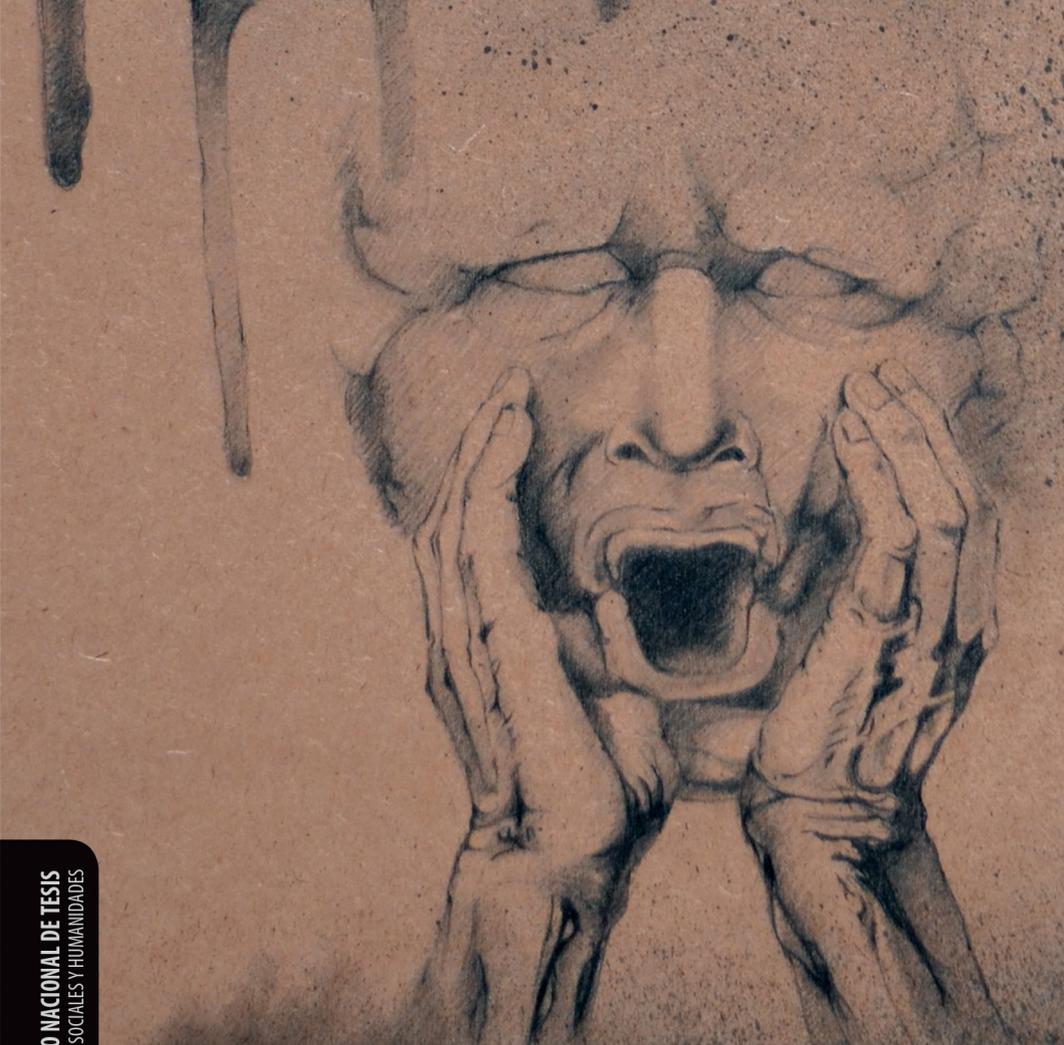


(CIS:17) CONCURSO NACIONAL DE TESIS
EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



AGRESORES Y AGREDIDOS: *BULLYING* ENTRE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN LA PAZ

Javier Campuzano Terrazas



AGRESORES Y AGREDIDOS: *BULLYING* ENTRE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN LA PAZ

Javier Campuzano Terrazas



Vicepresidencia del Estado
Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional
BOLIVIA



Campuzano Terrazas, Javier

Agresores y agredidos: *bullying* entre estudiantes de secundaria en La Paz / Javier Campuzano Terrazas ; prólogo Virginia Ruiz Prado – La Paz : Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2019.

326 p. ; 21 cm – (Concurso Nacional de Tesis en ciencias sociales y humanidades).

ISBN 978-99974-77-60-6 (versión impresa)

ISBN 978-99974-77-61-3 (versión digital)

1. La Paz – Educación 2. La Paz – Violencia escolar I. Ruiz Prado, Virginia, proI. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, ed. III. Título.

Gestión editorial: Claudia Dorado Sánchez

Coordinación académica: Mariana Zeballos Ibáñez y Andrés Claros Chavarría

Cuidado de edición: Claudia Dorado Sánchez

Revisión, cotejo y ajuste de pruebas: Carmiña Salazar Rodríguez y Álvaro Cuéllar Vargas

Diseño y diagramación: Rubén Salinas y Gabriel Sánchez Castro

Ilustración de portada: “Lamado” (2017, fragmento), Susana Cayoja Mita

Gestión de derechos de autor: Valeria Ortiz Salazar

Gestión de registros editoriales: Ernesto Flores Ayala

Gestión administrativa: Betty Márquez Lecona

Derechos de la presente edición: marzo de 2019

© Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia,

Centro de Investigaciones Sociales (CIS)

Calle Ayacucho esq. Mercado N° 308

La Paz - Bolivia

+591 (2) 2142000

Casilla N° 7056, Correo Central, La Paz

www.cis.gob.bo

ISBN 978-99974-77-60-6 (versión impresa)

D.L.: 4-1-84-19 P.O.

Primera edición

Impreso en Bolivia

500 ejemplares

Las opiniones expresadas en esta publicación son de exclusiva responsabilidad de su autor o autores y no necesariamente representan la postura de las instituciones que han contribuido a su financiamiento, producción o difusión.

Este libro se publica bajo licencia de Creative Commons:

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Esta licencia permite a otros crear y distribuir obras derivadas a partir de la presente obra de modo no comercial, siempre y cuando se atribuya la autoría y fuente de manera adecuada, y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.



Índice

Presentación	11
Prólogo	13
1. Introducción	19
2. Cuestiones teóricas y metodológicas	23
2.1. El estado del arte	26
2.1.1. El <i>bullying</i> y los medios de comunicación	29
2.2. Los objetivos de la investigación	33
2.3. Digresión teórica	34
2.3.1. Los rituales y las etapas de socialización	34
2.3.2. La construcción del rol social de la víctima	39
2.3.3. El poder y la dominación	42
2.4. Definición del objeto de estudio	50
2.5. La estrategia metodológica y su aplicación en el trabajo de campo	53
3. Etnografía del <i>bullying</i> : la violencia, la dominación y la resistencia escolar	63
3.1. El contexto social de las escuelas estudiadas	63
3.1.1. La escuela particular P	63
3.1.2. La escuela fiscal Z	69
3.2. Los casos de <i>bullying</i>	72
3.2.1. Caso 1: Freddy	72
3.2.2. Caso 2: Mariela	83

3.2.3. Caso 3: Alberto	89
3.2.4. Caso 4: Fabiola	91
3.2.5. Caso 5: Beatriz	97
3.2.6. Caso 6: Jorge	104
3.3. Las agresiones circunstanciales	108
3.3.1. Caso 1: Aldo y Gonzalo	108
3.3.2. Caso 2: el callejón oscuro	116
3.3.3. Caso 3: el juego Pasó Completo	119
3.4. La resistencia estudiantil	125
3.4.1. Caso 1: la maestra suplente	125
3.4.2. Caso 2: “vengarse del regente”	127
3.4.3. Caso 3: el Carnaval y las inversiones simbólicas	128
3.4.4. Caso 4: “educar a católicos”	131
3.5. La dominación pedagógica	133
3.5.1. Caso 1: educando “a la mala”	133
3.5.2. Caso 2: el castigo de los atrasados	136
4. Etapas de la interacción social y procesos de resistencia escolar	139
4.1. El discurso público de la escuela: una imagen social idealizada	142
4.2. El discurso oculto de los estudiantes: la resistencia escolar	147
4.3. Los espacios y las etapas de interacción social estudiantil en la escuela	153
4.3.1. El estado de la esquina: escenario del bullying y de la resistencia escolar	154
4.3.2. La inversión simbólica: la resistencia escolar durante las actividades extracurriculares	158
4.3.3. El estado de santidad: la inhibición de la conducta de resistencia	162

4.3.4. El estado del estudiante: el sometimiento a la dominación pedagógica	165
4.3.5. El estado del hogar: los padres de familia, represores de la resistencia escolar	167
5. Formas de disciplina aplicadas por las autoridades pedagógicas	169
5.1. Características y efectos de la disciplina pedagógica	170
5.2. La violencia como instrumento disciplinario	175
5.3. El poder de la nota	177
5.4. El estudio como herramienta de castigo	183
5.5. Los profesores y los regentes: policías, jueces y verdugos	184
5.6. “Letra muerta”: entre la teoría y la aplicación de los reglamentos disciplinarios	194
6. <i>Bullying</i> y construcción de la víctima	205
6.1. Oponerse a la resistencia escolar: el desencadenante del <i>bullying</i>	205
6.2. La corporeidad	208
6.3. El rol del género	212
6.4. Los estereotipos socioculturales	221
6.5. La condición de “estudiante nuevo”	228
6.6. La responsabilidad y la excelencia académica	230
6.7. Las manifestaciones de <i>bullying</i>	231
6.7.1. Las agresiones psicológicas y verbales	232
6.7.2. Las agresiones físicas	233
6.7.3. Las agresiones sociales	234
6.8. El proceso de victimización	234
6.8.1. Los estudiantes-espectadores: el silencio como resistencia escolar	236
6.8.2. La percepción de los padres de familia	238

6.8.3. Las consecuencias inmediatas del bullying en los estudiantes-víctimas	242
7. El agresor: un modelo de dominación y de resistencia	249
7.1. Un líder carismático	249
7.2. Características sociales del agresor	252
7.3. Rendimiento académico del agresor	253
7.4. Popularidad del agresor	254
7.5. El líder y los seguidores: la jerarquización y la identidad grupal	256
7.6. Factores de sexualidad y de género	258
7.7. Factores socioculturales	263
7.8. La corporeidad	267
7.9. La destreza para evitar sanciones	275
7.10. La capacidad de “crear silencio”	279
7.11. El ejercicio de la violencia	281
7.12. Factores psicosociales	283
8. Conclusiones	295
8.1. Resistencia	295
8.2. Dominio pedagógico y resolución de conflictos	297
8.3. Agresores, víctimas y espectadores	299
8.4. Reflexión y comentario final	302
Glosario	305
Bibliografía	309

Dedico este trabajo al licenciado David Llanos, agradeciéndole infinitamente por la paciencia, por la comprensión, por la guía, por los conocimientos impartidos durante la elaboración de este estudio y por la confianza que depositó en mí para que la investigación culminara satisfactoriamente.

A la doctora Alison Spedding, al licenciado Mario Murillo, al licenciado Javier Copa y a la licenciada Elisángela Escobar, por las observaciones, por los comentarios y por las recomendaciones que me hicieron, gracias a los cuales pude enriquecer, aún más, los resultados de esta investigación.

Agradezco a los maestros, a los directores, a los administrativos, a los padres de familia y a los estudiantes de las unidades educativas estudiadas, por abrirme las puertas de sus establecimientos y por brindarme información, colaborando así para que este trabajo se llevara a cabo exitosamente.

Presentación

En la gestión 2017, el Centro de Investigaciones Sociales (CIS) de la Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia convocó a la tercera versión del Concurso Nacional de Tesis (CIS:17), con el objetivo de poner a disposición del público las mejores tesis de licenciatura en torno a temáticas socioculturales, políticas y económicas, reconociendo y fomentando la investigación y el debate académico en el país.

El proceso de recepción de las postulaciones concluyó el lunes 31 de julio de 2017. En la ocasión, se recibieron 70 tesis procedentes de diferentes universidades nacionales, de las cuales 69 estuvieron en condición de ser evaluadas por cumplir los requisitos de postulación. La revisión de los documentos presentados duró aproximadamente dos meses y estuvo a cargo del responsable de Convocatorias, Andrés Claros. La evaluación fue supervisada por Ximena Soruco, que realizó la revisión académica de las tesis, y contó con un jurado conformado por Alison Spedding, Alba María Paz Soldán, Rolando Morales y Salvador Romero, especialistas e investigadores reconocidos en Bolivia y en el exterior del país por sus trabajos relacionados al estudio de los ámbitos relativos al concurso.

Es importante mencionar que los nombres de los autores de las tesis entregadas permanecieron en el anonimato a lo largo del proceso de selección. Los principales criterios de evaluación fueron la calidad de la investigación, su carácter innovador y tanto la relevancia como la pertinencia del tema. Una vez concluida la lectura general del conjunto de tesis, cada miembro del jurado hizo una preselección de aquellas con características destacadas para, posteriormente, evaluarlas colectivamente y determinar a los tesisistas ganadores. Finalizado el proceso de

evaluación, el jurado reveló el nombre de los autores de las tres tesis ganadoras, cuyos títulos originales eran los siguientes: “Agresores y agredidos: *bullying* entre estudiantes de nivel secundario en establecimientos educativos mixtos, fiscales y privados del Municipio de La Paz 2013-2014”, de Javier de Jesús Campuzano Terrazas; “Los artesanos del transporte: de *q’ipiris* a Mini-Transportistas’ en la Feria Callejera de Villa Dolores. El caso del Sindicato de MiniTransportes de Carga Manual, Estibadores y Serenos, El Alto”, de Julio César Mita Machaca; y “La basura también da plata. Dos rutas del reciclaje paceño”, de Ruby July Peñaranda Espinoza.

En correspondencia con el trabajo realizado en cada versión del concurso y en una labor dirigida por tutores académicos especialistas en cada temática, los autores ganadores readecuaron sus textos para transformarlos al formato libro, incluyendo en algunos casos el ajuste en el título de la obra, como en el presente caso. Es oportuno agradecer la dedicación y el aporte de cada tutor en el acompañamiento a cada tesista: Virginia Ruiz Prado, Mauricio Murillo y Héctor Castillo Berthier.

Desde el CIS se espera que cada trabajo premiado y publicado como libro contribuya a fortalecer el ámbito académico del país en temas que no solo son relevantes para los estudiantes, sino para todo lector e investigador interesado en analizar y reflexionar sobre temáticas que hacen a la realidad boliviana.

La reciente experiencia del área de Convocatorias del CIS, esta vez bajo la responsabilidad de Mariana Zeballos, ha llevado a abrir la convocatoria para la cuarta versión del Concurso Nacional de Tesis (CIS:18), orientada a las tesis de maestría, al momento en proceso de adecuación para publicación. De esa manera, se espera contribuir y fortalecer la difusión y el desarrollo de la investigación académica universitaria y de posgrado en Bolivia, como también a la reflexión sobre temáticas que son interesantes y relevantes para todo universitario y para todo lector interesado en la historia, en la actualidad y en el desarrollo del país.

Prólogo

Virginia Ruiz Prado*

Me ponía triste, a veces solita en mi cuarto lloraba, incluso quería suicidarme, porque vivir así es bien feo. Tengo notas aceptables pero tampoco soy la mejor del curso; a veces pierdo interés en todo. Hay gente que quiere subirme el ánimo pero una ya no les cree, al final ellos son flacos. Otra cosa sería que sean gordos. ¡Ahí recién entenderían!

Beatriz (15 años)

Escuela particular P

NO SOLO UN LIBRO SOBRE BULLYING

El título de este libro sugiere que en sus páginas se estudiará el *bullying* en las unidades educativas paceñas, lo cual es cierto. Pero la grata sorpresa es que el *bullying* es solo el punto de partida de la investigación. En su trabajo de campo, Javier Campuzano Terrazas, el autor, visita dos colegios al menos dos veces por semana, durante dos años, lo que le permite hacer (entre otras cosas), más de 270 entrevistas a personas de cada uno de los estamentos de esas comunidades educativas. Gracias a la amplitud de su estudio, observamos algo más que *bullying*: nos acercamos, de hecho, a un retrato del sistema educativo de La Paz en funcionamiento.

No es difícil reconocer lo que Campuzano describe en detalle: una realidad visiblemente permeada por la violencia. En los casos estudiados, la violencia no solo sucede entre pares —una de

* Cuentista y educadora boliviana formada en Ciencias de la Educación, en la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz). Tiene una maestría en Literatura latinoamericana, en Boston College, en Massachusetts (Estados Unidos).

las características del *bullying*—, sino entre todos; es decir que en las comunidades educativas estudiadas la violencia se produce de adultos contra menores y viceversa, de adultos contra adultos y de estudiantes contra estudiantes. La sociedad del sistema educativo que se retrata, además, es una en la que los participantes no tienen las herramientas para proteger(se) de esa violencia y, tal vez, tampoco la oportunidad para dejar de reproducirla.

El libro tiene seis capítulos, además de la introducción y de las conclusiones. En el principio de ese conjunto, se presenta la metodología de la investigación y las teorías que acompañan o enriquecen su reflexión. Sigue el trabajo etnográfico que es, a mi parecer, un material del que el autor y otros estudiosos podrán extraer más vetas de análisis en el futuro. En los siguientes cinco capítulos, de interpretación y análisis de la información, el investigador examina parte de lo encontrado y entreteteje aportes sociológicos con ideas propias. Dichos aportes, en muchos casos, no habían sido usados hasta ahora para analizar el contexto escolar.

Crítico de los enfoques psicologistas que caracterizan los estudios de hoy sobre el *bullying*, Campuzano observa a lo largo del libro la dinámica del acoso escolar bajo diferentes lentes sociológicos y demuestra que tiene razón respecto a las debilidades que padecen dichos estudios: que el *bullying* no puede ser explicado ni entendido solo por un padre abusivo o uno permisivo, por tal o cual trauma o carencia, y por este o aquel rasgo de personalidad. Ve a los actores del acoso escolar como miembros de grupos, de sociedades en movimiento, vivos. Muestra, reflexiona y explica comportamientos casi tribales de adolescentes “alfa”, hombres y mujeres, de sus seguidores y de sus víctimas.

En el proceso, la investigación no se detiene solo en el *bullying*: como resultado retrata, además, la realidad de un sistema escolar concentrado en la burocracia y en los números que el mismo sistema se impone (se quiere conservar alumnos, a toda costa y a veces pese a infracciones serias, pero no para disminuir la deserción, sino para no perder pensiones; se quiere promover las buenas notas, pero sin comprobar si ellas son resultado de un exitoso proceso de aprendizaje); un sistema autoritario, irracional, distraído en su afán de cumplir

con metas que claramente no tienen al estudiante como su prioridad; es decir, un sistema adultocéntrico.

Además de la teoría con la que Campuzano acompaña sus propias ideas, nos guían las voces de protagonistas que, a momentos, nos conmueven y, a ratos, nos indignan. Tenemos acceso a los damnificados (acosador y acosado), a los líderes, a los responsables, adultos y menores, todos enredados en el mismo hilo conductor: la violencia.

LOS ACTORES DE ESTE UNIVERSO VIOLENTO

SOBRE LAS INSTITUCIONES

El Estado en estas páginas es uno distante: el Ministerio de Educación, a través de un reglamento disciplinario tan general e inútil como desconocido por los sujetos a los que implica. El sistema educativo que observamos es obsoleto: su estructura responde a un concepto autoritario de educación que está (con) centrado en el adulto. Es decir, nuestro sistema educativo, pese a haber tenido dos reformas en los últimos 30 años, parece no haber cambiado casi nada en un siglo. Lo que (le) importa es lo que se ve: el uniforme, la disciplina (que no tiene que ver nada con el aprendizaje de la autodisciplina), las notas (no lo que se aprende ni cómo se lo hace), etcétera.

SOBRE LOS ADULTOS A CARGO

Los adultos en las comunidades educativas estudiadas son directores, docentes, regentes y padres/madres de familia. Convivir y guiar adolescentes no es una tarea sencilla, pero los niveles de negligencia (ignorancia o ¿crueldad?) que expone la investigación son alarmantes. Los adultos a cargo de resolver los problemas planteados por los adolescentes son personas inseguras que carecen de herramientas para resolverlos, concentradas en sobrevivir en sus puestos o roles y, por tanto, implacables reproductores del sistema. Gracias a la transcripción de varias

entrevistas realizadas por el autor, tenemos algunos ejemplos de sus reacciones (o la falta de ellas) frente a problemas específicos.

Freddy, de 17 años, cuenta que sus agresores bebieron hasta emborracharse en el colegio: “los del curso se reían, pero los profes nada [no se dieron cuenta], ni siquiera don Lucas [el regente]...” (Campuzano, 2019: 77). El padre de Freddy lo riñe en la Dirección después de haber sido víctima de un ataque en el que casi pierde la vida: “¡También hazte respetar con esos chicos! ¿Eres varón o no? [...] Las chicas nomás se dejan molestar así [...] No te hagas ver como maricón” (*ibid.*: 245).

La respuesta de la profesora cuando Beatriz le cuenta que la molestan diciéndole “garrafa” es la siguiente:

[...] no le digan así pues, díganle “gordita”, con cariño y las otras se han reído. La profesora me ha dicho “al final eres gordita, ¿o no? Tienes que aprender a aceptarte como eres [...], así has nacido” (*ibid.*: 103).

EL “*BULLY*”: ¿REBELDE O REPRODUCTOR DEL SISTEMA?

En esta investigación, el “*Bully*” lideriza el grupo de estudiantes dispuestos a rebelarse contra las reglas de la institución. En constante competencia con otros miembros del grupo, tendrá que probar una y otra vez sus habilidades y su creatividad para desafiar el sistema. ¿Es por esto un paladín contestatario?

Según Campuzano, llegar tarde al colegio, llevar mal el uniforme o no llevarlo, cometer vandalismos contra la infraestructura de la unidad educativa, fumar, beber alcohol, tatuarse y/o cortarse el cuerpo serían algunos “rituales de resistencia conscientes” de los estudiantes rebeldes, que así “desvalorizan y resisten las reglas ideales de comportamiento” que la sociedad les impone. Una de las tesis centrales del trabajo es que el *bullying* pertenece a los rituales de resistencia, aunque se diferencia de los anteriores por ser un “ritual de resistencia inconsciente”.

La explicación *psicologista* contra la que el autor protesta sostiene que esa violencia hacia un igual más vulnerable o más débil, que es tan oprimido por el mismo sistema como

su agresor, es una válvula de escape a la violencia que vive el agresor (en su casa, la calle, la escuela) y una forma de expresar su frustración frente a su realidad. Entonces, ¿es el *bullying* un acto de rebeldía inconsciente o uno de reproducción inconsciente del sistema del que reniega? Tal vez sean los dos. Decidirse por una de las posibilidades simplifica la realidad y de lo que se trata es de conocerla en su complejidad. Lo que a partir de esta investigación parece difícil negar es que los estudiantes de hoy están atrapados en un sistema en el que las relaciones no son saludables: responden a una jerarquía autoritaria y violenta, a un sistema en el que la única forma de relacionarse es sometiendo o sometiéndose.

LA OTRA RESISTENCIA

Me detengo aquí para cerrar estas líneas prologales, con algunas ideas sobre los más vulnerables: las víctimas de *bullying*. Y lo hago porque creo que en esta población aparece casi imperceptible, pero presente, otra forma de “resistencia al sistema”. Gracias a fragmentos de algunas entrevistas (la gran mayoría de las más de 270 entrevistas no está presente en esta edición, lamentablemente), estas víctimas nos hacen sospechar (o desear) otras maneras de enfrentarse al universo sistemáticamente violento que el libro describe.

Beatriz, la estudiante del epígrafe de este prólogo, acosada por su sobrepeso, con gran agudeza resume la situación en la que está una parte importante de la población escolar en Bolivia: sola, triste –probablemente deprimida–, sin motivación para aprender, sin salida (al menos aparente). Pero sigue:

[...] Así es la gente, yo creo que en todos lados se hacen la burla de la gente gorda. Si vos prendes la tele, casi en todos los programas siempre es del gordo del que se ríen [...] Cambiarme de colegio sería salir de una para entrar en otra, porque siempre, si eres gorda, se van a hacer la burla y te van a mirar con pena o asco. Yo estoy entre la espada y la pared; hay que aprender a vivir con lo que nos toca [...] (*ibid.*: 102).

Freddy tiene asma y para Wilder, Amilcar y Fabio, sus acosadores, no es “suficientemente hombre” porque no puede hacer ejercicios físicos. Y para su padre tampoco es “suficientemente hombre” por no poder parar los ataques de sus compañeros: “Yo estoy bien emputado [enojado] de esto, porque quería hacer la ‘pre’ [servicio premilitar], para demostrarles a estos que hasta un enfermo puede superar sus trabas, pero no he podido. Eso me da rabia” (*ibid.*: 81-82).

Dos compañeros y dos compañeras hostigan a Fabiola, de 14 años, por ser *nerd* y sacar buenas notas; a la vez, es maltratada con violencia por sus dos padres si no saca esas buenas notas o llega a casa con útiles rotos o arruinados por sus acosadores. Cuando Campuzano le pregunta qué hará, responde: “Seguir escapándome de ellos y cuidar mis cosas, no quiero hacer alboroto de esto porque nadie me va a entender” (*ibid.*: 97).

En todos ellos, en sus voces, se reconoce la rabia, la impotencia y la tristeza por saberse atrapados. Pero también está la lucidez. De alguna forma, en sus palabras, hay algo que responde vitalmente a tanta violencia. Ellos sí resisten el sistema y a sus acosadores. Campuzano pone en los agresores su esperanza de cambio; son más vistosos, es cierto. Pero quizá, como diría Jorge Luis Borges, “hay una dignidad en la derrota que la victoria no conoce”. En su presente derrota, Beatriz, Freddy, Fabiola y los otros responden, prevalecen, se enojan frente al ineficaz apoyo que reciben (suponemos de amigos, tal vez de algún consejero o de algún adulto). Quién sabe si esa rabia y el deseo de sobrevivir pese a todo se conviertan en una salida creativa que rompa la triste repetición irreflexiva en la que están envueltos los demás protagonistas de la farsa retratada por Campuzano.

Esta investigación ha desenterrado el “tapado” que todos sospechábamos estaba ahí. A ratos, el tono (entre enojado por lo que ve y orgulloso de estar desenmascarando un sistema opresivo y obsoleto) nos distrae. Pero el valor del trabajo es rotundo y tendría que inspirarnos a seguir develando prácticas caducas y nocivas de las que se habla y se sospecha, y de las que no conocemos sino las afueras.

1

Introducción

Desde la década de 1970, el *bullying* ha sido objeto de estudio en Europa. El psicólogo sueco Dan Olweous fue pionero en este campo y, también, quien relacionó el fenómeno del acoso escolar con la manifestación sintomática de una patología psiquiátrica en los agresores. Desde entonces, ese enfoque ha sido el pilar sobre el que se han basado las investigaciones producidas en el mundo, y en Bolivia, en torno al mencionado fenómeno. Es así como la psicología, técnicamente, ha monopolizado el estudio de dicha temática, de manera que incluso en los escasos trabajos de carácter social que se elaboraron sobre el tema se evidencia la influencia y el sesgo psicologista que han heredado de dicha ciencia; además, en su última instancia, esos trabajos llegan a la misma conclusión previamente establecida por los psicólogos y por los psiquiatras: presentar el *bullying* como un síntoma de la enfermedad mental de un individuo.

Dichos estudios han relegado a un segundo plano –por no decir excluido– el análisis sociológico del fenómeno, lo cual ha dado lugar a la construcción de estereotipos prejuiciosos y moralistas en torno al *bullying*, catalogándolo no solo como un desajuste mental, sino también como una conducta “indebida”, “incorrecta”, etcétera. Por otro lado, esos estudios, plagados de prejuicios y de estereotipos, no lograron establecer con claridad qué diferencia al *bullying* de otras formas de violencia escolar, pues, hasta la actualidad, las investigaciones de esta naturaleza han catalogado a toda forma de violencia perpetrada en el interior de una escuela como si fuese *bullying*.

El presente estudio analiza el *bullying* desde un enfoque sociológico adscrito en las corrientes de la sociología de la dominación, de la sociología del cuerpo y de la antropología

simbólica. De tal manera, exponemos ese fenómeno como una abreviación de numerosas dinámicas sociales, como las relaciones de poder, de dominación, de género y de cultura, y las interacciones simbólicas entre los actores protagonistas directos o indirectos (las víctimas, los agresores, los espectadores y los dominadores pedagógicos). Para realizar un estudio comparativo y, consecuentemente, descubrir las diferencias existentes al interior del *bullying*, se tomaron en cuenta los siguientes factores y actores: a los estudiantes del nivel secundario y a los funcionarios de dos unidades educativas del municipio de La Paz (actores sociales directos), el tipo de disciplina que utilizan las autoridades pedagógicas (rituales religiosos, pedagógicos y cívicos) para regir el comportamiento de los alumnos, y el poder que ejercen los agresores sobre sus víctimas.

Esta investigación ofrece la posibilidad de ver el *bullying* como algo que está más allá de ser solo una simple patología individual de carácter psiquiátrico. Lo enfoca como una estrategia de rebeldía y una manifestación de la resistencia estudiantil hacia la escuela y sus autoridades pedagógicas, como una organización social establecida. Es decir, como una lucha constante entre los dominadores pedagógicos y los estudiantes rebeldes, quienes, convertidos en agresores, utilizan la violencia como una reacción que intenta reafirmar su poder y su identidad, aspectos vulnerados por la escuela y por sus imposiciones socioculturales.

Asimismo, este estudio cuestiona la imagen psicologista, estereotipada y victimista que se ha construido sobre el *bullying*, estigmatizándolo como si fuese un rasgo exclusivo de los estudiantes implicados, producto de sus vivencias familiares y de sus traumas personales, todos ellos originados fuera de la escuela. En tal sentido, también exponemos la idealización de la escuela como una organización social popularmente sobrevalorada, como un recinto en el que, aparentemente, se inculcan saberes, valores y conductas socialmente aceptadas (conocimiento, valores morales, respeto, responsabilidad y otros), que son necesarios para vivir en la sociedad, sin sospechar siquiera que, irónicamente, es esta la que, con su verticalismo pedagógico y con

sus agresivas formas de disciplina, se encarga de reproducir y de desencadenar en sí misma diversas formas de resistencia, entre ellas el *bullying*. Así, aquí exhibimos la contradicción de la escuela que, desde su discurso oficial, censura toda forma de violencia, pero en la práctica se vale de ella para “educar” a los estudiantes.

Esa contradicción perturba a los estudiantes y los lleva a rebelarse en contra de la institución escolar, quebrantando las reglas y los paradigmas que esta les impone. Por tanto, la indisciplina, la insubordinación y la agresividad son formas de resistencia ante la dominación pedagógica. Sin embargo, si bien existen estudiantes que se rebelan, otros se conforman, simpatizan y colaboran con la dominación pedagógica, situación que los predispone a convertirse en víctimas del *bullying*, al ser vistos por los rebeldes como los “traidores a la resistencia”.

Es oportuno aclarar que esa resistencia se da de manera inconsciente, puesto que no tiene una connotación política. Los estudiantes rebeldes no están ni formal ni legalmente organizados, y tampoco basan o justifican sus acciones sobre el fundamento de doctrinas, de teorías y de corrientes filosóficas o ideológicas concretas. En tal sentido, la resistencia vendría a ser un conjunto de prácticas que los estudiantes despliegan como reacción ante algo que les incomoda; en este caso, la insatisfacción y el rencor que sienten hacia el verticalismo, las desigualdades y las contradicciones implícitas en el dominio pedagógico.

En adición, en el presente estudio vemos cómo la resistencia estudiantil está condenada al fracaso, en tanto que sin importar cuántas normas se descaten, la escuela, como institución social, continuará existiendo. La gran paradoja de la resistencia es que lejos de beneficiar al estudiantado, lo perjudica al crear relaciones de poder en su interior. Los alumnos rebeldes que escogen como víctimas a otros alumnos para hacerles *bullying* terminan siendo más dañinos y más peligrosos para sus compañeros que los mismos dominadores pedagógicos; como en una cárcel, una pandilla de reos puede resultar más peligrosa para los demás reclusos que la propia Policía.

Por último, este trabajo analiza y compara las formas en las que se manifiesta el *bullying*, y otras formas de violencia

y de resistencia escolar en colegios privados y públicos, donde se aprecia que el tipo de dependencia económica de un establecimiento educativo condiciona la forma y el grado de agresividad que manifiestan sus integrantes, sean autoridades pedagógicas o estudiantes.

2

Cuestiones teóricas y metodológicas

Aunque el *bullying*, entendido como un fenómeno social, existió desde el inicio de los tiempos,¹ es un tema que actualmente surge de manera cotidiana en los medios de comunicación, pues estos cuentan con videos, con fotos e incluso con relatos de casos de agresiones perpetradas vía internet.² Así, gracias a la expansión tecnológica y al acceso a los medios de comunicación masivos, tenemos un referente. No obstante, dichos materiales no se fundamentan en las investigaciones sociales, de manera que puedan derivar en explicaciones que ayuden a comprenderlo de mejor manera. Gran parte de los autores que toman como fenómeno de su investigación el *bullying* coinciden en que es una de las formas más subestimadas de violencia, ya que la sociedad lo considera como algo característico y cotidiano de la vida estudiantil y no como un problema social.

Este estudio expone el *bullying* como un fenómeno de relevancia social y sociológica, pues afecta, en gran medida, a los estudiantes implicados, y porque el acoso forma parte de una violencia que si bien está altamente difundida en la sociedad (al punto de que todos han oído hablar de dicho fenómeno), no se sabe cómo concretamente se produce ni los factores socioculturales, simbólicos y psicológicos que condicionan su existencia.

-
- 1 No existe un estudio que determine o que especifique el momento preciso de surgimiento del acoso. Por tanto, no se tiene un dato cronológico concreto sobre su fecha de inicio.
 - 2 Esas agresiones entran en la categoría de *ciberbullying*, puesto que se daña a la víctima usando medios virtuales. No obstante, nos abstenemos de estudiar ese tema en nuestra investigación.

Para la presente investigación se tomaron en cuenta dos unidades educativas (una particular y otra fiscal), con el fin de lograr una comparación actual que refleje las diferentes manifestaciones del *bullying*, de agresiones circunstanciales y de otras diversas formas de violencia escolar, y para conocer cómo afectan al desarrollo social de los estudiantes de secundaria. Se hizo esto porque a pesar de que se trata de un fenómeno social complejo, en nuestro medio todavía no existe un estudio que realice una comparación minuciosa del fenómeno, tal cual se presenta en los colegios fiscales y privados.

Los actores sociales que fueron los sujetos del estudio, como se mencionó, fueron los estudiantes del nivel secundario³ y, tam-

-
- 3 Se escogió a los estudiantes del nivel secundario porque, debido a su edad, son más conscientes de las interacciones sociales que tienen y de los factores que los caracterizan (las relaciones de género, la adscripción cultural y étnica, su clase social); elementos de los que los niños de los niveles inicial y primario no son totalmente conscientes. Otra razón fue porque los niños están catalogados, según Steven Taylor y Rober Bogdan (1987), como un grupo de estudio complejo, debido a las características psicológicas propias de su condición etaria, las cuales pueden provocar que la recopilación de información sea una tarea bastante complicada, porque la construcción del *rapport* (proceso/método por el cual se obtiene la desinhibición del informante) puede ser prolongada y dificultosa, dado que esos sujetos tienen bastante limitada su autonomía y se hallan bajo un control más estricto por parte de sus vigilantes (padres de familia y maestros). Por ejemplo, ambos autores mencionan que para entrevistar a los niños en las escuelas o a los pacientes internados en psiquiátricos, los investigadores siempre requieren de la autorización de los tutores o de los apoderados (rara vez concedida). La economía de las acciones de ambos tipos de sujetos se halla sumamente restringida por su edad; en el segundo caso por su estado de salud mental y en el primero porque, supuestamente, los “incapacita” para tomar decisiones propias. Taylor y Bogdan advierten que la presencia del investigador tiene un usual efecto en el grupo de estudio complejo: despertar la susceptibilidad de las personas que los cuidan y los

bién las autoridades pedagógicas (directores, maestros, regentes y personal administrativo de ambos establecimientos), en cuyas interacciones sociales se pudo observar las formas en las que se proyecta la violencia escolar, al igual que las relaciones de dominación y de resistencia.

En cuanto a la delimitación del tema, se determinó estudiar el fenómeno del *bullying* en contextos o en espacios de socialización existentes⁴ dentro de las escuelas, donde los estudiantes interactúan cotidianamente, ya sea dentro del aula (mientras pasan clases), en el patio (durante la clase de educación física) o en el recreo (cuando ocurre una mayor interacción social, debido a la convivencia entre alumnos de diferentes cursos, niveles y edades). Debe remarcarse que no se analizó el *bullying*

vigilan. Los dos autores, además, comentan que una vez conseguida la autorización para efectuar el estudio, es habitual que los apoderados o los vigilantes de este tipo de sujetos intenten controlar la información que recoge el investigador, ya sea exigiendo que las entrevistas sean efectuadas en su presencia o escogiendo a los entrevistados; en general, presionándolo para que registre datos favorables a los intereses de la institución o del grupo, y oculte información desfavorable. De no proceder bajo esa línea de acción, es común que los investigadores sean expulsados de las instituciones, perdiendo su grupo de estudio, situación que resulta altamente perjudicial si se ha dedicado ya un tiempo prolongado de seis meses a un año) para el estudio (*ibid.*). Por las razones expuestas, se desistió de escoger a los niños como grupo de estudio. Adicionalmente, debo mencionar que, como investigador, no me sentía preparado para abordar a un grupo de características tan complejas. Es necesario aclarar también que ninguna investigación puede abarcarlo todo, por lo cual los vacíos o los temas no tratados en un trabajo abren la posibilidad de que, en el futuro, se realicen análisis sobre ellos.

- 4 Escenarios de interacción social donde se desarrollan actividades curriculares: clases de aprendizaje académico, recreos, horas y actos cívicos, etcétera; y actividades extracurriculares: festivales, aniversarios, ceremonias, etcétera. Todas realizadas en predios del colegio.

en actividades externas a los contextos de interacción mencionados, debido a que la observación de las interacciones de los estudiantes fuera del colegio resultaba dificultosa, pues estos se encontraban geográficamente dispersos y se relacionaban con individuos ajenos al ámbito de la escuela, lo que hubiera provocado que el grupo de estudio (estudiantes) perdiese la homogeneidad de su interactividad social.

Exponemos la existencia del *bullying* como un fenómeno con relevancia social y sociológica, porque afecta en gran medida a los estudiantes implicados en dicho fenómeno. Además, porque el acoso forma parte de la violencia que, a su vez, se expresa socialmente al punto de que todos los que forman parte de la sociedad oyen hablar de él, mas no saben de modo concreto cómo se produce ni los factores socioculturales, simbólicos y psicológicos que condicionan su aparición.

2.1. EL ESTADO DEL ARTE

Entre los primeros estudios sobre la temática del *bullying* se encuentra el libro del psicólogo Dan Olweous, titulado *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (2006), que compila una investigación sobre dicho fenómeno llevada a cabo en los países escandinavos en 1993. El autor se refiere al *bullying* como una conducta antisocial que los estudiantes exhiben en la escuela y que implica un “desequilibrio de poder” (*ibid.*: 74), ya que las víctimas se hallan indefensas ante sus agresores, siendo así un fenómeno que se reproduce socialmente, en tanto que el o los alumnos son agredidos continuamente.

Olweous argumenta que la agresividad se reproduce por medio de un “contagio social” que se visibiliza en la aprobación que obtiene el agresor por parte de sus compañeros. Tal consentimiento colectivo refuerza su agresividad y la legitima, razón por la que otros alumnos (influenciados por la conducta belicosa que presencian) tratan de imitar o de reforzar aún más la conducta del agresor (*ibid.*: 63-64). A pesar de la riqueza de la mencionada investigación, esta es de naturaleza psicológica: considera el *bullying* y la violencia no

como fenómenos sociales, sino como las manifestaciones o los síntomas de una patología psicológica.

En Bolivia, existen tres estudios sociales sobre el tema: “¿Paradorcito eres, ¿no?” *Radiografía de la violencia escolar en La Paz y El Alto* (2011), de Juan Yhonny Mollericona, Javier Copas y Luisa Cadena; *Por el derecho a una vida escolar sin violencia* (2009), de Karenka Flores; e *In-seguridad ciudadana: diagnóstico y plan de prevención de la violencia en las escuelas de El Alto* (2010), de Germán Guaygua y Beatriz Castillo. Estos autores abordaron el *bullying* desde una perspectiva social, pero se vieron muy influidos por la obra de Olweous (2006). Todos coinciden en que se trata de una forma de maltrato reiterado e intencionado, caracterizado por una “asimetría de poder” entre los colegiales, donde uno o varios de ellos agreden a uno o a varios de sus compañeros, sin que exista provocación previa. Las víctimas se ven indefensas frente a sus agresores y se sienten incapaces de detener los abusos que sufren, los que pueden durar el tiempo de contacto entre ambos grupos de actores en los predios de la escuela. Sin embargo, la perspectiva psicologista heredada de Olweous es evidente, ya que, de un modo u otro, enfocan a los agresores desde la patología, dando a entender que sus conductas violentas y el *bullying* que ejercen son el resultado de desequilibrios y de traumas psicológicos, enfatizando, de ese modo, el aspecto individual y psicológico del fenómeno, pero no el social.

Por otra parte, dichas investigaciones utilizan conceptos que son sociológicamente sobreentendidos (por ejemplo, ‘desigualdad’ o ‘desequilibrio de poder’). Para Max Weber, el poder es “la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aun contra la resistencia de otra u otras personas” (1977a: 43). Por ende, el poder es y será “desigual y asimétrico”, porque siempre existe un dominador y un dominado, un grupo dominante y otro sometido.⁵ En tal sentido, un poder asimétrico

5 Michel Foucault (2010) y Max Weber (1977a) exponen la naturaleza desigual del poder, que nunca es simétrico, porque está fundamentado en una relación vertical de dominador(es)/dominado(s). Si fuese simétrico dejaría de ser tal, en

está presente en toda interacción y relación social de poder y de dominación, no siendo así un rasgo exclusivo del *bullying*.

Basándonos en las contribuciones de los autores que acabamos de citar, definimos el *bullying* como una manifestación recurrente de violencia física, social y psicológica que se da entre los colegiales de diversos niveles académicos (inicial, primario y secundario), exclusivamente dentro de la escuela (pensada como una organización social establecida), donde uno o varios alumnos agreden intencionada y constantemente a uno o a varios de sus compañeros, sin que estos puedan detener exitosamente tal agravio. Esto se origina cuando los alumnos agresores identifican a uno o a varios escolares que tienen una característica (corporal, psicológica, sociocultural, ideológica, étnica u otra) que difiere de las de la mayoría de sus compañeros y que los primeros consideran incorrecta, antagónica o desagradable, por lo que proceden a agredirlos.

Otra ambigüedad conceptual en las obras de Mollericona, Copa y Cadena (2011), Flores (2009) y Guaygua y Castillo (2010) se halla en que consideran cualquier forma de violencia escolar como *bullying*. Si bien tales trabajos lo distinguen de los conflictos en general, no diferencian el carácter circunstancial que propicia la agresión. Además, el término ‘conflicto’ es abstracto y su sentido se acerca más al de ‘crisis’, por su connotación de inestabilidad y porque no especifica la naturaleza, las causas, el contexto, las circunstancias y la duración de la pugna.⁶

Previendo esto, reemplazamos el término ‘conflicto’ por ‘agresión circunstancial’, que definimos como: situación de

tanto que se rompería la relación verticalista en la que unos someten a los otros.

- 6 Según Germán Guaygua y Beatriz Castillo, los conflictos se diferencian del *bullying* porque los alumnos se enfrentan en “igualdad de condiciones físicas o psicológicas [...] para solucionar dificultades y divergencias, ya sea a través de peleas [...]. [Esto] no se considera violencia escolar, sino, más bien, mecanismos para solucionar sus diferencias” (2010: 11).

enfrentamiento efímero que no se reproduce o se perpetúa en el tiempo, entre dos o más personas o grupos cuyos intereses y objetivos son antagónicos, y quienes voluntariamente combaten, sea por medios físicos, sociales, culturales, psicológicos o ideológicos, con el propósito de disolver sus discrepancias a través del enfrentamiento. Las causas de esas agresiones, como su nombre indica, son fortuitas, dependiendo de la situación y del contexto en el que se originó el enfrentamiento.⁷ Comúnmente, la agresión circunstancial se resuelve cuando una de las partes derrota a su adversario o cuando ambos acuerdan términos para resolver sus discrepancias; sucedido esto, la pugna cesa.

Adicionalmente, otro factor importante para pensar el *bullying* como fenómeno social propio del campo educativo es el hecho de que en las escuelas, y en las aulas, los estudiantes interactúan con otros alumnos de edades similares, quienes aún se hallan bajo la tutela de sus padres o de sus apoderados y que comparten una condición común: estar sujetos a la dominación de las autoridades pedagógicas. Este dato es importante porque en el *bullying* existen relaciones de dominación. Por ello, existen alumnos agresores que actúan como líderes, incitando a los demás estudiantes a que los imiten y aprueben su comportamiento, contribuyendo, de tal manera, a la reproducción y a la legitimación de la violencia que sufre la víctima.

2.1.1. EL BULLYING Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Dado que en nuestro país los estudios sobre *bullying* son recientes (Mollericona, Copa y Cadena, 2011: 118-120) y debido a que

7 Las agresiones circunstanciales pueden originarse por diversas causas, no siempre debido a las singularidades y a los rasgos diferenciados (sociales, culturales, psicológicos o físicos) de una persona. Además, no se limitan a ocurrir exclusivamente en el interior de la escuela; pueden manifestarse en cualquier contexto, situación y esfera de la vida social del ser humano. A diferencia del *bullying*, las agresiones circunstanciales no tienden a perpetuarse. Los duelos son un ejemplo de este tipo de agresión.

no se tiene una idea concreta sobre el problema, la información proporcionada por los medios de comunicación (periódicos, radios y canales de televisión) resulta confusa e insuficiente. Por un lado, no lo diferencian de una agresión circunstancial y, por otro, lo presentan como una patología psicológica característica de un individuo aislado, cuya agresividad procede de una razón externa a la organización escolar (por ejemplo, vivencias traumáticas, conflictos intrafamiliares, hogares desechos, etcétera) (Calle, 2012; Terrazas, 2011; Fernández, 2011; Echave, 2012; *El Montículo*, 2013; *El Diario*, 2013; *La Prensa*, 2014).

Igualmente, los medios de comunicación enfocan el *bullying* desde una perspectiva sesgada, subjetiva y moralista, exaltando y enfatizando el victimismo de los estudiantes acosados por sus pares. Lo presentan como si fuese un acontecimiento propio de la sección de crónicas rojas, únicamente explotando la noticia, cuando dicho fenómeno ha tenido consecuencias alarmantes y significativas que ya no pueden ser resueltas por las escuelas de manera interna ni bajo la jurisdicción de las autoridades pedagógicas. Hablamos, por citar algunos ejemplos, de los casos de lesiones físicas de gravedad o de la muerte de la víctima.

En Bolivia, el único programa (de radio) que aborda específicamente la temática de la violencia escolar es “Trinchera Escolar”, una producción de la organización no gubernamental Voces Vitales que se emite los sábados por Radio Deseo (103.3 FM). En ese programa se exponen y se analizan diversos casos de violencia escolar. Los radioescuchas (testigos o víctimas) narran sus vivencias relacionadas con el hostigamiento escolar que presencian o sufren. No obstante, también presenta los mismos sesgos e imprecisiones arriba mencionados. La emisión radial trata el tema de la violencia escolar a nivel general, más que el *bullying* propiamente dicho y tal cual lo entendemos en el contexto de este estudio. Un sesgo muy manifiesto en el programa es su marcado moralismo de carácter sentimental e idealista. En cada caso de *bullying* que se expone, se exalta el sufrimiento de la víctima y se resaltan las características y los estereotipos de índole psicológico de los agresores, a quienes se da una connotación subjetiva de carácter “negativo”, por tratarse de rasgos que antagonizan con los valores

de la “moral ideal” y sentimentalista, o, como diría Friederich Nietzsche (1980), una “moralina” productora de antivalores.⁸

-
- 8 Friederich Nietzsche, en su libro *La genealogía de la moral* (1980), explica que los moralistas exaltan un victimismo sentimentalista que idealiza la debilidad, atribuyendo a esa condición una bondad e inocencia “innata”, presentando a los débiles (las víctimas) como seres “absolutamente puros” y sin la capacidad de cometer errores o de mostrar actitudes cuestionables. Ese sesgo moralista se centra en censurar a los agresores, sin analizar antes las causas psicosociales que desencadenaron el maltrato propiciado a la víctima ni la implicación que esta pudo tener en el origen de la agresión. Así, el victimismo se ampara en la compasión ajena, regodeándose en el lamento y anulando cualquier tipo de autocritica. Por ello, desde una perspectiva nietzscheana, decimos que se trata de un “antivalor”, puesto que se pone énfasis en exhibir sus infortunios, asumiendo que su condición de víctima legitima cualquiera de sus conductas y la exime de cometer cualquier error; en otras palabras, el problema “siempre son los demás” (su actuar es justificado, pero lo que otros le hacen es inmoral e inaceptable). Sobre el tema, Olweous (2006) advierte la existencia de las “víctimas provocadoras”: estudiantes de actitud fastidiosa que, de un modo u otro, se divierten provocando e irritando a sus compañeros, amparándose en determinada condición de debilidad o de privilegio. El autor sostiene que ellos no solo provocan a ciertos alumnos, sino a todo el grupo de colegiales (rebeldes y no rebeldes), sin motivo alguno. Foucault (bastante influenciado por Nietzsche), en su libro *Microfísica del poder* (1979) menciona cómo determinados grupos recurren a discursos sentimentalistas y moralizantes para estigmatizar a sus discrepantes. Cita, por ejemplo, cómo la burguesía caracterizaba el crimen como un rasgo exclusivo del proletariado, mientras que sus propios delitos no eran mencionados por la opinión pública; en tal caso, trataban de justificarlos. Bajo esa misma línea de pensamiento, James Scott (2000) revela que, a principios del siglo XX, en Estados Unidos, algunos muchachos migrantes se dedicaban a la delincuencia juvenil. Varios, al ser sorprendidos flagrantemente, eran abatidos por la Policía. Sin embargo, cuando

En síntesis, el fenómeno del *bullying* ha comenzado a ganar notoriedad en Bolivia, pero aún nos enfrentamos con grandes obstáculos para comprenderlo desde un enfoque estrictamente sociológico. Por un lado, tropezamos con el sesgo psicologista (vigente en las investigaciones y en los estudios citados); por otro, con el desinterés sobre el tema por parte de las entidades educativas públicas y privadas. Nos referimos a la Dirección Departamental de Educación, a la Asociación de Colegios Particulares (ANDECOP), al Ministerio de Educación y a otras instituciones que privilegian la investigación de elementos educativos de naturaleza cuantitativa, vinculados con el rendimiento académico estudiantil, las tasas de analfabetismo, la deserción escolar, etcétera. Tal apatía se manifiesta en la ausencia de leyes y de estatutos educativos destinados a la prevención y al control de la violencia escolar y del *bullying*. Cabe mencionar al respecto que si bien psicólogos y proyectistas, así como padres de familia y maestros de diversos establecimientos educativos paceños, presentaron ante las instancias correspondientes (Dirección Departamental de Educación, Ministerio de Educación y Municipalidad) propuestas para enfrentar la violencia escolar, hasta el día de hoy esos proyectos no

ocurría, el colectivo de migrantes estigmatizaba a los policías como “xenófobos”, sin aludir el crimen que cometió la víctima y por el que fue abatida o arrestada. Tales reflexiones, de ningún modo, pretenden incentivar la violencia y tampoco celebrar a los agresores ni satirizar a las víctimas. Criticamos específicamente a los grupos y a los discursos moralistas que se autoerigen como referentes de lo “correcto”, atacando, desvalorizando, culpabilizando y censurando sutil y agresivamente a quienes discrepan con sus cánones “morales” o cuestionan sus discursos “políticamente correctos”. También criticamos cómo el moralismo hace de la ética un valor dual, catalogando a los seres humanos según los términos de ‘buenos’ y ‘malos’, sin analizar previamente el trasfondo psicológico, social y cultural que influye en su interacción, sin considerar que nadie es absolutamente “malo” o “bueno” y que la propia noción de ‘bien’ y de ‘mal’ es bastante subjetiva y varía según el contexto, de persona a persona, de sociedad a sociedad y de cultura a cultura.

han sido aplicados ni reglamentados (Echave, 2012; *El Diario*, 2013; *El Montículo*, 2013).

Finalmente, hay que subrayar que las diversas producciones (nacionales y extranjeras) mencionadas, que pretendieron cuantificar el *bullying*, resultan, a nuestro juicio, bastante insuficientes, puesto que no ofrecen total certeza de que sus resultados reflejen el número exacto de casos de *bullying* ni de agresiones circunstanciales u otras formas de violencia. Los enfoques cuantitativos, pues, no diferencian los diferentes tipos de agresiones que se producen en el interior de las escuelas, de forma que es natural que expongan altísimos niveles de violencia escolar, confundiéndola en todos los casos con el *bullying*. Las técnicas cuantitativas pueden enriquecer los resultados de una investigación, pero su aplicación única y sistémica (a excepción de una triangulación metodológica con las técnicas cualitativas) muestra resultados que resultan muy limitados al momento de estudiar fenómenos que presentan una variedad de elementos psicosociales, socioculturales, antropológicos, simbólicos, discursivos, ideológicos, religiosos, etcétera, que no se comprenden únicamente por medio de la cantidad, de la numeración y de las estadísticas.

2.2. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal del presente estudio consistió en conocer y diferenciar las formas y los niveles de la violencia escolar mediante un análisis comparativo entre la manifestación del *bullying* en un colegio fiscal y en otro particular, diferenciándolo, paralelamente, de otras formas de violencia escolar.

Los objetivos específicos fueron:

- Realizar una descripción detallada del tipo de relacionamiento cotidiano que existe entre los estudiantes agresores, los que son víctimas y aquellos que son espectadores.
- Conocer las etapas y los contextos de interacción social en los que se manifiesta el *bullying*.
- Indagar los discursos y las formas de disciplina que aplican las autoridades pedagógicas en el interior de la

- escuela, con el fin de ejercer un control social y disciplinario sobre los estudiantes.
- Estudiar las etapas y los espacios de interacción social, comprendiéndolos como rituales de dominación y de resistencia que ocurren entre los estudiantes al interior de la escuela, analizando la correlación entre esos factores y el fenómeno del *bullying*.
 - Analizar las consecuencias inmediatas del *bullying* en los estudiantes (sean agresores, víctimas o espectadores) que interactúan en el interior de los colegios estudiados.

2.3. DIGRESIÓN TEÓRICA

Esta investigación gira en torno a tres ejes temáticos: las etapas de interacción social en el interior de la escuela, la construcción del rol de víctima y el poder y la dominación que ejercen los agresores. A continuación, presentamos el balance teórico-conceptual que nos permitirá abordar los diversos temas expuestos en el estudio.

2.3.1. LOS RITUALES Y LAS ETAPAS DE SOCIALIZACIÓN

Las investigaciones existentes sobre el *bullying* no incluyen el estudio de los rituales como elementos simbólicos de interacción y de control social, cuya función es establecer y reproducir, por medio de instituciones como la escuela, el orden y los valores determinados por una sociedad. En tal sentido, influyen en el comportamiento de los actores sociales que interactúan en la escuela y que protagonizan el *bullying*.

Peter McLaren, en su libro *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos* (1995),⁹ muestra cómo el sistema educativo contiene y reproduce la carga cultural, los valores y los principios determinados

9 Se trata de un estudio etnográfico adscrito en las áreas de la pedagogía crítica y de la antropología simbólica. Se efectuó en 1984, en una escuela secundaria mixta y de creencia católica de Canadá,

por una sociedad, transmitiéndolos por medio de los rituales y de los mensajes que estos emiten. El ritual hace de la escuela una *performance*, un espacio/instrumento que intenta homogenizar a los alumnos, para adscribirlos en los paradigmas socioculturales e ideológicos que son socialmente aceptados (de ahí el título de la obra). McLaren añade que los rituales son el “sostén de la estructura social” (*ibid.*: 57), pues sin ellos las organizaciones socialmente estructuradas colapsarían.

La falta de rituales provocaría que la interacción social perdiera sentido al carecer de significaciones simbólicas, dado que configuran el entorno de la persona, operando imperceptiblemente, y establecen, coloquialmente hablando, hasta dónde puede llegar y qué cosas puede hacer dentro de una sociedad (en este caso, en la escuela). En correspondencia con esa afirmación, se debe mencionar que el control ejercido por los rituales educativos sobre los estudiantes de las dos unidades educativas estudiadas era muy evidente, porque estas utilizaban rituales de dominación para establecer reglas que garanticen la disciplina y el control social de los estudiantes, de manera que se reproduzca el orden educativo dominante y se someta a la comunidad estudiantil. Cabe notar que dichas reglas prohíben cualquier manifestación de violencia, de abuso y de agresividad a los alumnos. No obstante, la violencia escolar se practica, a pesar de que los reglamentos escolares la prohíban.¹⁰

descrita como “la más conflictiva”, debido a que jóvenes inmigrantes italianos y portugueses conformaban su alumnado.

- 10 El documento titulado *Reglamentos de Faltas y Sanciones Disciplinarias, de Organización y Funcionamiento para Unidades Educativas de los Niveles Inicial, Primario y Secundario* (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2000) prohíbe la indisciplina entre los alumnos. En el caso de tratarse de faltas leves (no especificadas en dicha normativa) se sancionará al estudiante con la citación de sus padres. Los delitos más graves (robo, agresiones físicas o sexuales, drogadicción, alcoholismo y manejo de armas) serán penalizados con la expulsión definitiva del infractor, previa evaluación de parte

McLaren (*ibid.*) caracteriza cuatro tipos de rituales. Los “rituales de instrucción” engloban todas las actividades académicas de aprendizaje que se realizan en la escuela (por ejemplo, pasar clases). Los “rituales de revitalización” son aquellos que tratan de potenciar el mensaje de los valores educativos impartidos por la escuela y abarcan todos los actos destinados a “reforzar la moral” de los estudiantes y de los maestros o a renovar el compromiso de esos actores con el cumplimiento de las normas, los reglamentos y los valores que la escuela les ha asignado. Los “rituales de intensificación” cumplen la función de “unificar al grupo” (a los maestros y a los estudiantes) emocionalmente, lo que no implica, necesariamente, que se refuercen los valores personales de quienes realizan el ritual. Finalmente, los “rituales de resistencia” agrupan aquellas manifestaciones enfocadas en intentar ofrecer resistencia ante la autoridad de los maestros y ante los códigos y los valores de conducta establecidos por el colegio mediante una “inversión simbólica” de los rituales que este lleva a cabo.¹¹ Estos se caracterizan por su naturaleza

del director, del consejo de maestros y de la junta escolar, que, posteriormente deberán entregar un informe a la Dirección Distrital y al Ministerio Público. En los colegios particulares, se manejan reglamentos disciplinarios internos similares, presentando variaciones de acuerdo a cada caso específico, aunque en todos se sanciona a los alumnos por violencia o por indisciplina. Debe añadirse que toda institución escolar, cualquiera que sea su dependencia económica, debe tener como fundamento tales reglamentos.

- 11 Según McLaren, los rituales de resistencia se proyectan de forma activa cuando los intentos de resistencia son conscientes y tienen la intención de sabotear a la autoridad, las reglas escolares o las instrucciones del maestro. Se proyectan de forma pasiva cuando los estudiantes desafían a la autoridad y los reglamentos del colegio, inconscientemente. De esa manera, tales actúes, sean académicos, recreativos, cívicos, religiosos, etcétera, se constituirían en rituales (1995: 98-110).

conflictiva, porque buscan la “desestructuración del ceremonial”: los estudiantes combaten y se convierten en antagonistas de la autoridad; tratan de quebrantar los reglamentos escolares con el fin de transgredir el “discurso dominante del salón de clase” (McLaren, *ibid.*: 98-110).¹²

En las dos unidades educativas que fueron objeto de nuestro estudio, los rituales de revitalización se proyectaban mediante el rezo católico (ambos establecimientos profesan esa religión). De igual manera, por medio del canto del Himno Nacional de Bolivia se intentaba “revitalizar” la identidad patriótica en los alumnos. Haciendo uso de ambos, los colegios pretendían inscribir al alumnado en el paradigma de “ser católico y buen estudiante boliviano”.

Los rituales de intensificación podían verse en el uso del uniforme, el cual servía como emblema distintivo de los estudiantes en su escuela. Se observó que funcionaba como un vínculo identitario entre los actores sociales (estudiantes) con sus escuelas, y que, además, por medio de él los colegios reducían las diferencias y las jerarquías sociales existentes. El uniforme, así, es una emblema que advierte al espectador que una escuela específica está encargándose de educar al joven que la porta.

12 Lilian Angulo y Aníbal León Salazar (2010: 305-317) sostienen que los rituales tipificados por McLaren (1995) se manifiestan en correspondencia con determinadas actividades. Los rituales de instrucción, mediante los deberes escolares y el control de la asistencia a clases. Los rituales de revitalización, por medio de los actos religiosos (oraciones eclesásticas y rezos) y de los actos cívicos (aniversarios patrióticos, entonar el Himno Nacional de Bolivia, etcétera), que cumplen la función de crear una identidad nacional y religiosa en el alumnado. Los rituales de intensificación buscan crear un sentido de pertenencia en los alumnos respecto a su colegio (fundamentalmente por medio del uniforme escolar). Y los rituales de resistencia lo hacen desde los actos de indisciplina, de irresponsabilidad y de insubordinación a la autoridad pedagógica y a los reglamentos escolares.

Por otra parte, los rituales de resistencia se manifestaban en los actos de indisciplina, en las agresiones circunstanciales, en el destroz de la infraestructura del colegio, en la manera incorrecta de vestir el uniforme, en la irresponsabilidad en el cumplimiento de los deberes académicos y, por supuesto, en el *bullying*. Debe subrayarse que no todo acto de resistencia tiene un mismo grado; vestir incorrectamente el uniforme implica un despliegue menor de resistencia, en comparación con el *bullying* y las agresiones circunstanciales.

Ahora bien, teniendo como base esa tipificación, McLaren establece que los rituales se relacionan con diferentes “estados de interacción”: las etapas del comportamiento que los estudiantes exhiben al relacionarse con otros en la escuela. El autor tipifica cuatro “estados de interacción”. A continuación, desarrollamos cada estado según el comportamiento específico que señala, el cual, a su vez, depende de las circunstancias, del contexto y del ritual que lo rige. Antes de entrar en materia, aclaramos que con “espacios de interacción” el autor se refiere a los lugares y a los contextos del colegio (el patio, las aulas, los baños y otros).

El “estado de la esquina de la calle” describe el comportamiento de un estudiante que actúa como si se encontrase “en la calle”: camina y habla de manera desinhibida, y muestra una conducta desordenada y violenta. Tal comportamiento se exhibe en los espacios de interacción de la escuela, como el patio y otras áreas que, a diferencia del aula, no están sometidas a la autoridad y al reglamento. En su “estado del estudiante”, los alumnos se inhiben y se comportan según lo esperado por el maestro y de manera afín a los valores del colegio (cumplen las normas establecidas en el aula, interpretando el rol de estudiantes). El “estado de santidad” describe la conducta de reverencia y de sumisión de cara al significado que emiten determinados símbolos a través de los rituales (por ejemplo, la reverencia a la cruz, las oraciones eclesíásticas, etcétera).¹³ Finalmente, el “estado del hogar” en-

13 Nótese que tales símbolos logran un efecto en los estudiantes porque se corresponden con su identidad religiosa.

marca las interacciones sociales de los alumnos con sus familias y dentro de la privacidad de sus hogares, aunque los padres ejerzan los roles de autoridad (*ibid.*: 102-109).

Basándonos en el pensamiento de McLaren, podemos decir que el *bullying* constituye un ritual de resistencia, porque mediante este los agresores desvalorizan y ofrecen resistencia ante las reglas y los ideales de comportamiento esperados por la escuela y por la sociedad, siendo que ambas reprueban cualquier expresión de violencia. Seguidamente, el *bullying*, como ritual de resistencia, se proyectaría en el estado de la esquina, en el cual los estudiantes presentan un comportamiento desinhibido.

2.3.2. LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL SOCIAL DE LA VÍCTIMA

La condición del estudiante que es víctima de *bullying* es el resultado de una construcción social elaborada por los agresores, para quienes las características psicológicas, sociales, corporales y otras que la víctima presenta difieren –o contradicen– de los modelos y de los paradigmas que ellos han establecido. De ese modo, mientras más difiera la víctima del grupo, mayor será el agravio que reciba.

Según Olweous (2006), un alumno se convierte en víctima porque no encaja con los ideales socioculturales o psicológicos que su entorno ha establecido. A partir de esa premisa, el autor caracteriza dos tipos de víctimas: las “víctimas típicas”, que se distinguen por su debilidad física, su inseguridad y el aislamiento social al cual son sometidas; y las “víctimas provocadoras”, que son aquellos estudiantes “problema” que causan tanto desorden e irritación en sus escuelas como en sus compañeros, en los maestros y en los padres de familia. Estos últimos provocan de diversas maneras a sus agresores y a los demás alumnos, siendo despreciados por gran parte de sus compañeros debido a su conducta. Adicionalmente, agreden a aquellos estudiantes que son más débiles que ellos (*ibid.*: 51-52).¹⁴

14 En este caso, el sentido de responsabilidad individual sobre la víctima disminuye en el conjunto de los estudiantes. Esto

En *La sociología del cuerpo* (2002), David LeBreton evidencia cómo la sociedad tiende a uniformar sociocultural, biológica e ideológicamente a sus miembros, excluyendo a quienes no se adscriben a ese modelo de homogeneidad que es socialmente aceptado. Según el autor, el cuerpo se convierte en un elemento simbólico de identidad social dentro de un grupo, de modo que las personas, a través de su corporeidad y de su conducta, elaboran simbolismos que los diferencian de los demás. En palabras del autor, “el cuerpo, en tanto encarna al hombre, es la marca del individuo, su frontera, de alguna manera el tope que lo distingue de los otros” (*ibid.*: 11). En tal sentido, la aceptación o el rechazo del actor dentro de un grupo social está vinculado con el grado de similitud o de diferenciación que representa mediante su cuerpo respecto al ideal sociocultural que la mayoría ha establecido.

Distintos elementos sociales, como la adscripción cultural, el género, el estatus social, etcétera, se materializan y se representan por medio del cuerpo. El cuerpo es un factor importante en el proceso de construcción de la víctima. Para que un alumno sea maltratado, su corporeidad (sea por su aspecto o por sus gestos) emite un símbolo y un significado que los agresores reprueban. El desencadenante del acoso no son los rasgos corporales en sí, sino la percepción que el agresor tiene de estos. En ese contexto, pues, la corporeidad de una persona viene a ser su “carta de presentación” ante un grupo social. De ese modo, por ejemplo, en los colegios estudiados, los alumnos que presentan algún impedimento físico, como enfermedades, lesiones o discapacidades,¹⁵ son agredidos física

produce un cambio en la percepción de la víctima por parte de sus compañeros, de forma que, en palabras de Olweous, “la víctima será percibida como una persona de muy poco valor que casi ‘suplica que le peguen’ y que merece que se le hostigue” (2006: 63-64).

- 15 La discapacidad y los impedimentos físicos son motivo de agresión y de estigma social. Como afirma David LeBreton: “Nuestras

y verbalmente por sus compañeros. Dichas agresiones remarcan la enfermedad o la discapacidad de la víctima, haciendo uso de apodosos y de burlas.

Erving Goffman, en su libro *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1997), señala el carácter uniformante de los grupos sociales respecto a los individuos que lo integran. Se trata de un proceso de adaptación social realizado por un individuo “nuevo”, quien debe exhibir diversas conductas que sean afines a las del conjunto social (el grupo dominante) al cual desea adaptarse. Si dichas conductas proyectadas por el sujeto nuevo son divergentes o antagónicas respecto al grupo dominante, no logrará adaptarse al mismo, puesto que el grupo dominante evaluaría al novato para adoptar una conducta respecto a él.

Siguiendo esa idea, para LeBreton el cuerpo es como un “espejo social” desde el cual todos tratan de “mirarse en el otro”, para sentirse identificados con el cuerpo ideal que se manifiesta en la publicidad, en el arte, en la cultura y en otros medios, siendo tal idealización la proyección de lo que la sociedad (en este caso el grupo dominante de estudiantes) desea llegar a ser y considera como un modelo a seguir, como un referente social, psicológico, estético, biológico, cultural, etcétera. “Por consiguiente, ciertos rasgos del cuerpo escapan totalmente del control voluntario o de la conciencia del actor” (LeBreton 2002: 58).

El conflicto radica en la afirmación previa. Al escapar del control de la víctima, la condición corporal que expresa (origen racial, étnico o estado de salud) es agredida por características que, gran parte de las veces, son heredadas y no adquiridas. Por tal razón, mientras más difiera el sujeto de la mayoría predominante, mayor será la incomodidad que genera en el grupo. puesto que contradice, o no se adapta, a los parámetros corpóreos, psicológicos, socioculturales y otros que son propios del ideal uniformante socialmente aceptado en el grupo escolar.

sociedades occidentales hacen de la ‘discapacidad’ un estigma, es decir, motivo sutil de evaluación negativa de la persona” (*ibid.*: 77).

2.3.3. EL PODER Y LA DOMINACIÓN

Según Michel Foucault (2010), el poder es una característica que está implícita en toda relación social¹⁶ y que representa la capacidad que un individuo tiene sobre los hombres y sobre las cosas, ya sea para alterarlos, emplearlos o destruirlos.¹⁷ Para Max Weber (1977a), el poder es la capacidad de un hombre para cumplir su voluntad e imponerla por sobre uno o varios individuos, incluso en contra de su “resistencia”. Añade que el poder está vinculado con la “dominación”, definida como “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o toda clase de mandatos)” (*ibid.*: 43-170). Así, el *bullying* y otras formas de violencia y de resistencia escolar conllevan implícitas relaciones de poder y de dominación en las interacciones sociales de los actores que las protagonizan, sean estudiantes o autoridades pedagógicas.

Foucault (2010) añade que la dinámica del poder se mueve en torno a las luchas, pero que detrás de estos enfrentamientos por el poder se esconde un elemento identitario: “Finalmente, todas estas luchas actuales se mueven en torno a la cuestión: ¿quiénes somos?” (*ibid.*: 6-7). A través del *bullying*, el agresor construye su identidad como líder, por medio del poder y de la violencia que ejerce en contra de sus víctimas. Su comportamiento le permite elaborar una identidad que establezca su rol de líder y de dominador. A causa de dicho proceso, el agresor asume que sus acciones son legítimas, argumentando su superioridad respecto a las víctimas. En palabras de Foucault:

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata, que clasifica a los individuos en categorías, les designa su propia

16 Foucault afirma que “las relaciones de poder están arraigadas en el tejido social” (2010: 18).

17 Para Foucault, “si hablamos de estructuras o de mecanismos de poder, es solo en la medida en que suponemos que ciertas personas ejercen poder sobre otras [...]. El ejercicio del poder consiste en ‘conducir conductas’ y en arreglar las probabilidades” (*ibid.*: 11-15).

individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos (*ibid.*: 7).

La figura de dominador del agresor es, también, una construcción social, elaborada por el conjunto de los alumnos y no solo por las víctimas, puesto que, al presenciar el acoso, los espectadores reconocen en él a una figura rebelde y dominante. Según Weber (1977b), un rasgo del liderazgo es tratar de legitimar el poder que uno ejerce sobre los demás. Por su parte, Foucault considera que el tipo de poder de un hombre se hace visible por medio de la resistencia que oponen los dominados. Esta permite identificar los métodos específicos y las formas físicas, verbales, psicológicas, simbólicas y otras empleadas por el dominador para imponer su voluntad sobre los demás (Foucault, 2010: 5). La oposición que manifiestan las víctimas en quejas, denuncias o alteraciones de su comportamiento (llorar, escapar, etcétera) son reacciones que funcionan como señales del yugo al que están sometidas y el estado de vulnerabilidad en el que se encuentran.

Un factor sobre el cual el agresor basa su dominación es el carisma. Weber afirma que el dominio carismático se origina a partir de una “una excitación común a un grupo de hombres, excitación surgida de lo extraordinario y tendiente a la consagración al heroísmo, de cualquier clase que sea” (1977b: 856). Así, podría decirse que en el *bullying* el agresor realiza una serie de acciones: deteriorar a la víctima, oponer resistencia al sistema escolar, mostrarse como un rebelde, etcétera, que provocan una excitación en el alumnado que atestigüa tales comportamientos. La aprobación o la indiferencia¹⁸ de los estudiantes ante su conducta, en conjunto con la sumisión de la víctima, legitiman, aún más, su dominio.

Weber añade que un líder surge en contextos y en circunstancias en las que los actores sociales necesitan su presencia y su

18 La indiferencia es una forma de aprobación pasiva, puesto que se presencia el maltrato, mas no se hace nada para impedirlo.

liderazgo.¹⁹ De tal manera, donde no existen condiciones y grupos sociales que requieran la presencia de un liderazgo, no puede surgir el dominador (*ibid.*: 875-876). En esta investigación, el “líder carismático” es para los alumnos agresores la personificación de la resistencia al sistema escolar, de lo que ellos son, desean o creen ser: fuertes, rebeldes, independientes, etcétera. Por esa razón, el agresor-líder busca menoscabar a quienes discrepan con los atributos que él y sus seguidores idealizan, poseen o establecen.

Al respecto, Weber complementa:

El portador del carisma las disfruta en virtud de una supuesta misión encarnada en su persona, misión que, si no siempre y de un modo absoluto, sí por lo menos en sus representaciones más altas, posee un carácter revolucionario, subversivo de valores, costumbres, leyes y tradición (*ibid.*: 853).

A través del *bullying*, los agresores son vistos por sus seguidores como “cabecillas”, como quienes, de una u otra forma, se resisten, dificultan u obstaculizan la dominación que la escuela y las autoridades pedagógicas imponen al alumnado, mediante reglas y modelos de conducta socialmente aceptados.

Los mencionados atributos coinciden con los referidos por Olweous (2006), quien señala que las características centrales del “agresor típico” son su agresividad al interactuar con otros estudiantes y con los adultos, su impulso por someter a los demás y la aversión que sienten hacia la escuela y sus figuras de autoridad (como los maestros). Psicológicamente hablando, exhibe una personalidad impetuosa y ególatra, tiene una “opinión positiva de sí mismo” y, a cambio, obtiene la aprobación y el respeto del grupo debido a su conducta agresiva (*ibid.*: 52-53). De este modo, la principal característica social de los

19 Max Weber menciona varios ejemplos. Durante las guerras surge un líder porque el grupo de individuos necesita un comandante. En el caso de la política, los sujetos requieren de un conferenciante. De igual manera, en las ritualidades se necesita de un sacerdote o de un celebrante que lleve a cabo el ritual (1977a: 875-876).

agresores es su conducta rebelde, subversiva y orientada a dominar y a dirigir, razón por la que tienden a interpretar los roles de liderazgo carismático en la escuela.

Sobre el tema, Weber complementa que el carisma, al no ser heredado naturalmente, debe autolegitimarse por medio de las acciones del líder. Es decir, este debe demostrar sus capacidades personales para que sean corroboradas por sus seguidores:

Si quiere ser un profeta, debe hacer milagros; si quiere ser un caudillo guerrero, debe realizar acciones heroicas. Pero ante todo debe “probar” su misión divina por el hecho de que a las personas que a él se consagran y en él creen les va bien (1977b: 850-852).

Cuando el líder no logra proyectar de manera exitosa sus facultades ante sus seguidores, estos lo abandonan en busca de su reemplazo. En resumen, el carisma tiene como requisito la “validez absoluta”. El líder debe legitimar sus acciones para continuar recibiendo apoyo.

En el *bullying*, el agresor debe ser un sujeto que domina a sus víctimas, altivo e insubordinado, que manifiesta rituales de resistencia ante las normas establecidas por la escuela. Si deja de actuar de tal modo, pierde su liderazgo. En ese sentido, el agresor se halla en constante examen para ser aceptado por sus seguidores, poniéndose a prueba diariamente en la escuela mediante un despliegue de comportamientos “rebeldes” y agresivos en contra de sus pares vulnerables y de antirresistencia.

Ahora bien, el carisma del agresor está fundamentado en un rasgo que solo él (y sus seguidores) cree poseer a diferencia de sus compañeros. Dicha singularidad se manifiesta mediante simbolismos y representaciones sociales que se expresan por medio del cuerpo. Es así que, a diferencia de las víctimas, los rasgos de los agresores son interpretados por el grupo insubordinado de escolares como diferencias positivas, ya que representan un simbolismo de resistencia al sistema escolar. En contraste, los rasgos particulares de las víctimas son vistos como inadecuados, porque ellas se conforman y simpatizan con el dominio pedagógico; no colaboran con la

resistencia, sino que se le oponen o dificultan la expansión del dominio de los agresores.

El comportamiento de los agresores se materializa en su corporeidad, la cual pone a la vista su conducta desafiante ante las normas escolares disciplinarias y su comportamiento agresivo y tiránico contra las víctimas. Ellos utilizan su cuerpo como un símbolo de resistencia y de rebeldía que se opone al sistema escolar, comportamiento que se proyecta a través de lo que LeBreton (2002) denomina “inscripciones corporales”; es decir, los rasgos corporales adquiridos y no heredados que el actor integra a su cuerpo de forma intencionada, como por ejemplo vestir incorrectamente el uniforme, portar joyas, tatuajes, emblemas, objetos e, inclusive, cicatrices o mutilaciones que simbolizan o que resaltan un atributo de su portador, emitiendo una significación que es admirada por el grupo con el que se identifica y que lleva una connotación “negativa” respecto al grupo contra el que se rebela.

Otro importante sustento teórico muy pertinente para desarrollar el tema de esta investigación es el libro de James Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia* (2000). El autor estudia las relaciones de dominación entre los poderosos y los subordinados que interactúan en un determinado entorno social, analizando dichas relaciones de poder desde el ámbito de lo cotidiano y evidenciando el carácter teatral que los grupos de dominadores y los grupos de dominados representan en sus “discursos públicos”. Scott sostiene que dichos grupos muestran ante la sociedad una faceta cautivadora, idealizada e incluso encantadora, cuando la realidad que se desarrolla en su interior dista mucho de la expuesta al público. De la misma manera, el autor desarrolla y analiza el concepto de “discurso oculto”, que es la razón por la que ambos grupos se enfrentan continuamente; los primeros para garantizar y reproducir su dominio, y los segundos para quebrantar el yugo y liberarse. Para Scott, pues, las interacciones sociales de dominación exponen dos facetas del comportamiento de los actores sociales involucrados. Una es el discurso público (*ibid.*: 18), que el autor define como:

[...] una descripción abreviada de las relaciones explícitas entre los subordinados y los detentadores del poder [...]. El discurso público va casi siempre, gracias a su tendencia acomodaticia, a ofrecer pruebas convincentes de la hegemonía de los valores dominantes, de la hegemonía del discurso dominante (*ibid.*: 25-27).

Realizando un análisis de la cita, podemos sostener que los actores despliegan un comportamiento dual que se ajusta a un determinado contexto de interacción social. Por ejemplo, el discurso público de la escuela, como organización social, está orientado a exponer evidencia de que se está cumpliendo con el deber encomendado por el Estado y por la sociedad: educar a los estudiantes. Mediante ese discurso, la escuela estaría intentando demostrar que no solo enseña, sino que, además, es eficiente en ello.

Tal cual desarrolla el autor, el discurso público es una forma de disimulo o de actuación social casi teatral, ya que busca demostrar ante la sociedad la imagen “ideal” que un grupo pretende representar; se trata de aparentar y de exagerar virtudes, con el fin de ganar prestigio ante los demás. Por ejemplo, en su discurso público el subordinado fingirá ostentar un gran respeto por su dominador, en pos de salvaguardar las apariencias de la institución. Por las razones expuestas, ese discurso es el “oficial”, pues muestra lo que es conveniente para dignificar la fama del grupo, de sus líderes y de sus subordinados. Bajo tales argumentos, Scott lo cataloga como “engñoso”, ya que por medio de este se intenta esconder la “ropa sucia” que existe detrás de la actuación pública (*ibid.*: 25-40).

En los colegios estudiados, tanto los maestros como los estudiantes “actúan” engañando al público, mostrando a la sociedad una faceta bastante idealizada (aparentemente “perfecta”), destacando aquellos valores que son socialmente aceptados, como la disciplina, la responsabilidad, la pulcritud, la decencia, la subordinación y otros. Se estaría tratando de esconder, entonces, la “ropa sucia”, las conductas que son antagónicas respecto a los valores idealizados que la institución educativa intenta proyectar. Dichos comportamientos engloban la indisciplina, la resistencia y la insubordinación de sus estudiantes; y, en nuestro caso, el *bullying*

que ocurre al interior de sus paredes, a espaldas del público, durante lo que McLaren (1995) llama “el estado de la esquina”.

La actuación que interpretan los dominadores y los subordinados ante un público externo a la institución es denominada por Scott (2000) como un “enmascaramiento social”:

[...] cuanto más grande sea la desigualdad de poder entre los dominantes y los dominados y cuanto más arbitrariamente se ejerza el poder, el discurso público de los dominados adquirirá una forma más estereotipada y ritualista. En otras palabras, cuanto más amenazante sea el poder, más gruesa será la máscara (*ibid.*: 26-35).

En los colegios estudiados existía una desigualdad intensa en las relaciones de poder entre los maestros y los estudiantes. Podría decirse que el alumnado se hallaba en una situación de gran vulnerabilidad respecto al poder que ostentaban las autoridades educativas (maestros, regentes y directores). Esto se evidenció en la subestimación y en la indiferencia que los maestros y las autoridades pedagógicas mostraban hacia las opiniones y los pareceres de los alumnos. A tal punto llegaba esa desigualdad que incluso los padres de familia no tenían total libertad para cuestionar las decisiones y las arbitrariedades de los maestros y de los directores en lo referido a los reglamentos disciplinarios, a la pedagogía y a la metodología de evaluación.

En sentido opuesto, según Scott, el discurso oculto revela las verdaderas intenciones y los sentimientos de los dominados respecto al yugo que los somete, e, igualmente, las verdaderas maneras que los poderosos utilizan para perpetuar su dominio. Dichos discursos se manifiestan en espacios “ocultos”, porque de revelarse públicamente desprestigiarían la imagen que el grupo quiere mostrar, evidenciando aquellas conductas que son “socialmente reprobables” (por ejemplo, la violencia).

Al respecto, se abre la pregunta sobre la razón por la que los subordinados esperan un espacio y un tiempo que sean ocultos y alejados de la mirada pública para oponerse a sus dominadores. Scott sostiene que esto se debe a que los subordinados fingen respetar al dominador por temor a sus represalias, y solo

cuando este está lejos emiten sus protestas y sus difamaciones, en conjunto con otras expresiones de resistencia hacia el poder. Ausente el dominador, el riesgo de ser castigado por este disminuye considerablemente. De igual manera, hablar con otros dominados que comparten su mismo yugo les genera una sensación de “confianza” y de identificación mutua (*ibid.*: 27-33).

Los estudiantes ejercen *bullying*, y despliegan otras conductas de resistencia en espacios ocultos de la mirada pública, porque temen ser castigados si llegan a ser descubiertos por las autoridades del colegio. Por otra parte, las conductas de resistencia expresadas por los estudiantes tienen como público a sus compañeros. Basándonos en Scott, esta selectividad del público tiene que ver con la confianza que aflora en ellos para desinhibirse socialmente, en tanto que, en este contexto, se sienten mutuamente identificados, pues al compartir el mismo dominio estos comprenderían (inconscientemente) sus manifestaciones de rebeldía.

Según Goffman (1997), la “actuación” del individuo tiene por objetivo “impresionar” al grupo de espectadores que lo rodea (en este caso, los alumnos), con el propósito de lograr empatía, de ser de utilidad para ellos y de, posteriormente, adaptarse sin dificultades al grupo. Así, el individuo:

[...] puede desear que tengan un alto concepto de él, o que piensen que él tiene un alto concepto de ellos [...] Este objetivo será parte de sus intereses [por] controlar la conducta de los otros, en especial el trato con que le corresponden [...] que movilice su actividad de modo que esta transmita a los otros una impresión que a él le interesa transmitir (*ibid.*: 15-16).

El agresor intenta mostrar una imagen que represente y que sea de utilidad a los intereses de resistencia del grupo. Para ello, asume conductas rebeldes y contrarias al sistema escolar. Mientras más resistencia represente por medio de tal comportamiento, mayor será la impresión que cause en el conjunto de estudiantes. No obstante, esta conducta idealizada no solo se ve en los agresores, sino también en los regentes, en los maestros

y en otras autoridades educativas, quienes, antagonizando al alumnado, representan el poder y los valores que caracterizan al sistema escolar.

En el caso de las autoridades, al contrario de los agresores, mientras mejor se reprima la resistencia de los estudiantes, mayor será la admiración de sus pares; paralelamente, mayor será la incomodidad de los estudiantes resistentes al ver frustrados sus intentos de rebeldía.

En resumen, en el espacio educativo los actores sociales (estudiantes resistentes a las autoridades pedagógicas) deben reprimir conductas que contradigan o que antagonicen con el rol que asumen. Por ejemplo, un estudiante resistente siempre deberá manifestar conductas afines ante el conjunto de la resistencia, ocultando cualquier otro comportamiento que contradiga al grupo. De esa manera, protege el rol que representa, pues si contradice abiertamente la resistencia del grupo, corre el riesgo de ser victimizado por los alumnos resistentes. En suma, el actor debe regir su comportamiento siempre teniendo como referencia la conducta del grupo rebelde.

2.4. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

A partir de este momento, el colegio particular que fue objeto de este estudio será denominado como ‘escuela particular P’.²⁰ Se trata de una unidad educativa mixta, ubicada en San Antonio, macrodistrito N.º 4 del municipio de La Paz (Bolivia). Tiene más de 20 años de funcionamiento desde su fundación. Los jóvenes del nivel secundario, de primero a sexto grado, que están inscritos en este colegio, tienen edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, y provienen de familias económicamente estables (clase media) que son capaces de cubrir la colegiatura en una escuela privada. Algunos de los alumnos, de diversos

20 A lo largo de esta investigación, por cuestiones éticas y a petición de los sujetos del estudio (alumnos y autoridades educativas), se utilizarán seudónimos para mantener en reserva su identidad y, también, el nombre de los establecimientos.

niveles, están beneficiados con una beca que el colegio les otorgó como premio por su excelencia académica, eximiéndolos de pagar las pensiones o las mensualidades correspondientes a su colegiatura durante la gestión que cursan. Ninguno de los estudiantes del nivel secundario trabaja o forma parte del mercado laboral. Bajo el patrocinio de sus tutores o de sus apoderados, viven en una casa y viven de los ingresos económicos que estos les suministran.²¹

Las interacciones sociales que exhibieron los estudiantes en el interior del colegio revelaron la existencia de *bullying* y de agresiones circunstanciales. Las autoridades del colegio indicaron que los casos de agresiones y de indisciplina ya existían, pero que habían experimentado un incremento desde las gestiones 2012 y 2013.²² Durante el trabajo de campo, se pudo observar que las agresiones circunstanciales y el *bullying* se daban entre los estudiantes de diversas maneras: mediante juegos violentos, como el denominado “Pasó Completo”,²³ y en espacios donde la vigilancia de las autoridades pedagógicas era débil o prácticamente inexistente.²⁴

21 Durante el periodo del 26 de marzo de 2013 al 2 de abril de 2014 se aplicó un censo a todos los estudiantes del nivel secundario del establecimiento para conocer su relación con el mercado laboral.

22 El regente del colegio particular P me comentó: “El año pasado, a finales de [la] gestión, he visto casos de *bullying* y peleas entre los alumnos que se han ido incrementando. Cuando llegué a trabajar, había changos abusivos, pero ahora han aumentado. Estos chicos, a veces, se nos ponen agresivos nomás” (registro etnográfico, 25 de febrero de 2013).

23 Véase el capítulo 3, apartado “Las agresiones circunstanciales”, sección Caso 3: el juego Pasó Completo.

24 El regente del colegio me comentó que dos casos de *bullying* ocurrieron durante las horas de recreo, cuando los alumnos pensaron que no eran vigilados (registro etnográfico, 25 de marzo de 2013). También se vio que durante los ensayos de la banda musical de dicha escuela se presentaban casos de

El colegio fiscal que fue el otro objeto de nuestro análisis a partir de ahora será denominado como ‘escuela fiscal Z’. Tiene cinco décadas de trayectoria educativa. Los jóvenes del nivel secundario, de primero a sexto grado, que estudiaban en este colegio tenían edades comprendidas entre los 12 y los 19 años, y provenían, en su mayoría, de familias de bajos recursos económicos que no gozaban de las condiciones económicas suficientes como para solventar la colegiatura en un colegio particular. Varios alumnos del nivel secundario ya estaban insertos en el mercado laboral; por ejemplo, trabajando en supermercados, empleados como empaques o como cajeros, entre otros. En general, trabajaban para ayudar económicamente a sus familias; por tal razón, descuidaban sus estudios y su rendimiento académico.²⁵

Una observación de las interacciones sociales entre los estudiantes de dicho colegio evidenció la existencia de *bullying* y de agresiones circunstanciales, comportamientos que se proyectaban entre los estudiantes durante la práctica

agresiones circunstanciales, en los que los alumnos que dirigían la banda golpeaban a determinados alumnos con el justificativo de que estos se equivocaban al interpretar sus instrumentos durante los ensayos. Actividades como esta no cuentan con la supervisión constante de un profesor, debido a que se realizan en ciertas horas de la tarde en las que, muchas veces, el profesor de la materia se retira rápido o no asiste, dejando a cargo de la clase a los alumnos (registro etnográfico, 14 de marzo al 15 de marzo de 2013).

- 25 Una profesora del colegio fiscal me dijo: “Aquí, en el colegio, la mayoría de los chicos vienen de familias pobres; los de secundaria especialmente. El 80% de ellos ya trabajan, y por eso llegan tarde y algunos no estudian [...]. La mayoría trabaja en supermercados, embolsando cosas o limpiando. Los muy sortudos se acomodan como cajeros, pero esos, más que todo, ya son de la prepromo o de la promo[penúltimo y último grado, respectivamente]” (registro etnográfico, 3 de marzo de 2013).

de deportes²⁶ y en contextos de interacción específicos, como los recreos o las actividades extracurriculares, las fiestas que se realizaban en el interior del colegio o la celebración de aniversarios, etcétera, cuando la vigilancia de las autoridades era mínima. No obstante, algunas autoridades de este colegio corroboraron la existencia de los mencionados fenómenos.²⁷ Un dato extra es que, a diferencia de la escuela particular P, los alumnos de la escuela fiscal Z no jugaban Pasó Completo.

2.5. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y SU APLICACIÓN EN EL TRABAJO DE CAMPO

Esta investigación está basada en la técnica de los “impostores”,²⁸ expuesta por Steven Taylor y Robert Bogdan (1987), quienes aconsejan al investigador, cuyo estudio analiza dinámicas sociales de alta sensibilidad y confidencialidad, evitar

26 No exclusivamente haciendo referencia al fútbol. Por ejemplo, durante la observación etnográfica un grupo de alumnos de la escuela fiscal Z agredió a un compañero de su curso porque este lo derrotó en una carrera de velocidad (registro etnográfico, 4 de marzo de 2013). Véase el capítulo 3, apartado “Las agresiones circunstanciales”, sección Caso 2: el callejón oscuro.

27 El director de la escuela fiscal Z me informó que durante la gestión 2013 se presentaron casos de agresiones entre los alumnos. Por ejemplo, durante el festejo de Carnaval varios alumnos de secundaria (no especificó el grado al que pertenecían) habían destrozado los útiles de su compañero de curso mojándolos con anilina disuelta en agua (registro etnográfico, 20 de febrero de 2013).

28 El primer investigador que aplicó este método de observación encubierta fue David Rosenhan, junto a su equipo de investigación, para estudiar las interacciones sociales de los internos de un manicomio ubicado en Estados Unidos, haciéndose pasar como enfermos mentales para acceder al sanatorio y realizar el estudio (Taylor y Bogdan, 1987: 136-139, parafraseando a Rosenhan, 1973: 250-258).

revelar el tema de análisis al grupo de estudio, esto con el propósito de impedir que modifiquen su conducta y, en consecuencia, se generen sesgos en los resultados del trabajo de campo. En nuestro caso, el grupo de estudio era consciente de que se realizaba una investigación en su colegio, pero no se le reveló cuál era específicamente el tema de la investigación (el *bullying*), con el fin de que no influya en su comportamiento. Por tales motivos, nuestra técnica de investigación consistió en una observación participante pasiva: se visitó los colegios asumiendo el papel de un espectador de los fenómenos ocurridos, sin intervenir activamente, evitando así alterar el curso de su manifestación. Dicha indagación también fue de naturaleza encubierta, en tanto que se asumió el rol de impostor ante el grupo de estudio. El uso de esa técnica ha producido buenos resultados, tal cual vimos al momento de recoger la información, ya que gracias a esta destreza no se causó inhibición en los estudiantes.

Para aplicar la observación participante pasiva y encubierta tuve que presentarme ante los estudiantes y ante las autoridades educativas de ambos colegios como un universitario que estudiaba la dinámica escolar (término intencionadamente general e impreciso), evitando exitosamente que identificaran con certeza el verdadero tema del estudio. Solo los directores de ambos establecimientos estuvieron al tanto de la verdadera naturaleza de la investigación y me brindaron libre acceso para realizar el estudio en sus respectivos colegios, permitiéndome ingresar a las aulas (incluso durante las clases) y desplazarme por todos los espacios de socialización existentes en el interior de ambas unidades educativas.

Cabe recalcar que logré acceder a los colegios porque sus respectivos directores consintieron que se realice el estudio en sus establecimientos. Les interesaba conocer cuál era la situación actual de sus escuelas con relación al fenómeno del *bullying*, por lo que colaboraron con la investigación, facilitándome información y manteniéndome al tanto sobre los problemas de indisciplina, de violencia y otras diversas formas de conflictos que ocurrían entre los alumnos. No obstante, los directores, los

administrativos y las autoridades pedagógicas de ambas unidades educativas revelaron marcadas susceptibilidades respecto al manejo de la información, mostrando un fuerte recelo ante la posibilidad de que algún tipo de información desfavorable se hiciese de conocimiento público mediante los medios de comunicación, lo que iría a afectar negativamente el prestigio de sus respectivos establecimientos, de sus estudiantes y de su personal. Por tal razón, me solicitaron, en reiteradas ocasiones, que mantuviese en estricta reserva la identidad de los sujetos estudiados y el nombre de los establecimientos, condición fundamental para realizar el estudio en sus unidades educativas.

Dicha solicitud fue exigida con mayor énfasis por la directora de la escuela particular P, quien se mostró muy susceptible, temiendo que su establecimiento perdiese alumnado y, consecuentemente, el pago de las respectivas colegiaturas, si se difundía públicamente la noticia sobre la existencia de *bullying* y de otras formas de violencia o de conflictos escolares en el establecimiento educativo que dirigía.²⁹ Por ese motivo, la obtención de datos en el colegio particular fue más dificultosa.

Por las razones expuestas, se utilizaron (y se utilizan) seudónimos para referirnos a los entrevistados y a los establecimientos. Asimismo, se mantuvieron en reserva datos tales como las fechas de fundación, detalles sobre la infraestructura de la escuela, su ubicación exacta, los emblemas institucionales, el color del uniforme estudiantil y, en general, todo aspecto y descripción que, indirectamente o por reticencia, amenazara con revelar la identidad de los colegios y de sus integrantes.

Paralelamente, se efectuaron observaciones etnográficas y se elaboraron diarios de campo mediante la observación participante pasiva, tras concluir cada jornada de trabajo. Con la información registrada en estos últimos, se realizó una descripción etnográfica sobre los hechos y los contextos que eran relevantes para entender la investigación. También, se aplicaron entrevistas informales, entrevistas semiestructuradas y

29 Véanse el capítulo 4 y el capítulo 5.

entrevistas en profundidad a los integrantes que formaban parte de la comunidad escolar (estudiantes, padres de familia y autoridades pedagógicas) de los colegios observados. Previamente a estas, se realizaron una selección y un análisis del escenario, con el fin de que dichas técnicas tuviesen éxito. Las entrevistas se desarrollaron, sobre todo, en las horas de recreo, en los momentos previos al toque de entrada, durante las horas libres y de salida, puesto que en estos ámbitos los colegiales se desinhibían y brindaban información de manera más libre, al verse independientes del control de sus tutores y de las autoridades educativas.

La primera etapa de observación del trabajo de campo se inició en febrero de la gestión 2013 y concluyó el mes de diciembre del mismo año, una vez clausurado el año escolar. La segunda etapa de observación comenzó en febrero y concluyó en septiembre de la gestión 2014. En ambas gestiones se realizaron visitas frecuentes a los establecimientos, aproximadamente de una a cuatro veces por semana, entre dos a cuatro horas por día.

Se recurrió a los estudiantes, a los maestros, al personal y a las autoridades educativas para que brindaran información sobre casos de violencia escolar que pudiesen conocer. Para establecer contacto con determinados estudiantes (los agresores o las víctimas), se recurrió a conversaciones informales. También se aplicó una técnica encubierta que consistió en aparentar una selección aleatoria, mediante el uso de la lista de asistencia, para elegir a determinados estudiantes que eran los agresores y las víctimas. La aplicación de esta técnica tuvo como finalidad adquirir información sin despertar susceptibilidades ni sospechas en los estudiantes “aleatoriamente seleccionados”.

Respecto a la metodología de investigación, fue necesario el establecimiento del *rapport*³⁰ con los grupos de estudio

30 Para Taylor y Bogdan (1987), el *rapport* es un vínculo que se crea para minimizar la desconfianza, la actitud defensiva y la hostilidad de los informantes respecto a los investigadores, provocando que se “abran” y revelen, de forma desinhibida,

para que estos mostrasen comportamientos desinhibidos. Por tal motivo, se desistió de aplicar entrevistas formales a los informantes, puesto que les podría haber despertado susceptibilidades, además que se corría el riesgo de que estos divulgasen que habían sido entrevistados, ocasionando que otros escolares y personal del colegio se cohibiesen ante la presencia del investigador, bloqueándose así el recojo de la información. De hecho, los actores sociales no se mostraron dispuestos a brindar información mediante el uso de las entrevistas formales, ya que percibían esta técnica como intrusiva, como una especie de prueba acusadora, temiendo ser criticados, denunciados o delatados. Su miedo residía en la posibilidad de que muchos elementos del discurso oculto pudiesen revelarse y, en consecuencia, dañar las apariencias y los prestigios ensalzados en el discurso público de las escuelas, de los hogares y de las familias. Sin embargo, esto no impidió que me brindasen información sustanciosa y espontánea a través de entrevistas informales y semiestructuradas, dado que estas no despertaban en ellos desconfianza o incomodidad por sentirse perseguidos.

Por su parte, las víctimas de *bullying* revelaron información por medio de entrevistas informales, semiestructuradas y en profundidad. Esto se logró a partir de la construcción de un *rapport* que minimizó, gradualmente, su desconfianza. La selección cuidadosa de los escenarios para adquirir información y las conductas de respeto, amabilidad, imparcialidad y discreción fueron los elementos que permitieron lograr la colaboración de las víctimas. Adicionalmente, se puede comprobar la discreción de las víctimas, que no comunicaron a nadie que fueron entrevistadas para no despertar la hostilidad de sus agresores ni la susceptibilidad del personal del colegio.

datos reales que sean útiles para el estudio. Por ello, en el *rapport* domina un proceso de construcción gradual que derrumba las barreras defensivas de los informantes ante los extraños (*ibid.*: 55).

Por lo expuesto, las relaciones de campo con los grupos de estudio resultaron complejas. Por ejemplo, una dificultad con la que inicialmente tropecé fue construir el *rappport* con los estudiantes, quienes me pedían que les demostrase que no era un detective o un espía enviado por los maestros, por los padres de familia o por los medios de comunicación. Ellos me exigían pruebas que les garantizaran mi absoluta reserva sobre la información que recibía. Con ese fin, me investigaron, averiguando y preguntando a otros colegas quién era, de dónde venía, cuál era mi propósito real para estar en el colegio o cuál era mi vínculo con el plantel docente, con los otros estudiantes o con los padres de familia. En otros casos, me brindaban poca información, me comentaban anécdotas o ejercían conductas de indisciplina en mi presencia, para ver cuál era mi reacción y así saber si yo los acusaba o llamaba a las autoridades pedagógicas. Una vez que comprobaron mi discreción, me otorgaron información de manera más desinhibida.

Respecto al *rappport*, otro de los factores que contribuyeron para lograr el acercamiento a los grupos de estudio (desde mi posición encubierta) fue mi condición etaria.³¹ Los estudiantes de ambos colegios se mostraron desinhibidos ante la presencia de un investigador joven y, también, al confirmar que no era un enviado de las autoridades educativas ni que venía acompañado por un equipo externo o por personas adultas (con quienes demostraban gran desconfianza porque representaban figuras de autoridad y de dominio). Reaccionaron de igual manera al enterarse de que no era un profesor que pretendía evaluarlos o calificarlos ni un padre de familia, ni parte del personal del colegio, y que toda la información obtenida no sería difundida al público. Además, mostraron más desinhibición al ver que yo no realizaba anotaciones, registros, grabaciones ni fotografías delante de ellos. Esta técnica de observación participante pasiva y encubierta garantizó que los escolares se desenvolviesen con

31 Comencé esta investigación a los 23 años y la concluí a los 25.

naturalidad, sin sentirse vigilados o cohibidos, expresando conductas sin el temor a ser sancionados o censurados.

Es así como los colegiales colaboraron con la investigación, proporcionando información que ellos consideraban confidencial, y que ocultaban de las autoridades pedagógicas y de los padres de familia, mostrando e informando sobre las manifestaciones de agresión, de *bullying* y otras conductas de resistencia que sucedían en el interior del colegio. Todo esto porque asumían que el investigador no los castigaría ni revelaría sus identidades.

No obstante, pude comprobar que ciertos elementos corporales y biológicos, como mi condición etaria (“ser joven”) provocaban un efecto muy distinto en el comportamiento de otros actores sociales en el establecimiento. Mientras contribuían al acercamiento y a causar la desinhibición de los estudiantes, en los actores adultos (especialmente, en las autoridades pedagógicas y en los padres de familia) ocasionaban una reacción de incomodidad, producto de la visión adultocéntrica que varios profesaban. Bajo esta perspectiva, hubo quienes, en ocasiones, mostraban cierto disgusto ante mi presencia, ya que consideraban ofensiva la posibilidad de que una persona joven cuestionase o indagase sobre su conducta.

Aparte, cabe mencionar que durante la investigación sucedió una serie de acontecimientos que escaparon de mi control como investigador y que obstaculizaron el recojo de la información debido al impacto que causaron, provocando más susceptibilidad en el grupo estudiado (especialmente en los alumnos agresores, en los padres de familia y en las autoridades pedagógicas).

Durante la gestión 2013, la escuela particular P fue visitada por tres estudiantes de Psicología de una universidad privada que aplicaron pruebas psicológicas a los alumnos del nivel primario. Posteriormente, ellos publicaron los resultados en las redes sociales virtuales, vulnerando la identidad de los sujetos del análisis. Ese suceso se hizo de conocimiento general en el colegio, causando el disgusto de los padres de familia de los estudiantes afectados, al punto de que dos

estudiantes fueron retirados del colegio, debido a la molestia de sus tutores ante lo ocurrido. A raíz de tal acontecimiento, la directora, las autoridades pedagógicas, los padres de familia y los estudiantes agresores del establecimiento mostraron mayor susceptibilidad ante el manejo de los datos recopilados para este estudio, recalcando insistentemente la obligación de mantener en el anonimato las identidades de los maestros, de los estudiantes y del personal del establecimiento, y, además, prohibiéndome tomar fotografías y traer personas ajenas a las unidades educativas.

En la escuela fiscal Z, las tensiones y los conflictos personales entre las autoridades pedagógicas, el personal del establecimiento y algunos padres de familia provocaron recelo ante la investigación, porque temían sentirse juzgados y amenazados ante la posibilidad de que la información adquirida fuera empleada en detrimento suyo o que fuera divulgada entre los miembros de la comunidad escolar con los cuales mantenían alguna rivalidad.

A lo largo de la observación, mantuve imparcialidad y siempre tuve presente la delimitación respecto al grupo de estudio, sin desarrollar ningún tipo de familiaridad (vínculo afectivo o personal que pudiese sesgar el análisis) hacia este. Por tales razones, mantuve de manera estricta la demarcación entre el rol del investigador y el rol de los investigados, en pos de no entorpecer el progreso del estudio, teniendo siempre en cuenta que un investigador no debe dar lugar al surgimiento y a la manifestación de relaciones de naturaleza personal con el grupo de análisis.

Finalmente, se debe subrayar que este trabajo me permitió analizar cómo la estrategia metodológica se construye continuamente, según el desarrollo y los requerimientos de la investigación. Como hemos visto, no todos los integrantes de un grupo estudiado responden de igual manera ante la aplicación de ciertas técnicas y de ciertas estrategias investigativas. En tal sentido, los métodos aplicados tuvieron el propósito de no ser intrusivos, logrando así un acercamiento con el grupo de estudio, y la construcción y el mantenimiento del *rapport*. Esto

último permitió acceder a la información de la forma más segura, considerando siempre el escenario de interacción, el rol del sujeto y el tipo de socialización que se manifiesta al interior de una organización social.³²

32 La selección de las escuelas fue producto, coloquialmente dicho, de un largo “peregrinaje”, que data de mediados de 2012, para lograr acceder a la información. Visité varias unidades educativas del municipio de La Paz (fiscales y privadas) con el propósito de obtener permiso para realizar el estudio en dichos establecimientos. Tal situación, en varios casos, no pudo concretarse debido a la susceptibilidad de las autoridades que dirigían esos colegios ante la presencia de un investigador sociólogo, lo mismo que se manifestó con mayor intensidad en las unidades educativas privadas. Por tales razones, la selección de determinados recintos escolares respondió, en primer lugar, a la necesidad de acceso a la información y, en segundo término, a la garantía de que la investigación se realizaría en colegios establecidos (con años de trayectoria), para evitar que nuestro grupo de estudio desapareciese por diversas circunstancias. Se escogió un colegio particular de la zona norte (macrodistrito N.º 4) del municipio de La Paz porque, según el estudio de Karen Flores (2009: 82), en los establecimientos de esa zona ocurrió un gran número de casos de *bullying* entre escolares del nivel primario. En general, la selección respondió a la pregunta sobre cuáles eran las características de los casos de *bullying* entre los estudiantes del nivel secundario en un colegio ubicado en este macrodistrito. Desistí de realizar la investigación en colegios privados de la zona sur del municipio de La Paz debido al estereotipo económico y sociocultural del cual es objeto su población (por ejemplo, el término ‘jailón’, popularmente usado en la ciudad de La Paz para hacer referencia a la gente adinerada). De haber elegido ese camino, los resultados del trabajo de campo podrían haber reforzado algún estereotipo atribuido a los estudiantes de los colegios particulares del macrodistrito elegido.

3

Etnografía del *bullying*: la violencia, la dominación y la resistencia escolar

3.1. EL CONTEXTO SOCIAL DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

3.1.1. LA ESCUELA PARTICULAR P

La escuela particular P es un establecimiento educativo de valores cristiano-católicos,³³ dirigido por un conjunto de maestros y de personal civil (no es administrado por órdenes o congregaciones religiosas). Favorece la tolerancia religiosa, aceptando a colegiales de diversas religiones y cultos. En su discurso, es un colegio conservador que practica la pedagogía tradicionalista, exigiendo a sus alumnos que se comporten según los roles de género y de cultura establecidos en la sociedad. Por ejemplo, exige que los varones no lleven el pelo largo, el uso correcto del uniforme, prohíbe el maquillaje, etcétera, medidas que son aplicadas como sinónimo de pulcritud y de responsabilidad. El colegio se empeña en mantener su prestigio como institución educativa, exigiendo un óptimo desempeño académico a su alumnado.³⁴

33 En la práctica, es un establecimiento semilaico porque, si bien profesa la fe cristiano-católica, no exige que los estudiantes se adscriban a ella.

34 El nivel académico de los estudiantes se valora mediante los promedios que estos obtienen en sus evaluaciones bimestrales. Aquellos cuyas notas y rendimiento son deficientes, reciben llamadas de atención y citaciones para sus tutores o para sus apoderados (directora de la escuela particular P, entrevista-registro etnográfico, 19 de febrero de 2013, 9:44).

Los docentes y las autoridades educativas del establecimiento eran casi en su totalidad católicos, excepto dos profesores que eran protestantes. Las autoridades practicaban rituales religiosos católicos (oraciones eclesíasticas y plegarias) y otros de tipo cívico-patrióticos en determinadas fechas o cuando se realizaban celebraciones cívicas y religiosas. Al respecto, aseguraron que dichos rituales no tenían el objetivo de disciplinar o de controlar socialmente a los estudiantes.³⁵ La directora indicó que su unidad educativa no exigía a los docentes ni al personal, como requisito indispensable, que profesen el catolicismo. No obstante, debían participar en las ceremonias religiosas católicas celebradas dentro del establecimiento y, en caso de que practicaran un culto diferente, tenían prohibido hacer propaganda o proselitismo religioso en el colegio.

Otra característica de la escuela particular P era la marcada heterogeneidad religiosa de los estudiantes, pues eran católicos no practicantes, adventistas, evangelistas, mormones e incluso ateos. La gran mayoría mostraba una actitud indiferente y, en varios casos, hasta despectiva hacia la religión católica.³⁶ A raíz de ello,

35 Las autoridades pedagógicas dijeron que estos rituales religiosos operan como una “guía moral y espiritual para los alumnos”, más enfocada a orientarlos que a castigarlos. Al respecto, la directora de la escuela particular P informó: “El colegio es de valores católicos, respetamos cualquier expresión religiosa, pero nosotros utilizamos la oración (eclesíastica) como una forma de formar a los jóvenes en valores y buenas costumbres. Para nada tiene la función de controlarlos, sino de orientarlos” (entrevista-registro etnográfico, 25 de marzo de 2013, 8:32).

36 Los alumnos de secundaria, en su mayoría, consideraban que la religión tenía poca relevancia en sus vidas. Igualmente, pensaban que era inútil cursar la materia de religión (registro etnográfico, 28 de marzo de 2013). A lo largo del trabajo de campo llevado a cabo durante el periodo 2013-2014, pude reconocer que el alumnado de este colegio fue inscrito por el deseo de sus padres, quienes, en gran medida, profesan la religión católica. Otra razón de su matriculación fue que muchos de los alumnos residían alrededor del macrodistrito N.º 4 (donde se ubica el establecimiento).

las costumbres ritualizadas (oraciones eclesiásticas y plegarias) que llevaban implícito el simbolismo religioso católico practicado por las autoridades pedagógicas no provocaban un efecto inhibitorio en la conducta grupal de los estudiantes, quienes, en términos de Peter McLaren (1995), manifestaban una “resistencia” hacia el significado católico que tales rituales transmitían. Esta resistencia se proyectaba por medio de actos de indisciplina, como moverse, hablar, jugar u otras conductas durante la realización de este tipo de prácticas (horas cívicas, clase de religión, etcétera).

Asimismo, se advirtió que gran parte de los alumnos nuevos fueron matriculados en dicho colegio porque este se encontraba cerca de sus domicilios, por traslado de vivienda, por la comodidad de los horarios de clase, debido a factores económicos (consideraban que las pensiones eran menos costosas) y las óptimas referencias educativas que los tutores recibieron sobre el establecimiento. Sin embargo, algunos estudiantes comentaron que fueron inscritos en la escuela particular P porque en sus anteriores colegios se habían presentado conflictos escolares, desde indisciplina hasta, incluso, casos de alcoholismo, drogadicción, manifestaciones de violencia,³⁷ etcétera.³⁸

Otro factor fue el económico, ya que el costo de la colegiatura en este colegio (de 250 a 300 bolivianos, según el nivel) era, en opinión de muchos padres de familia, más accesible en comparación con otros establecimientos particulares.

37 Por ejemplo, Mario, inscrito para la gestión 2014, alumno nuevo de quinto de secundaria, fue matriculado en la escuela particular P por decisión de sus padres. El joven había estudiado en un liceo militar ubicado en la ciudad de Sucre hasta la gestión 2013. Mario decía que lo habían retirado del liceo por los abusos que los instructores militares cometían en contra del alumnado y porque, además, los jóvenes adquirirían conductas agresivas e inmorales (robar, beber, mentir, etcétera), que sus padres consideraban como una influencia desfavorable para su hijo (registro etnográfico, 21 de febrero de 2014).

38 En ambos establecimientos, un obstáculo que se enfrentó para obtener información detallada de los alumnos nuevos fue su desconfianza hacia el investigador, debido a que recién habían ingresado,

La escuela particular P contaba con un reglamento disciplinario que era informado verbalmente en el momento de la inscripción a los padres de familia o a los tutores de los alumnos. Estaba enfocada más en la responsabilidad académica y en la asistencia de los estudiantes al establecimiento que en los problemas vinculados a las agresiones y al *bullying*. La directora del recinto explicaba que las reglas disciplinarias exigidas a los estudiantes consistían básicamente en:

Presentarse correctamente uniformados, cumplir con las tareas asignadas por los maestros, presentarse al colegio con pulcritud

y su breve permanencia en el colegio (a diferencia de los alumnos antiguos, con quienes ya se había construido el *rapport* y estaban acostumbrados a mi presencia). Por otro lado, el factor tiempo dificultó la construcción del *rapport* con dichos alumnos, puesto que, en la gestión 2014, la gran cantidad de alumnos nuevos, sumada al que estos cursaban diferentes grados académicos, que tenían distintas edades y que se encontraban dispersos en diferentes aulas y en paralelos, obstaculizó el acercamiento. Debido a tales condiciones, resultó extremadamente difícil hacer un seguimiento detallado y sistemático de los alumnos nuevos, sin correr el riesgo de crear susceptibilidades e incomodidad en ellos, al sentirse observados, y que, en consecuencia, se cohibieran, entorpeciendo la obtención de información. Además, habría sido necesario más tiempo para lograr construir el *rapport*, estudiando a detalle los verdaderos motivos por los que cambiaron de colegio, y para analizar si las manifestaciones de violencia escolar ocurridas en sus anteriores escuelas habían sido agresiones circunstanciales o casos de *bullying*. Debo aclarar, además, que para un investigador individual es todavía más complicado hacer un seguimiento minucioso, sistemático y simultáneo a la totalidad de los sujetos que conforman el grupo estudiado. Ni siquiera Yhonny Mollericona, Javier Copa y María Luisa Cadena (2011), Germán Guaygua y Beatriz Castillo (2010) o Karenka Flores (2009) —equipos y parejas de investigadores— lograron realizar observaciones sistemáticas y exhaustivas de la totalidad de sus sujetos de estudio.

y elegancia, respetar a los maestros y alumnos [...] Las faltas se clasifican en leves y graves. Las leves consisten en llegar atrasado, asistir sin portar el uniforme, la irresponsabilidad en los deberes académicos, expresarse de manera soez, faltar el respeto a otros alumnos. Las faltas graves son: consumir bebidas alcohólicas, drogas o tabaco, portar cualquier tipo de armas, agredir a los maestros y destruir propiedad e inmobiliario del colegio.³⁹

La directora explicó que, dependiendo del caso, las sanciones podían consistir en restar puntos académicos en el área del Ser y del Hacer,⁴⁰ en citar a los padres de familia y, en casos extremadamente raros, si la infracción era demasiado severa, se procedía con la expulsión temporal o definitiva del alumno infractor.

Si bien la escuela contaba con dicho código de disciplina, solo la Dirección tenía un ejemplar del documento. Una lectura del mismo dejó apreciar que era impreciso, que no tenía claramente establecidas las sanciones correspondientes a cada falta (leve o grave) y que solo era un listado desorganizado de las infracciones –mencionadas en la cita de arriba–, sin reglamentar los castigos para cada una, dependiendo, así, del criterio personal de las autoridades pedagógicas. Por ejemplo, si los alumnos llegaban al recinto a deshoras, eran obligados a trotar en el patio con las manos en la cabeza, pero esta sanción no figuraba en el reglamento disciplinario del colegio.⁴¹

39 Freddy, testimonio en predios del establecimiento, 25 de marzo de 2013, 8:32.

40 Parámetros sujetos a evaluación similares al Desarrollo Personal y Social (DPS) establecidos por la Ley N.º 70 de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, de 20 de diciembre de 2010.

41 Sanción cuya realización pude atestiguar desde los inicios de mi trabajo de campo, en febrero de 2013. Casos de expulsión definitiva no se presenciaron; sí se vio que los alumnos que cometían infracciones muy severas (por ejemplo, lastimar gravemente a sus compañeros) eran sancionados con suspensiones temporales de una semana. Véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”,

A partir de las entrevistas, pude notar que los estudiantes no conocían a cabalidad el reglamento disciplinario de su colegio y que tampoco contaban con una versión de tal documento.⁴² Los padres de familia y los tutores de los alumnos tampoco tenían una idea exacta sobre la reglas disciplinarias del establecimiento. Muchos explicaban que no recordaban con exactitud las disposiciones que se les había comunicado verbalmente en el momento de la inscripción.⁴³ En otros casos, los tutores desconocían su existencia.⁴⁴

Al respecto, la unidad educativa contaba con una comisión disciplinaria integrada por la directora y por tres maestros con

sección “Caso 1: Freddy”; y apartado “Las agresiones circunstanciales”, sección “Caso 1: Aldo y Gonzalo”.

- 42 Se preguntó a los estudiantes de primero a sexto de secundaria si conocían a cabalidad el reglamento disciplinario de su colegio. Ninguno lo había leído; si reconocían ciertas normas, era utilizando el sentido común o infiriéndolas a partir de lo que decían las autoridades pedagógicas (registro etnográfico, 13 de septiembre de 2013).
- 43 Al respecto, la madre de un estudiante de segundo de secundaria de la escuela particular P afirmó: “Cuando le he inscrito a mi hijo, el secretario me ha dicho las reglas del colegio [...]. No me acuerdo bien, pero eran cosas como llegar uniformado al colegio, que si se aplazaba de año mi hijo se tenía que ir a otro colegio, que no puede repetir aquí [...], que no pueden traer celulares ni cosas caras. Eso me acuerdo” (testimonio en predios de la escuela particular P, 6 de diciembre de 2013, 8:44).
- 44 Por ejemplo, el padre de un estudiante de primero de secundaria de la escuela particular P comentó: “Yo no le he venido a inscribir a mi hijo, mi esposa le ha inscrito y no me han dicho nada sobre reglamentos o cosas de esas [...]. Sí, el colegio debe tener reglas como todo colegio y por la misma línea nomás deben ir [...], es sentido común. En cualquier colegio, si le ven a un joven fumando o farreando, obvio, le van a castigar. Es obvio que aquí harían lo mismo” (testimonio en predios de la escuela particular P, 6 de diciembre de 2013, 9:10).

una antigüedad mayor a cinco años en el establecimiento. Su misión, según el archivo del colegio, consistía en evaluar los casos graves de infracción y en determinar sanciones administrativas para los estudiantes que infringiesen algún reglamento educativo o disciplinario del recinto. No obstante, esta era figurativa, porque, en la práctica, la evaluación de los casos, la determinación de las sanciones y la resolución del conflicto recaían en la directora.

3.1.2. LA ESCUELA FISCAL Z

Aunque actualmente el Estado boliviano es laico, la escuela fiscal Z era un establecimiento de marcada creencia católica. Sus autoridades pedagógicas efectuaban rituales religiosos católicos (oraciones eclesiales y plegarias) en sus predios. Estos tenían un gran efecto en el estudiantado a raíz de la homogeneidad religiosa en la que se enmarcaban (en su mayoría eran católicos practicantes que asistían a catecismos, ceremonias religiosas católicas, etcétera); en consecuencia, expresan respeto hacia y durante los mencionados rituales religiosos y los rituales cívicos.⁴⁵ Si bien existen alumnos que profesan otras religiones, estos no son la mayoría.⁴⁶

45 En el momento de recitar la oración eclesial, se pudo comprobar que la mayor parte del estudiantado profesaba la fe católica, ya que se persignaban y rezaban a coro sin realizar actos de indisciplina o distraerse (registro etnográfico, 4 de marzo de 2013).

46 El director de la escuela fiscal Z me dijo: “La mayoría de los alumnos que están estudiando aquí vienen de familias católicas y varios van a sus iglesias, a catecismos, para hacer su primera comunión y confirmación. Los de secundaria, sobre todo, hacen su confirmación en sus parroquias” (entrevista, en la Dirección de la escuela fiscal Z, 16 de abril de 2013, 15:55). Aparte, varios alumnos de secundaria también me comentaron que participan en actividades católicas, como ser ceremonias de comunión y de confirmación, y afirmaban ser católicos practicantes (registro etnográfico, 16 de abril de 2013).

Respecto a su ubicación, es propicio señalar que el entorno exterior del colegio era bastante inseguro, ya que existían varias pandillas juveniles y antisociales que delinquían por los espacios aledaños al establecimiento, amedrentando y atacando (fundamentalmente en horas de la noche) a los estudiantes y a los habitantes de la zona. Por tales razones, dos efectivos policiales fueron designados para controlar el orden en los alrededores del establecimiento.

Los reglamentos disciplinarios de la escuela fiscal Z se basan en los *Reglamentos de Faltas y Sanciones Disciplinarias, de Organización y Funcionamiento para Unidades Educativas de los Niveles Inicial, Primario y Secundario* (2000), del Ministerio de Educación de Bolivia, pero se diferencian porque enfatizan mayoritariamente las normas disciplinarias y las sanciones administrativas dirigidas a los maestros, mencionando brevemente las faltas y las sanciones del y hacia el alumnado. Tal documento delimita una jerarquía vertical de las autoridades, las cuales deben hacerse cargo de las posibles infracciones cometidas por los maestros y por los estudiantes. El director es el encargado de resolver estos conflictos y derivarlos a la Dirección Departamental de Educación, al Ministerio Público o la Defensoría Municipal de la Niñez y la Adolescencia, en caso de que corresponda. Los estudiantes desconocían por completo las normas del reglamento.⁴⁷ Las sanciones eran aplicadas según el criterio personal de las autoridades pedagógicas (director, maestros o regentes) a las que nos referiremos en el capítulo 5.

47 Se preguntó a los estudiantes de primero a sexto de secundaria y todos afirmaron desconocer la existencia de tal reglamento (registro etnográfico, 23 de octubre de 2013). El 2014 se aplicó un censo a los alumnos del nivel secundario para conocer quiénes conocían dicho reglamento; los resultados demostraron que ninguno sabía de él con exactitud (registro etnográfico, 12 de mayo de 2014).

A diferencia de la escuela particular P, la escuela fiscal Z contaba con una junta escolar, conformada por los padres de familia, característica de las unidades educativas estatales y de convenio. Estaba compuesta por un presidente, un vicepresidente, un secretario de hacienda (o tesorero), dos vocales y dos representantes por cada grado y paralelo académico. Se pudo apreciar que muy pocos tutores, padres, madres y representantes de cada paralelo (menos de 13, es decir, menos de la mitad) asistían a las reuniones de la junta, incluso a aquellas en las que se elegía a los miembros y a los representantes para la siguiente gestión. Por tal razón, la junta es elegida, únicamente, mediante una votación organizada por sus actuales miembros, quienes eligen a sus sucesores de entre los tutores que asistieron.

Las funciones principales de la junta escolar son: supervisar la calidad de la educación que se imparte a los estudiantes, la cual comprende factores como el rendimiento académico estudiantil y la asistencia del personal docente,⁴⁸ la supervisión de la asignación del desayuno escolar y las condiciones de la infraestructura del establecimiento.

No obstante, los reglamentos de la junta escolar distan mucho de su aplicación. Esta organización se limita a supervisar el estado de la infraestructura del establecimiento, convocando a reuniones en las que propone mejorar las instalaciones del recinto o solicitar su refacción a la Alcaldía Municipal (mediante cartas y notas), o bien a convocar a reuniones bimestrales para evaluar el índice de los estudiantes aprobados y reprobados. Si bien la junta escolar forma parte de la comisión disciplinaria del colegio, el director dio a conocer que raramente se la convoca, solo en casos de extrema gravedad en los que la infracción del maestro, del alumno o del personal sea muy severa (por

48 El control ejercido por la junta escolar sobre la asistencia de los docentes y del personal se daba de manera informal, pues los docentes del colegio, así como sus administrativos, son quienes certifican formalmente su asistencia firmando en un registro sus horas de ingreso y de salida del recinto.

ejemplo, el acoso sexual, las agresiones físicas de gravedad, el vandalismo, etcétera); es decir, cuando ya no pueden ser resueltas bajo la potestad del director. Habitualmente, las faltas cometidas por los estudiantes se resuelven de manera interna, bajo la jurisdicción de un regente o de un maestro y, solo en casos de gravedad, por el director; si este no lograra resolverlo, se convoca a la comisión disciplinaria.

Por otra parte, la junta escolar tenía entre sus prioridades la supervisión del rendimiento académico y disciplinario de los estudiantes. Para sus representantes, la responsabilidad académica del alumnado (expresada en calificaciones de aprobación que no son necesariamente óptimas) y el uso correcto del uniforme son parámetros perceptibles que permiten medir la calidad educativa y disciplinaria del establecimiento. Existe, pues, la idea de que estos dos elementos son pruebas materiales de que una escuela cumple exitosamente su función disciplinaria y educativa. A esto se debe que los actos de violencia escolar y de *bullying* pasen desapercibidos por los miembros de la junta escolar. También se los desconoce porque muchos de los conflictos, de las agresiones y los casos de *bullying* no son denunciados por aquellos que los sufren o que los presencian, debido al temor a sufrir represalias por parte de los agresores.

3.2. LOS CASOS DE BULLYING

3.2.1. CASO 1: FREDDY

Freddy era un estudiante regular de la escuela particular P, que ingresó a esta unidad educativa el 2012. Durante la gestión 2013, él cursaba cuarto de secundaria y le faltaban dos años para concluir el bachillerato. Desde su llegada, Freddy fue víctima de constantes agravios físicos, psicológicos y verbales que se iniciaron cuando sus compañeros de curso descubrieron que él no cursaba las clases de educación física ni practicaba algún deporte físico que demandara esfuerzo, porque sufría de asma: “No paso educación física porque mi asma no me deja [...] El

profesor de educación física me da trabajos escritos y en base a eso me califica”.⁴⁹

Cuando él realizaba ejercicios físicos o esfuerzos se agitaba, experimentaba intensos accesos de tos y le sobrevenía un ataque de asma que le impedía respirar. Wilder, uno de sus compañeros de curso, se aprovechó de su condición para empezar a vilipendiarlo, usando distintos adjetivos como “fresa”, “atenido” y “asfixiado”. Amílcar y Fabio, también compañeros de curso de Freddy y amigos de Wilder, comenzaron a insultarlo, utilizando los mismos calificativos. Cuando el grupo de agresores descubrió que él usaba un inhalador para controlar sus ataques de asma, el ultraje y las burlas se agravaron aún más.

El 10 de mayo de 2013, Freddy sufrió un caso extremo de agresión que tuvo lugar en el interior de un aula, durante la hora de clases. La maestra de la materia que se impartía en ese momento no prestaba atención al comportamiento de los alumnos, puesto que revisaba los archivadores de los estudiantes. Ese día, mientras caminaba por los pasillos, observé que el regente sujetaba apenas a Freddy, conduciéndolo a la Dirección del establecimiento. El estudiante tenía el rostro enrojecido, los labios azules y respiraba con bastante dificultad. El regente solicitó al portero que preparara un mate de manzanilla para aliviar a Freddy, quien tras beber la infusión permaneció en la Dirección, mientras se recuperaba. Me acerqué para conversar y él me relató lo sucedido:

La profe estaba sellando archivadores y el Wilder y sus giles me botaban bolas de papel. Cuando me daba la vuelta se hacían a los locos. Yo les he dicho: “No molesten”, pero seguían haciéndolo [...]. Mi mochila la han ocultado y no me querían devolver. “Yo no tengo tus cosas, ¿qué quieres?”, me estaban diciendo. La profe seguía ahí con los archivadores, por lista estaba llamando. El Wilder seguía molestando, tajaba su lápiz y me echaba las astillas en mi cabello [...]. Después, el Wilder y sus amigos me han

49 Freddy, testimonio en predios de la escuela particular P, 6 de septiembre de 2018, 10:48.

palmeado el hombro y cuando me he dado la vuelta, el Wilder me ha soplado tiza molida en mi cara. Sin querer he respirado y me he puesto mal porque tengo asma. Me estaba ahogando y quería mi inhalador, pero estaba en mi mochila y estos boludos me la han ocultado. Les hacía señas para que me devuelvan mi mochila, porque no podía hablar, pero ellos se estaban riendo. Cuando me he puesto mal mal, me he parado, y la profesora ha visto y se armó un lío. Ella gritó: “¡Llámenle a don Lucas [el regente]!”. Ese rato la Daniela ha salido corriendo. Todos se quedaron mudos. Ese rato he visto que mi mochila estaba detrás del asiento del Wilder y apenas he sacado mi inhalador.⁵⁰

Las agresiones que Freddy sufría por parte de Wilder, Amílcar y Fabio venían ocurriendo desde el 2012 (año de su ingreso al colegio). Por tanto, no se trataba de una agresión circunstancial (usual entre los jóvenes de esa edad), sino de un caso de *bullying*.

El regente y la profesora de la asignatura remitieron a la Dirección a los tres infractores. Ella exclamó: “¡Señora directora, esto es el colmo! Estos alumnos casi matan a su compañero”. La directora increpó a los agresores y uno de ellos (Wilder) respondió: “¡No, doña Martha, estábamos jugando nomás!”. Era evidente, por la forma de su respuesta, que las palabras del agresor tenían una connotación de rebeldía.

La profesora de la materia sancionó a los agresores colocándoles 1/10 puntos en su Desarrollo Personal y Social (DPS).⁵¹ Por su parte, la directora instruyó al regente que emitiera una citación a los padres de familia de los implicados en el incidente. Seguidamente, y sin consultar el reglamento disciplinario

50 Freddy, testimonio en predios de la escuela particular P, 10 de mayo de 2013, 9:45.

51 Durante la gestión 2013, la Ley N.º 70 de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” aún no se aplicaba de forma sistemática en todos los grados académicos. Por tal razón, aún se manejaba el parámetro evaluativo del DPS, calificando de 0/10 a 10/10 puntos.

del establecimiento ni convocar a una reunión de la comisión disciplinaria, ella determinó que los agresores serían expulsados por una semana.

Pasado el incidente, Wilder, Amílcar y Fabio retornaron al curso. Freddy se quedó en la Dirección y el regente solicitó a la directora un permiso para que el agredido pudiese retirarse del colegio por ese día. Ella aceptó y el regente llamó por teléfono al padre de Freddy, para que recogiese a su hijo del colegio. Él se quedó en la Dirección durante el recreo, hasta que su padre llegó a horas 10:53. Ya en la Dirección, la directora le explicó que su hijo había atravesado una crisis asmática porque tres de sus compañeros le habían soplado tiza en el rostro. Seguidamente, se concertó una citación para que los implicados y sus padres resolviesen tal situación. De igual manera, ese mismo día, se informó al padre de Freddy que los alumnos agresores habían sido expulsados por una semana como castigo por su infracción.

El padre de Freddy estaba molesto y reprendió a su hijo por permitir que lo ultrajasen de esa forma. Le dijo con tono severo:

¡También hazte respetar con esos chicos! ¿¡Eres varón o no!? Ya no eres niño, no eres *wawita* [bebé]. Tu mamá y yo no somos eternos, no siempre vamos estar defendiéndote. Si te molestan, ¡dales uno! ¡Las chicas nomás se dejan molestar así! ¡Hazte respetar! ¡Eres hombre! No te hagas ver como maricón.

También lo regañó por su imprudencia de guardar el inhalador en la mochila, en vez de manejarlo en el bolsillo, por si alguna crisis de asma se presentaba. Dicho esto, el padre se lo llevó fuera del establecimiento.

El 13 de mayo de 2013, a horas 8:22, pasada la hora cívica, los padres y los alumnos implicados en la agresión hacia Freddy se reunieron en la sala de té de los maestros.⁵² Allí se encontraban Freddy y su padre, Wilder y su madre, Amílcar con ambos padres y Fabio acompañado de su tío. Aparte,

52 La directora me permitió presenciar la reunión.

estaban la directora y el regente. La directora les comunicó a los presentes que los agresores habían sido expulsados por una semana como sanción por el agravio que cometieron en contra de Freddy. Los tutores de los agresores solicitaron que no se aplique tal sanción, porque iba a ser un perjuicio para que sus hijos desarrollasen sus estudios. La madre de Wilder dijo: “Profesora, no los expulse a estos chicos, se van a perjudicar y no quiero que mi hijo se aplice. ¡Yo le voy a sentar la mano!”. El padre de Amílcar expresó: “Señora directora, por favor, no los expulse, son muchachos inmaduros, están en la ‘edad del burro’,⁵³ hacen cosas de chicos”. La madre de Wilder agregó: “Además, son varoncitos, siempre hacen travesuras”.

Por su parte, el padre de Freddy exhortó a los padres de los agresores a que “eduquen mejor a sus hijos”, porque estos siempre molestaban a su hijo a raíz de su enfermedad. Los padres de los agresores intentaban justificar la conducta de sus protegidos con frases como: “¡Usted también dígame a su hijo que no sea tan mimado!, que aprenda a convivir entre muchachos”. Finalmente, para evitar una discusión entre los presentes, la directora decidió mantenerse firme en su decisión de expulsar a los agresores durante una semana y, luego, obligó a los agresores a que ofreciesen disculpas a Freddy. Estos cumplieron con lo pedido, pero con una notable antipatía y desgano, pues la disculpa era forzada. En tanto, los padres que presenciaban la escena se mostraban inconformes con las sanciones y medidas aplicadas respecto al caso.

Finalizada la reunión, los agresores y sus tutores abandonaron el colegio. Mientras salían, la madre de Wilder le jalaba el brazo con brusquedad y le advertía: “¡Mirá cómo me has hecho quedar! En la casa vamos a hablar. ¡Que este trimestre me estés trayendo rojos [aplazos] en tu libreta! ¡Ahí vas a ver!”.

A horas 10:30 del mismo día, durante el recreo, pude conversar con Freddy respecto a sus agresores. Él me relató que Wilder es el líder del grupo, quien siempre lo molesta, sea solo

53 Término que se utiliza para describir la etapa de transición de una persona de la niñez a la adolescencia.

o en compañía de sus amigos. Me dijo que no se animaba a defenderse porque se encontraba en desventaja física respecto a quienes lo agredían: “No me animo [a atacarlos], y no es que sea maraco, sino porque ellos son mara [pandilla]. Si te metes con uno, te metes con todos, y, en grupo, me estarían jodiendo. Por eso, no me animo”.

Freddy describió el comportamiento de sus agresores con el resto del curso de la siguiente manera: “Son los que hacen reír en el curso. Cuando, por ejemplo, el Wilder hace sus macanas, cuenta chistes o se hace la burla, casi todos los del curso se ríen. Les miran como changos de bolas”. Él señalaba a Wilder como el más rebelde e indisciplinado del grupo, relatando que, en ocasiones, él y sus amigos consumieron bebidas alcohólicas en los predios del colegio:

[...] más al Wilder, porque él ¡de bolas es! Una vez, se ha hecho castigar con el profe de mate, porque le ha dicho un disparate. Otra vez, ha traído trago en su mochila y en el recreo estaba tomando con sus cuates en los baños. [...]. Los del curso se reían, pero los profes nada [no se dieron cuenta], ni siquiera don Lucas [el regente] se ha dado cuenta. Esos giles son peines [hábiles], con Hortelás⁵⁴ se han hecho pasar su aliento y, como se sientan casi al fondo, nadie se ha dado cuenta. Por eso le miran al Wilder como el que “no se deja”, “el más pendejo” y “de bolas”. Para mí, es un feto [inmaduro] que quiere llamar la atención nomás.⁵⁵

Respecto al rendimiento académico de Wilder, Amílcar y Fabio, Freddy comentó: “Uhhhhh, son flojos y bien chanchullos [tramposos]. No hacen tareas, se están copiando, son flojos”.

El 22 de mayo de 2013, me aproximé nuevamente a la escuela particular P para conocer el tipo de interacción que existía entre

54 Pastillas de menta fabricadas por la industria brasileña Garoto.

55 Freddy, testimonio en predios de la escuela particular P, 13 de mayo de 2013, 10:30.

Freddy y sus agresores, después de que estos retornaron a clases, tras su expulsión. Me entrevisté con Freddy y le pregunté cuál era su situación ahora que Wilder, Amílcar y Fabio habían regresado. Él me explicó que continuaron molestandolo verbal y psicológicamente, insultándolo con adjetivos como ‘asfixiado’ o por medio de frases como “Ay, pásenme mi frasco de oxígeno” o “Me [he] olvidado mi escafandra [máscara respiratoria]”, haciéndose la burla de su afección. Si bien ya no lo maltrataban físicamente (como él afirmó) por el temor a ser descubiertos por las autoridades pedagógicas del colegio, “el Wilder se raya, se pone las manos al cuello y me remeda; después dice: ‘Ya no le digan nada a este mariquita, cuidado que vaya a llorarse con su papá’”.⁵⁶

El maltrato que se ejercía en contra de Freddy no había cesado, tan solo había cambiado la forma en la que se manifestaba. Se había reducido a ataques verbales y psicológicos, por el miedo de los agresores a que las autoridades pedagógicas los descubriesen y los sancionasen por cualquier ataque físico que pudiesen infligir a su víctima.

El 25 de noviembre de 2013, a finales de la gestión escolar, se impartían los cursos de reforzamiento. Durante mi observación pude conocer la afición de Wilder, Amílcar y Fabio por los videojuegos de contenido violento. Entre ellos se destacaba uno muy singular titulado *Bully*. El juego trata sobre un alumno nuevo que ingresa a una escuela donde debe agredir a otros colegiales para intimidarlos y manipularlos. Lo interesante fue reconocer que entre quienes interpretan el papel de víctimas potenciales de *bullying* pueden encontrarse personajes bastante estereotipados; por ejemplo, personas que usan lentes, débiles, enfermas, niños, mujeres, etcétera. Un elemento que me dejó inquieto fue la existencia de un personaje-estudiante que sufre de asma y que es víctima de abusos. Tal rasgo correspondía con las características de Freddy y a su misma situación de hostigamiento.

Los agresores manifestaron que su afición por *Bully* se debía a que en su contexto ficcional se podía ejercer la violencia

56 *Ibid.*, 22 de mayo de 2013, 10:31.

de forma libre, canalizando así su agresividad reprimida por medio de una plataforma virtual, sin el temor a enfrentar consecuencias o castigo alguno en la vida real. Por tanto, el videojuego era un modelo de resistencia que los agresores intentaban imitar en el ámbito del colegio. Este proyectaba una especie de estereotipo social que serviría de guía para detectar a aquellas personas que deben ser ultrajadas, ya que, por diversas causas, se asemejan a dichas imágenes estereotípicas y porque no logran encajar en el grupo de alumnos. De esa manera, este videojuego sugiere que el poder se debe utilizar para someter y para dominar a los demás, siendo este un requisito para ser “respetado”; es decir, una lucha de poderes donde el más fuerte es quien manda.

Durante la gestión 2014, Freddy cursaba el quinto de secundaria en el mismo establecimiento. Nuevamente tuvo por compañeros de curso a Wilder, Fabio y Amílcar, quienes continuaron vilipendiándolo por medio del uso de los sobrenombres ya mencionados y remedando, de forma satírica, ataques de tos y de asfixia, burlándose de su afición. Además, lo difamaban entre los estudiantes nuevos, haciendo correr el rumor de que era un “sobreprotegido”, un “llorón”, un “maricón” y un “hijito de papá”. Los alumnos nuevos y los antiguos que atestiguaron el maltrato que sufría Freddy preferían guardar silencio para no ser maltratados ni ganarse la enemistad del grupo de agresores.

El 3 de febrero de 2014, día de la inauguración del año escolar, el padre de Freddy me dijo que había optado por inscribir a su hijo en el mismo colegio, a pesar de los ultrajes que había sufrido en la gestión anterior, para que aprenda a defenderse de sus agresores:

[...] Mi hijo tiene que aprender a hacerse respetar. ¡Varón es, pues! La vida no es escaparse cuando tenemos algún problema. Si le cambiaba de colegio, hubiese sido como fomentar para que nunca se defienda. Cuando sea grande y esté trabajando, tiene que aprender a valerse solo. Yo no le voy a estar cuidando hasta que sea viejo [...]. Le he dicho que les dé un sopapo a esos chicos; ahí, cuando les rompa, se va a hacer respetar. Y si le botan del colegio, ahí sí,

con gusto le he de cambiar [de colegio]. No importa a medio año, pero va a ir poniéndoles en su lugar a esos chicos.⁵⁷

Los testimonios del papá de Freddy me resultaron muy impactantes y me dieron a entender dos cosas: la actitud revanchista de responder a la violencia recibida con más violencia y que la idea del respeto basado en la agresividad está muy vinculada a la noción de ‘masculinidad’. Tuve la impresión de que el papá de Freddy parecía considerar que los agresores habían mancillado el orgullo y la condición varonil de su hijo, de manera que la única forma de redimir tal agravio era “defendiéndose” violentamente; es decir, enfrentar la violencia con más violencia.

El 10 de marzo de 2014, Wilder, Fabio y Amílcar le propusieron a Freddy que les colaborase ocultando bebidas alcohólicas en su mochila, puesto que, dada su enfermedad, ningún maestro ni regente sospecharía que él guardaba tales licores. El grupo de agresores tenía pensado ingerir las bebidas a escondidas, en los sanitarios, durante el recreo (una forma de resistencia inconsciente contra el sistema escolar). Freddy se negó a la petición, pues corría el riesgo de ser sorprendido y castigado por algún maestro. Ante la negativa, continuaron agrediendo de forma verbal y psicológica, silbando cuando él ingresaba al aula en señal de menosprecio, insultándolo con adjetivos como ‘maricón’, sugiriendo cobardía. Freddy me relató lo sucedido:

[...] Hay un tipo en mi curso que ha venido de equis [colegio], y bien creído es. Se ha hecho su amigo del Wilder. El otro día, ese cuate les había dicho al Wilder y [a] sus giles que él se iba a rajar [invitar] un trago. Ellos se han puesto bien felices. Después, han venido a mi asiento y me han dicho que les ayude a ocultar el trago en mi mochila –porque como soy enfermo, de mí [los profesores] no iban a sospechar– y que en el recreo les dé el trago en el baño. Yo no he querido, porque si pasaba algo, a mí nomás me iban a

57 Padre de Freddy, testimonio en predios de la escuela particular P, 3 de febrero de 2014, 09:04.

joder o llevar a la Dirección. Les he dicho que “no” y el Wilder ha dicho: “¡Ve! ¡Así es este pelotudo!”. El Miguel le ha dicho al cuate nuevo que soy un “quejón”, [...] “llora con su papá”. El nuevo me ha amenazado: “¡Vos eres el único que sabe, huevón, si ese día nos cachan [descubren], te voy a sacar tu puta [golpear]!”. El Wilder y los otros le han aplaudido a ese, le han dicho que me ponga en mi lugar para que deje de ser tan “fresa” [...].⁵⁸

Los agresores no fueron descubiertos por dicho acto de rebeldía, pero, aun así, continuaron agravando a Freddy verbal, psicológica y socialmente.

El 25 de agosto de 2014, me enteré que todos los alumnos de quinto de secundaria preparaban sus documentos para presentarse al reclutamiento del servicio premilitar. Una actividad que los jóvenes consideraban como un simbolismo público de masculinidad y de valentía. Freddy se presentó al reclutamiento, pero, como era de esperarse, no fue admitido debido a su enfermedad. Cuando sus agresores se enteraron del hecho, lo insultaron y lo ridiculizaron nuevamente. El agredido me relató:

[...] me he presentado al cuartel, pero no me han aceptado porque en la revisión médica nos han hecho hacer ejercicio y me he comenzado a ahogar. El doctor no me ha querido aceptar, me ha sacado “Inhábil” [...]. Cuando aquí ya todos los changos estaban *p'ajlas* [rapados], yo estaba con mi cabello normal; y el Wilder me ha preguntado por qué no estaba recortado. Yo le he contado que no me han aceptado en el cuartel; ahí se ha reído y bien fuerte ha dicho, para que todos los del curso oigan: “¡Ven, a este maricón no le han aceptado en el cuartel!”. Sus amigos del Wilder me han silbado, haciéndose la burla. Los otros changos sonreían nomás y me hacían señas de desaprobación, moviendo su cabeza de un lado a otro [...]. Yo estoy bien emputado de esto, porque quería hacer la pre[militar], para

58 Freddy, testimonio en predios de la escuela particular P, 10 de marzo de 2014, 10:45.

demostrarles a estos que hasta un enfermo puede superar sus trabas, pero no he podido. Eso me da rabia.⁵⁹

El *bullying* que se ejercía en contra de Freddy continuó hasta que él terminó el bachillerato, a fines de la gestión 2014. Tal agresión le trajo consecuencias físicas y psicosociales bastante desfavorables. A nivel corporal, él corría el riesgo de morir asfixiado, en caso de que se repitiera un ataque similar al del 10 de mayo de 2013. Al respecto, ese suceso le produjo un trauma psicológico, además de sentimientos de culpa al ver que las medicinas y los tratamientos para su enfermedad eran de precio muy elevado. Sobre el tema, Freddy señaló:

[...] [El *bullying*] me ofende y, más que todo, ha malogrado mi salud el año pasado. Porque gracias a que me han soplado tiza, he tenido que ir al médico y tomar unas pastillas por un tiempo, porque mis bronquios estaban inflamados, me costaba respirar, mi pecho roncaba bien feo. Hasta me han tenido que hacer espirometría⁶⁰ para ver en qué situación estaba. Eso me ha hecho sentir mal porque, uno, esos análisis cuestan caro y, dos, porque me he puesto a pensar que por ahí me moría y me ha dado miedo [...].⁶¹

Por lo expuesto, Freddy vivió constantemente intimidado, paranoico y a la defensiva. Por otra parte, se sentía desvalorizado y abochornado, ya que, a causa de su enfermedad, su cuerpo estaba impedido de servir como un instrumento socializador; es decir, manifestar atributos físicos que sus compañeros consideraban como masculinos (pelear, hacer deporte, asistir

59 Freddy, testimonio en predios de la escuela particular P, 25 de agosto de 2014, 13:07.

60 Examen neumológico que estudia la capacidad pulmonar y respiratoria de un paciente.

61 Freddy, testimonio en predios de la plaza Luis Uría, en Villa Copacabana, 2 de mayo de 2014, 13:10.

al servicio premilitar, etcétera). Su padecimiento transmitía un simbolismo corpóreo de antirresistencia que connota debilidad, vulnerabilidad, cobardía y dependencia de la protección de los maestros y de sus padres. Esos elementos eran antagónicos con el rol varonil que era aceptado entre sus compañeros de curso. En consecuencia, él no podía relacionarse o socializar adecuadamente con ellos, optando por retraerse para no ser ridiculizado por sus agresores.

3.2.2. CASO 2: *MARIELA*

Mariela era una estudiante regular de quinto de secundaria de la escuela fiscal Z. Tenía 16 años y había sido inscrita en tal establecimiento educativo en la gestión 2011. Ella era víctima de continuas agresiones verbales y psicológicas por parte de Beatriz, Carla y María, tres compañeras de curso. El motivo de las agresiones tenía como origen sus rasgos corporales, pues tenía el cabello rubio y los ojos verdes, razones por las que sus agresoras la apodaron despectivamente como “Barbie”. Ella me relató que si bien sus compañeras no la golpeaban físicamente, sí la ultrajaban verbal y psicológicamente, difundiendo rumores falsos sobre ella y excluyéndola de actividades que le permitirían integrarse con sus demás compañeros de curso, como los deportes y los trabajos grupales.

El 17 de mayo de 2013 pude presenciar cómo Mariela era excluida por Beatriz, Carla y María, quienes jugaban voleibol, en uno de los pequeños equipos de cinco personas, junto con el resto de las chicas del curso. Ellas se negaban a aceptarla como miembro del equipo, argumentando, sin un justificativo visible, que era una “¡inútil!” y gritándole frases como: “¡Ya no hay campo para vos, Barbie! Andá a hacerle ojitos al profe para que te ponga de suplente”.

Mariela narró del siguiente modo el tipo de violencia que las tres agresoras le infligían:

[...] siempre me están raleando [excluyendo] y hablando mentiras de mí [...] porque dicen que soy creída, que soy jailona. Siempre

me dicen “Barbie”, porque mi cabello es rubio. A mí no me agrada que me digan así, porque después los chicos y otras chicas del colegio creen que soy una puta, y no es verdad. Gracias a esos apodos, hasta algunos de los profesores me dicen “Barbie”; cuando llaman lista o cuando hay ejercicios de matemáticas me están diciendo: “Ya, Barbie, salí a resolver estito”, y todos se ríen. [...] [Beatriz, Carla y María] dicen que soy una “zorra”, andan diciendo a las otras chicas que se cuiden de mí porque les puedo quitar a sus enamorados. Cuando apruebo alguna materia, están diciendo que me meto con el profesor y que por eso tengo buena nota. Varias veces, la Beatriz y sus changas [amigas] han escrito en las pizarras mi nombre con insultos: “Mariela, zorra de mierda” y cosas así. [...] Una vez llegaron muy lejos, porque había un chico de la promoción que le gustaba a la María y, justo el chico ese, un día, me agarra y se me ha declarado. Cuando la María se ha enterado, ella y sus amigas me insultaron peor que antes; de “perra”, “zorra” y “puta” no me bajaban. Cuando, una vez, han venido unos señores que enseñaban sobre el sida y las enfermedades sexuales, [y] nos han repartido preservativos [...], la Mariela agarró esos preservativos y me los tiró en el banco. “A vos te hacen falta, ¿no ve?, zorra”, me dijo. Ese día, ya no pude más y me puse a llorar.⁶²

Mariela también relató que no tenía demasiada interacción social con el resto de sus compañeras de curso (no hablaban mucho con ellas y ellas tampoco se esforzaban por hablarle), quienes, si bien no participaban del acoso, tampoco hacían algo para detenerlo. Además, me hizo saber que se llevaba mejor con sus compañeros varones porque ellos, a diferencia de sus agresoras, no la difamaban ni la insultaban. Cuando le pregunté si había levantado una queja en la Dirección, denunciando las agresiones que recibía, me dijo que informó de la situación a la regente, pero que ella no le

62 Mariela, testimonio en predios de la escuela fiscal Z, 17 de mayo de 2013, 16:04.

dio mucha importancia y que solamente le dijo: “No les haga caso, porque son chismes de cocina”, y que se “dedique a estudiar”, dejando el asunto irresuelto.

Para la gestión 2014, Mariela retornó al colegio para cursar sexto de secundaria. A diferencia de los años previos, notó que dos de sus agresoras (Beatriz y Carla) estaban ausentes, quedando únicamente María. Según esta, sus amigas habían decidido cursar el sexto de secundaria en el turno de la mañana en el mismo establecimiento, debido a que el horario les parecía más cómodo. Ella relataba que no pudo acompañarlas y moverse al turno de la mañana porque:

[...] me han castigado en mi casa. Mi papá no ha querido que me vaya a la mañana, ha dicho que porque casi me aplazo me voy a quedar en la tarde. Mis amigas se han ido a la mañana. ¿Una macana, no? Era que me raje [en mis estudios] el año pasado y me hubiese ido con ellas.⁶³

No obstante, María continuó agrediendo verbal y psicológicamente a Mariela, difundiendo rumores sobre ella entre otros escolares. Al respecto, Mariela me comentó:

[...] Esa habladora de la María... igual, aunque sus amiguitas se hayan ido, me sigue haciendo quedar mal [...]. A los nuevos les ha dicho que soy la más “zorra” del colegio, que me he metido con hartos de los changos y que me hago a la santa; que tengan cuidado conmigo, porque soy “serrucho” que le “baja” los novios [...] [a] otras chicas, y que les hace pelear para que [se] separen y yo me arregle con ellos [...]. Ha dicho que por eso me dicen “Barbie”, porque soy “zorra” [...]. Las chicas nuevas, ahora, me miran feo y tienen sus distancias. Y los chicos nuevos creen que soy fácil porque, cuando me miran, me silban y se ríen.⁶⁴

63 María, testimonio en predios de la escuela fiscal Z, 6 de febrero de 2014, 18:12.

64 *Ibid.*, 13 de marzo de 2014, 16:38.

Además de su adecuado desempeño académico, Mariela es también victimizada porque, como dijimos, posee rasgos corporales que se corresponden con un alienante estereotipo corpóreo y estético de la apariencia de un extranjero; uno que María se esforzaba por imitar, sin éxito. Mariela comentó así sobre el tema:

No hay un motivo que sea lógico para que me traten mal. En primer lugar, yo nunca les he hecho nada; no les he quitado a sus novios ni les he insultado; ellas nomás me odiaban. Yo creo que es por mis rasgos físicos, porque el cabello rubio y los ojos verdes no son muy comunes aquí. Por eso, yo llamo más la atención de los demás. Parece ser que estas chicas me tienen envidia, porque ellas son bajitas y morenitas. Parece que me odian, porque tengo lo que ellas no. Además, a los chicos, por alguna razón, les atraen más la chicas chocas [rubias]; no sé, ¿por qué será? Tal vez porque lo diferente es más llamativo.

[...] lo que no les ha gustado a estas chicas ha sido que han tratado de imitarme y no han podido. El 2012, la María me ha tratado de imitar. Una vez se ha teñido su cabello rubio, pero, como es morenita morenita no le quedaba y se veía bien chistoso. Los chicos se reían y, un día, el regente ha entrado al curso y cuando le ha visto se ha reído y le ha dicho: “¡Rubia postiza, parece que te has puesto peluca!”. Y los del curso se han reído. Un chico ha dicho: “La choca genuina [refiriéndose a mí] y la choca trucha [refiriéndose a María]”. Ese día, me acuerdo que en la salida la María estaba llorando con sus amigas. Al día siguiente, no ha venido. Después, ya ha vuelto con su cabello negro. De ahí, ella y sus amiguitas me odiaban peor. Cuando un chango de la promoción que le gustaba a la María se me ha declarado, ya no me tragaban; que soy una “puta”, que soy “serrucho”, de todo me han dicho.⁶⁵

Las características corporales de Mariela constituían un ataque simbólico hacia el carisma de su agresora María, quien, a su vez, experimentaba la frustración social de no

65 *Ibid.*, 19 de junio de 2014, 18:10.

poder alienarse a un paradigma estético equivalente a un estatus de superioridad social basado en la corporeidad. Este relato me permitió observar que los paradigmas raciales colonialistas aún están vigentes en la sociedad boliviana, en la que existe una fuerte tendencia a la alienación hacia diversos modelos raciales y corpóreos promovidos por culturas extranjeras (sobre todo provenientes de Occidente) que son referentes estéticos y socioeconómicos.

Asimismo, Mariela me dijo que fue víctima de innumerables prejuicios raciales, no solo procedentes de sus agresoras, sino también de los maestros, del personal e, incluso, de parte de los padres de familia:

No soy amiga de los profes, ni de los regentes, porque ellos igual me miran con prejuicio. Algunos me dicen “Barbie”, otros “choca” o creen que soy rica [adinerada] [...]. Mi traje de promoción [lo] he tenido que hacer con dos sastres diferentes, porque me querían cobrar más caro de lo que costaba la confección. [...] Al principio de año [2014] se ha quedado [se ha convenido] el color del traje y todo. Un papá del curso nos ha contactado con un sastre que dice que era su amigo y que atendía por la zona Max Paredes. Nos ha dado la dirección y ha dicho que nos iba a cobrar barato, a todos les iba a costar 800 bolivianos la mano de obra del traje. Cuando yo he ido, el sastre me ha querido cobrar mil bolivianos. Cuando les he preguntado a mis compañeras, ellas me han contado que les había cobrado 800 bolivianos. Cuando he ido con mi mamá donde el sastre y le ha reclamado, el señor se ha molestado, nos ha dicho: “Estos *k’aras* [persona de tez blanca] son unos codos [tacaños], hasta para hacerse hacer una prenda piden rebaja”. Nos hemos tenido que ir, después le hemos avisado al papá del curso que nos ha contactado con el sastre, le hemos contado lo que nos ha hecho y el señor le ha dicho a mi mamá: “¡Así es, pues, señora! Aquí cobran viendo la ‘cara del cliente’. No es por ofender, pero usted y su hijita tienen pinta de tener harta platita”.⁶⁶

66 *Ibid.*, 24 de junio de 2014, 18:30

Pude apreciar que, en este caso, la víctima era blanco de las agresiones a causa de sus rasgos físicos. Al mismo tiempo, el acoso que recibía era legitimado por los profesores, quienes llaman a la víctima por su sobrenombre, ridiculizándola todavía más delante de sus compañeros de curso. Paralelamente, las autoridades pedagógicas (por ejemplo, la regente mencionada previamente) no otorgaban importancia a la agresión que Mariela enfrentaba, porque la consideraba poco relevante. Las autoridades pedagógicas, pues, pasan por alto el acoso que sufre la víctima, porque les preocupa más el rendimiento académico que los problemas de *bullying* que enfrentan los estudiantes al interior de la escuela.

De esa manera, el *bullying* que se ejercía en contra de Mariela continuó. Los abusos le produjeron consecuencias psicossomáticas, como episodios de depresión, desganado y tristeza, puesto que los rumores que circulaban sobre ella y los insultos la indignaban y la humillaban, impactando negativamente en su relacionamiento social con los demás escolares. Tal como ella confesó, los agravios que recibía destruyeron su reputación social, ocasionando que se la excluyera y se la marginara, debido a la desfavorable imagen que su agresora había divulgado sobre ella. En sus palabras:

[...] me pone triste, por las cosas que me dicen y hacen. Aunque las ignore, duelen de todas formas. No puedo tener amigas, porque las chicas me miran con desconfianza, por la mala fama que han hecho correr sobre mí. Las chicas creen que soy “zorra” y que les voy a quitar a sus parejas, o que soy creída por ser choca. Algunos chicos también creen que soy fácil y me he enterado que, por lo que la María ha dicho de mí, algunos chicos de varios cursos hacen apuestas entre ellos para arreglarse conmigo. Eso me duele, porque me ven como objeto, no como persona. [...] Me siento humillada, triste. Ya no me dan ganas de venir, hago esfuerzos para estar aquí, porque por culpa de la María tengo fama de “fácil”. Eso es bien feo. En el estudio estoy desganada, porque la rabia y la tristeza no me dejan concentrarme. He tenido bajones [emocionales]; me

dormía horas de horas y, a veces, estaba tan triste que no podía venir al colegio por el desgano.⁶⁷

Mariela pensó en cambiar de colegio, pues el maltrato que enfrentaba resultaba muy difícil de sobrellevar. No obstante, tal idea no pudo concretarse, porque ella vive solo con su madre y carece de los recursos económicos necesarios para lograr tal meta, además de que resulta difícil hallar una escuela que acepte estudiantes nuevos cuando la gestión se encuentra en pleno desarrollo. Por tales razones, se vio obligada a tolerar las agresiones hasta que concluyó el bachillerato el 2014.

3.2.3. CASO 3: ALBERTO

Alberto es otra víctima de *bullying*. Él era estudiante de sexto de secundaria de la escuela particular P. A finales de 2013, concluyó el bachillerato. Era objeto de frecuentes agresiones verbales que iban más allá de ser solo bromas o chistes, desde que fue inscrito al curso cuarto de secundaria, el 2011. Su agresor era Marco, un compañero de curso. Alberto me explicó que el motivo de las agresiones era su apellido paterno de origen extranjero (austriaco); su madre es boliviana.

Él tiene cabello negro, piel blanca y ojos pardos, rasgos que desencadenaron el acoso, pues, según su agresor, “todos los europeos son rubios de ojos azules”. Con base en ese estereotipo étnico-racial, Marco y sus compañeros asumieron que él mentía sobre su origen, porque su aspecto no corresponde a las características físicas de un extranjero. A causa de esto, lo consideraban como un “creído” y un “presumido” que trataba de “impresionar” a los demás. Esa situación alcanzó tal punto

67 *Ibid.* Debe señalarse que los síntomas descritos por Mariela son propios de una depresión clínica. Esta sería una de las consecuencias del *bullying*, en tanto que es una aflicción de síntomas biológicos, dejando de ser un trastorno exclusivamente anímico.

que su agresor le puso el calificativo de “*ch'ojcho*”, sinónimo de “común” u “ordinario”.

Alberto recordó el momento de inicio del acoso, que se originó cuando se presentó como alumno nuevo ante el curso de cuarto de secundaria:

Cuando he llegado [...], el profesor me dijo que me presente ante el curso. He dicho mi apellido y el Marco dijo: “¡Yaaa!”. Después de eso les decía a los del curso: “Este, hecho al gringo había sido” [...]. Una vez, la profesora estaba devolviendo trabajos y, cuando me llamó, pronunció mal mi apellido. Yo me levanté y le corregí para que pronuncie bien. Ese rato, el Marco dijo: “¿Qué se cree este? Vos eres un pobre *llokalla*, más paceño que el chuño. En vano quieres engañar aquí haciéndote al gringo, mírate a ver. Tienes cabello negro, todos los europeos son rubios con ojos azules. Deja de hacerte al tipo, *zya, ch'ojcho?*”. Y los del curso que estaban mirando sonreían. Desde ahí fue que me dicen “*ch'ojcho*”. [...] Mucha televisión han visto, por eso creen que todos los de Europa son rubios. Mi papá es austriaco neto y no es rubio y no tiene ojos azules; más bien, es de cabello negro, negroooo y de ojos cafés.⁶⁸

Él me explicó que fue Marco quien comenzó con las agresiones verbales, pero que, luego, estas se reprodujeron entre sus compañeros de curso, quienes también lo llamaban “*ch'ojcho*”. Alberto aclaró que algunos de sus compañeros no lo hacían con malicia y con la intención de ofenderlo, sino porque tal apodo se convirtió en una especie de “tradicción” entre sus compañeros de curso. Sin embargo, considera que Marco sí lo llamaba a través de tal apelativo con el fin de injurarlo.

Alberto afirmó que nunca se jactó de su origen europeo, que jamás utilizó su apellido para apocar o denigrar a sus compañeros. No obstante, su agresor, Marco, interpretaba que la

68 Alberto, testimonio en predios de la escuela particular P, 21 de junio de 2013 [énfasis propio].

singularidad de su apellido constituía por sí misma una forma de alarde y de falsedad, porque no correspondía a los estereotipos socioculturales tan arraigados en su discurso.

Él me dijo que las chicas no lo llamaban por su apodo. En su opinión, esto se debía a que ellas eran más maduras. También me aclaró que nunca recibió ataques físicos por parte de sus compañeros de curso, pero que, de todas formas, el apodo del que es blanco le producía indignación y molestia.

Nunca se quejó a la Dirección por estos maltratos, ya que eran verbales y, según él, no serían tomados en serio. Aparte, no ameritaban tal medida. Alberto optó por ser indiferente y, en ocasiones, por insultar a quienes utilizaban tal sobrenombre. A pesar de todo, el maltrato que sufría continuó manifestándose hasta que culminó el bachillerato en noviembre de 2013.

Su caso ejemplifica el complejo de inferioridad social enraizado en nuestra sociedad, manifiesto por medio de los prejuicios excluyentes y la tendencia hacia la alienación. Estos revelan una dinámica según la cual se sobrevaloran los atributos sociales, raciales y culturales de otras sociedades. Lo curioso del caso es que Marco también tenía un apellido europeo de origen castellano (al igual que gran parte de la población boliviana), pero, irónicamente, no aplicaba su discurso de estereotipos y de marcado racismo para otras personas con apellidos de tal tipo.

3.2.4. CASO 4: *FABIOLA*

Fabiola era una alumna de la escuela fiscal Z. Tenía 14 años en la gestión 2013 cuando cursaba tercero de secundaria. Le faltaban tres años para concluir el bachillerato. Ella fue víctima de recurrentes agresiones físicas, verbales y psicológicas infligidas por cuatro de sus compañeros de curso: Shirley, Natalia, Gróver y Máximo.

El 25 de junio de 2013, la profesora de Psicología del establecimiento quiso que Fabiola se entrevistase conmigo para que pudiera contarme la violencia de la que era víctima en

su curso. La maestra me aclaró que Fabiola era muy buena estudiante, seria, responsable y ordenada en los estudios, y que el *bullying* que sufría era tan evidente, que incluso ella lo había percibido.

Fabiola era una chica introvertida, tímida, físicamente delgada, usaba lentes de aumento y vestía correctamente el uniforme del colegio (chompa abrochada y guardapolvo). No usaba bisutería ni usaba maquillaje. Se aproximó, sujetando su mochila, argumentando que desconfiaba de que si la dejaba en el aula sus agresores podían hacer “algo malo” con sus útiles escolares. Al presentarse, se mostró nerviosa. Me hizo saber el miedo que tenía ante la posibilidad de que su nombre fuera revelado en los medios de comunicación. Yo le prometí que guardaría su identidad en el anonimato.

Ella comenzó a narrarme que sus agresores la maltrataban desde que ella cursaba primero de secundaria y que el maltrato se había originado debido a su responsabilidad académica, al presentar puntualmente las tareas asignadas por los maestros:

[...] dicen que soy odiosa y lambiscona [servil]. Es que saco buenas notas. Estudio hartito, porque si saco malas notas mi mamá me pega. Por eso estudio y cumplo con las tareas que nos dan. [...] Desde que estaba en primero de secundaria me molestan; porque cuando el profesor se olvidaba de revisar la tarea y yo la había hecho, le presentaba, y el profesor se acordaba, se ponía a sellar. Como ellos son flojos y no hacían, les quitaba nota. De eso me tienen rabia. [...] Me insultan diciéndome: “corcha”, “mosca muerta”. Me lo rompen mis cosas. Una vez, el año pasado, el Gróver me lo ha hecho desaparecer mi estuche con bolígrafos, mi mochila después la ha pateado. En otra, el Gróver, el Máximo, la Natalia y la Shirley han escupido sobre mi deportivo de educación física. Y siempre me están insultando, gritándome: “corcha de mierda”.⁶⁹

69 Fabiola, testimonio en predios de la escuela fiscal Z, 25 de junio de 2013, 15:30.

Otra agresión ocurrió cuando en su curso estaban de moda los *slams*,⁷⁰ cuaderno en el que sus agresores, bajo el pretexto de “llenarlo”, plasmaron una serie de agravios psicológicos de forma escrita. Fabiola relató:

[...] hace como un mes, varias chicas del curso tenían sus *slams*. Hacían llenar a sus amigos y a todos los del curso. A mí, unas cuantas nomás me dieron para que llene. Después, por entrar en la onda, yo me he hecho un *slam* para hacer llenar a los de mi curso. Y la Natalia me ha dicho que quería llenármelo. Yo, por sonsa, le he dado, y cuando me lo devolvió estaba lleno de disparates con insultos. Ella y sus amigos me pusieron cosas que me han hecho doler, me han hecho llorar. [...] [Escribieron] hartas cosas. Había una pregunta que decía: “¿Cómo me describirías en tres palabras?”, y ellos me pusieron: “Chismosa, sonsa y emputante”. Después, había otra pregunta: “¿Qué fue lo peor que te ha sucedido?”, y me escribieron: “Haberte conocido”, “Que estés en el curso”. Otra pregunta era: “¿Qué me deseas para el futuro?”, y ellos me pusieron: “Que te mueras”, “Suicídате”, “Ándate del colegio”. Cuando he visto lo que habían puesto, estaba triste. Cuando la Natalia y su montoncito [grupo de amigos] me han visto, se acercaron riéndose. La Shirley me dijo: “Le había dolido a la corcha sus verdades”, y el Máximo ha empezado a gritar: “¡Quiere llorar!”, y los otros en grupo han gritado: “¡Quiere llorar!, ¡quiere llorar!”. Ese rato me he puesto a llorar en mi banco y peor se han reído.⁷¹

Fabiola le mostró a la profesora de Psicología el cuaderno con los agravios que los agresores y las agresoras habían escrito. La

70 Cuaderno popular entre los adolescentes que se pasa de mano en mano. En él se escribe una serie de preguntas personales (estado civil, fecha de cumpleaños, gustos, aficiones, etcétera) que son respondidas por quienes reciben la libreta. Por lo general, tiene la finalidad de obtener información para conocer con más detalle a la persona que escribe en él.

71 Fabiola, testimonio en predios de la escuela fiscal Z, 25 de junio de 2013, 14:24.

maestra intentó citar a los padres de familia de Fabiola y a sus agresores para remitir el caso a la Dirección, pero ella se opuso a la decisión, argumentando que sus padres, más que entender la situación de acoso que enfrentaba, la regañarían y castigarían por “perder el tiempo en sonseras”. Ella me recalcó que sufría maltratos físicos por parte de sus padres, quienes la golpeaban si es que descuidaba sus estudios.

Ella sostuvo que otro motivo por el que no denunciaba los abusos a la Dirección del colegio o a sus padres era el temor de que sus agresores tomaran represalias al verse sancionados:

No [deseo denunciarlos], porque no quiero que me molesten peor. Y en la Dirección van a llamar a los papás y, después, a mí nomás mi mamá me va a castigar. Para ella, estas son cosas de *wawas* y va a decir: “Al colegio se viene a estudiar”. Cuando me lo han pateado mi mochila, mi regla me la han roto, y mi mamá me ha castigado en la casa diciendo que cuide mis cosas porque “la plata no me cae del cielo”.⁷²

Cabe resaltar que, según lo narrado, la profesora de Psicología tomó medidas informales para sancionar a los agresores, las que consistieron en separarlos cambiándolos de lugar o de asiento en el curso, castigarlos “manos arriba” y recriminarlos por sus actos de indisciplina y de irresponsabilidad. Esta información me hizo notar que sus agresores son indisciplinados, incumplidos y descuidados en sus estudios. De esta manera, Fabiola se encontraba en medio de un fuego cruzado: por un lado, sus padres le exigían excelencia académica y, por el otro, sus agresores la maltrataban por su destacado rendimiento académico.

Finalmente, Fabiola me hizo conocer que deseaba solicitar una transferencia de curso, a otro paralelo, y así evitar que la molestaran. El problema de llevar a cabo tal idea radicaba en que las autoridades pedagógicas (el director y el plantel docente), quienes desconocían su situación de acoso, le negarían la

72 *Ibid.*

petición, porque no encontrarían un motivo coherente para acceder a su solicitud.

Durante la gestión 2014, Fabiola cursaba cuarto de secundaria y tenía por compañeros de curso a tres de sus agresores (Máximo, Gróver y Natalia). Su agresora Shirley había sido incorporada a otro paralelo del mismo grado. No obstante, la situación de Fabiola continuó, pues, en el aula, durante los momentos en los que el maestro o el regente estaban ausentes (como en los cambios de periodo), Máximo, Gróver y Natalia agredían a Fabiola verbal y físicamente, insultándola, arrojándole basura, bolsas, papeles, pateando su mochila y empujándola. Tal situación se intensificaba durante las horas de recreo, puesto que Shirley se unía al grupo de agresores para maltratarla en conjunto. Por tal razón, esa hora representaba para Fabiola un momento de continuo riesgo, pues estaba obligada a esconderse y a escapar de la vista de sus agresores, para no ser violentada.

El 13 de mayo de 2014, mientras retornaba al aula, tras la conclusión de la hora de recreo, Gróver le colocó una zancadilla; en consecuencia, ella cayó, lastimándose las rodillas. El 26 de agosto del mismo año, ella sufrió otra agresión; sus abusadores mancharon su guardapolvo, rayándolo con un marcador. El ataque sucedió durante el descanso, en los sanitarios del colegio. La consecuencia más dramática del suceso fue que a raíz del incidente ella fue castigada por su padre:

[...] a inicios de mes, en el recreo, yo he ido a mojar me a las pilas del baño, cuando justo han aparecido estos [Máximo, Gróver, Natalia y Shirley] se han parado a mi lado y yo no les he hecho caso. El Máximo, el Gróver y la Shirley no me dejaban pasar; quería salir de las piletas y se ponían frente a mí. Ese rato, la Natalia, con marcador, me ha rayado mi guardapolvo. Después, se han escapado estos, riéndose. Todo el recreo, con agua de la pila, he estado tratando de sacar la mancha de mi guardapolvo, pero no he podido. Por culpa de estos, en mi casa, mi papá me ha castigado. “Uno” [un golpe] en mi cara me ha dado y después feo me ha gritado: “¿¡Por qué no cuidas tus cosas!?, ¿¡qué crees que tenemos plata de sobra para comprártelo guardapolvos!?”.

Yo estaba bien triste. He tenido que hacer remojar con lavandina y ni así salía la mancha. Al último, con Acrilex⁷³ blanco he tenido que tapar la mancha.⁷⁴

Todos estos sucesos afectaron psicológica, social y físicamente a Fabiola, quien mostraba un carácter introvertido y asustadizo, asumiendo que toda persona que se le aproximaba lo hacía con el propósito de lastimarla. Ella no tenía amigos dentro o fuera del colegio. Su relación con sus compañeros de aula no iba más allá del saludo. Esto se debía, en parte, a que temían ser maltratados por los agresores de la joven. Aparte, estos difundieron rumores que la mostraban como una “corcha de los profesores”; es decir, alguien que colaboraba y que estaba al servicio de los docentes. A causa de ello, inspiró desconfianza y aversión en sus compañeros.

Físicamente, sufrió lesiones corporales como raspones, moretones y contusiones, producto de los golpes y de los empujones de sus agresores. Adicionalmente, los ataques la afectaron económicamente, ya que los destrozos materiales (útiles escolares, ropa, etcétera) fueron subsanados por ella, pues tuvo que volver a comprarlos.

Fabiola vivía en ambientes de socialización que eran inseguros y violentos. Por un lado, en el colegio era víctima de *bullying* y, por otro, sufría actos de violencia intrafamiliar por parte de sus padres, a quienes les preocupaba más el rendimiento académico de su hija y desconocían los maltratos que padecía en la escuela. Ella aprendió a sobrevivir en ambos entornos, para reducir los maltratos que sufría en cada uno. Sus estrategias se basaban en ocultarse, escapar de sus agresores y evitar llamar la atención de sus padres. Resignadamente, me decía que la única forma de reducir el *bullying* era “seguir escapándome de ellos

73 Nombre de una industria que produce pintura para tela. Se utiliza coloquialmente para referirse al envase del tinte.

74 Fabiola, testimonio, en predios de la escuela fiscal Z, 26 de agosto de 2014, 16:50.

y cuidar mis cosas; no quiero hacer alboroto de esto, porque nadie me va a entender”.⁷⁵

3.2.5. CASO 5: BEATRIZ

Beatriz era una estudiante de la escuela particular P que cursaba el tercero de secundaria el 2014. Tenía 15 años y había llegado al establecimiento dos años antes. Ella presentaba un visible problema de sobrepeso, rasgo que desencadenó las agresiones psicológicas y sociales propiciadas por Andrea y Lourdes, dos compañeras de curso. Ellas se burlaban de su condición física, insultándola por medio de calificativos como “gorda”, “turril”, “garrafa”, etcétera. Estos agravios databan de hace un año y nueve meses, aproximadamente, por lo que no se trataba de una simple agresión circunstancial.

La joven me hizo saber que, inicialmente, era marginada o excluida socialmente por sus compañeras de curso. Si bien con el transcurso de los días después de su ingreso al colegio logró relacionarse con algunas muchachas del aula, no pudo entablar amistad con todas sus compañeras. Beatriz relató:

Yo he venido el 2012, cuando me tocaba primero [de secundaria]. Yo soy tímida, me cuesta ser amiga de la gente. Por eso, cuando he llegado, casi un mes no hablaba con nadie. Las chicas no me hablaban y los chicos tampoco; fuera del saludo no pasaba. Recién después con unas tres chicas del curso he comenzado a hablar, el resto no me hablaba.⁷⁶

Todo comenzó el 2012 cuando se llevó a cabo un campeonato de voleibol en la escuela. Las alumnas del curso de Beatriz se organizaron con el fin de conformar equipos. Andrea y Lourdes, quienes mejor destreza tenían para tal

75 *Ibid.*, 25 de julio de 2014, 17:05.

76 Beatriz, testimonio en predios de la escuela particular P, 15 de abril de 2014, 9:00.

deporte, conformaron un equipo. Beatriz quiso formar parte del mismo, dada la habilidad de sus integrantes. Desde el primer momento de contacto, Andrea y Lourdes expresaron su animosidad ante su solicitud. Ella no se imaginaba que tener sobrepeso era una limitante para integrar el equipo de sus dos compañeras, quienes exigían como requisito de admisión ciertas características corporales, como ser esbelta y delgada (sinónimos de “belleza”). Beatriz me contó:

[...] el 2012, más o menos a finales de marzo, se ha organizado un campeonato de voleibol dentro del colegio, y cada curso tenía que formar equipos de chicas. La Andrea y la Lourdes son las que más juegan voleibol y han ido anotando a las que querían entrar a su equipo. Pero cuando yo he querido entrar, no me han anotado. Me dijeron: “Primero anda al gimnasio y después hablamos” [...]. Los entrenamientos eran en la cancha de la zona [Villa Copacabana] y cuando iba la Andrea me botaba: “¡Andate, gorda! Contigo vamos a perder. Se necesita ser ágil para esto”. La Lourdes me golpeaba con la pelota y yo me iba con pena [...]. Cuando me han odiado ha sido cuando han hecho una reunión para diseñar los uniformes. La Lourdes me ha dicho que si quería entrar tenía que darles cien bolivianos y que, con eso, me iban a dar mi polera. Yo le he pedido plata a mi papá y les he dado a la Lourdes y la Andrea, y, cuando han traído las poleras, a mí no me han dado. La Andrea me ha dicho: “¡Vos pareces una garrafa de gorda, estás rebalsando de asco!”. La Lourdes me dijo: “¡No tenemos tallas especiales!”, y nunca me han dado mi polera y ni siquiera me anotaron en la lista oficial del equipo. Cuando les dije que me devuelvan mi dinero, no han querido. Me han dicho que la cuota es voluntaria y que yo de voluntad he dado, que eso no garantiza que ingrese al equipo. [...] Me he quedado llorando. [...] Mi mamá ha venido esa vez a hablar con el profesor de educación física y le ha contado. El profesor les ha reñido a la Lourdes y la Andrea, y les ha dicho que me devuelvan el dinero porque, si no, él no les iba a dejar jugar voleibol en el equipo. A regañadientes, lo han hecho. Y desde ahí, peor me tratan. Todo el

tiempo me dicen que soy “gorda”, que soy “turril”, que parezco “ropero vestido”.⁷⁷

Beatriz comprendió que la estética corporal constituía un elemento socializador de adaptación grupal; un rasgo carismático por el que sus agresoras trataban de diferenciarse como las más “hermosas” y ejercer un liderazgo basado en la corporeidad. El intento de Beatriz de integrarse en el equipo de Andrea y de Lourdes constituía una forma de retar o enfrentar el carisma de estas, porque su sobrepeso resultaba ser un rasgo incómodo, imperfecto e incompatible con la imagen estética e idealizada que deseaban mostrar sus agresoras. En palabras de Beatriz:

Lo que no les ha gustado a la Lourdes y la Andrea ha sido que una gorda postule a su equipo, porque ellas se creen las más lindas del curso. Es que son bien esbeltas, altas y con cintura de avispa; blanconas y de cara bonita son. En su grupo querían meter a las más bonitas, porque les gusta presumir. Yo, en su equipo, era como una mancha, la que descompaginaba todo. Por eso se han molestado. Me han contado que de otros cursos, al enterarse que yo estaba postulando para entrar a su equipo de la Lourdes y la Andrea, dice que les decían: “Las 60: las seis flacas y una gorda”. Eso les ha dolido en su ego de mujeres. Encima, desde que mi mamá ha venido y se ha quejado al profesor y este les ha reñido, me odian con más ganas.⁷⁸

Ella me explicó que, debido a la queja presentada por su madre, su caso había llegado a oídos de la directora. Sin embargo, al ver que las agresoras habían devuelto el dinero, el asunto no tuvo repercusión y no se tomaron medidas al respecto, solo la derivaron con la psicóloga del colegio, para que examinase las consecuencias de tales ofensas. Al respecto, Beatriz comentó:

77 *Ibid.*

78 Beatriz, testimonio en predios de la escuela particular P, 29 de julio de 2014, 10:32.

Me han hecho ir a la psicóloga del colegio. La psicóloga me ha dicho que fortalezca mi autoestima, que no les haga caso a lo que dicen de mí. Después ha llamado a mis papás y nos ha dicho que tenemos que ir a terapia familiar, porque mi autoestima está bien baja. Les avisó que me dicen “gorda” y “garrafa”. Les ha dicho a mis papás: “Deberían llevarle a su hija con un profesional particular para que la vea, su autoestima está baja porque los muchachos de esta edad siempre se burlan de los ‘gorditos’ o los que tienen alguna anomalía”.⁷⁹

Beatriz también mencionó que los agravios que sufría por parte de sus compañeras llegaron a afectarla tanto, al grado de que ella misma puso en riesgo su salud, adoptando dietas estrictas, ingiriendo fármacos adelgazantes y reduciendo drásticamente su alimentación para bajar de peso. Ella continuó así su relato:

El año pasado [2013] estaba mal [de salud], porque he querido bajar de peso. De todo he hecho, dietas que veía en internet, no tomaba desayuno ni cena [...]. En la calle me he comprado unas pastillas que hacían bajar de peso [...], después me he enfermado porque me ha venido gripe. Cuando me han llevado al médico, me han sacado sangre y han dicho que tenía anemia y que estaba desnutrida, que por eso me he enfermado [...]. Mis papás me han reñido porque he hecho dieta, después me han llevado con un nutricionista [...]. El doctor me ha derivado al endocrinólogo, porque ha dicho que mi gordura podía ser por un “desajuste hormonal”. Pero, me han examinado y no han querido darme pastillas hasta que tenga mínimo 18 años, porque dicen que soy muy jovencita para tomar pastillas y hormonas, que todo eso puede atrofiar mi crecimiento.⁸⁰

La joven decía que el *bullying* le provocaba un malestar emocional muy fuerte, pues se sentía inconforme con su apariencia física.

79 *Ibid.*, 15 de abril de 2014, 9:00.

80 *Ibid.*

Las agresiones verbales y psicológicas hacia Beatriz continuaron y se manifestaban por medio de los apodos mencionados y en la exclusión social a la que la sometían sus agresoras, sobre todo durante actividades deportivas que involucraban un trabajo en equipo:

Cuando hacemos carrera de relevos y me toca con estas chicas, ellas me insultan; “garrafa” me dicen o le piden al profesor que les pongan con otra pareja para hacer relevos. [...] Igual me ralean cuando se juega voleibol. [...] El año pasado, para el examen final de educación física, teníamos que hacer pirámides y la Andrea me ha dicho: “Vos, garrafa, tienes que ir de base, porque si subes arriba nos partes a todas”. Y las chicas que han oído eso se han reído.⁸¹

Respecto a sus agresoras, Beatriz las describía de la siguiente manera:

La Andrea es bien creída porque tiene nomás buen cuerpo, simpática es. La Lourdes igual, es bonita. Se creen, pues, las divas. Los changos quieren [están] con ellas y eso peor creídas les vuelve [...]. Hablan con las del curso, pero a las que son de físico les hablan bien, a las otras no tanto. Pero, entre ellas, son uña y carne [...]. Algunas chicas del curso las miran como demasiado alzadas, pero no les dicen nada, porque al final ellas se creen, porque los chicos están tras de ellas.⁸²

La joven me explicó que tales agravios también los recibía en su anterior colegio, por lo que ella solicitó a sus padres que la cambiasen y que por esa razón decidieron transferirla a la escuela particular P, con el propósito de detener esa situación; el objetivo no tuvo éxito. Por esas razones, Beatriz prefería llevar

81 *Ibid.*

82 *Ibid.*

en silencio el *bullying* que sufría, para no angustiarse nuevamente a sus padres. Ella me dijo con resignación:

[...] así es la gente, yo creo que en todos lados se hacen la burla de la gente gorda. Si vos prendes [enciendes] la tele, casi en todos los programas siempre es del gordo del que se ríen o al que le hacen quedar en ridículo. Las cosas son fáciles para la gente bonita, porque todos los admiran [...]. Cambiarme de colegio sería salir de una para entrar en otra, porque siempre, si eres gorda se van a hacer la burla y te van a mirar con pena o asco. Yo estoy entre la espada y la pared; hay que aprender a vivir con lo que nos toca [...].⁸³

Entre las consecuencias que el *bullying* le ha causado, ella mencionó las siguientes:

[...] Me ponía triste. A veces, solita en mi cuarto lloraba. [...] Incluso quería suicidarme... porque vivir así es bien feo [...]. Tengo notas aceptables, pero tampoco soy la mejor del curso. A veces, pierdo interés en todo [...]. Hay gente que quiere subirte el ánimo, pero una ya no les cree; al final, ellos son flacos, otra cosa sería que sean gordos, ¡ahí recién entenderían!⁸⁴

Finalmente, Beatriz me explicó que los agravios que recibía pasaban desapercibidos por las autoridades del colegio, que no les daban importancia porque, al ser verbales, no eran fáciles de percibir ni eran considerados como peligrosos. De esta manera, aunque ella denunciase los agravios que sufría, tampoco se solucionaría el problema, ya que solo recriminarían a sus agresoras y, luego, lo abandonarían sin darle una solución definitiva. Como Beatriz narra, algunas autoridades pedagógicas del colegio desvalorizan el efecto de las agresiones verbales que, a su juicio, son inofensivas e, incluso, justificadas:

83 *Ibid.*

84 *Ibid.*

Una vez, el año pasado, le he dicho a la profesora que la Lourdes y la Andrea me dicen “garrafa”, y la profesora les ha dicho: “No le digan así, pues, díganle ‘gordita’, con cariño”, y las otras se han reído. La profesora me ha dicho: “¿Al final, eres gordita o no? Tienes que aprender a aceptarte como eres. Si eres así, ¡así has nacido!, ¿qué podemos hacer?”. Por eso, prefiero callarme.⁸⁵

El 26 de agosto de 2014, Beatriz me contó que seguía siendo agredida por Andrea y Lourdes. Me relató que durante la clase de educación física había sufrido ultrajes por parte de ambas y que estos le produjeron un episodio depresivo. Al ser verbales, el maestro de la materia le había restado importancia al suceso, sin dar una solución a la agresión:

[...] en educación física, teníamos que hacer saltos en trampolín. Todos han hecho, pero cuando me ha tocado el turno la Andrea ha dicho: “¡Si la gorda salta va a haber terremoto! ¡No saltes gorda, aparte no hay trampolín que te aguante!”. Ese rato, todos se han reído, especialmente los chicos, porque como la Andrea es bonita le quieren caer bien. Las chicas han mirado y han sonreído. Otras no se han reído, pero tampoco le han dicho algo para callarle a la Andrea. El profesor no ha hecho mucho. “¡A ver, silencio!”, nomás ha dicho, y la clase ha continuado [...]. Yo, como estaba renegando, he saltado, pero he caído sentada sobre la colchoneta. Ahí, la Lourdes ha gritado: “¡Terremoto!, ¡terremoto!”, y se han reído. El profesor no ha hecho caso y nos ha mandado a guardar las colchonetas y el trampolín [...]. Después de que me han dicho eso, ya no he aguantado más y me han salido las lágrimas, me he ido a la piletta a llorar. El profesor me ha visto y me ha dicho que no lllore y que no les haga caso. Ese rato, recién les ha reñido a estas. “¡Ya no le molesten a su compañera!”, les ha regañado. Pero, la Andrea, hecha a la inocente, ese rato, me ha dicho: “¡De eso estás llorando!? Si jugando te he dicho”. El profesor les dijo que “ya no jueguen así” y cada quien por su

lado [...]. Después, la Lourdes y la Andrea igual nomás estaban molestándome y se estaban riendo.⁸⁶

Como vemos, el *bullying* ejercido en contra de Beatriz tenía un desencadenante de carácter simbólico: la estética. Según mencioné en el capítulo anterior, el cuerpo constituye un elemento socializador que se basa en la homogeneidad del grupo, es decir, es un elemento simbólico de identidad social dentro de un grupo (en este caso, las agresoras) cuyos miembros se identifican mutuamente bajo un parámetro corporal que transmite un simbolismo estético específico: la belleza. A partir de este, ellos tratan de sobresalir, de diferenciarse de los “otros”, de sus “víctimas”.

3.2.6. CASO 6: JORGE

Jorge era un alumno de la escuela fiscal Z. Tenía 12 años. Fue parte del alumnado del colegio desde sexto de primaria; es decir, tenía un año de antigüedad en el establecimiento. En la gestión 2014, cursaba primero de secundaria. Provenía de una familia de escasos recursos económicos, compuesta únicamente por su madre, quien trabajaba como ama de casa, y su hermana menor, que cursaba quinto grado de primaria en el turno de la mañana del mismo colegio. Jorge me decía que no conoció a su padre, quien había abandonado a su madre antes de que su hermana menor naciera.

El joven decía ser católico al igual que su familia. Tenía un desempeño académico aceptable pero no destacado. Jorge me contó que el 2013 ingresó como alumno nuevo, al igual que todos sus compañeros de curso. Muchos provenían del turno de la mañana y otros se habían trasladado desde diversos establecimientos educativos. Por tal razón, él no tuvo grandes dificultades para adaptarse al grupo. En sus palabras:

86 Beatriz, testimonio en predios de la escuela particular P, 26 de julio de 2014, 10:45.

[...] todos éramos nuevos. Chistoso era al inicio de clases porque nadie hablaba con nadie, poco a poco han ido hablando y haciéndose amigos; yo me he hecho amigo de los que estaban en la mañana. El año pasado todo era tranquilo, había peleas pero después tranquilo nomás.⁸⁷

No obstante, la condición de Jorge cambió radicalmente en la gestión 2014, pues él y varios de sus compañeros de su curso, y alumnos de otros paralelos del primer grado de secundaria, comenzaron a ser acosados por la recién ingresada Teresa. Ella era una alumna que cursaba el cuarto grado de secundaria y había sido parte de una pandilla dentro del colegio. Tal pandilla era bastante singular: estaba integrada únicamente por mujeres (cinco compañeras de curso de la agresora).

Según Jorge, Teresa inició sus ataques molestando a los estudiantes de sexto de primaria y de primero de secundaria, pidiéndoles dinero bajo la amenaza de agredir a quien se negase a tal petición. Jorge narró:

[...] La Teresa, al principio, solita venía y a varios changos y chicas de sexto [de primaria] les pedía plata. Después, también a los [...] de mi curso y a otros paralelos les pedía. Si te veía andando solito en el baño o por los pasillos, te agarraba de tu brazo y, como al charlar, te pedía plata. “¡Mañana me traes diez lucas, si no te voy a sacar la mierda!” , te decía y se iba [...]. Al día siguiente, los changos traían plata y le daban. Cuando no tenían, hacían vaquita [cuota] o le compraban cosas del puesto del portero [...]. Cuando dabas no te hacía nada y te dejaba nomás, pero cuando no dabas se enojaba y te amenazaba [...]. Los changos de mi curso a los que les ha pedido han dado; incluso yo he dado plata, cinco pesos le he dado una vez.⁸⁸

87 Jorge, testimonio en predios de la escuela fiscal Z, 24 de abril de 2014, 16:39.

88 *Ibid.*

Según su testimonio, la agresora comenzó a agraviarlo mediante amenazas y coacciones cuando en una ocasión él se negó a darle dinero y a comprarle refrigerios de la tienda del portero:

Yo no soy rico, pobre soy. Mi mamá me da dos bolivianos al día. No tengo más, por eso tengo que ir a pie a mi casa que [es] por aquí, cerquita más bien es [...]. A finales de marzo, yo me he molestado cuando la Teresa me ha pedido que le dé 20 [bolivianos]; yo le he dicho que no quería darle y que no tenía plata. La Teresa se ha enojado y me ha empujado con sus amigas, me ha mostrado su brazo con marcas de cortes y me ha dicho: “¡Cuidado, pendejo! Yo no juego, te voy a marcar tu cara”, [y] me ha mostrado su estilete y me ha dicho que en su otro colegio a una chica que era lisa [atrevida] le había cortado su mano, que a mí me iba a cortar la cara si me quiero hacer al pendejo con ella [...]. Yo me [he] asustado y le [he] contado a doña Milagros [la regente]; y ella bien terrible le ha reñido a la Teresa, le ha jalado de su brazo, “¡Cuidado, te voy a estar mirando!” , le ha dicho. Ese día, en la salida, por donde los baños, me han agarrado la Teresa y sus amigas, y la Teresa ha sacado de su guardapolvo clavo de calamina y me ha pinchado en mi brazo. Me ha hecho salir sangre, me ha amenazado con que me iba a hacer pegar con sus amigas de afuera, que me vaya del colegio si no quería acabar fiambre [muerto]. [...] Desde ahí, bien grave me molesta. En la salida me espera y me empuja, me pide plata y con sus amigas me agarran y me revisan mi mochila y mis bolsillos. Me amenaza con que, si aviso, me va a cortar con estilete. Por eso, ahora, no quiero traer plata al colegio, para que no me quite. Pero igual, cuando me agarra y no encuentra plata, me jala de mi cabello y me pateo.⁸⁹

Según Jorge, la agresora y sus amigas pedían dinero también a otros estudiantes, pero no lo hacían con mucha frecuencia ni escogían a la misma persona, para evitar ser descubiertas. Al respecto, Jorge afirmó:

89 *Ibid.*

[...] a mí me han agarrado como su ficha. ¡Bien vivas son! No les piden plata a los mismos todas las veces, porque si hicieran eso todos se juntarían y les sacarían la mugre. Les piden una vez a uno y una vez a otra. Pero conmigo se han agarrado, porque no he querido darles y me tienen harta bronca desde que le he avisado a doña Milagros [...].⁹⁰

El estudiante me explicó que solo dos de sus compañeros de curso (incluido Jaime) conocían su situación. Por su parte, él no quería dar a conocer públicamente su caso por las siguientes razones:

[...] si todos supieran que la Teresa y su mara me joden, todo el tiempo me van a ver como *ch'iso*.⁹¹ Porque un hombre que se hace joder por una mujer le miran como *ch'iso* y no quiero que [me] vean así [...]. No quiero quejarme a la Dirección, porque aquí, a solas, te digo: ¡Me da tuca [miedo]! ¿Por ahí me cortan la cara? Si me cortan, por más que les boten del colegio, nadie me va a arreglar la cara. Prefiero estar en silencio nomás [...]. Tampoco quiero que mis amigos se metan, porque no quiero que les jodan a ellos; ni quedar mal ni que me vean como maraco que se deja amenazar por mujeres. Si eso pasa, voy a ser la pelota de todos, van a decir que soy "*ch'iso*", que me dejo joder por mujeres; y todos, después, van a querer molestar me [...].⁹²

90 *Ibid.*

91 Durante el transcurso de mi investigación pude notar que los términos '*ch'iso*', '*maraco*', '*gay*', etcétera, no son usados por los escolares para referirse únicamente a la homosexualidad de una persona, sino que, también, llevan implícitos significados que hacen referencia a conductas como la cobardía, la debilidad, el temor, la docilidad, que los estudiantes conciben como opuestas a su construcción de género, a su condición de varones.

92 Jorge, testimonio en predios de la escuela fiscal Z, 24 de abril de 2014, 16:39.

Los maltratos que Jorge enfrentaba a manos de sus agresoras fueron continuos. El 26 de agosto de 2014, él me relató que en julio (del mismo año) había sido víctima de una agresión física que le produjo mucha incomodidad:

[...] en la salida, la Teresa y su mara me han pedido cinco pesos. Yo no tenía y les he dicho que aunque hubiera tenido no les iba a dar. Ese rato, la Teresa se ha alterado, me ha dado un empujón y me [ha] dicho: “¡Liso estás, ¿no?, cojudito!”, y a sus amigas les ha dicho que me agarren. Ellas me han agarrado de mis brazos y [de] mi pie, y la Teresa me ha sacado mi zapato, y ella y sus amigas han salido corriendo del colegio. Yo apenas les he dado alcance. Después, en la calle, la Teresa lo ha tirado mi zapato a una de las casas [aledañas al colegio] y se ha escapado riéndose con sus amigas. He tenido que tocar el timbre de esa casa para que me dejen sacar mi zapato. Encima, la señora que me ha abierto, bien feo me ha reñido.⁹³

La sanción aplicada por la regente no había pasado de una reprimenda. Así, el asunto, como es habitual, quedó sin resolverse. Pero la medida irritó todavía más al grupo de abusadoras, quienes continuaron maltratando a Jorge como una forma de escarmiento, para que este no denunciara nuevamente los ultrajes que recibía.

Finalmente, Jorge me contó que su familia desconocía su situación de acoso, porque él no les había informado al respecto, por motivos de vergüenza. La idea de comentar que era maltratado por una mujer le resultaba humillante y contraría a su condición varonil.

3.3. LAS AGRESIONES CIRCUNSTANCIALES

3.3.1. CASO 1: ALDO Y GONZALO

Aldo y Gonzalo cursaban el tercer grado de secundaria en la escuela particular P. Ambos, además de ser compañeros de curso,

93 *Ibid.*, 26 de agosto de 2014, 16:50.

eran buenos amigos, hasta que el 24 de junio de 2014 tuvieron un altercado que dio fin a tal vínculo.

El 25 de junio de 2014, durante una de mis visitas cotidianas a la escuela particular P, la psicóloga del establecimiento me relató que el día anterior se había producido un “fuerte problema” en el colegio. Gonzalo había agredido a Aldo. Al rociarle *spray* pimienta en uno de los ojos, le provocó una fuerte irritación ocular, razón por la que tuvo que ser conducido inmediatamente al Hospital de Clínicas, acompañado por el regente y por el secretario del colegio. El incidente había ocurrido durante el recreo y en el interior de los baños. El denunciante había sido el mismo Aldo, quien acudió ante la directora. La autoridad emitió, de inmediato, una citación escrita para los tutores de los alumnos responsables del hecho.

La psicóloga me comentó que cuando el regente revisó la mochila y los bolsillos del pantalón del agresor encontró un pequeño frasco de gas lacrimógeno en *spray*, el cual decomisó y entregó a la directora. Ella aseguró que la reunión estaba programada para dicha jornada. No obstante, cuando fui a la Dirección solo hallé a Aldo, a quien reconocí inmediatamente por la gasa que cubría su ojo derecho a modo de parche. Aldo estaba acompañado por sus padres, quienes se mostraban bastante irritados debido a la ausencia de los padres del agresor.

Cuando le pregunté a los padres sobre el incidente, estos me explicaron que su hijo había sido agredido por Gonzalo, a causa de que el profesor de una materia había asignado a Aldo como compañero de Gonzalo para un trabajo en parejas. El primero había realizado el trabajo por cuenta propia, pues el segundo no había aportado en lo absoluto para elaborar la tarea encomendada. Aldo me relató lo siguiente:

Con el Gonzalo somos cuates, pero es muy dejado [perezoso] y no ha hecho nada; pero ha querido que ponga su nombre en la carátula como si hubiese hecho el trabajo conmigo, y yo no he puesto. He presentado el trabajo con mi nombre nomás y el profesor le ha aplazado al Gonzalo. De ahí, se ha emputado

y me ha dicho que “me iba a romper” [golpear], y ayer me ha echado con pimienta en aerosol.⁹⁴

Aldo me contó que Gonzalo y él eran buenos amigos, que nunca tuvieron altercados, pero que cuando Gonzalo vio que él no había puesto su nombre en la carátula del trabajo, se había enojado y, posteriormente, lo había agredido. También me comentó que el día del altercado, Gonzalo había tratado de amedrentarlo, argumentando que su padre era militar y que lo podía “hacer desaparecer”. Al respecto, el padre de Aldo decía molesto: “¡Yo no les tengo miedo a estos milicos”. Por su parte, la madre estaba consternada y con notorias ganas de llorar.

La directora ingresó a la oficina. Se veía muy molesta, pues ni siquiera saludó a los presentes y se dirigió directamente a su escritorio. Cuando finalmente llegó el padre de Gonzalo, pude comprobar que efectivamente era militar, ya que vestía un uniforme camuflado. Alcancé a distinguir los grados de su solapa y me percaté de que era un mayor del Ejército.⁹⁵ Cuando ingresó en la oficina, saludó con bastante arrogancia y parecía ignorar la presencia de Aldo y la de sus padres. Tuve la impresión de que alardeaba de su condición militar, vistiendo el uniforme, por su prepotencia verbal y por su manera de expresarse (movimientos bruscos con las manos: señalar, apuntar, etcétera).

La directora respondió el saludo de manera muy tajante y le explicó al militar el agravio que su hijo había perpetrado contra Aldo. Seguidamente, sacó de su gaveta el gas pimienta decomisado y se lo mostró. Al verlo, el militar se mostró incómodo y negó que tal objeto perteneciese a su hijo. En ese momento, el padre de Aldo, irritado, le gritó: “¿Y de dónde, pues, va a sacar eso su hijo!? ¿¡Magia habrá hecho!? ¡De usted y sus cosas ha sacado!”. El militar respondió con prepotencia:

94 Aldo, testimonio en predios de la escuela particular P, 25 de junio de 2014, 8:35.

95 Llevaba bordada en su traje una insignia con una estrella sobre una barra.

“¡A ver, cálese señor! ¡Estoy hablando con la directora!”. Ese momento, el padre de Aldo se le acercó violentamente, con notorias intenciones de golpearlo, mientras decía:

¿¡Qué se creen ustedes milicos de mierda!? ¡No son intocables!
¡Y aquí no estás en tu cuartel!, ¿¡ya!? ¡Andá a hacerles callar a tus soldados, a mí no me vas a hacer callar! ¡Mirá lo que el maleante de tu chico [hijo] le ha hecho a mi hijo!

El mayor le dio un empujón al padre de Aldo y este se volvió a acercar. Por poco se desencadena una pelea en plena Dirección. Aquel instante, la directora dio un grito desesperado, llamando al secretario para que detuviese la pendencia. Mirándome, me gritó abatida: “¡Haz algo, pues!”. Al rato, la madre de Aldo sujetó a su marido del brazo. El secretario hizo lo mismo con el padre de Gonzalo. Yo me coloqué al medio de ambos para separarlos aún más.⁹⁶

Aquel momento, los dos regentes también se hicieron presentes en la Dirección y ordenaron a todos guardar la calma. La directora decía con desesperación: “¡Señores, respeten mi presencia y respeten el colegio, por favor!”. Una vez que se calmaron, ella ordenó al regente que trajese al alumno agresor. Gonzalo apareció, se mostraba bastante intimidado por la expresión de

96 El comportamiento del padre de Gonzalo me pareció bastante extraño. El Decreto Ley N.º 13321, Código Penal Militar, de 22 de enero de 1976, prohíbe que los miembros de la institución castrense (cualquiera que sea su grado) provoquen disturbios o ataquen a la población civil amparándose en su jerarquía y, mucho menos, cuando visten el uniforme. Véase el Código Penal Militar (Decreto Ley 13321): Libro Tercero: “Delitos contra las personas y la propiedad”. Capítulo II: “Abuso de Autoridad”, Artículo 200, inciso N.º 4: Abuso de Fuerza o influencia y N.º 5: “Hostilidad a Particulares”. El incidente me hizo pensar que no solo en la escuela sino, como vemos, también en las Fuerzas Armadas de Bolivia los reglamentos no corresponden con su puesta en práctica. Al parecer, el fenómeno es casi sistemático en la sociedad boliviana.

molestia en el rostro de su padre y por la tensión que se percibía en el ambiente. No expresó palabra alguna cuando la directora lo interrogó sobre los motivos por los que había agredido a Aldo. Los padres de este afirmaron que afortunadamente su hijo no perdió la vista, pero que la agresión le causó una fuerte conjuntivitis y le exigían al padre de Gonzalo que corriese con los gastos médicos para la recuperación de su hijo.

La directora informó al mayor que la falta cometida por su hijo era grave, debido a que implicaba el manejo de armas y la agresión severa a un compañero de colegio. Todo esto, más la deficiencia académica de Gonzalo (había reprobado en siete materias el pasado bimestre), lo habilitaba para ser castigado con la expulsión definitiva del colegio. Al enterarse de esto, el mayor se mostró aún más molesto, argumentando que este incidente solo era una “travesura de chicos”. Luego, se dirigió hacia su hijo (quien escuchaba en silencio las acusaciones que se le levantaban) y le dio una enérgica palmada en la cabeza que lo hizo tambalear. Mientras, le decía: “¿Para eso te mando al colegio!?”. Gonzalo comenzó a llorar en silencio. El regente y el secretario, paralelamente, trataban de apaciguar al iracundo militar. La directora le dijo: “Señor, pegándole a su hijo no va a solucionar nada”. Después ordenó al regente que llevara a Gonzalo de la Dirección al consultorio de la psicóloga, puesto que su padre era bastante temperamental.

Al cabo de unos momentos, el regente regresó a la Dirección acompañado por la psicóloga. Esta le dijo al mayor que se le podía levantar una denuncia por cargos de maltrato infantil, por golpear y agredir psicológicamente a su hijo. También, les dijo a los padres de Aldo que, si lo deseaban, podían acudir a la Defensoría Municipal de la Niñez y Adolescencia para denunciar el abuso que había sufrido su hijo, y esperar que dichas instancias tomaran alguna medida respecto al incidente.

Seguidamente, la directora comunicó la determinación que había tomado respecto a las faltas de agresión y de manejo de armas, pero en su decisión se visibilizó cierta ilegalidad disciplinaria, pues se argumentó que debido a la antigüedad de Gonzalo en

el colegio (nueve años, desde segundo de primaria en la gestión 2005), él no sería expulsado definitivamente, pero sí suspendido por los restantes dos días de la semana y tres días más, cuando retornase después de la vacación invernal (el lunes siguiente estas daban inicio). Paralelamente, su nota en el área del Ser (que en el nuevo sistema equivale a una de las categorías del DPS) bajaría a 40 puntos (sobre 100). Además, correrían con los gastos médicos del tratamiento de Aldo. Finalmente, su padre debía firmar un compromiso en el colegio, garantizando la “buena conducta” de su hijo, de forma que si reincidiese en alguna falta durante el resto de esa gestión, sería, recién, expulsado de inmediato y de forma definitiva.⁹⁷

El castigo determinado por la directora evidenciaba el carácter ilegítimo e informal del establecimiento a la hora de aplicar sanciones disciplinarias, puesto que ningún reglamento interno o externo establece que la condición de “estudiante antiguo” de un alumno garantiza la absolucón, la indulgencia o el aminoramiento de las puniciones ante alguna falta cometida.

Dictada la sanción, la psicóloga sugirió a los presentes que asistiesen a una terapia familiar, en cualquier centro de salud. Al mismo tiempo, sugirió brindar apoyo psicológico a Gonzalo y a Aldo. La directora concluyó el caso y dijo a los presentes: “Señores, ya se ha sancionado al alumno. Eso es lo que puede hacer el colegio. Sobre los gastos médicos y si quieren levantar denuncias en otras instancias, tienen que coordinar ustedes de forma particular. ¡Arreglen!, ¡arreglen!”. Ese momento, el padre de Aldo le dio al militar unos papeles (al parecer, recetas o facturas de gastos médicos). Al verlos, con un notorio desgano, sacó de su billetera algunos billetes de cien bolivianos y se los entregó; debería haberlos depositado en una cuenta bancaria, cuyo número anotó en un papel. Posteriormente, todos abandonaron el lugar.

97 Resultó curioso advertir cómo no se mencionaba ni se hacía alusión al reglamento del colegio. Tampoco los presentes se preguntaron sobre la formalidad o la informalidad de los castigos que estaban siendo aplicados por la directora.

No obstante, el altercado no finalizó ahí. Aldo y Gonzalo decidieron “solucionar” el problema de forma interna y sin recurrir a la autoridad de la escuela ni a los padres de familia. Esta consistía en enfrascarse en una pelea cuerpo a cuerpo.

El 1 de agosto de 2014, pasada la vacación invernal, durante el recreo me entrevisté con Aldo para averiguar cuál era su relación actual con Gonzalo, tras el incidente. Él me comentó que cuando Gonzalo había cumplido su suspensión (una semana después del retorno a clases, tras el receso de invierno), ambos habían decidido solucionar el conflicto de la siguiente manera:

Quando ha vuelto el Gonzalo, le he dicho que lo que me ha echado gas en mi ojo no se iba a quedar así, que teníamos que arreglar como hombres. Le he dicho que peleando íbamos a solucionar esto. Los changos del curso me han apoyado, le han dicho al Gonzalo que si se negaba a pelear le iban a mirar como gay. El Gonzalo ha aceptado. Ese mismo día, en la tarde, nos hemos reunido en la exparada del [micro] 13. A eso de las 18:30 nos hemos citado, porque a esa hora ese lugar es vacío. Han ido hartos changos del curso y nos han revisado a mí y al Gonzalo de que no tengamos ningún arma para que la pelea sea limpia. Recién después nos hemos agarrado [...] grave nos hemos peleado, pero yo le he dado un quecazo [golpe] bien rudo en su quijada [...] y bien feo se le ha hinchado. Él igual me ha pateado bien fuerte en mi pierna. Después, los changos nos han separado y nos han dicho: “¡Ya, ya se han dado [peleado] como hombres, ahora todo en paz!”. Ahí recién el Gonzalo me ha dicho que le disculpe por haberme tirado gas en mi ojo. Me ha contado que ese día estaba bien estresado porque en su casa había tenido hartos problemas. Yo le he perdonado, pero ya no hablamos como antes, algo se ha roto entre nosotros, somos amigos, pero ya no “tan amigos como antes”. Es que, sea como sea, al Gonzalo se le “ha pasado la mano”, por su culpa me podía quedar ciego.⁹⁸

98 Aldo, testimonio en predios de la escuela particular P, 1 de agosto de 2014, 10:30.

A la salida del colegio, me entrevisté con Gonzalo para escuchar su versión de lo sucedido. Él corroboró la historia de Aldo y me dio otros detalles:

Con el Aldo nos hemos puñeteado. Yo, en parte, me he dejado ganar con él, porque reconozco que me he rayado con él; una por otra es. Es que me he emputado con el Aldo porque se ha pasado de emputante al no poner mi nombre en la carátula. Si soy su cuate, me tiene que dar una mano. Sé que no he hecho el trabajo, pero “a lo cuate” debía nomás haberme puesto en la carátula. Yo después le iba a salvar en otra cosa que se hubiese presentado.⁹⁹

Cuando le pregunté a Gonzalo cuál había sido el motivo para que cometiera la agresión, él respondió:

Esa semana estaba bien jodido [con problemas]. Todo estaba mal en mi casa. Mi mamá se ha enfermado grave, le han llevado al hospital porque casi le ha dado un infarto. Estaba internada. Yo bien preocupado estaba por eso. Aparte, como no estoy bien en mis materias, eso más me ha puesto nervioso. Cuando vengo ese día al cole y el Aldo me sale con que no pone mi nombre en la carátula, ahí todo ha explotado. Yo creía que el Aldo siendo mi cuate no me iba a fallar así. Ahí, me he loqueado y pasó lo que ha pasado [...]. Ahora, no hablo mucho con el Aldo, del saludo no va más. Los changos del curso hablan conmigo, pero me han dicho que no hay que rayarse con los cuates. Lo que más me duele es que por gil creo que he perdido su amistad del Aldo. Antes de esto iba a su casa, jugábamos en el inter, jugábamos fútbol, pero ahora sus papás del Aldo ya no quieren que se junte conmigo [...] En mi casa ha sido peor, porque ese día mi papá me ha pegado con cinturón. Me ha dicho que si me aplazaba en algo me iba a botar de la casa. Mi mamá no sabe de

99 Gonzalo, testimonio en predios de la escuela particular P, 1 de agosto de 2014, 12:55.

este problema porque como está delicada no queremos que se arrebate y se empeore [...].¹⁰⁰

Desde entonces, Aldo y Gonzalo ya no volvieron a agredirse, pero el vínculo de su amistad se disolvió. Ya no se hablaban ni se relacionaban mutuamente, como antes. Sin contar con el hecho de que, a raíz del altercado, las familias de ambos estudiantes se enemistaron y les prohibieron que volvieran a relacionarse.

3.3.2. CASO 2: EL CALLEJÓN OSCURO

El 4 de marzo de 2013, durante una de mis visitas a la escuela fiscal Z, presencié una escena de agresión circunstancial entre un grupo de estudiantes de tercero de secundaria, mientras estos cursaban la clase de educación física. A horas 14:32, el profesor de la materia llegó e hizo sonar su silbato mientras les decía a los estudiantes: “¡Jóvenes, ya, alístense!”. Los alumnos se sacaron el buzo deportivo y quedaron vestidos solo con pantalón corto y con polera; el resto de la ropa era guardada en sus respectivas mochilas o ellos la doblaban y la dejaban encima de estas. Luego, agarraban los bolsos y los dejaban en las graderías de cemento al costado de la cancha y que están pegadas al muro del recinto. Algunos jóvenes se pusieron una gorra o una visera para cubrirse del sol que a esa hora (14:42) era agobiante.

El profesor les ordenó que formaran en dos filas horizontales (una de varones y otra de mujeres) y procedió a llamar lista. Seguidamente, les dio instrucciones para trotar alrededor de la cancha, a modo de calentamiento. Los varones trotaban por la parte externa de la cancha, mientras que las muchachas iban por la parte interna.

El profesor fue a sacar algo de su maletín, que estaba en las graderías. Mientras estaba de espaldas a los estudiantes, dos alumnos que estaban trotando al final de la fila le dieron una patada en los glúteos a uno de sus compañeros que estaba delante de ellos. Mientras lo pateaban, uno le decía: “¡Corré como hombre, pues,

100 *Ibid.*

maraco!”. La víctima de la patada les respondía: “A ver, deja de joder, cojudo”. Incluso escuchando a los agresores, los estudiantes solo se reían y seguían trotando. Por otra parte, las muchachas estaban más concentradas en su trote, solo algunas de ellas, las que estaban cerca de la cabecera de la fila, giraban sus rostros para ver la escena (no decían nada, preferían seguir realizando el ejercicio). Por su lado, el profesor estaba atento a la revisión de un cuaderno, o algo similar, mientras daba la espalda a sus estudiantes.

El ejercicio duró hasta las 14:55. Cuando el profesor hizo sonar de nuevo su silbato y gritó “¡Alto!”, los estudiantes se detuvieron. El profesor dijo a uno de ellos que fuese a traer la bolsa con balones que estaba en la Dirección y este fue corriendo a traerlos. Mientras tanto, les ordenó hacer “carreras”: correr hasta el fondo de la cancha, subir las graderías de cemento (donde yacían las mochilas de algunos), tocar la pared y volver al punto de inicio para dar una palmada al siguiente alumno, a manera de relevo, quien debía repetir el ejercicio.

Eran las 15:08 cuando el joven encargado de ir a la Dirección regresó con una bolsa de yute azul llena de balones de básquetbol. El profesor le dijo: “Sacá, sacá”. El joven acató la orden. Terminado el ejercicio de carreras, el profesor ordenó a los alumnos en dos filas verticales, una de varones y otra de mujeres. Luego, posicionó tres palos de madera incrustados en una lata de leche cada uno (conos “artificiales”) y los puso enfrente de las filas. Aparte, colocó tres latas (separadas por un espacio de aproximadamente cinco metros) delante de cada fila (en total seis latas, tres por cada fila). El ejercicio consistía en que cada alumno debía salir al trote, mientras hacía rebotar la pelota de básquet. Realizando estos movimientos, cada alumno debía pasar entre las latas (hasta llegar a la tercera) y regresar realizando la misma operación. Una vez de vuelta en el punto de partida, debía pasar la pelota al siguiente de la fila, a modo de relevo. El profesor dijo: “La fila que gane esta carrera se queda con la cancha y escoge qué jugar”. Ese momento, la fila de varones comenzó a susurrar, mientras se miraban entre sí. Algunos decían a los de adelante: “Vas a hacer bien, bolas”, dándoles una palmada en el hombro en señal de apoyo. Las

muchachas hablaban entre sí, pero, por la distancia, no pude escuchar con claridad lo que decían.

El maestro pitó el silbato y comenzó la carrera. Salió el primer varón, a la par de la primera muchacha de la fila rival. Ambos equipos los apoyaban a modo de barra. Sin embargo, la fila de los varones utilizaba adjetivos soeces para alentar a su compañero. Le gritaban: “¡Apúrate, gil! ¡Picá, picá!”. Los que le habían propiciado la patada al joven que trotaba gritaban: “¡Corré sonso, corré!”. Las muchachas, por su parte, solo hacían bulla y gritaban: “¡Rápido!” y otras palabras similares. Al menos en esa ocasión, ellas no gritaron o profirieron palabras soeces o insultantes (a diferencia de los varones). El profesor miraba el ejercicio y decía: “¡Sin hacer botar el balón, sin botar el balón!”.

Hasta ese momento, la competencia iba casi en un empate. Salió el cuarto muchacho, pero no pudo mantener la precisión del rebote de la pelota y esta salió de su alcance. Él corrió para alcanzarla (pues se había ido rodando hasta los mástiles) y reiniciar la carrera. Este suceso dio ventaja al equipo de las muchachas que, entonces, los sobrepasaban con dos relevos. Los varones de la fila le lanzaban comentarios cada vez más insultantes: “¡Sonso! ¡Corré, pues!” , “¡A ver, haz bien, no seas gay!” , “¡Mirá, te vas a hacer ganar con una ñata [chica]!”. Cuando el joven regresó a la fila para realizar el relevo, sus compañeros comenzaron a silbarle en tono de burla, y la misma persona que lo había pateado le propinó un empujón por la espalda, mientras le decía: “¡Boludo! ¡Haces quedar mal!, ¡andate al Liceo La Paz, maricón!” . El equipo de los varones perdió la competencia y las muchachas ganaron el derecho a elegir qué se iba a jugar después. Ellas escogieron jugar voleibol. Eran las 15:22.

Mientras ellas acordaban la formación de los equipos (al parecer, según afinidad o amistad), dos colocaron la red de voleibol. Los varones se fueron al lado del sanitario de los maestros ubicado junto al arco inferior. Por mi parte, disimuladamente me levanté de la banca de madera donde estaba y me acerqué hasta quedar cerca del arco (como “al mirar el árbol”) para ver qué sucedía después.

Uno de los muchachos les dijo a sus compañeros: “A este pelotas [refiriéndose al muchacho que les hizo perder la competencia], callejón oscuro. Todos los demás decían: “¡Sí!”, “Ya, dale”. Otro dijo: “Ya, hagan fila”, y sujetando del brazo al estudiante, le dijo: “Si eres de bolas, pasas, si no, eres un *ch'iso*”. Aquellos que habían formado una fila de a dos (similar a dos paredes) le gritaban: “¡Pasá callado, por tu culpa hemos perdido!”. El joven, en silencio, cruzó el callejón que artificialmente habían construido sus compañeros. Ellos, riéndose, lo golpeaban, dándole puñetazos en la espalda y una que otra patada. El profesor estaba guardando los balones de baloncesto en el otro extremo de la cancha, pero, ante el bullicio que producían los varones, giró y les gritó: “¿¡Qué está pasando allá!?”. Ese momento, los jóvenes se dispersaron y, entre risas y charlas, se fueron a las graderías para sentarse, mientras abrían sus mochilas o conversaban en dúos o en grupos. El joven agredido, por su parte, subió las gradas hasta alcanzar su mochila y se quedó sentado junto a sus compañeros, sin decir o hacer nada. Las chicas se dividieron en dos equipos y comenzaron a jugar voleibol. El maestro operaba como árbitro del partido. Dicho partido duró hasta las 15:46. Sonó el timbre de cambio de periodo y los alumnos comenzaron a vestirse con el buzo deportivo del colegio y a guardar sus cosas en sus mochilas. Posteriormente, retornaron a su aula.

3.3.3. CASO 3: EL JUEGO PASÓ COMPLETO

Desde anteriores visitas a la escuela particular P pude presenciar que los alumnos, cada vez que el timbre de ingreso, de salida o de cambio de horario sonaba, se golpeaban o se apuntaban con el dedo para señalarse. Al hacerlo decían simultáneamente: “¡Pasó!”. Otros no alcanzaban a decir la frase y eran golpeados por su eventual compañero. Ese juego es similar al que Juan Yhonny Mollericona, Javier Copa y María Luisa Cadena (2011) describen en su trabajo. Por ello, en esa ocasión decidí observar con mayor precisión cómo se desarrollaba el juego.

A las 10:25 me ubiqué en el primer piso, frente a las aulas. Cuando el timbre de recreo sonó, pude escuchar que los alumnos decían: “¡Pasó, pasó!”. Los profesores salían de los cursos y parecía no importarles lo que hacían sus estudiantes. Mientras los alumnos de secundaria dejaban las aulas, algunos le daban un golpe a un compañero y decían: “¡Pasó!”. Pude observar una escena que se dio entre tres alumnos de tercero de secundaria.

Miguel: ¿Le has visto al Héctor?

David: No, en el patio debe estar.

Miguel: Si le ves, ¿me lo puedes dar Pasó?

David: Listo.

Ese grupo, que estaba por bajar las gradas, y Héctor, uno de sus compañeros de curso, salieron del aula en dirección al patio. Cuando David y Miguel lo vieron corriendo al final del pasillo del primer piso (frente a la puerta de la biblioteca), se pusieron de espaldas para que él no los viese. Entonces, David corrió y le propinó a Héctor un puñetazo en la espalda que lo hizo tambalear y perder el equilibrio, y le dijo: “¡Pasó!, de parte del Miguel”. Miguel miraba la escena riéndose, mientras señalaba a Héctor, quien tenía una expresión de dolor en su rostro. Héctor, mirando a Miguel, dijo: “¡Cojudo! ¡No seas trolo [bromista], hemos dicho [que] no vale mandar!”. David se rio y bajó hacia el patio con David. Héctor se quedó en el pasillo, apoyándose en la baranda, mirando hacia el patio. Yo aproveché para acercarme y conversar con él:

Javier: ¿Por qué te golpeó tu compañero?

Héctor: No es nada. Pasó nomás estamos jugando.

Javier: ¿Pasó? ¿Qué es eso?

Héctor: ¿Nunca has jugado? Te voy a explicar. Tú apuestas con alguien de tu curso y, cuando suena el timbre,

le tienes que dar un golpe antes de que te diga: “Pasó”. Si te dice: “Pasó”, ya no le puedes pegar. Si te quieren pegar y vos le dices: “Pasó”, antes, tampoco te pueden pegar. Si los dos se miran y se dicen: “Pasó”, no se tienen que pegar.

Javier: ¿Y qué establece la apuesta del juego?

Héctor: Que tienes que jugar Pasó con los que apostaste hasta que termine el año. Recién cuando acaba el año, la apuesta ya no sirve. Si al año quieres seguir jugando, tienes que volver a apostar.

Javier: ¿Por qué el contrato dura hasta terminar el año?

Héctor: Para que los que juegan no se estén meando [acobardando] y se desanimen.

Javier: ¿Y cómo se hace para apostar?

Héctor: Buscas con el que quieres apostar, después apuestan. A ver, estira tu mano...

En ese momento, Héctor me ordenó estirar la mano derecha, cerrar el puño y levantar únicamente el dedo meñique. Él hizo lo mismo. Luego, enganchó su meñique con el mío y me indicó: “¡Listo! Ahora, hay que ‘cortar’”. Dicho esto, Héctor levantó su mano izquierda, extendiendo sus dedos hacia adelante (imitando un cuchillo) y separó nuestros meñiques enganchados.

Héctor: ¡Ya está! Así se apuesta.

Javier: ¿Qué más se hace?

Héctor: Nada más. ¡Ah, sí! No vale quejarse, ni llorar. Si apuestas, sabes a lo que te estás metiendo. Si te quejas, te van a ver como llorón.

Javier: ¿Se puede deshacer o anular la apuesta?

Héctor: ¡Uhhh! Difícil que hagas eso. Hasta el final de año tienes que jugar.

- Javier: ¿Y la apuesta es entre chicos y chicas o solo con chicos y las chicas con chicas?
- Héctor: Depende, si apuestas con chicas no va en serio, porque no las puedes pegar. Pero entre changos [varones] es en serio. Las chicas apuestan entre ellas, pero jugando nomás, no se hacen nada en serio.
- Javier: (Me daba cuenta de la distinción de género existente entre los participantes del juego.) ¿Tú apostaste con el muchacho [David] que te golpeó hace rato?
- Héctor: No.
- Javier: ¿Entonces, por qué te golpeó?
- Héctor: Yo estoy jugando con el Miguel, pero ese maraco le ha mandado a su cuate para que me dé Pasó.
- Javier: O sea, ¿vale mandar?
- Héctor: Si apuestas mandando, vale. Pero eso es para monotoneros.
- Javier: ¿Por qué juegas Pasó?
- Héctor: Ahí nomás, por joder. Con el Pasó te puedes vengar de alguien que no te cae, con eso puedes estar arreglando cuentas. Ahora, si le propones a alguien jugar y no acepta es que se está meando. No le vas a contar de esto a la directora ni a nuestros papás, ¿no ve?
- Javier: No te preocupes. Gracias por la información.

Eran las 10:37, hora de recreo. Héctor me dijo que iba a ir a comprar un refresco al quiosco y se despidió. Yo me dirigí al patio y vi cómo el regente caminaba por el patio, vigilándolo; como siempre, sujetaba un palo de madera. Quería averiguar si el juego Pasó podía desarrollar escenas de *bullying* o si se limitaba a ser una simple agresión circunstancial. Con tal objetivo, decidí entrevistar a dos alumnos de quinto de secundaria que estaban sentados en la banca de madera en

uno de los extremos del patio. Les pregunté si jugaban Pasó y ellos respondieron:

Mauricio: Sí, a veces juego. He apostado con dos changos de mi curso.

Bryan: He apostado con tres de mi curso.

Javier: ¿Y solo apuestan con sus compañeros de curso o pueden apostar con alumnos de otros cursos?

Mauricio: Puedes apostar con quien quieras, pero tampoco vas a apostar con fetitos [niños] de primaria, ¿o qué dices?

Bryan: La mayoría apuesta con los de su curso nomás.

Javier: ¿Incluso con chicas?

Mauricio: Si quieres, pero con ellas suave nomás es la cosa. Se señalan y se dicen “Pasó”, nomás. Feo sería que le pegues a una mujer.

Javier: ¿Y en el Pasó solo son golpes?

Mauricio: En el Pasó Completo vale golpes, palazos, lanzarse cosas, todo; en donde sea pero menos en la cara y en las bolas [genitales].

Javier: ¿Y por qué esa regla?

Bryan: ¡En las bolas te vas a quedar impotente! ¡Los maracos nomás pegan en las bolas! En la cara no vale para que no te vean en tu casa y estén jodiendo.

Mauricio: Aparte, si les das en la cara y “les haces guaso” [dañar gravemente] te van a hacer pagar el hospital. Además, aquí, todos los profes se darían cuenta.

Javier: ¿Los profesores no saben que se juega Pasó?

Bryan: Saben, pero les “vale verga” [no les interesa]. Pero, tampoco es para ser gilorio [tonto]. Si ven puñeteándole a alguien, obvio que te van a

reñir. Hay que procurar dar Pasó cuando los profes o la direc [tora] no están chequeando.

Mauricio: Te estamos contando en confianza. No es para que le avises a don Lucas [el regente] o a los profes. Te charlamos porque no eres profe y porque eres chango [joven].¹⁰¹

Javier: No se preocupen, la información es confidencial. Una pregunta más, ¿por qué juegan Pasó?

Mauricio: Es desestresante. Te relaja puñetear, ¡yaaaaa! [Bryan ríe].

Bryan: Jugando Pasó te haces respetar.

Javier: ¿Cómo es que te haces respetar?

Bryan: Es que los changos se dan cuenta de que eres “de bolas”, que no tienes miedo.

Javier: ¿Y los que no juegan?

Mauricio: Es porque se mean, tienen miedo.

Bryan: (Dirigiéndose a Mauricio.) En el curso, el Benjo, ¿te acuerdas? Al principio se meaba, pero a puntazos [puntapiés] le han hecho jugar.

Mauricio: ¡Ahhh, sí pues! A ese cabrón le han obligado a jugar. (Los dos alumnos se ríen.)

Sonó el timbre para retornar a las aulas. Los alumnos comenzaron a señalarse diciendo: “Pasó”. Algunos corrían y los demás subían a sus cursos. Mauricio y Bryan se despidieron y yo me retiré del colegio.

101 Pude apreciar que los alumnos se muestran desinhibidos cuando se encuentran enfrente de investigadores jóvenes. Por el contrario, desconfían de las personas adultas, porque las asocian con figuras de autoridad, con alguien que puede castigarlos.

3.4. LA RESISTENCIA ESTUDIANTIL

3.4.1. CASO 1: LA MAESTRA SUPLENTE

El 4 de abril de 2014, mientras realizaba la observación etnográfica en la escuela particular P, se presentó un incidente bastante singular entre los estudiantes de segundo de secundaria y la maestra que suplía a la docente titular de una materia. A horas 9:45, encontré en la Dirección a dicha profesora (de aproximadamente 26 años). Ella estaba llorando y quejándose a la directora de que los estudiantes de segundo de secundaria la habían agraviado física y psicológicamente. Ellos le habrían arrojado bolas hechas con papel, mientras la insultaban. Ella estaba muy molesta y acongojada. La directora, escuchando la queja, estaba bastante molesta y decidió ir al curso en cuestión para verificar lo que había sucedido.

Mientras la suplente estaba en la Dirección, la directora salió en busca del regente. Aproveché aquel momento para preguntarle sobre lo sucedido. Ella me comentó:

Estaba dando la clase con el avance que me indicó la profesora [titular]. Me dijo que revise el trabajo que encargó la semana pasada. A quienes no trajeran el trabajo, me dijo que les restara cinco puntos y apunté sus nombres para que ella los registre [...], pero estos alumnos son terribles, no me hacían caso. Cuando explicaba, jugaban y no les importaba mi presencia. Yo me enojé y les grité: “¡Modérense! ¡A quien haga indisciplina le quito cinco puntos!”. Ese rato comenzaron a silbarme y abuchearme. Uno de ahí atrás gritó: “¿¡Vos quién eres para quitarnos nota!? ¡No eres nuestra profesora!”. Ese momento, de los asientos de atrás me botaron una bola de papel y, luego, varios alumnos más hicieron igualito. Casi todo el curso ha sacado hojas de papel. Las hicieron bola y me tiraron. [...] ¡Yo me salí del curso! Me siento humillada. Cómo pueden ser así de desconsiderados. Ahora, me voy.¹⁰²

102 Maestra suplente, testimonio en predios de la escuela particular P, 4 de abril de 2014, 9:42.

La directora regresó a la Dirección con el regente. Al rato, llegó el segundo regente y, los tres, se dirigieron al curso de segundo de secundaria. La maestra suplente no quiso regresar al aula y se quedó en la Dirección. Yo acompañé a la directora y a los regentes. Apenas ingresó la directora con los regentes, todos los estudiantes se sentaron apresuradamente en sus asientos, se quedaron en silencio y bastante quietos. La directora, elevando la voz, dijo: “¿¡Qué pasa con ustedes!? ¿¡Qué creen!?, ¿¡que esto es mercado para hacer lo que les venga en gana!?”. Los alumnos no contestaban. La directora continuaba: “¿¡Quién ha sido el que ha tirado papel a la profesora!? ¿¡¡Quién ha sido!!?”. Los estudiantes seguían en silencio. Uno de los regentes dijo: “¡Ya, respondan!, ¿¡quién ha sido!? [...] ¿Les gusta hacer ver al colegio por el suelo, no? ¡Ya pues hablen!”. Los aludidos continuaban sin decir palabra. La directora, entonces, determinó una sanción informal: “¡Ya que nadie habla, todo este curso está sancionado! ¡Una semana no me salen al recreo! Yo voy a estar hablando con la profesora de Biología. ¡Esto no es posible! [...] Don Jaime [le dijo al regente], cuando toque el timbre de recreo, usted viene y cierra con candado este curso para que no salgan”. Dicho esto, ella salió, no sin antes dejar a un regente en el curso.

Cuando la directora regresó a la Dirección, le pidió a la maestra suplente que regresara al curso para continuar con la materia, pero ella declinó la oferta y decidió retirarse del colegio. La directora le pidió disculpas; le decía que esta era la primera vez que sucedía algo así. La acompañó hasta la puerta para despedirla. Cuando volvió a la Dirección, la directora se mostró bastante molesta y avergonzada, pues la escena que tuvo lugar desacreditaba las apariencias que su colegio ofrecía en su discurso público. Por ello, me dijo: “¿Ves?, por eso, pues, te pido que no saques estas cosas afuera. Por esto es que un colegio queda mal”. Respecto a la sanción que determinó, le pregunté si tal medida estaba documentada en algún reglamento educativo oficial interno o externo y qué propósito pretendía alcanzar aplicándola. Ella respondió:

No está en el reglamento. A veces, hay que darse maneras de manejar estas situaciones de indisciplina. No siempre hay que estar

dependiendo de reglamentos. Además, en el reglamento no hay una sanción puntual para esto [...]. Les duele no salir al recreo, ya no pueden jugar con sus amigos, no van a poder comprarse nada de la tienda. Que estén metidos ahí adentro.¹⁰³

A la hora del recreo, el regente cumplió con la orden de la directora y encerró al curso infractor, asegurando la puerta con un candado. Las ventanas estaban cerradas, así que no pude ver nada. No obstante, se escuchaba un gran bullicio procedente del interior del aula.

Las formas disciplinarias aplicadas en ese colegio estaban sujetas al criterio personal de sus autoridades. Podría decirse que las sanciones eran improvisadas y que el reglamento era impreciso porque en él las faltas no están tipificadas. Además, según los comentarios de la directora, el reglamento parecía ser solo figurativo, porque no se aplicaba en la vida cotidiana escolar, esto sin contar con que gran parte de los estudiantes ignoraban qué establecía con precisión y no tenía un ejemplar.

Por otra parte, su actitud hacia la maestra suplente retrata un claro ejemplo de lo que James Scott (2000) denomina “inversión simbólica”, la cual, en el caso referido, se proyectó como una forma de resistencia basada en el desconocimiento de la jerarquía pedagógica de la profesora. Al mismo tiempo, dejó ver que los alumnos no reconocían el dominio de personas ajenas al establecimiento, porque, ante los estudiantes, carecían de legitimidad y de la autorización continuada de ejercer el poder libremente, como hacen los profesores.

3.4.2. CASO 2: “VENGARSE DEL REGENTE”

Era el miércoles 11 de junio de 2014. A horas 16:38, durante la hora del recreo en la escuela fiscal Z, me había situado en el pasillo del tercer piso, mientras observaba lo que acontecía en el patio. A mi costado se encontraban dos muchachos de

103 Directora de la escuela particular P, testimonio en predios de la escuela particular P, 4 de abril de 2014, 10:02.

primero de secundaria que sostenían en sus manos una bolsa de leche, componentes del desayuno escolar. Uno de los chicos me miró y me dijo: “No vas a avisar a nadie, ¿ya?”. Yo ignoraba el porqué de tal petición, pero luego comprendí de qué se trataba. Los muchachos dieron un mordisco a la bolsa de leche y derramaron el líquido sobre uno de los regentes que caminaba por el patio. Ni bien completaron su “hazaña”, corrieron apresuradamente en dirección al lugar, por las escaleras laterales, mientras reían triunfantes.

En tanto me dirigía al patio por las escaleras del segundo piso, me topé con el regente, quien tenía la manga de su traje manchada. Mostraba un notorio gesto de enfado, mientras revisaba pasillo por pasillo el recinto, tratando de encontrar al culpable de tal osadía. Yo, fingiendo sorpresa, le pregunté qué le había ocurrido. El regente me dijo: “Alguno de estos *llokallas* [jovencitos] pendejos me ha derramado leche. ¿No has visto a alguien medio sospechoso por aquí jugando con bolsas de leche?”. Le respondí que no tenía conocimiento de tal situación. El regente se marchó enfadado mientras buscaba a los autores de ese acto de indisciplina. A la hora de la salida, esperé a los muchachos infractores, quienes me dieron las gracias por “no haber avisado”. Me explicaron que tal suceso tuvo un origen revanchista, ya que esos dos jóvenes deseaban “vengarse del regente”, quien la jornada anterior los había golpeado con una regla de madera por no llevar bien puesta la corbata.

3.4.3. CASO 3: EL CARNAVAL Y LAS INVERSIONES SIMBÓLICAS

El día viernes 28 de febrero de 2014, las clases en la escuela particular P fueron suspendidas a horas 9:30. El motivo, según la directora, fue darles libre la jornada a los estudiantes, debido a la proximidad de las fiestas de Carnaval. También me informó que prefería darles un día libre para que no malgastaran el agua del colegio, ya que se les aconsejó cuidar este recurso como medida ecológica. Todos los alumnos estaban sin el uniforme, vestidos de forma casual. El regente me

explicó que eso se debía a la suspensión de clases que se había anunciado la jornada anterior.

Algunos alumnos de secundaria se mojaban con espumas y con botellas de agua en el patio y en los pasillos. Hasta donde supe, el portero cerró con candado el ingreso a los sanitarios y bloqueó las piletas, razón por la que supe que el agua de la que hacían uso los estudiantes había sido traída de afuera del colegio. Noté que jugar con agua significaba para los estudiantes de primero de secundaria una inmensa interacción social de género, ya que los varones solo mojaban a las mujeres y viceversa. Un estudiante de primero de secundaria salpicó a uno de sus compañeros y este le dijo: “¡Maraco!, ¿por qué mojas a changos?, ¿eres medio raro, no?”. Los profesores se reunieron en la sala de té. El regente llamaba la atención a quienes jugaban con agua en los pasillos, advirtiéndoles que no debían salpicarla a los cursos.

Gradualmente, se fueron retirando todos los estudiantes. A horas 9:43, pocos caminaban por el colegio. Por tal razón, dejé el establecimiento a horas 9:45. Durante esa jornada, no noté la presencia de Freddy, pero sí la de dos de sus agresores, quienes jugaban con agua en el colegio.

A horas 9:52, sucedió algo muy singular. Mientras caminaba por la acera de la avenida que está aproximadamente a dos cuadras más abajo del colegio, vi a varios alumnos antiguos (cuatro varones y tres mujeres de quinto de secundaria de la escuela particular P) que saltaban y gritaban, reunidos en grupo enfrente de una tienda, mientras tomaban una gaseosa. Me acerqué a ellos para tratar de obtener alguna información. Para ello, compré un refresco a modo de justificar mi presencia. Entonces, los estudiantes y yo comenzamos a conversar de varios temas (el clima, la fiesta de Carnaval, etcétera), a manera de preparar el ambiente para formular algún tipo de pregunta. Pude notar que los alumnos estaban relativamente mojados; era obvio, habían jugado con agua.

A horas 10:05, los alumnos que estaban conmigo vieron que el regente del colegio se aproximaba caminando hacia la tienda. Ni bien lo divisaron, buscaron en sus mochilas y, con

la mano escondida dentro de estas, esperaron que el regente se aproximara a la tienda. Cuando esto sucedió, le dijeron: “Don Lucas, ¿cómo es?”. El aludido les dirigió una expresión de saludo con la mano. En ese momento, los cinco estudiantes lo empararon con espuma y lo rociaron con harina. El regente se sacudió, mientras les decía: “¡Ya, a ver chicos, no molesten!”. Una de las alumnas le contestó en medio de risas: “Por Carnaval, don Lucas, le estamos *ch'allando*”. Luego, el regente dijo: “¡Ya, basta! ¡Jueguen con los de su edad!”, y se retiró apresurado. Cuando les pregunté a los presentes el motivo por el que habían mojado al regente, una de las alumnas me contestó: “Para que se le enfríen sus aires. Don Lucas es bien fosforito [irritable]”. Les pregunté si hacían lo mismo con otras autoridades del colegio y uno de los alumnos me contestó: “Verde [imposible] mojarles a los profes. A esos les mojas y te aplazan de año. A don Lucas nomás, porque él no pone nota. Con los profes te metes y estás jodido”.

Me sorprendió la magnitud de la escena. El “estado de la esquina” (McLaren, 1995) estaba en su máxima expresión. Pero lo que resulta más impactante es que, en ese momento, el poder del regente parecía tener validez únicamente dentro de la escuela. Por otra parte, la justificación de los alumnos, quienes argumentaban que su conducta se debía al Carnaval, se vincula perfectamente con la teoría de James Scott (2000). El autor menciona que los dominados aprovechan situaciones como Carnaval y otras festividades lúdicas para operar una inversión simbólica del poder de sus dominadores; es decir, desconocer su jerarquía y aventurarse a ridiculizarlos, argumentando el carácter permisivo, caricaturesco y lúdico de la festividad. Bajo esa justificación, los dominados ridiculizan a los poderosos con la seguridad de que no serán castigados, debido a las características del festejo (el Carnaval). Así, la resistencia y otros actos de rebeldía se disfrazarían como si fueran bromas inocentes. Según Scott (*ibid.*), los momentos de inversión simbólica se constituyen en una forma legal para vengarse de los dominadores y satirizar su autoridad.

Por otra parte, los maestros de la escuela particular P ostentaban un poder continuo dentro y fuera del colegio, debido a su capacidad para asignar puntajes (de aplazo o de aprobación), a diferencia del regente. El comportamiento de resistencia de los estudiantes solo se manifestaba directamente con autoridades pedagógicas, cuyo poder no es tan absoluto como el de los maestros, quienes sí tenían la capacidad de reprobarlos o de aprobarlos. El suceso me hizo dar cuenta de que no se puede aplicar el mismo nivel de resistencia con todos los actores sociales y tampoco en cualquier momento. Por ejemplo, no es lo mismo mojar a un estudiante o a un regente que mojar a un maestro o a la directora del establecimiento. Tampoco sería lo mismo mojar al regente dentro del colegio y en fechas en las que no se festeja el Carnaval. El contexto social, pues, establecía los límites de la resistencia desplegada por los estudiantes de ese colegio.

3.4.4. CASO 4: "EDUCAR A CATÓLICOS"

El 17 de abril de 2014, las clases fueron suspendidas en la escuela particular P, debido al feriado de Semana Santa. No obstante, la asistencia de los estudiantes fue obligatoria, pues el colegio había invitado a un sacerdote católico para que celebrara una eucaristía en predios del establecimiento; concretamente, en el patio. Según me dijo el regente, la asistencia era controlada y todos los alumnos debían asistir correctamente uniformados y sin portar útiles escolares. En la entrada del recinto, el regente y el portero controlaban el ingreso del alumnado, supervisando que vistiesen el uniforme.

Una mesa cubierta con un mantel blanco servía como altar improvisado. Enfrente, estaban dispuestas varias sillas que servirían de asiento a los profesores. Los alumnos estaban formados, los profesores estaban situados delante de las sillas y el sacerdote se encontraba detrás de la mesa, vestido con sus ornamentos misales (túnica blanca y estola morada). Antes de que se iniciase el ritual, el profesor de música tomó el micrófono y advirtió a los estudiantes: "¡Los que no son católicos

párense firmes y compórtense con respeto!”. Pese a la orden, los estudiantes de secundaria (de diversos paralelos y cursos) seguían moviéndose y se escuchaban sus voces que, en tono burlesco, mientras reían, decían: “¡Somos ateos!”, “¡Somos satánicos!”. La directora tomó el micrófono y gritó: “¡Callarse!”. Seguidamente, la ceremonia comenzó.

Durante la ceremonia, los estudiantes de nivel secundario se movían, reían, hablaban y desarrollaban otras actividades, por lo que frecuentemente eran regañados por los maestros y los regentes. En su sermón, el sacerdote exaltó las conductas de obediencia, principalmente a Dios, a los padres de familia y, después, a los maestros. Dichas sentencias causaban cierto disgusto en los estudiantes, quienes se reían entre sí y hasta parecían ridiculizar los consejos que el clérigo les daba. Tal incomodidad tenía como origen los mensajes emitidos, los cuales llevaban implícitas las palabras del sacerdote, que presentaba la obediencia como una virtud. En todo momento, se resaltaba el dominio con el que cargaban los estudiantes, quienes siempre debían obedecer a una figura superior, ya sea Dios, los padres de familia o los maestros. El discurso era bastante opresivo porque despojaba simbólicamente a los alumnos de toda forma de poder y de individualidad que pudiesen poseer, teniendo que conformarse con acatar y con cumplir las órdenes que sus dominadores les impartiesen, pues, de no hacerlo, serían castigados.

Fue interesante reconocer la dominación implícita en los rituales religiosos, que aportan un carácter moral como legitimador del poderío. Por ejemplo, la desobediencia a Dios, a los padres de familia y a los maestros es considerada como un pecado. De esa manera, los dominadores son presentados como seres “infallibles”, mientras que los estudiantes caen bajo el estigma de la falencia y de la imperfección, que los primeros tratan de “corregir”. La obediencia, por tanto, se convierte en una conducta aparentemente virtuosa y redentora.

Sucedió algo muy singular entonces. En el momento del ritual de consagración de la hostia y del cáliz, los maestros y los regentes se ubicaron junto a las filas de los estudiantes para controlar su

comportamiento. Mientras el sacerdote recitaba fórmulas rituales y levantaba la hostia y el cáliz (movimientos rituales), se produjo un silencio y fue en esos únicos momentos en los que reinó el silencio en el colegio. Pasado el ritual de consagración, los maestros volvieron a ubicarse delante de las filas y los estudiantes volvieron a reír y a moverse a medida que la vigilancia se disipaba. De la misma forma, al momento de celebrarse la comunión, recibieron el sacramento varios profesores y muy pocos estudiantes. Gran parte de los que comulgaron era del nivel primario (de quinto y sexto de primaria). Del nivel secundario, solo recibieron el sacramento cinco estudiantes: una alumna de primero, dos alumnas de tercero y un alumno de segundo.

Terminada la ceremonia, los estudiantes podían retirarse del colegio. La directora anunció que el sacerdote podía confesar a quienes lo desearan. La sala de té, entonces vacía, fue el improvisado confesionario, pero ningún estudiante participó de ese sacramento católico; solo lo hicieron algunos profesores y la directora. Pude apreciar el disminuido efecto que el ritual religioso tenía en las conductas de los estudiantes. Un dato interesante fue comprobar el carácter impositivo de la escuela, ya que en su discurso público pregona la tolerancia respecto a la religión de sus estudiantes, pero en la práctica los obligaba a participar de una ceremonia católica, por medio de la cual las autoridades pedagógicas exaltaban su poder, mientras que el alumnado recordaba el yugo que los sometía.

3.5. LA DOMINACIÓN PEDAGÓGICA

3.5.1. CASO 1: EDUCANDO "A LA MALA"

El 3 de abril de 2014, visité la escuela fiscal Z. Caminando por los pasillos del segundo piso, presencié una escena muy impactante a través de la puerta abierta del curso de tercero de secundaria. Escuché que la maestra gritaba recriminando fuertemente a sus estudiantes debido a que había sorprendido a un alumno rayando el pupitre con un marcador durante su clase. La regente, quien estaba presente ese momento en el

curso, bajó al patio en busca del portero, mientras la profesora continuaba reprendiendo a los alumnos.

El estudiante infractor fue ubicado delante de los asientos, con la vista hacia sus compañeros. La profesora le jalaba agresivamente el cabello y, a la par, le gritaba: “¡Mal entretenido! ¿¡Por qué estás rayando los pupitres!? Y vos, cada vez flojeas en mi materia, ¿no? No traes tus trabajos, tus exámenes dan pena. ¡Cuidado, burro, que estés perdiendo el año!”. Mientras eso acontecía, el estudiante permanecía cabizbajo y con cierta expresión de angustia en su rostro. El resto de los estudiantes miraba la escena en silencio.

Al cabo de unos minutos, llegó la regente con una cubeta de plástico llena de agua con detergente que entregó al estudiante infractor junto con un paño, y le dijo: “¡Ya, limpiá lo que has hecho!”. El estudiante, callado, sujetó la cubeta y el paño y se dirigió a su pupitre. Un alumno, que estaba sentado en él, tuvo que levantarse para dar espacio a su compañero. La profesora señaló: “¡Ya, sacate tu chompa! ¡Con tu chompa vas a limpiar!”. El alumno se quedó quieto y aturdido, pues no sabía si cumplir la orden o seguir limpiando el pupitre con el paño que tenía en las manos. Pero la regente ordenó en tono autoritario: “¡Oye!, ¿¡sordo eres!? ¡Ya, obedezca a su profesora!”. El alumno se quitó la chompa, la sumergió en la cubeta y comenzó a limpiar el pupitre. Todo el curso presenciaba la escena en absoluto silencio, pues se trataba de una manera simbólica de cómo la maestra evidenciaba su poder y, al mismo tiempo, ejecutaba un castigo vistoso y humillante como una forma de advertencia para los alumnos espectadores, en caso de que decidiesen cometer algún acto de indisciplina en el futuro.

Mientras la escena tenía lugar, la regente abandonó el curso, pero la profesora, al verme parado en el pasillo, cerró la puerta del aula. Cuando lo hizo, pude notar cierta expresión de incomodidad en su rostro, pues percibió que yo había presenciado semejante circunstancia. Cerrada la puerta, pude oír que continuaba dictando su clase. Pasados diez minutos, el alumno sancionado salió del aula con la cubeta y la chompa dentro de ella. Me vio en el pasillo y bajó apresurado hasta las piletas que estaban junto al sanitario de varones. Yo lo seguí y pude

ver que el joven enjuagaba su chompa con el agua de la pila. Cuando me acerqué, me di cuenta de que lloraba.

“¿Estás bien?”, le pregunté. El joven me miró y me dijo angustiado, mientras se esforzaba por reprimir el llanto:

¡Ay!, cuate, esta vieja se ha rayado [excedido] conmigo. Yo no he rayado mi banco, todos los bancos ya están rayados. No sé por qué me culpa a mí; los de la mañana pudieron haberlo rayado. Yo estaba ahí agarrando mi bolígrafo y esta doña dice que estaba rayando [...].

Según el joven, la maestra manifestaba conductas éticamente nihilistas, pues se había “agarrado” con él a raíz de un reclamo que hizo su padre debido a que ella pidió para su materia un texto de la Editorial Santillana.¹⁰⁴ El joven me relató lo siguiente:

La profe nos ha pedido que compremos un libro Santillana o que nos fotocopiemos. Nos ha dicho que mejor nos compremos, porque, si nos fotocopiábamos, por ahí nos descubrían y nos metían a la cárcel por derechos de autor, porque esa librería no da permiso para sacar fotocopias de sus libros [...]. Mi papá no tiene plata, porque el libro estaba costando algo de cien pesos o más, y ha venido a reclamarle a la profesora; le ha dicho que pida otro libro más barato. Y mi papá me ha contado que la profesora se ha enojado, le había dicho que si no tiene plata no es problema de ella, que “tener hijos cuesta”, “que no es gratis”. Desde ahí, se me ha agarrado. De todo me riñe la profesora [...].¹⁰⁵

En la hora del recreo, mientras la mencionada profesora se dirigía a la Dirección para comer la merienda, yo me acerqué y

104 Dicha editorial es conocida por el elevado costo de sus libros. Me sorprendió que tal material sea exigido en un colegio fiscal.

105 Alumno agredido de tercero de secundaria, testimonio en predios de la escuela fiscal Z, 3 de abril de 2014, 15:46.

le pregunté por qué había aplicado tal medida disciplinaria al alumno en cuestión. Ella se mostró un poco esquiva; al parecer, estaba susceptible de que yo, tras presenciar una escena de tal magnitud, denunciase el abuso que había cometido. Ella solo atinó a responderme:

Estos [alumnos] son unos malcriados, todo rompen y arruinan. Hay que enderezarlos a veces “a la mala”. De a buenas no hacen caso y se ríen en la noticia, ni así se corrigen; una reniega nomás [...]. Cuando yo era joven, los castigos en la escuela eran terribles. Te ponían al chanco o te pegaban los profesores sin miedo. Por eso, también, los alumnos eran más educados, no como ahora [...].

Antes de ingresar a la Dirección, le pregunté a la profesora su edad y ella me aclaró que tenía 53 años y que su época de colegiala tuvo lugar en la década de 1970.

3.5.2. CASO 2: EL CASTIGO DE LOS ATRASADOS

El 6 de febrero de 2014, asistí a la escuela fiscal Z. Mientras caminaba por los pasillos, la regente se dirigió al portón de entrada del colegio y le ordenó al portero que permitiese el ingreso de varios alumnos que habían llegado atrasados al establecimiento. Algunos estaban en el pasillo posterior al portón, mirando hacia la pared y sosteniendo sus mochilas con los brazos arriba. Pude contar 12 varones y ocho mujeres. Cuando el portero abrió la puerta, ingresaron más estudiantes atrasados (seis varones y tres mujeres).

La secretaria se mostraba molesta. Mientras sujetaba una regla de madera, ordenó a los estudiantes que formasen una fila y les conminó a ubicarse al lado de sus compañeros castigados (quienes levantaban sus mochilas con la vista puesta en la pared). A la par de que los estudiantes caminaban, la secretaria los recriminaba utilizando frases como: “¡¡Vos siempre!!, ¡¡vos siempre!!, ¿¡Qué crees, que esto es hotel para que vengas a la hora que te dé la gana!?”. Mientras les gritaba, les propiciaba un golpe con la regla de madera en el brazo izquierdo. A un

estudiante le jaló de una de sus patillas, sin decir palabra alguna. Cuando los estudiantes se quedaron parados con la vista contra la pared, ella siguió: “¡Flojos! ¡Ahora, hínquense y saquen sus cuadernos!, y van a escribir 200 veces: ‘No debo llegar tarde a clases’. ¡Ya!, ¡ya!, ¡ya! ¡Apúrense!, ¡el que no termine, no entra a clases!” En ese momento, los estudiantes sacaron apresuradamente sus cuadernos y se arrodillaron sobre el piso de cemento. Una muchacha quería colocar su mochila para arrodillarse sobre ella, pero la regente le llamó la atención y la obligó a arrodillarse directamente sobre el suelo.

Me quedé sorprendido por la intensidad del castigo y por la arbitrariedad de la regente, pues, hasta donde pude leer, los reglamentos del Ministerio de Educación establecen que un regente no tiene atribuciones tales como impedir el ingreso de un alumno a clases y aplicar castigos según su criterio. Además, la sanción administrada a los estudiantes (arrodillarse sobre el suelo de cemento) era bastante denigrante, por ser pública (en los pasillos del colegio). Está por demás aclarar que tal castigo no figura en ningún reglamento oficial educativo. Asimismo, me pareció bastante absurdo el castigo que consistía en repetir 200 veces “no debo llegar tarde a clases”, porque, aparte de ser antipedagógico, es una medida ineficiente, ya que los estudiantes continuaron llegando atrasados y porque con esa punición se incrementa su resentimiento hacia las autoridades pedagógicas, al sentirse humillados.

A horas 14:55, el timbre anunció el cambio de periodo. La regente revisó que los alumnos hubiesen terminado de escribir su “castigo”. Mientras se levantaban, se sacudían los pantalones llenos de polvo, tras estar arrodillados. Algunos no lograron finalizar el castigo, pero, aun así, la regente les permitió ingresar a sus respectivos cursos.

4

Etapas de la interacción social y procesos de resistencia escolar

La escuela y el sistema educativo son temáticas que fueron ampliamente estudiadas desde la sociología y la filosofía. Un gran número de académicos elaboró conceptos y teorías para definir la escuela como una institución social y, también, para establecer el propósito y la esencia de la educación. Es debido a tal variedad de fundamentos teóricos que en el presente estudio no partimos de un único y universal concepto. Se encuentra más allá de nuestras posibilidades realizar una exposición detallada sobre las innumerables teorías que han sido construidas en torno a la educación y a la escuela. No obstante, a continuación, exponemos los aportes conceptuales sociológicos y filosóficos que, a nuestro juicio, resultan los más relevantes para comprender la educación como un fenómeno social.

Émile Durkheim, en su libro *Educación y sociología* (1975), expone que la educación tiene un carácter que resulta altamente funcional al sistema social, ya que actuaría como un regulador de la adaptación social, como un lugar donde se instruye al hombre a desempeñar deberes útiles para su entorno y para sí mismo. Complementariamente, se puede citar el enfoque de Max Weber sobre la temática, plasmado en su trabajo *Ensayos de sociología contemporánea* (1972). En ese trabajo, el autor expone que la finalidad de la educación es desarrollar las capacidades del hombre para que pueda desenvolverse social, política y económicamente en la sociedad, logrando así adaptarse lo mejor posible en su entorno.

Por su parte, Juan Delval, en *Los fines de la educación* (1990), bastante influido por Immanuel Kant y Émile Durkheim, cataloga la educación como una institución social cuya visibilización

es la escuela. Así, pues, la educación tendría por objetivo “perfeccionar” a los hombres y distinguirlos de las demás formas de vida que son carentes de raciocinio. A partir de tal proceso de perfeccionamiento, el hombre puede socializar con sus semejantes, creando cultura, valores, conocimientos e ideales a las futuras generaciones.

Paralelamente, Juan José Sánchez (1991) afirma que desde la concepción sociológica la escuela nos es presentada como una institución en la que se imparten conocimientos y valores al hombre, con el fin de que este pueda socializar y desenvolverse en la sociedad que lo rodea. Según el autor, la escuela, vista desde una concepción esencialista, tendría como objetivo transmitir conocimientos de generación a generación y despertar la potencialidad de los hombres, de manera que estos, una vez educados, respondan a los intereses de la sociedad.

Analizando la conceptualización de la escuela en Bolivia, Juan Yhonny Mollericona, Javier Copa y María Luisa Cadena (2011), como también Karenka Flores (2009), sostienen que esta es concebida como un instrumento de movilidad social vertical. Es decir, los padres esperan que sus hijos ingresen a la escuela para que, a futuro, mejoren su calidad de vida. En ese sentido, es interpretada como una especie de “puerta” hacia el mejoramiento de la situación socioeconómica personal y familiar, puesto que el estudio garantizaría la obtención de una profesión y, por tanto, una inserción efectiva en el mercado laboral.

Las teorías previamente citadas coinciden en un punto: el carácter funcional de la educación. Basándonos en esos aportes, definimos la educación como un articulador social de naturaleza funcional, por el que se imparten conocimientos y destrezas al hombre con el propósito de que desarrolle capacidades que sean de utilidad para sí mismo y para la colectividad con la que interactúa, logrando de esa manera adaptarse al conjunto social. En consecuencia, la escuela es una institución social organizada que se encarga de impartir a los sujetos los valores educativos establecidos por la sociedad en la que habitan.

Bajo esa perspectiva, la escuela es un espacio donde los maestros y los estudiantes de diversas edades, clases sociales, religiones,

géneros y otros interactúan. De tal manera, el recinto educativo se convierte en un escenario que funciona como un modelo a escala de las diversas interacciones que se producen en la sociedad humana. Como señala Erving Goffman (1997), su particularidad es que en su contexto los individuos “actúan”, es decir interpretan un papel con el propósito de “cautivar” a los actores sociales que los observan, y, en consecuencia, influyen en su comportamiento, establecen una relación social y logran adaptarse exitosamente al grupo. En tal sentido, aquellos cuya actuación no alcanza para construir un lazo empático con un grupo, no se adaptan. Es en estos casos cuando se generan conflictos.

A partir de tal reflexión, nuestro análisis pone de relieve que la interacción entre los actores sociales al interior de las escuelas estudiadas está determinada por los roles de actuación antagónicos protagonizados por cada uno de los actores. Esos roles servirían como elementos identitarios sociales en los grupos dominados (los estudiantes) y en los grupos de dominadores (las autoridades pedagógicas). Además, estarían configurando la actuación que un individuo debe proyectar para ser aceptado en el grupo dominador o en el grupo dominado. Por ejemplo, el rol de resistencia permite que los estudiantes rebeldes se identifiquen mutuamente y que excluyan o rivalicen con aquellos que manifiestan una actuación “discrepante” con el rol de resistencia del grupo (*ibid.*:152). De este modo, quien desea adaptarse y ser aceptado en el grupo debe actuar de forma afín al comportamiento de resistencia del alumnado. Igualmente, quien desea adaptarse en el grupo dominador (el de las autoridades pedagógicas) debe focalizar su actuación a la represión de la resistencia estudiantil y a reproducir la dominación escolar.

Las interacciones de los actores sociales de la escuela representan, básicamente, una continua lucha de poderes. Tal sistema está regulado por la actuación que cada actor ofrece en términos de resistencia y de dominio. Esto porque, al interior de la escuela, los actores, sean los estudiantes que oponen resistencia o las autoridades pedagógicas, se ven obligados a uniformar su comportamiento, teniendo como referencia la conducta

de la colectividad, que es propia del grupo dominante que integran o al que aspiran unirse.

4.1. EL DISCURSO PÚBLICO DE LA ESCUELA: UNA IMAGEN SOCIAL IDEALIZADA

Según las definiciones elaboradas por James Scott (2000), toda institución, organización o grupo social proyecta dos fases de comportamiento. Está, por una parte, el discurso público, desde el cual se ofrece a los espectadores una imagen idealizada, consistente en la exaltación de los valores y de las cualidades que el grupo actuante simula tener y que son aceptados dentro de una colectividad de un entorno social. Por otra parte, y de manera contraria, está el discurso oculto, que engloba todas aquellas conductas, acciones y comportamientos contradictorios y antagonicos respecto a la imagen que el grupo de actores ofrece en el discurso público. Como su nombre indica, se trata de todas aquellas conductas que se busca esconder del conocimiento público, a fin de salvaguardar la imagen ideal pregonada por y en el discurso oficial, puesto que, de hacerse públicos, esos antagonismos discursivos deslegitimarían la actuación idealizada y oficial ofrecida por el grupo.

Goffman apunta el término ‘región’ para describir el contexto de la actuación, definiéndolo como “todo lugar limitado, hasta cierto punto, por barreras antepuestas a la percepción” (1997: 117). El autor aclara que existen dos tipos de regiones: la “anterior” o lugar donde se desarrolla la actuación y donde los actuantes muestran una conducta idealizada, respetuosa y decorosa, con el fin de proyectar una “fachada” impecable; y la “posterior” o “trasfondo escénico”, contexto en el cual los actores expresan, de forma intencionada, una conducta que contradice o antagoniza con la actuación ofrecida en la región anterior. Debido a sus características, los actores de la región anterior excluyen a quienes son ajenos a dicho contexto, ya que de lo contrario corren el riesgo de que se hagan públicas conductas que los actores, en conjunto, públicamente condenan (*ibid.*: 117-123).

Partiendo de esa explicación, el concepto ‘región’ vendría a ser el contexto o el espacio en el cual se representan las escenas. La región anterior sería aquella que es socialmente aceptada por la audiencia: un espacio en el que los actores exaltan sus propios rasgos y por medio del cual ofrecen una versión idealizada del mensaje que se halla implícito en su representación. Con base en tales descripciones, en la región anterior se produce el discurso público (Scott, 2000).

El aporte de Goffman nos revela que el trasfondo escénico sería el contexto –o los espacios de interacción (McLaren, 1995)– donde se llevan a cabo los discursos ocultos (Scott, 2000), aquellos que son incompatibles con las actuaciones idealizadas. Por ejemplo, en el caso de las escuelas, el discurso oculto de los profesores (recurrir a la violencia para disciplinar y educar a los estudiantes) necesita de un espacio alejado de la vista pública, de un trasfondo escénico (las aulas, el patio, la sala de té, la Dirección y otros lugares), en un determinado momento (las clases, el recreo, un agasajo, etcétera) para llevarse a cabo, protegiéndose así la imagen idealizada que el centro educativo ofrece al público exterior.

En síntesis, el discurso público es una actuación de naturaleza engañosa que exalta la imagen ideal que el grupo desea seguir y concretar. Por el contrario, el discurso oculto engloba todos los conflictos y los comportamientos antagónicos; es decir, abarca aquellos elementos perjudiciales y que amenazan con destruir el rostro ideal y cautivador que un grupo o una institución (la escuela, en este caso) pretende mostrar al público. Profundizando en esa reflexión, a partir de los resultados del trabajo de campo presentados en el capítulo previo, el discurso público de las escuelas que fueron objeto de investigación abarca determinados comportamientos que pretenden demostrar el éxito de su función educativa en el contexto de la sociedad boliviana (la excelencia académica, expresada en calificaciones óptimas; el dominio de las autoridades pedagógicas sobre el alumnado, visible por medio de la disciplina de los estudiantes; etcétera).

La escuela intenta preservar o incrementar su prestigio ante la sociedad mediante una técnica que Scott denomina

“enmascaramiento social”, con lo cual se resaltan factores que son aprobados por el colectivo, mientras que paralelamente se esconden aquellos que podrían resultar perjudiciales, por ser antagónicos al discurso oficial (*ibid.*: 35). Es así que los discursos públicos de las dos escuelas estudiadas se manifestaban por medio y durante las actividades en las que el conjunto de actores interactuaba con el público externo a la escuela; por ejemplo, los desfiles, los actos cívicos, las efemérides nacionales, el Día de la Madre y el Día del Padre y otras festividades.

De acuerdo con la información obtenida, el discurso público de la escuela particular P proyecta la imagen de una unidad educativa conservadora, estricta, de valores católicos, cuya población estudiantil está conformada por estudiantes destacados, responsables, disciplinados y con un fuerte sentido moral y de la puesta en práctica de la religión católica. En correspondencia con esa imagen, la escuela no admite a estudiantes que requieran repetir un grado, sin importar que sean nuevos o antiguos (alumnos que reprobaron la gestión), esto con el propósito de mantener un alumnado con promedios de aprobación, protegiendo la imagen idealizada de la calidad educativa de su institución. Asimismo, las autoridades pedagógicas y otras autoridades disciplinarias incrementan considerablemente la vigilancia de la conducta del alumnado durante los desfiles cívicos realizados en un espacio externo al establecimiento. La supervisión se enfoca en impedir que los estudiantes pongan de manifiesto conductas antagónicas al discurso público que intenta proyectar el establecimiento educativo. Ese procedimiento se lleva a cabo de similar manera durante los actos cívicos o las ceremonias realizadas al interior del colegio, cuando se cuenta con la presencia de personas ajenas a la escuela (padres de familia, representantes de otras unidades educativas, etcétera).

En contraposición, el discurso público de la escuela fiscal Z pone énfasis en la disciplina que ejerce sobre su alumnado, como muestra de cuán eficiente es el dominio ejercido por sus autoridades pedagógicas. Se intenta exponer tal imagen fundamentalmente mostrando que los estudiantes usan correctamente el uniforme escolar y mediante su sumisión

conductual hacia las autoridades pedagógicas. Tales situaciones ocurren en momentos específicos, como los desfiles realizados en espacios externos a la escuela o durante actos cívicos y ceremonias que se celebran al interior del recinto educativo; en ambos casos, se observa la presencia de un público espectador que es ajeno a la escuela.

Como señala David LeBreton (2002), el cuerpo y sus accesorios (la ropa, los tatuajes, etcétera) constituyen elementos socializadores con un gran significado simbólico en determinados contextos sociales. Desde ese punto de vista, el uniforme escolar sería un elemento de interacción simbólica que transmite un significado de identidad, creando un sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su colegio. Al mismo tiempo, se trata de un emblema mediante el cual la institución educativa pretende transmitir sus cualidades disciplinarias (la disciplina, como tal, la pulcritud y la responsabilidad de los alumnos). Tales elementos son considerados como disciplinarios, en la medida en que la escuela manifiesta por medio de ellos su trato hacia los estudiantes. En consecuencia, son muestras (pruebas) de la presunta efectividad educativa que el establecimiento trata de comunicar al público.¹⁰⁶

Debe remarcar que si bien los colegios estudiados también focalizaban su atención en otros factores (como la excelencia académica), el énfasis en ellos no se asemeja al puesto en lo disciplinario. Los discursos públicos de ambas escuelas coinciden en resaltar elementos como la disciplina, pero se diferencian en el esfuerzo para idealizarlos en sus discursos

106 Al respecto, durante una reunión de la junta escolar de la escuela fiscal Z, uno de los representantes, padre de un alumno, comentó: “Sí, tenemos que ser duros exigiendo que vengan con uniforme, porque cuando vienen con sus fachas, la gente cree que los chicos son de [un colegio] nocturno. Porque en los nocturnos nomás vienen como les da la gana. Aquí, tenemos que poner seriedad, porque el uniforme es la carátula del colegio. Alumno que se ve bien uniformado, uno dice [...]: ‘este chico debe estar en un buen colegio’” (registro etnográfico, 19 de mayo de 2014, 18:35).

oficiales. No obstante, ambos establecimientos concuerdan en el esfuerzo por minimizar aquellos elementos antagónicos que pudiesen causar un impacto perjudicial en la imagen idealizada que buscan ofrecer al público.

Dicha diferenciación es producto del tipo de dependencia económica y administrativa de cada institución educativa. La escuela particular P es, como ya vimos, un establecimiento privado. Sus recursos económicos no provienen del Estado ni de la Municipalidad, sino de las pensiones mensuales que pagan los padres o los tutores del alumnado. Por ello, se esfuerza en resaltar y en idealizar los valores enunciados por su discurso público, tratando de mostrarse como un establecimiento de óptima calidad educativa y disciplinaria, con el fin de conservar la cantidad de estudiantes matriculados y con la esperanza de incrementar su número, garantizando los ingresos financieros que el establecimiento requiere para continuar en funcionamiento. Esa situación se hace evidente en la “teatralización” que se lleva a cabo en ocasiones tales como los desfiles cívicos y patrióticos, el Día del Mar, y las festividades del 16 de Julio y del 6 de Agosto.¹⁰⁷

Por el contrario, la escuela fiscal Z es una institución cuya dependencia económica está bajo la jurisdicción del Estado. En razón de ello, sus autoridades pedagógicas no se empeñan en conservar o en incrementar su alumnado. De hecho más que idealizar elementos como el rendimiento académico, esa escuela se esfuerza en presentarse como un establecimiento cuya población estudiantil es satisfactoriamente controlada y conductualmente disciplinada por sus autoridades pedagógicas. Esa situación se visibiliza principalmente en la supervisión del

107 Durante el desfile en homenaje al Día del Mar, el regente de la escuela particular P caminó entre los estudiantes para comprobar que no ocurriesen actos de indisciplina. Cuando notaba que algunos alumnos conversaban, les llamaba la atención en voz baja, sin gritar y sin ademanes amenazantes. Esto debido a que los espectadores (ajenos al colegio) se encontraban presenciando el desfile (registro etnográfico, 22 de marzo de 2013).

uso del uniforme escolar, el cual es sinónimo, como dijimos, del deseo del colegio de probar su efectividad en términos de dominación pedagógica.

A partir de una abstracción de los hallazgos del trabajo de campo, podemos concluir que los discursos públicos de las unidades educativas privadas despliegan actuaciones exageradas que tratan de exhibir al público la apariencia de una perfección sistémica, por medio de cada uno de sus aspectos educativos (académico, disciplinario, etcétera). No les basta con parecer un “buen colegio”, sino que buscan parecer “el mejor de todos los colegios”. En contraste, las unidades educativas fiscales hacen énfasis en la exposición de idealizaciones más concretas en sus discursos públicos, siendo que en sus actuaciones sobresalen elementos educativos más precisos y no tan generales; es decir, remarcan sus virtudes más desarrolladas y no tanto así la totalidad de las que existen. Por ejemplo, desean que se las conozca por su rigurosidad a la hora de disciplinar a su alumnado y no así por la excelencia académica de los estudiantes. En otras palabras: buscan exponerse como “los mejores en algo, pero no en todo”.

4.2. EL DISCURSO OCULTO DE LOS ESTUDIANTES: LA RESISTENCIA ESCOLAR

Para Peter McLaren, el concepto de ‘resistencia’ indica “un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico y ‘vivido’ y que impugna la legitimidad, el poder y el significado de la cultura escolar en general y de la instrucción en particular” (1995: 157-158). Tal resistencia es el método por el cual los estudiantes expresan su rechazo a las imposiciones pedagógicas, culturales y morales que la escuela transmite. Se trata de un intento de parte de los estudiantes para deslegitimar o cuestionar el poder que las autoridades pedagógicas ejercen sobre ellos y que vulnera su individualidad.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Paul Willis, en *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (1977), sostiene que los alumnos

adolescentes manifiestan una “cultura contraescolar”. Ese término describe su sentimiento de acérrima oposición y de resistencia a la autoridad escolar como resultado de un resentimiento reprimido hacia las formas de dominio pedagógico. Tal rechazo hacia la escuela se manifiesta por medio de una inversión de los valores mantenidos por el principio de autoridad pedagógica. Por tanto, el desprecio al sistema escolar se manifiesta de diversos modos, que implican quebrantar las normas, los valores y los discursos ensalzados por los maestros y por la escuela (en tanto institución). De ese modo, la cultura contraescolar abarca un diverso rango de acciones, como dormir en clase, fumar y beber en el colegio y el incumplimiento de los deberes académicos. En ese rango también se cuentan el involucrarse en peleas y las agresiones contra aquellos alumnos que los jóvenes opositores al sistema escolar denominan “pringaos”: los que acatan sumisamente la autoridad de los maestros y se someten al modelo oficial de enseñanza y de conducta que les impone la escuela (*ibid.*: 21-29).

A partir de la reflexión anterior, aseveramos que el *bullying* y las agresiones circunstanciales constituyen manifestaciones de resistencia y, al mismo tiempo, un discurso oculto, porque contradicen las idealizaciones que presenta el discurso público escolar, producto de la naturaleza impositiva y alienante de la dominación existente en las escuelas estudiadas. Sin embargo, es necesario recordar que, como dijimos, resistencia se expresa de forma inconsciente, en tanto carece de una justificación teórica y discursiva estructurada (los alumnos rebeldes no transgreden las normas escolares motivados por una ideología filosófica o política concreta).

Siguiendo la afirmación de Scott, el discurso oculto tiene como origen la inconformidad y el rechazo que sienten los dominados (los estudiantes) hacia las maneras de dominación que ejercen sus dominadores (las autoridades pedagógicas). Factores como ser la autoridad tiránica, el abuso de poder y otros provocan incomodidad en los actores sometidos, quienes juzgan su yugo como injusto y, por tanto, sienten el impulso de contrariarlo. Tal conducta antagónica ante el discurso

del dominador sería un canalizador de los resentimientos acumulados por los dominados, dirigido hacia la autoridad de su superior y hacia quienes colaboran con este (alumnos que son antirresistencia).

En el caso de los dominadores, el discurso oculto engloba el abuso de poder y los métodos de dominación de los estudiantes (por ejemplo, el empleo de la violencia),¹⁰⁸ con el fin de “disciplinar” al alumnado. Ese método contradice la ética pedagógica y educativa, la cual censura el uso de la violencia en cualquiera de sus formas, que los dominadores pregonan tener sobre sus súbditos. En ese sentido, el *bullying*, las agresiones circunstanciales, los conflictos, el abuso de poder y todas las manifestaciones de violencia escolar (sea entre escolares o provenga de las autoridades pedagógicas) constituyen los discursos ocultos de las escuelas educativas estudiadas.¹⁰⁹

Un discurso oculto característico de las autoridades pedagógicas de ambas unidades educativas es el empleo instrumental de la violencia física, verbal o psicológica para disciplinar y ejercer un control social sobre el grupo de estudiantes; es decir, se utiliza la violencia para infligir castigos a quienes cometen infracciones. En efecto, se pudo advertir que tanto las autoridades pedagógicas como los maestros y los regentes hacen uso de la intimidación y del amedrentamiento,

108 El amedrentamiento psicológico, las coacciones físicas y el abuso de autoridad por parte de las autoridades pedagógicas son los métodos más comunes que las escuelas utilizan para disciplinar a sus estudiantes.

109 Las autoridades pedagógicas de ambas escuelas estudiadas mostraron un gran empeño para esconder el discurso oculto (la “ropa sucia”), en este caso el *bullying*, que se evidenciaba en cada establecimiento. Esto se pudo advertir en la susceptibilidad de sus autoridades respecto a la realización de la presente investigación, ante el temor de que alguna información desfavorable se hiciese pública y, en consecuencia, perjudicase el prestigio (el discurso público).

interpretándolos como formas de control social y disciplinario del estudiantado. Entre acciones violentas se listan el ultraje verbal (gritar o insultar), la agresión psicológica (amenazas de citación a los padres de familia, la disminución de puntajes académicos, el manejo o la exhibición de armas contundentes, como ser palos y varas, entre otras) o la amenaza de violencia física (castigos corporales que van desde los golpes, quedarse manos arriba o arrodillarse, entre otros) que constituyen los métodos de disciplina más utilizados.

Asimismo, el discurso oculto que las escuelas pretenden esconder de la mirada pública está constituido por acciones como el autoritarismo represivo y verticalista que las autoridades pedagógicas despliegan al momento de elaboración de reglamentos (sin la participación de los estudiantes y de los padres de familia) o con la aplicación arbitraria de sanciones disciplinarias o administrativas de carácter informal a los estudiantes que cometen faltas. En ambos casos, se trata de un comportamiento que es antagónico a la imagen idealizada que se construye alrededor de la escuela y de sus educadores: que dice condenar la manifestación de toda forma de violencia y que inculca orden, conocimiento, tolerancia, respeto, honestidad y rectitud; en síntesis, que engloba todas las virtudes y los valores determinados y ensalzados por la sociedad (valores que, en teoría, los educadores deberían ejemplificar).

Por esa razón, las autoridades pedagógicas también manejan un discurso oculto. Públicamente, muestran un rostro que es bastante diferente de aquel que, en la realidad, se devela en sus escuelas. Por ejemplo, durante los desfiles o en presencia de los padres de familia, los regentes y otros funcionarios escolares no gritan, no insultan ni portan el palo con el cual amenazan o golpean a los estudiantes insubordinados; por el contrario, despliegan un trato social bastante cordial y amable. Ese cambio de comportamiento es posible notar, por ejemplo, cuando un estudiante ingresa a la escuela fuera de las horas de llegada, acompañado por sus padres o por algún tutor. En esos casos, el estudiante no es coaccionado a trotar en el patio ni a arrodillarse como castigo; de igual manera, en tales ocasiones las

autoridades pedagógicas tampoco utilizan apodosos para dirigirse a sus alumnos.

El discurso oculto de los estudiantes está constituido, en cambio, por todas aquellas manifestaciones de resistencia (sea social, simbólica, cultural u otras) contra el sistema escolar y contra sus autoridades pedagógicas. Basándonos en Scott (2000), la conducta resistente que caracteriza el discurso oculto de los estudiantes tiene como origen su insatisfacción y su desprecio respecto al dominio de sus educadores. En tal sentido, sería una manera inconsciente de rebelarse contra el sistema escolar y contra el dominio pedagógico, representado en sus autoridades pedagógicas, en sus reglamentos y en sus paradigmas educativos.

Ese es el caso de la heterogeneidad religiosa del alumnado de la escuela particular P, que representa uno de los discursos ocultos de tal establecimiento, en tanto que antagoniza con los valores católicos que pregona públicamente la escuela y sobre los cuales cimenta sus valores morales y disciplinarios. La deficiencia académica también constituye otro antagonismo discursivo en esa escuela, ya que como dijimos, no admite que los estudiantes reprobados repitan el curso en el mismo centro educativo. Se esconde en ella, asimismo, el uso instrumental de la violencia verbal y simbólica de la cual hacen uso sus autoridades pedagógicas, bajo el propósito de “disciplinar” al estudiantado, como también toda manifestación de violencia escolar o de insubordinación por parte de los estudiantes que pretenden rebelarse al sistema educativo.

En el caso de la escuela fiscal Z, los discursos ocultos son las conductas de resistencia del alumnado; fundamentalmente, la indisciplina, las diversas formas de violencia escolar y el vandalismo. Esa unidad educativa construye su discurso público a partir del control disciplinario ejercido por sus autoridades pedagógicas sobre el estudiantado, de forma que las mencionadas conductas resultan antagónicas a la imagen ideal que la escuela intenta proyectar, porque la deterioran.

Desde las reflexiones realizadas en esta sección tenemos que la realidad discursiva de las escuelas (sus discursos públicos

y sus discursos ocultos) correspondería a lo que Mollericona, Copa y Cadena (2011) catalogan como el “adentro” y el “afuera” de la escuela; es decir, dos contextos distintos entre sí, cuyas actuaciones se contradicen discursivamente. El discurso oculto constituiría el adentro de la escuela, de manera que, correspondientemente, el discurso público intentaría encubrirlo o impedir que se haga público. Cuando el discurso público se despliega (por ejemplo, durante presentaciones públicas, desfiles, eventos y otras actividades), la represión, la intimidación y la violencia ejercida por las autoridades pedagógicas y por los estudiantes se esconden, se enmascaran, para luego ser reemplazadas por una “fachada”: una actuación de amabilidad, de comprensión y de entendimiento¹¹⁰ que el actor manifiesta según el contexto o el espacio (Goffman, 1997: 33-34).

Como establecimos previamente, el *bullying* es un discurso oculto que, en caso de filtrarse al público, deslegitima la imagen acerca de las cualidades y de los ideales educativos y disciplinarios que las escuelas se esfuerzan en construir. En el municipio de La Paz, pueden nombrarse varios casos de establecimientos educativos¹¹¹ cuyos discursos públicos fueron perjudicados terriblemen-

110 Actuación en la cual, por ejemplo, los regentes reemplazan la amenazante vara de madera por un inofensivo silbato, mostrándose así amables con sus estudiantes, mientras que estos, paralelamente, se rigen a la conducta idealizada (disciplina, respeto, educación, etcétera) que la escuela les demanda manifestar. Sin embargo, tal conducta no deja de ser una actuación. Los estudiantes siguen el libreto que sus dominadores desean, porque de no hacerlo y de rebelarse públicamente (por ejemplo, durante el desfile) corren el riesgo de ser duramente castigados por mancillar la reputación del colegio y, simultáneamente, por dejar en ridículo a las autoridades pedagógicas.

111 Es de conocimiento popular en la ciudad de La Paz que los colegios fiscales Ayacucho y Villamil son famosos por la conducta rebelde y conflictiva de sus estudiantes. Por ejemplo, el 12 de febrero de

te tras la revelación de sus discursos ocultos. En consecuencia, en la actualidad, son conocidos públicamente por las características problemáticas de su alumnado. Es por ello que mientras los discursos ocultos están más ocultos, mejor resguardado estará el prestigio de una escuela. Así, incluso a pesar de la hipotética existencia de niveles altos de violencia escolar y de *bullying* en determinados colegios, estos perpetúan su existencia pasando desapercibidos por la sociedad si son enmascarados o escondidos efectivamente.

4.3. LOS ESPACIOS Y LAS ETAPAS DE INTERACCIÓN SOCIAL ESTUDIANTIL EN LA ESCUELA

Según Peter McLaren (1995), el tipo de conducta que el actor despliega se halla en directa relación con el espacio o con el contexto en el cual interactúa con los otros. Desde esta perspectiva, los comportamientos del alumnado y de las autoridades pedagógicas de una escuela están vinculados con un contexto y con un lugar específicos, con el espacio de interacción social de los demás actores. El autor llama “estados de interacción”¹¹² a tales etapas (o facetas) de conducta y “espacios de interacción” a los contextos en los que tales comportamientos se dan a conocer (*ibid.*: 102-109). Complementando la reflexión de McLaren, Enving Goffman sostiene que la actuación (la conducta) del actor se corresponde con el “medio”, es decir con el contexto geográfico y espacial (arquitectónico) donde se halla el sujeto y que representa el escenario de la actuación (1997: 33-36).

Por lo anterior, se puede establecer una relación entre las fases de las conductas que constituyen los discursos ocultos

2003, los alumnos del colegio Ayacucho destruyeron las ventanas y las puertas del Palacio de Gobierno como una muestra de protesta en contra del incremento de impuestos decretado por el Gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (*La Prensa*, 2014).

112 Véase el capítulo 3.

de un colegio (la resistencia escolar, el *bullying*, etcétera), las actuaciones idealizadas que expone el discurso público y los medios, los espacios o los contextos específicos donde ocurre la interacción social. Ambos discursos, pues, requieren de un espacio o de un contexto adecuado para manifestarse. Es a partir de esa lógica que se puede afirmar que el contexto (el espacio) social determina la conducta expresada por el sujeto.

4.3.1. *EL ESTADO DE LA ESQUINA: ESCENARIO DEL BULLYING Y DE LA RESISTENCIA ESCOLAR*

En el capítulo 2 describimos el “estado de la esquina” como una etapa de desinhibición conductual que se da cuando los estudiantes manifiestan libremente los discursos ocultos por medio de comportamientos de resistencia, como el *bullying*. Durante esa fase, exhiben y exteriorizan la inconformidad que les genera el dominio ejercido por las autoridades pedagógicas, que se caracteriza porque se expone en espacios y en contextos en los que el dicho dominio es débil o inexistente.

En correlación con lo anterior, los casos de *bullying* que fueron observados se caracterizaron por tratarse de conductas propias de ese estado de la esquina. Es decir, ocurrían en momentos de interacción cuando el dominio pedagógico era escaso o inexistente, como los instantes previos a la hora de ingreso al aula, momento en el que generalmente los estudiantes son libres de interactuar entre sí, sin la exhaustiva vigilancia de las autoridades pedagógicas. Tal estado de interacción ocurría, principalmente, en espacios como el patio y los pasillos, lugares donde se incurría en agresiones circunstanciales y donde se producía el *bullying*, en especial usando insultos y expresiones soeces. Al respecto, debe señalarse que si bien en esos momentos se daba una desinhibición conductual, esta no alcanzaba su plenitud, ya que era interrumpida por la llegada (o el regreso) de las autoridades pedagógicas. El estado de la esquina, entonces, se suspendía justo cuando sonaba el timbre de ingreso, marcando el inicio de la clase y, consecuentemente, el comienzo (o reinicio) del dominio del maestro.

Otro escenario del momentáneo surgimiento del estado de la esquina del alumnado corresponde a los instantes de cambio de materia, caracterizados por dejar las aulas vacías y sin un profesor, por la ausencia de las autoridades pedagógicas y porque, en consecuencia, el estado de la esquina (expresado en los instantes previos al ingreso a clase) vuelve a manifestarse. El timbre,¹¹³ que marca el fin de una clase y el inicio de otra, indica el intervalo en el que el docente ve gradualmente debilitado su dominio; es entonces cuando recoge sus pertenencias y abandona el aula. Esos instantes permiten a los estudiantes mostrar conductas desinhibidas, presentándose agresiones, *bullying*, indisciplina y actos de vandalismo (como el destrozo y el deterioro de la infraestructura y del mobiliario escolar, entre otros). Esas conductas, sin embargo, desaparecen cuando otra autoridad pedagógica se hace presente en el aula, reestableciendo el orden y ejerciendo nuevamente el dominio sobre los estudiantes.

El estado de la esquina puede manifestarse, también, cuando las autoridades pedagógicas están presentes, pero su dominio es débil o desconocido por el alumnado. De ese modo, ocurren casos de *bullying* en su presencia dado que su dominio es insuficiente, cuando está distraído, inmerso en la revisión individual de las tareas o cuando se ausenta del aula entre los periodos de clases. Se trata de factores que imposibilitan el ejercicio de poder del maestro sobre los estudiantes.

Complementando la idea, también cabe mencionar aquellos casos en los que los estudiantes desconocen el dominio de las autoridades pedagógicas, específicamente cuando se trata de maestros suplentes. En el caso de los colegios estudiados, el alumnado exponía su rebeldía por medio de conductas que eran abiertamente de resistencia (indisciplina, moverse, caminar durante la clase, gritar, agredirse, etcétera), comportamiento que llegó al grado de confrontar directamente, de

113 Al parecer, el timbre escolar, cuya función es delimitar los periodos de clases, parece servir como un determinante conductual de los estudiantes y de los maestros.

manera verbal o física, a la autoridad.¹¹⁴ Ese desconocimiento del dominio es causado por el conocimiento de los alumnos de la naturaleza temporal de la autoridad del maestro suplente, quien se diferencia de un titular porque este último ejerce un dominio continuo sobre el alumnado y, paralelamente, tiene un mando permanente que es legitimado por el establecimiento.

Otros momentos que marcan el momentáneo surgimiento del estado de la esquina de los estudiantes son la hora del recreo y la hora de la salida. En ambos casos, dicho estado alcanza su máxima exposición. En el recreo, los estudiantes se dispersan en distintos espacios del recinto escolar (el patio, los sanitarios, los pasillos, etcétera), donde interactúan con varios alumnos pertenecientes a diversos niveles y cursos. Si bien la supervisión de los regentes persiste en ese momento, su rigurosidad no es tan alta, porque no logran supervisar, simultáneamente, a la totalidad de los estudiantes que interactúan en distintos tiempos y espacios. De igual forma, los maestros no vigilan al alumnado, pues se encuentran en receso.¹¹⁵ Por las menciona-

114 En la escuela particular P, se presentó una situación de resistencia directa cuando los estudiantes de segundo de secundaria desconocieron el dominio de una maestra suplente, a la cual agravaron arrojándole bolas de papel, mientras la desalojaban del aula (véase el capítulo 3, apartado “La resistencia estudiantil”, sección “Caso 1: La maestra suplente). Como se aprecia en ese caso, la rebeldía de los estudiantes tuvo como origen el exceso de autoridad que se atribuyó la maestra suplente al restar puntaje al alumnado. Su condición de suplente causó en los estudiantes una imagen de intrusión que desencadenó su resistencia, debido a las atribuciones arbitrarias (adjudicarse el poder de restar nota y de castigar) que la maestra manifestó. De lo anterior, se advierte que son los mismos docentes los que generan condiciones para que los estudiantes se rebelen y los descalifiquen.

115 En las escuelas estudiadas, el receso tenía lugar en la sala de té, a la cual solo podían ingresar los profesores, los regentes y los

das razones, el recreo es un corte temporal libre de control y fuera de la jurisdicción de los regentes. En tal momento, solo se atienden los casos más severos de indisciplina que se logra descubrir (agresiones físicas de gravedad, significativos destrozos del mobiliario escolar, etcétera).

La debilidad del dominio y de la vigilancia en el tiempo de recreo conlleva a la manifestación de conductas violentas y de resistencia por parte del alumnado, exteriorizadas con mayor intensidad en aquellos espacios más alejados del control disciplinario (sanitarios y pasillos).¹¹⁶

Entre otras manifestaciones de resistencia escolar por medio del uso de la violencia está, como vimos, el juego Pasó Completo, que era practicado por los estudiantes de primaria y de secundaria de la escuela particular P. En presencia de las autoridades pedagógicas, los estudiantes que participaban del juego no se agredían, y si lo hacían actuaban como si sus ataques fueran “inofensivos” (golpes inermes, palmadas en el hombro, ligeros empujones, etcétera) o como “inocentes bromas”. En cambio, cuando el control disciplinario era inexistente o débil y el *bullying* eran muy intensos, pues se observaron enérgicos puñetazos y violentas patadas con el propósito de causar daños y lesiones en los receptores.

Por otro lado, la hora de salida del colegio es también el escenario de una intensa manifestación de la desinhibición conductual del conjunto de los estudiantes. En efecto, cuando toca el timbre que marca el fin del horario de clases, el dominio pedagógico se suspende y se vuelve inexistente, debido a la partida

administrativos. Comenzaba cuando el timbre de recreo sonaba y concluía cuando el mismo anunciaba el retorno a las aulas.

116 Por ejemplo, en las unidades educativas estudiadas el consumo de bebidas alcohólicas y el vandalismo por parte de los estudiantes tenía como espacio de manifestación el interior de los sanitarios, ya que estos se encontraban alejados del control de las autoridades pedagógicas, debido a que ellas constaban con un sanitario exclusivo para uso docente y administrativo.

de las autoridades pedagógicas, quienes, gradualmente, abandonan los predios del recinto. A causa de ello, durante el tiempo restante de permanencia en el aula, los estudiantes se hallan posibilitados de exhibir, libremente, comportamientos agresivos.

4.3.2. LA INVERSIÓN SIMBÓLICA: LA RESISTENCIA ESCOLAR DURANTE LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

Para Scott, la inversión simbólica o el “mundo al revés” es otra expresión del discurso oculto. Representa una forma de rebelión de parte de los dominados, mediante la cual estos imaginan y se manifiestan a través de cuentos, dibujos, canciones, etcétera; un mundo donde ellos son los poderosos y los dominadores de los sometidos (2000: 167-215). Un ejemplo ritual de la inversión simbólica es el Carnaval, momento en el que, según Scott, los dominados se desinhiben y satirizan legalmente el poder, respaldándose en el carácter recreativo de esta fiesta. En resumen, la inversión simbólica es una tergiversación o una satirización de aquellos signos que representan tanto a la dominación como a los dominadores.

En las unidades educativas estudiadas, dicha inversión alcanzó su más alta manifestación, justamente, en festejos como el Carnaval, corte temporal en el que el alumnado imitaba, remedaba y satirizaba la autoridad de los maestros y de los regentes, sin miedo al castigo. El contexto festivo y lúdico característico del Carnaval disfraza la ocurrencia de la inversión simbólica como si se tratase de una “broma”.¹¹⁷ Tal significación cambiaría si las autoridades pedagógicas atestiguaran el evento en contextos de

117 Por ejemplo, en el Carnaval los estudiantes invertían simbolismos de dominio, como la autoridad propia de los regentes. En la escuela particular P, los regentes eran empapados con agua por los estudiantes, quienes disfrazaban su resistencia como si se tratase de chistes o de bromas; esa situación habría sido sancionada en contextos escolares ajenos al Carnaval (véase el capítulo 3, apartado “La resistencia estudiantil”, sección “Caso 3: el Carnaval y las inversiones simbólicas”).

interacción ajenos a esa celebración, pero el Carnaval era solo uno de los momentos en los cuales ocurre la inversión simbólica. Entre otros ejemplos también pueden señalarse los actos de vandalismo que se producen durante el año escolar, que incluyen el deterioro o la destrucción del mobiliario escolar (por ejemplo, el grabado de grafitis en las paredes, en los pupitres y en las ventanas).

Resumiendo, se puede establecer que los estudiantes rebeldes manifiestan las inversiones simbólicas durante la gestión escolar, pero más sutilmente durante la celebración del Carnaval o en actos que permiten el anonimato (medida de protección para que no sean descubiertos y castigados por las autoridades pedagógicas).

Otras formas de inversión simbólica son la práctica del “tuteo”¹¹⁸ o el uso de sobrenombres o de apodos para llamar a los profesores (método secreto del alumnado para referirse a las autoridades pedagógicas). Dichos sobrenombres se caracterizan por resaltar diversos defectos que los dominadores (aparentemente) poseen. Igual función cumplen los relatos, las anécdotas y las narraciones que elaboran los estudiantes, en los que se exaltan los atributos de determinados estudiantes para deteriorar el dominio de las autoridades pedagógicas (por ejemplo, su sagacidad para evadir el castigo y, de esa forma, burlar el control de las autoridades). En general, esas narraciones engloban toda acción de resistencia de estudiantes rebeldes que lograron “salirse con la suya”. Esto se manifiesta

118 En las unidades educativas estudiadas, los alumnos se referían a sus profesores mediante el tuteo, llamándolos por su nombre o por la actividad que ejercían; por ejemplo: “el Manuel”, “el Jaime”, “el de biología”, “la de música”, etcétera. De manera distinta, cuando estaban en presencia de los docentes, los alumnos se dirigían a ellos usando el “usteo”; por ejemplo: “señor director”, “señor profesor”, “señora profesora”, “don Manuel”, etcétera. Para Scott, el tuteo es una manifestación del discurso oculto y el usteo es una manifestación del discurso público (2000).

con mayor plenitud en los estudiantes que asisten al servicio premilitar, donde aprenden que “todo vale, pero sin hacerse pescar [descubrir]”.¹¹⁹

En el caso particular de la escuela fiscal Z, la inversión simbólica se manifestaba a través de conductas de resistencia, como el uso de sobrenombres satirizando a las autoridades pedagógicas; los actos vandálicos, como el destrozo de pupitres, muros y ventanas o el pintado de grafitis; el uso incorrecto del uniforme escolar; y la elaboración de chistes y de cuentos en los que se desvalorizaba el dominio pedagógico y a las respectivas autoridades. Dichas conductas ocurrían durante la gestión escolar y no en fechas específicas (como veíamos previamente). En el caso del Carnaval, por ejemplo, no ocurría la inversión simbólica, puesto que en esa unidad educativa el alumnado gozaba de asueto (el cual entraba en vigencia una vez que concluían los dos primeros periodos de clase) y, además, el acceso al agua estaba restringido.

En el caso específico de la escuela particular P, la inversión simbólica se manifestaba con la asignación de sobrenombres y la ridiculización, en caricaturas y en chistes, de las autoridades pedagógicas. Ejemplos de ellos son la elaboración de narraciones sobre el uso incorrecto del uniforme escolar o el uso de metáforas que simbolizaban el hipotético triunfo de la rebeldía estudiantil sobre el dominio pedagógico. Tales conductas se daban en el trascurso de la gestión escolar, pero alcanzaban su máxima expresión durante los festejos del Carnaval. En esa celebración, los alumnos satirizaban y enfrentaban directamente a la autoridad que poseían sus dominadores, legitimando su rebeldía al disfrazarla como una “broma” (acto característico del contexto lúdico de dicha festividad).

Es fundamental remarcar que en las dos unidades educativas estudiadas el grado de los actos de resistencia expresados durante las inversiones simbólicas estaba vinculado con la jerarquía del dominador, de forma que, mientras menor sea la

119 Alumno de quinto de secundaria, testimonio-registro etnográfico en predios de la escuela particular P, 23 de abril de 2013, 10:37.

jerarquía de una autoridad educativa, mientras menor era la jerarquía de una autoridad educativa, más propensa era a que el alumnado expresara una resistencia hacia ella y que manifestara una inversión simbólica de forma más directa e intensa.

En tal sentido, se evidencia cómo los estudiantes resistentes operan siguiendo una selectividad jerárquica de los dominadores y, según ello, manifiestan un menor o un mayor grado de resistencia. Tal *modus operandi* les permite calcular las consecuencias, de modo que, por ejemplo, el impacto y el resultado de rebelarse abiertamente contra una autoridad de máxima jerarquía (como el director) no son los mismos que contra un regente, una secretaria o un conserje. Esas personas, si bien son autoridades pedagógicas, no ocupan un lugar en la cadena de jerarquía que les permita aplicar sanciones como la expulsión de los estudiantes infractores. En ese caso, el grado del castigo está supeditado, exclusivamente, al grado de autoridad que tiene el director, cuya jerarquía le permite decidir lo que juzgue conveniente para resolver tal conflicto.¹²⁰

En las unidades educativas estudiadas, las autoridades que resultaron el blanco de conductas abiertas de resistencia y de inversiones simbólicas fueron los regentes y los maestros suplentes. Debe notarse que, a diferencia de los maestros titulares, esas autoridades no tienen la potestad de calificar, de asignar, de sumar o de disminuir el puntaje, ni de aplicar sanciones administrativas (como la expulsión o la suspensión del alumno infractor), que solo pueden ser determinadas por autoridades de máxima jerarquía, como los directores.

120 Existe una diferencia entre las reglas escolares y el personal que las aplica. Inclusive, entre el mismo grupo dominador se crean relaciones de poder en las que los de menor jerarquía se hallan sometidos a la autoridad de otros con mayor autoridad. En el caso de los regentes, los maestros y los administrativos, que deben obedecer las órdenes del director.

4.3.3. EL ESTADO DE SANTIDAD: LA INHIBICIÓN DE LA CONDUCTA DE RESISTENCIA

Recordando lo expuesto en el primer capítulo, el “estado de santidad” describe el comportamiento de estudiantes que se posicionan en una situación de reverencia y de sumisión ante el significado emitido por algunos símbolos durante la realización de ciertos rituales, como la reverencia a la cruz, los rezos eclesiásticos y las ceremonias religiosas. Dichos símbolos logran un efecto en el alumnado debido a su significado religioso. Al respecto, Peter McLaren (1995) observa que el hecho de que los estudiantes digan “somos católicos” evidencia la razón por la que se subordinan ante símbolos religiosos católicos; de ese modo, muestran su respeto ante el significado de esos símbolos en el contexto del ritual. Por su parte, los maestros intentan evitar que el estado de la esquina se proyecte en la conducta de los alumnos, invocando rituales como los rezos eclesiásticos (*ibid.*: 108-129).

El estado de santidad provoca una fuerte inhibición conductual en los estudiantes. Ese cambio tiene como base la exaltación de la identidad del grupo hacia el significado del ritual religioso o cívico. En las unidades educativas observadas, se pudo apreciar que el estado de santidad se manifestaba en los estudiantes a causa de la identificación que sentían con el ritual mismo, significado que explota la identidad religiosa y patriótica bajo el paradigma de “ser estudiante, católico y boliviano”.

En el caso específico de la escuela fiscal Z, el estado de santidad se expresaba durante rituales cívicos, como la entonación del Himno Nacional de Bolivia y el izado de la bandera, como también rituales religiosos, entre ellos los rezos católicos. Así, durante el Himno Nacional los estudiantes se inhibían conductualmente, alzaban sus manos para situarlas sobre sus corazones y procedían a cantar las estrofas. Esa conducta es una señal de reverencia al significado del ritual patriótico, el cual exalta la identidad nacional del alumnado (“todos somos bolivianos”). El grado de inhibición se expresaba con mayor plenitud y en un grado mayor en aquellos estudiantes que asistían al servicio premilitar: ellos entonaban los himnos con más vehemencia

y con una conducta marcial expresada particularmente en el despliegue de movimientos sincronizados de orden cerrado, guiados por las órdenes corporales de las autoridades pedagógicas (ponerse firmes, moverse a la derecha o a la izquierda y otros comandos). Al respecto, debe agregarse que tal conducta denotaba simbólicamente que la condición de soldados de los estudiantes premilitares los posicionaba dentro de un grupo más selecto.

De igual manera, el alumnado desplegab conductas de sumisión, propias del estado de santidad, durante la realización de rituales religiosos, específicamente en los rezos católicos. Así, cuando la autoridad pedagógica se persignaba, los estudiantes imitaban el gesto y comenzaban a recitar, a coro, los versos del Padre Nuestro, del Ave María y del Gloria. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que solo una pequeña minoría de estudiantes, perteneciente a diversos niveles y cursos, no se adscribía a la religión católica. Ellos, si bien no rezaban ni se persignaban durante el ritual religioso, también, al igual que sus compañeros, evidenciaban un comportamiento inhibido y solemne.

En ese contexto, se debe remarcar que en la escuela fiscal Z no se apreciaron manifestaciones de resistencia escolar propias del estado de la esquina, sino solo conductas propias del estado de santidad.

En la escuela particular P, también se realizaban rituales de naturaleza patriótica (la entonación del Himno Nacional de Bolivia) y religiosa (el rezo católico). No obstante, se debe destacar que ambos no impulsaban una inhibición conductual de gran peso en el alumnado, ya que durante esos rituales no se lograba impedir que el estado de la esquina se expresara en pequeños gestos. Al respecto, es preciso mencionar que el ritual patriótico era el que provocaba una inhibición mayor (mas no absoluta) en los estudiantes. En efecto, durante la entonación del Himno Nacional el grupo estudiantil del nivel secundario se mantenía firme, pero expresaba resistencia a través de gestos sutiles (muchos no cantaban, otros se distraían y dispersaban su mirada, y otros susurraban o reían, silenciosamente, junto a sus compañeros de la misma fila). Esa

respuesta de los estudiantes era generalizada, con excepción de aquellos que asistían al servicio premilitar, quienes (al igual que sus pares de la escuela fiscal Z) ejecutarban movimientos coordinados de carácter marcial, siguiendo las voces de mando (propias del orden cerrado) de las autoridades pedagógicas; sin embargo, a pesar de mostrar ese comportamiento, tampoco entonaban el himno en voz alta.

En dicho establecimiento educativo, durante la realización del ritual religioso los estudiantes se movían, reían, conversaban y llevaban a cabo otras acciones más enérgicas, sobre todo en el rezo católico. Igualmente, eran pocos los que se persignaban y aún menos los que, de hecho, rezaban. Tal conducta es producto del bajo impacto de ese tipo de rituales en el alumnao y, a su vez, de la pluralidad religiosa. En tal sentido, el rito no lograba despertar en el grupo una empatía con el significado subyacente del rezo católico.

Un dato interesante respecto a este tema es que los mencionados ritos tenían un efecto mayor en la conducta de las autoridades pedagógicas, quienes se comportaban de manera solemne durante su realización (cantaban y rezaban).¹²¹

En conclusión, el estado de santidad impide, aunque no en su totalidad, la expresión del estado de la esquina (las manifestaciones de resistencia estudiantil). En el caso de la escuela fiscal Z, la efectividad radica, por un lado, en la homogeneidad religiosa del estudiantado y, por otro, en el fuerte sentido nacionalista de sus estudiantes, elementos que, en ambos casos, generan una empatía hacia el significado ritual. De manera contraria, en la escuela particular P el ritual religioso genera antipatía en el alumnao, a raíz de su heterogeneidad religiosa, razón por la que no modifican su conducta; igualmente, durante el ritual patriótico los estudiantes inhiben levemente su conducta, debido a su mesurado sentido nacionalista.

121 Véase el capítulo 3, apartado “La resistencia estudiantil”, sección “Caso 4: “educar a los católicos”.

4.3.4. *EL ESTADO DEL ESTUDIANTE: EL SOMETIMIENTO A LA DOMINACIÓN PEDAGÓGICA*

El “estado del estudiante”, tal cual abordamos en el segundo capítulo, describe el comportamiento de aquellos alumnos que siguen las normas del aula interpretando su rol de estudiantes. Los maestros, por su parte, dominan a los alumnos transmitiendo una atmósfera de rigurosidad y de severidad. Paralelamente, los alumnos dejan de comportarse como en el estado de la esquina; es decir, se inhiben y se comportan de acuerdo a lo que los maestros esperan y siguiendo los valores del colegio. Se trata de un lapso dominado por el maestro, quien impone su autoridad demarcando los límites del comportamiento del estudiante a partir de recompensas y de sanciones (por ejemplo, aumentar o restar el puntaje de las calificaciones). De ese modo, en el desarrollo de la clase el maestro va deslegitimando una a una las actitudes del estado de la esquina que los estudiantes exhiben (McLaren, 1995: 106-107).

En las unidades educativas, el estado del estudiante se pone de manifiesto en el espacio de las aulas, donde el maestro hace prevalecer su dominio sobre el alumnado en pos de verse posibilitado de impartir su materia. El rigor de tal dominio es posible mediante el ejercicio de la vigilancia. El profesor se posiciona en lugares específicos del aula, que simbolizan su autoridad (por ejemplo, al frente del pizarrón, desde donde tiene una vista panorámica de los alumnos). Ese posicionamiento le permite vigilar a sus subordinados y generar una inhibición en su comportamiento, pues se sienten seguidos por la mirada del docente. Bajo esa lógica, las autoridades pedagógicas y los regentes monitorean otros espacios, además de las aulas, supervisando que ningún estudiante circule sin la autorización correspondiente.¹²²

122 McLaren (1995) menciona que el poder del maestro se manifiesta mediante símbolos que legitiman aún más su autoridad; por ejemplo, ocupar el escritorio docente del aula es similar al “trono” que el profesor ostenta. Ese sitio es asociado por los

La misma situación puede ser observada cuando el maestro imparte la clase adoptando un tono de dictado, es decir, cuando enuncia su discurso con voz fuerte y, además, es puntual en la explicación del contenido de la materia. En esas circunstancias, los estudiantes inhiben aún más su conducta, prestan mayor atención a las explicaciones del profesor, escriben y toman apuntes, sin manifestar resistencia alguna al dominio del maestro. Tal comportamiento alcanza una intensidad mayor cuando los alumnos realizan un examen escrito y ocurre un incremento en la vigilancia del maestro, cuyos sentidos se agudizan con el fin de evitar que se cometan fraudes (filtración de las respuestas de la prueba entre los estudiantes y “chanchullos”).

Si bien durante el estado del estudiante se exteriorizan conductas de resistencia, estas no logran ser explícitas o significativas (a diferencia de lo que sucede en el estado de la esquina). El control pedagógico es a tal punto intenso que impide su exposición. De ese modo, el estado de la esquina se manifiesta dentro de las aulas cuando el dominio de las autoridades pedagógicas muestra debilidad.¹²³ Por tal razón, se puede afirmar que mientras más débil sea el dominio pedagógico, mayor será la intensidad de las manifestaciones de las conductas de resistencia propias del estado de la esquina.

alumnos con el poder. Otros símbolos mencionados por el autor son su atuendo, su apariencia y sus gestos, la posición en la que permanecen durante las clases, la forma en la que miran a los alumnos, etcétera. Lilian Angulo y Aníbal León Salazar confirman esa afirmación al señalar que “algunos docentes asumen una actitud de poder ante sus alumnos, su trono es el aula de clase” (2010: 313).

123 Desde la perspectiva de los estudiantes rebeldes, si ellos juzgan que el dominio es leve o está ausente, recién darán lugar a conductas de resistencia (véase el capítulo 3, apartado “Las agresiones circunstanciales”, sección “Caso 3: el juego Pasó Completo”).

4.3.5. *EL ESTADO DEL HOGAR: LOS PADRES DE FAMILIA, REPRESORES DE LA RESISTENCIA ESCOLAR*

Como establecimos en el segundo capítulo, el “estado del hogar” engloba toda interacción social entre los estudiantes y sus respectivas familias, en el contexto de la privacidad de sus hogares. Debe recalcarse que en el hogar también funcionan roles de autoridad, en ese caso ejercidos por los padres; por tanto, existe una autoridad que inhibe el comportamiento de los hijos (McLaren, 1995: 108-109).

En las unidades educativas estudiadas, el estado del hogar se evidencia cuando los padres de familia, los tutores o los apoderados se presentan en la escuela, generando, en consecuencia, una gran inhibición en las conductas de los estudiantes. Pueden mencionarse como ejemplos los siguientes festejos: el Día de la Madre, el Día del Padre, toma de nombre, el acto de graduación, las entrevistas entre los tutores y los maestros, por citar algunos momentos.

Ante tal presencia, los estudiantes expresan una conducta afín a los valores escolares y familiares (respeto, responsabilidad, buenos modales, educación, etcétera), que los actores dominantes esperan ver en ellos. En términos de discurso, cuando un alumno exhibe un comportamiento de resistencia en presencia de su tutor, expresa un discurso oculto de índole familiar, puesto que, al igual que la escuela, la familia también elabora una imagen ideal para mostrarla como su discurso público, lo que implica esconder sus discursos ocultos. Por esa razón, los padres exigen a sus hijos que “actúen” según esa imagen cuando se encuentran en la escuela; es decir, que exhiban una conducta que muestre a las autoridades pedagógicas y escolares los sólidos valores morales y disciplinarios que han inculcado sus familias a los estudiantes.

En ese contexto, cualquier conducta de resistencia deslegítima y antagoniza la imagen familiar idealizada. Ciertamente, la presencia de los tutores en los predios del colegio provoca que los alumnos se inhiban al máximo, ya que se ven obligados a comportarse de manera acorde al estado del estudiante y al estado del hogar. En otras palabras, sus acciones deben resultar

satisfactorias para las autoridades pedagógicas y también para sus tutores (quienes los observan).

En ese sentido, el estado del hogar impulsa en el alumnado una actuación que disimula y esconde todo accionar propio del estado de la esquina. En razón de esto, mientras prevalece dicho estado, no se observan actuares violentos, agresiones circunstanciales o *bullying*. Cada alumno se muestra amable con el otro, se disculpa por las infracciones cometidas, se compromete a cumplir el reglamento disciplinario escolar, exhibe muestras de respeto hacia los maestros y, en general, tiene un actuar dócil en su interacción con los tutores. Se trata, pues, del despliegue de una actuación que se corresponde con la imagen que los dominadores (los tutores) desean proyectar.

A partir de los resultados del trabajo de campo, se pudo advertir que cuando un estudiante comete una falta, los tutores la atribuyen a una razón externa al contexto familiar. Cuando las autoridades pedagógicas citan a los padres o a los apoderados de un alumno por una infracción cometida, estos niegan o justifican vehementemente los discursos ocultos expresados por sus hijos. Entonces, argumentan que tales conductas jamás fueron vistas en su hogar o las atribuyen a causas no familiares, como la influencia de los amigos, los videojuegos y los medios de comunicación. También se utiliza el argumento de la condición etaria (la adolescencia) del alumno (“son jóvenes, hay que entenderlos”). En general, en esas situaciones los tutores intentan subrayar la “inocencia” de sus hijos. Los acusados, por su parte, procuran por todos los medios legitimar su conducta, a modo de proteger su accionar y, paralelamente, a sus padres/dominadores; es decir, mostrándose como hijos y estudiantes ejemplares.¹²⁴

124 Cualquier manifestación de resistencia estudiantil (incluido el *bullying*) es perjudicial para los discursos públicos de las autoridades pedagógicas y de los padres de familia o apoderados, ya que se trata de una expresión de rebeldía que evidencia tanto la ineficiencia del control disciplinario por parte de las autoridades pedagógicas como la inadecuada formación que los padres de familia ejercen sobre sus hijos al interior de sus hogares.

5

Formas de disciplina aplicadas por las autoridades pedagógicas

El control social del alumnado es un factor esencial del carácter funcionalista de la escuela, la cual requiere ejercer poder o dominio para determinar la conducta de cada individuo que interactúa en dicho ámbito. Por ello, quienes ostentan el poder tienen la capacidad de controlar el comportamiento social de los subalternos a los que vigilan. En ese marco, Michel Foucault (2010) argumenta que el hombre se ha convertido en un “sujeto”¹²⁵ del poder; es decir, el poder se manifiesta a través del hombre y se cosifica en organizaciones sociales (por ejemplo, el Estado) y en diversos elementos presentes durante el desarrollo de las interacciones sociales, para ejercer relaciones de dominación. Una vez manifiesto, ese tipo de poder pasa a legitimarse de distintas maneras (por ejemplo, mediante la legalidad y la represión) (*ibid.*: 3-5). Bajo ese modelo, al interior de la escuela existe una fuerte equivalencia entre el uso y el abuso del poder con las formas de disciplina (potestad de la que dependen las autoridades pedagógicas para controlar a sus estudiantes), garantizando así que el alumnado se someta al sistema escolar y a sus representantes.

Siguiendo esa línea de pensamiento, en su libro *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (2005), Peter McLaren argumenta que el sistema social vigente en una sociedad (y todas sus manifestaciones) es tiránico y opresivo, ya que impone una determinada forma de vida y un comportamiento que se juzgan como

125 Foucault utiliza el término ‘sujeto’ para referirse a alguien que es subordinado de otro, dependiente pero también ligado a su propia “identidad” (2010: 7).

aceptables. En otras palabras, se pide al individuo que se encajille en un estereotipo sociocultural y económico establecido por el sistema, el cual pretende uniformar por esta vía a la totalidad de las personas que habitan en una sociedad. Por ello, la tiranía y el poderío del sistema se reproducen socialmente y se perpetúan en cada organización e institución social (*ibid.*: 84). Desde ese enfoque, la escuela es una expresión más del poder que tiene el sistema imperante sobre una sociedad.

5.1. CARACTERÍSTICAS Y EFECTOS DE LA DISCIPLINA PEDAGÓGICA

Según McLaren (1995), los rituales, las interacciones simbólicas y los mensajes que esos rituales transmiten forman parte de la vida cotidiana de todas las personas que integran una sociedad. El ritual está inmerso de modo invisible en las estructuras y en las organizaciones sociales. Son pocos los que de manera consciente perciben su existencia y el mensaje que emite. Una de las organizaciones sociales establecidas es la escuela, que forma a los estudiantes con el fin de capacitarlos académicamente e insertarlos en la sociedad como miembros socioeconómicamente funcionales al colectivo.

Como anticipamos, la escuela contiene la carga cultural y los valores de una sociedad, y los transmite en rituales educativos y disciplinarios que adoctrinan a los estudiantes en los paradigmas y les inculcan los saberes que son socialmente y colectivamente establecidos (*ibid.*: 20). Básicamente, la disciplina aplicada por las autoridades pedagógicas en las dos unidades educativas estudiadas tiene como fundamento una pedagogía adultocentrista¹²⁶ que se manifiesta mediante sim-

126 Según Alejandro Cusiánovich y Ana María Márquez, el adultocentrismo es la actitud de una persona que piensa que por el simple hecho de ser adulta es superior o está capacitada para dominar a quienes son menores. Esa perspectiva obstaculiza la participación social de los niños y de los jóvenes, que caen en el estigma de ser sujetos dependientes y subordinados a sus dominadores adultos (2002: 13-21). En las escuelas estudiadas, el adultocentrismo

bolismos de poder y de jerarquía.¹²⁷ Por medio de ellos, se intenta subrayar en los estudiantes el dominio del cual son objeto, garantizando (con el uso de la violencia) la continuidad y la legitimación del poder de los educadores. Así, la asimetría del poder es la legitimidad del dominio (la superioridad del dominador y la inferioridad del subordinado).

De ahí que la disciplina ejercida en ambas escuelas tenga un carácter altamente impositivo y represor, pues se intenta ejercer hegemonía sobre el estudiantado e imponerle paradigmas culturales, morales y sociales determinados por el colegio, excluyéndolo de participar en la elaboración de los reglamentos disciplinarios. Las autoridades pedagógicas, en efecto, administran las unidades educativas sin tomar en cuenta las opiniones y las propuestas de los estudiantes o de sus tutores; tampoco impulsan un consenso.¹²⁸ Debido a esas características, la escuela, al ser autoritaria, se torna represiva. Tal represión se manifiesta

es un factor que reproduce el abuso de poder y la impunidad docente. Más adelante, trataremos con mayor detalle este tema.

127 Por ejemplo, el palo o la vara de madera que portan los regentes, el registro evaluativo de los maestros, el uso del uniforme escolar exigido a los estudiantes, etcétera, o también situaciones en las que se expresan y se resaltan las relaciones de jerarquía y de poder, como cuando una autoridad pedagógica castiga a un estudiante en presencia de sus compañeros (por ejemplo, mandando a trotar a quienes llegan tarde al colegio, haciendo que un infractor coloque los brazos hacia arriba, etcétera).

128 Es de conocimiento popular que si un alumno o un tutor se muestran descontentos con la manera en la que se administra y se imparte educación en determinado establecimiento, las autoridades educativas sugerirán una idea que se resume en las siguientes palabras: “Si quiere, se queda. Si no le gustan nuestras reglas, puede irse a otro colegio”. Esa expresión pone de manifiesto el carácter impositivo de la escuela respecto a sus estudiantes y a los padres de familia, tutores o apoderados, que ante las normas escolares tienen dos opciones: aceptarlas o retirarse.

en el uso instrumental de la violencia como herramienta disciplinaria y educativa. Como sostiene Álvaro Guzmán (1990), el poder está enfocado en “legitimar la violencia” que emplea. En correspondencia con esa idea, en las dos escuelas estudiadas, el ejercicio de la violencia por parte de las autoridades pedagógicas estaría legitimado bajo el pretexto de disciplinar la conducta estudiantil. Contrariamente, los estudiantes legitimarían el uso de la violencia al sostener que se constituye en una forma de resistir el dominio escolar.

La escuela, junto con el Estado y sus fuerzas de represión, tiene el poder de ejercer diversas formas de “violencia legítima”. La legitimidad de la escuela reside en su condición de organización legal y socialmente institucionalizada, con poderes otorgados y reconocidos por el sistema vigente. De esa manera, porque es una institución legalmente establecida, la sociedad le otorga la potestad suficiente para actuar sobre los estudiantes, pues reconoce el poder conferido para formarlos. En tal sentido, la escuela tiene una especie de licencia para ejercer violencia, siempre y cuando esta tenga como finalidad garantizar la formación de los alumnos.

Según lo observado, las formas de disciplina aplicadas por las autoridades pedagógicas de ambas escuelas eran violentas, severas y punitivas, y estaban orientadas a causar dolor psicológico y físico en los estudiantes infractores por medio de castigos agresivos y humillantes. Foucault, en su libro *Vigilar y castigar*, sostiene que un castigo debe apoyarse en “una representación del poder” (2003: 96). Desde esa perspectiva, dichas autoridades estarían asumiendo que la efectividad de un castigo radica en su dureza. Se piensa, pues, que el sufrimiento y la degradación son necesarios para disciplinar y reformar, de modo que la intensidad del castigo representa el poder del dominador y, al mismo tiempo, exalta su autoridad frente a sus dominados (los estudiantes).

En la escuela fiscal Z, los castigos aplicados por las autoridades pedagógicas a los alumnos eran altamente agresivos. Pude atestiguar ultrajes verbales y psicológicos (gritos, insultos y humillaciones), como también maltrato físico (golpes, empujones

y jalones). De igual modo, entre los regentes era común el manejo de armas contundentes (palos y varas de madera), con las que amenazaban y golpeaban a los estudiantes infractores.¹²⁹ Dichos instrumentos representan un símbolo autoritario, amenazante e intimidatorio, que advierte a los estudiantes acerca de las consecuencias de infringir el reglamento escolar. Las autoridades agredían y ultrajaban libremente a los estudiantes, abusando de su condición de mando. La severidad extrema con la que lo hacían tiene su origen en el desinterés por conservar al alumnado, ya que, al tratarse de un colegio fiscal, este no depende de los pagos ni de las cuotas estudiantiles para continuar funcionando.

Contrariamente, en la escuela particular P, si bien los castigos impuestos por las autoridades pedagógicas eran violentos, no resultaban excesivos en su aplicación. El ultraje verbal era sancionado con severas llamadas de atención y gritos, sin incluir insultos; los castigos corporales consistían en ejercicios físicos.¹³⁰ También fue posible advertir la ausencia de golpes y de coacciones. Si bien los regentes portaban una vara de madera, esta solo representaba un simbolismo jerárquico de su autoridad, ya que jamás la usaron como arma contundente contra los estudiantes. En este caso, es preciso señalar que las autoridades pedagógicas no podían ejercer un abuso de autoridad de las características de la escuela fiscal Z. Tal moderación respondía principalmente a dos razones: a) al tratarse de un establecimiento privado, las autoridades buscaban proteger su reputación educativa para conservar la cantidad de estudiantes

129 Véase el capítulo 3, apartado “La dominación pedagógica”, secciones “Caso 1: educando ‘a la mala’” y “Caso 2: el castigo de los atrasados”.

130 A pesar de que los documentos oficiales del entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000 y 2001) prohíben toda aplicación de castigos físicos o psicológicos, en la escuela particular P se vio que un castigo para el estudiante que llegaba tarde al establecimiento era hacerlo correr por el patio con las manos en la cabeza. Otra sanción consistía en permanecer de pie durante un tiempo.

y, en consecuencia, la colegiatura por ellos abonada (ingresos económicos fundamentales para garantizar el funcionamiento del colegio); y b) el pago de la colegiatura por los padres de familia, los tutores o los apoderados, que daba lugar a que pudieran exigir un trato respetuoso hacia sus hijos.¹³¹

131 Un regente de la escuela particular P me comentó: “No puedes pegarles a los estudiantes [...]. Yo manejo mi palo, pero es como algo amenazante nomás. Si les diera un golpe, ese rato se quejan, vienen los papás y me ‘suspenden media vara’. Por pagar pensiones, los papás quieren que a sus hijos se los trate con guante blanco [con suavidad]. Grave es aquí adentro” (registro etnográfico, 8 de abril de 2014). También un profesor de la escuela particular P me relató: “Los alumnos son muy atrevidos, te contestan nomás. Si no tienes buen dominio del curso te pueden hasta insultar [...]. Lo peor es que no puedes ni mirarles feo, que ya se quejan a sus papás y después vienen y te riñen, te dicen que ‘están pagando por la educación de su hijo’ y que por eso no puedes ni decirles nada; porque dan plata se creen dueños del colegio. Nos atan las manos a los profesores, no podemos ni elevarles la voz a estos alumnos malcriados [...]. Las señoritas, al menos, algunas se creen intocables, y las más terribles son las de cuarto y quinto de secundaria, uhhh... ya te amenazan, incluso. El año pasado, una muchacha de quinto de secundaria estaba queriendo hacer chanchullo en el examen y le [he] dado una palmada en la cabeza, he anulado su examen; y ella me ha dicho: ‘Yo soy mujer, no me puede tocar ni un pelo, eso ya es abuso. Ahora tenemos derechos, le puedo denunciar y hacerle meter a la cárcel’. Eso me dijo. ¿Te imaginas qué alcances tienen? [...] Después, esta chica justo se aplaza en mi materia y su papá viene y me dice que le he aplazado a su hija porque soy machista y le tengo bronca a las mujeres; que le apruebe, porque si no me iba a seguir proceso por discriminación [...]. He tenido nomás que ponerle nota de aprobación, para evitar problemas. Sea como sea, tener proceso ya es mancha en el currículo, y después ya no podría ni conseguir trabajo” (registro etnográfico, 8 de abril de 2014). El profesor me explicó que tal situación no había sido comunicada a la directora ni a otros profesores porque ellos habrían convocado

Ahora bien, en ambas unidades educativas los resultados de la disciplina basada en la instrumentalización de la violencia resultan insuficientes, ya que al ser de naturaleza represiva no soluciona el conflicto, limitándose solo a controlar temporalmente su manifestación. Los casos de *bullying* y de agresiones circunstanciales que ocurrieron en esos establecimientos educativos no fueron exitosamente resueltos por las autoridades pedagógicas. Al contrario, continuaron sucediendo y, en algunos casos, se agravaron. Se debe notar que la naturaleza agresiva de los castigos indirectamente enaltece a los estudiantes infractores, ya que el alumnado rebelde los considera como “mártires de la resistencia”.

A partir de tales observaciones, es posible afirmar que mientras más tiránico sea el dominio de una escuela, mayor será la resistencia del grupo dominado. En otras palabras: cuanto más agresiva sea la escuela en sus formas de disciplina –simbólica, social, cultural o física–, mayor será la insatisfacción que genera en el alumnado, el cual, a su vez, canaliza la opresión que soporta rebelándose contra las normas y los estatutos que sus dominadores pedagógicos establecen.

5.2. LA VIOLENCIA COMO INSTRUMENTO DISCIPLINARIO

Una proyección del carácter despótico del dominio escolar es el abuso de poder ejercido por las autoridades pedagógicas (maestros y regentes) a la hora de aplicar medidas disciplinarias a los estudiantes. Hablamos de amenazas y de insultos verbales, de

a una citación entre la alumna, sus tutores y él para solucionar el caso. En opinión del maestro, esto hubiera generado más problemas, por lo que decidió no divulgar lo ocurrido. Él me dijo que optaba por impartir su clase y que la única manera de controlar la indisciplina era amenazando a los alumnos con darles más tareas de las que asignaba diariamente, pues los estudiantes, al ser una medida académica, no podían quejarse a nadie (véase también la nota al pie de página número 22).

coacciones físicas, etcétera, que se utilizan como castigos y cuya peculiaridad radica en que se humilla al estudiante infractor.

Es fundamental mencionar que la violencia aplicada en las escuelas estudiadas se reproducía y se autolegitimaba por medio de la “eufemización” que las autoridades pedagógicas realizaban a partir de ella. Según James Scott (2000), la eufemización es una forma de “embellecer” o de disfrazar las expresiones del dominio, borrando su connotación violenta, puesto que determinados aspectos y manifestaciones del poder muchas veces resultan ser antagónicos con el discurso público que los dominadores ofrecen. El autor menciona, por ejemplo, el uso de términos eufemísticos, como “campos de rehabilitación”, para referirse a las prisiones, o “pacificación”, para aludir a la ocupaciones armadas y a las conquistas (*ibid.*: 79). En ambas unidades educativas, la eufemización de la violencia consistía en disfrazarla bajo los nombres de “disciplina” y de “educación”.

El abuso del poder pedagógico pudo ser observado en el ejercicio excesivo, ilegítimo y antiético de las autoridades docentes sobre los alumnos. Una forma de violencia y de ese tipo de abuso se hizo visible en los famosos “agarrones”.¹³² También se pudo advertir la impunidad de la que gozaban los maestros y los regentes, pese a los excesos que cometían en contra del alumnado. Esto particularmente en la escuela fiscal Z, donde debido a la ya mencionada visión adultocentrista (tan arraigada en las escuelas) la palabra de un maestro, de un regente o de un administrativo escolar tenía mayor credibilidad ante los directores y otras autoridades pedagógicas que la de un estudiante. Esto sin contar con el hecho de que los maestros y otras autoridades escolares que son denunciados

132 Término coloquial utilizado por los colegiales para referirse al hostigamiento exagerado y excesivo de un maestro hacia uno o a varios estudiantes, valiéndose de su jerarquía pedagógica para intimidar, perjudicar y agraviar. El “agarrón” implica desde castigos físicos, verbales o psicológicos injustificados hasta la manipulación de las calificaciones. Esta última es la más común.

por cometer algún exceso en perjuicio de los estudiantes raras veces son sancionados.¹³³

Esa situación era totalmente diferente en la escuela particular P, por las razones ya mencionadas; es decir, porque las autoridades pedagógicas evitaban abusar de su poder ante la posibilidad de que los agredidos pudieran quejarse a sus tutores y estos, a su vez, levantarán una denuncia en la Dirección del establecimiento educativo, amparándose en el pago de colegiaturas que realizan y que les otorga el derecho a reclamar. En esa escuela, también se observó el favoritismo adultocentrista de las autoridades pedagógicas a la hora de imponer al estudiantado los reglamentos escolares internos (como el uso de uniforme), pues los estudiantes fueron excluidos en la elaboración de tales normativas.

5.3. EL PODER DE LA NOTA

En el entorno escolar, el pilar sobre el cual los maestros basan su dominio radica en su poder para asignar calificaciones cuantitativas a los estudiantes. Si bien el Ministerio de Educación de Bolivia determina tanto la escala numérica de las evaluaciones (actualmente de 1 a 100 puntos)¹³⁴ como el programa temático que deben avanzar los profesores en sus asignaturas, el método

133 Véase el capítulo 3, apartado “La dominación pedagógica”, sección “Caso 1: educando ‘a la mala’”.

134 Desde la gestión 2014 se implementó a nivel nacional la Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (Ley N.º 070), con la cual se establece una escala de calificación de 1 a 100 puntos, siguiendo cuatro parámetros: ‘ser’, ‘saber’, ‘hacer’ y ‘decidir’. Lo que antes correspondía al área “Desarrollo Personal Social” (DPS), que se evaluaba sobre 10 puntos, pasó a ser evaluado con los parámetros ‘ser’ y ‘hacer’, que se manifiestan en la disciplina, la conducta, el respeto, la puntualidad, la educación, etcétera, del estudiante.

de evaluación, la distribución numérica y la asignación del puntaje dependen del criterio personal de cada docente.¹³⁵

De acuerdo con James Scott, el uso de calificaciones se constituye en parte del poderío ejercido por un dominador, de modo que este llegaría a tener el rol de una deidad respecto a sus subalternos (en este caso, los estudiantes). Según ese autor, las “calificaciones cumplen la función del pecado y la virtud de acuerdo a la contribución de cada uno [de los dominados]” (2000: 73). Siguiendo a Peter McLaren (1995), la personalización del método de calificación y de enseñanza de cada maestro hace que el aula se convierta en su “trono”, en el que las notas son las palancas de control que le permiten abusar de su autoridad, valiéndose de su poder para adicionar o disminuir el puntaje de los estudiantes e influir así en su comportamiento.

Como mencionamos, los “agarrones” y las represalias de los profesores en los colegios estudiados ocurrían fundamentalmente cuando manipulaban las notas de los alumnos. Dicho fenómeno evidencia el ejercicio ilegítimo de la autoridad docente, tan presente en las escuelas, ya que existen maestros que hostigan a sus estudiantes de manera arbitraria por motivos bastante triviales y ajenos al rendimiento académico, como las rivalidades personales y la discrepancia ideológica, política, religiosa, social y cultural, entre otros.

Para las autoridades pedagógicas de ambas unidades educativas, la nota se constituía en una herramienta para garantizar su dominio de aula. Los maestros consideraban que las calificaciones preservaban la vigencia de la jerarquización pedagógica y el dominio del sistema escolar sobre el alumnado, ya que cumplían con la función de castigar o de recompensar al estudiante, según su conducta. De ese modo, es posible afirmar que las notas se convierten en una manera de legitimar el poder pedagógico; de hecho, sin su poder el sistema educativo colapsaría,

135 No obstante que el Ministerio de Educación de Bolivia establece una evaluación basada en cuatro valores (ser, saber, hacer y decidir), el maestro recurre al “método individual” para la asignación de trabajos y de calificaciones.

puesto que sus autoridades perderían la capacidad de dominar a los escolares.

En la escuela fiscal Z, los colegiales afirmaron que era muy común que los maestros se “agarraran” con las notas de algunos de ellos, haciendo uso de técnicas como la manipulación o la alteración de las calificaciones y la desaparición de exámenes, trabajos o tareas que ellos les presentaban. También revelaron que, muchas veces, los factores que provocaban que se convirtiesen en víctimas de ese tipo de represalias eran fútiles y antiéticos, como cuando un estudiante cuestionaba o discrepaba con el método evaluativo, la opinión o la decisión de un docente, o cuando durante el avance de la materia demostraba tener más conocimiento que el profesor, o si denunciaba los maltratos del maestro a los estudiantes. En todos esos casos, el alumno terminaba siendo víctima de un “agarrón”.¹³⁶

136 Un alumno de quinto de secundaria argumentó que los docentes “se agarran” con aquellos alumnos que les caen mal. Tal antipatía sería el resultado de causas muy ajenas al rendimiento escolar. Él me contó lo siguiente: “Había un profesor que era del [equipo de fútbol boliviano] Bolívar y a los alumnos que eran de ese equipo les ponía diez en DPS [Desarrollo Personal Social]; a los que eran de otros equipos o no eran de ningún equipo les ponía cinco o cuatro en DPS” (Felipe, alumno de quinto de secundaria de la escuela fiscal Z, testimonio-registro etnográfico en predios de la escuela, 5 de diciembre de 2013, 15:06). Otra alumna, de sexto de secundaria, me dijo: “Había una chica en mi curso que era capa [hábil] para química. Un día, el profesor estaba escribiendo en la pizarra y se ha equivocado al poner las valencias de la tabla, y la chica le ha corregido. Desde ese día, el profesor se ‘ha agarrado’ con ella. ‘Si tanto sabes, ¿para qué vienes al colegio?’, le ha dicho. Después, la chica me ha contado que el profesor le había dicho que le iba a aplazar, por alzada. Y cierto, le ha aplazado un trimestre” (Isabel, alumna de sexto de secundaria de la escuela fiscal Z, registro etnográfico en predios de la escuela, 5 de diciembre de 2013, 15:56). Otra alumna, de cuarto de secundaria, relató: “El año pasado, la profe de [...] se ha ‘agarrado’ con un chico de mi

Al respecto, debemos aclarar que los “agarrones” son una sutil estrategia de eliminación estudiantil utilizada por los docentes. El hostigamiento ejercido sobre determinado alumno, que no se limita a la manipulación de las notas, tiene como fin que este abandone el establecimiento, aparentemente movido por su propia voluntad y no así como resultado del maltrato docente. Es de esa manera que se lo intenta excluir, sin poner en riesgo el discurso público, al educador o al establecimiento.

En dicha escuela, los factores que contribuyeron a la reproducción del abuso de poder y a la arbitrariedad docente al momento de evaluar también provenían de la imagen idealizada que los padres de familia, los tutores o los apoderados tenían de los maestros. Muchos de ellos, ciertamente, consideraban “infalibles” e “incuestionables” las decisiones de los profesores, sin tener en cuenta la metodología o los parámetros de evaluación para asignar una calificación de aprobación o de reprobación. Así, cuando un estudiante reprobaba, algunos asumían que aquello se debía al desinterés académico o a la irresponsabilidad del alumno en cuestión; es decir, no dudaban de la calidad ética o profesional de los maestros. Incluso llegaron a sugerirles que agredieran y golpearan a los estudiantes que incumplieran los deberes y las órdenes.¹³⁷

curso. La profe le molestaba porque este chico hablaba el castellano medio atravesadito, pero dominaba [el] aymara, y por eso la ‘e’ pronunciaba como ‘i’, y eso le molestaba a la profe. Le reñía. ‘¡Habla bien, ya no estás en el campo con tus ovejas!’, y cosas así le decía. Una vez, este chico le ha dicho a la profe que por qué le discriminaba, y la profe le ha dicho: ‘¿¡Qué cosa!?, ¿¡abogado eres!?’ De ahí se le ha ‘agarrado’. Siempre le ponía mal en sus trabajos y le botaba del curso así por así [...]. El chico no ha vuelto este año [2013] al colegio. ¿Dónde se habrá ido?’ (Victoria, alumna de cuarto de secundaria de la escuela fiscal Z, registro etnográfico, en predios de la escuela, 5 de diciembre de 2013, 14:27).

137 En la escuela fiscal Z, pude observar cómo la madre de un alumno de primero de secundaria, que había reprobado el bimestre,

A propósito de lo anterior, otro factor reproductor del abuso del poder docente era el temor de algunos tutores hacia las autoridades pedagógicas, pues temían que si denunciaban los abusos de los profesores las represalias serían ejercidas en contra de sus hijos (por ejemplo, los castigos y las reprobaciones académicas injustificadas).¹³⁸

En la escuela particular P, en cambio, si bien la imagen de los maestros era respetada por los padres, los tutores o los apoderados, estos no llegaban al extremo de idealizarlos ni de temerles. Por tanto, no consideraban la decisión de un docente como infalible. En ese sentido, cuando un estudiante reprochaba determinada asignatura, procedían a entrevistarse con el maestro de la materia, exigiéndole una “rendición de cuentas” sobre su método de evaluación y acerca del desempeño del alumno en cuestión, buscando una justificación coherente antes de legitimar la reprobación asignada.

Un dato interesante obtenido en esa escuela tiene que ver con el hecho de que los padres de familia, valiéndose del pago por la colegiatura de sus hijos, manipulaban a las autoridades pedagógicas con la amenaza de retirar a sus hijos del establecimiento

no dudaba del método evaluativo del docente con el que se entrevistaba. Incluso le sugería: “Si este [refiriéndose a su hijo] se porta mal, usted péguele nomás profesor” (registro etnográfico, 20 marzo de 2014).

138 Un alumno de sexto de secundaria de la escuela fiscal Z me contó: “El profesor de [...] vendía almanagues de bolsillo a un boliviano. A los que no le compraban, un cocacho [coscorrón] les daba. Una vez, una chica del curso se ha quejado y su papá ha venido y le ha hecho llevar al profesor a la Dirección. Dice que el director le había reñido al profe y, después, todo normal. Desde ahí, ya no vende, pero le tiene bronca a esta changa, y de chismosa y mañuda [manipuladora] no la saca. Después, se lo ha hecho desaparecer su archivador y le ha bajado la nota. Ella ha presentado su archivador al día, pero no le ha hecho valer” (registro etnográfico, 5 de diciembre de 2013).

si los maestros o los regentes cometían alguna irregularidad con ellos.¹³⁹ Por tales amenazas, las autoridades pedagógicas se abstentían de cometer ciertos abusos contra los estudiantes, como golpearlos o agarrarse con ellos. También ocasionaba que las infracciones estudiantiles fueran sancionadas con cierta tolerancia,¹⁴⁰ pues el temor de los profesores no radicaba únicamente

139 Un profesor de la escuela particular P me dijo: “[...] el pasado bimestre, [a] una alumna de segundo [de secundaria] le he aplazado porque no hacía sus tareas, no tenía sus cuadernos de prácticas y sus exámenes eran una lágrima. Ha venido su mamá y ha hecho un escándalo, porque si bien su hija se ha puesto al día, yo no he querido hacer valer su cuaderno, porque me [lo] ha querido presentar a destiempo. Por eso, me ha hecho llamar a la Dirección y le ha dicho a la directora que iba a retirar a su hija del colegio si no le revisaba y le daba un trabajo [extra]. Nos enrostró que aquí ella paga las pensiones de su hija y que no es gratis lo que enseñamos. La directora me ha ordenado que le haga valer su cuaderno y [que] le tome un examen recuperatorio. Con eso, la mamá contenta se ha ido. La directora me dijo: ‘Aplíqueme otro examen. No hay que perder alumnado. Además, esta chica tiene dos hermanos que están en primero básico; si ella se va, se los va a llevar a los chiquitos más y terminamos perdiendo tres pensiones’. Yo he tenido que aplicar nomás lo que me ha dicho la directora; al final, ¿qué más puedo hacer?”. El profesor también me comentó que la Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” tiene un enfoque muy holístico, puesto que los cuatro parámetros de evaluación (ser, saber, hacer y decidir), en muchas ocasiones, son muy subjetivos. El maestro me decía: “Por ejemplo, el DPS ahora se ha asimilado a lo del ser y el hacer. Ahora hay una casilla de autoevaluación, donde algunos alumnos irresponsables son descarados y se ponen ‘100’ en su autoevaluación” (registro etnográfico, 13 de junio de 2014).

140 Por ejemplo, los alumnos que cometieron agresiones de gravedad no fueron expulsados definitivamente del establecimiento; solamente recibieron una suspensión de una semana (véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, sección “Caso 1: Freddy”;

en la pérdida del pago de la pensión, sino en el riesgo de que los estudiantes que se retiraran del establecimiento hicieran de conocimiento público los abusos sufridos al interior del recinto educativo, desacreditando así el prestigio que el colegio pregona-ba en su discurso público.

5.4. EL ESTUDIO COMO HERRAMIENTA DE CASTIGO

Una característica de las escuelas estudiadas era la asignación de tareas académicas como herramientas de castigo informal. Cuando los alumnos incurrían en actos de indisciplina, los maestros les asignaban trabajos voluminosos y tareas adicionales para sancionar su mala conducta. De ese modo, creaban una connotación negativa del estudio porque los estudiantes asociaban el castigo con los deberes académicos.¹⁴¹

Pude advertir también que en esos establecimientos educativos no existía ningún reglamento interno (o externo) que determinara la cantidad de trabajos académicos que se podía asignar a los estudiantes. Esto significa que cada maestro era libre de decidir el número según su criterio personal. Dicha contradicción está muy arraigada en el espacio educativo boliviano,

y apartado “Las agresiones circunstanciales”, sección “Caso 1: Aldo y Gonzalo”).

141 Un profesor de la escuela fiscal Z me contó: “A estos [estudiantes] darles tarea es el castigo que más les duele, porque les chupa [quita] tiempo y no pueden estar de ociosos. Yo les castigo achurándoles [asignándoles] unas tres tareas hechas a mano, no en computadora” (registro etnográfico, 26 de julio de 2014). Una maestra de la escuela particular P me dijo: “Aquí, a los indisciplinados no les puedes dar un cocacho, porque después vienen sus papás a quejarse. Cuando les veo haciendo chacota, les mando [a] que hagan un trabajo de diez hojas en cuadernillo y [a] renglón seguido. Ahí, se asustan. Además, de las tareas no se pueden quejar a sus papás. Darles tarea es una manera de ‘tenerlos a raya’ [controlarlos] a estos jóvenes” (registro etnográfico, 27 de julio de 2014).

cuyo discurso oficial exalta el estudio como un proceso de aprendizaje y de perfeccionamiento de las virtudes humanas, mientras que, paralelamente, los maestros recurren al estudio como un instrumento punitivo que satura y genera rechazo de parte de los estudiantes hacia el aprendizaje.

5.5. LOS PROFESORES Y LOS REGENTES: POLICÍAS, JUECES Y VERDUGOS

Las autoridades pedagógicas de las escuelas estudiadas tenían la función de intervenir y de resolver los casos de violencia, como también otras manifestaciones de resistencia de los estudiantes. De hecho, intercedían cuando presenciaban conductas de resistencia y de violencia o cuando se enteraban de ellas por medio de la denuncia de un estudiante, de un tutor o del personal del establecimiento.

Según Juan Yhonny Mollericona, Javier Copa y María Luisa Cadena (2011: 104-105), existen dos vías de resolución de un conflicto escolar: una formal, que consiste en recurrir al uso de sanciones reglamentadas en el código disciplinario del sistema educativo de Bolivia; y otra informal, que busca solucionar el conflicto al margen de los reglamentos oficiales, asignando sanciones según el criterio personal de las autoridades educativas (golpes, deberes académicos, expulsión del aula, etcétera).¹⁴²

En ambas escuelas, la mayoría de los conflictos estudiantiles se resolvían de manera informal. Cuando las infracciones

¹⁴² La resolución formal consiste en convocar a las comisiones disciplinarias y asignar las sanciones según el Reglamento de Administración y Funcionamiento para Unidades Educativas de los Niveles Inicial, Primario y Secundario (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001). Se asemeja a un juicio, en el cual el director es el juez, la comisión disciplinaria es el jurado y los estudiantes involucrados y sus tutores son los litigantes. Sin embargo, como anticipamos, tales comisiones disciplinarias son (casi) figurativas, pues la decisión final en general recae en la autoridad de los directores.

cometidas por los estudiantes eran muy graves¹⁴³ y no podían ser resueltas informalmente por los maestros y por los regentes, eran remitidas al director, quien evaluaba su gravedad para decidir qué medidas administrativas legales se aplicarían para sancionar la infracción (por ejemplo, citar a los padres de familia para informarles sobre el hecho) y el castigo que se le impondría al alumno.

La reacción más frecuente de las autoridades pedagógicas al presenciar o al conocer un caso de resistencia escolar, de violencia o de *bullying* era interrogar al estudiante infractor, con el propósito de conocer en detalle qué acciones y qué circunstancias provocaron que incurriera en la falta. Luego de analizar el argumento, si la falta no era grave, se sancionaba al alumno con castigos informales, como severas llamadas de atención, gritos, la disminución arbitraria del puntaje académico o la asignación excesiva de trabajos académicos. Este último era el método punitivo informal aplicado con más frecuencia por el personal docente.

En tales casos, las autoridades pedagógicas (especialmente los regentes) actuaban como policías, jueces y verdugos. Detenían al estudiante infractor, evaluaban su caso y dictaban una sentencia de carácter informal (que no figuraba en los reglamentos oficiales), con el propósito de corregir la falta cometida. Dicha corrección estaba basada en el escarmiento, amedrentando al alumno para hacerlo desistir de reincidir en el mismo delito. Los castigos de carácter informal no eran muy efectivos a la hora de resolver los conflictos estudiantiles, dado que no los erradicaban, solo los encubrían. Los infractores, ciertamente, continuaban manifestando conductas de resistencia al interior del recinto escolar, solo que eran más cautelosos para no ser sorprendidos por las autoridades.

En la escuela fiscal Z, las autoridades pedagógicas intervenían en los casos de violencia escolar y de *bullying* cuando los estudiantes implicados eran descubiertos en flagrancia por un

143 Por ejemplo: lesiones físicas de gravedad, vandalismo, insubordinación directa o agresiones a las autoridades pedagógicas, portar armas, drogas o bebidas alcohólicas, etcétera.

maestro o por un regente, o bien cuando la víctima o el espectador de un abuso habían levantado una queja verbal ante ellos. Su reacción inicial era aplicar un castigo informal y violento, como agresiones verbales, psicológicas y físicas. Igualmente, recurrían al ultraje verbal, físico y psicológico, y amedrentaban a los estudiantes por medio de la disminución arbitraria de sus calificaciones. Otras medidas de carácter informal consistían en expulsar al estudiante del aula o en asignarle extensos trabajos académicos adicionales. Los regentes, a su vez, optaban por insultar y ridiculizar al infractor, agredirlo físicamente con la vara de madera o propinarle pellizcos, coscorriones y bruscos jalones de cabello.

Un dato interesante de esa escuela fiscal fue conocer que las medidas agresivamente punitivas e informales aplicadas por los maestros no eran sancionadas ni denunciadas por otras autoridades pedagógicas o por el personal del establecimiento que presenciaban esos abusos. Al contrario, cuando se convertían en testigos de los excesos y de los abusos de sus colegas, celebraban, apoyaban y encubrían tales arbitrariedades, contribuyendo a la perpetuación de la impunidad legal de los maestros y de otras autoridades pedagógicas.¹⁴⁴ Es importante reiterar que esas autoridades se preocupaban más del factor disciplinario (el uso correcto del uniforme o la puntualidad) que de resolver y de intervenir en los conflictos, especialmente en los casos de violencia escolar y de *bullying*.

En la escuela particular P, las autoridades pedagógicas trataban de resolver el conflicto mediante llamadas de atención, gritos y reprimendas, sin recurrir a insultos ni a agresiones físicas (como golpes y coacciones). Por su parte, los maestros aplicaban la disminución del puntaje académico, limitándose a restar la calificación correspondiente al criterio ‘ser’. Contrariamente a

144 Véase el capítulo 3, apartado “La dominación pedagógica”, secciones “Caso 1: educando ‘a la mala’” y “Caso 2: el castigo de los atrasados”.

lo que ocurría en la escuela fiscal Z, no abusaban de su poder asignando notas de reprobación de forma injustificada.¹⁴⁵

Otro factor que determinaba la aplicación de castigos de naturaleza informal era la subestimación de las autoridades pedagógicas respecto a las agresiones físicas, verbales y psicológicas manifestadas entre los estudiantes. En ambos colegios, las autoridades desistían de intervenir en muchos casos de agresiones porque las consideraban poco o nada peligrosas. Es decir, mientras una agresión no comprometía ni ponía en peligro la vida o la integridad física de un estudiante, las autoridades pedagógicas consideraban innecesario intervenir para detenerlas. Mayormente, intercedían en casos severos, como el vandalismo estudiantil, la exposición de resistencia ante algún maestro o las agresiones peligrosas que comprometían la vida de las víctimas. De ese modo, subestimaban y desvalorizaban el impacto de las agresiones verbales y psicológicas, por considerarlas inofensivas, asumiendo equivocadamente que se trataba de bromas y de juegos.

Las autoridades pedagógicas toleraban las agresiones verbales y psicológicas siempre y cuando en ellas no se expresaran palabras soeces.¹⁴⁶ Los casos de *bullying* verbal y psicológico en ambas escuelas no fueron tomados en cuenta formalmente por las autoridades escolares, debido a que los consideraban irrelevantes y absolutamente inofensivos, al punto de que muchos maestros y regentes los reforzaban utilizando los mismos apodosos y sobrenombres que los agresores empleaban para referirse a sus víctimas, reproduciendo e incentivando con ello el *bullying* verbal que agraviaba a los estudiantes ultrajados.¹⁴⁷

145 Tampoco hacían desaparecer los trabajos y las tareas presentadas por los estudiantes, con el fin de restarles puntaje.

146 Por ejemplo: “carajo”, “mierda”, etcétera.

147 Un maestro de la escuela fiscal Z opinó lo siguiente acerca de las agresiones psicológicas: “Son chistes de jóvenes. Cuando estaba en colegio, a mí me decían ‘palo’, porque era flaco. Pero no por eso se iba a caer el mundo. Uno tiene que saber de bromas [...]”.

Según el enfoque de Michel Foucault (2010: 5), la resistencia de los dominados, en ocasiones, sirve como un catalizador para que los dominadores exhiban su poderío y los métodos que utilizan para ejercerlo. Mediante la subestimación de las agresiones por parte de las autoridades pedagógicas de ambas unidades educativas, podemos apreciar el carácter funcional de la resistencia estudiantil hacia el sistema educativo. Así, la escuela, irónicamente, necesita de la resistencia estudiantil (esa que combate) para seguir funcionando, puesto que si el dominio de las autoridades pedagógicas fuese absolutamente exitoso, la escuela perdería su propósito educativo y disciplinario.

Entre las sanciones de carácter formal aplicadas por las autoridades pedagógicas de las escuelas estudiadas prevalecían dos: citar a los padres, tutores o apoderados del alumno infractor y suspenderlo temporal o definitivamente del colegio. Esas medidas se aplicaban únicamente cuando las transgresiones eran bastante graves o producían consecuencias alarmantes, como severos destrozos y actos de vandalismo que afectaban el mobiliario escolar, daños considerables a la integridad física de las víctimas, consumo de drogas y de alcohol dentro del establecimiento,

Castigarlos porque se dicen ‘chapas’ [apodos] de cariño no tiene sentido. Los castigaría si se tratasen con malas palabras, ya sabes, con ‘ajos’ y ‘pimientas’ [expresiones como ‘carajo’ y otras]. Estos nombres que se ponen son cosa de juego nomás” (registro etnográfico, 14 de marzo de 2014). Así, fue posible apreciar que algunas autoridades pedagógicas (maestros y regentes) conocían los apodos y los sobrenombres de algunas víctimas de *bullying* y que ellas también los utilizaban para referirse a tales estudiantes (véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, secciones “Caso 2: Mariela” y “Caso 3: Alberto”). Por otra parte, las propias víctimas de *bullying* desvalorizaban las agresiones verbales dirigidas hacia ellas, argumentando que, al no ser agravios corporales, no ameritaban ser denunciadas. Además, es claro que las autoridades pedagógicas tampoco habrían tomado acciones eficaces y formales para detener tales vejaciones.

insubordinación o agresión directa a las autoridades pedagógicas o reincidencia en delitos cometidos previamente.

En la escuela fiscal Z, cuando una autoridad pedagógica (un maestro o un regente) intervenía en un caso de agresión, de *bullying* o de indisciplina que no podía solucionar informalmente a causa de su severidad, remitía el caso al director, quien emitía una citación escrita convocando a los padres de familia, los tutores o los apoderados de los estudiantes implicados para informarles sobre la falta cometida y la sanción que se les impondría. En casos de vandalismo y de destrozos del mobiliario, una vez hecha la citación, el director determinaba que los daños causados fueran subsanados por el alumno transgresor; vale decir, este debía solventar los costos de reparación. Si el alumno era reincidente, se procedía a su suspensión temporal (por un lapso máximo de una semana) y se establecía también que debía subsanar los daños. Si las faltas se intensifican y se reincidía en ellas, el director convocaba a una reunión con la comisión disciplinaria, donde se evaluaba el caso y se procedía a la expulsión definitiva del estudiante resistente.¹⁴⁸

148 En las dos unidades educativas estudiadas, una vez que los agresores, las víctimas y los padres de familia de los implicados en casos de agresiones y de *bullying* se reunían en la Dirección del establecimiento, el director ordenaba a los presentes exponer sus versiones de los acontecimientos. Luego, intentaba que estos se “reconciliaran”, llegando a un acuerdo o a un consenso para solucionar el conflicto. Mediante tal acuerdo, se pretendía lograr que los agresores se comprometieran verbalmente (ante las autoridades y ante sus tutores) o bien se intentaba coaccionar a los tutores para que firmaran compromisos de buen comportamiento de sus hijos, los cuales eran elaborados desde la Dirección del colegio. Esto para que los infractores no reincidieran en su falta y remediaran el daño producido a sus víctimas, por ejemplo, cubriendo los gastos de sus curaciones o solventando el costo de los objetos y de las pertenencias que destruyeron (véase el capítulo 3, apartado “Las agresiones circunstanciales”, sección “Caso 1: Aldo y Gonzalo”).

Usualmente, los padres de familia se presentaban en los predios de dicha escuela cuando eran citados por los maestros a causa del pésimo rendimiento académico de sus hijos. Un factor a destacar tiene que ver con la limitación de las autoridades pedagógicas para aplicar medidas punitivas formales a los estudiantes infractores. Esa limitación tiene su origen en el desinterés o en el desconocimiento de los tutores que, incluso siendo citados por la Dirección del colegio, no acudían a las reuniones. Su ausencia impedía que el director pudiera establecer sanciones como la suspensión o la expulsión del estudiante transgresor, ya que, según el artículo 21 (“Sanciones al alumno”) del “Reglamento de Administración y Funcionamiento de Unidades Educativas de los Niveles Inicial, Primario y Secundario” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001), no se puede expulsar a un alumno sin el conocimiento de su tutor o apoderado.¹⁴⁹

El director me explicó que las expulsiones definitivas o las suspensiones temporales de sus estudiantes eran poco frecuentes porque raras veces se presentaban transgresiones disciplinarias de gravedad que ameritasen tales sanciones. Sin embargo, en casos extremos, después de una reunión con la comisión disciplinaria, se determinó la expulsión definitiva de los infractores.¹⁵⁰

149 De acuerdo con las autoridades pedagógicas de la escuela fiscal Z, la reincidencia de los estudiantes y la ineficacia de las sanciones formales (como las suspensiones o las citaciones a los tutores) se originaban porque personas adultas se presentaban en el establecimiento haciéndose pasar por los tutores de los estudiantes infractores. En otros casos, los alumnos falsificaban la firma de sus tutores en sus boletines de calificaciones. Según el director, la limitada aplicación de sanciones formales se debía a que los estudiantes infractores argumentaban ser víctimas de discriminación cuando estaban a punto de ser expulsados (registro etnográfico, 24 de junio de 2014).

150 Durante los dos años que duró este estudio, en ambas unidades educativas no se conoció ni un solo caso de expulsión definitiva de estudiantes que hubieran cometido diversas faltas de gravedad.

Igualmente, se subestimaban los casos de agresiones verbales, psicológicas y físicas (leves). Fue interesante conocer que esas agresiones no solo eran desvaloradas, sino que llegaban a ser funcionales para los regentes, quienes incluso observándolas no intervenían, excepto si eran demasiado manifiestas (por ejemplo, alcoholismo o drogadicción) o riesgosas.¹⁵¹ Es decir, las autoridades pedagógicas permitían grados leves de resistencia estudiantil, ya que, de esa forma, los alumnos podían canalizar rencores acumulados contra el dominio pedagógico, sin amenazar la estabilidad y la fama del colegio.

Otra razón por la que los regentes y los maestros de la escuela fiscal Z optaban por resolver los conflictos con mecanismos informales era el contradictorio proceder del director del establecimiento. Él emitía llamadas de atención y memorándums a las autoridades pedagógicas que remitían a su despacho los casos de violencia o de resistencia estudiantil, atribuyendo tal medida al “deficiente dominio de aula” o al “pésimo control disciplinario” ejercido por esas autoridades, lo cual, según el director, era la causa de los conflictos. Por tales motivos, las autoridades pedagógicas o resolvían informalmente los problemas entre los estudiantes o preferían ignorarlos, llevando a la Dirección únicamente los casos más graves.

151 En la escuela particular P, dos estudiantes de quinto de secundaria se pelearon un día cerca de los sanitarios. El regente, que presenció la escena desde el pasillo del primer piso, no intervino para detener la pelea. Él argumentó: “Grave se han peleado estos chicos, ¿no? [...] No quiero hacer un lío de esto, porque después hay que ir a la Dirección. Además, son jóvenes y es cosa de su edad que se peleen. Yo sé que se pelean, pero mientras no se estén haciendo averías, que se peleen nomás. Cuando la cosa es grave, ahí intervengo” (registro etnográfico, 30 de abril de 2014). En ambas unidades educativas, los casos de vandalismo habitualmente se penalizaban cuando eran descubiertos en flagrancia. A pesar de ello, se intervenía por la vía informal, ya que, en su mayoría, no eran severos.

En la escuela particular P, cuando las faltas estudiantiles eran muy graves y alarmantes (agresiones físicas serias, alcoholismo, drogadicción, daños significativos al mobiliario del colegio y otras), el maestro o el regente que intervenía en el caso lo derivaba a la directora. Ella convocaba a los tutores de los estudiantes implicados y, cuando estos asistían, procedía a informales sobre la infracción y la sanción a ser aplicada. En general, la directora determinaba como castigo la suspensión del infractor por el lapso de una semana académica. Después, ordenaba al transgresor disculparse verbalmente a quienes había perjudicado. Luego, exigía a los tutores del infractor que firmaran acuerdos disciplinarios, garantizando la buena conducta de sus hijos en el futuro, y que enmendaran los daños causados a su víctima o asumieran los costos de las reparaciones.

En los casos de agresiones circunstanciales y de *bullying*, cuando la directora decidía la sanción para los agresores, daba el caso por solucionado. Si la penalización no satisfacía a los tutores de los afectados, la autoridad escolar dejaba que el problema fuera resuelto “por cuenta propia” o entre las familias de los involucrados.¹⁵²

Según lo observado, la directora desistía de expulsar definitivamente a los estudiantes infractores una vez que la gestión académica había comenzado. Su argumento era que tal medida mancillaba el prestigio disciplinario y educativo del establecimiento, pues los alumnos retirados se incorporarían en otros colegios bajo la condición de expulsados. Por esa razón, me explicó que los estudiantes “problemáticos”, al concluir la gestión académica que estaban cursando, serían excluidos del colegio para las futuras gestiones. Sin embargo, tal situación no ocurrió durante el curso de esta investigación.

También fue posible atestiguar que la escuela particular P tenía por prioridad conservar el mayor número de estudiantes matriculados, garantizando así los ingresos financieros por concepto de las colegiaturas. Debido a ello, el *bullying*, las

152 Véase el capítulo 3, apartado “Las agresiones circunstanciales”, sección “Caso 1: Aldo y Gonzalo”.

agresiones circunstanciales y otras formas de resistencia estudiantil alcanzaron manifestaciones más intensas y peligrosas.¹⁵³ Las sanciones, en efecto, estaban vinculadas con el cumplimiento del pago de las pensiones por parte de los alumnos infractores. Es decir, predominaba una lógica empresarial de ingresos-egresos económicos, por lo que la funcionalidad de los estudiantes estaba condicionada a su aporte financiero. Aquello repercutía negativamente en la disciplina de la escuela, dado que el énfasis puesto en conservar el alumnado ocasionaba que se desistiera de expulsar a los colegiales rebeldes, violentos y conflictivos que, además, desestabilizaban parcialmente la socialización escolar.¹⁵⁴

153 Véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, sección “Caso 1: Freddy”, y apartado “Las agresiones circunstanciales”, sección “Caso 1: Aldo y Gonzalo”.

154 Un regente de la escuela particular P me comentó lo siguiente: “[...] estos jóvenes son bien lisos, macana y media hacen; se pelean, se están amenazando, se insultan con palabras que ni en el cuartel yo he escuchado [...]. Hay veces que yo prefiero ‘hacerme al sonso’, al que no ha visto, porque si la directora ve que hay peleas, al regente nomás le pasa memorándum, diciendo que no está vigilando bien a los estudiantes. Por eso, hay que hacerse, a veces, ‘al que no ve nada’. Cuando se están haciendo cosas terribles o sacándose sangre, ahí recién intervengo y les riño. A la Dirección no me gusta llevarles, porque después la directora a uno nomás le sermonea para que trabaje mejor”. También me dijo que la actitud de la directora era ilógica: “[...] es pues ilógico que pares una pelea de los alumnos y a vos nomás te den memorándum. Al detener la pelea estás trabajando, ¿o no? Además, el regente no puede estar en todos lados al mismo tiempo. Por eso, cuando hay cosas entre los alumnos, prefiero serenarlos ahí nomás, porque si les llevo a la Dirección, la directora me descuenta. Es ilógico pensar así, porque el que haya regente no quiere decir que todo ande piola [bien] en el colegio. Si fuera así, ¿para qué contratar regente? Al final, yo salgo perdiendo [...]. A la directora más

En conclusión, las medidas de carácter formal, cuando se las aplicaba, estaban enfocadas únicamente a desligarse del conflicto mediante expulsiones temporales o definitivas de los estudiantes; se derivaba y se excluía el problema, pero no se lo solucionaba. Por otra parte, los directores se empeñaban, mayormente, en proteger sus discursos públicos, evitando que los conflictos estudiantiles fueran denunciados en instancias exteriores a la escuela (Dirección Departamental de Educación, Defensorías de la Niñez y la Adolescencia y otras), para que no se los conocieran públicamente. Las autoridades pedagógicas, a su vez, preferían que esos conflictos fueran resueltos internamente o, en su defecto, de forma aislada entre las familias involucradas, protegiendo así la actuación oficial de los establecimientos educativos.

5.6. “LETRA MUERTA”: ENTRE LA TEORÍA Y LA APLICACIÓN DE LOS REGLAMENTOS DISCIPLINARIOS

La contradicción entre los discursos públicos y los discursos ocultos también se hizo visible en la divergencia entre la teoría y la práctica de los reglamentos disciplinarios escolares. Dicho de otra manera: las normas que los reglamentos disponen en sus textos distan mucho de cumplirse en la práctica educativa y disciplinaria de los dos colegios estudiados. Resumiendo los argumentos expuestos en subtítulos previos, podemos sostener que los mencionados reglamentos se caracterizan, en suma, por ser verticalistas, punitivos, adultocentristas y, fundamentalmente,

le preocupa ganar plata, por eso quiere contentar a todos; pero no puede, porque quiere quedar bien con los papás y, al mismo tiempo, les exige a los profesores y a los regentes que controlen a los alumnos [...]. Hartos profesores se callan y no le dicen nada a la directora, porque quieren conservar el trabajo. Doña Martha [la directora] es bien especial de carácter, le cae mal un profesor o no hace lo que ella quiere y le bota cuando termina el año. Y, en esta situación económica, no estamos en condición de renunciar, porque no hay pega [trabajo] para darnos el lujo de escoger” (registro etnográfico, 8 de abril de 2014).

impositivos. De hecho, fueron determinados sin un consenso previo con los padres de familia o los estudiantes, excluyendo radicalmente su participación (con opiniones o propuestas) en la elaboración de tales normativas escolares.

Los reglamentos disciplinarios formalmente establecidos rara vez eran aplicados en esas escuelas. Durante el trabajo de campo, pude advertir que continuamente eran incumplidos por las autoridades pedagógicas. Por ejemplo, el reglamento escolar oficial del Ministerio de Educación de Bolivia (2001) prohíbe que las autoridades de un establecimiento (sin importar su jerarquía) recurran a cualquier forma de violencia¹⁵⁵ como medio para disciplinar al alumnado. No obstante, esa regla era la primera en ser infringida por los maestros y por los regentes, quienes en menor o en mayor grado, como ya dijimos, insultaban, amedrentaban o golpeaban a sus estudiantes a modo de castigo.

En los hechos, el enfoque adultocentrista continuaba muy arraigado en ambas escuelas, ya que la opinión, la queja o la denuncia de un estudiante eran desvalorizadas frente a la opinión o el testimonio de un maestro, de un regente o de un funcionario escolar. La palabra de una autoridad pedagógica, por el solo hecho de ser proferida por una persona adulta, tenía de por sí mayor credibilidad que la de un estudiante. Asimismo, el verticalismo visibilizado a través del comportamiento autoritario y prepotente de dichas autoridades (que constantemente amedrentaban a los estudiantes con amenazas y castigos de diversa índole) reproducía aún más la violencia escolar y la resistencia estudiantil.

De manera similar, el reglamento nacional oficial prohíbe toda forma de discriminación, abuso de autoridad, extorsión, chantaje o manipulación a los estudiantes, mas, en la práctica, tal disposición también era quebrantada, siendo las propias autoridades escolares las que manifestaban conductas discriminadoras (raciales, sociales y económicas) hacia su alumnado

155 Véase: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2000 y 2001.

(mediante prejuicios, sobrenombres e insultos).¹⁵⁶ Igualmente, el abuso de autoridad permitía a las autoridades pedagógicas agredir impunemente a los educandos (por ejemplo, valiéndose de su poder para aprobarlos o reprobarlos).

Dicho reglamento también prohíbe la resolución informal de los conflictos estudiantiles, es decir, aplicando sanciones basadas en el criterio personal de cada autoridad pedagógica. Sin embargo, tal norma era continuamente vulnerada por esos actores educativos. A esa situación cabe sumar el desconocimiento de los alumnos y de sus tutores de dichos códigos, contribuyendo con ello a la reproducción de abusos y de agresiones por parte de las autoridades pedagógicas.¹⁵⁷ Al ignorar las normas, no conocen las sanciones y, en consecuencia, se fían de la palabra de los maestros, de los directores o de los regentes como únicos referentes normativos y disciplinarios.

En el caso de las unidades educativas estudiadas, ningún estudiante o tutor conocía cabalmente el reglamento disciplinario del establecimiento, teniendo como única referencia

156 Véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, secciones “Caso 2: Mariela” y “Caso 3: Alberto”.

157 Los estudiantes de la escuela fiscal Z desconocían que sus autoridades pedagógicas también estaban sujetas a un reglamento disciplinario y que podían ser sancionadas si incumplían las normas escolares. En la escuela particular P, ningún estudiante o tutor tenía una idea cabal sobre las normas disciplinarias establecidas en el reglamento del colegio y, además, carecían de un documento que les permitiera informarse sobre ellas. Las normas eran impuestas y comunicadas de manera verbal a los padres de familia o a los apoderados al momento de la inscripción. Si bien el establecimiento educativo contaba con un reglamento interno, este se enfocaba más en factores de rendimiento académico y de responsabilidad estudiantil que en los conflictos de violencia escolar y en los casos de *bullying*. Ese reglamento tampoco mencionaba, en absoluto, las reglas y las sanciones escolares a las que debía regirse el plantel docente, como también las otras autoridades.

normativa el sentido común y la palabra de las autoridades pedagógicas. De ahí que los alumnos se enteraban de las faltas y de las sanciones cuando presenciaban o recibían un castigo, y no cuestionaban su formalidad ni su legitimidad; es decir, no comprobaban que la sanción asignada figurara o estuviera avalada en y por los reglamentos escolares, y que no procediera del criterio individual de una autoridad pedagógica.¹⁵⁸ En consecuencia, ese desconocimiento de los códigos disciplinarios contribuía a la reproducción de las sanciones informales y al abuso del poder docente.

Pude observar también que las infracciones escolares de ciertos docentes y regentes eran encubiertas por sus pares. Si uno agredía a un estudiante y este daba parte a otras autoridades pedagógicas sobre el agravio recibido, ellas desvalorizaban o deliberadamente ignoraban su queja, otorgando la razón al docente o al regente infractor, provocando con ello que sus faltas quedaran en la impunidad. En este punto, es preciso mencionar

158 Por ejemplo, un alumno de la escuela particular P relató que se enteró de los castigos escolares de la siguiente manera: “Cuando he visto que a los atrasados les hacían correr o cuando te puteaban por no estar bien uniformado. En resumen, te enteras por la boca de los regentes cuando están exigiendo uniforme y esas cosas. El resto es sentido común, porque se supone que si te pillan farreando en cualquier colegio, te van a castigar, ¿o no?” (Freddy, estudiante de quinto de secundaria de la escuela particular P, entrevista en predios de la plaza Luis Uría, 2 de mayo de 2014, de 13:10 a 13:45). Igualmente, Mariela, una estudiante de sexto de secundaria de la escuela fiscal Z, me comentó: “Me he enterado [de las sanciones] porque los profes y los regentes castigan a los que llegan tarde o vienen sin uniforme; les están haciendo hincar o les dan un palazo o un lapo [cachetada] a los tardones o [a los] que no se ponen uniforme” (entrevista en predios del aula de sexto de primaria del mismo establecimiento, 26 de junio de 2014, de 18:08 a 18:33). Ambos testimonios confirman que los estudiantes conocen los reglamentos cuando se ejecuta un castigo por parte de las autoridades pedagógicas (Flores, 2009).

otra característica muy manifiesta en las autoridades pedagógicas de ambas escuelas, principalmente en la escuela fiscal Z: el “nihilismo ético”.¹⁵⁹ Este está presente en el desempeño de las funciones profesionales educativas y disciplinarias, y se evidencia en el ejercicio ilegítimo de su poder mediante acciones como la manipulación de las notas, el abuso de autoridad, los prejuicios, los “agarrones”, el uso de la violencia como herramienta disciplinaria, la indiferencia, la complicidad y el encubrimiento de las infracciones escolares, el favoritismo¹⁶⁰ y el hecho de desistir de aplicar sanciones por causa de simpatías personales, parentescos filiales, antigüedad en el colegio, etcétera. Esos motivos nos revelan las razones por las que los métodos de disciplina escolar tienen pobres resultados a la hora de enfrentar fenómenos de violencia escolar y de *bullying*.

Por lo anterior, es posible concluir que las formas de disciplina aplicadas por las autoridades pedagógicas de la escuela particular P y de la escuela fiscal Z poco correspondían a los reglamentos oficiales bajo los que debían regirse. Mientras que las normas oficiales establecían un ejercicio objetivo e imparcial del poder conferido a las autoridades pedagógicas, estas se valían de su poderío para ejercer un dominio anárquico sobre sus estudiantes, sujeto a sus subjetividades y a sus criterios personales, tal cual fue atestiguado en los abusos que cometían y en el

159 El psiquiatra alemán Hans Eysenck, en *Decadencia y caída del imperio freudiano* (1988), utiliza este concepto para describir conductas que niegan o contradicen los códigos, los valores y los principios éticos establecidos por una determinada profesión u oficio, produciendo que la *praxis* profesional sea inadecuada, parcializada y negligente, marcada por una serie de irregularidades, como la ausencia de sentido moral, deber y responsabilidad, el favoritismo, la corrupción, el prejuicio, el mercantilismo, la especulación, el abuso de poder, etcétera. El autor emplea específicamente este concepto para referirse al proceder antiético de los psicoanalistas freudianos.

160 Aprobar a un estudiante sin que este haya mostrado un desempeño académico que amerite tal calificación.

carácter informal de los métodos que empleaban al momento de intervenir en conflictos y en problemas escolares.

Paradójicamente, en las escuelas se combate la violencia por medio de la violencia. Se cree que el autoritarismo, la represión, el dolor y la humillación son requisitos necesarios para educar y para formar a los estudiantes. Las autoridades escolares castigan más de lo que realmente educan y esta es la prueba más visible de la falencia y de la ineficacia de sus métodos disciplinarios. Entonces, cabe preguntarnos cómo es posible que un método disciplinario supuestamente enfocado en reducir y controlar la resistencia, el *bullying*, las agresiones y otras formas de violencia escolar pueda generar el efecto contrario, ocasionando que los estudiantes se sientan tensionados y resentidos, y que, en consecuencia, tales actos de resistencia se reproduzcan en la escuela.

Según James Scott (2000), mientras más tiránica sea la potestad del dominador, mayor será el desprecio que sus subalternos manifiesten, porque considerarán que su dominio es injusto. Dicha acumulación de resentimientos ocasiona que los dominados resistan el yugo y se rebelen en su contra. La conducta de algunas autoridades pedagógicas se manifiesta en comportamientos arrogantes, prepotentes y hostiles, con ausencia de las más básicas normas de respeto y de cortesía, etcétera, creando un ambiente de disconformidad en los estudiantes, quienes a su vez reaccionan (consciente o inconscientemente) resistiendo y, por tanto, desestabilizando el sistema escolar. Así, no debe sorprendernos que los métodos disciplinarios aplicados para controlar y reducir la resistencia escolar a menudo solo sirvan para intensificarla aún más.

Los fenómenos de violencia escolar hasta aquí descritos nos permiten entender la escuela como un foco de poder, el cual siempre parece más inclinado a la punición que a la enseñanza académica, social y cultural. Pero la escuela no solamente es opresiva, sino también displicente. La dominación ejercida por las autoridades pedagógicas es de naturaleza penitenciaria. Los estudiantes son concebidos como seres problemáticos, incapaces y predispuestos al delito, por lo que merecen ser castigados. Peter McLaren expresa a cabalidad esa situación:

Una preocupación educacional prevaleciente es concentrarnos en el fracaso de la sociedad para socializar al “rebelde” o al “de bajo rendimiento” y hacerlo homogéneo, amorfo, pasivo, dócil, sumiso –pronto a adoptar el ritmo del mundo y las embrutecedoras (para el cuerpo y la mente) normas de la línea de ensamblaje: la ética del vendedor de piso o las aburridas rutinas de los restaurantes de comida rápida– a las nuevas fábricas para los jóvenes (2005: 246).

Las escuelas estudiadas, según lo observado y siguiendo a McLaren, resultan alienantes, por ser sistemas homogeneizadores que intentan anular la singularidad social e ideológica de sus estudiantes, llegando al punto de cosificarlos.

El énfasis educacional de la escuela, en esencia, radica en la subordinación exigida al alumnado hacia el dominio pedagógico. Por tanto, no se incentiva el desarrollo de sus destrezas sociales¹⁶¹ y se subestiman sus capacidades, opiniones y posturas.¹⁶² En suma, la escuela está muy lejos de ser democrática, pues no tolera cuestionamientos o críticas sobre los conocimientos y los valores que impone. Asimismo, se asemeja a una prisión regida por un absolutismo pedagógico. En su espacio, se promueve la obediencia, pero se castiga la opinión. El rol de las autoridades pedagógicas se reduce al de policías, jueces y verdugos. El aprendizaje se limita a calificaciones numéricas y a la asimilación mnemotécnica del conocimiento impartido.

161 En este punto, coincidimos con Karenka Flores cuando menciona que los castigos excesivos aplicados por parte de los docentes conducen a que “la escuela aport[e] muy poco al desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes” (2009: 164).

162 Por ejemplo, durante la inauguración del año escolar, el director de la escuela fiscal Z dijo ante el estudiantado: “Ahora, todos ya son del colegio. Aquí no hay diferencias ni privilegios con nadie. Todos los estudiantes son iguales y tienen los mismos deberes y responsabilidades” (registro etnográfico, 3 de febrero de 2014). Nótese el énfasis en la exigencia de los deberes y en la absoluta ausencia de alguna mención a los derechos estudiantiles.

La calidad educativa y disciplinaria se mide mediante teatralizaciones y superficiales simbolismos disciplinarios, como vestir correctamente el uniforme o llevar los apuntes “al día”. Los prejuicios raciales, sociales y culturales, por otra parte, pretenden justificar delitos como el abuso de poder y otras formas de violencia escolar. Vemos pues, desde el discurso oculto de las escuelas, la prueba más contundente de sus defectuosos resultados disciplinarios y educativos.

La resistencia estudiantil, en sus diversas manifestaciones, no llega a ser más que una expresión del descontento estudiantil ante una estructura pedagógica tiránica que los excluye, coacciona, uniforma y subestima. Como señalan Juan Yhonny Mollericona, Javier Copa y María Luisa Cadena, en la jerarquía escolar boliviana los estudiantes ocupan el “último escalafón” (2011: 111). Basándonos en la teoría de Scott (2000), el alumnado ofrece resistencia porque trata de resaltar y de manifestar su individualidad ante un sistema pedagógico que anula (o, en el mejor de los casos, desvaloriza) sus singularidades socioculturales.

Así, tanto el *bullying* como otras manifestaciones de resistencia estudiantil serían canalizaciones y formas con las que los educandos desafían al sistema escolar, mientras, paralelamente, tratan de exaltar sus propias particularidades sociales, culturales y psicológicas. La resistencia es una lucha en defensa de la identidad social de una persona o de un grupo de alumnos (McLaren, 2005). En el contexto de los dos colegios estudiados, esta sería una manera mediante la cual los estudiantes tratan de preservar sus características y sus singularidades psicosociales. La escuela, de ese modo, llega a ser concebida como una mutilación del albedrío estudiantil. Tal situación genera un clima de presión social y de frustración en los jóvenes alumnos, quienes ven sus capacidades reducidas a la sumisión y a las calificaciones que son determinadas como equivalentes de una óptima educación.¹⁶³

163 De acuerdo con Scott (2000), si los subordinados, que son castigados por los dominadores, no muestran arrepentimiento y continúan infringiendo las leyes y resistiendo el dominio ejercido por sus

Otro factor de la resistencia estudiantil a destacar es su carácter simbólico. Scott (2000) toma los duelos como ejemplos de elementos simbólicos que manifiestan la resistencia ante la ofensa recibida, pues su propósito, más que el enfrentamiento, es “restaurar el honor” del ofendido. Igualmente, la resistencia estudiantil lleva el simbolismo implícito de “redimir” el albedrío y la independencia de los alumnos, ya que aceptar con resignación la dominación equivaldría a “perder rango social” (*ibid.*: 63) y, por ende, ser por completo cosificados y privados de autonomía. De tal manera, el sentido de la resistencia estudiantil reside en el simbolismo de desafiar¹⁶⁴ el sistema escolar, demostrando así que los estudiantes no están por completo subyugados por los dominadores escolares.

Scott (2000) y McLaren (1995), sin embargo, presentan un sesgo muy evidente en sus trabajos, ya que sobrevaloran toda manifestación de resistencia procedente del grupo dominado, sin reflexionar cuán benéfica es tal conducta para ese grupo ni en qué magnitud la resistencia amenaza el sistema de dominación (escolar, en este caso). Considerando tales preguntas, como también los resultados obtenidos en el trabajo de campo, es posible sostener que no todo comportamiento de resistencia desestabiliza por completo un sistema de dominación y tampoco es únicamente beneficioso para el grupo subordinado.

En última instancia, las manifestaciones de resistencia estudiantil (incluyendo el *bullying* y las agresiones circunstanciales) están condenadas al fracaso, porque no son causa de una inestabilidad y derrota total del sistema escolar y de la dominación que sus autoridades ejercen. En esencia, no tienen la posibilidad

líderes, reflejan en estos últimos el carácter de su desenvolvimiento, es decir, sus acciones serían tiránicas. Si bien los subordinados están en desventaja frente a la tiranía de sus dominadores, siempre resistirán el dominio, aunque sea mediante pequeños gestos y de maneras simbólicas.

164 Coincidimos con Scott (2000) cuando sostiene que el acto de retar al oponente es una forma de restaurar el honor del agraviado.

de triunfar, pues, aunque los estudiantes se rebelen, no podrán destruir el sistema educativo o la escuela como organización social establecida. Su rebeldía sería un tipo de resistencia inútil e incluso perjudicial para ellos mismos, dado que sus conductas subversivas los pondrían en riesgo de ser castigados por las autoridades pedagógicas. Vestir mal el uniforme, llegar tarde al colegio y reprobar asignaturas son actos ejecutados por los rebeldes a costo de perjudicarse (aplazarse, ser expulsados, etcétera). En general, las jerarquizaciones y las técnicas de resistencia de los alumnos rebeldes resultan más dañinas e indirectamente aumentan la opresión que sufre el grupo subordinado, en lugar de disminuirla. En el interior de la escuela, un grupo de resistencia puede ser más peligroso para el resto del estudiantado que los propios dominadores pedagógicos.

Otra conclusión a la que llegamos a partir de la reflexión desarrollada en este capítulo es que la normativa escolar se aplica más por la vía informal que por la formal, siendo esa aplicación desordenada e incluso inexistente.

Como anticipamos en capítulos anteriores, los dos establecimientos educativos que fueron objeto de estudio contaban con comisiones disciplinarias, cuyo discurso público cumplía la función de deliberar y de evaluar la sanción formal a ser aplicada a los estudiantes o a las autoridades pedagógicas que hubieran infringido alguna norma escolar. Si la falta era demasiado grave, esas comisiones debían derivar el caso a las Defensorías de la Niñez y la Adolescencia, al Ministerio Público o a la Dirección Departamental de Educación. En tal sentido, representarían una especie de “tribunal de justicia” de la escuela. No obstante, rara vez fueron convocadas, debido a que, en su mayoría, los conflictos escolares (como los casos de *bullying* y de violencia escolar) no eran denunciados o bien las autoridades pedagógicas los resolvían de manera informal e improvisada. Esto ocurría porque su preocupación fundamental era enfocarse en factores bastante superficiales, entre ellos el rendimiento académico y el uso correcto del uniforme escolar por parte del alumnado, considerándolos como los principales referentes de la calidad educativa de colegios.

Como las comisiones disciplinarias no intervenían en los casos de agresiones y de *bullying*, daban lugar a que fueran resueltos de manera “interna” por las autoridades pedagógicas y por los directores. Estos últimos, en consecuencia, imponían sanciones informales (expulsión temporal, compromisos de conducta, etcétera) sin evaluar cada caso con las respectivas delegaciones disciplinarias de sus establecimientos.

La razón fundamental de ese desorden normativo radica en que el *bullying* y otras formas de resistencia estudiantil no son considerados como problemas relevantes para las escuelas, a menos de que exista el riesgo de que se hagan de conocimiento público, perjudicando así su “prestigio” institucional. La resistencia estudiantil, de hecho, no representa una amenaza para la existencia del sistema escolar como tal, puesto que la escuela seguirá existiendo sin importar la rebeldía de los estudiantes. Aunque condenada al fracaso, la resistencia estudiantil no puede ser erradicada por completo, porque por medio de ella el alumnado canaliza su insatisfacción hacia el dominio pedagógico.

A manera de conclusión, cabe destacar que el manejo de los discursos públicos y de los discursos ocultos en el ámbito escolar configura la totalidad de la dinámica de las interacciones sociales, englobando las formas de disciplina, de pedagogía, de resolución de conflictos, etcétera. En la escuela, se interpreta constantemente una actuación social y una simulación para salvaguardar las apariencias exaltadas en el discurso público. Siendo que las autoridades pedagógicas consideran de suma importancia preservar y proteger el discurso público, sus formas de disciplina son burdas actuaciones destinadas a esconder los discursos ocultos. En ese marco, la preferencia por la administración disciplinaria informal no es sino un intento de las autoridades pedagógicas por resolver los conflictos escolares sin que estos sean difundidos públicamente y, en consecuencia, lleguen a desacreditar el prestigio de la escuela proyectado en su discurso público.

6

Bullying y construcción de la víctima

A diferencia de una agresión circunstancial, la condición de una víctima de *bullying* no surge instantáneamente. Por el contrario, es el resultado de una construcción social elaborada por los agresores a partir de criterios y de valoraciones sociales, psicológicas y físicas, en virtud de los cuales un alumno asume el papel de víctima. Dicha construcción tiene como punto de partida, principalmente, la discrepancia o la diferenciación social, económica, cultural, corporal, psicológica u otra que un estudiante presenta respecto al agresor (o al grupo de agresores) y, en general, respecto al paradigma sociocultural que este último ha construido y establecido en la escuela. Los rasgos y las diferencias psicosociales o físicas no son el problema por sí mismos, sino la valoración negativa que los agresores hacen de tales características, las que, a su juicio, son antagónicas o desagradables en comparación con sus paradigmas de rebeldía.

6.1. Oponerse a la resistencia escolar: el desencadenante DEL BULLYING

Las diferencias que presentan los estudiantes victimizados tienen la peculiar característica de ser singularidades antagónicas a la resistencia que los estudiantes agresores manifiestan frente al sistema escolar y a sus autoridades pedagógicas. Como menciona James Scott (2000), los dominados albergan una acumulación de resentimientos dirigidos hacia sus dominadores, debido al poderío tiránico que ejercen sobre ellos. De tal insatisfacción procede su rebelión en contra de los poderosos, resistiendo su señorío. En tal sentido, la conducta subversiva de los agresores está enfocada en la resistencia y en la desestabilización de la

dominación ejercida por el sistema escolar. Consecuentemente, aquellos estudiantes que tienen y manifiestan rasgos que discrepan con las conductas de resistencia de los agresores se convierten en víctimas de *bullying*.

En el conjunto de estudiantes existe una distinción de carácter simbólico que clasificaremos en dos categorías: los estudiantes resistentes, que luchan y se oponen al sistema escolar y también a los paradigmas que este imparte, es decir, los agresores y los estudiantes-espectadores que apoyan o que encubren las conductas subversivas de los primeros; y los estudiantes antirresistencia, que conscientemente (o de manera inconsciente) manifiestan conductas conformistas y empáticas con el sistema escolar, que son opuestas y que discrepan con la resistencia estudiantil del otro grupo de escolares.

En las escuelas estudiadas, las víctimas de *bullying* tenían un denominador común: eran estudiantes antirresistencia con características que, en menor o en mayor grado, contrariaban a sus agresores y estaban en correspondencia con determinadas conductas, valores y modelos impartidos por la escuela (la responsabilidad académica, la sumisión hacia las autoridades pedagógicas, etcétera). Por tal razón, los estudiantes rebeldes llegaron a considerarlos como “traidores” a la resistencia estudiantil, porque mientras ellos se oponían a la dominación escolar, los otros se conformaban y se subordinaban al yugo pedagógico, sin ofrecer resistencia alguna,¹⁶⁵ al punto de colaborar inclusive con los dominadores pedagógicos, en perjuicio de los alumnos subordinados.

165 Basándonos en el trabajo de Peter McLaren (1995), podemos interpretar que algunos valores como la responsabilidad, la obediencia, el respeto y otros relacionados son desencadenantes del *bullying*. Esto en tanto que los alumnos que exponen resistencia e insubordinación hacia la autoridad de la escuela maltratan a sus compañeros que se someten a la misma al acatar las normas y al cumplir los deberes que les asigna la organización educativa por medio de los maestros y de sus rituales.

A partir de la reflexión anterior, en este capítulo debatimos la postura psicologista, sesgada, moral y sentimentalista que diversas organizaciones no gubernamentales e instituciones intervencionistas han construido colectivamente en torno al rol de la víctima de *bullying*. Sostenemos que un estudiante antirresistencia tiende a ser victimizado por los agresores porque representa un símbolo de la dominación y del poderío escolar. Por consiguiente, el *bullying* ejercido por uno o por varios agresores sobre una o varias víctimas representaría una forma inconsciente de enfrentar el sistema escolar.

Los alumnos antirresistencia (directa o indirectamente) crean las condiciones para convertirse en víctimas de *bullying*, al tratar de simpatizar y de colaborar con las autoridades pedagógicas, a costa de su propio sometimiento y del de sus compañeros. Por ello, desde la perspectiva de los estudiantes rebeldes, esos individuos merecen ser agredidos, pues son vistos como conformistas y simpatizantes con y de un sistema de dominación que es opresivo y alienante.¹⁶⁶ En consecuencia, son utilizados por los agresores como instrumentos simbólicos de oposición para canalizar su desprecio hacia el dominio pedagógico. De ese

166 Por ejemplo, Fabiola, que exponía una actitud dócil hacia los maestros y hacia las autoridades pedagógicas, y además se destacaba por su rendimiento académico, se negó en varias ocasiones a copiar trabajos o exámenes a sus compañeros rebeldes, siendo esa la razón por la cual la agredían. Otro ejemplo es el de Freddy, que se negaba a encubrir diversos actos de rebeldía cometidos por sus agresores, como ocultar bebidas alcohólicas para ingresarlas a los predios del colegio. También está Mariela, que se quejó ante la regente de su colegio sobre los maltratos que sufría por parte de sus agresoras, cuando en realidad las mismas autoridades pedagógicas, ocasionalmente, se referían a ella utilizando los apodos empleados por sus agresoras. Una situación similar fue observada en los casos de Beatriz y de Alberto, quienes cuestionaban el carisma de los alumnos rebeldes y no así el de las autoridades pedagógicas (las que, por cierto, subestimaban el acoso del que ambos eran víctimas). Sobre estos casos, véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”.

modo, el *bullying* y otras formas de violencia estudiantil constituyen manifestaciones de una resistencia al sistema escolar,¹⁶⁷ la cual, reiteramos, se produce de modo inconsciente (carece de una justificación teórica e ideológica), porque los rebeldes no infringen las normas escolares inspirados por una doctrina filosófica o política.

6.2. LA CORPOREIDAD

De acuerdo con David LeBreton (2002), el cuerpo no es únicamente una estructura biológica, sino también un instrumento socializador simbólico que representa las diversas significaciones de la identidad sociocultural de un grupo o de un conjunto social. Para ese autor, el cuerpo es un “fenómeno social y cultural”:

[...] materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios. Recuerda que las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana, desde las más triviales y de las que menos nos damos cuenta hasta las que se producen en la escena pública, implican la intervención de la corporeidad [...]. Dentro de una misma comunidad social, todas las manifestaciones corporales de un actor son virtualmente significantes para sus miembros. Únicamente tienen sentido en relación con el conjunto de los datos de la simbólica propia de un grupo social [...]. El cuerpo, en tanto encarna al hombre, es la marca del individuo, su frontera, de alguna manera

167 Como mencionamos en el capítulo 4, en su etnografía *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (1977), Paul Willis denomina “contracultura escolar” a la resistencia escolar, refiriéndose a la acérrima oposición a la autoridad escolar que es fruto del rencor reprimido hacia las formas de dominio pedagógico. Por ello, los alumnos que se oponen a la dominación escolar agreden a los estudiantes llamados “pringaos”, que son los que se subordinan a la autoridad de los maestros y se conforman aceptando los paradigmas oficiales de enseñanza, como también la conducta que les inculca la escuela.

el tope que lo distingue de los otros [...]. [E]l actor se esfuerza por producir un sentimiento de identidad más propicio (*ibid.*: 7-11).

El *bullying* es un fenómeno social en el que tienen lugar relaciones de poder, interacciones simbólicas y representaciones sociales con significaciones de carácter grupal e individual. Todas ellas se proyectan, precisamente, mediante el cuerpo de los actores sociales, de manera que este vendría a ser la representación de diversos simbolismos y representaciones sociales que se manifiestan al interior de la escuela, donde se materializan y se objetivan las significaciones sociales que los estudiantes han construido en torno al cuerpo, como la referencia estética, racial, cultural, económica, psicológica, de género, etcétera.

En correspondencia con lo hasta ahora dicho, las víctimas de las escuelas estudiadas emitían simbolismos corporales contrarios al paradigma de resistencia de sus agresores. Por su parte, los agresores, mediante su corporeidad, representaban símbolos de resistencia al sistema escolar, como vestir incorrectamente el uniforme o no portarlo de manera deliberada, hacer gala de su fortaleza y de su vigor físico, y lucir accesorios prohibidos por el establecimiento (aretes, sortijas, collares, insignias, logotipos, cadenas, etcétera), por mencionar algunos ejemplos. Ellos representaban, en todos los casos, maneras de desafiar el dominio escolar y, simultáneamente, de resaltar un sentido de pertenencia y de identidad grupal entre los estudiantes resistentes, por medio de tales simbolismos, además de manifestar una diferenciación respecto a los paradigmas institucionales exigidos por la escuela. Por el contrario, las víctimas se caracterizaban porque vestían correctamente el uniforme escolar, carecían de accesorios (tatuajes, *piercings*, collares, etcétera) y presentaban limitaciones y enfermedades físicas, elementos que para los demás alumnos transmitían una connotación simbólica de vulnerabilidad y, a la vez, de conformismo y de sometimiento al sistema escolar y a sus reglas.

Al respecto, es importante notar que la debilidad física, las características estéticas y las enfermedades incapacitantes imprimen simbolismos de lasitud, carencia de poder y autosuficiencia

en las víctimas que las poseen. En sentido opuesto, el vigor, la salud y la destreza física son valorados por los estudiantes resistentes como simbolismos de poderío y de autosuficiencia, haciéndolos aptos para resistir el dominio escolar. La debilidad y la indefensión corpórea, a por tanto, representan símbolos de vulnerabilidad que incitan a los abusos; en cambio, los símbolos corpóreos que denotan fortaleza los repelen.

Es pertinente aclarar que si bien la corporeidad puede condicionar a un estudiante antirresistencia a convertirse en una víctima de *bullying*, su conducta también contribuye al desencadenamiento del proceso de victimización. Si un alumno padece una afección o manifiesta una singularidad corporal diferente, pero exhibe conductas afines a la resistencia que ofrecen los agresores, sus posibilidades de convertirse en víctima de *bullying* se reducen; si, en cambio, tiene comportamientos que sumados a su singularidad corporal dificultan o contradicen la rebeldía de sus compañeros, se convierte en un blanco potencial de *bullying*.¹⁶⁸ Así, por ejemplo, un estudiante que padece de sobrepeso, pero su comportamiento transmite simbolismos de resistencia ante el dominio pedagógico (viste incorrectamente

168 Freddy, un alumno de la escuela particular P, padecía de asma, enfermedad que le impedía realizar ejercicios físicos. Debido a su afección, se veía obligado a portar un inhalador para controlar sus crisis de asfixia. Tal condición corporal emitía una connotación de vulnerabilidad ante los ojos de sus agresores. Adicionalmente, la conducta de Freddy no era de ayuda a la resistencia expresada por sus agresores, pues se negaba a colaborarlos en diversos actos de rebeldía, como ocultar bebidas alcohólicas e ingresarlas al colegio. Otro caso es el de Fabiola, una alumna de la escuela fiscal Z, destacada académicamente. Ella vestía correctamente el uniforme y cumplía a cabalidad las normas establecidas por su colegio, pero se negaba a prestar sus trabajos a otros alumnos que no los realizaban o a copiarles las respuestas de los exámenes, obstaculizando así los intereses del grupo de la resistencia. Por tales razones, era victimizada por cuatro de sus compañeros de curso. Véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”.

el uniforme, encubre y facilita la insubordinación de los rebeldes, etcétera), es funcional para la resistencia estudiantil, pues se reconoce en él un atributo que es de valor para los alumnos resistentes. Contrariamente, un estudiante que presenta alguna discapacidad o limitación física y, a la vez, manifiesta conductas opuestas a la resistencia y la dificulta, la critica o deliberadamente la frustra, llega a ser un candidato ideal para convertirse en víctima.

Ahora bien, durante el trabajo de campo fue posible atestiguar casos en los que algún estudiante, no obstante presentar rasgos corpóreos, conductuales o socioculturales afines con el modelo que pregonaban los colegiales rebeldes, igual se convertía en víctima de *bullying*. Esto se debía a que si bien su corporeidad estaba en correspondencia con ciertos rasgos admirados por los rebeldes, los utilizaba de forma “perjudicial” a la subversión y al carisma de los estudiantes resistentes; es decir, manifestaba numerosas conductas antirresistencia, resultando no funcional a la causa subversiva.¹⁶⁹ Por ejemplo, un alumno podía caracterizarse por ser un hábil peleador, por cometer fraude en los exámenes, por consumir bebidas alcohólicas o por portar armas en el colegio, sin ser descubierto, pero, al mismo tiempo, denunciaba a otros estudiantes infractores ante las autoridades pedagógicas. En síntesis, todos pueden convertirse en víctimas de *bullying*. No basta con poseer rasgos admirados por los rebeldes; importa cuán funcional o no se es para la resistencia a partir de ciertos atributos.

169 Esto ocurría con una alumna con ciertos rasgos corporales considerados por sus agresores como “estéticos”, pero que, al mismo tiempo, consciente o inconscientemente, ridiculizaban a los segundos, contrariando su dominio carismático; por ejemplo, arrebatándoles a sus pretendientes o a sus enamorados, o siendo “más popular” y admirada, desvalorizando así la imagen que los agresores deseaban mostrar al resto del alumnado (véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, sección “Caso 2: Mariela”).

6.3. EL ROL DEL GÉNERO

Al igual que todas las interacciones sociales existentes, el *bullying* presenta marcadas relaciones sociales de género entre sus actores (víctimas, agresores y espectadores). La identidad de género entre los colegiales está fuertemente relacionada con la sexualidad y con las nociones de masculinidad y de feminidad, parámetros fundamentales que orientan el relacionamiento social de los estudiantes en la escuela.

Los caracteres sexuales biológicos influyen en el comportamiento que un estudiante debe tener para adscribirse a los parámetros socioculturales que caracterizan a su género. En el caso de los varones, la identidad de género se traduce en conductas que exaltan su masculinidad: la destreza física en el deporte, las habilidades para luchar y pelear, la capacidad para soportar y enfrentar el dolor, el magnetismo sexual (la capacidad para enamorar a una o a varias jóvenes) y la intrepidez para desafiar y dominar a los demás. En el caso de las mujeres, se manifiestan comportamientos que resaltan la feminidad bajo parámetros fundamentalmente estéticos y socioculturales (belleza corporal, vestimenta y maquillaje de moda, etcétera), que son socialmente construidos: la capacidad para ganar popularidad por medio de la interacción con otros estudiantes (tener muchos amigos o muchos pretendientes románticos) y el recato en las relaciones de pareja (sinónimo de decencia).¹⁷⁰

De esa manera, los alumnos y las alumnas cuyas imágenes no están en correspondencia con los parámetros socioculturales que indica su género son considerados como “poco masculinos” o “poco femeninas”, respectivamente. En el caso de los primeros, cuyas conductas están vinculadas con la emotividad sentimental (llorar, quejarse por algún agravio recibido, etcétera),

170 Por tales razones, en las dos unidades educativas estudiadas se apreció que mientras los estudiantes varones alardeaban de sus experiencias sexuales para exaltar su “virilidad” y su “masculinidad”, las alumnas tendían a disimularlas para proteger su discurso público de “pudor” y su “reputación” (atributos femeninos idealizados).

la cobardía, el miedo, la sumisión, la aversión hacia las reyertas o hacia las peleas, las prácticas ascéticas como la castidad y el celibato, son asociados con la homosexualidad (antítesis de la percepción de la masculinidad manejada por el alumnado). Tal situación se visibiliza mediante el uso de calificativos como ‘marica’, ‘gay’, ‘poco hombre’, etcétera. Sobre el tema, resulta oportuno explicar que esos parámetros masculinos se sustentan en estereotipos superficiales y sesgados, pues la castidad, el celibato, la promiscuidad, la violencia, etcétera, son conductas que cualquier persona puede manifestar, sin importar su sexo, su género o su orientación sexual. Por ejemplo, un hombre heterosexual, movido por sus convicciones religiosas e ideológicas, bien puede repudiar la violencia o mantenerse casto, sin que por ello sea “poco viril” u “homosexual”.¹⁷¹

Igualmente, las alumnas que manifiestan rasgos como la escasa socialización con otros estudiantes, fisonomías corporales consideradas por los agresores como “desagradables” o “antiestéticas”,¹⁷² promiscuidad sexual, etcétera, son valoradas como

171 Warren Farrell, en *El mito del poder masculino* (2015), expone que, paradójicamente, la promiscuidad sexual de los varones es síntoma de una crisis de identidad sexual y de tendencias homosexuales reprimidas que intentan negarse mediante la reafirmación constante de una presunta “masculinidad” (efectuada por medio de la práctica de la poligamia y de la promiscuidad sexual). En otras palabras, el hombre promiscuo necesita múltiples parejas sexuales para autoconvencerse de su hombría y de su heterosexualidad.

172 Si bien las valoraciones estéticas son bastante subjetivas, porque se basan en criterios que varían de persona a persona, los modelos y los paradigmas estéticos de las culturas extranjeras (Europa, Estados Unidos y Asia) influyen en los referentes estéticos de los jóvenes, quienes tratan de imitarlos. No obstante, en las unidades educativas estudiadas, los estudiantes consideraban como rasgos corporales “antiestéticos” singularidades como el sobrepeso y las deformaciones faciales y corpóreas de diversa índole, entre otras.

sujetos antagónicos al rol social que se ha construido respecto a la feminidad (con adjetivos como ‘mosca muerta’, ‘matada’, ‘fallada’, ‘zorra’, ‘puta’ y otros).

En ambos sexos, se considera altamente ofensivo ser catalogado con calificativos que denigran su identidad de género. En los colegios estudiados, la mayor ofensa para un estudiante varón era ser calificado con epítetos como ‘marica’, calificativo que resultaba denigrante para quien lo recibía, pues ponía en duda su masculinidad, su virilidad, su gallardía y su altivez, características que este pretendía proyectar para ser reconocido como un hombre por sus pares de la escuela. Entre las muchachas, las ofensas estaban orientadas a desprestigiar la dignidad y la decencia (“atributos femeninos”) de sus compañeras; por ejemplo, calificativos como ‘puta’ y ‘zorra’ eran altamente ofensivos para una estudiante víctima. Tal como explican Juan Yhonny Mollericona, Javier Copa y María Luisa Cadena (2011: 65), entre las estudiantes “nadie aspira a ser puta”, ya que tal adjetivo destruye la reputación y la dignidad de las víctimas que lo reciben. Nosotros podemos añadir que, por las mismas razones, entre los varones nadie aspira a ser visto como “poco masculino” o como “afeminado”.

En este punto apreciamos la contradicción discursiva presente en el argumento de los estudiantes resistentes. Por un lado, representan un paradigma de oposición ante las doctrinas y los valores que imparte la escuela, pero, al mismo tiempo, sin darse cuenta, reverencian determinados factores que no solo el colegio sino también el orden social dominante establecen (como las nociones de masculinidad y de feminidad). Una sociedad sexista como la boliviana establece en tanto atributos masculinos la valentía, la fortaleza, la heterosexualidad y el liderazgo; y como atributos femeninos, el recato, la mesura y la decencia sexual. Cuando los alumnos juzgan como despreciable un atributo que discrepa con el paradigma psicosocial correspondiente a su sexo, indirectamente adoptan y aceptan el modelo que nuestra sociedad les asigna (desde los medios de comunicación, la familia y la escuela).

En los dos establecimientos educativos objeto de estudio, las víctimas de *bullying* eran catalogadas como “poco masculinas”

y “poco o negativamente femeninas”, porque diferían de los parámetros socioculturales asignados a su género. Cabe destacar que las alumnas víctimas de *bullying* presentaban rasgos como la escasa socialización y particularidades corporales juzgadas por los agresores como “desagradables”. Por su parte, los alumnos varones victimizados manifestaban debilidad física, ascetismo sexual (castidad, celibato), timidez, temor, sumisión y escasa socialización con sus pares.

Las interacciones de género entre los actores sociales que protagonizan el *bullying* están desarrolladas en los trabajos de Mollericona, Copa y Cadena (*ibid.*), y Karenka Flores (2009). Según esos autores, es común que exista una distinción sexual en la práctica de las agresiones; es decir que un estudiante agresor victimice a otros de su mismo sexo. En correspondencia con tal idea, en ambas unidades educativas se apreciaron las dinámicas de relacionamiento que describimos a continuación.

En la escuela particular P, las agresiones se presentaban entre estudiantes del mismo sexo. Los escolares argumentaron que ejercer violencia contra alumnos del sexo opuesto se consideraba denigrante, ya que socialmente es reprochable que un hombre maltrate a una mujer, por ser esta “más débil”. En todo caso, tal acción era considerada como “poco masculina”. Igualmente, el que una mujer luchara con un varón (empleando la violencia física) era una actitud “poco femenina”. De modo similar, determinada apariencia física o cierto estilo estético (como llevar el cabello corto al igual que un varón) eran vistos como una actitud “poco femenina”, porque desafiaba el modelo de comportamiento asignado a su género.¹⁷³

173 Una alumna de tercero de secundaria de la escuela particular P me dijo: “Cuando estábamos en primero [de secundaria], una chica del curso se ha hecho cortar su cabello bien cortito, y las chicas se reían. En joda le preguntaban: ‘¿Qué ha pasado?, ¿llesbiana te has vuelto!’, ‘¿Hombreada eres, no?’. [Le decían] ‘Machorra’, ‘marimacho’. Se llamaba Carla, pero algunas chicas le decían Carlos. Así le han molestado hasta que le ha crecido de nuevo su cabello. Ahí le han dicho: ‘Ahora ya pareces mujer de verdad’. Los chicos la

De los tres casos de *bullying* observados en esa escuela, dos de las víctimas eran varones y solo una era mujer. En todas las situaciones, las agresiones manifestaban una dinámica intragénero: los hombres se agredían entre sí y las mujeres también se agredían entre sí. Ciertamente, los estudiantes tenían muy arraigada una visión de género sexista y androcéntrica, fundamentada en la “superioridad natural” de los varones y en la presunta “inferioridad natural” de las mujeres, lo cual delimitaba marcadamente las actividades y las conductas propias de cada género (el vestir, el hablar, el socializar, etcétera), paradigmas a los que debían regirse todos los alumnos.¹⁷⁴

Por el contrario, en la escuela fiscal Z, las agresiones en los casos de *bullying* se presentaban de forma mixta; es decir, los agresores victimizaban a otros estudiantes de su mismo sexo o del sexo opuesto. Los alumnos también concebían las relaciones de género desde una visión sexista. La diferencia estaba en el énfasis que hacían respecto a la lucha de poderes entre varones y mujeres. De ahí que mencionaran que un componente de la masculinidad consistía en imponerse y en dominar a los demás, sobre todo a las mujeres, por ser estas biológicamente “frágiles”

miraban y se reían nomás”. Otra alumna de segundo de secundaria de la misma escuela me comentó: “Tengo una compañera de curso que le gustaba jugar fútbol con los varones; y bien torpe era con ellos, les empujaba y jugaba Pasó con ellos. Y las chicas le miraban como si fuese hombre. A sus espaldas hablaban, diciendo: ‘Esta debe ser media lesbiana, por eso le gusta pelearse y jugar con los chicos’. Cuando se ha enterado, ya no ha jugado con los changos [...] porque se ha dado cuenta de que eso no es cosa de mujeres” (registro etnográfico, 30 de julio de 2014).

174 Por ejemplo, es considerado “poco masculino” que un varón vista prendas con ornamentos y tonalidades exageradamente rosáceas, por considerarlos femeninos. Del mismo modo, el uso excesivo de gesticulaciones, los amaneramientos, la expresión de emotividad sentimental y la cobardía son atributos antagónicos a la noción de masculinidad manejada por los estudiantes.

y “débiles”. Para los alumnos varones, ser superados, agredidos o dominados por una mujer, en cualquier aspecto, representaba el máximo desprestigio para ver mellada su masculinidad.¹⁷⁵ Por su parte, las muchachas sostenían que un factor de su feminidad radicaba en “hacerse respetar” por los varones, para que no las consideraran “fáciles” u “objetos”. Subyacente a esa noción de “respeto” estaba presente la idea de “decencia” (una mujer que se “hace respetar” por un varón es considerada “decente”).¹⁷⁶

175 Los estudiantes de esa escuela comentaban que las mujeres son, por “naturaleza”, “más débiles” físicamente, siendo esa la razón por la que están “predestinadas” a ser dominadas por los hombres (sean sus padres, sus hermanos o sus maridos). Asimismo, mostraban una visión utilitarista de carácter patriarcal y machista respecto al rol femenino, asumiendo que la feminidad equivalía a la función de madre y de esposa, y a mostrar sometimiento ante la autoridad del marido. Por ejemplo, un alumno me dijo: “Las chicas, al último, estudian y demás para cuidar el hogar, ser buenas esposas y mamás, atender bien a sus hijos y a su marido; ese es su trabajo. El hombre es el que ‘pone las cartas sobre la mesa’ en el hogar” (estudiante de cuarto de secundaria de la escuela fiscal Z, testimonio-registro etnográfico, 22 de julio de 2014). Otro alumno me comentó: “La mujer es bien débil porque así ha nacido. Cualquier cosita les lastima, mientras que a los hombres no. Los hombres somos ‘de guerra’ y tenemos carácter. Que una mujer te esté parando [enfrentando] es bien feo, es como si ‘no tuvieras pantalones’ [valentía/hombría]. Los pocholos [que son “manejados” por sus esposas] y los maricones nomás se dejan mandonear por una chica” (estudiante de quinto de secundaria de la escuela fiscal Z, testimonio-registro etnográfico, 22 de julio de 2014).

176 El respeto al cual aludían las alumnas consiste básicamente en una teatralización que pretende representar “decencia” en materia sexual y moral. Por ejemplo, las muchachas consideraban “decente” que una joven se comportara de manera “difícil” (obstinada, esquiva o desinteresada) con el estudiante que la pretendía. Esto con el fin de lograr que este y otros alumnos espectadores no la

En esa escuela, de los tres casos de *bullying* ocurridos, dos de las víctimas eran mujeres y solo uno era varón. También se advirtió que solo una alumna víctima de *bullying* era agredida por un grupo mixto de agresores (integrado por varones y mujeres), mientras que el único estudiante victimizado era agredido por un grupo de alumnas.¹⁷⁷

Cabe señalar que el *bullying* y otras formas de violencia procedentes de las mujeres hacia los varones son notoriamente subestimadas y desvalorizadas a causa de los estereotipos de género imperantes en nuestra sociedad. La violencia de la mujer hacia el varón es una de las más subterráneas y ocultas realidades que ocurren en nuestro medio (no solo dentro de la escuela, sino en las diversas esferas de socialización). Por lo común, se conoce y se trata con mayor énfasis la violencia hacia la mujer, estereotipando el rol del agresor bajo un modelo exclusivamente masculino. Por tales razones, se observó que aquellos alumnos agredidos por una muchacha preferían tolerar el abuso en silencio y, en lo posible, mantenerlo escondido del conocimiento público, para salvaguardar su “honor masculino”. Esto porque si se conocía entre el alumnado que

consideraran como una persona promiscua y de moralidad laxa. Al respecto, una alumna me comentó: “Aquí, las chicas no quieren ser vistas como zorritas ni facilonas, porque después otros chicos y otras chicas están diciendo: ‘Esa es una puta, con cualquiera se mete’, ‘Con esta bien fácil es andar’ y cosas así. Por eso, por más que haya chicas que andan con hartos changos, [ellas] se cuidan de no ser vistas como zorras. [...] Hasta la más ‘alegrona’ se va a hacer a la difícil con el chango que le gusta, va a querer que le ruegue y recién le va a aceptar; porque si le acepta facilito nomás, o ella anda detrás de él, se va a hacer ver como una ‘ofrecida’ que se mete con quien sea. Que te vean como puta es bien feo, da vergüenza y es indecente” (alumna de sexto de secundaria de la escuela fiscal Z, testimonio-registro etnográfico, 28 de julio de 2014).

177 Véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, secciones “Caso 2: Mariela” y “Caso 6: Jorge”.

eran abusados por una mujer, su reputación masculina habría quedado mancillada y, en consecuencia, serían propensos a ser excluidos o agredidos por otros escolares de su mismo sexo.¹⁷⁸

178 La violencia que sufren los hombres de parte de una mujer constituye un tabú social. Se estereotipa al varón como el perpetrador de la violencia, pero se niega que pueda ser víctima de ella. A esto, en *La guerra contra los chicos: cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes* (2015), Christina Hoff Sommers denomina “misandria cultural” (‘misandria’ es el odio hacia el varón), ya que a la violencia que sufren los hombres en manos de una mujer se le atribuyen connotaciones humorísticas, mientras que, en el caso opuesto, sí se la considera como un crimen (*ibid.*). Por su parte, la médica, socióloga y psicóloga argentina Esther Vilar, en su libro *El varón domado* (1999), expone que las mujeres refuerzan el estereotipo de “no llorar” (“tolerar y soportar el dolor sin quejarse”) como una cualidad “masculina”; así, abusan a los varones con la certeza de que estos no se quejarán de tales maltratos, en nombre de su “masculinidad” (*ibid.*).

Es pertinente mencionar que son varios los trabajos que tratan la temática del varón agredido. Alexandra Espinoza y Gaudy Pérez, en *Percepciones sociales acerca de los hombres víctimas de violencia por parte de su pareja* (2008), presentan una investigación realizada en tres universidades de Estados Unidos, revelando que el 93,2% de las mujeres estudiadas admitieron haber agredido a sus parejas. Javier Campuzano Terrazas, Daniel López y René Pereira, en *Violencia de género bi-direccional: resultados preliminares de investigación* (2017), un sondeo llevado a cabo en 13 facultades de la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz), exponen que las mujeres también manifiestan conductas agresivas hacia los varones, solo que estos no las denuncian por vergüenza. Ismael Loinaz, en su estudio “Mujeres delinquentes y violentas” (2014), señala que en Latinoamérica el acoso sexual de mujeres hacia hombres no es considerado como una forma de violencia de género, porque los varones acosados mantienen en silencio esos abusos por temor a ver desacreditada su masculinidad, en tanto que los pocos que los denuncian no son tomados en cuenta por las autoridades policiales y

En síntesis, las relaciones de género son muy visibles entre los actores sociales que protagonizan el fenómeno del *bullying*. La sexualidad y la identidad de género constituyen elementos corporales simbólicos de interacción y de socialización entre la población estudiantil. Existe una división sexual de la socialización que delimita cómo y cuáles son las formas de conducta aceptables de un varón o de una mujer para que sean considerados como tales en el ámbito escolar.

Como hemos visto, en las dos unidades educativas estudiadas está presente un modelo machista y tradicionalista de la sexualidad y de la identidad de género. Se piensa que los

judiciales. Murray Straus (2012), por su parte, denuncia que la violencia ejercida por las mujeres hacia los varones es negada e incluso ocultada por las agrupaciones feministas radicales. Rodrigo Rojas-Andrade y otros investigadores, en “Los hombres también sufren. Estudio cualitativo de la violencia de la mujer hacia el hombre en el contexto de pareja” (2013), trabajo desarrollado en Chile, revelan que varones de entre 24 y 39 años, víctimas de violencia por parte de una mujer, buscaron ayuda en organizaciones de “lucha contra la violencia de género” y que estas se negaron a ayudarlos, argumentando que solo socorrían a las mujeres que eran agredidas por un varón. Leticia Hundek, en “Violencia doméstica: hombres versus mujeres maltratantes en la ciudad de Barranquilla” (2010), denuncia que el favoritismo judicial hacia la mujer niega que esta sea capaz de agredir a un varón, por lo que las mujeres agresoras tienen altas posibilidades de violentar a los varones y salir impunes de tales delitos. Laia Folguera, en su artículo “El varón maltratado. Representaciones sociales de la masculinidad dañada” (2013), afirma que las agrupaciones feministas incentivan a las mujeres a agredir a los varones, bajo la excusa de “liberarse del patriarcado”. Por último, mencionamos el aporte de Donald Dutton (2012), quien hace referencia a que muchos investigadores que abordaron la temática del varón agredido sufrieron coacciones y represalias de grupos feministas, siendo los casos más significativos el de Christina Hoff Sommers y el de Esther Vilar, que recibieron golpes, difamaciones y amenazas de muerte de parte de feministas radicales.

hombres son líderes natos y biológicamente superiores a las mujeres. Igualmente, la masculinidad es asociada a la virilidad y a la poligamia sexual. Por su parte, las alumnas consideran la estética, el pudor y la popularidad como referentes socializados basados en la feminidad.

En conclusión, los estudiantes se esfuerzan por asemejarse socioculturalmente a los estereotipos de género correspondientes a su sexo, mediante una actuación socializadora orientada a la adquisición de reconocimiento y de prestigio entre sus pares. De ese modo, mientras que un hombre evita por todos los medios ser feminizado, una mujer evita ser masculinizada. La divergencia de un estudiante con tales estereotipos de género se constituye en un elemento más del proceso de construcción de las víctimas de agresiones.

6.4. LOS ESTEREOTIPOS SOCIOCULTURALES

Según José Cano (1993), el estereotipo es una construcción social de carácter colectivo elaborada al interior de un conjunto social. Su fin es asignar a una persona características generalizantes (positivas o negativas), solo porque forma parte de un determinado grupo de individuos que comparten entre sí rasgos similares. El autor sostiene que “un estereotipo es una creencia exagerada asociada con una categoría, su función es justificar (racionalizar) nuestra conducta [de aceptación o rechazo] en relación a esa categoría” (*ibid.*: 90).

Cano añade que los estereotipos están compuestos por tres elementos característicos: la generalización, la ausencia de evidencia empírica que compruebe esa generalización y el carácter categorizador del prejuicio. Así, un estereotipo tiene por función categorizar a una persona, con el propósito de brindar un juicio previo acerca de ella que sirva de fundamento para justificar el trato o la actitud que se le da (dependiendo de la semejanza o de la divergencia del sujeto respecto a los atributos de un estereotipo específico) (*ibid.*: 26-83).

Podríamos señalar, entonces, que el estereotipo es una construcción social y cultural colectivamente compartida por los

integrantes de un entorno social específico, donde se elabora un juicio anticipado con el cual se atribuyen características (positivas o negativas) exageradas y generalizantes de diversa índole (social, racial, cultural, psicológica, etcétera) a un determinado grupo social y a los individuos que lo integran. En el desarrollo de esta investigación, fue posible observar que los estereotipos son un elemento importante en el proceso de construcción de una víctima de *bullying*.

En las unidades educativas estudiadas, los estereotipos existentes entre la población estudiantil eran principalmente socioeconómicos, culturales, raciales, sexuales y de género. Bajo esos modelos, se categorizaba a ciertos estudiantes según su semejanza o su divergencia respecto a los atributos de un determinado estereotipo del grupo de escolares, quienes podían manifestar conductas de rechazo o de aceptación a partir de una evaluación de tales parámetros.

Los estereotipos raciales asociados a las víctimas del acoso presentaban un carácter despectivo y humillante para quienes tenían características relacionadas con las del prejuicio. Por ejemplo, epítetos como ‘negro’, ‘indio’ o ‘cholo’ eran usados peyorativamente para referirse a los estudiantes con tez morena o que tenían ascendencia indígena-originaria. Igualmente, aquellos con rasgos fenotípicos caucásicos caían bajo el estereotipo de “personas adineradas y opulentas”, razón por la que se usaban términos despectivos como ‘choco’, ‘*k’ara*’, ‘jailón’ para referirse a ellos.

La procedencia geográfica o el lugar de residencia también eran motivos de prejuicio y de exclusión social entre los estudiantes de ambas escuelas. Por ejemplo, habitar en la zona sur de la ciudad de La Paz se asociaba con el estereotipo de opulencia económica; existe, pues, el prejuicio de que la población de dicha zona está integrada por habitantes adinerados. Contrariamente, los distritos de la zona norte y las laderas paqueñas, así como la ciudad de El Alto, caían bajo el estereotipo negativo de albergar a habitantes marginales y con altos índices de pobreza e inseguridad ciudadana. Del mismo modo, la nacionalidad y la procedencia étnico-cultural eran razones para

la creación de estereotipos entre los estudiantes. Al respecto, Mollericona, Copa y Cadena mencionan que un apellido indígena puede causar distintas burlas e insultos dirigidos a quien lo lleva (2011: 91). También un apellido extranjero (no castellano) era asociado con los estereotipos étnicos y culturales que carga el país del que proviene.¹⁷⁹

En la escuela particular P, las víctimas de *bullying* tenían características étnico-raciales y estético-corporales que fueron estereotipadas por los agresores para utilizarlas como justificación del abuso que infligían a sus víctimas. Freddy, un estudiante de quinto de secundaria de ese colegio, padecía de asma bronquial, una enfermedad congénita que le impedía realizar ejercicios físicos, fumar y consumir bebidas alcohólicas (actividades propias

179 Los apellidos castellanos Pérez, Méndez, Siles, Ramos y otros son muy comunes en la población boliviana y tienen origen europeo (español). No obstante, se cree que “no son castellanos” porque se los asocia con un estereotipo étnico-racial (por ejemplo, creer que quienes portan tales apellidos deben ser rubios, tener ojos azules, etcétera). Sobre este tema, véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, sección “Caso 3: Alberto”. Un ejemplo de la xenofobia y de los estereotipos socioculturales en torno a la nacionalidad me fue relatado por un estudiante: “El 2010, había un chico que era peruano (creo que había venido de Juliaca o algo así), y en el curso los chicos le mostraban desconfianza porque le decían que ‘los peruanos son rateros y se alzan lo que encuentran’. Le han molestado mucho a este chico y se ha ido antes de terminar el primer trimestre. No supe más de él” (estudiante de quinto de secundaria de la escuela fiscal Z, testimonio-registro etnográfico, 29 de julio de 2014). Otro estudiante me contó lo siguiente: “Una vez, una de las chicas más bonitas del curso se ha arreglado con un chango que era medio originario, Mamani apellidaba. De eso le ha empezado a joder un chango del curso. ‘Monolito’ le decía. Y cuando estaba andando con esta chica, el chango le gritaba: ‘¿Por qué andas con este monolito!?, metete pues con blanquitos, no con indios’” (estudiante de cuarto de secundaria de la escuela particular P, testimonio-registro etnográfico, 30 de julio de 2014).

de la resistencia escolar), razón por las que era agredido por tres de sus compañeros de curso, quienes consideraban que las personas con esa afección eran extremadamente débiles y gozaban de la sobreprotección de los demás. Alberto, otra víctima de *bullying*, tenía un apellido de origen austriaco y rasgos fenotípicos (piel blanca, cabello negro azabache y ojos pardos) que no correspondían al estereotipo cultural y étnico-racial europeo. “Todos los europeos son rubios y de ojos azules” le decían sus agresores, justificando el abuso. La divergencia biológica de Alberto respecto al estereotipo racista y xenófobo utilizado por sus agresores fue el desencadenante del *bullying*. Beatriz, otra de las víctimas, sufría de obesidad, rasgo que contribuyó a que los abusos que le infligían dos de sus compañeras de curso comenzaran. Ambas agresoras consideraban a Beatriz “antiestética” e “inhábil” en el deporte, basándose en el prejuicio de que las personas con sobrepeso son ineptas en las actividades deportivas, motivo por el cual la excluían de participar en actividades como bailes y ejercicios grupales.

Otros estereotipos visibilizados en ese establecimiento educativo estaban basados en la preferencia musical, la moda y la vestimenta. La mayoría de los estudiantes prefería escuchar música de moda, en especial reggaetón y *pop*. Así, aquellos que escuchaban otros géneros, incluyendo la música electrónica, eran estereotipados despectivamente; por ejemplo, se usaban los epítetos ‘ferrero’ y ‘latero’ para referirse a los estudiantes que optaban por la música *rock* y *punk*. Igualmente, los géneros “chicha” [música tropical andina] y folclore caían bajo un estereotipo despectivo de vulgaridad.¹⁸⁰

180 Como anticipamos, los términos ‘ferrero’ y ‘latero’ eran usados para referirse a quienes gustaban del *rock* y del género *punk*, debido al estereotipo vinculado con los aficionados a esos tipos de música o a los integrantes de tales tribus urbanas, que portan elementos de metal (ganchos, broches, agujas, etcétera) como ornamentos en sus vestimentas. Los estudiantes también asumían que géneros como la música “chicha” y el folclore eran escuchados solamente por choferes y cholos. Por otra parte, los géneros musicales poco

Respecto a la formalidad en el vestir, en tanto factor para establecer estereotipos entre los estudiantes, esta era entendida como una forma de desprecio a la condición juvenil y, al mismo tiempo, como un comportamiento antirresistencia, por su semejanza al modelo pregonado por el mundo adulto mediante el sistema escolar (el uso del uniforme). La informalidad en el vestir, en cambio, era considerada como un rasgo juvenil y simbólico de resistencia y de diferenciación del paradigma de formalidad adulto. Por otra parte, la calidad del vestuario, de los útiles escolares y de los accesorios electrónicos (celulares, mp3, iPods, *tablets*, etcétera) eran “evaluados” según la marca, el precio y los lugares de adquisición, todos ellos parámetros de referencia para categorizar la pertenencia de un estudiante a determinada clase social (alta, media, baja), así como su nivel de socialización y de popularidad.

En este punto, resulta fundamental la publicación *Violencias (re)encubiertas en Bolivia* (2010), de Silvia Rivera Cusicanqui, ya que advertimos que las raíces del colonialismo aún siguen vigentes en la colectividad y en la escuela boliviana, donde la estructura social continúa reproduciendo patrones colonialistas que configuran las interacciones sociales de los individuos, clasificando y dividiendo a los sujetos en categorías y en dualidades antagónicas de unos contra otros (blancos contra indios, ricos contra pobres, etcétera), heredando así en nuestra población elementos que la autora define como “criterios pigmentocráticos y racistas propios del horizonte colonial” (*ibid.*: 79-80).

Mollericona, Copa y Cadena (2011: 90) corroboran la afirmación de Rivera Cusicanqui cuando sostienen que la sociedad boliviana es racista, precisamente por la vigencia de tales estereotipos y categorizaciones colonialistas. Así, en la escuela, esos patrones estarían siendo utilizados como referentes de “superioridad” de un sujeto respecto a los demás.

populares, como la música electrónica y la música instrumental clásica (Beethoven, Mozart, etcétera) eran estereotipados como “música propia de adultos” o de “matados” (poco sociables).

En la escuela fiscal Z, los estereotipos raciales tenían un fuerte carácter colonialista (pigmentocrático), legitimado en el *bullying* mediante la exclusión social y el racismo. La piel blanca, en efecto, era un desencadenante de diversos actos discriminatorios basados en el prejuicio de que las clases altas o burguesas están conformadas únicamente por personas de características raciales caucásicas, así como por la idea de que las personas que compartían esas singularidades fenotípicas se caracterizaban por practicar toda clase de vicios y desenfrenos.¹⁸¹

Entre otros estereotipos que contribuían al proceso de construcción de las víctimas en la escuela fiscal Z estaban, al igual que en la otra escuela, el gusto musical, la moda y la forma de vestir. En general, los alumnos optaban por escuchar reggae-tón y cumbia; en el caso de las alumnas, la preferencia era por el género *pop* (producido en Europa, Latinoamérica o Estados Unidos) y también por el *pop* coreano (también conocido como *k-pop*). La diferenciación de algunos estudiantes por al género musical elegido era motivo de exclusión y rechazo; así, la música “chicha” y el *rock* eran los géneros más rechazados. En ese sentido, fue posible notar que la música se constituía en un elemento simbólico de identidad grupal entre los estudiantes, en busca de homogenizar al conjunto escolar desde una afición o bajo un gusto compartido.

La vestimenta también era un referente simbólico identitario importante. Los atuendos casuales e informales y el portar el uniforme escolar de modo incorrecto representaban símbolos sociales de resistencia estudiantil, de manera que los estudiantes que vestían formalmente eran agredidos por sus compañeros resistentes.

181 Por ejemplo, Mariela, una alumna de sexto de secundaria de la escuela fiscal Z, era agredida por tres compañeras de curso debido a sus rasgos fenotípicos: piel blanca, cabello rubio y ojos verdes; sus agresoras la maltrataban y la insultaban llamándola ‘puta’, ‘zorrra’, ‘jailona’, etcétera (véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, sección “Caso 2: Mariela”).

Contrariamente a lo que ocurría en la escuela particular P, si bien los estudiantes de la escuela fiscal Z consideraban los artefactos tecnológicos (celulares, *tablets*, etcétera) como elementos socializadores, la categorización que hacían respecto a ellos no estaba basada en la calidad ni en la procedencia del producto, sino en su carácter socializador. Portar celulares y otros accesorios tecnológicos se constituía en un equivalente de popularidad y de sociabilidad dentro del colegio, más que en un referente de estatus socioeconómico. Al mismo tiempo, tales dispositivos eran instrumentos simbólicos de resistencia escolar, dado que el colegio prohibía su uso; el solo hecho de portarlos ya era un signo de resistencia. El alarde sobre la calidad, la marca o el costo era considerado por los estudiantes de ese recinto como una manera prepotente de mostrar ostentación, menosprecio y supremacía socioeconómica respecto a los demás.

Según Manuel Ramos Corpas (2008), la violencia es el resultado de las características económicas y socioculturales vigentes en una determinada sociedad. Por ello:

Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos están en el origen del comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en las personas (*ibid.*: 85-86).

Por lo anterior, el *bullying* es un fenómeno que abrevia prejuicios, estereotipos, insatisfacciones y resentimientos sociales arraigados y acumulados en la sociedad (en este caso, la boliviana). Como acabamos de analizar, los estereotipos sociales y culturales (racismo, xenofobia, etcétera) vigentes en nuestra sociedad se manifiestan y se reproducen por medio de las interacciones sociales escolares. La escuela es, ciertamente, el espacio donde los estereotipos son canalizados a través de diferentes formas de violencia, como las agresiones circunstanciales y el *bullying*.

6.5. LA CONDICIÓN DE “ESTUDIANTE NUEVO”

El proceso de adaptación de un estudiante con sus pares que se desarrolla en el ámbito de la escuela es fundamental para su integración al conjunto de alumnos o, en su defecto, para ser discriminado y hostilizado por ellos. Por tal razón, el ingreso de un estudiante nuevo y la conducta que este demuestre con el grupo dominante podrá desencadenar o impedir que se convierta en víctima de *bullying*.

Según Erving Goffman (1997: 13-15), toda interacción social tiene un carácter “actuado”. Cuando un individuo se incorpora a un grupo social trata de brindar una actuación teatral con el objetivo de impresionar al grupo espectador y, consiguientemente, ganarse su empatía. Simultáneamente, los espectadores intentan, por diversos medios, poner a prueba la veracidad de las actuaciones representadas, con el fin de elaborar un juicio sobre su persona que los lleve a aceptarlo o a rechazarlo dentro del grupo. El autor complementa lo anterior afirmando que el público, para la “adquisición de la información”, fijará su atención en los signos manifestados por el sujeto y los significados que estos emiten. Así, podrán poner en duda sus capacidades o aplicar estereotipos, a fin de cuestionar la apariencia que el sujeto nuevo pretende proyectar. Es en esa etapa cuando el individuo despliega una actuación para convencer al auditorio sobre la veracidad de su apariencia. Si esta es convincente, el auditorio le dará credibilidad y le responderá interactuando con él de la forma que desee (*ibid.*: 13).

Por esas razones, es posible concluir que la actuación de un estudiante nuevo es decisiva, tanto para él como para los miembros más antiguos del grupo escolar. Mediante ella, el conjunto de alumnos decidirá adoptar tal o cual conducta en correspondencia con la del recién llegado. En las unidades educativas estudiadas, se encontró que las víctimas de *bullying* tenían otra característica en común: todas fueron estudiantes nuevos que representaron actuaciones discrepantes con las conductas de resistencia de sus agresores en su actual escuela. Si el *bullying* es una manifestación de resistencia escolar, los estudiantes recién

ingresados, para adaptarse al grupo, deben expresar conductas afines con el discurso y con las actuaciones del grupo dominante.

Una vez desplegadas, las actuaciones de los alumnos nuevos son puestas a prueba por los estudiantes antiguos, quienes los evalúan en función de si manifiestan o no una conducta acorde a la resistencia estudiantil. La adaptación exitosa al grupo dependerá de que sea empática o antagonica, proceso que resalta la lucha de poder de los estudiantes rebeldes, que buscan ganar el reconocimiento y la aceptación del alumnado en su conjunto.

Las mencionadas pruebas se provocan, fundamentalmente, mediante la incitación a realizar actos de resistencia escolar. La invitación a consumir bebidas alcohólicas en inmediaciones del colegio, la instigación a las peleas, las agresiones y el uso de insultos, la irresponsabilidad académica y otras acciones son “exámenes” que, de ser exitosamente respondidos por los novatos, los harán ganadores de lo que Mollericona, Copa y Cadena denominan “existencia social” en el grupo de estudiantes agresores (2011: 86). Cuando el estudiante nuevo no logra superar dichas pruebas, se desencadena el proceso de construcción del rol de víctima. El recién ingresado es victimizado, dado que es concebido como antirresistencia, lo que despierta en sus agresores el impulso de dañarlo.

Luego de que diversos factores (la corporeidad, los estereotipos socioculturales y sexuales, el género, etcétera) han manifestado ser simbolismos antagonicos con la resistencia estudiantil, el proceso de victimización comienza. Inicialmente, el alumno victimizado es blanco de agresiones circunstanciales leves y poco llamativas, que parecen “bromas” o “chistes”, pero enfatizan y satirizan alguna característica de la víctima. Tales agresiones circunstanciales son efectuadas por los abusadores como una especie de provocación experimental, cuyo propósito es observar el tipo de reacción del receptor de los agravios. Si este decidiera enfrentarse al grupo de agresores y lograra detener los agravios (acción equivalente a realizar una manifestación pública de firmeza y de poderío ante el alumnado), el acoso seguirá una tendencia a permanecer en su calidad de agresión circunstancial. Por el contrario, si fracasara en sus intentos por parar el acoso o ni siquiera

intentara detenerlo (manifestando dolor, vulnerabilidad, temor y sumisión ante sus agresores), el maltrato se perpetuará y se intensificará, pasando de ser una simple agresión circunstancial a un caso de *bullying*. Llegado ese punto, los abusos se harán gradualmente más continuos (semanas, meses, años), graves y pronunciados, pues se buscará causar cada vez mayores daños (físicos, psicológicos y sociales). Simultáneamente, el agresor utilizará dicha oportunidad como un instrumento simbólico para visibilizar su poder y su capacidad de resistencia frente al conjunto de estudiantes que observan el acoso.

Mientras el *bullying* se reproduce y se intensifica, el alumno-víctima paulatinamente es excluido del conjunto de escolares; este se aleja debido al temor de ser maltratado por relacionarse con aquellos. En las etapas iniciales del *bullying*, cuando las agresiones son leves y todavía se manifiestan enmascaradas como “bromas”, la víctima puede relacionarse con sus pares espectadores. Sin embargo, cuando los agravios son continuos o demasiado graves, será gradualmente aislada por sus pares, quienes en su mayoría optarán por la indiferencia, provocando que el alumno nuevo tenga una reducida socialización con el alumnado en general.

La víctima, al no lograr adaptarse a la identidad grupal del conjunto mayoritario de estudiantes, va reduciendo sus interacciones sociales, hasta el momento de su exclusión total. Esto ocurre porque no se la ve como parte del “nosotros”, del grupo dominante, sino como un “otro”, un ente ajeno e intruso en el contexto escolar. Por consiguiente, su presencia genera una constante incomodidad y desconfianza en el grupo dominante, situación que causa el despliegue de conductas agresivas y excluyentes hacia ella.

6.6. LA RESPONSABILIDAD Y LA EXCELENCIA ACADÉMICA

La excelencia académica es otro simbolismo de sumisión, de conformismo y de apoyo al dominio pedagógico, lo cual es percibido como antagonico a la resistencia escolar. Los estudiantes antirresistencia denotan conformidad respecto al dominio

ejercido por la escuela y por sus autoridades, tienen un concepto positivo de las autoridades pedagógicas y se someten a ellas sin la menor resistencia, llegando en ocasiones a colaborar con ellas para asegurar el éxito del dominio pedagógico sobre otros estudiantes, obstaculizando y frustrando la resistencia de los rebeldes. En otras palabras, los estudiantes rebeldes agreden a los “corchos” (estudiantes que se destacan académicamente) porque colaboran y se someten a la dominación pedagógica.¹⁸²

Ahora bien, no todos los que son académicamente sobresalientes se convierten en víctimas de *bullying*. En el trabajo de campo, se advirtieron algunas excepciones. Es el caso de aquellos alumnos que secretamente colaboraban con la resistencia estudiantil, silenciando y encubriendo sus actos de rebeldía, justificando la conducta de los agresores, facilitando copias y fraudes en los exámenes, etcétera, mientras que, de manera paralela, se subordinaban al sistema escolar, mostrando un desempeño académico destacado, vistiendo correctamente el uniforme, asistiendo puntualmente a clases, etcétera. Es decir, ejercían un rol dual: por un lado, eran funcionales a la resistencia estudiantil y, por el otro, eran subordinados al yugo pedagógico. Es en esa funcionalidad donde yace el motivo por el cual no se convierten en víctimas.

6.7. LAS MANIFESTACIONES DE BULLYING

Lo que más caracteriza al *bullying* es el ejercicio continuo y recurrente de la violencia por parte de los agresores. Esa particularidad lo diferencia de las agresiones circunstanciales y de otras formas de conflictos o de violencia escolar. Según Mollericona, Copa y Cadena (2011), un rasgo singular de este fenómeno es el

182 Por ejemplo, delatan los planes de la resistencia estudiantil ante las autoridades pedagógicas, frustrando el “triumfo” de la rebeldía escolar; o revelan a los maestros cuáles son los alumnos que cometen actos de indisciplina, quiénes realizan fraudes durante las evaluaciones o quiénes se expresan despectivamente cuando se refieren a las autoridades pedagógicas, etcétera.

uso instrumental de la violencia, cuyo propósito es garantizar el sometimiento de la víctima (*ibid.*: 77). Tal instrumentalización no se limita únicamente a lograr el dominio sobre la víctima, sino que lleva implícita una carga simbólica de resistencia ante el sistema escolar.

A continuación, analizamos las características de las manifestaciones del *bullying*, considerando de antemano que diversos tipos de agresión pueden manifestarse de manera exclusiva o combinada. En ese sentido, es oportuno diferenciarlas en dos tipos: las agresiones de manifestación simple y las agresiones de manifestación múltiple. Las primeras incluyen aquellas en las que la víctima recibe agravios de una categoría única; por ejemplo, maltratos exclusivamente verbales, físicos, sociales o de otro tipo. Las segundas, como su nombre indica, se caracterizan porque simultáneamente se ejercen agravios múltiples, surtidos y diferenciados sobre la víctima, combinándose así una diversidad de ataques verbales, físicos, psicológicos y sociales. En las unidades educativas estudiadas, las víctimas de *bullying* recibían de forma simultánea agresiones de manifestación múltiple.

6.7.1. LAS AGRESIONES PSICOLÓGICAS Y VERBALES

Primeramente, debemos precisar que al tratarse de acciones destinadas a causar daño en una persona, toda forma de violencia y de agresión tiene un impacto psicológico y social nocivo en el sujeto receptor. Por tal razón, diversas formas de violencia están articuladas entre sí mediante las consecuencias psicosociales que producen en las víctimas. Es decir, ningún tipo de agresión tiene un efecto aislado: un ultraje verbal tiene como secuela un deterioro emocional en la víctima, al igual que los agravios físicos y sociales.

Las agresiones verbales son aquellas que se manifiestan de forma oral (por medio del habla y de la palabra). Estas vejaciones engloban los insultos, las imprecaciones de carácter soez, los sobrenombres, los apodos o los rumores despectivos difundidos en contra de uno o de varios estudiantes victimizados. Tales

agresiones tratan de resaltar de modo negativo un rasgo físico, social, psíquico, etcétera, de la víctima, el cual es exagerado y caricaturizado por los agresores con el fin de humillar, desvalorizar y satirizar al estudiante ultrajado.

Este tipo de agresiones, junto con las de carácter psicológico, son las más comunes y las más subestimadas al interior de las escuelas. La violencia escolar, en todas sus formas, se manifiesta frecuentemente mediante agravios verbales y psicológicos, ya sea de parte de las mismas autoridades pedagógicas hacia los estudiantes y viceversa, así como entre los propios alumnos.

Las agresiones verbales más frecuentes satirizan intencionalmente factores como el género, el estatus socioeconómico, los rasgos raciales y fenotípicos, por mencionar algunos. Las agresiones psicológicas, en cambio, se caracterizan por causar inestabilidad emocional en la víctima, generándole temor, angustia y desesperación; se manifiestan mediante amenazas, como el amedrentamiento, la subestimación, la manipulación y los gestos obscenos (por ejemplo, mostrar el dedo medio, imitar o remedar a la víctima).

6.7.2. LAS AGRESIONES FÍSICAS

Las agresiones físicas se constituyen en la forma más visible de la manifestación de la violencia escolar y del *bullying*. Implican causar daño intencionado en la integridad física de la víctima y/o a sus pertenencias materiales. Pueden ser empujones, golpes, destrozos, heridas e incluso abuso sexual. Dependiendo de la intensidad del daño (leve, moderado o severo), pueden producir consecuencias irreversibles e incluso poner en riesgo la vida de la víctima. Son las más temidas por los estudiantes, debido al desfavorable impacto social que causan en el afectado. Por ejemplo, una lesión de gravedad puede producir daños corporales irreversibles: incapacidades o mutilaciones que reducen la calidad de vida de la víctima. Asimismo, se debe considerar el impacto económico que implica pagar los gastos médicos para subsanar los daños producidos.

6.7.3. LAS AGRESIONES SOCIALES

Las agresiones de naturaleza social son menos perceptibles que las anteriores, dado que no son demasiado evidentes y llamativas porque no llevan explícito el ejercicio de la violencia física y corporal (golpes, empujones, destrozos, etcétera). Se muestran mediante la exclusión y la marginación social de la víctima, impidiendo que esta se adapte al grupo de escolares. Son formas de agresión social entre los estudiantes el ‘raleo’ y la ‘ley del hielo’, términos que hacen referencia a la exclusión y a la indiferencia que los estudiantes aplican sobre algunos de sus compañeros victimizados, restringiendo su participación en las actividades grupales, como los deportes, las conversaciones, los trabajos grupales, los juegos, etcétera.

Otra forma de maltrato social es la difamación de la víctima, ya sea mediante rumores humillantes o por medio de cartas anónimas, grafitis o falsas acusaciones, acciones que buscan despertar el rechazo del alumnado hacia ella. Igualmente, entran en esta categoría de maltratos el hurto y la destrucción de accesorios y de pertenencias escolares del agredido.

6.8. EL PROCESO DE VICTIMIZACIÓN

En este punto, sintetizamos los datos obtenidos en la observación de campo realizada en las unidades educativas que fueron objeto de estudio.

En la escuela fiscal Z, los agresores conformaban grupos por género, tanto heterogéneos (varones y mujeres) como homogéneos (únicamente varones o solamente mujeres). En ambos casos, las agresiones ejercidas no se limitaban a tomar por víctimas a estudiantes de un mismo sexo, sino a alumnos de ambos sexos. Los agresores victimizaban a varones y a mujeres, dándose así una dinámica de *bullying* intergénero. En correspondencia, de los tres casos de *bullying* observados, dos de las víctimas (un varón y una mujer) eran violentadas por grupos de agresores compuestos exclusivamente por mujeres; solo una muchacha agredida era victimizada por un grupo de

agresores heterogéneo (varones y mujeres). Asimismo, predominaban las agresiones de carácter grupal, pues todas las víctimas fueron blanco de grupos de agresores. Además, las víctimas de *bullying* eran en su mayoría mujeres (de los tres casos, dos eran mujeres).

Por otra parte, en ese establecimiento educativo el *bullying* tenía como origen un desencadenante predominantemente social; el segundo lugar lo ocupaba el desencadenante corporal. De los casos observados, dos de las tres víctimas de *bullying* tuvieron una causa de carácter social. Fabiola fue victimizada por cuatro estudiantes debido a su excelencia académica y a su sumisión al dominio pedagógico, conductas consideradas antirresistencia y contrarias a la rebeldía estudiantil pregonada por sus agresores. Jorge, a su vez, fue víctima de un grupo de cinco alumnas de cuarto de secundaria porque desafió el dominio de sus agresoras, negándose a proporcionarles el dinero que le exigían como “aporte”, después de cada jornada de clases, a modo de extorsión. Mariela fue la única víctima de acoso con un desencadenante de tipo racial (por su piel blanca, sus ojos verdes, su cabello rubio); sus agresoras, que carecían de rasgos similares, sintieron que su carisma era desafiado (al igual que su rol social) a causa de la excelencia académica de la víctima.¹⁸³ En suma, las agresiones ejercidas en esa escuela eran múltiples y simultáneas; es decir, las víctimas recibían todo tipo de violencia (psicológica, verbal, social y física).

En la escuela particular P, los agresores formaban grupos de carácter homogéneo (solo varones o solo mujeres); algunos atacaban a sus víctimas de manera individual. En todos los casos, existía una fuerte división sexual en el ejercicio del *bullying*, porque los agresores, individual o colectivamente, ultrajaban a estudiantes de su mismo sexo, dándose así una dinámica de *bullying* intragénero. De los tres casos de *bullying* observados, dos de las víctimas fueron agredidas de modo grupal y una de forma individual.

183 Véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, secciones “Caso 2: Mariela”, “Caso 4: Fabiola” y “Caso 6: Jorge”.

En ese colegio, tanto las víctimas como los agresores eran en su mayoría varones. Dos alumnos fueron agredidos por compañeros del mismo sexo, mientras que una estudiante fue ultrajada por un grupo de agresoras. Los desencadenantes del acoso eran corpóreos, pues todas las víctimas tenían características corporales que transmitían un simbolismo social discrepante y de antirresistencia respecto al paradigma y al estereotipo manejados por los agresores. En conjunto, las agresiones se caracterizaban por ser mayoritariamente verbales, psicológicas y sociales, con consecuencias bastante peligrosas. Dos de las víctimas fueron ultrajadas verbal, psicológica y socialmente, mientras que una recibió agravios múltiples (sociales, verbales, psicológicos y físicos) y simultáneos.

6.8.1. LOS ESTUDIANTES-ESPECTADORES: EL SILENCIO COMO RESISTENCIA ESCOLAR

Podemos clasificar en dos a los estudiantes-espectadores del acoso: los espectadores resistentes y los espectadores antirresistencia. Los primeros son aquellos que presencian el *bullying*, pero optan por mantener una actitud indiferente, sin intervenir, obstaculizar, denunciar ni tomar medida alguna para detener el ultraje sufrido por la víctima. Mediante su silencio, contribuyen indirectamente a la reproducción y al encubrimiento del abuso ejercido por el agresor (o grupo de agresores), razón por la cual se convierten en colaboradores indirectos del *bullying* y, por consiguiente, representan un papel de estudiantes resistentes pasivos. Los segundos son aquellos que manifiestan una oposición respecto a los ultrajes cometidos por uno o por varios agresores, ya sea denunciando ante las autoridades pedagógicas los abusos presenciados, recriminando directamente al agresor o enfrentándosele. En todos los casos, expresan una conducta que dificulta y obstaculiza la resistencia escolar de los agresores, factor por el cual corren el riesgo de convertirse en víctimas del acoso.

En las escuelas estudiadas, los estudiantes que espectaban el acoso optaban por asumir un rol funcional a la resistencia escolar, encubriendo, silenciando e ignorando los maltratos que

recibían sus compañeros victimizados. Los motivos de ese comportamiento eran el temor a convertirse en víctimas de *bullying*, dado el caso de decidir detener o denunciar el abuso, o un sentido de individualidad, que los conducía a la indiferencia (siempre y cuando el problema no los afectara). Esos casos eran frecuentes, ya que rara vez se pronunciaban; si lo hacían, sus intervenciones tenían lugar cuando el abuso era demasiado alarmante o llamativo (agresiones físicas de gravedad), situaciones en las que trataban sutilmente de convencer al agresor para que se detuviera. Por ejemplo, le decían: “No te ‘rayes’ [excedas]”, “Ya le has pegado, dejale ahora”, “No seas abusivo”. Si tales sugerencias no lo convencían, ya no insistían y optaban por la indiferencia, convirtiéndose en espectadores funcionales a la resistencia.

Según lo descrito, el *bullying* era una forma de resistencia escolar producto de una colaboración de gran parte de los alumnos que optaban por la indiferencia y el silencio, contribuyendo de esa manera a la reproducción de dicho fenómeno. Se corrobora así lo que Mollericona, Copa y Cadena denominan “código de silencio” entre los estudiantes que presencian el *bullying* (2011: 96-99). Podríamos agregar que el silencio, más allá de ser una forma de resistencia estudiantil, era un articulador social para el alumnado; era un símbolo de la fidelidad con el grupo, una suerte de “espíritu de cuerpo” entre los educandos.

Finalmente, las propias víctimas también contribuían a la reproducción del ultraje que recibían, puesto que preferían mantener en silencio los abusos por temor a que el agresor tomara represalias ante la posibilidad de ser descubierto y sancionado por las autoridades pedagógicas. Al mismo tiempo, el hecho de quejarse o de recurrir al auxilio de dichas autoridades, de los tutores o de los padres de familia para detener el acoso connotaba dependencia y debilidad, formas de humillación pública para dicho estudiante, en especial si el auxilio provenía de personas adultas (factor que incita aún más al abuso).¹⁸⁴

184 Según Mollericona, Copa y Cadena, esa situación tiene lugar porque recurrir a la protección de los maestros, de los padres de familia o de terceras personas representa una forma de traición al

6.8.2. LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA

El *bullying* y las agresiones circunstanciales son formas de violencia tan arraigadas en las escuelas que incluso han llegado a ser consideradas socialmente como una característica típica y naturalizada de la vida escolar. Debido a ello, el problema es subestimado y desvalorizado por los padres de familia y también por las autoridades pedagógicas. Por ejemplo, los padres de familia de los estudiantes de las dos unidades educativas estudiadas consideraban la manifestación de agresiones de distinta índole entre los escolares como algo “cotidiano” y “característico” de la convivencia escolar, como un rasgo del ciclo etario de los jóvenes, como una “cosa de muchachos”. En gran medida, ellos no estaban al tanto o ignoraban el estado del abuso que vivían o que ejercían sus hijos en la escuela, enterándose de tal situación únicamente cuando las autoridades pedagógicas los convocaban a una reunión (programada mediante citaciones o llamadas telefónicas) y les informaban del suceso, debido a que los ultrajes llegaban a ser alarmantes y riesgosos para la vida o la integridad física de las víctimas; o cuando el daño a la víctima era tan grave que ya no podían ocultarlo a sus tutores.

En efecto, fue posible advertir que los padres de familia tenían poco o nulo conocimiento sobre tales situaciones, en parte a causa del silencio que guardaban las propias víctimas respecto al *bullying* y también debido a la indiferencia asumida por los estudiantes-espectadores. Ese desconocimiento, además, ocurría porque los tutores tenían una escasa comunicación con sus hijos en sus hogares, preocupándose únicamente por su desempeño académico. Ciertamente, los estudiantes entrevistados manifestaron desconfiar de sus padres, tutores o apoderados, percibiéndolos como figuras autoritarias, incomprensivas, dominantes e inflexibles que, en vez de dialogar y de orientarlos, se dedicaban a culpabilizarlos y a subestimarlos cuando descubrían que

grupo, en tanto que se muestra debilidad y vulnerabilidad ante los escolares (2011: 97).

enfrentaban algún problema en la escuela.¹⁸⁵ Un hallazgo importante fue conocer que los padres de familia ignoraban el tipo de relacionamiento y de socialización que tenían sus hijos con otros estudiantes, siendo esa la razón por la que las calificaciones se constituían en el referente fundamental del comportamiento de su progeie.

185 Al respecto, un estudiante de tercero de secundaria de la escuela particular P me comentó lo siguiente: “Una vez, cuando estábamos jugando fútbol con los changos de otro curso, mi equipo se ha agarrado a puñetes con los del otro equipo porque estaban jugando con trampas. Y a mí me han partido mi labio en la pelea. Cuando le he contado a mi papá, se ha enojado y me ha dicho: ‘Peleate y parate de cabeza si quieres, con tal de que no te aplaces en nada ni te hagas averías, porque no tengo plata para gastar en tus travesuras’. Eso me ha dolido un poco porque parecía que a mi papá le ‘valía un comino’ mi existencia” (registro etnográfico, 24 de julio de 2014). Por otra parte, un estudiante de quinto de secundaria de la escuela particular P me dijo: “Hace tiempo me ha dejado mi chango [pareja], y estaba triste y llorando. Cuando en mi casa mis papás me han visto y me han preguntado por qué estaba llorando, yo les he contado y se han enojado. Me han dicho: ‘¿De eso lloras!? Llorá pues de cosas que valgan la pena, cuando trabajes y sepas lo que es romperse para ganar un peso y tragar, ahí recién te voy a dejar llorar. Yo y tu mamá deberíamos estar llorando, vos no’. A veces, los papás hablan como si ellos no hubiesen sido jóvenes” (registro etnográfico, 24 de julio de 2014). Otro alumno de cuarto de secundaria de la escuela fiscal Z narró: “El año pasado, cuando han entregado la fotocopia de notas para ver quiénes habían aprobado de curso, por error a mi fotocopia le habían puesto que me había aplazado en Lenguaje. Pero yo había aprobado. Hasta la profe me confirmó que estaba aprobado. Pero cuando mi papá ha visto la boleta de notas, no me ha creído, me ha pegado. ‘¡Flojo!, ¡mañudo!, ¡así me engañas!’ me ha gritado. Cuando ha venido al colegio y le han explicado que era un error y que de verdad estaba aprobado, recién me ha creído; pero tarde, porque me ha dejado mi brazo con moretes” (registro etnográfico, 25 de julio de 2014).

En la escuela fiscal Z, los padres de familia de las víctimas de *bullying* desconocían los ultrajes y los daños de los que eran blanco sus hijos. Esto se debía tanto al silencio que esos estudiantes guardaban como a la inseguridad que sentían porque sus padres subestimaban las vejaciones psicológicas, verbales o sociales que recibían. De todos los casos de *bullying* que fueron conocidos, ningún padre de familia estaba al tanto de los abusos que enfrentaban sus hijos al interior del establecimiento. En la escuela particular P, de igual modo, los padres de familia de las víctimas estaban poco o nada informados sobre el *bullying* que enfrentaban sus hijos. Se enteraban de ello solo cuando sufrían lesiones físicas con consecuencias bastante peligrosas para su integridad y su salud.¹⁸⁶ En ambas unidades educativas, eran notorios el desinterés, la ignorancia y la subestimación de parte de los padres de familia con relación al fenómeno del *bullying* y a las otras formas de violencia escolar.

Por otra parte, cuando los padres de familia tenían conocimiento de los casos más severos de violencia escolar, optaban por interpretar un rol individualista e indiferente. Su posición egoísta se debía a su desinterés por los problemas de violencia escolar, siempre y cuando no afectaran ni involucraran específicamente a sus hijos. Ese proceder se resume en las siguientes consignas populares: “No te metas en problemas ajenos”, “Si no te afecta, mirá y callate”, dando a entender que la indiferencia hacia los conflictos ajenos es una forma de evitar problemas innecesarios en el futuro. Con ello, indirectamente y sin saberlo, se hacían cómplices de la resistencia estudiantil ejercida por los

186 Sobre este punto en particular, véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, sección “Caso 1: Freddy”. Cabe mencionar, sin embargo, que el desconocimiento de los padres de familia sobre las situaciones de violencia que enfrentaban sus hijos en la escuela no se limitaba al *bullying*, sino también a las agresiones circunstanciales, de las que se enteraban por las serias consecuencias físicas producto del ultraje sufrido por las víctimas (véase el capítulo 3, apartado “Las agresiones circunstanciales”, sección “Caso 1: Aldo y Gonzalo”).

agresores a través del *bullying*, pues su indiferencia y su silencio permitían la reproducción de tales agresiones, sin ser descubiertas ni sancionadas por las autoridades pedagógicas.

Otro factor que contribuía a la reproducción de la violencia en las escuelas estudiadas era la incitación de parte de algunos padres de familia para que sus hijos (especialmente los varones) recurrieran a la violencia como método para resolver sus conflictos y sus rivalidades con otros estudiantes.¹⁸⁷ Esto no solucionaba el problema, en especial cuando se trataba de víctimas de *bullying*, que al encontrarse en una relación verticalista de dominación no lograban detener los abusos, dado que al atacar a sus agresores terminarían sufriendo mayores vejaciones.

Las interacciones sociales al interior del núcleo familiar también reproducen distintas formas de violencia verbal, física, psicológica y social, muy presentes en las maneras de disciplina empleadas por los padres de familia, que recurren a la instrumentalización de la violencia como herramienta formativa, ocasionando que los estudiantes la perciban como algo normalizado tanto en la escuela como en el hogar y en las demás esferas de socialización.

En los colegios estudiados se advirtió que los padres de familia eufemizaban la conducta autoritaria, violenta y verticalista que proyectaban hacia sus hijos, argumentando que tal proceder tenía por objetivo garantizar la adecuada “formación moral y ética” de sus descendientes. Con ese propósito, en ocasiones

187 El padre de Freddy aconsejaba así a su hijo victimizado: “Hazte respetar con esos chicos [los agresores], ¿eres varón o no? [...] Si te molestan, ¡dale uno! ¡Las chicas nomás se dejan molestar así! Hazte respetar, ¡eres hombre! No te hagas ver como maricón” (registro etnográfico, 10 de mayo de 2013). Véase también el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, sección “Caso 1: Freddy”. Del consejo anterior se advierte que los padres de familia sugieren esa conducta a sus hijos bajo la creencia de que el uso de la violencia es un rasgo de masculinidad, tomándola como sinónimo de valentía y de honor a la hora de resolver problemas o provocaciones.

recurrían a la violencia como herramienta “correctiva”¹⁸⁸ y, presuntamente, “necesaria” para la óptima crianza de sus hijos, concibiendo el castigo como la solución para todo tipo de problemas suscitados por la conducta de los jóvenes. Tal situación contribuía indirectamente a la perpetuación del *bullying* y de la violencia en esos colegios, ya que la violencia adquiría un carácter funcional, al ser considerada colectivamente como un ordenador social verticalista que configura, reproduce y legitima las relaciones de poder y de jerarquización dentro de una sociedad.

6.8.3. LAS CONSECUENCIAS INMEDIATAS DEL BULLYING EN LOS ESTUDIANTES-VÍCTIMAS

Las consecuencias que el *bullying* genera en las víctimas son variadas y nocivas en distintos ámbitos (sociales, psicológicos o físicos), intensificándose a medida que el acoso se reproduce, poniendo en riesgo la salud física y mental e incluso la vida de los agredidos. Las secuelas inmediatas del *bullying* son de manifestación psicológica, social y física. Las primeras engloban trastornos mentales, como la depresión, la baja autoestima, la ansiedad, la paranoia, la inseguridad, el conformismo o la resignación respecto al maltrato recibido, como también los pensamientos suicidas. Las consecuencias físicas incluyen lesiones corporales (moretones, heridas, cortes, fracturas, etcétera) o destrozos materiales en las pertenencias de la víctima (útiles escolares, accesorios, etcétera), que van de leves y moderadas a severas. Entre las consecuencias sociales están la desadaptación social de la víctima en el grupo de escolares.

188 Un padre de familia de la escuela particular P me dijo: “A veces, a los hijos hay que darles un sopapo o un grito para que no se desvíen y aprendan a ser gente de bien” (registro etnográfico, 28 de julio de 2014). A su vez, una madre de familia de la escuela fiscal Z me relató: “Los jóvenes, a veces, no entienden, están dedicándose a macanas y no estudian si no es con gritos y ‘a la mala’. Por eso el chicotito, el *k’imsa* [látigo] endereza a los chicos” (registro etnográfico, 29 de julio de 2014).

Comúnmente, las víctimas no son aceptadas ni reconocidas por sus compañeros y tienen una popularidad bastante negativa entre ellos; de hecho, son conocidas despectivamente por sus defectos, sus apodosos y sus falencias. Igualmente, tienen muy pocos o ningún amigo en la escuela y muestran intenciones de deserción y de abandono escolar (como vías para detener el acoso). Sobre esto último, es importante destacar que son usualmente las víctimas las que consideran desertar o abandonar el establecimiento, buscando con ello detener los maltratos que sufren, al ver que sus agresores no son denunciados ni sorprendidos por las autoridades pedagógicas o, deliberadamente, nunca son expulsados de manera definitiva (incluso cuando han sido descubiertos por las correspondientes autoridades).

Las víctimas de la escuela particular P evidenciaron consecuencias físicas y psicológicas de bastante gravedad a causa del *bullying*. Las secuelas físicas constituyeron lesiones corporales graves, mientras que las psicológicas englobaron cuadros de depresión, de baja autoestima y de pensamientos suicidas.¹⁸⁹ Entre las consecuencias sociales del acoso, se pudo advertir que las víctimas presentaban una desadaptación social hacia el grupo de educandos. Todos los estudiantes-víctimas mostraron dificultades para relacionarse con sus compañeros, quienes no los reconocían ni los aceptaban como miembros de su grupo estudiantil; por ejemplo, los excluían de las actividades grupales, entre ellas los trabajos académicos en equipo, los deportes, las conversaciones, etcétera.

Cabe añadir que las agresiones circunstanciales observadas en esa escuela también se caracterizaban por su peligrosidad hacia los estudiantes implicados.¹⁹⁰ Las razones de la manifestación tan intensa de violencia entre los estudiantes se debía, en cierta forma, a la manipulación que ejercían los padres de familia

189 Véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, secciones “Caso 1: Freddy”, “Caso 2: Mariela” y “Caso 5: Beatriz”.

190 Véase el capítulo 3, apartado “Las agresiones circunstanciales”, secciones “Caso 1: Aldo y Gonzalo” y “Caso 3: el juego Pasó”.

sobre las autoridades pedagógicas del colegio, que valiéndose de las pensiones que pagaban por la educación de sus hijos conminaban a dichas autoridades a desistir de sancionarlos formal y estrictamente (por ejemplo, expulsarlos definitivamente).

Según lo observado, esa manipulación ocasionaba que las autoridades pedagógicas cometieran diversas arbitrariedades administrativas (inexistentes en los reglamentos oficiales internos y externos), como la aplicación de trabajos adicionales y exámenes recuperatorios extraordinarios para aquellos estudiantes que reprobaban determinadas asignaturas, con el fin de garantizar su aprobación. También se advirtió la existencia de “contratos” ilícitos entre los padres de familia de los estudiantes conflictivos o académicamente deficientes y las autoridades pedagógicas del establecimiento, quienes garantizaban la aprobación ilegítima de tales alumnos, exigiendo como condición que fueran retirados del colegio en futuras gestiones académicas. Esos factores contribuían a la reproducción y a la perpetuación del *bullying* al interior de la escuela.

De acuerdo con Michel Foucault (2003), cuando un poder es mal administrado, se torna ilegítimo. Tales “ilegalismos” se presentan en un grupo social cuando sus líderes utilizan el poder que se les ha otorgado para administrar justicia de forma inadecuada, manipulando la ley para su beneficio individual, ya sea eludiendo o aplicando arbitrariamente sanciones injustificadas entre sus miembros, sin considerar la relación entre la magnitud del delito cometido y el castigo correspondiente, produciéndose así una “mala administración” de la “economía del poder” (*ibid.*: 71-90).

La situación de chantaje de parte de los padres de familia, sumada al énfasis que mostraban las autoridades pedagógicas de la escuela particular P por salvaguardar su discurso público (conservar la cantidad de alumnado y sus respectivas colegiaturas), ocasionaba que las sanciones aplicadas a los estudiantes infractores fueran, además de informales, “ilegítimas”, puesto que se eludían los reglamentos y se aplicaban sanciones leves a delitos de gravedad. Por ejemplo, cuando un agresor lastimaba severamente a su víctima, no era expulsado del colegio de

forma inmediata y definitiva; se prefería asignarle una suspensión semanal y se exigía a los padres de familia que firmaran un compromiso de buena conducta (elaborado en la Dirección del establecimiento). Se trataba de una manera informal¹⁹¹ e improvisada de garantizar el buen comportamiento, a futuro, del estudiante rebelde.

Hasta aquí, podemos afirmar que los determinantes escolares que configuran el comportamiento estudiantil estaban en estrecha relación con el tipo de dependencia socioeconómica de los colegios estudiados (uno particular/privado y otro fiscal/estatal). De ese modo, un establecimiento educativo como la escuela particular P evidencia mayores medidas ilegales a la hora de aplicar sanciones disciplinarias a sus estudiantes, como resultado de un poder mal administrado y arbitrario por el cual las autoridades pedagógicas asignan castigos indulgentes en exceso a infracciones de gravedad. Esto con el propósito de conservar la cantidad de su alumnado, de asegurar el pago de las colegiaturas y de proteger su discurso público, esquivando así las normas establecidas en los reglamentos escolares internos y externos. Esa situación, en efecto, condiciona indirectamente a los estudiantes rebeldes para que manifiesten conductas de resistencia cada vez más intensas y peligrosas, debido a la certeza de que no recibirán penas equivalentes a sus graves infracciones. Por esa situación, en dicha escuela se presentaron los casos de *bullying* y las agresiones circunstanciales que implicaron las consecuencias más peligrosas para las víctimas.

191 Los compromisos de buena conducta son informales porque no son medidas disciplinarias que figuren en los reglamentos del Ministerio de Educación de Bolivia. Además, son elaborados por las autoridades pedagógicas del colegio, según sus criterios personales, sin la validez legal ante instancias educativas, como el propio Ministerio de Educación, la Dirección Departamental de Educación o la Asociación de Colegios Privados de Bolivia (ANDECOP) ni en otros establecimientos educativos, sean fiscales o privados.

Por el contrario, en una unidad educativa de dependencia estatal como la escuela fiscal Z, se presentan medidas disciplinarias ilegales, caracterizadas por el abuso de poder de las autoridades pedagógicas a la hora de aplicar sanciones a los estudiantes infractores; por ejemplo, la informalidad y el exceso de las penas, entre ellas golpizas, humillaciones verbales y psicológicas, etcétera, aplicadas a los alumnos que transgreden determinadas normas escolares. En esa escuela, esto ocasionaba que los estudiantes rebeldes no manifestaran grados tan intensos de resistencia escolar por el temor a la aplicación de tales medidas.¹⁹² En suma, las víctimas de *bullying* de ese establecimiento mostraron consecuencias físicas de grado leve a moderado (golpes, empujones, etcétera), que no ponían en riesgo inminente sus vidas, pero sí tenían consecuencias a nivel psicológico bastante pronunciadas (episodios de depresión, inseguridad, baja autoestima, angustia e introversión a causa de los maltratos recibidos). Los estudiantes-víctimas se caracterizaban por mostrar un carácter tímido y retraído, por desconfiar de los demás y por manifestar, constantemente, una conducta defensiva en su relacionamiento cotidiano.

Socialmente, ese grupo de víctimas evidenció una marcada desadaptación social respecto al alumnado en su conjunto. Tales estudiantes tenían muy pocos amigos o carecían de ellos y eran excluidos de las actividades grupales, tanto deportivas y académicas como recreativas. Igualmente, como los casos de la escuela particular P, tenían una popularidad negativa entre sus compañeros, siendo conocidos por medio de los sobrenombres que se les había asignado y la deshonrosa connotación que estos transmitían, como también por la pésima fama que divulgaban sus agresores mediante rumores y difamaciones que mellaban su reputación.¹⁹³

192 Era el exceso de castigos informales lo que inhibía el comportamiento de los estudiantes resistentes de ese colegio y no así el hecho de que existiera un mayor control pedagógico.

193 Véase el capítulo 3, apartado “Los casos de bullying”, secciones “Caso 2: Mariela”, “Caso 4: Fabiola” y “Caso 6: Jorge”.

En síntesis, la socialización que se produce en las interacciones que tienen los estudiantes al interior de la escuela (sea cual fuere) está fuertemente delimitada por un sentido de identidad y de pertenencia mutua entre los alumnos, y exige ciertos requisitos y condiciones favorables a la resistencia estudiantil a quienes desean ser aceptados por el grupo dominante de compañeros. Así pues, en los establecimientos educativos estudiados, presenciamos la lucha por la aceptación y el sentido de pertenencia a un grupo, conductas que se visibilizaron en las actuaciones de resistencia protagonizadas por aquellos estudiantes que ansiaban ser reconocidos por los demás colegas de su entorno.

En ese contexto, las víctimas de *bullying* serían aquellos estudiantes que manifestaron conductas o rasgos discrepantes y antagónicos respecto al grupo dominante y a la resistencia que sus miembros ofrecían frente al sistema escolar. Como mencionan Mollericona, Copa y Cadena, la violencia presente entre los alumnos conlleva implícitos ciertos simbolismos y significaciones sociales, como las relaciones de poder y de dominación (2011: 131-133). En nuestro estudio, fue posible observar que el *bullying* y otras formas de violencia estudiantil desplegaban simbolismos y rituales de resistencia que se visibilizaban en las jerarquizaciones del grupo de estudiantes, donde los agresores interpretaban un rol de liderazgo y las víctimas, un rol de sometimiento.

Según Scott (2000), los grupos dominados crean sus propios líderes, rangos y reglas a modo de mostrar oposición a las jerarquías y a las normas formalmente impuestas por sus dominadores, tratando de crear con ello una especie de diferenciación o de subcultura interna, con imaginarios sociales antagónicos a la dominación. De esa manera, los subordinados crean una cultura y una jerarquía informal que rivaliza con la de sus señores; un “nosotros” (los dominados) *versus* “ellos” (los dominadores) (*ibid.*: 165-166).

Por lo anterior, podríamos interpretar que los estudiantes, al estar totalmente sometidos al dominio escolar, se ven obligados a crear jerarquizaciones informales al interior de su grupo, para enfrentar el poderío ejercido por las autoridades pedagógicas

dentro de la escuela. Así, el alumnado crea una “subcultura” antagónica que se clasifica en la siguiente categorización: estudiantes resistentes *versus* estudiantes antirresistencia y autoridades pedagógicas. Según tal modelo, la víctima se convierte en un emblema de jerarquización que manifiesta el poder de los estudiantes que se rebelan contra el yugo escolar. Dichas jerarquizaciones forman parte del paradigma social de la resistencia escolar, mediante el cual los agresores exponen ante los alumnos su poder y su capacidad de dominio, como también su oposición al dominio pedagógico y a quienes lo apoyan.

La situación descrita convierte a la escuela en un espacio de socialización inseguro para aquellos escolares que no cumplen con las condiciones exigidas por los estudiantes resistentes (requisitos de reconocimiento y de aceptación social para el alumnado). Por ello, el *bullying* y otras formas de violencia ejercidas por los estudiantes resistentes pueden resultar más opresivas y peligrosas para las víctimas que la violencia empleada por las autoridades pedagógicas, bajo el eufemismo de “disciplina” para garantizar el éxito de la dominación pedagógica.

El agresor: un modelo de dominación y de resistencia

Siendo el *bullying* un fenómeno social en el que se presentan marcadas relaciones verticalistas de poder y de dominación, es propicio estudiar el protagonismo del agresor, pues en esa relación es él quien ejerce el liderazgo que influencia la conducta de los escolares que se convierten en sus seguidores. Con ello, se genera una dinámica que permite la reproducción social del *bullying* entre el conjunto de estudiantes. Resulta insuficiente argumentar que el rol del agresor se sustenta únicamente en la desigualdad de poder que ostenta respecto a su víctima. Si realizamos un análisis a profundidad, notaremos que el agresor se caracteriza por el modo en el que administra y ejerce su poder, y no simplemente porque lo posee; de ahí que consiga influir en el comportamiento de quienes lo observan.

7.1. UN LÍDER CARISMÁTICO

Lo que particulariza al agresor es la forma en la que ejerce y legitima su poder en el entorno social donde ejecuta su dominio carismático. Según Max Weber (1977b), un líder cuyo dominio es carismático se caracteriza por tener o por haber desarrollado capacidades que solo él (o muy pocas personas) ostentan en su entorno. Dichas habilidades provocan una exaltación extraordinaria en el grupo de individuos que lo observan y que se identifican con él. Esa exaltación lleva a que el líder pueda influenciar la conducta de sus espectadores, adquiriendo de ellos el comportamiento deseado.

Un líder carismático surge en grupos cuyas circunstancias requieren del dominio de un cabecilla, al cual luego se someten por voluntad propia (por ejemplo, en el contexto de la guerra

los soldados necesitan un oficial que los comande) (*ibid.*: 848-875). En el trabajo de campo realizado, se vio que los estudiantes agresores líderes tenían un carisma que era el resultado de sus actitudes y de sus conductas de resistencia al sistema escolar. Tales conductas eran más desarrolladas que las de los otros estudiantes rebeldes, por lo que los líderes carismáticos eran para los estudiantes subversivos la personificación de lo que ellos deseaban o creían ser (fuertes, rebeldes, dominadores, etcétera).

Por las singularidades de la dominación pedagógica ejercida sobre los estudiantes, la escuela se constituye en el escenario ideal para el surgimiento de un agresor carismático. Peter McLaren (1995) sostiene que los estudiantes resisten a la autoridad y al sistema escolar. Entonces, podría decirse que necesitan un líder que enfrente dicho sistema y con el cual puedan identificarse. En el contexto estudiado, los agresores-líderes eran vistos por sus seguidores como “héroes” que, de una u otra forma, se rebelaban contra la dominación que la escuela trataba de imponer al alumnado por medio de reglas y de modelos de conducta socialmente aceptados.

Ahora bien, la legitimidad que caracteriza al dominio del agresor-líder no es legal ni formalmente reconocida por los dominadores oficiales (en este caso, las autoridades pedagógicas que dirigen y administran la escuela). Weber (1977b) argumenta que todo “dominio carismático” se diferencia del “dominio burocrático” y de sus legitimidades administrativas respectivas. Así, en oposición a toda especie de organización oficial burocrática, la estructura carismática no tiene ni sigue algún procedimiento ordenado para el nombramiento o la sustitución; tampoco conoce la carrera académica, el ascenso, el sueldo o la formación profesional del portador del carisma o de sus ayudantes. Es decir, no posee autoridad alguna a la cual se pueda apelar; tampoco se le pueden asignar jurisdicciones locales o competencias exclusivas. Finalmente, se debe considerar que no existen instituciones independientes de las personas y del estado de su carisma (puramente personal) en la forma de las “magistraturas burocráticas”. El carisma conoce solamente sus determinaciones internas y sus límites propios (*ibid.*: 848-849).

Por lo anterior, el agresor, como líder carismático, no ejerce un dominio formal, legítimo ni reconocido oficialmente por las autoridades pedagógicas de la escuela o de la sociedad. Al contrario, su dominio es informal, subterráneo e ilícito, con jerarquizaciones únicamente reconocidas por los estudiantes espectadores y por sus seguidores, quienes se identifican con él y apoyan sus conductas de resistencia (entre ellas agredir a los estudiantes que consideran como traidores a la rebeldía, conformistas y colaboradores del dominio pedagógico). La resistencia escolar, además de inconsciente, es informal, dado que la oposición al dominio formal de una institución social y legalmente establecida como la escuela se da mediante discursos ocultos y actos clandestinos que van en contra de las normativas. De ese modo, los rebeldes son líderes carismáticos tribales y no políticos porque, como indicamos reiteradamente en los capítulos precedentes, sus actos de resistencia se dan de manera inconsciente y carecen de una justificación teórica o ideológica; ellos se rebelan por la incomodidad y la insatisfacción que sienten hacia el dominio pedagógico, y no porque se sientan inspirados o sean partidarios de una doctrina política o filosófica.

Al respecto, es oportuno precisar que un agresor puede actuar individual o grupalmente para dañar a su víctima, pero, en ambas situaciones, ejerce una dominación carismática sobre sus espectadores. En la escuela, en los casos en los que el agresor agravia individualmente, su carisma le otorga la capacidad de crear silencio en los estudiantes que presencian el acoso, que si bien no participan activamente en él optan por mantener la indiferencia, convirtiéndose en cómplices indirectos del *bullying* (lo atestiguan pero no hacen nada para impedirlo) y, por ende, en actores funcionales a la resistencia escolar que el agresor despliega. En los casos en los que el estudiante agresor conforma un grupo, según lo observado, todos los integrantes tienen rasgos carismáticos similares que legitiman su identidad grupal respecto al conjunto del alumnado; asimismo, entre todos los miembros del grupo, el alumno con un carisma más desarrollado es el que ejerce el rol de líder y quien influencia en la conducta de sus seguidores.

7.2. CARACTERÍSTICAS SOCIALES DEL AGRESOR

En contradicción con la corriente positivista, sostenemos que ninguna dinámica o fenómeno social puede generalizarse de manera absoluta. Desde esa perspectiva, la intención no es elaborar un modelo universalmente válido del agresor, por lo que solo describimos los rasgos presentados por los agresores de las unidades educativas que fueron objeto de estudio.

Según Lewis Coser (parafraseado en Guzmán, 1990: 20-21), la “violencia como realización” es aquella mediante la cual los actores sociales tratan de “modificar condiciones sociales” que perciben como injustas o para ganar un determinado “estatus” en su entorno de socialización (*ibid.*: 13, 78-79, 83-87, 92). En tal sentido, la resistencia que se hace visible mediante el *bullying*, las agresiones circunstanciales, las diversas manifestaciones de indisciplina, las inversiones simbólicas y otras acciones ejercidas por los agresores constituyen formas de violencia como realización, dado que intentan desestabilizar las condiciones sociales del dominio escolar y, al mismo tiempo, ganar un estatus de adaptación al interior del grupo de colegiales. De acuerdo con Erving Goffman (1997), el éxito del dominio ejercido por el agresor (o por un grupo de agresores) al interior del alumnado representa una “realización dramática”, definida como la capacidad del individuo de otorgar a su actividad:

[...] signos que destacan y pintan hechos confirmativos que, de otro modo, podrían permanecer inadvertidos y oscuros. Porque si la actividad del individuo ha de ser significativa para otros, debe movilizarla de manera que exprese durante la interacción lo que desea transmitir. En realidad, se puede pedir al actuante que no solo exprese durante la interacción las capacidades que alega tener, sino que, también, lo haga en forma instantánea [...] para transmitir de manera vívida las cualidades y [los] atributos que alega el actuante (1997: 42).

Por tal razón, el agresor no se limita únicamente a despertar el agrado en el grupo dominante, sino que, además, trata de

representar una función de utilidad para él. En el caso del *bullying*, los agresores y los estudiantes rebeldes, por medio de sus conductas, intentan demostrar su utilidad para resistir la dominación pedagógica y el sistema escolar establecido.

7.3. RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL AGRESOR

Los agresores de las dos escuelas estudiadas se caracterizaban por tener un rendimiento académico deficiente, siendo habitual y frecuente que reprobaran diversas asignaturas y que participaran en los cursos de reforzamiento que les eran necesarios para aprobar el año. De igual manera, evidenciaban una actitud reacia al estudio y un desinterés para cumplir con los trabajos académicos asignados por los profesores. Todas esas razones hacían que fueran “famosos” por su insuficiencia académica. Como venimos señalando, la irresponsabilidad y el rechazo hacia el estudio son maneras simbólicas de enfrentar el paradigma y a la autoridad escolar personificada en la figura de los maestros.

Paradójicamente, esa forma de resistencia tiene un límite que los agresores cuidan no exceder para así impedir que se consuma en su totalidad, por temor a reprobar la gestión escolar. Es decir, ofrecen resistencia hacia el sistema pedagógico procurando “no salir perjudicados”. Por ejemplo, es habitual que los agresores cometan distintas formas de fraude en los exámenes, burlando la autoridad de los maestros (una expresión de resistencia al dominio escolar) y, simultáneamente, eludan las consecuencias de su rebeldía. Así, comprendemos que los agresores no expresan comportamientos completamente antirresistencia porque, de una u otra forma, manifiestan una resistencia limitada que no quebranta por completo los reglamentos, los paradigmas y los valores disciplinarios impartidos por la escuela.

Nuevamente advertimos el carácter insuficiente y perjudicial de la resistencia estudiantil. Un alumno puede ser muy rebelde por su deficiencia académica, pero esa conducta no afecta en absoluto al maestro; tampoco atenta ni debilita la estabilidad y la existencia de la escuela como institución social. En última instancia, quien sale perjudicado es el propio rebelde porque no

obtiene una calificación útil y necesaria para vencer la materia. En suma, su rebeldía le genera más problemas de los que evita.

7.4. POPULARIDAD DEL AGRESOR

En las dos unidades educativas estudiadas se advirtió que los agresores eran populares al interior del espacio escolar. Su fama, sin embargo, variaba según el grupo de espectadores. Por ejemplo, entre las autoridades pedagógicas eran conocidos por sus atributos negativos, como la deficiencia académica, la irresponsabilidad, las ausencias, las suspensiones, las conductas antisociales y los castigos de los que habían sido objeto. Esas autoridades tenían una opinión desfavorable de ellos y los identificaban como indisciplinados, rebeldes y extrovertidos, al igual que como una influencia negativa para aquellos colegiales con los que interactuaban, por la indisciplina que ocasionaban dentro de la escuela. La opinión de las víctimas era similar; tenían una valoración muy negativa de sus agresores, a los que consideraban necios, antipáticos, impetuosos y egocéntricos, pero también cobardes por el maltrato que les propinaban.

En cambio, los estudiantes-espectadores resistentes (que asumían un rol de indiferencia ante los maltratos que observaban, al no denunciar al acosador) manifestaban una opinión que oscilaba entre el temor y la admiración hacia el agresor. Por un lado, temían que este los ultrajara si presentaban alguna conducta antagónica hacia su dominio y, por otro, se sentían cautivados por sus rasgos carismáticos y físicos (intrepidez, destreza, “belleza” física y capacidad para enfrentarse a las autoridades pedagógicas, eludir sanciones y divertir a sus compañeros, entre otros). Los seguidores del agresor tenían una opinión muy favorable de él. De hecho, celebraban sus conductas resistentes, no mostraban oposición respecto a sus opiniones y continuamente reconocían su liderazgo, sintiéndose privilegiados de ser amigos del líder y miembros del grupo rebelde.

Adicionalmente, los agresores buscaban llamar la atención de sus compañeros, impresionándolos al inspirar temor en los estudiantes que se les oponían y al mostrar benevolencia con

quienes los apoyaban. Evidenciaban una tendencia para imponer su voluntad a sus pares haciendo uso de la violencia intencional, como forma de reafirmar su rol de dominadores. También detestaban que se les llevara la contra y no toleraban los disensos, rasgos que corresponden a una personalidad diagnosticada psicológicamente como narcisista y ególatra (Pichot, 1995). Trataban de convertirse en un referente o en un modelo conductual resistente entre sus compañeros, a quienes exigían que imitaran su comportamiento como requisito para aceptarlos en su grupo, induciéndolos a quebrantar principios escolares a través del consumo de bebidas alcohólicas, la manifestación de un mal comportamiento ante las autoridades pedagógicas, la irresponsabilidad académica y la incursión en agresiones circunstanciales y en el *bullying*, entre otros actuares. En síntesis, desconocían las reglas impuestas por la escuela, sustituyéndolas por sus propias normas, leyes y jerarquizaciones. Igualmente, a medida que su resistencia se incrementaba, dejaban ver que desarrollaban conductas antisociales y delictivas, como la extorsión, el hurto, el consumo de drogas o de alcohol, el manejo de armas blancas y contundentes al interior del colegio, y la pertenencia a pandillas juveniles dentro y fuera del establecimiento.¹⁹⁴

A partir de los resultados anteriores, se podría pensar que un rebelde no es necesariamente un delincuente, aunque podría llegar a serlo, a raíz de que sus conductas resistentes son admiradas

194 Respecto a este punto, es prudente diferenciar una pandilla juvenil de un simple grupo de agresores. Según el libro *Maras y pandillas, comunidad y policía en Centroamérica. Hallazgos de un estudio integral*, de María Araya, Patricia Soley y Jéniffer González, una pandilla juvenil es un conjunto informal de personas que tiene un carácter criminal organizado (con jerarquías y liderazgos internos), donde sus integrantes ejercen una diversidad de actividades ilegales y delictivas, como asaltos, extorsiones, drogadicción, etcétera (2007: 7-48). Por el contrario, en el ámbito educativo, un grupo de agresores ejerce una violencia orientada a la resistencia contra el sistema escolar (propósito fundamental de su agrupación), no así a la actividad criminal y delictiva.

por otros estudiantes, hecho que lo incentiva porque disfruta de su poder para dominar e intimidar a los demás, asumiendo que cualquier tipo de oposición a la norma lo hace merecedor de prestigio. En consecuencia, sus actos de rebeldía podrían llegar a incrementarse gradualmente hasta acabar incurriendo en el crimen. No obstante, un alumno delincuente también puede convertirse en el líder de la resistencia, porque, a diferencia de otros estudiantes, su habilidad para transgredir las normas está más desarrollada.

En suma, la popularidad de los agresores es fruto de su carisma, representado en conductas y en discursos inconscientes de resistencia y de subversión hacia el sistema escolar, los cuales fundamentan su poderío en la rebeldía. Los agresores que ejercen un liderazgo subversivo son los estudiantes que, con relación al conjunto escolar, fueron los que desplegaron las conductas de resistencia más desarrolladas hacia el dominio pedagógico. Mientras más resistente es el agresor, mayor será su popularidad y su influencia entre los estudiantes que interactúan con él en la escuela.

7.5. EL LÍDER Y LOS SEGUIDORES: LA JERARQUIZACIÓN Y LA IDENTIDAD GRUPAL

Como expone Max Weber, un líder carismático obtendrá la lealtad de sus seguidores únicamente si ellos se identifican con él y con lo que representa (1977b: 852-853). En las dos escuelas estudiadas, los seguidores que apoyaban al agresor-líder de una u otra forma se identificaban con él porque proyectaba lo que ellos eran o deseaban ser y hacer (mostrar su inconformidad con la escuela). Simultáneamente, lo veían como un ente “épico” y “rebelde”, pues, a su juicio, demostraba mayor oposición hacia la dominación del sistema escolar; era quien se atrevía a transgredir sus normas. De ese modo, el agresor-líder privilegiaba a sus seguidores otorgándoles parte del poder que ostentaba y dándoles aceptación y la oportunidad de integrar el grupo rebelde, donde experimentarían una sensación de poder y de independencia respecto a la escuela. En ese contexto, unirse

al grupo, equivalía a disfrutar la autonomía que representa ser parte de la resistencia.

El agresor-líder debe administrar correctamente su poder. La agresividad y la capacidad de dominio deben usarse a favor de la resistencia, salvaguardando que esta se reproduzca y no se vea amenazada por la coerción pedagógica. Básicamente, la jerarquización subyacente al grupo de agresores reside tanto en la intensidad como en la magnitud con la que desarrollan su capacidad de resistencia. Por esas razones, el grupo de agresores se constituye en una élite resistente¹⁹⁵ entre los escolares, en la cual el agresor-líder tiene la mayor capacidad de rebeldía.

Para Weber, el dominio de un líder carismático se caracteriza por su inestabilidad, puesto que sus seguidores siempre exigirán que brinde pruebas de sus capacidades carismáticas para legitimar su dominio. Si el líder falla en su misión o sus capacidades discrepan con las que proyecta en su discurso, perderá el apoyo de sus seguidores, que inmediatamente lo reemplazarán por otra persona que realmente cuente con los talentos y las capacidades que ellos admiran; el carisma exige, en efecto, una “validez absoluta” (*ibid.*: 850-851). El agresor-líder está en constante examen para mantener la aceptación y la lealtad de sus seguidores; rinde esas pruebas diariamente en la escuela mediante el despliegue de comportamientos resistentes y agresivos exitosamente perpetrados, demostrando así la veracidad y la efectividad de sus habilidades subversivas.

Cuando el agresor-líder fracasa en su misión o es desconocido por sus seguidores, estos lo reemplazan y otorgan el liderazgo a aquel integrante de su mismo grupo con las capacidades de resistencia más desarrolladas. Los seguidores del líder destituido seleccionan como candidatos posibles para ocupar el liderazgo a quienes tienen dotes similares o superiores a los de su predecesor. Como se puede advertir, la selectividad del líder es excluyente y elitista, dado que no cualquier rebelde puede ocupar el

195 Por élite resistente me refiero a un grupo minoritario integrado por los alumnos más rebeldes del aula o del establecimiento.

liderazgo, sino aquel cuyo carisma y cuya habilidad de resistencia sobresalgan entre los demás.¹⁹⁶

7.6. FACTORES DE SEXUALIDAD Y DE GÉNERO

Los factores sexuales y de género son una parte de lo que Erving Goffman (1997) denomina “fachada personal” del actor social, que se delimita y se desplaza en conjunto con su corporeidad (raza, sexo, edad, etcétera). Constituye un elemento simbólico del cual el individuo hace uso en sus actuaciones sociales para que sus espectadores adopten un comportamiento respecto a la representación que se les ofrece (*ibid.*: 33-36).

La sexualidad y la identidad de género son aspectos que los agresores resaltan en sus actuaciones escolares con el propósito de adquirir el respeto de sus pares. Para lograrlo, intentan ajustar su comportamiento sexual al estereotipo colectivo vigente en el ideario de sus compañeros (en este caso, el “ser hombre” y el “ser mujer”). Es por ello que los agresores de las unidades educativas estudiadas manifestaban en sus conductas e interacciones una marcada identidad de género condicionada por los parámetros socioculturales asignados a su sexo. En sus actuaciones, ellos alardeaban de su virilidad sexual (una forma de hacer pública su condición varonil); a su vez, eran conocidos y admirados por otros alumnos debido a su comportamiento sexualmente promiscuo (por ejemplo, numerosos noviazgos y experiencias sexuales). Esto les valía el reconocimiento de sus pares, quienes los consideraban un patrón de masculinidad a seguir.

La sexualidad constituía entre los agresores un rito de adaptación social. Por medio de ese rito, pretendían lograr que los

196 Weber puntualiza que en algunas sociedades los reemplazos de los líderes destronados eran escogidos entre grupos sociales específicos, como los clanes y los círculos sociales cuyos miembros se destacaban por una determinada habilidad y por su carisma. Es el caso de los shogunatos japoneses Muraji, Kobetsu y Omi, que sobresalían entre los demás miembros por un carisma particular, en este caso el de las funciones gubernamentales (1977b: 858-870).

alumnos realizaran pruebas para avalar su masculinidad, a modo de iniciación, para ser aceptados por el agresor y por su grupo. Dichas pruebas consistían, principalmente, en el consumo de alcohol, las peleas y las prácticas sexuales; el superarlas les permitía integrarse al grupo de agresores. En ambas escuelas, por ejemplo, me enteré que muchos agresores fueron presionados e incentivados por otros miembros del grupo para iniciar su vida sexual y así probar su hombría.¹⁹⁷

Ese androcentrismo manifiesto en el ideario de género de los agresores reafirmaba el estereotipo socialmente construido que sostiene la superioridad anatómica y natural del varón frente a la mujer. En consecuencia, atributos como el liderazgo, la intrepidez, la fortaleza, la aridez emocional y la agresividad eran considerados como elementos varoniles. Lo cierto es que dichos paradigmas están arraigados profundamente en la

197 Grover, un alumno de la escuela fiscal Z y uno de los agresores de Fabiola, decía que la actividad sexual era una forma de confirmar la masculinidad: “Cuando te descartuchas [perder la virginidad], ya has dado el paso que te vuelve hombre. Cuando un hombre no ha dado ese paso, puede que sea medio rarito, no es normal [...]”. El Máximo [otro agresor de Fabiola] hasta este año era cartucho [casto/virgen], pero yo le he dicho: ‘¡Oye, estrénate pues!, ¡cuidado que te estés volviendo maricón!’. Por eso le he tenido que llevar a un putero y recién se ha vuelto hombre [...]” (registro etnográfico, 11 de agosto de 2014). Narrando otro caso, Wilder, alumno de la escuela particular P y agresor de Freddy, comentaba: “Si eres hombre, tienes que andar con chicas, mejor si ‘te las pones’ [tener relaciones sexuales], así eres más hombre. Los maracos nomás huyen de las mujeres [...]”. Noté que el alarde de la sexualidad entre los alumnos no se limitaba únicamente a las actividades sexuales de carácter coital, también enmarcaban una serie de simbolismos o maneras de alardear masculinidad y heterosexualidad, como por ejemplo silbar para llamar la atención de las mujeres, hacer ademanes con los abrazos, dedicar frases halagadoras que exaltan los rasgos físicos de una chica o cortejarla públicamente (registro etnográfico, 11 de agosto de 2014).

conducta de los agresores, para quienes los comportamientos que resultan antagónicos al rol masculino, como la debilidad, la sobreprotección y la cobardía, son deshonoros e insultantes, pues desacreditan la hombría que tratan de manifestar mediante sus actuaciones.

Por otra parte, la concepción de la feminidad en la mente de las alumnas agresoras se caracterizaba por el énfasis en la estética corporal (belleza), la popularidad y, en el plano sexual, las actuaciones de pudor y de recato. Mediante su comportamiento, rivalizaban con sus compañeras, tratando de sobresalir por su “belleza”, su capacidad de seducción, su recato sexual y, sobre todo, por la agresividad con la que trataban de validar los mencionados atributos ante otros escolares.

Las agresoras tenían un concepto ególatra de sí mismas, considerándose las “más atractivas” del curso o del colegio. Entre ellas, una popularidad basada en atributos estéticos (belleza) representaba un símbolo de prestigio entre sus compañeras. Al respecto, en ambos establecimientos educativos se advirtió que las valoraciones estéticas estaban relacionadas con una noción de superioridad, donde la más “bella” era, por ende, superior a las demás. Por ejemplo, ser cortejada por varios muchachos o enamorar con un estudiante que era admirado y era popular entre las alumnas se constituían en formas públicas de mostrar su capacidad de seducción y de magnetismo sexual (sinónimo de feminidad entre las colegialas).¹⁹⁸

198 No obstante, si una alumna tenía ese rasgo estético (belleza física), pero simultáneamente presentaba conductas no funcionales para la resistencia estudiantil de los alumnos rebeldes, corría el riesgo de convertirse en una víctima de *bullying* (véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, sección “Caso 2: Mariela”. Al respecto, surge la pregunta de por qué existen alumnas consideradas “bellas” que son maltratadas por sus agresoras, si la “belleza” corporal está sobrevalorada. Según Goffman (1997), los actores evidencian en sus actuaciones una serie de atributos idealizados y aparentemente insuperables para ser reconocidos por el público que los observa. Sin embargo, cuando esos atributos son

Igualmente, el aparentar decencia, respeto y pudor sexual se hizo visible en acciones mediante las cuales las agresoras protegían su buena reputación. Por ejemplo, en sus relaciones de pareja se esforzaban por garantizar la fidelidad de sus enamorados, amenazando o intimidando al resto de las muchachas que mostraran algún interés romántico hacia sus parejas. También mostraban un empeño desmedido para proteger su pudor, es decir, hacían esfuerzos por ocultar su promiscuidad sexual, por tratarse de un comportamiento opuesto al ideal moralista y conservador del modelo femenino que nuestra sociedad aún pregonaba en su discurso público.

Discursivamente, las actuaciones de pudor, recato y decencia sexual constituyen el discurso público de las agresoras, mientras que la promiscuidad sexual sería el discurso oculto de su feminidad. Así, resalta la contradicción entre ambos discursos (entre lo que “es” y lo que “debe ser”), ya que, por un lado, públicamente se condena la promiscuidad y, por el otro, indirectamente se la trata como un símbolo de magnetismo sexual. En síntesis, aquello que la sociedad prohíbe en su discurso público, lo promueve en su discurso oculto.

En la escuela particular P, las agresoras enfatizaban el pudor, la estética y la popularidad, y demostraban una fuerte diferenciación sexual en sus actos de resistencia y de acoso (conformaban

superados por los de otros, ese actor inicial encuentra despreciada y eclipsada su representación, al verla superada por la del otro, lo cual ocasiona que pierda su estatus y sea relegado a un rol marginal; asimismo, si el actor es superado por sujetos que antagonizan con sus discursos, su reputación no solo es opacada, sino destruida (*ibid.*: 10-27, 110-116). Es debido a ello que un agresor no tolera ser superado por individuos ajenos a su grupo, a su élite resistente, pues ser opacado representa una amenaza para su estatus de superioridad, arriesgándolo a ser marginado e ignorado por el alumnado espectador. En el caso particular de Mariela, el hecho de que la “belleza” de la víctima superara la de sus agresoras (que se consideraban como las “más hermosas”) constituía un peligro para el estatus de estas últimas.

grupos exclusivos de alumnas y tomaban por víctimas únicamente a estudiantes mujeres). También se advirtió que desistían de efectuar agresiones físicas, por considerarlas comportamientos típicamente varoniles e impropios de una mujer.¹⁹⁹

En la escuela fiscal Z, si bien las abusadoras consideraban como elementos femeninos las valoraciones estéticas, el pudor y la popularidad, se diferenciaban de las agresoras de la otra escuela porque incluían en ese conjunto de elementos la rebeldía y la competitividad con el género masculino. Ellas trataban de evidenciar su poder provocando a los varones. Por ejemplo, para las agresoras, desafiar a un hombre era un signo de prestigio y de poder, puesto que una mujer que enfrenta a un varón es vista como una mujer que “se hace respetar”. Otro rasgo de su feminidad consistía en competir con los varones, esforzándose por igualar o por superar los roles masculinos con el fin de ampliar su poderío (desde luego, sin perder atributos femeninos como la estética, el pudor, etcétera). En ese marco, se producía una especie de masculinización parcializada, ya que ellas intentaban superar o igualar a los varones sin perder su feminidad, demostrando que las mujeres pueden ser igual o más autosuficientes, dominantes, carismáticas, agresivas e intrépidas que los hombres.

En conclusión, el enfoque masculino predominaba por sobre el femenino. En las relaciones de género, en efecto, condicionaba el comportamiento de las agresoras. Ellas, de una u otra manera, tomaban como referente el paradigma machista

199 Una compañera de Andrea y de Lourdes, dos alumnas del colegio fiscal Z y agresoras de Beatriz, me narró: “La Lourdes, una vez, a mí y a mi amiga nos ha contado que el año pasado una changa [chica] de la prepromoción había puesto cosas de ella por Facebook. Dice que le había dicho que es una ficha [fácil] y que con cualquier gil se mete. La Lourdes le ha amenazado a esa chica, le ha dicho que su enamorado de afuera le iba a poner en su lugar, que él tiene pistola, que ella es una dama y no se iba a rebajar peleando con esa ñoja [fea] [...]. Después, esa chica le tenía miedo a la Lourdes” (registro etnográfico, escuela particular P, 12 de agosto de 2014).

y androcéntrico en sus interacciones sociales, adscribiéndose a los roles que tal paradigma determina como femeninos o, por el contrario, tratando de imitar rasgos del dominio masculino, como la violencia física, a fin de manifestar poderío y autoridad.

7.7. FACTORES SOCIOCULTURALES

Son muchos los factores sociales que intervienen en la conducta de los agresores y propician que ellos ejerzan *bullying*, como también diversas formas de resistencia al interior de la escuela. En esta sección, analizamos diferentes elementos que caracterizaban a los agresores de las dos unidades educativas estudiadas, considerando entre tales elementos la convivencia familiar, la clase social y los estereotipos socioculturales imperantes en la sociedad boliviana.

La convivencia en el entorno familiar fue un factor que condicionaba el comportamiento de los agresores. Todos presentaban, en mayor o en menor medida, relaciones conflictivas en sus hogares, pues procedían de familias disfuncionales en las que existía una comunicación escasa e insuficiente con los padres y con los parientes, y donde se suscitaban escenas de violencia que dificultaban un relacionamiento adecuado entre los miembros familiares.

Los agresores de la escuela particular P provenían de familias económicamente estables, cuyos padres o tutores contaban con estudios técnicos y universitarios de nivel profesional. No obstante, su relacionamiento familiar era exiguo, debido a que esos adultos estaban absortos en sus respectivas actividades laborales, dedicando pocos momentos de su vida a comunicarse con sus hijos, lo que ocasionaba una ausencia del control parental y de la interacción filial. Asimismo, tenían familias disfuncionales: padres divorciados o separados por motivos laborales, padres o madres solteras. En todos los casos, la figura paterna estaba ausente, de modo que los estudiantes estaban bajo la tutela de sus apoderados (tíos, abuelos y otros), quienes mostraban grados muy altos tanto de permisividad como de indiferencia que desembocaban en un reducido control sobre el comportamiento de

los jóvenes a su cuidado. La excesiva permisividad resaltó específicamente en los casos de los tutores o de los apoderados de las chicas agresoras, a diferencia de los varones.²⁰⁰

Contrariamente, cuando los padres de familia de los estudiantes abusadores de esa escuela no eran indiferentes, se dificultaba aún más la comunicación familiar. Esos alumnos sostenían que sus padres asumían una actitud autoritaria, casi siempre orientada a la punición de faltas, sin preguntarse antes el motivo por el cual sus hijos habían manifestado tales comportamientos. Debido a este actuar, los agresores decían no confiar en sus padres, porque ellos no escuchaban sus opiniones y se enfocaban únicamente en juzgar y en castigar.

Los agresores de la escuela fiscal Z provenían de familias numerosas y de escasos recursos económicos. Sus padres o sus apoderados contaban con estudios básicos (primaria, secundaria o bachillerato) y, en su mayoría, desempeñaban oficios y ocupaciones manuales y técnicas (carpintería, albañilería, comercio informal, etcétera). Su entorno filial era bastante caótico. Todos tenían familias disfuncionales: padres agresivos, ausentes, incomprensivos, irresponsables, alcohólicos, etcétera.²⁰¹ En ellas,

200 Por ejemplo, las agresoras de Beatriz, alumnas de la escuela particular P, afirmaron que sus tutores y o apoderados “tenían mente abierta” y que les permitían, incluso, hacerse tatuajes (registro etnográfico, 1 de septiembre de 2014).

201 Teresa, una alumna de la escuela fiscal Z y agresora de Jorge, me dijo: “Mi familia es un dispute. Para empezar, cuando era chiquita, mi mamá se ha ido con un tipo y le ha dejado a mi papá. De eso, mi papá ha quedado bien traumatado, seguido se va a farrear con sus amigos, ni se entera de lo que yo hago [...]” (registro etnográfico, 12 de agosto de 2014). Máximo, un alumno de la escuela fiscal Z y agresor de Fabiola, me contó: “Mi papá es abusivo, más parece carcelero que papá, en todo quiere tener razón y se emputa bien feo cuando le contradicen. No me escucha ni me respeta. Mi mamá le tiene miedo porque sabe que a ella más le puede pegar si se mete [...]” (registro etnográfico, 12 de agosto de 2014).

se suscitaban escenas de violencia intrafamiliar. Los jóvenes decían haber sido testigos o víctimas de diversos abusos perpetrados por sus padres, sus apoderados o algún miembro de su familia. Aparte, aseguraban desconfiar de sus padres, ya que estos jamás se relacionaban con ellos, salvo para castigarlos o para encomendarles deberes y responsabilidades de diferente índole (ayudar en el trabajo, limpiar la casa, cuidar a los hermanos, etcétera).

Los padres de familia de los estudiantes de esa escuela mostraban un exceso de autoritarismo e irracionalidad en sus relaciones familiares (no escuchaban razones e imponían sus criterios por la fuerza), recurriendo a sus hijos en función de su utilidad doméstica. También evidenciaban deficiencias en sus relaciones familiares, tratando de ganar la obediencia de sus hijos mediante castigos y amenazas, ocasionando que se distanciaran y les ocultaran lo que hacían y lo que vivían en la escuela.²⁰²

En ambas unidades educativas fue posible conocer que los agresores experimentaban exclusión, maltrato e indiferencia al interior de sus hogares. Debido a esa carencia de comunicación y de relacionamiento familiar, buscaban compensar el vacío afectivo afuera de sus hogares, específicamente en la escuela, donde conformaban grupos con compañeros que se hallaban en una situación similar, tratando de crear así una familia sustituta que les proporcionara el reconocimiento y la comprensión que sus padres y sus tutores les negaban.

Un dato interesante sobre este tema está referido a que los agresores concebían sus familias biológicas como un colectivo de socialización que les era heredado e impuesto, mientras que su grupo de amigos representaba un entorno de socialización escogido, cuyos integrantes se reunían e interactuaban movidos

202 A causa de ello, los padres de familia de los agresores no estaban al tanto del comportamiento de sus hijos en la escuela; no sabían qué hacían y únicamente se enteraban de sus infracciones (por medio de una notificación de las autoridades pedagógicas) cuando las consecuencias de tales actos eran graves.

por su propia voluntad. Dicho de otra manera: el grupo era una familia que podía escogerse.²⁰³

La escasez de control parental o el exceso de autoritarismo, así como la aplicación de la violencia como instrumento punitivo y presuntamente disciplinario por parte de los padres de familia, los tutores o los apoderados de los estudiantes agresores, implicaron que estos desarrollaran sentimientos de resentimiento y de frustración por los maltratos que recibían. Tales sentimientos se iban acumulando y, posteriormente, se canalizaban en la escuela mediante una serie de conductas de resistencia, entre ellas el *bullying*.²⁰⁴

Para concluir, los agresores reproducen en el colegio las distintas maneras de violencia que presencian y sufren en otras esferas de la vida social, como por ejemplo la familia. La

203 Teresa, alumna de la escuela fiscal Z y agresora de Jorge, me dijo: “[...] la ‘familia de sangre’ [biológica] es un lazo obligado, porque nadie escoge a sus padres ni a sus familiares; es cuestión de suerte tener familiares buenos. Por eso digo que eso de la familia es una mamada [mentira/engaño]. Si te das cuenta, los amigos son los que más se preocupan por vos; a la familia le vales [...]” (registro etnográfico, 5 de septiembre de 2014). Amílcar, un alumno de la escuela particular P y agresor de Freddy, me comentó: “[...] todos tenemos familia, pero los cuates son una familia más cercana, los cuates son hermanos con distinto apellido. Cuando estás mal o estás triste, los cuates te escuchan y te dan consejos, no te riñen ni se guasean [exceden] contigo; te dan su hombro para apoyarte [...]. En la casa, con los papás y otros parientes no es igual, porque son de otra edad y no entienden lo que les dices; solo te critican, te riñen o, en el mejor de los casos, no te dicen nada [...]” (registro etnográfico, 8 de septiembre de 2014).

204 No obstante, como vimos en el capítulo anterior, un entorno familiar disfuncional y violento no es un rasgo exclusivo de los agresores, también las víctimas proviene de familias disfuncionales y violentas (véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, sección “Caso 4: Fabiola”).

generalización de la violencia en la sociedad boliviana ocasiona que los estudiantes la perciban como un elemento funcional, cotidiano, naturalizado e inherente a toda relación social. Como sostiene Karenka Flores (2009), la escuela y el hogar son entornos violentos y altamente inseguros para los jóvenes. En ambos contextos, la educación enfatiza y sobrevalora el empleo de castigos: se piensa que mientras más dolorosos y numerosos sean los castigos mejor será la calidad educativa. De tal manera, advertimos la eufemización del castigo, que se oculta en diversas formas de abuso de poder, discriminación y violencia, todas justificadas por ser métodos disciplinarios.

7.8. LA CORPOREIDAD

El *bullying* es un fenómeno social en el cual se dan relaciones de poder, interacciones simbólicas y representaciones sociales cuyas significaciones tienen un carácter grupal o individual. En todos los casos, dichas interacciones se proyectan, precisamente, mediante el cuerpo de cada actor social (en este caso, el de los agresores). Como dijimos en capítulos anteriores, en el cuerpo se representan, se materializan y se objetivan las significaciones sociales que los estudiantes han construido alrededor de él, como la referencia estética, el racismo, la fuerza y el género, entre otros.

Los rasgos fenotípicos y raciales son singularidades corporales con un simbolismo social profundamente arraigado en los estudiantes agresores, quienes se identifican mutuamente tratando de sobresalir e intentando diferenciarse de los “otros”, sus víctimas. Ellos consideran que tales características son un referente de la “superioridad” biológica, cultural y socioeconómica de un grupo o de una persona respecto a otras colectividades. El paradigma xenofóbico y colonialista (indígenas contra blancos y viceversa) está muy asentado en este enfoque racista.

De acuerdo con David LeBreton (2002), el significado de las características corporales cambia en función de la sociedad en la que se sitúa un individuo. En esto radica la razón de la generación de conductas racistas, pues un cuerpo con rasgos diferentes

a los de la corporeidad de la mayoría provoca que los demás reaccionen de manera diferente y excluyente, debido a que el significado social que transmiten es contrario al significante colectivamente aceptado. De esa manera, el cuerpo se convierte en un instrumento simbólico que nos diferencia de los otros, diferenciación que se construye socialmente (*ibid.*: 27-28).²⁰⁵

Pierre Bourdieu, en *Poder, derecho y clases sociales* (2001), expone los siguientes cuatro tipos de capital que configuran el modo de socialización de un entorno social (la escuela, en este caso): el “capital económico”, que se visibiliza fundamentalmente en la posesión de dinero como una forma para adquirir estatus de clase en una colectividad; el “capital social”, que se basa en un sentido de pertenencia y de identidad mutua entre los miembros de una sociedad, a partir del cual los grupos establecen los derechos y los deberes de sus integrantes; el “capital cultural”, que corresponde al aprendizaje de los valores y de las actitudes que una sociedad imparte a sus miembros por medio de instituciones como la familia, la Iglesia, el Estado y la escuela; y, finalmente, el “capital simbólico”, que engloba todas las formas de expresión de las categorías mencionadas y por medio del cual el individuo puede expresar su estatus en pos de poder ser reconocido por los demás sujetos de su entorno (*ibid.*: 101-165)

En esa línea de pensamiento, la corporeidad es un instrumento de socialización que forma parte del capital simbólico. Es decir, el cuerpo, en tanto acción social, contiene implícita una diversidad de significaciones socioculturales que, a su vez,

205 En razón a esto, se han creado límites en las interacciones sociales (no solo escolares), usando el cuerpo como una frontera y como un motivo de exclusión social. En el *bullying*, una de las muchas formas por las que los agresores dañan a sus víctimas tiene como base determinados rasgos raciales y fenotípicos que, en determinados contextos de interacción, no son comunes (piel blanca, cabello rubio, cabello negro, piel morena, etcétera). Así, por ejemplo, los agresores piensan que una persona blanca es adinerada, acomodada, etcétera, factor que toman como elemento para construir a su víctima y, posteriormente, agredirla.

producen un estatus dentro de una colectividad. Por consiguiente, podemos sostener que existe una forma de capital corporal muy presente en las interacciones sociales estudiantiles.

El capital corporal en posesión del agresor (la valoración estética, la salud y la fortaleza) incluye rasgos físicos con notorias significaciones sociales en el grupo de agresores, quienes las exaltan como un referente o modelo a seguir y, al mismo tiempo, como una demostración simbólica de sus capacidades dominadoras. En correspondencia con esa idea, en ambas escuelas estudiadas, los agresores siempre alardeaban de su buena salud, de su vigor y de su fuerza física como emblemas de su poder. En lo posible, evitaban mostrarse demacrados, enfermos o debilitados para no transmitir una imagen de vulnerabilidad que fuera perceptible por sus compañeros observantes. Igualmente, la valoración estética entre los agresores (principalmente en las mujeres) constituía un estatus de “superioridad”. La preocupación estética fue percibida a partir del excesivo cuidado y de la importancia que se le daba a la figura corporal.

En ese contexto, debemos señalar que en el alumnado de ambas unidades educativas existía cierta propensión a la alienación racial y sociocultural. Esta era manifestada por los agresores en sus interacciones sociales al tratar de imitar modelos corpóreos (predominantemente caucásicos) de culturas extranjeras (fundamentalmente la estadounidense, las europeas y las asiáticas, entre ellas la coreana y la japonesa) como referentes estéticos; por ejemplo, peinarse, vestirse o maquillarse imitando el estilo de un cantante, de un actor o de un personaje procedente de esas culturas.²⁰⁶

Dichas conductas de alienación son el resultado de lo que Young (parafraseado en McLaren, 2005: 84-87) denomina “imperialismo cultural”: una sociedad dominante impone sus valores socioculturales a otros, a modo de patrón en el que deben basarse los grupos dominados para aceptar o rechazar a sus

206 Entre los personajes que los estudiantes mencionaron figuran Lady Gaga, Miley Cyrus, Erick Saade y miembros de bandas asiáticas de *visual kei* (género *punk/rock*) o de *k-pop* (Wonder Girls y T-ara, entre otros).

miembros, según su semejanza o su divergencia con el modelo establecido por la cultura dominante. De ese modo, mostrar semejanza con dicho modelo constituye un privilegio equivalente a superioridad, mientras que la divergencia es considerada como sinónimo de inferioridad y de desprestigio. En suma, las víctimas del imperialismo cultural se miran, se definen y se evalúan mutuamente usando el enfoque que la cultura dominante tiene respecto a ellos, considerándose inferiores, mientras admiran e imitan el modelo impuesto por los estereotipos dominantes (*ibid.*).

La alienación que se evidencia en los agresores pone de manifiesto su complejo de inferioridad en el contexto de la escuela. En ese ámbito, al igual que en la sociedad boliviana, los modelos raciales y culturales extranjeros son parámetros de belleza que llevan implícito un presunto estatus de “superioridad” y de “prestigio social”, relación que está basada en lo similar o en lo diferente que es un individuo respecto a los estereotipos importados. Esto ocasiona que los individuos alienados (en este caso, los estudiantes) asuman conductas de rechazo y de autoexclusión. En tal sentido, en las escuelas estudiadas se pudo advertir que cuando una víctima tenía un rasgo corporal socialmente sobrevalorado, y que los agresores no poseían, se incrementaba la hostilidad que estos últimos manifestaban a la víctima, pues dicho rasgo les generaba frustración debido a que sentían que se desvalorizaba su estatus porque carecían del simbolismo corporal que tanto admiraban.²⁰⁷

Félix Patzi, bastante influido por el pensamiento de Pierre Bourdieu, en *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)* (1999), argumenta que la clase dominante blancoide ha

207 Por ejemplo, Mariela, una alumna de la escuela fiscal Z y víctima de *bullying*, tenía el cabello rubio y era objeto del odio de su agresora, quien intentó imitar dicho rasgo tiñéndose el cabello de ese tono, pero no logró convencer a nadie; más aún, sus compañeros de curso se burlaron de ella (véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, sección “Caso 2: Mariela”).

impuesto su lógica neoliberal y cultural en el proceso educativo boliviano, logrando así que los indígenas y los mestizos se integren y sean asimilados en el *habitus* de la élite blancoide por medio de un proceso de “violencia simbólica”, alienación que el autor denomina “etnofagia estatal” (*ibid.*: 535-539).

Basándonos en el estudio de Patzi, podemos decir que ese proceso de alienación no se limita al ámbito estatal; también abarca el ámbito cultural. En nuestro medio, se estaría desarrollando una “etnofagia cultural” que afecta y fagocita tanto a la población indígena como a la blancoide y a la mestiza, ya que numerosos blancos, mestizos e indígenas tratan de imitar modelos estéticos, religiosos y culturales impuestos por las culturas extranjeras occidentales. De ese modo, en Bolivia los dominados (sean blancos, mestizos o indígenas) “digieren” una alienación hacia los modelos foráneos, tratando de imitarlos para adquirir un estatus de superioridad en nuestro contexto.²⁰⁸

Ahora hablemos de las inscripciones corporales.²⁰⁹ En las unidades educativas objeto de estudio, los agresores llevaban

208 Esa etnofagia cultural se evidencia cotidianamente en nuestra sociedad. Por ejemplo, los indígenas y los mestizos intentan imitar parámetros raciales y estereotipados (blancos, caucásicos y extranjeros). Por otra parte, las personas de tez blanca que llevan un apellido castellano muestran cierta admiración hacia los apellidos europeos (no castellanos), sean ingleses, franceses, alemanes u otros, considerándolos como emblemas de estatus y de “superioridad” social y cultural. En ambos casos, se manifiesta una alienación sociocultural: tanto los indígenas como los blancos consideran superiores los paradigmas y los estereotipos sociales y culturales de los países dominantes (europeos, asiáticos, Estados Unidos, etcétera).

209 Se trata de anexos o complementos que un individuo integra a su cuerpo para transmitir el significado o el simbolismo deseado (tatuajes, aretes, ropa, broches, peinados, mutilaciones, cicatrices, perforaciones, etcétera). Tales inscripciones perfeccionan o deforman determinados rasgos corporales del actor social en cuestión (LeBreton, 2002: 62-63).

inscripciones corporales y simbolismos integrados a sus cuerpos en forma de broches, lentes, gorras, cicatrices, tatuajes, alteraciones en el uniforme escolar, etcétera, que tenían en común una connotación de resistencia hacia las normas de los establecimientos escolares.

En la escuela fiscal Z, los agresores hacían gala de su buena salud y de su fortaleza corporal. Daban pruebas de su destreza y de su resistencia física mediante hazañas en el deporte o en las peleas. También decían que no se enfermaban con facilidad y que fumaban y consumían bebidas alcohólicas, haciendo alarde de su inquebrantable resistencia para consumir licores. Por otra parte, llevaban inscripciones corporales que denotaban resistencia hacia el sistema escolar, como anteojos polarizados, collares, broches, bandanas,²¹⁰ *piercings*, manillas, aretes, tintes de cabello y maquillaje (en el caso de las muchachas).²¹¹ Igualmente, los agresores se caracterizaban por el mal uso que hacían del uniforme escolar, vistiéndolo incompleto o desarreglado (por ejemplo, sin chompa o sin corbata, llevando el guardapolvo desabrochado o vistiendo *jeans*, tolantes –pantalones anchos– o calzados deportivos cuando no correspondía).

Como señala Paul Willis (1988), esas conductas son formas simbólicas e inconscientes de insurrección en contra de la escuela. Si consideramos, por ejemplo, la importancia que las autoridades pedagógicas le dan al uso correcto del uniforme, vestirlo incorrectamente sería una manera inconsciente y simbólica de diferenciarse y de oponerse al modelo cultural establecido por la escuela. De igual modo, consumir bebidas alcohólicas, fumar, etcétera, son actos asociados con el mundo adulto, produciéndose

210 Pañuelo triangular de algodón que se usa alrededor del cuello o en la cabeza como adorno o protección.

211 Cabe aclarar que el maquillaje era usado por las alumnas como complemento estético y no necesariamente por rebeldía. No obstante, llegaría a ser un tipo de resistencia inconsciente, dado que esa escuela prohibía su uso a las estudiantes.

así una sensación de autonomía, de poder y de independencia de los estudiantes respecto al colegio (*ibid.*: 21-32).

En esa misma escuela, solamente un grupo de mujeres agresoras (todas integrantes de una pandilla) lucían inscripciones corporales de carácter permanente y de connotación bastante agresiva, como cicatrices causadas por armas cortopunzantes, las cuales eran producidas como emblemas de agresividad, valentía, peligrosidad, intrepidez e identificación con las demás integrantes del grupo. Esas estudiantes se autoinfligían cortes en los antebrazos a modo de expresar su pertenencia, jerarquía e identidad grupal. La cicatriz en sí era símbolo de que pertenecían al grupo, mientras que el número de cicatrices expresaba su puesto jerárquico en él.²¹² Asimismo, se advirtió que los agresores, sin importar su género, portaban una variedad de armas blancas, entre ellas navajas, mariposas,²¹³ clavos, estiletes, cadenas y manoplas. Esos objetos eran simbolismos rebeldes, agresivos y amenazantes que lo hacían visibles en la escuela.

En la escuela particular P, los agresores varones visibilizaban su capital corporal como simbolismo de poder y de superioridad exhibiendo su habilidad deportiva, su destreza para la lucha y la resistencia ante el dolor y el padecimiento. Mientras tanto, las agresoras enfatizaban sus atributos estéticos como elementos de su carisma y de su poder de dominación, basados en su capital corporal. Por otra parte, las inscripciones corporales de los agresores varones llevaban implícito un mensaje de resistencia al sistema escolar, ya que usaban gafas polarizadas, lentes de contacto cosméticos, sombreros, broches, collares, anillos,

212 Esa pandilla de mujeres llevaba por nombre Las Greisis. Era el grupo agresor de Jorge, un alumno de primero de secundaria de ese establecimiento educativo (véase el capítulo 3, apartado “Los casos de *bullying*”, sección “Caso 6: Jorge”).

213 Las mariposas son una especie de navaja plegable, cuyo mango está dividido en dos partes que, al cerrarse, esconden la hoja, de ahí su nombre.

piercings, aretes, maquillaje y tintes capilares. Contrariamente a lo que ocurría en la otra escuela, en esta los agresores no llevaban bandanas ni *jeans* o tolantes; todos asistían con el uniforme escolar, aunque vestido incorrectamente (sin corbata y con la chompa desabrochada).

A diferencia de las inscripciones corporales permanentes de las abusadoras de la escuela fiscal Z, los agresores de la escuela particular P no se caracterizaban por tener deformaciones corporales como simbolismos exclusivos de agresividad. Ellos, más bien, intentaban resaltar simbolismos corporales sutilmente resistentes al sistema escolar mediante la reafirmación de tales atributos corpóreos. De ese modo, se observó que varios alumnos acosadores portaban tatuajes permanentes en la espalda y en los brazos, con figuras como calaveras, espadas, dragones y otros elementos con los que decían sentirse identificados por las cualidades subjetivas que simbolizaban dichas imágenes.²¹⁴

Por su parte, las agresoras de dicha escuela portaban tatuajes que realzaban elementos corpóreos estéticos; por ejemplo, rosas y otras flores, mariposas e incluso inscripciones con sus propios nombres. Un dato interesante es la ubicación de esos tatuajes, que estaban inscritos en los muslos, en la parte superior del tórax o en la cintura frontal y dorsal, espacios que connotan sensualidad y seducción femenina, que buscan despertar una reacción de excitación sexual en los alumnos

214 Los agresores de Freddy tenían tatuajes. Wilder llevaba tatuada en el antebrazo una pequeña figura de calavera (un cráneo, específicamente); según el joven, esta daba el mensaje de intrepidez, una manera de “no tener miedo a la muerte”. Amílcar lucía la figura de una espada en el antebrazo y decía que simbolizaba su capacidad de atacar y defenderse. Fabio, por su parte, tenía también en el antebrazo un tatuaje de un dragón, porque esa figura le resultaba inspiradora, por tratarse de un animal mítico, un ser “indomable y poderoso”. Los agresores me aclararon que habían logrado realizarse tales tatuajes tras conseguir el permiso de sus padres (registro etnográfico, 21 de agosto de 2014).

observantes.²¹⁵ Para ese grupo de agresoras, la intensidad del magnetismo y la atracción sexual producida en los demás constituían una demostración de su capital corporal y estético. Ellas consideraban antiestético simbolizar la agresividad mediante deformaciones corporales como cicatrices, quemaduras, mutilaciones, etcétera, porque no provocaban una reacción erótica en los estudiantes observadores.

En síntesis, la corporeidad es un instrumento simbólico enfocado en mantener y proteger la impresión que los agresores ofrecen ante la comunidad escolar.

7.9. LA DESTREZA PARA EVITAR SANCIONES

Se podría decir que una de las maneras mediante las cuales los agresores demuestran su funcionalidad para la causa resistente se visibiliza en su destreza para quebrantar los reglamentos escolares y para eludir, satisfactoriamente, las sanciones correspondientes a las faltas cometidas.

Según James Scott (2000), las tácticas de resistencia siguen determinados paradigmas que ejemplifican las estrategias que deben ser imitadas para rebelarse contra un determinado dominio. Uno de esos paradigmas se halla en los cuentos y en las fábulas cuyo protagonista es un personaje “pícaro”

215 Lourdes y Andrea, agresoras de Beatriz, también tenían tatuajes. Andrea llevaba un tatuaje en forma de rosa ubicado en la parte superior derecha de su tórax. Ella llamaba la atención sobre su tatuaje aflojando su corbata y desabrochando los primeros botones de su blusa, a manera de escote improvisado, para que sus compañeros pudieran divisar la sugestiva figura. También tenía otro tatuaje en forma de mariposa, en la espalda baja, que lo exhibía durante las clases de educación física. Lourdes, en cambio, llevaba un tatuaje con su nombre en el muslo derecho, expuesto debido a la longitud de su falda (más o menos tres centímetros arriba de la rodilla). Ambas muchachas sostenían que esos tatuajes eran formas de estilizar o de resaltar su “belleza” física (registro etnográfico, 1 de septiembre de 2014).

(ingenioso) que estaría representando la resistencia en la trama del relato, valiéndose siempre de su astucia para triunfar sobre sus enemigos. Scott menciona que el pícaro presenta grandes similitudes con los ideales y los propósitos ocultos del grupo dominado (*ibid.*: 167-215).

En las unidades educativas estudiadas, los agresores se adscribían al paradigma del pícaro, idealización de base de lo que los estudiantes resistentes consideraban como sagaz, por emplear estrategias de subversión que les permitían burlar exitosamente la dominación de las autoridades pedagógicas sin ser descubiertos ni sancionados por esos dominadores escolares. Para los agresores de ambas unidades educativas, el éxito de la resistencia radicaba en que esta no fuera descubierta, desmantelada o castigada por las mencionadas autoridades.²¹⁶

En ese contexto, los agresores manifestaban conductas de resistencia como portar armas blancas, cometer fraudes en las evaluaciones, agredir a sus víctimas, consumir bebidas alcohólicas dentro del establecimiento, etcétera, conductas que se esforzaban en ocultar de la vista de las autoridades pedagógicas para evitar ser sancionados. Un dato interesante fue constatar que cuando la resistencia era descubierta, esta aún era considerada exitosa por los agresores si, por diversas razones, no se recibía un castigo acorde con la magnitud del delito cometido. Esto debido a la levedad y a la informalidad de las sanciones, así como a la subestimación de las faltas cometidas por parte de las autoridades pedagógicas; por ejemplo, cuando un agresor que había dañado a su víctima recibía una sanción informal y no llegaba a ser expulsado definitivamente del establecimiento (por las razones expuestas en capítulos anteriores).

La capacidad para eludir los castigos constituye una demostración que legitima las capacidades carismáticas que el agresor transmite en sus actuaciones y en sus discursos de resistencia;

216 Por ejemplo, Teresa, una alumna de cuarto de secundaria de la escuela fiscal Z y agresora de Jorge, declaró: “[...] hay que ser viva para no hacerse pescar [descubrir]” (registro etnográfico, 8 de mayo de 2014).

evidencia ante los estudiantes observantes que sus habilidades subversivas logran burlar la dominación pedagógica. Los agresores de las unidades educativas estudiadas eludían las sanciones mediante tres vías principales: ocultando las faltas cometidas, eufemizándolas y por medio de las inversiones simbólicas.

En la escuela fiscal Z, los agresores optaban por ocultar sus delitos y por eufemizarlos, en pos de eludir los castigos por las infracciones que cometían. Se pudo advertir que ultrajaban a sus víctimas y ejercían diversos actos de resistencia en espacios propios del estado de la esquina, intentando, siempre, garantizar el anonimato de sus acciones frente a las autoridades pedagógicas, a modo de protegerse y de evitar ser descubiertos y sancionados por los dominadores pedagógicos. El anonimato procedía de su capacidad por asegurar el silencio entre sus compañeros espectadores, en sus seguidores y en sus víctimas.

Cuando la resistencia y el *bullying* eran descubiertos por las autoridades pedagógicas, los agresores procedían a eufemizar sus acciones; es decir, disimulaban o disfrazaban el delito cometido tratando de hacer creer que no hubo intencionalidad en la violencia ejercida. Por ejemplo, eufemizaban las burlas como si fueran “bromas” y los golpes como si se trataran de “juegos” o de “accidentes imprudenciales”, llegando incluso al punto de negar su implicación en tales actos de resistencia, responsabilizando a otra persona por los daños causados a la víctima o deliberadamente culpabilizándola bajo el argumento de que la agresión se debió a sus provocaciones. Todas esas argucias servían para demostrar, de forma caprichosa, una presunta inocencia y, por consiguiente, eludir el castigo.²¹⁷

217 Los agresores de Freddy, un alumno de la escuela particular P y víctima de *bullying*, le produjeron un ataque de asma y, en consecuencia, eufemizaron tal ultraje argumentando que “solo estaban jugando” (registro etnográfico, 10 de mayo de 2013). Marco, un alumno del mismo establecimiento educativo y agresor de Alberto, eufemizaba los agravios que ejercía sobre su víctima bajo el argumento que tal comportamiento era solamente una respuesta defensiva en reacción a las “provocaciones” de su víctima: “[...] el

En la escuela particular P, los agresores también recurrían al ocultamiento y a la eufemización de sus comportamientos de resistencia para eludir las sanciones pedagógicas. No obstante, adicionalmente, presentaron un marcado uso de las inversiones simbólicas. Los agresores, en efecto, deslegitimaban la jerarquía de las autoridades pedagógicas alegando su antigüedad en el colegio y el pago de sus colegiaturas como condicionantes para no ser sancionados severamente por sus graves infracciones disciplinarias.

Entre las agresoras mujeres se observó el uso del capital corporal en sus tácticas de resistencia. Cuando eran sorprendidas por una autoridad pedagógica (principalmente si era un varón), manifestaban conductas que denotaban excesiva familiaridad y confianza; por ejemplo, la sujetaban del brazo, la abrazaban y realizaban otros gestos corporales orientados a conmovir y a subyugar a dicha autoridad. De ese modo, conseguían ser absueltas del castigo correspondiente a sus faltas. Tal conducta era una forma de resistencia basada en la inversión simbólica de la jerarquía pedagógica, por medio de la cual las agresoras evidenciaban su capacidad carismática ante sus compañeros y el poder

ch'ojcho [refiriéndose a Alberto], cuando ha venido de nuevo al cole, bien 'hecho al tipo' ha querido hacerse ver. Todo el tiempo les corregía a los profes su apellido. Dizque es de no sé dónde de Europa. ¡Eso es mamada, pues! Los europeos son chocos, bien altos y ojos azules tienen. Este *ch'ojcho* parece cuervo, su cabello es más negro que mi zapato. ¡Eso emputa, pues! ¡Nos ha visto la cara de sonsos! Que vengan a hacerse a los gringos para bajonearte, yo creo que a quien sea molesta" (registro etnográfico, 24 de octubre de 2013). En la escuela fiscal Z sucedía algo parecido. María, agresora de Mariela, argumentaba que los ultrajes verbales que había infligido sobre su víctima se debían a las provocaciones de esta (registro etnográfico, 13 de marzo de 2014). Igualmente, Teresa, una alumna de la misma escuela y agresora de Jorge, eufemizaba sus agresiones sosteniendo que ella no extorsionaba ni hurtaba dinero de su víctima, sino que únicamente les pedía "prestado" (registro etnográfico, 8 de mayo de 2014).

que tenían para influenciar la conducta de los propios dominadores pedagógicos, no solamente la del alumnado.

7.10. LA CAPACIDAD DE “CREAR SILENCIO”

Básicamente, el carisma y la conducta resistente de los agresores tienen el propósito de reproducirse en los comportamientos de resistencia de los escolares de su entorno, logrando con ello desestabilizar el dominio pedagógico. El silencio del alumnado ante el comportamiento de los agresores llega a ser una forma indirecta de colaborar con la rebeldía de estos últimos. Por tanto, la capacidad de crear silencio no sería otra cosa que la habilidad para generar resistencia.

Las actuaciones resistentes de los agresores tienen una característica dual que les permite generar silencio entre sus compañeros. Primero tenemos las actuaciones simpáticas, por las cuales el agresor pretende cautivar y ganar la admiración de los demás escolares, y que estos le otorguen amparo y colaboración en su causa resistente, ya sea imitando sus conductas, encubriéndolas o imitándolas. En segundo lugar están las actuaciones antipáticas, que pretenden intimidar a aquellos alumnos que no se muestran convencidos por sus representaciones, de forma que estos, a futuro, no dificulten sus conductas resistentes.

En resumen, los estudiantes resistentes socapan y amparan los comportamientos del agresor-líder a causa de la admiración que sienten por él y del deseo de ganar su agrado. Contrariamente, aquellos alumnos que no toman un papel activo en la resistencia optan por mantenerse en silencio (silencio cómplice), para no perjudicar al agresor (o al grupo de agresores), evitando así el riesgo de convertirse en futuras víctimas de sus maltratos.

James Scott argumenta que no existen conductas totalmente resistentes porque los subordinados que se rebelan siempre respetan ciertas normas legales, tratando con ello de salvaguardar su integridad. El autor toma como ejemplo una rebelión de campesinos, quienes inicialmente optarán por invadir y por ocupar las tierras de sus patrones de forma parcial y sin causar daños irreversibles a sus dominadores debido al temor de que estos

sean socorridos por fuerzas del orden como la Policía. Scott explica que incluso los rebeldes respetan directa o indirectamente las reglas que establecen sus dominadores, con el propósito de proteger su integridad y de evitar posibles represalias por parte de los poderosos (*ibid.*: 113-120).

En este punto, podemos sostener que ningún estudiante es absolutamente resistente ni absolutamente antirresistencia. Los agresores y los otros estudiantes resistentes encuentran límites en su propia rebeldía porque, indirectamente y en menor medida, se someten a la dominación pedagógica. Por ejemplo, que los agresores oculten y eufemicen sus conductas subversivas ante las autoridades pedagógicas o que soliciten su indulgencia mediante inversiones simbólicas es una prueba de ello. Asimismo, el efecto que tienen las calificaciones sobre la conducta estudiantil revela que los agresores reconocen el poder y la jerarquía que ostentan dichas autoridades sobre ellos. De la misma manera, los fraudes en los exámenes, perpetrados por los estudiantes resistentes, tienen por objetivo final obtener (aunque de modo ilícito) una calificación satisfactoria que, en última instancia, llegaría a ser una forma de subordinación y de reconocimiento de los parámetros evaluativos del sistema escolar. El hecho de vestir el uniforme de manera incorrecta e incompleta también revela un comportamiento resistente, aunque la propia acción de presentarse en el establecimiento vistiendo las prendas y los distintivos básicos que este ordena constituyen formas indirectas de sometimiento al sistema pedagógico.

Por tanto, los agresores presentan conductas mínimas y sutiles de sometimiento hacia el sistema escolar. Si solo ofreciesen una resistencia directa y altamente peligrosa al dominio pedagógico, correrían el riesgo de recibir castigos y represalias de parte de otras instancias exteriores a la escuela, como la Policía. Por ejemplo, un agresor muy difícilmente manifestaría un grado de resistencia tan intenso que llegase al punto de asesinar a una autoridad pedagógica o a su víctima de *bullying*. Si lo hiciera, sería derivado a instancias policiales y, luego, sometido a un proceso judicial penal criminal. Como dijimos, el agresor conoce los

límites hasta los que puede llegar su conducta resistente,²¹⁸ la cual es (volvemos a reiterar), en última instancia, una resistencia condenada al fracaso, porque sin importar qué hagan jamás lograrán debilitar ni destruir totalmente el sistema escolar.

Inclusive las víctimas y los espectadores del agresor también manifiestan conductas mínimas de resistencia hacia el sistema escolar. El silencio de las víctimas respecto a los abusos que sufren constituye (como también dijimos) una forma pasiva de colaborar con la resistencia escolar que despliegan sus abusadores. Pues, en vez de denunciar esos maltratos e intentar detener la resistencia implícita en el *bullying*, las víctimas y los espectadores permiten que el acoso se reproduzca.

En las unidades educativas estudiadas, el silencio que manifestaban las víctimas y los estudiantes testigos del acoso era sistemático. Se observó que ningún estudiante se atrevía a denunciar ante las autoridades pedagógicas la resistencia, el *bullying*, los maltratos sufridos y presenciados, para no correr el riesgo de convertirse en víctima de los alumnos abusadores. Según Juan Yhonny Mollericona, Javier Copa y María Luisa Cadena (2011), esto se debe a que la acción de “acusar” a los estudiantes abusadores es una forma de “traición” hacia ellos (*ibid.*: 97). Los pocos alumnos antirresistencia que intentaban detener el *bullying* ejercido por los agresores lo hacían mediante sutiles tácticas de persuasión, buscando, a modo de amistosa sugerencia, que los abusadores detuviesen el maltrato que infligían a sus víctimas.

7.11. EL EJERCICIO DE LA VIOLENCIA

La violencia es el método por el cual los agresores pretenden evidenciar su capacidad de liderazgo, rebeldía y dominio sobre el grupo de escolares. Es decir, el agresor y sus seguidores constituyen una élite jerárquica estudiantil ilegítima (porque no es reconocida formalmente por las autoridades pedagógicas) y

218 Véase el capítulo 3, apartado “La resistencia estudiantil”, sección “Caso 2: vengarse del regente”.

excluyente de la cual los alumnos más resistentes tienen el privilegio de ser parte; de tal manera, ellos estratifican las relaciones sociales entre los estudiantes. Por tanto, obtener la simpatía y el reconocimiento de los abusadores reduce el riesgo de ser maltratado. Dicho de otro modo, los estudiantes proyectan una actitud de “obedecer para sobrevivir”.

La violencia tiene el propósito de garantizar la continuidad del dominio ejercido por el agresor. La estrategia subyacente a las agresiones físicas se basa en el amedrentamiento generado en las víctimas y en los estudiantes espectadores del acoso, a quienes se les expone, a modo de advertencia, las consecuencias que podrían sufrir si perjudicaran la resistencia o si manifestaran insubordinación ante el dominio del agresor y de su grupo.

Con este estudio, se pudo conocer que los agresores de *bullying* ultrajaban físicamente a sus víctimas, propinándoles golpes, patadas, empujones, etcétera, pero sin recurrir continuamente al uso de las armas (elementos simbólicos de agresividad orientados a intimidar y a amenazar a las víctimas). Esto responde a la cautela que tenían respecto al manejo de armas, ya que de por sí su posesión y su uso constituyen un delito penal, sin contar con el hecho de que los daños que ocasionan en las víctimas podrían tener consecuencias bastante llamativas, peligrosas y de magnitud considerable. Por tales razones, las armas que portaban los agresores raramente eran usadas para lastimar a las víctimas, pero, en caso de emplearlas, lo hacían con extrema cautela, causando daños moderados y poco visibles. Aparte, también se pudo advertir que el manejo de armas era un simbolismo mediante el cual un agresor representaba su poder y, al mismo tiempo, revitalizaba una imagen de superioridad basada en el uso de la violencia. En otras palabras, portar armas era una manera de amedrentar a otros estudiantes para disuadirlos de rebelarse contra el dominio del agresor (o grupo de agresores).

En la escuela fiscal Z, los agresores portaban armas blancas, como cuchillos, navajas, cadenas, estiletes, manoplas, clavos y otras, que usaban como formas simbólicas de amedrentamiento hacia sus víctimas. Los varones llevaban navajas y cadenas que

mostraban a sus compañeros para insinuar su agresividad, su hombría y su dominio; sin embargo, no hacían uso práctico de esos instrumentos, limitándose a su empleo simbólico. Por su parte, las agresoras también portaban armas blancas, pero no hacían uso periódico de ellas. De los casos en ese colegio, solo una agresora violentó a su víctima usando armas blancas. Se pudo conocer, asimismo, que los estudiantes que llevaban ese tipo de armas tenían una estrecha relación con pandillas juveniles, entre cuyos miembros figuraban tanto estudiantes de ese establecimiento como jóvenes de contextos externos.

En la escuela particular P, los agresores portaban armas blancas bajo el pretexto de autodefensa en caso de ser asaltados por delincuentes en el camino de regreso a sus hogares. Ningún perpetrador de *bullying* de ese colegio dañaba a sus víctimas mediante el uso de armas y tampoco hacía un excesivo alarde de poseerlas. A diferencia de los agresores de la otra escuela, estos no pertenecían a pandillas juveniles delictivas.

Un dato importante que pudo ser conocido tiene que ver con el efecto desfavorable que ocasionan las armas para el dominio de los agresores. Si bien el manejo de armas blancas simboliza poder y dominación, su uso excesivo y la dependencia que los agresores desarrollan hacia ellas producen que su poderío se desprestigie frente a sus compañeros. Por eso, depender de ellas para perpetuar el dominio transmite un mensaje de cobardía y de vulnerabilidad.²¹⁹

7.12. FACTORES PSICOSOCIALES

Según Manuel Ramos (2008), los valores predominantes de la colectividad donde está inmerso un individuo lo influyen para que manifieste determinadas conductas que están bastante

219 Por ejemplo, un estudiante de tercero de secundaria de la escuela fiscal Z me dijo lo siguiente sobre un compañero con quien tenía cierta enemistad: “[...] este maricón, sin su punta [navaja] no es nada, [...] macho con cadena nomás es. A mano limpia se le cae su pantalón” (registro etnográfico, 21 de agosto de 2014).

arraigadas en el imaginario sociocultural de la sociedad que habita. De esa manera, la violencia se difunde por diversos medios de comunicación como un fenómeno “atrayente” muy vinculado con las nociones de ‘diversión’ y de ‘triumfo’ (*ibid.*: 85-110).

Se conoció que los mensajes violentos emitidos por el cine, la televisión, la música y los videojuegos influenciaban en la conducta de los agresores y de los estudiantes en general, quienes imitaban el comportamiento agresivo de los modelos difundidos por tales medios de comunicación y de entretenimiento, en los que se muestra la violencia, en todas sus formas, como factor aparentemente naturalizado en nuestra vida cotidiana, ocasionando que los jóvenes se tornen insensibles respecto a la agresividad y sus consecuencias.

En ese marco, los medios de comunicación presentan la violencia como un elemento socializador que genera admiración en los espectadores jóvenes, debido a sus guiones y las características atrayentes que caracterizan a sus personajes. El cine, por ejemplo, nos presenta protagonistas estereotipados (desde los parámetros raciales y socioculturales exaltados por el sistema dominante), estéticamente atractivos, dominadores e insolentes, que ejercen impunemente diversas formas de violencia (asesinatos, robos, peleas), legitimándola como un “factor necesario” de carácter revanchista (venganzas, guerras) a la hora de resolver conflictos, llegando incluso a ser recompensados y homenajeados por su agresividad en el epílogo de la trama.

Por otra parte, los videojuegos exponen la violencia como una forma de entretenimiento, bajo alusiones competitivas y mordaces, aparentemente inofensivas. En cambio, las teleseries, las caricaturas y los dibujos animados exhiben la violencia eufemizada, como ficción humorística, donde se asocia el entretenimiento con la ridiculización del “otro”. Finalmente, las tramas de las telenovelas románticas ofrecen el mensaje de que las pasiones sentimentales justifican el uso de la violencia, legitimando así cualquier delito e infracción moral y penal.²²⁰

220 En gran parte de las novelas y de las teleseries románticas se narran historias cuya trama gira en torno a los “amores prohibidos” y en

Para Clemente Penalva-Verdú (2002), la “justificación de la violencia” tiene por objetivo proporcionar una “coherencia” legitimadora moral, legal y ética para que las agresiones sean concebidas por el público como si fuesen aceptables e incluso necesarias (*ibid.*: 395-412). Al respecto, Greenberg y Brant (citados en Penalva-Verdú, *ibid.*: 395-412) sostienen que el uso de la violencia en las películas, las series televisivas, la música y los videojuegos trata de autolegitimarse mediante diversas justificaciones de carácter moral y social al mostrar cómo los antagonistas o los “villanos” de la película, la serie o la telenovela son personajes cuyas características difieren de los estereotipos biológicos, sociales, culturales e ideológicos que establece la cultura dominante. Así, los personajes “negativos” son usualmente representados por minorías étnicas y raciales (por ejemplo, latinoamericanos, negros, etcétera), personas con discapacidad o simpatizantes de ideologías que discrepan o cuestionan la “política oficialmente establecida”.²²¹

La televisión boliviana emite continuamente programas, películas, telenovelas, teleseries y caricaturas de fuerte temática agresiva. Al igual que la televisión por cable, incluye canales cuya programación se especializa en transmitir contenidos con un alto índice de violencia. Sin embargo, la obtención de esos contenidos y materiales por parte de los jóvenes se ha visto favorecida

las que los protagonistas perpetran delitos como adulterio, robo, asesinato y otros presuntos justificantes para consumir esa pasión.

- 221 Otros blancos de la violencia pregonada y justificada por los medios de comunicación y de entretenimiento son los colectivos políticos que el sistema sociopolítico dominante considera “incorrectos”. El cine y los videojuegos promueven las más sanguinarias masacres contra nazis y colectivos de ideología “fascista”. De ese modo, se eufemiza la violencia bajo una fachada de “venganza justiciera” contra las personas que integran o simpatizan con tales ideologías, llegando al punto de deshumanizarlas para justificar el daño que se les causa (por ejemplo, los nazis son “malos”, “monstruos” y, por tanto, deben y merecen ser torturados y asesinados).

por el acceso a internet y a la difusión de la piratería, la cual es distribuida a bajos precios desde el comercio informal.

De igual modo, existía un débil control parental en los hogares de los colegiales. Se pudo advertir que los padres de familia, los tutores o los apoderados desconocían por completo el tipo de programas, música y videojuegos que sus hijos consumían por medio de la televisión o a través del internet. Dicho desconocimiento los hacía subestimar diversos tipos de materiales que consideraban “inofensivos”, como los videojuegos, las caricaturas y los dibujos animados, que son estereotipados fundamentalmente por el público adulto bajo el prejuicio de que están exclusivamente destinados al público infantil.²²²

Los varones agresores de las escuelas estudiadas recibían la influencia de modelos agresivos a los que tenían acceso especialmente desde internet, la televisión y la piratería de materiales audiovisuales (DVDs y CDs). Ellos afirmaban que sus películas y teleseries favoritas eran los *films* de contenido altamente violento (física, verbal, psicológica y socialmente), con escenas en las que se mostraban explícitamente mutilaciones, abusos y asesinatos, como también diversas formas de discriminación y de xenofobia.²²³ La música que escuchaban también emitía mensajes agresivos que fomentaban la violencia verbal, psicológica y social, como la cumbia, cuyas líricas groseras los incitaban a las peleas, el pandillerismo, la drogadicción y el robo. El reggaetón, de la misma manera, les ofrecía mensajes obscenos y agresivos

222 De hecho, los videojuegos y los dibujos animados están clasificados según la edad del espectador; es decir, no todos son aptos para todo público. Por ejemplo, el género *hentai* del *anime* (animación japonesa) está destinado exclusivamente al público adulto por incluir escenas explícitas de contenido sexual.

223 Entre las teleseries más vistas por los agresores de las unidades educativas estudiadas se nombraron *The Walking Dead*, *Spartacus*, *The Simpsons* y *South Park*. También citaron entre las películas preferidas las producciones estadounidenses *The Avengers*, *Spiderman*, *300* y otras (registro etnográfico, 8 de septiembre de 2014).

con los cuales procedían a la cosificación de la mujer, exponiéndola como un simple objeto sexual.

Yesid Penagos, en *Lenguajes del poder: el reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes* (2012), considera la música como un producto sociocultural que lleva implícito un discurso simbólico. Por tanto, el reggaetón es una de las más nocivas influencias que pueden recibir los jóvenes, no solo por la obscenidad de sus letras o la promiscuidad y la cosificación sexual de los varones y de las mujeres que promueve, sino porque les transmite, como modelo a imitar, un paradigma de mediocridad intelectual, de superficialidad y de degeneración sociocultural y psicológica. Es de conocimiento popular que la mayoría de los cantantes de reggaetón carecen de formación filosófica, científica y humanística básica, y que el contenido de sus cantos es superficial y está centrado en la banalización del sexo. En consecuencia, enseñan a la juventud que el talento, el deber y el conocimiento son innecesarios, ya que para triunfar únicamente bastaría la “belleza” corpórea y la comercialización fetichista de la sexualidad (*ibid.*: 300-301).

A su vez, las mujeres agresoras de las unidades educativas observadas me comentaron su afición por películas y series estadounidenses, y por telenovelas coreanas y mexicanas, en las que se manifiestan abiertamente diversas formas de violencia simbólica, la cual promueve alienación sociocultural, racismo, discriminación, competitividad y sexismo al mostrar personajes femeninos que encarnan rasgos biológicos, estéticos, sociales y culturales en los que la “belleza” corpórea, la capacidad de seducción y la popularidad constituyen formas de prestigio y de superioridad social que las jóvenes espectadoras deben imitar como modelos. Por lo común, las protagonistas de esas películas, teleseries y novelas se caracterizan por presentar un estereotipo sexual femenino particular: mujeres corporalmente esbeltas y sensuales y con atuendos erotizantes, cuya actitud pasiva-agresiva cautiva, enamora y exalta a los protagonistas masculinos de la trama.

La influencia de los videojuegos era muy débil entre los agresores de la escuela fiscal Z, quienes si bien se recreaban con ellos, dijeron que lo hacían eventualmente y desde las salas de

internet. Más bien, señalaron como fuente inspiradora de su conducta agresiva las películas, las series y las novelas a las que accedían mediante la televisión local, la piratería e internet. Asimismo, ningún estudiante agresor o víctima entrevistado contaba con los servicios de televisión por cable o internet en su domicilio, debido a su elevado costo (según explicaron), dificultándose así que tuvieran mayor accesibilidad a materiales de contenido violento.

En la escuela particular P, los agresores tenían las condiciones para acceder a materiales de contenido violento, ya que contaban con servicios de televisión por cable e internet en sus domicilios. Aquello, junto con la piratería (DVDs y CDs), les facilitaba en gran medida tener a disposición ese tipo de elementos. Entre los agresores, los videojuegos eran una fuerte influencia en su comportamiento agresivo, reforzando estereotipos raciales, corpóreos, estéticos y socioculturales promovidos por la cultura dominante, e incitando a conductas de agresividad en contra de quienes diferían de los modelos que esos productos establecen como aceptables.

Entre los videojuegos preferidos por los agresores de esa escuela podemos mencionar *Dota*, *Halo*, *Grand Theft Auto: San Andreas*, *World of War Craft*, *Assasins Creed*, la franquicia *Street Fighter*, *Mortal Kombat* y *Tekken*, en los que la violencia es un articulador de la trama de una historia donde la fuerza y la agresividad se constituyen en formas de obtener el triunfo mediante la eliminación física del rival.²²⁴ Por ejemplo, en los videojuegos *Halo*, *Dota* y *World of War Craft*, el jugador protagoniza un personaje heroico que mediante estrategias del combate armado (contar con un arsenal de armas blancas, de fuego, químicas, etcétera) debe encontrar diversas maneras para destruir a sus rivales en el universo virtual. En *Grand Theft Auto: San Andreas*, se promueve el asesinato, el robo y otras conductas delictivas que deben perpetrarse como requisito para triunfar en su realidad virtual. En *Assasins Creed*, el jugador protagoniza a un asesino

224 Esos videojuegos fueron mencionados como sus preferidos por los agresores de Freddy (registro etnográfico, 28 de agosto de 2014).

entrenado cuyas misiones consisten en matar a los personajes rivales. Los videojuegos *Street Fighter*, *Mortal Kombat* y *Tekken* muestran una violencia de carácter más ficcional y fantástica mediante tramas en las que interviene una diversidad de personajes varones, mujeres y seres antropomorfos que, dotados de poderes sobrenaturales, luchan entre sí, destruyéndose despiadadamente.

Fue sorprendente conocer la existencia de videojuegos cuya temática principal es el *bullying*. Es el caso de *Bully*, con el cual se entretenían tres agresores de la escuela particular P. Ese videojuego obtuvo fama debido a su controvertido argumento. El jugador protagoniza a un joven estudiante “problema”, procedente de una familia disfuncional de padres divorciados, que ha sido expulsado de varios colegios por su mala conducta y es trasladado a una nueva escuela, donde debe ejercer violencia sobre sus nuevos compañeros para ganarse su respeto y evitar de ese modo convertirse en una víctima de *bullying*. El jugador debe superar varias misiones al interior de la escuela, entre ellas el vandalismo, el robo, la extorsión, las peleas, los enfrentamientos con los docentes, el acoso sexual contra las alumnas, etcétera. Las víctimas de los abusos son personajes bastante estereotipados; por ejemplo, personas que usan lentes y que sufren de alguna enfermedad (debilidad física, sobrepeso, asma, etcétera).²²⁵

Dicho videojuego influyó bastante en el comportamiento de ese grupo de abusadores, que ultrajaba a un compañero de curso porque padecía de asma (además de su comportamiento antirresistencia), rasgo que compartía con uno de los personajes antagonistas de la trama expuesta en ese videojuego.²²⁶ Los vi-

225 Véase: “Bully (videojuego)”, Wikipedia. Utilizo como fuente la página de Wikipedia debido a que la temática del mencionado videojuego no ha sido abordada por páginas especializadas o por textos académicos formales.

226 Los agresores de Freddy dijeron que jugaban *Bully*, lo cual estaba muy relacionado con el abuso que perpetraban a Freddy a causa de su asma, pues dicha enfermedad caracterizaba a uno de los personajes victimizados en la trama del videojuego.

deojuegos son formas de canalización psicosocial de la violencia mediante los cuales los agresores manifiestan su discurso oculto, desahogando sus rencores y sus insatisfacciones contra un sistema social dominante como lo es la escuela, sin el temor de ser castigados por esta.

En síntesis, los videojuegos permitían que los agresores pudieran proyectar en la realidad virtual comportamientos no solo agresivos sino altamente delictivos y transgresores (como el asesinato, el vandalismo masivo, el hurto, etcétera), sin sufrir sanción penal alguna en la vida real. Un agresor me dijo al respecto: “[En los videojuegos] puedes hacer cosas que en la vida real no puedes”,²²⁷ revelando así que los videojuegos crean una realidad virtual en la cual se puede matar, robar, portar armas, pelear de forma aparentemente “legal” e “inofensiva” sin correr el riesgo de ser castigado en la realidad. Por otra parte, los videojuegos exaltaban las nociones de poder y de libertad, rasgos que cautivaban todavía más a los agresores, dándoles la sensación de “tener el mando y el control”, siendo los principales protagonistas y el centro de atención en la plataforma virtual. Tales condiciones, ciertamente, no son posibles en la vida real, en especial en la escuela y al interior de los hogares.

Otro elemento por el cual los medios de comunicación y de entretenimiento tienen tal influencia en el comportamiento de los agresores es la identificación que desarrollan con ciertos personajes protagonistas de las tramas que observan en las películas, las series y los videojuegos. Dicha identificación provoca que los agresores traten de imitar en la vida real determinadas características del mundo virtual, siendo común que los jóvenes adopten como seudónimos preferidos los nombres de los personajes con los que se identifican.²²⁸

227 Wilder, un agresor de Freddy, testimonio-registro etnográfico, 25 de noviembre de 2013.

228 En predios de la escuela particular P, los agresores de Freddy ejemplificaban esa situación de distintas maneras. Wilder decía que su *nickname* (nombre de usuario) era Sniper, debido a que

Es pertinente señalar que la influencia de los videojuegos se presentó exclusivamente en estudiantes varones. El desinterés de las muchachas tenía su origen en el estereotipo de que esa clase de entretenimiento es exclusiva para el público masculino e infantil. Según el trabajo *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos* (2004), de Eloína Terrón y otros investigadores, tal apatía se debe a que, por lo general, las tramas de este tipo de videojuegos están destinadas a los hombres. Efectivamente, en su mayoría, los protagonistas son varones, mientras que la figura de la mujer es casi siempre un ornamento del guion, porque se la presenta como personaje secundarios o indefenso al que se debe proteger o rescatar (*ibid.*: 275-276).

Un factor que también condicionaba, legitimaba y reproducía conductas violentas entre los agresores de las unidades educativas estudiadas procedía de instituciones sociales como las Fuerzas Armadas. Los estudiantes agresores que regresaron al colegio tras prestar su servicio premilitar exteriorizaron conductas aún más violentas, las cuales fueron aprendidas dentro de los cuarteles militares. Varias autoridades pedagógicas me explicaron que la institución castrense tuvo una influencia bastante perjudicial en la conducta de los estudiantes, promoviendo en ellos un comportamiento altamente agresivo que

se identificaba con un personaje del juego *Dota* que lleva ese nombre; tal personaje se caracteriza por su habilidad en el combate físico. El *nickname* de Amílcar era Arthas, otro personaje “heroico” del juego *War Craft*, que según el joven se caracteriza por ser un guerrero invencible e intrépido. Finalmente, Fabio aseguraba identificarse con un personaje llamado Avery, del juego *Halo*, combatiente militar futurista que en la trama del videojuego se destaca por su fortaleza y su liderazgo. Tras esos casos pude notar que los personajes con los que se identificaban los jóvenes pertenecían a juegos violentos y tenían atributos vinculados al poderío y al liderazgo, rasgos que estaban en correspondencia con el carisma que trataban de manifestar los agresores para reafirmar su conducta resistente (registro etnográfico, 28 de agosto de 2014).

iba en desmedro de los estatutos y de los valores escolares, sociales y morales.

Fue posible percatarnos de que las Fuerzas Armadas fomentaban en los jóvenes estudiantes prejuicios y conductas violentas altamente peligrosas, como el asesinato, la violación, la xenofobia, el racismo, el sexismo, en suma, la cosificación y la deshumanización de los rivales, que se justificaban bajo un paradigma de “patriotismo nacionalista”.²²⁹ Tales conductas, son contrarias al sistema educativo; es decir, se trata de conductas resistentes y agresivas que en el cuartel son incentivadas e inclusive admiradas.

En síntesis, no solo la escuela sino la sociedad en su conjunto presentan una fuerte contradicción discursiva que se manifiesta en diversas instituciones sociales (Fuerzas Armadas, familia, escuela y otras), cuyos discursos públicos prohíben la violencia y el delito, pero sus discursos ocultos emplean y promueven esas conductas. De ese modo, mientras que en su discurso público la escuela enseña el respeto mutuo y condena la violencia, instituciones como las Fuerzas Armadas,

229 El profesor de educación física de la escuela particular P me brindó el siguiente testimonio: “[...] la premilitar a los chicos los empeora. Les enseñan cosas que ya dan miedo. El otro día estaba pasando clases con los de quinto de secundaria que recién han entrado a la premilitar, y cuando les he hecho trotar, han empezado a cantar una canción que me ha dejado pasmado: ‘¡Cuando vaya a Chile, te juro mi amigo, mataré chilenos, carajo, sin ningún motivo!, ¡cuando vaya a Chile, te juro mi amigo, violaré chilenas, carajo, sin preservativo [...]!’. ¡A ver, eso estaban cantando! Dice que habían aprendido en el cuartel. Yo les he dicho que se callen porque la directora ha bajado al patio y ha hecho un escándalo. A mí me ha pasado memorándum por falta de control en la clase y a los chicos les ha castigado haciéndoles limpiar los baños del colegio [...]. Pero si lo analizas bien, la directora tiene razón, porque este es un colegio católico, y que en la premilitar a nuestros alumnos les enseñen a matar y a violar va contra toda moral y ley [...]” (registro etnográfico, 13 de agosto de 2014).

la familia y las culturales (por ejemplo, la industria del cine y de los videojuegos) se encargan de incentivar la violencia y el delito en los estudiantes, contradiciendo las doctrinas y los valores ideales predicados por la escuela y por la sociedad en sus discursos públicos.

8

Conclusiones

8.1. RESISTENCIA

El *bullying*, las agresiones circunstanciales, la indisciplina y las inversiones simbólicas son manifestaciones de resistencia al sistema escolar y al dominio pedagógico, ya que, al ser expresiones de violencia y de oposición, contradicen los estatutos escolares que censuran toda forma de agresividad y de indisciplina entre los alumnos. Dado su carácter ilícito y opuesto a las normas escolares, el *bullying* forma parte de las prácticas ilícitas mediadas por la presencia de un discurso oculto estudiantil.

La resistencia estudiantil se da de manera inconsciente. Es una rebeldía ciega y distorsionada, carente de una justificación teórica e ideológica. Los estudiantes se rebelan en reacción a la incomodidad y a la insatisfacción que sienten debido al dominio pedagógico, no así porque sean partidarios o estén inspirados por un fundamento filosófico o una doctrina política.

Las manifestaciones de resistencia estudiantil están destinadas al fracaso, debido a que no desestabilizan el sistema de dominación escolar. Además, resultan perjudiciales para los propios estudiantes rebeldes, cuyas conductas subversivas los exponen a continuos castigos formales (e informales) perpetrados por las autoridades pedagógicas.

No obstante, como manifestación de resistencia, el *bullying* tiene un efecto contraproducente. Los agresores ejercen un dominio sobre otros estudiantes, razón por la que en vez de disminuir la opresión del grupo subordinado (el estudiantado) terminan agravándola aún más. De tal modo, en el interior de la escuela un grupo de estudiantes resistentes podría resultar más peligroso para el alumnado que los propios dominadores pedagógicos.

Como toda institución social, la escuela está regida por las actuaciones y los discursos públicos y ocultos que están vinculados con el contexto donde se desarrollan. Así, los espacios de interacción condicionan los discursos y la conducta de los actores sociales escolares. En consecuencia, el *bullying* y las agresiones circunstanciales se manifiestan en contextos y en espacios donde el control pedagógico es débil o está ausente (las aulas vacías, los sanitarios, la hora de ingreso, el recreo y la salida del colegio), escenarios y momentos en los que tiene lugar la desinhibición conductual propia del llamado “estado de la esquina” (McLaren, 1995).

La imprecisión por parte de las autoridades pedagógicas, los padres de familia y los funcionarios escolares a la hora de distinguir el *bullying* de otras formas de violencia escolar ocasiona que no se logren desarrollar proyectos y medidas adecuadas para enfrentar con precisión diversos tipos de agresiones escolares. Tras advertir que el *bullying* y las demás formas de resistencia estudiantil no desestabilizan el sistema escolar, las autoridades pedagógicas y los padres de familia subestiman tales acontecimientos, por lo que no hacen un intento serio para combatir dicho fenómeno. Ellos lo consideran, pues, como un problema fundamentalmente psicológico, pero no social; es decir, se enfocan en ver su aspecto individual y no así el social. De ahí que muchos padres de familia opten por una postura individualista, y que el *bullying* y las demás formas de violencia escolar no les preocupen en tanto que sus hijos no se vean afectados.

Otra razón por la que el *bullying* y las agresiones circunstanciales son subestimadas es la aceptación cultural de la violencia en nuestra sociedad, donde las conductas agresivas se tratan de justificar por medio de factores de edad, de género y sexuales, argumentando que la violencia es “sinónimo de masculinidad”, que es “normal que los varones se agredan mutuamente”, que “el *bullying* es un juego propio de muchachos”, que “las conductas violentas son normales en los adolescentes”, etcétera.

A esto se suma el hecho de que la resistencia estudiantil resulta funcional para el sistema escolar. En efecto, si los estudiantes

se subordinaran absolutamente ante el dominio pedagógico, la escuela (como institución social), junto con las autoridades pedagógicas, perderían su misión, su razón de ser, dado que no tendrían sujetos a quienes dominar y “educar”. De la misma manera, la Policía necesita la existencia mínima del crimen para continuar en vigencia y justificar su utilidad.

Por lo anterior, las autoridades pedagógicas permiten la manifestación mínima de resistencia estudiantil, siempre y cuando no se haga de conocimiento público ni se ponga en riesgo su prestigio institucional (su discurso público). De ese modo, toleran que los estudiantes canalicen su resentimiento y su insatisfacción hacia el dominio pedagógico, que hasta entonces estaban reprimidos.

No existen actores sociales que sean absolutamente resistentes o antirresistencia. Incluso los estudiantes más rebeldes acatan mínimamente las normas establecidas por la escuela. Así, por ejemplo, aunque incorrectamente, visten el uniforme, y nunca intentarán asesinar a un maestro o a sus víctimas de *bullying*. Igualmente, las autoridades pedagógicas expresan conductas que son contrarias a los reglamentos escolares, como el empleo de la violencia en tanto herramienta disciplinaria, la subestimación de las agresiones estudiantiles, el nihilismo-ético, los “agarrones” y otros abusos de autoridad docente. Por su parte, las víctimas y los espectadores del acoso guardan un silencio cómplice ante las agresiones que reciben o que presencian, en vez de denunciarlas.

8.2. DOMINIO PEDAGÓGICO Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

El modo en el que se manifestaban el dominio y la violencia pedagógica en las dos unidades educativas estudiadas variaba según la dependencia económica del establecimiento. En la escuela fiscal Z, la violencia ejercida por las autoridades pedagógicas se expresaba en forma de maltratos físicos (golpes, empujones y diversas coacciones) y de maltratos psicológicos (amenazas, intimidación, abuso de autoridad y castigos humillantes, además de agravios verbales, entre ellos los gritos,

los insultos y los sobrenombres). En la escuela privada P, el maltrato físico excluía el uso de golpes, limitándose únicamente al empleo de ejercicios físicamente extenuantes (tro-tar en caso de llegar tarde al colegio o permanecer con las manos hacia arriba). Los agravios psicológicos, en cambio, consistían en advertencias de expulsión o en la citación de los padres de familia, en tanto que el maltrato verbal se manifestaba por medio de intensas llamadas de atención, pero sin emplear insultos.

Las autoridades pedagógicas de la escuela fiscal Z aplicaban un tipo de violencia más explícita que las de la escuela particular P, quienes la ejercían con un carácter más disimulado y encubierto (una especie de agresión simbólica). A diferencia de lo que ocurre en los colegios fiscales, las autoridades pedagógicas de los colegios privados temen que, de aplicar formas directas de violencia, puedan perder alumnos inscritos y, en consecuencia, perder también su respectiva colegiatura.

En ambas unidades educativas estudiadas, prevalecía una fuerte informalidad al momento de aplicar sanciones disciplinarias al estudiantado. Los castigos no estaban sujetos al reglamento del Ministerio de Educación de Bolivia, sino al criterio personal de las autoridades pedagógicas. Como ejemplo de ello podríamos mencionar los compromisos de conducta que eran firmados entre los padres de familia y la Dirección de los colegios. También destaca la tolerancia de las autoridades pedagógicas de la escuela particular P hacia los estudiantes agresores, a quienes desistían de expulsar del establecimiento argumentando que pertenecían a la categoría de alumnos antiguos o que tenían hermanos que estudiaban en el mismo colegio, como atenuantes de los delitos cometidos.

Entre las autoridades pedagógicas de esas escuelas se percibió una deficiente capacidad para resolver los conflictos de violencia escolar, como también los casos de *bullying*. No resolvían adecuadamente dichos problemas porque recurrían a la violencia como castigo, creando de ese modo mayor resentimiento en los agresores y empeorando la situación de maltrato que padecían las víctimas.

8.3. AGRESORES, VÍCTIMAS Y ESPECTADORES

Las normas autoritarias del sistema escolar, su carácter adulto-céntrico, verticalista e impositivo del dominio pedagógico, la instrumentalización de la violencia como elemento disciplinario y los paradigmas de obediencia a ultranza que imparte la escuela generan insatisfacción y resentimiento entre los alumnos. Por tanto, la dominación pedagógica produce resistencia estudiantil y crea las condiciones psicosociales para la aparición de un líder carismático entre los alumnos.

En un grupo de agresores escolares, sobresale el líder carismático cuyo dominio procede de un comportamiento o rasgo rebelde altamente desarrollado (a diferencia de otros estudiantes) en contra del dominio pedagógico. Dicha facultad causa exaltación y admiración en los colegiales que lo observan y lo siguen. Por el contrario, las víctimas son estudiantes con rasgos o conductas que tienen una connotación antirresistencia: por un lado, son conformistas, simpatizantes y afines al dominio pedagógico; por el otro, son inútiles y en ocasiones perjudiciales para la insubordinación y el carisma de los estudiantes resistentes.

La figura del agresor surge en contextos donde ameritan la presencia y el liderazgo de ciertos actores sociales. Los estudiantes rebeldes necesitan un líder con el cual identificarse, cuyas acciones representen todos los deseos de oposición a las normas autoritarias que reprime el alumnado.

Dado que la resistencia, además de ser inconsciente, es clandestina e informal (por su naturaleza contranormativa), los alumnos rebeldes son líderes carismáticos tribales porque su liderazgo carece de legitimidad y de reconocimiento legal, oficial y formalizado ante la escuela y otras instituciones sociales. En efecto, su liderazgo solo tiene validez en el entorno informal, siendo únicamente reconocido por sus seguidores.

La estabilidad de la dominación ejercida por el agresor se debe a su capacidad para administrar miedo a otros colegiales que no apoyan su “rebeldía”, quienes a su vez evitan contrariarlo o desafiarlo para no ser victimizados. De ese modo, la víctima se convierte en una especie de instrumento simbólico de advertencia

usado por el rebelde para intimidar a sus compañeros: “si me desafían esto les puede suceder” (en referencia al *bullying*).

La conducta de los agresores también es fruto de una construcción social en la que intervienen factores psicosociales y culturales ajenos al entorno escolar; entre ellos, los contextos familiares violentos o demasiado permisivos; las familias disfuncionales; las influencias psicosociales de contenido violento difundidas mediante la televisión, la música y los videojuegos; y los paradigmas socioculturales altamente agresivos arraigados en nuestra sociedad, como el racismo, el adultocentrismo, la xenofobia y los estereotipos étnicos, religiosos, socioeconómicos, sexuales y de género.

Los roles sexuales y de género son un punto de referencia conductual para los colegiales. Entre los varones, la agresividad, la valentía, la intrepidez, la virilidad, la promiscuidad sexual y la poligamia se constituyen en referentes de masculinidad. En cambio, la castidad, el ascetismo, el temor y la emotividad son conductas antagónicas al rol masculino.

Los videojuegos violentos, igualmente, tienen una fuerte influencia en el comportamiento agresivo de los estudiantes varones. Esto fue posible evidenciar sobre todo en la escuela particular P, donde los agresores maltrataban a sus víctimas imitando los golpes y los ultrajes que observaban en los protagonistas de ciertos videojuegos. Al respecto, se debe resaltar que los casos de *bullying* y de agresiones circunstanciales de mayor peligrosidad se presentaron en dicho establecimiento educativo.

Por otra parte, se pudo advertir que el servicio premilitar contribuyó a la manifestación de conductas agresivas entre los estudiantes premilitares, quienes durante su estadía en el cuartel habían adquirido e incrementado comportamientos racistas, xenófobos, agresivos y delincuenciales (por ejemplo, asesinato, hurto, promiscuidad y abuso sexual), en tanto paradigmas incentivados por los instructores militares, justificados bajo una noción de “patriotismo” (por ejemplo, matar chilenos). De ese modo, los estudiantes agresores que hacían el servicio premilitar manifestaban en la escuela los comportamientos violentos aprendidos en los cuarteles. Indirectamente, tal situación

contribuía a que las agresiones circunstanciales y el *bullying* se reprodujeran aún más. Por consiguiente, se puede anotar que si bien la sociedad pregona un discurso que reprueba la violencia, al mismo tiempo diversas instituciones sociales (en este caso las Fuerzas Armadas) contradicen esos valores e incentivan conductas agresivas en los jóvenes.

En el caso del *bullying*, existía una división sexual y por edad de las agresiones. En la escuela particular P, las agresiones se producían intragénero (hombres con hombres y mujeres con mujeres), porque no era bien visto entre los estudiantes que un varón agrediera a una mujer, por ser esta supuestamente “más débil”. Tampoco se juzgaba de buena manera que una mujer luchara contra un varón, ya que aquello era considerado como una acción poco femenina, propia de “marimachos”. En la escuela fiscal Z, en cambio, las agresiones se manifestaban intergénero (mujeres con hombres y viceversa). Sin embargo, la violencia de las mujeres hacia los varones estaba invisibilizada porque estos asumían la “inferioridad y debilidad innata de la mujer”, y porque ser superado o desafiado por una fémina representaba una degradación y la pérdida de la masculinidad, razones por las que guardaban silencio ante los agravios recibidos. Producto de ese paradigma machista, los agresores trataban de dominar a las mujeres por cualquier medio, recurriendo incluso a la violencia física; las agresoras, por su lado, ejercían formas de violencia física, a modo de rebelarse contra los hombres, mostrándoles que ellas podían ser igual o más agresivas, fuertes y dominadoras que ellos.

En los grupos sexualmente heterogéneos de agresores, el liderazgo era comúnmente ejercido por un varón. Si bien se admitían mujeres como integrantes, su jerarquía no sobrepasaba la del hombre que ejercía de “cabecilla”.

En ambos colegios, los casos de *bullying* y de agresiones circunstanciales se daban entre colegiales cuya edad estaba en un rango similar (jóvenes contra jóvenes). No se observó que un estudiante del nivel secundario agrediese a un alumno de los niveles inicial o primario.

Por otra parte, también en ambos establecimientos, los padres de familia mostraron una deficiente comunicación con sus

hijos, centrándose únicamente en exigirles notas y calificaciones sobresalientes. En consecuencia, se enteraban del *bullying* y de la violencia que sufrían o que perpetraban sus hijos al interior de la escuela cuando las consecuencias de tales agresiones llegaban a ser peligrosas y significativas. La ausencia de sentido familiar en los hogares resultó ser un condicionante para que los agresores conformaran grupos o pandillas mediante los cuales intentaban encontrar las relaciones afectivas y filiales de las que carecían en sus hogares. En ese sentido, el grupo llegaba a ser un tipo de familia sustituta.

En ambas unidades educativas, la actitud de los estudiantes (víctimas, agresores o espectadores) frente a la figura adulta era marcadamente hostil. Esta representaba un rol de dominación, de autoritarismo, de imposición y de tiranía ante el cual los jóvenes se sentían indefensos, incomprendidos y desvalorizados. Los adultos eran asociados con el castigo, razón por la que los alumnos mostraban una gran desconfianza hacia ellos.

8.4. REFLEXIÓN Y COMENTARIO FINAL

En síntesis, los hallazgos presentados y descritos en este trabajo nos muestran que donde existan relaciones de dominación, existirán reacciones de resistencia, y que mientras más insatisfacción provoque ese dominio en los subordinados, mayor será el grado de resistencia que ellos manifiesten. Las relaciones de dominio y de resistencia expuestas en esta etnografía no se limitan a la escuela ni al sistema educativo, sino que están presentes y se reproducen en toda institución micro y macro social: desde la familia y la escuela hasta las cárceles, los centros psiquiátricos y el Estado (Foucault, 1979).

Cuando una institución fundamenta su dominio cosificando a sus subordinados, se tornará represiva; esa es la raíz del problema. Por ende, mientras la sociedad y la escuela sigan considerando que los colegiales (por el simple hecho de ser menores de edad) son “propiedad” de sus tutores y “minusválidos” sociales, “sin voz ni voto”, que deben acatar sin cuestionar las decisiones y los pareceres que los adultos (padres de familia o maestros)

les imponen, continuarán generando rencor e insatisfacción en los jóvenes y, en consecuencia, reproduciendo el *bullying*, las agresiones circunstanciales y las diversas formas de resistencia al interior de la escuela.

El primer paso para enfrentar tal problema es que la escuela reemplace sus obsoletos paradigmas verticalistas y adultocéntricos por una socialización más horizontal e inclusiva, en la que se tome en cuenta la opinión de los estudiantes, dejando de considerarlos objetos o propiedad del mundo adulto, integrándolos como sujetos activos y dinámicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiéndoles ser partícipes en la elaboración de reglas escolares y, sobre todo, mostrándoles que la educación, la disciplina y el estudio no son sinónimos de castigo, que las normas, los valores y las autoridades no tienen como finalidad oprimir ni “tiranizar”, sino regular el comportamiento humano, reduciendo los conflictos interaccionales y procurando, así, una socialización pacífica.

Asimismo, se debe intentar reducir las contradicciones discursivas de la escuela, ya que esta, como vimos, en su discurso público critica la violencia, pero la usa como “herramienta” disciplinaria, reforzando la idea de que la agresividad es el único medio para solucionar conflictos. Por tanto, las reglas deben ser aplicadas para todos, desde los estudiantes hasta las autoridades pedagógicas, de modo que si los maestros y los regentes censuran la violencia, no deben ser los primeros en valerse de ella; es decir, en utilizar aquello que prohíben a sus estudiantes.

Según dijimos a lo largo de esta investigación, las contradicciones discursivas contribuyen en gran medida a las manifestaciones de resistencia estudiantil. Se trata de la insatisfacción que sienten los subordinados al ver que el dominador les exige cualidades y conductas de las que él no da ejemplo, de manera similar a esos altos mandos militares que en la guerra huyen cobardemente pero les exigen a sus soldados que luchen con extremo valor.

Por último, el *bullying* es una abreviación de las acciones sociales, psicológicas, culturales y simbólicas, por lo que la visión individualista del fenómeno obstaculiza la elaboración de

proyectos y de medidas para analizarlo y enfrentarlo. Muchos proyectistas y autoridades escolares creen erróneamente que el *bullying* es asunto de un “estudiante problema”, asumiendo que la aplicación de terapias psicológicas al agresor, como también la elaboración de reglamentos más “estrictos” y centrados únicamente en castigar y, en último caso, en expulsar a los agresores del colegio, solucionarán el problema.

Tales medidas, como venimos sosteniendo, son insuficientes porque tratan de atacar la forma y no así el fondo del problema. Los estudiantes, en esencia, no son los creadores del *bullying*; sí lo son las descritas inequitativas condiciones de socialización, de jerarquización y de dominación existentes en la escuela. Hasta el momento, se ha tratado a los estudiantes violentos como la raíz del problema, sin considerar el entorno social que lo genera, en este caso, la escuela.

Glosario

Agarrón/ agarrarse	Represalia que una persona, valiéndose de su autoridad o de su fortaleza, ejerce de manera continua sobre otra que se encuentra en condición de subordinación o de vulnerabilidad, con el fin de perjudicarla o de vengarse. En el ámbito escolar, este término se refiere, principalmente, al abuso de autoridad que cometen el director, un maestro, el regente o algún miembro del personal escolar contra uno o varios estudiantes.
Al hielo/ley del hielo	Aplicar un tratamiento de silencio a una persona como represalia por una acción no deseada.
Atenido	Persona incapaz de defenderse por sí misma y que depende continuamente de la protección de otros.
Bolas	Testículos.
Boludo	Torpe, idiota.
Bronca	Ira, rencor. También rival.
Cartucho	Casto; hombre que nunca tuvo relaciones sexuales.
Cascar	Golpear.
Cuate	Amigo.
Conchudo	Sortudo, afortunado.
Corcho	Servicial, comedido; estudiante que se destaca en sus deberes académicos. En el entorno escolar, tal término tiene connotaciones peyorativas y es usado para referirse a los alumnos que se esfuerzan de sobremanera para complacer a los maestros, hasta el punto de tolerar maltratos, menosprecios y prepotencia. También significa recibir ayuda de las autoridades pedagógicas, incluso en perjuicio de otros escolares.
Ch'achar	Faltar a una o a varias clases; ausentarse del colegio. Escapar o salir del establecimiento sin el permiso o la autorización de las autoridades pedagógicas.

Continúa en la siguiente página

Chango	Persona joven.
Choco	Rubio.
Chapa	Apodo, sobrenombre.
Chesco	Refresco, bebida sin alcohol.
Chela	Cerveza.
Chequear	Mirar, observar; espiar.
<i>Ch'iso</i>	Homosexual. También hace referencia a los atributos "poco masculinos" o "afeminados" de un varón. Igualmente se refiere a la cobardía, el sentimentalismo, la dependencia emocional y el ascetismo sexual.
Chupar	Consumo de bebidas alcohólicas. Sinónimo de "farrear".
<i>Ch'ojcho</i>	Común, ordinario.
Choro	Ladrón.
Creído	Presumido, vanidoso, altanero, alzado.
De bolas	Persona que es reconocida por su intrepidez y por su valentía.
Descartuchar	Perder la virginidad.
Deschape/ deschapar	Evidenciar, descubrir, revelar.
Empute	Enfado, enojo.
En bolas	Desnudarse o estar desnudo. También ignorar o desconocer.
Fácil/ficha	Forma peyorativa para referirse a una mujer que se deja conquistar con facilidad.
Fallado	Defectuoso, feo.
Feto	Niño, inmaduro.
Finolís	Fino, persona de modales y de maneras refinadas o elegantes.
Fogonero	Persona conflictiva.
Fresa	Persona débil y sobreprotegida de modales refinados.
Fiambre	Muerto.
Gil/gilorio	Idiota, tonto.
Huevear	Holgazanear.
Jailón	Persona de la alta sociedad o que pretende serlo.

<i>K'ara</i>	Calificativo peyorativo hacia una persona de tez blanca.
<i>K'encha</i>	Mal augurio. Que da mala suerte.
<i>K'imsa</i>	Látigo.
<i>K'olo</i>	Persona que inhala tiner o clefa para drogarse. También envase de tiner o de clefa usado como droga psicotrópica.
Lambiscón	Adulador, servil.
Liso	Atrevido, osado.
<i>Llokalla</i>	Jovencito.
Mamar	Engañar, burlar.
Mara	Grupo, pandilla.
Maraco	Término despectivo para referirse a un hombre homosexual.
Matado	Persona empeñada en su trabajo o en sus estudios.
Mear	Orinar. También usado para hacer referencia a la cobardía o al temor que manifiesta una persona ante ciertas situaciones.
Mechas	Cabellos.
Milico	Militar.
Mosca muerta	Hipócrita. También usado para referirse a una persona de “doble moral”, manipuladora, embustera, traicionera y oportunista, que se esconde tras una apariencia de candidez, amistad, indefensión y benevolencia.
<i>Ñojo</i>	Feo, ordinario.
Paja/pajero	Onanismo, masturbación/persona que los practica.
Pendejo	Describe la sagacidad o la astucia de una persona para alcanzar sus objetivos de forma ilícita, ya sea engañando a los demás o disimulando sus delitos sin ser descubierto. También tiene una connotación de halago cuando es usado para referirse a una persona hábil, talentosa y experta en actividades lícitas como el deporte, la música, la oratoria, etcétera.
Peine	Hábil, sagaz.
Perro	Hombre malvado, despiadado.
Perra	Mujer adúltera e impúdica.
Picar	Correr, huir.

Continúa en la siguiente página

Pillar	Sorprender en flagrancia.
Pucho	Cigarrillo.
Punta	Arma blanca. Término con el que usualmente se hace referencia a navajas, cortaplumas o cuchillos de bolsillo.
Puntear	Hacer uso de armas blancas.
Putear	Reñir.
Putero	Lenocinio, prostíbulo o burdel.
Plata	Dinero.
Prestar	Fiar.
Pluma	Ramera, meretriz.
Queque/ quequear	Golpe/golpear.
Rajar	Invitar, convidar. También ceder.
Ralear	Excluir a una persona de una actividad y ser indiferente con ella.
Rayarse	Excederse, exagerar; enojarse.
Reventar	Lastimar, destruir.
Soldadito	Envase pequeño con alcohol de caña; bebida alcohólica adulterada o de precio económico.
Soplón	Chismoso.
Tajear	Cortar, herir a una persona utilizando armas cortopunzantes.
Tajo	Herida o cicatriz producida por un arma cortopunzante.
Tirar	Reprobar, aplazar. También tener relaciones sexuales; sinónimo de 'garchar' y de 'follar'.
Tombo/paco	Oficial o miembro de la Policía.
Tuca	Miedo, temor.
Verga	Órgano sexual masculino. También estado de ebriedad.
Voltear	Hurtar, robar.
Yuca	Estado de ebriedad.
Zorra	Mujer reconocida por su promiscuidad y por su libertinaje sexual. También hábil para cometer adulterio sin ser descubierta por su cónyuge.

Bibliografía

- Angulo, Lilian y Aníbal León Salazar
 2010 “Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo”. En: *Educere*, revista venezolana de educación, año 14, número 49, julio-diciembre. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. 305-317.
- Araya, María; Patricia Soley y Jéniffer González
 2007 *Maras y pandillas, comunidad y policía en Centroamérica. Hallazgos de un estudio integral*. San José, Costa Rica: ASDI / BCIE / Demoscopia S. A.
- Aristóteles
 1980 *La política*. Lima: Editorial Universo S. A.
- Bourdieu, Pierre
 2001 *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer. [1983]
 2000 *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama. [1998]
- Campuzano Terrazas, Javier; Daniel López Fernández y René Pereira Morató
 2017 “Violencia de género bi-direccional: resultados preliminares de investigación”. En: *Temas Sociales*, número 40, mayo. La Paz: IDIS, UMSA. 115-138.
- Cano, José
 1993 “Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria colectiva”. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social.

Coser, Lewis

1970 *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Cussiánovich, Alejandro y Ana María Márquez

2002 *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. (Documento de discusión elaborado para Save the Children Suecia.) Perú: Save the Children Suecia.

Delval, Juan

1990 *Los fines de la educación*. España: Siglo Veintinuno Editores.

Durkheim, Émile

1975 *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

Dutton, Donald

2012 “The Case Against the Role of Gender in Intimate Partner Violence”. En: *Aggression and Violent Behavior*, volumen 17, número 1, enero-febrero. Elsevier. 99-104.

Espinoza, Alexandra y Gaudy Pérez

2008 “Percepciones sociales acerca de los hombres víctimas de violencia por parte de su pareja”. Tesis de licenciatura. Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social.

Eysenck, Hans

1988 *Decadencia y caída del imperio freudiano*. Barcelona: Ediciones de Nuevo Arte Thor.

Farrel, Warren

2015 *El mito del poder masculino*. Buenos Aires: Isla de Ediciones.

Flores, Karenka

2009 *Por el derecho a una vida escolar sin violencia*. La Paz: Asociación Voces Vitales.

Folguera, Laia

- 2013 “El varón maltratado. Representaciones sociales de la masculinidad dañada”. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad de Barcelona, Departamento de Sociología.

Foucault, Michel

- 2003 *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina. [1975]
- 1988 “El sujeto y el poder”. En: *Revista Mexicana de Sociología*, volumen 50, número 3, julio-septiembre. México D. F.: UNAM. 3-20.
- 1979 *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Goffman, Erving

- 1997 *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. [1959]

Guasch, Oscar

- 1993 “Para una sociología de la sexualidad”. En: *Reis*, número 64. España: Universidad de Barcelona. 105-121.

Guaygua, Germán y Beatriz Castillo

- 2010 *In-seguridad ciudadana: diagnóstico y plan de prevención de la violencia en las escuelas de El Alto*. El Alto: Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza.

Guzmán, Álvaro

- 1990 *Sociología y violencia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Departamento de Ciencias Sociales / CIDSE.

Hoff Sommers, Christina

- 2015 *La guerra contra los chicos: cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes*. Madrid: Ediciones Palabra.

Hundeck, Leticia

- 2010 “Violencia doméstica: hombres versus mujeres maltratantes en la ciudad de Barranquilla”. En: *Revista*

Pensamiento Americano, volumen 3, número 4, enero-junio. Barranquilla, Medellín, Colombia: Sello Editorial Coruniamericana. 69-79.

Ibáñez, Ignacio

2009 *Violencia en las aulas: el bullying*. Granada, España: Asociación Profesores en el Aula.

LeBreton, David

2002 *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Loinaz, Ismael

2014 “Mujeres delincuentes y violentas”. En: *Psychosocial Intervention*, volumen 23, número 3, septiembre-diciembre. España: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. 187-198.

McLaren, Peter

2005 *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores. [1984]

1995 *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.

Ministerio de Educación, Viceministerio de Educación Escolarizada

2004 *La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria

2001 “Reglamento de Administración y Funcionamiento para Unidades Educativas de los Niveles Inicial, Primario y Secundario”. Resolución Ministerial N.º 162, de 4 de abril.

2000 *Reglamentos de Faltas y Sanciones Disciplinarias, de Organización y Funcionamiento para Unidades Educativas*

de los Niveles Inicial, Primario y Secundario. La Paz:
Editorial Magister.

Ministerio de Defensa Nacional

2002 “Código Penal Militar”. Decreto Ley N.º 13321, de 22 de enero.

Mollericona, Juan Yhonny; Javier Copa y María Luisa Cadena

2011 “¿Paradorcito eres, ¿no?” *Radiografía de la violencia escolar en la Paz y El Alto*. La Paz: PIEB.

Nietzsche, Friedrich

1980 *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.

Olweous, Dan

2006 *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata. [1993]

Patzi, Félix

1999 “Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)”. En: *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, volumen 28, número 3. Lima: IFEA / CNRS. 535-559.

Penagos, Yesid y Miguel Alberto González

2012 “Lenguajes del poder: la música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes”. En: *Plumilla Educativa*, número 10. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. 290-305.

Penalva-Verdú, Clemente

2002 “El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación”. En: *Alternativas*, Cuadernos de Trabajo Social, número 10. Alicante, España: Universidad de Alicante. 395-412.

Pichot, Pierre

1995 *DSM-V. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Tomàs de Flores i Formenti, José Toro,

Joan Masana, Josep Treserra y Claudi Udina (trads.).
Barcelona: MASSON S. A. [1994]

Piñuel, Iñaki y Aracely Oñate

2007 *Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Ramos, Manuel

2008 “Violencia y victimización en adolescentes escolares”.
Tesis doctoral. Sevilla, Universidad Pablo de Olavide,
Facultad de Ciencias Sociales, Área de Psicología Social.

Rivera Cusicanqui, Silvia

2010 *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz: La Mirada Salvaje / Editorial Piedra Rota.

Rojas-Andrade, Rodrigo; Gabriela Galleguillos, Paulina Miranda y Jacqueline Valencia

2013 “Los hombres también sufren. Estudio cualitativo de la violencia de la mujer hacia el hombre en el contexto de pareja”. En: *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, volumen 3, número 2. Bogotá: Universidad Manuela Beltrán, Programa de Psicología.

Sánchez, Juan José

1991 *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la sociología de la educación*. Madrid: Libertarias / Prodhufi S.A.

Scott, James

2000 *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México D. F.: Ediciones Era. [1990]

Straus, Murray

2012 “Blaming the messenger for the bad news about partner violence by women: The Methodological, Theoretical, and Value Basis of the Purported Invalidity of the Conflict Tactics Scales”. En: *Behavioral Sciences & the Law*, volumen 30, número 5. Nueva York: John Wiley & Sons. 538-556.

- Taylor, Steven y Robert Bogdan
1987 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Terrón, Eloíña; Matilde García, Javier Rojo, Rufino Cano, Dayamí Blanco y Rosa Castro
2004 *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. España: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia / Instituto de la Mujer / Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Turner, Víctor
1999 “Símbolos en el ritual *ndembu*”. En: *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. [1967]
- Vilar, Esther
1999 *El varón domado*. Buenos Aires: Editorial Trebol.
- Weber, Max
1977a *Economía y sociedad I*. Colombia: FCE. [1922]
1977b *Economía y sociedad II*. Colombia: FCE. [1922]
1972 *Ensayos de sociología contemporánea*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Wikipedia
s. f. “Bully (videojuego)”. Disponible en: [https://es.wikipedia.org/wiki/Bully_\(videojuego\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Bully_(videojuego)) (fecha de consulta: 24 de agosto de 2018).
- Willis, Paul
1977 *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: AKAL. [1988]

ARTÍCULOS EN PERIÓDICOS

- Calle, Guiomara
2012 “Identifican cuatro tipos de acoso escolar cibernético en Bolivia. Diagnóstico. Voces Vitales asegura que 23%

de estudiantes son víctimas de ‘*Ciberbullying*’. En: *La Razón*, “Sociedad”, 4 de noviembre. A-18.

Echave, Mirna

2012 “Piden sanción para el *bullying*”, 22 de abril.

El Diario

2013 “‘*Bullying*’ será catalogado como un delito escolar”, 14 de abril.

El Montículo

2013 “La Paz primer municipio en tratar proyecto de ley contra el ‘*bullying*’”.

Fernández, Jorge

2011 “El matonaje en colegios es cotidiano”. En: *Opinión*, 25 de octubre.

La Prensa

2014 “Bolivia recuerda los hechos de “Febrero Negro”, 8 de junio.

Terrazas, Alexander

2011 “Según un estudio realizado en La Paz y el Alto 5 de cada 10 escolares sufre *bullying*”. En: *El Día*, 10 de octubre.

GANADORES

Ruby July Peñaranda Espinoza
“La basura también da plata. Dos rutas
del reciclaje paceño”
Universidad Mayor de San Andrés
Tutor: Hernán Pruden

Julio Cesar Mita Machaca
“Los artesanos del transporte: de Q’ipiris a
Mini-Transportistas” en la Feria Callejera de Villa
Dolores. El caso del Sindicato de MiniTransportes de
Carga Manual, Estibadores y Serenos, El Alto”
Universidad Mayor de San Andrés
Tutora: Silvia Rivera Cusicanqui

Javier Campuzano Terrazas
“Agresores y agredidos: *bullying* entre estudiantes de
nivel secundario en establecimientos educativos mixtos,
fiscales y privados del municipio de La Paz 2013-2014”
Universidad Mayor de San Andrés
Tutor: David Llanos

TÍTULOS PUBLICADOS (CIS:17)

- *La basura también da plata: dos rutas del reciclaje paceño*, de Ruby July Peñaranda Espinoza.
- *Los artesanos del transporte en El Alto. De q'ipiris a mini-transportistas*, de Julio Cesar Mita Machaca.
- *Agresores y agredidos: bullying entre estudiantes de secundaria en La Paz*, de Javier Campuzano Terrazas.

TÍTULOS PUBLICADOS (CIS:16)

- *Los rostros andinos de la muerte. Las ñatitas de mi vida*, de Milton Eyzaguirre Morales.
- *La libertad en Juan de La Rosa (1885). Una aproximación fenomenológica a la novela de Nataniel Aguirre*, de Martín Mercado.
- *La mi'a religiosa. Cargos festivos, religiosidad y organización social en Tapacarí (Cochabamba) en la segunda mitad del siglo XVIII*, de Alber Quispe Escobar.

TÍTULOS PUBLICADOS (CIS:15)

- *Política y romance en La candidatura de Rojas, de Armando Chirveches*, de Pedro E. Brusiloff Díaz-Romero [tesis ganadora].
- *Chicherías de la ciudad de Oruro. Prácticas y discursos sobre el trabajo, 1900-1930*, de Luisa Andrea Cazas Aruquipa [tesis ganadora].
- *El resorte de la conflictividad en Bolivia. Dinámicas, riesgos y transformaciones, 2000-2008*, de Nicole Jordán Prudencio [tesis ganadora].
- *Bolivia: Escenarios en transformación. Selección de ensayos sobre política, cultura y economía*, de varios autores [reúne nueve artículos correspondientes a la mención de honor y a ocho tesis destacadas].



Este libro se terminó de imprimir
en mayo de 2019, en los talleres de
Editorial Quatro Hermanos,
en La Paz (Bolivia).

El *bullying* –o “acoso escolar”– no es un fenómeno nuevo, aunque recién se ha constituido en objeto de atención en el país. Esa atención, bajo un enfoque simplista de “no a la violencia”, no distingue la violencia circunstancial del *bullying* como actuación recurrente y estructurada; la ve como un problema de interacciones personales entre alumnos.

Esta investigación demuestra que las conductas abusivas entre estudiantes no son una cuestión limitada a la escuela, sino que se relacionan con las estructuras de autoridad en todos los niveles. Los agresores escolares, de hecho, expresan resistencia a la autoridad y a los valores convencionales impuestos en esos espacios. La conclusión sobresaliente de Javier Campuzano está referida a que esa forma de resistencia es *funcional* al sistema educativo. Proporciona una especie de válvula de escape para el rechazo sentido frente a la autoridad profesoral y a la arbitrariedad de sus exigencias, pero limitada por la misma subordinación del alumnado; así, los estudiantes se vengan de sus pares más sumisos y débiles, pero nunca llegan a un cuestionamiento de fondo de los criterios base de la superioridad, como el mayor valor de la masculinidad frente a lo femenino, y de los adultos frente a los menores.

Alison Spedding



ISBN: 978-99974-77-60-6



9 789997 477606