
VIOLENCIA Y DISCURSO DEL *BULLYING*

*Hugo César Moreno Hernández**

El presente documento es resultado parcial de un esfuerzo de investigación multidisciplinaria encabezada por el Seminario de Investigación en Juventud de la Universidad Nacional Autónoma de México, “Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal”. La investigación tuvo dos etapas de acercamiento al fenómeno de la convivencia escolar, un primer momento cualitativo, donde se realizaron nueve grupos de enfoque con niños de quinto y sexto de primaria; dos a profesores y uno a profesoras de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); diez grupos de enfoque con estudiantes de los tres grados de secundaria; dos con profesores; y uno con Personal de Apoyo Pedagógico. Asimismo, se realizaron tres entrevistas individuales con tres estudiantes de secundaria y tres con estudiantes de primaria. Igualmente tres entrevistas con profesores de secundaria y una con profesora de primaria. El diseño de los instrumentos inició en febrero de 2013 y concluyó con la su aplicación en noviembre del mismo año. Un primer resultado,

* Profesor-investigador del Posgrado de Sociología del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego”, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

amén de la valiosa información recabada y que es retomada en este documento, fue el diseño de la *Encuesta sobre el clima escolar y la convivencia en escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal*, que es el momento cuantitativo de acercamiento al fenómeno. La encuesta se llevó a cabo de mayo a julio de 2014, con un método de recolección de datos del tipo cara a cara en las escuelas y un tamaño de muestra de 12,017 entrevistas efectivas en 581 escuelas, de las cuales en Primaria se aplicaron 4,817 cuestionarios a estudiantes de quinto y sexto grado, en 300 escuelas y para Secundaria fueron 7,200, en todos los grados, haciéndose entrevistas en 281 escuelas. También se encuestó a profesores y directores, siendo 1398 cuestionarios para profesores y 294 para directores de primaria; mientras que en secundaria se levantaron 4100 cuestionarios a profesores y 277 a directores.

La información de esta investigación abre múltiples dimensiones de análisis sobre las percepciones, las prácticas y las formas de convivencia en la escuela. El objetivo de este documento es explorar una de esas dimensiones: el discurso formado sobre el *bullying* en relación con la tensión entre la experiencia juvenil y la experiencia escolar en la vivencia y representación de la violencia escolar reducida en el discurso del *bullying*, por ello, me concentro en los datos referidos únicamente a la secundaria. Pongo en participación los resultados cualitativos con los cuantitativos para exponer cómo se percibe el *bullying* y cuáles son las representaciones de los jóvenes sobre el asunto en sus relaciones horizontales y verticales al interior de la escuela como espacio de socialización. Esto sin dejar de lado la importancia que tiene el *bullying* como pseudoconcepto en lo que llamo la espectacularización de la violencia convertida en medio de comunicación simbólicamente generalizado y los efectos de culpabilización sobre los jóvenes, así como la invisibilización de otras violencias debido al clamor elevado a través de la consideración del *bullying* como problema central en la escuela.

VIOLENCIAS EN LA ESCUELA

Las relaciones y conflictos en la escuela suceden en el marco de las tres formas de violencia aisladas por François Dubet (2003), 1) la violencia *Social*, ejercida por el sistema de sociedad, enmarcado en un capitalismo de consumo que agrega nuevas formas de estratificación además de las de clase, etnia o raza y género: la distinción entre consumidor, buen consumidor o consumidor fallido. El acceso a los mercados culturales, centrales para comprender las dinámicas de la experiencia juvenil (Feixa, 1998; Reguillo, 2000 y 2010; Valenzuela, 2007 Alpizar y Bernal, 2003; Urteaga, 2007) y sus producciones culturales, genera estructuraciones verticales que se mezclan con las ya mencionadas, provocando violencia social. Como afirma Rossana Reguillo, la cercanía con los consumos culturales es central para comprender la producción de subjetividad contemporánea y, para el caso de los jóvenes, sumamente necesario ubicar su importancia en la generación de violencia social por exclusión de los mercados:

La música, el habla, la apariencia estética y las relaciones con la tecnología, son ejes claves para entender los procesos de constitución del “yo” en la modernidad tardía. Se trata de “lugares” en el sentido dado a este concepto por Michel de Certeau, de alta densidad, tanto simbólica como estructural, que se han constituido en modos, muy importantes, de identificación y de diferenciación. En sociedades que asisten tanto al quiebre histórico o reconfiguración de los dispositivos principales de socialización (la familia y la escuela, principalmente) como al debilitamiento de los espacios de acuerpamiento e interacción social (Reguillo, 2000, p. 41).

2) La violencia *antiescolar* es identificada como la acción directa contra la escuela, desde lo material hasta lo simbólico, en esta violencia se entrelazan las fuentes de la violencia social (la desigualdad social) con las diferencias culturales entre la Experiencia social y la Experiencia escolar, es decir, la disparidad entre los capitales

simbólicos adquiridos previamente a la Experiencia escolar y sus choques en la simultaneidad de las experiencias. El dispositivo escolar que exige un comportamiento específico (el sujeto quieto, atento y obediente, es decir, el alumno modélico) salta en chispas de resistencia frente a los estudiantes con capitales escolares escasos o muy alejados de las trayectorias familiares (primeros miembros de la familia en asistir a la escuela). La violencia antiescolar se identifica (pensando en una violencia ejercida por el sujeto contra la escuela como forma de desahogo social) según un trazado de heterogeneidad para observar procesos de socialización, relaciones en la comunidad y la propia forma de ésta (contextos sociales más complejos, desde barrios urbanos pauperizados hasta comunidades aisladas) y la forma en que el conflicto es gestionado, tomando a la escuela como punto de referencia, pero sin que ésta sea tomada de manera aislada, de ahí la necesidad de observar las tres fuentes de violencia en su relación con la escuela y la Experiencia escolar, así como en la simultaneidad con la Experiencia social y juvenil.

3) La violencia o agresividad propia de los sujetos jóvenes, observable en golpes, injurias, enfrentamientos grupales, ritos iniciáticos, apodos, segregaciones, etcétera, que para Dubet entrañan una forma de violencia que escala conflictos cuando no existe un adecuado margen de tolerancia por parte de los adultos, “todas estas prácticas deberían ser consideradas como un tipo de desviación tolerada, es decir, concebirlas como parte de la vida escolar” (Guzmán, 2012, p. 54) y no ser etiquetadas como violencia o, incluso, como *la violencia escolar*. Sin embargo, es claro en el discurso que supone las relaciones horizontales de los jóvenes como la fuente de la violencia en la escuela que el margen de desviación tolerada se estrecha, “cada vez más *son* vistas e interpretadas como conductas violentas. En este sentido, la posibilidad de lograr acuerdo entre autoridades y alumnos se ha ido rompiendo” (*ibid.*, p. 55), generando conflictos sin un marco de gestión simbólica capaz de respetar los espacios de horizontalidad entre los estudiantes.

De esta manera, para pensar y analizar las relaciones entre la Experiencia escolar y la Experiencia juvenil, según la Experiencia social (en la escuela) o la Experiencia escolar (tramada con lo social), es preciso observar los comportamientos, actitudes y estrategias (o tácticas) de los sujetos (estudiantes, docentes y directivos) frente a las situaciones de resistencia en la medida que producen o no conflictos y permiten o no un ambiente favorable para su gestión, según la identificación de dos extremos de la relación y los conflictos:

Obstáculos a la convivencia-Experiencia escolar/Experiencia juvenil-producción de daños. Esto es, tomando a la Experiencia social, es decir “las conductas individuales y colectivas dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos, y por la actividad de los individuos que deben de construir el sentido de sus prácticas en el seno mismo de esta heterogeneidad” (Guzmán, 2012 p. 63), en el marco específico de la Experiencia escolar:

El modo en que los actores individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. La experiencia escolar se considera como la faceta ‘subjettiva’ del sistema escolar, esto es, la manera como los actores se representan y se construyen este sistema, definiendo cada uno de sus elementos y de sus articulaciones” (*ibid.*, p. 64), según su simultaneidad más específica con la Experiencia juvenil.

Es la Experiencia juvenil donde sucede la desviación en el territorio de la escuela y la resistencia al dispositivo escolar. La violencia social impacta a toda la estructura, pero la manera en que los jóvenes la tramitan implica la producción simbólica en el plano ético, estético y cultural. Por supuesto, según el contexto social, más o menos violento, las relaciones horizontales de los jóvenes reproducirán formas más complejas. De ahí que un discurso mediático, público e, incluso, político como el articulado a través del pseudoconcepto *Bullying* rinda dividendos en términos del control, pero limite la capacidad de gestión del conflicto horizontal a favor de la relación horizontal. Existe una acción de culpabilización de los jóvenes

estudiantes al someterlos en la dinámica circular de la víctima y el victimario. Esto no significa que el fenómeno del acoso continuo y constante sobre estudiantes específicos no exista, el asunto es que el discurso del *Bullying* generaliza y globaliza a los estudiantes en dinámicas condenadas públicamente.

EL RUIDO DEL *BULLYING* Y LA VIOLENCIA SOCIAL

La condiciones actuales que vive México respecto a la violencia ha complejizado el fenómeno más allá de un síntoma de descomposición social, que si bien es patente, las formas de la violencia contemporánea la han convertido en una forma autónoma de sus fuentes, es decir, está más allá del síntoma para convertirse en forma social. Para entender esto, se puede recurrir a la elocuente hipótesis de Rossana Reguillo: “la violencia puede ser tratada como un lenguaje cuya variabilidad en sus dimensiones ‘intraoracionales’ tiende a confirmar las reglas y las pautas, y la idea de que estas pautas y reglas comandan de forma invisible los códigos y comportamientos violentos” (2012, p. 36). La violencia como un lenguaje, como una forma social de comunicación, con sus códigos y consecuencias. Sin embargo, es necesario aislar el código del lenguaje Violencia. Para esto, es preciso recurrir a otra teoría, una más esquemática por su capacidad de abstracción. Me refiero a la teoría de los medios de comunicación simbólicamente generalizados de Niklas Luhmann. Para Luhmann (1991), el lenguaje es el medio de comunicación más elemental o simple. Por tanto, la violencia, más que un lenguaje es un medio de comunicación simbólicamente generalizado. Si los medios se distinguen por su capacidad de codificar preferencias y así de inducir selecciones, la violencia codifica preferencias e induce selecciones según un código que defina una disyuntiva, una valoración según la distinción sí/no (Luhmann 1998), que en este caso no sería sí violento/no violento, sino la aceptación de una selección que dé a la violencia capacidad de ser medio simbólico, más

allá de un acto físico desmedido que produzca daño, sino la forma en cómo se produce el daño. Es decir, que produzca su paradoja, por tanto sí violento/no violento no fundamenta una operación de la violencia. Sin embargo, no se está afirmando aquí que la violencia sea un sistema social, sino un medio que puede ser usado por la política, el Derecho, la economía y cualquier otro sistema. Y ahí está el *quid* de la cuestión ¿a qué sistemas se ha integrado mejor la violencia como medio de comunicación? Porque si la violencia se ha convertido en un medio, esto significa que se ha institucionalizado y en la medida que mejor lo haga, mayores ventajas evolutivas tendrá respecto a otros medios (como el amor, por ejemplo) (Luhmann 1991, pp. 250-257). Para aislar el código de la violencia es preciso reconocer que la *autorreferencia* de los sistemas le tome como medio. Sin duda eso aún no sucede con la violencia, pues si bien el dinero no se intercambia por el amor, esta institucionalización de la violencia sí, es decir, la violencia se intercambia por dinero, respeto, territorio, notoriedad, etcétera, y favorece determinadas selecciones (Luhmann 1998, pp. 120-121). A falta de una revisión más exhaustiva con más y mejores elementos, pensando en la propuesta de Reguillo:

Se trata de tres procesos que autorizan a pensar que la violencia, aquí en singular, puede ser metonímicamente asimilada a un lenguaje y a una cultura y por ende susceptible de ser leída o interpretada a través de la gramática: reglas, pautas, usos, dispositivos. El esquema que trato de esbozar contiene tres ingredientes clave: poder, racionalidad y alcances. En otras palabras, toda violencia está sustentada en la capacidad o, mejor, competencia, de unos sujetos conscientes que buscan alterar la realidad o el curso de los sucesos mediante el uso de métodos, mecanismos o dispositivos violentos para conseguir ciertos resultados previstos, más los que se añaden a la cadena en espiral de las acciones violentas (Reguillo, 2012, pp. 36-37).

Entonces se propone como código de la violencia asumido medio de comunicación simbólicamente generalizada, la distinción

espectacular/no espectacular. Podría ser, también, horroroso/no horroroso, para pensar específicamente en el fenómeno de la violencia del crimen organizado, pero eso dejaría fuera otras formas que están igualmente comunicando, aunque no lleguen a lo horroroso, como el caso del *Bullying*. Espectacular/no espectacular se articula también con la capacidad simbiótica del medio violencia con las nuevas tecnologías de comunicación: desde el blog del narco hasta canales de YouTube donde más allá del daño físico lo que se comunica es la violencia o la violencia comunica para urgir a una determinada selección. De esta manera, fenómenos como el *Bullying* van permitiendo comunicaciones que buscan intercambiar, con base en la espectacularización de la violencia (o su contingente) poder, dinero e incluso amor, todo de manera simulada, porque el asunto de los decapitados bien puede entenderse como el empuje para intercambiar poder, dinero y mercado (territorio), pero la difusión de un video en redes sociales o imágenes, insultos, etcétera, irían más por el intercambio de afectos (en sus distinciones contingentes, por supuesto). Además, identificar el código espectacular/no espectacular invita a reflexionar sobre cómo se determinan ciertas selecciones en los estudiantes de secundaria, desde cómo entienden el *Bullying* hasta cómo accedieron a la definición de éste.

Los grupos de enfoque con estudiantes de secundarias públicas del Distrito Federal permiten observar cómo definen el *Bullying*. Según los comentarios de los jóvenes participantes, la percepción del *bullying* es una definición aprendida. Cuando aparecía el tema, era porque alguno lo mencionaba, casi como un chiste o porque el coordinador preguntaba. Inmediatamente cambiaba el semblante de los jóvenes, ponían esa cara de recordar una lección y soltaban las definiciones que habían escuchado, pero muy pocos lograban vincular el término con su experiencia escolar, incluso hubo quien afirmó “casi no he escuchado”. A partir de lo dicho por los estudiantes sobre el *Bullying*, es posible extraer su visión general sobre el término:

Maltrato a otra persona; Cuando agredes a otras personas; Es cuando molestas a alguien así le digas palabras feas ya es bullying, lo discriminas; Es que le pegan y entre varios luego; Es que alguien llegue y te empuje contra el pizarrón; Agredir a alguien, para mí es eso; Agredirlo física y verbalmente; Decirse sólo de cosas; Cuando te discriminan; Depende, hay varios, el verbal es que yo agrede con palabras por su físico, es la psicológica que empiezas a meterle cosas y se queda traumatado y la física son los golpes; Dicen que es un acoso verbal psicológico; Para mí es agresión; Discriminación; Ofensas; Es cuando insultan a una persona y ésta se molesta; Cuando molestas mucho a otra persona; Agresión e insultos; Cuando molestas mucho a una persona; Pues que es una forma de agredir a alguien hablándole con palabras; Pues hay varios de bullying ¿no? el verbal, el físico, el virtual; El ciberbullying; El que te afecta la mente, el psicológico (Grupos de enfoque con estudiantes de secundaria del Distrito Federal).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública, en la *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar* define el *Bullying* como:

La violencia entre iguales (*bullying*), debe ser entendida como un fenómeno escolar, no tanto porque se genere en la propia escuela, sino porque ésta es el escenario donde acontece y la comunidad educativa es la que sufre las consecuencias [...] La palabra *bullying* puede ser utilizada como acoso escolar, hostigamiento, intimidación, maltrato entre pares, maltrato entre niños, violencia de pares o violencia entre iguales. Por tanto, lo podemos definir como

“Una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada” (SEP-SSP, s/f, p. 21).

Comparando las definiciones vertidas por los estudiantes con la ofrecida por la SEP, la detección del *Bullying* parece fácil: resulta ser cualquier actitud de relación que se observa en las escuelas: gritos, insultos, empujones, peleas, pues no sólo puede ser observado en cualquier espacio del inmueble escolar, es también reiterado. O quizá, lo más correcto es que es muy difícil detectarlo, pues si las relaciones entre iguales (estudiantes entre 12 y 15 años de edad)

pasan constantemente por lo físico, la confrontación, la búsqueda de afirmación identitaria frente al otro, etcétera, ¿qué es el *bullying*? Hasta aquí, esas conductas caen en la caracterización de desviación tolerada de Dubet (2003). Los relatos de los estudiantes sobre un día típico en la escuela incluyen una profusión de pleitos, heridas, insultos y desencuentros agresivos, los cuales narran con sonrisas y evocaciones casi épicas, no parecen producirles angustias. Casi todos los grupos de enfoque dejaron salir un lugar, dentro o fuera de la escuela, donde se realizan peleas pactadas y que, incluso, pueden degenerar en peleas campales, así también se observó en el grupo de enfoque con profesores. Sin duda, eso es violencia entre pares (¿castellanización de la palabra *Bullying*?). Pero es con ciertos matices que se puede identificar una violencia “anormal” en el día a día (aunque, según los relatos, no es tan discordante con la cotidianidad que viven), primero una visión matizada por la Experiencia escolar que tendrá que ver con el desequilibrio de fuerzas (que no de poder, ése tipo sería en el eje vertical, entre maestros y estudiantes, de arriba-abajo, en el sentido contrario sería una resistencia, porque sí, la resistencia es violencia, pero como síntoma, no como medio), en el abuso contra los más débiles:

Los de tercero les dicen de cosas a los de primero. Es que como la mayoría de los de primero están bien chiquititos les dicen cosas o se pelean a la salida. Luego les quitan su dinero los de otros salones, los de tercero a los de primero y se los quitan. Sí, porque si no les pegan. Los de tercero C y los de mi salón (Participante).

Sí, que si haces cosas así con un compañero como es chaparrito, o de que se intenta matar (Participante).

Es más interesante la distinción matizada por la (in)acción del agredido:

Sería agredir a alguien pero que no te conteste; O más grande pero que se vea bien pendejo; No importa que no se sepa defender; Agarrar al más güey; No sé,

cuando llegan y te empiezan a pegar sin razón, pero no nada más una vez, sino que ya es seguido; Cuando agreden los hombres a las mujeres. Pues también, agresión que entre muchos golpeen a un solo niño así (Participante).

Y sin embargo, para los estudiantes el *Bullying* sigue siendo un tanto inasible como forma del conflicto, es decir, saben identificar el conflicto, lo que les produce interferencia es la asimilación del conflicto con la violencia y su especificidad en el ámbito escolar. Tienen claro cuando una agresión no es *Bullying*, pues los conflictos se comprenden mejor bajo un esquema de valoración horizontal, con la distinción se vale/no se vale:

Que la pelea es inmediata, como que de ahí no pasa; Yo siempre digo de juego es bullying; Hay una parte que bromeamos con el bullying; Pero ya cuando es pelea en forma pues ya no lo mencionas. ¿A quiénes les hacen bullying? A mí, cuando entré, yo participaba mucho y me decían ay ya cállate y cosas así. ¿Y qué pasa, dónde sucede eso? Es más fácil en el salón. A una chava basta que esté con niños y ya le dicen puta. ¿Pero eso es bullying? No, pero sí hay peleas. ¿Eso pasa en sus escuelas? Sí. Sólo los de tercero a tercero, porque con los demás grados no se meten. En mi escuela sí y más por un novio. ¿Es diferente “peleas” que bullying? Sí, porque pelea es entre dos y se agarran y bullying pueden ser hasta más de tres contra uno o tres contra dos (Participante).

Por otro lado, la fuente de información sobre el *bullying* no es sólo la escuela, y de ahí su carácter de espectacularización. Con la constancia sobre sucesos de *bullying* (que parecen ser más la excepción que la regla), se promueven actividades (pláticas, cursos, talleres, conferencias) que han generado un mercado lucrativo (sobre todo teniendo como cliente al Estado) y un desierto de realidad, una distancia que al ser definida y difundida culpabiliza a los propios jóvenes (baste la definición “violencia entre iguales”) por ser violentos. Los rostros de muchachos y muchachas cuando surgía el tema denotaba incomodidad, los silencios se alargaban y las definiciones salían a cuenta gotas, como ya dije, intentando extraer

de la memoria una lección que tiene que ver con ellos en cuanto los delimita excesivamente violentos. Y en un ambiente político y social plagado de violencias (donde la violencia se ha convertido en un medio de comunicación simbólicamente generalizado) los jóvenes, expuestos a imágenes grotescas (sobre todo por la red) hallan la mejor definición sobre violencia, más porque muchas de esas imágenes en video que circulan por la red los tienen a ellos como protagonistas y son amplificadas sus consecuencias (espectacularizadas) cuando la televisión u otros medios de comunicación masiva (sobre todo diarios, de los cuales varios ya cuentan con canales de televisión) las reproducen *ad nauseam*, y editorializan con tono moralizante. Cómo distinguen los estudiantes si son violentos, victimarios, ejecutores o violentados, víctimas, ejecutados: “Le pregunté al que me quedó más cerca qué hacía ahí. ‘Por culpa de una niña’, ‘¿Qué le hicieron?’ ‘Dicen que la estábamos buleando’. ‘¿Y sí?’. ‘Nada más le dije fea’ ‘¿y sí está fea?’, ‘uy sí, si la viera. Y por eso dicen que le estábamos haciendo *bullying*, pero eso no es *bullying*, eso sería agarrarla así y pum, pum’ y entonces imitó la mímica de dar una golpiza” (nota de campo). En la nota de campo reproducida el chico no entiende por qué se le acusa de violento si no cometió ningún daño. Quizá no entró a alguna de las pláticas donde se les explica la profusa cantidad de formas de la violencia. Y por qué las definiciones sobre el *bullying* son tan fragmentarias, mientras para uno sólo es cuestión de decirle cosas feas a otro o de discriminarlo hasta provocarle un trauma, para otros tiene que ver con el abuso de la fuerza, muchos contra uno o el simple empujón. Será porque es indefinible en la cotidianidad, y para ser diagnosticado debe ser identificado por casos más que por generalizaciones. Porque, claro, todos están expuestos a padecer “una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un[a] [persona] o grupo de [personas] sobre [uno], con desequilibrio de [fuerza y] poder y de manera reiterada” (SEP-SSP, s.f. p. 21), pero *suponer que esto es un asunto global, cotidiano, evita descubrir los verdaderos casos de abuso que deben ser resueltos en lugar de generar un ambiente*

discursivo que culpabiliza a los estudiantes, no contribuye a mejorar las relaciones entre pares.

Así pues, de dónde viene la definición del término a la que acceden los jóvenes, “nos lo dicen diario en la escuela. Los maestros más que nada, como a mi compañero chaparrito con el que juego siempre se queja: ‘maestro me está haciendo *bullying*’ y ya lo suelto”, explicó un participante de los grupos de enfoque. “Nos lo dicen a diario”, reiteración, desdibujamiento de la gravedad por repetición, como por escansión, la palabra va perdiendo sentido y va mutando su semántica: “‘maestro me está haciendo *bullying*’ y ya lo suelto”, se convierte en elemento del chiste y la broma, como mencionaron otros estudiantes, se hace menos inteligible para autoridades, profesores y alumnos: “Sí, dicen qué hacer y no hacer, luego sube la orientadora al salón porque le hacen *bullying* a un niño que se llama Javier porque es muy chillón, la orientadora nos dice que está mal el *bullying*”. La *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar* está firmada también por la Secretaría de Seguridad Pública, convirtiendo el asunto en algo policiaco: “nos dan pláticas en la escuela, unos policías, algo así; las autoridades, de la delegación. Pero son aburridas. Si las hicieran más divertidas (risas). Con ejemplos. Que te entretengan, pondrías más atención” (Participante).

Esta pobre inteligibilidad sobre lo que es el *bullying*, se aprecia cuando se les pregunta a los jóvenes sobre su identificación en las escuelas:

En mi escuela casi no hay, entre nosotros, en nuestro salón no, con otros salones sí. Los niños que les quieren pegar a los niños de mi salón. Porque se llevan bien con las chavas que les gustan y así.

Nada más a una niña que se llama Rosa todo el salón le dice cosas a ella. Y no se junta con los del salón ella, sino con los del segundo, porque todos le dicen de cosas en el salón que le dicen groserías, la avientan, pero en nuestro salón se burlan de ella. ¿Por qué le hacen todo eso? Es que está muy chistosa ¿Qué tiene de chistosa? No sé, luego le dicen Chayito, pero no sé por qué. ¿Y cómo reacciona Rosa? Sólo se ríe, pero cuando está con sus amigas le dice de cosas a los otros.

Una de sus amigas se peleó con una de mis amigas afuera de la escuela porque le dijo cosas por medio del Facebook. ¿Qué cosas les dicen? Yo no he visto. *Pero ¿no te contó?* No.

Luego los más desastrosos del salón ponen apodos o las machorras que se llevan con los niños, luego juegan con ellos, avientan las sillas (Participante).

Saben definir el *bullying*, aunque fragmentariamente, pero no lo descubren con claridad en su entorno inmediato. Gracias a los discursos que les han forjado la definición, confunden con conflictos que para ellos se resuelven fácilmente en la horizontalidad, con sus propios recursos. Pero el discurso desactiva la claridad para ambos lados: un pleito, un apodo, la agresividad física normal (como la desviación tolerada identificada por Dubet, 2003), se interioriza culpable. Sin embargo, los jóvenes no quedan pasivos frente a esto, por eso ríen, por eso hacen chistes, por eso desactivan la gravedad del discurso (que generaliza). El problema está, repito, en la opacidad de los casos específicos, los cuales, debido a la persecución del fantasma, quedan ocultos. Pero ellos resisten al discurso, incluso saben elegir perfectamente la posición correcta para acreditar los exámenes. A la pregunta “¿cuál es su postura ante el *bullying*?”, respondían: “Es malo; Que no debes de permitirlo porque afecta a todos; Y está mal; Yo lo veo que está mal porque se ve feo que tú estés viendo que varios niños le peguen a uno” (Participante). Y en la posición del testigo es donde mejor aparece el carácter espectacular del *bullying* como violencia-medio, es decir, no como acto, sino como símbolo mediatizado generalizadamente:

No, sólo he visto una vez a uno que le dicen el Kiko porque están inflados sus cachetes, le tiraron sus cosas, le pisaron sus cosas y trabajo. ¿En qué casos esto se ha salido de control? Ah sí, cuando a una niña le hacían mucho, ella ya no aguantó y ella se cortaba las venas y ya no aguantó y se suicidó. ¿Eso donde pasó? Me lo contó una amiga, que pasó. Igual lo mismo, también me contaron que ya no aguantaba y que en su casa se suicidó, que las consecuencias son feas.

(risas) *¿Por qué se ríen, es una cosa seria o de broma?* Es que es seria, pero del modo en que lo cuenta da risa. Se necesita dar más emoción.

Restarle importancia al bullying (violencia) en su forma de medio de comunicación simbólicamente generalizado, es decir, dejar de usarlo espectacularmente como manera de culpabilizar a los jóvenes, permitiría tratarlo como síntoma, descubriendo cuáles son las causas, estructurales y personales, de los implicados, sin asumir víctimas y victimarios, sino casos de tratamiento con herramientas eficaces y no pláticas que mueven a la burla y el aburrimiento (de eso ya tienen demasiado). Cuando los participantes de los grupos de enfoque daban con un caso real de *bullying*, la inasibilidad del término dejaba el lugar a la impotencia de los estudiantes y descubrían la impotencia de las autoridades:

Sí, una vez a esta Guadalupe, íbamos subiendo las escaleras y se tropezó, se cayó de panza y le pisaron los pies y las manos y le hicieron burla, cuando se paró la empujaron contra la pared. *¿Alguien se interpuso con eso?* No, eso fue en primero. *¿Y Guadalupe ha hecho algo para cambiar eso?* No. Es que se deja, le dice a los maestros, pero no les dan una sanción. *¿Cuál crees que sea la manera para que no seas víctima del bullying?* Pues decir, a los directores o a los papás o luego no ayudan tampoco, sólo les dicen, bueno, déjalo y ya vámonos, es todo. *¿Qué hacemos con el bullying como alumnos, es algo que debemos tolerar, combatir?* –silencio– *¿Habría que ayudar a estos chicos o ni modo?* –silencio– *¿Por qué creen que pasa eso ante esta situación de quedarse calladas?* (risas) Tal vez, puede ser. *¿Cómo se resuelven, entonces?* Uno como compañero le dice, dile a la directora, no te dejes, o con sus papás. *¿Qué otra cosa se les ocurre?* No sé –silencio (Participante)–

Este caso es interesante porque deja ver dos asuntos clave. Por un lado, la impotencia de las estudiantes cuando se les pide una opción para superar el problema de una compañera, elocuente en el silencio. Los discursos les dicen que eso es “malo”, lo han aprendido, pasarían el examen, pero no hallan las herramientas en el discurso.

Por otro lado, cuando aconsejan “no te dejes”, pues ella “se deja”. Aquí la cuestión está en la capacidad de los jóvenes para sobrevivir, para entrar en una lógica estratégica a la Dubet, sortear los conflictos. El “no te dejes” implica la posibilidad de tramitar los conflictos en la horizontalidad, pero, también es claro en el caso citado, los discursos permiten la irrupción de la verticalidad y los jóvenes aducen que es “buena” la intervención de los adultos, aunque saben que no resolverá gran cosa: “no sancionan”. Si hay un llamado de auxilio, éste queda enmudecido en ambos ejes, por un lado en la horizontalidad que es interferida por los discursos. Por otro lado, en la verticalidad que busca resolver una generalidad inexistente, ocultando la gravedad del caso.

Si esto es así, entonces por qué se persiste en esta caracterización de la vitalidad estudiantil, como pasada por la violencia. Qué se busca con la espectacularización del *bullying*, con usarlo como medio simbólico de comunicación con los estudiantes, qué selecciones procura motivar. *Convertirlos en culpables, hacer del bullying la coartada perfecta para ocultar otros procesos de violencias más estructurales, tanto como síntoma y su mutación mediática, para promover unas selecciones institucionales que dejen de lado asuntos más fundantes, como la transformación del dispositivo escolar.* Con esta violencia “inventada”, el dispositivo escolar, como proceso, busca aferrarse a su forma disciplinaria en un contexto social donde la juventud debe ser contenida, en un ambiente socioeconómico donde no se les puede asegurar ni trabajo, ni estudio superior. Y la circularidad viciosa en la que se encuentra la sociedad actual, asfixia a la escuela, una institución que, como dijo una profesora, es cada vez más necesaria para encauzar a los jóvenes ante una familia cada vez más depredada por las condiciones sociales.

PERCEPCIONES SOBRE EL BULLYING Y EL MALTRATO RECIBIDO

En la *Encuesta sobre el clima escolar y la convivencia en escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal*, realizada en conjunto por el Seminario de Investigación en Juventud de la Universidad Nacional Autónoma de México (SIJ-UNAM) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), llevada a cabo de mayo a julio de 2014, con un método de recolección de datos del tipo cara a cara en las escuelas y un tamaño de muestra de 12,017 entrevistas efectivas en 581 escuelas (Primaria 4,817, estudiantes de quinto y sexto grado, entrevistas en 300 escuelas y Secundaria 7,200, todos los grados, entrevistas en 281 escuelas), se exploró la manera en que los jóvenes reconocen la palabra *bullying*. Cabe destacar que el momento de levantamiento de la encuesta sucedió en una coyuntura mediática donde el *bullying* se convirtió en tema central de noticiarios y periódicos, influyendo en los discursos políticos e inundando el ambiente con procesos cercanos a la consolidación de un pánico moral, donde escuelas, maestros, estudiantes y padres quedaron al interior de un ciclón de temor a una violencia vista sólo en casos, amplificadas cuando los medios asumieron peligrosa generalidad. Encabezados como “Seis casos escandalosos de bullying en México; cuatro de cada 10 estudiantes sufren acoso escolar” (Sinembargo.com, 2013); “Reportan cinco mil muertes por bullying; Senado debate ley contra el acoso escolar” (Excélsior, 2013); o “México es el primer lugar de *bullying* a escala internacional” (Milenio, 2014), impusieron una sensación de paranoia que sirvió para colocar el *Bullying* como el asunto más visible del momento. Por ello, no resulta extraño que el 99.2% de los estudiantes hayan escuchado la palabra al momento del levantamiento de la encuesta.

Tabla I

		Turno				Año Escolar		
		Total	Matutino	Vespertino	T. Completo + J. Ampliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
¿Has escuchado la palabra bullying?	Si	99,2%	99,2%	99,0%	99,7%	99,2%	99,3%	99,3%
	No	,8%	,8%	1,0%	,3%	,8%	,7%	,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: SIJ-UNAM, "Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

A pesar de la sobrecarga de imágenes, videos, encuestas (cuya metodología nunca fue presentada), opiniones de "expertos", *spots* con participación de cantantes, actores y actrices, según los resultados de la encuesta, la escuela es el lugar donde los estudiantes escucharon sobre *bullying*, quedando muy por debajo la televisión. Este dato no es extraño, pues responde al estigma que se impuso a la escuela, dibujándola como un lugar inseguro para los muchachos y el principal punto de resonancia desde donde se debía "solucionar" un fenómeno inasible fuera de los muros de los espacios escolares. Según las evidencias cualitativas y cuantitativas, la escuela, como lugar de socialidad, resulta todo lo contrario al discurso del pánico, es decir, la escuela dista mucho de ser un campo de batalla donde los estudiantes luchan por sobrevivir y las condiciones integrales (situación socioeconómica, geográfica, etcétera) definen los niveles de inseguridad y violencia (sobre todo la violencia social que puede traducirse en violencia anti-escolar) a los cuales se enfrentan los jóvenes.

Tabla 2

		Turno				Año Escolar		
		Total	Matutino	Vespertino	T. Completo + J. Ampliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
¿En dónde escuchaste la palabra <i>bullying</i> ?	En la escuela (pláticas, clases, etc.)	93,2%	92,9%	93,4%	93,8%	92,2%	93,8%	93,7%
	En casa/Con familiares	42,4%	42,6%	42,8%	41,3%	43,1%	43,4%	40,8%
	Televisión	46,8%	47,6%	46,8%	44,2%	44,4%	45,3%	50,5%
	Radio	7,2%	7,5%	6,6%	7,3%	6,5%	6,5%	8,6%
	Revistas/ Periódicos	4,1%	3,9%	4,0%	4,5%	2,8%	4,2%	5,2%
	Calle/ Vecinos/ Amigos	12,5%	10,9%	15,0%	13,1%	12,1%	12,8%	12,5%
	Otros	3,7%	3,9%	3,6%	3,0%	2,5%	3,9%	4,5%

Fuente SIJ-UNAM, "Estudio Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

Los grupos de enfoque dejaron observar una serie de relaciones entre los estudiantes que pasan por lo agresivo, tanto en lo físico como en lo simbólico. Peleas, insultos, apodosos son rutinas establecidas en un marco de convivencia definido por la situación de "llevarse", quien se lleva se aguanta. Como explica Dubet (2003), estas rutinas de socialidad, establecidas en un plano de horizontalidad, son parte de una desviación tolerada donde profesores y adultos precisan de la suficiente inteligencia como para comprender hasta dónde son permisibles, en el sentido de limitar peligros reales. Además, es posible percibir que los propios muchachos elaboran fronteras de permisibilidad y etiquetas para orientar sus formas de actuar entre pares. Reconocen que los estudiantes más débiles pueden convertirse en blanco, pero también que esta debilidad es resultado de barreras de socialidad padecidas por determinados sujetos (quien se deja, quien no sabe defenderse,

que va más allá de poder defenderse) y ahí, aunque se les dificulta expresarlo, saben cómo cooperar con aquel situado en calidad de víctima. Los datos estadísticos se conjugan con los cualitativos en lo concerniente a la existencia de un sector en riesgo (6.3%), jóvenes en alto riesgo que permiten observar la presencia de casos y exigir su tratamiento, pero según la casuística y no la culpabilización general de la escuela y los estudiantes. No hay un sesenta o setenta por ciento de jóvenes que padecen *bullying*, como afirman encabezados y expertos. Hay, según los datos de la encuesta realizada a estudiantes del Distrito Federal, un 82% de jóvenes que han recibido algún “maltrato”, físico o simbólico. Resulta extraña la existencia de un 18% de jóvenes que hayan declarado no haber sufrido algún tipo de maltrato cuando los insultos, los apodos, empujones y golpes son parte de una cotidianidad construida entre los intersticios del dispositivo escolar, el espacio de socialidad de los jóvenes, donde la experiencia escolar entra en total simultaneidad con la experiencia juvenil (incluso pareciera muy bajo el porcentaje de chicos que fueron apodados), es preciso comprender que este 82% no puede ser tomado como un asunto de alarma desmedida, sino descubrir los aspectos específicos que colocan a los estudiantes en situación de riesgo, lo cual no se consigue estigmatizando y criminalizando a los jóvenes sin comprender el valor de estos actos en los planos de horizontalidad juvenil. Por otro lado, es claro que las condiciones sociales se implican al interior de los espacios escolares, la violencia social se filtra. Como se observó en los grupos de enfoque, la presencia de pandillas, drogas, alcohol, armas, etcétera, responde al entorno, por lo que, sin duda, la aplicación de los instrumentos aplicados en esta investigación para el Distrito Federal, ofrecerán datos diferentes al aplicarse en entornos con características específicas. No serán los mismos datos si se observan estados con altos índices de violencia homicida o con bajos índices, no será lo mismo en Michoacán o Guerrero que en Quintana Roo o Yucatán. La violencia en la escuela es síntoma, no causa y las “desviaciones” ostensibles en lo que el estudio ha llamado “actos de maltrato” no deben

entenderse como violencia. Si algo es claro en los estudios de violencia juvenil, es que los ambientes determinan el grado de servicio, por ejemplo, ahí donde fluyen libremente las armas, los juegos de fortaleza tornan sangrientos (Moreno, 2011). Juan José Martínez, en su trabajo sobre la violencia en un barrio de San Salvador, observa que la violencia entre pandillas sigue una lógica de juego, “La lógica sigue siendo la misma. Un puñado de jóvenes jugando a la guerra. Jugando a matarse” (2013, p. 91), la profusión de armas de fuego es alarmante en Centroamérica y la violencia homicida ha alcanzado niveles pandémicos.

Si atendemos los relatos de los jóvenes vertidos por los grupos de enfoque, hallamos un espacio de confrontación cotidiano en las peleas. Éstas no son exclusivas de los varones, las mujeres se pelean con el mismo ahínco. No significa que todos los jóvenes entren en liza, sino que la pelea está siempre presente, a manera de expansión de los intersticios de socialidad. La diferencia de género está en los espacios, las jóvenes lo hacen más al interior de la escuela, en los baños y pasillos, mientras los varones hacen sus “arenas”: “Yo digo que entre comillas las arenas de pelea, no pueden estar a más de cuatro cuadradas de la escuela” (grupo de enfoque). Lugares elegidos por los jóvenes, cercanos a la escuela, donde se dirimen ofensas o desavenencias con golpes. Las peleas son cotidianas, punto central donde se desfoga la desviación tolerada. Como muestra la Tabla siguiente, las peleas son parte del medio ambiente intersticial de los estudiantes, incluso.

Tabla 3

		Turno				Año Escolar		
		Total	Matutino	Vespertino	T. Completo + J. Ampliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
En lo que va de este año escolar –agosto de 2013 a la fecha– ¿has visto alguna pelea física en tu escuela o alrededor de la escuela?	Sí	79.5%	77.5%	81.0%	83.0%	78.4%	80.4%	79.7%
	No	20.5%	22.5%	19.0%	17.0%	21.6%	19.6%	20.3%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: SIJ-UNAM, en el marco de la investigación “Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal”. Elaboración propia.

En cuanto al número, los datos confirman a las peleas como parte de la desviación tolerada (Dubet, 2003), donde los propios estudiantes producen una ética y estética del juego de la agresividad física:

¿Es divertido, jugar, pelearse? Sí, hay veces que es juego. Si te llevas. Pero hay quienes no se aguantan. Hay quienes llegan y te empujan y a mí me choca que me hagan eso. ¿Cuando cambia que deja de ser diversión? Que de la nada te dice de cosas si ni la conoces. Que el agredir de esa persona es más fuerte. Hay un límite. ¿Quién pone ese límite? Uno mismo. Porque te da coraje.

Tabla 4

		Turno				Año Escolar		
		Total	Matutino	Vespertino	T. Completo + J.Ampliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
En lo que va de este año escolar –agosto de 2013 a la fecha– ¿has visto alguna pelea física en tu escuela o alrededor de la escuela?	1 pelea	15.4%	17.9%	13.6%	11.1%	18.0%	13.3%	15.0%
	2 peleas	24.4%	23.8%	23.2%	28.2%	27.2%	23.8%	22.2%
	3 peleas	20.8%	20.5%	20.7%	21.7%	21.4%	20.6%	20.4%
	4 a 5 peleas	22.6%	22.0%	23.8%	22.3%	20.5%	23.3%	24.0%
	Más de 5 peleas	16.8%	15.8%	18.7%	16.8%	13.0%	18.9%	18.4%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
14.8 ¿Cuántas peleas has visto?	Promedio	4.05	3.94	4.25	4.04	3.60	4.25	4.28
	Mediana	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	Desviación estándar	4.01	3.99	4.21	3.69	3.39	4.13	4.38
	Error estándar	.01	.01	.01	.02	.01	.01	.01

Fuente: SIJ-UNAM, "Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

Sin embargo, esto no significa que todos los estudiantes peleen. La siguiente tabla muestra un porcentaje de participación en peleas bajo en apariencia (12.4%) si se contrasta con las tablas anteriores, sin embargo, responde a que las peleas son, como expansión de los intersticios, la situación más elevada de desviación.

Tabla 5

		Turno				Año Escolar		
		Total	Matutino	Vespertino	T. Completo + J. Ampliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
En lo que va de este año escolar ¿has participado en alguna pelea física en tu escuela o cerca de la escuela?	Sí	12.4%	10.1%	16.6%	12.7%	11.7%	12.0%	13.5%
	No	87.6%	89.9%	83.4%	87.3%	88.3%	88.0%	86.5%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Base	Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400
		395498	212209	114465	68824	130554	133056	131888

Fuente SIJ-UNAM, "Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

Las peleas son parte de la horizontalidad y como desviación tolerada están más allá de una cotidianidad que eleve el riesgo de los muchachos a padecer violencia extrema. De esta manera se tramitan conflictos y se imponen límites, se definen liderazgos y grupos, se establecen fronteras y se construyen espacios. Por supuesto, un pleito produce lesiones y en algunos casos secuelas importantes. Los pleitos no son una escalada de la agresividad, así como los actos de maltrato, pero sí están afectados por los entornos sociales. Como se dijo antes, el entorno se implica en las rutinas de los estudiantes y ahí donde éste está movilizado por violencias sociales importantes, degenerará la manera en que las peleas se desarrollan. Si existen armas, mercados ilegales, códigos de tramitación del conflicto local alejado de la orientación legítima, la escuela replicará y convertirá las peleas en acontecimientos fatales, insisto, como réplica del entorno, no como producto de la socialidad de los estudiantes.

Tabla 6

		Turno				Año Escolar		
		Total	Matutino	Vespertino	T.Completo + J.Ampliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
En lo que va de este año escolar ¿has participado en alguna pelea física en tu escuela o cerca de la escuela?	1 pelea	53.9%	57.4%	50.5%	52.4%	56.8%	54.8%	50.5%
	2 peleas	28.4%	29.0%	28.7%	26.4%	32.7%	25.2%	27.5%
	3 peleas	10.3%	8.6%	10.8%	13.5%	3.9%	12.2%	14.2%
	4 a 5 peleas	4.5%	2.5%	7.3%	3.0%	4.1%	3.9%	5.3%
	Más de 5 peleas	3.0%	2.5%	2.7%	4.7%	2.4%	3.9%	2.5%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
¿En cuántas peleas has participado?	Promedio	1.92	1.81	1.99	2.06	1.80	1.99	1.97
	Mediana	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	Desviación Estándar	1.94	2.04	1.79	1.99	2.09	1.99	1.75
	Error Estándar	.01	.01	.01	.02	.02	.02	.01

Fuente SIJ-UNAM, "Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

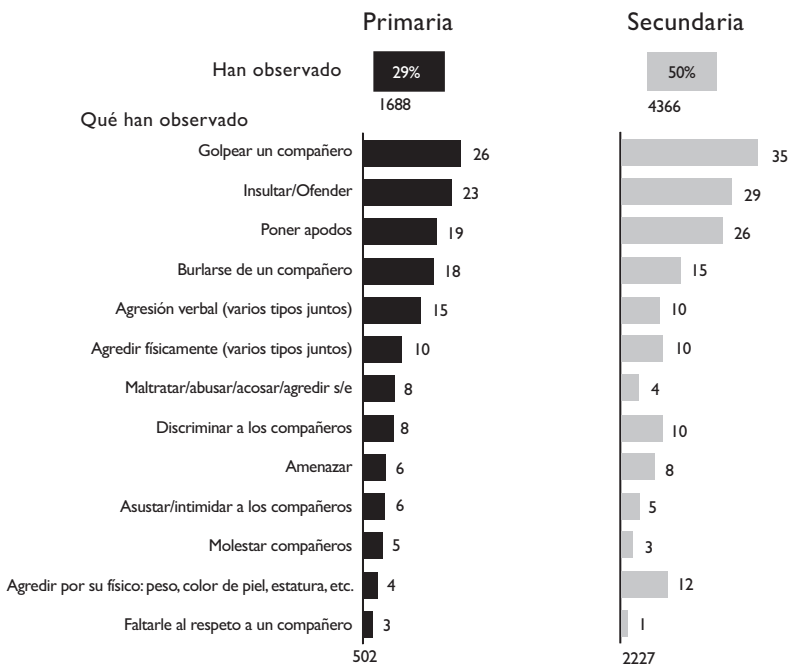
En este sentido, como se ha discutido, lo que se definió según los resultados de la encuesta como actos de maltrato no constituyen algo cercano o parecido al llamado *bullying*, según se ha "definido" en medios de comunicación y paneles de "expertos".

Como bien se ha expresado, el maltrato, hostigamiento, intimidación, acoso, o cualquier tipo de acto de maltrato no es, necesariamente *bullying*, según la definición de la SEP-SPP, definición que implica los elementos "desequilibrio de poder y manera reiterada", por ello, la acotación sobre cruzar la información entre aquellos "maltratados" con gravedad y a propósito con frecuencia (reiteración) y número (desequilibrio de poder), aparece como necesaria.

A este respecto, los profesores no lo tienen más claro que los niños, como se nota en el siguiente Gráfico, los actos de desviación tolerada (Dubet, 2003), esos donde los profesores deben voltear la

mirada para permitirle a los jóvenes espacios de horizontalidad, según los discursos de disciplinarietà y seguridad, son en su mayoría actos punibles y que someten a los chicos a alto riesgo:

Gráfica I



Fuente SIJ-UNAM, "Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

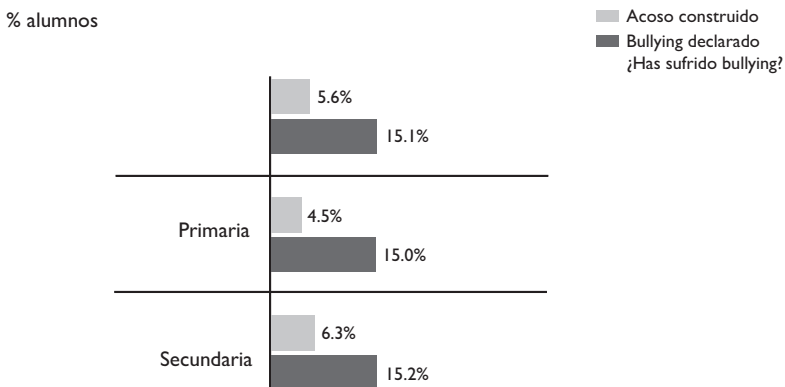
Según esta percepción sobre lo que es el *bullying*, los datos sobre si los estudiantes han observado actos de *bullying* resultan bajos (55.6%) si se compara con los datos sobre los actos de *bullying* observados, tomando en cuenta sólo aquellas menciones que superan el 10%, los estudiantes reportan en primer lugar, haber visto golpear a un compañero (51.2%), seguido por insultar u ofender (21.9%), en tercer lugar, con el 13.8% está el poner apodos y burlarse o reírse

de algún compañero alcanzó el 10.3% de menciones. Según lo que consideran es *bullying*, en primer lugar está el agredir físicamente entre varios 29.7%, sólo observado por el 7.5%, en segundo golpear a un compañero, mencionado como *bullying* por 23.6% y visto por más de la mitad de los encuestados (51.2%). La agresión verbal realizada por varios tuvo 19.2% menciones como forma de *bullying*, pero sólo fue vista por el 0.1% y el maltrato o agresión psicológica fue mencionado por el 17% como *bullying* y visto por el 1.6%. Insultar u ofender es mencionado por el 10.6% y de los actos más vistos como *bullying*. Según estos datos, es difícil encontrar los criterios de desequilibrio de poder y conducta reiterada, son más cercanos a la conformación de espacios intersticiales donde los estudiantes logran cierta desviación tolerada.

Sobre la pregunta de si han cometido *bullying*, el número es bajo en contraste con el *bullying* percibido y declarado como visto (12.6%), incluso si se compara con lo dicho por los jóvenes en los grupos de enfoque, donde la distinción entre *bullying* y formas de socialidad agresiva eran difíciles de discernir. Bajo el discurso mediático sobre el *bullying*, la mayoría de los actos cotidianos cometidos por los jóvenes en los planos de horizontalidad, cualquier forma de maltrato podría considerarse acoso y violencia escolar, culpabilizando a los jóvenes, sin embargo, ellos no se perciben como acosadores o victimarios de sus compañeros.

Por ello, es preciso identificar el sector de jóvenes en riesgo de padecer relaciones de maltrato según conductas de persecución y agresión física, psicológica o moral realizadas por un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada, para esto, la encuesta buscó la relación entre número y reiteración de actos de maltrato, dejando ver un porcentaje cercano a la realidad que se puede declarar como el límite donde se encuentran los estudiantes en alto riesgo, el cual es casi la tercera parte del *bullying* declarado.

Gráfica 2



Fuente: SIJ-UNAM, "Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

REFERENCIAS

- Alpizar, L. y M. Bernal (2003). La construcción social de las juventudes. En *Última década*, Viña del Mar, Chile: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, 019, 1-20.
- Dubet, F. (2003). Las figuras de la violencia en la escuela. *Reflexiones Pedagógicas. Docencia*, 19, 27-37.
- Excelsior (2013). Reportan cinco mil muertes por bullying; Senado debate ley contra el acoso escolar. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/03/25/890687>
- Feixa, C. (1998). *El Reloj de Arena. Culturas Juveniles en México*. México: SEP-CIEJ.
- Guzmán, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de François Dubet: Tensiones, reticencias y propuestas. En Furlan, Alfredo (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Luhmann, N. (1991). *Sistema Social*. México: Alianza,
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y Modernidad*. Madrid: Trotta.
- Martínez, J. (2013). *Ver, oír, callar. En las profundidades de una pandilla salvadoreña*. San Salvador, El Salvador: Aura.
- Milenio (2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. Recuperado de http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html

- Moreno, H. (2011). *La pandilla como ejercicio de micropoder: Relaciones de poder en los márgenes de la sociedad, jóvenes, violencia y estrategias de sobrevivencia*. Alemania. Editorial Académica Española.
- Reguillo, R. (octubre, 2000). El lugar desde los márgenes. Músicas e identidades juveniles. En *Nómadas* (col.), 13. Universidad Central, Colombia.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografía, incertidumbres e historias. En: Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). México: FCE/Conaculta (Biblioteca mexicana).
- Reguillo, R. (septiembre-diciembre, 2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, 40, 33-46.
- Seminario de Investigación en Juventud. (2014). *Estudio de ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal*. México. Inédita.
- SEP-SSP-SNTE (s/f). Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/MatInfo/ViolenciaEscolar.pdf>
- Sinembargo.com (2013). “Seis casos escandalosos de bullying en México; cuatro de cada 10 estudiantes sufren acoso escolar”. Recuperado de <http://www.sinembargo.mx/06-07-2013/675000>
- Urteaga Castro-Pozo, M. (2007). La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Valenzuela Arce, J. M. (2007). Ingreso restringido Pertenencias, adscripciones y membresías juveniles. Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005. México: Instituto Mexicana de la Juventud, Tomo 1, 173-196.