

De la perspectiva tradicional a la postestructuralista: el género como variable a tener en cuenta en el estudio del acoso escolar
From the traditional to the post-structuralist perspective: gender as a variable to consider in the study of bullying

Ana María Amigo Ventureira¹

Resumen

La información más antigua presente en la literatura sobre el tema del acoso escolar se remonta al siglo XIX con la obra literaria “Tom Brown’s School Days” de Tomas Hughes, en la que él mismo relata sus primeros pasos en la escuela pública inglesa en el año 1857. Aunque sin duda se puede afirmar que se trata de un fenómeno antiguo, no es hasta los años 60 y 70 que surge un interés social por esta problemática que se vuelve palpable a través de los medios de comunicación y comienza a generarse investigación científica al respecto. A pesar de los destacados avances en el ámbito teórico, fueron necesarios cuarenta años más para que el género fuese tomado como una variable relevante a la hora de estudiar este tipo de acoso. Este progreso se planteó inicialmente desde una perspectiva constructivista, que concebía el género y el sexo asignado al nacer como dos categorías claramente diferenciadas, para pasar más tarde a un enfoque postestructuralista, que mantiene que el sexo siempre ha sido género y

Summary

The oldest information in literature on the subject of bullying dates back to the 19th century with the literary work “Tom Brown’s School Days” by Tomas Hughes, in which he himself recounts his first steps in English public school in the year 1857. Although it can undoubtedly be affirmed that it is an ancient phenomenon, it was not until the 1960s and 1970s that a social interest in this problem arose that became palpable through the media and began to generate scientific research at the respect. Despite the outstanding advances in the theoretical field, it took forty more years for gender to be taken as a relevant variable when studying this type of bullying. This progress was initially considered from a constructivist perspective, which conceived gender and sex assigned at birth as two clearly differentiated categories, to later move to a post-structuralist approach, which maintains that sex has always been gender and poses gender as performative . This

plantea el género como performativo. Este artículo plantea una revisión histórico-teórica de la bibliografía más relevante a través de la que se relata la evolución del acoso escolar desde una perspectiva tradicional a una postestructuralista que pone el enfoque en otro punto invitándonos a repensar fenómenos como el acoso escolar, pero también la educación en sí misma.

Palabras clave: Acoso; género; sexualidad; postestructuralismo; queer

article proposes a historical-theoretical review of the most relevant bibliography through which the evolution of bullying is reported from a traditional perspective to a post-structuralist one that focuses on another point, inviting us to rethink phenomena such as bullying, but also education itself.

Key Words: Bullying; gender; sexuality; poststructuralism; queer

Fecha de Recepción: 30/04/2020
Primera Evaluación: 27/05/2020
Segunda Evaluación: 04/06/2020
Fecha de Aceptación: 08/06/2020

Introducción

La información más antigua que podemos encontrar en la literatura sobre el tema del acoso escolar se remonta al siglo XIX con la presencia de la obra literaria "Tom Brown's School Days" escrito por Tomas Hughes, en la que describe sus primeros pasos en la escuela pública inglesa en el año 1857. A pesar de que este autor realiza una aproximación a dicha situación, lo hace sin darle el título que posee en la actualidad (Picón, 2015).

Como bien indica Del Barrio (2016), existen otras obras literarias que, al igual que la anterior, han reflejado episodios de acoso escolar o de intimidación entre iguales a lo largo de los últimos cien años como podrían ser *Retrato del artista adolescente* de James Joyce (1916); *Qué verde era mi valle* de Llewelyin (1939); *El señor de las moscas* de Golding (1954) o *La senda del perdedor* de Charles Bokowski (1982). Y siguiendo sus mismas palabras, podemos encontrar ya en 1921 un artículo de Isabel Oyarzábal en el que describía el acoso entre escolares y el papel que debían adoptar las maestras para cortarlo.

A pesar de que se trata de un fenómeno antiguo, no fue hasta finales de la década de los 60 y principios de los 70, que surgió en Suecia un interés social por esta problemática (Heinemann, 1972 citado en Olweus, 1998), y fue también en esta misma década cuando se comenzaron a realizar estudios sobre el tema comenzando inicialmente en Estocolmo (Suecia) de la mano de Dan Olweus de la Universidad de Bergen con un estudio

longitudinal que se inició en el año 1970 con una muestra de 900 sujetos y que todavía perdura en el tiempo (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000).

Tal y como se recoge en este mismo informe, los resultados más relevantes de estas primeras incursiones en el tema son los siguientes:

- Un 15% de los alumnos participaban en el bullying, un 9% lo hacía como víctima, un 7% como agresor y un 1,6% había participado con ambos roles.
- Las víctimas decrecían a medida que aumentaba la edad al igual que las agresiones físicas.
- Los más débiles y jóvenes se mostraban más vulnerables a la victimización.
- Las agresiones solían ser realizadas por compañeros masculinos del curso de la víctima o de cursos superiores.

No fue hasta los años 80 y 90, que el acoso escolar se expandió como tema de estudio por países como Estados Unidos, Países Bajos, Japón, Gran Bretaña o Australia (Olweus, 1993).

En los primeros estudios que abordaron el tema, este tipo de agresión fue descrito por Heineman en 1969 y Olweus en 1973 como una forma de violencia que se da entre compañeros en el contexto escolar (Pedreira, Bernardino y Bonet de Luna, 2012). Estos autores describieron el acoso escolar empleando la denominación de mobbing, basándose en el término

acuñado por Konrad Lorez en un estudio del comportamiento animal para referirse al ataque de un grupo de pequeños animales a uno solitario de mayor tamaño (Hernández, s.f.), mientras los británicos Smith y Sharp emplearon la de bullying (Palomero, 2012). Es por este motivo que este fenómeno ha recibido diferentes denominaciones, no siempre equivalentes, en distintos países a lo largo del tiempo.

Aunque Olweus ayudó a definir el término en el año 1973 afirmando que “un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (Olweus 1993), en la España de los años 90 todavía no existía una denominación que identificara este tipo de sucesos por lo que en una aproximación inicial se denominó acoso, intimidación, malos tratos y exclusión social a un fenómeno que en ese momento ya era conocido internacionalmente como bullying (Ortega 1992, 1994^a, 1994b y 1995 citado en Ortega, 2006)

Tal y como explica esta misma autora, Olweus en 1999 indicó que el término bullying podía haber sido traducido al castellano por gamberrada o burrada, pero ninguno de estos términos recogía la complejidad de este fenómeno, su persistencia, su intencionalidad y el desequilibrio social existente entre las personas implicadas.

Olweus (1993, 1997) identifica cuatro rasgos básicos que caracterizan este tipo de agresión y que cualquier definición que pretenda ser exhaustiva debe contener: 1) es un comportamiento violento, 2) es

intencional, 3) es reiterativo y 4) hay un desequilibrio de fuerza, no únicamente física, entre agresor y víctima siendo una consecuencia frecuente el rechazo social.

A estas cuatro características básicas añade Rodicio (2010) algunas más: 1) hay intencionalidad (consciente o inconsciente del agresor), 2) la situación es apoyada por la pasividad o ignorancia del contexto más cercano, 3) existe tendencia a minimizarlo y 4) se materializa a través de actos de intimidación, manipulación o agresión.

En palabras de Ovejero (2013) los elementos distintivos de este fenómeno serían, además de los ya mencionados: 1) habitualmente tiene lugar sin provocación por parte de la víctima, 2) el desequilibrio de poder provoca indefensión en la víctima y 3) existen consecuencias negativas, tanto físicas como psicológicas, para la víctima.

Teniendo esto en cuenta, se podría afirmar que el acoso escolar es toda aquella acción violenta que se produce de forma reiterada e intencional por parte de uno o más estudiantes hacia otro de ellos, con el que existe un manifiesto desequilibrio de fuerzas, provocando así el aislamiento de la víctima que se ve reforzado por la pasividad del entorno cercano.

No se podría catalogar, como consecuencia de lo expuesto anteriormente, como acoso escolar cualquier agresión, de cualquier categoría y magnitud que no cumpliera

además los otros tres principios básicos: reiteración, intencionalidad y presencia de un desequilibrio de fuerzas.

Aunque esta modalidad de violencia escolar ha existido siempre, los medios de comunicación han mostrado interés por ella de manera relativamente reciente (Nolasco, 2012), lo que hace que actualmente su intervención y prevención adquiriera una mayor relevancia social.

Ya a lo largo de los años 80 se llevaron a cabo en España algunas investigaciones sobre el tema, pero los casos extremos aparecidos a lo largo del año 98 en los medios de comunicación son los que hicieron que desde la Comisión Mixta Congreso-Senado del Parlamento español se expresase la necesidad de evaluar la frecuencia y gravedad del acoso escolar en los centros escolares elaborándose así el primer informe del Defensor del Pueblo-UNICEF sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (Defensor del Pueblo, 2007).

Este informe, publicado en el año 1999 realiza un análisis sobre los antecedentes del acoso escolar y un estudio sobre la incidencia del maltrato entre iguales en los centros de Educación Secundaria Obligatoria españoles. Para realizar esta investigación se reclutó una muestra de 3000 alumnos, mitad chicos y mitad chicas, pertenecientes a 300 centros educativos tanto públicos como privados ubicados en el territorio de las diferentes comunidades autónomas y se requirió también la participación de los correspondientes 300 jefes y jefas de estudios consultados

como profesores tutores de un grupo y como miembros del equipo directivo del centro.

Los datos aportados por los estudiantes encuestados mostraron que el maltrato en nuestro país es un fenómeno principalmente masculino y que la mayor incidencia del maltrato se produce entre los 12 y los 14 años (primer ciclo de la ESO) y va descendiendo paulatinamente hasta los 16, coincidiendo con estudios de otros países. No existe esa coincidencia, sin embargo, en relación con la asiduidad, ya que el gradiente de frecuencia empleado en esta investigación difiere de otros trabajos (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000).

Los resultados obtenidos de los alumnos muestran también de que todos los tipos de maltrato recogidos en el cuestionario (ignorar, no dejar participar, pegar, insultar, poner motes ofensivos, hablar mal de otro/a, esconder cosas, romper cosas, robar cosas, amenazar para meter miedo, amenazar para obligar a hacer algo, amenazar con armas y agredir sexualmente) se presentan en todos los centros estudiados, si bien con un nivel de incidencia que varía significativamente (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000).

Los docentes, por otra parte, no creen que el acoso sea el problema principal en los centros, estiman el maltrato en porcentajes más altos que las víctimas y los agresores, coincidiendo con la percepción de los testigos, no consideran (al contrario

que los alumnos) el aula como escenario privilegiado para el maltrato y tienden a echar la culpa de las agresiones a situaciones externas al centro que se escapan a su control como la situación familiar (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000).

Siete años después de este primer informe, en 2006, el Defensor del Pueblo lleva a cabo un segundo estudio con el que se busca una actualización de los datos y la realización de una comparativa entre ambos trabajos.

En este segundo informe se percibe una disminución del problema ya que, aunque no se presentan cambios estadísticamente significativos en todas las modalidades de agresión, cuando aparecen siempre es mostrando valores inferiores a los recogidos en el informe de 1999. Se presenta también una disminución de aquellos que se reconocen tanto víctimas como agresores, pero su género y número se mantiene (Defensor del Pueblo, 2007).

Los datos obtenidos de los docentes fueron bastante similares a los que se pudieron analizar a finales de los años 90, con la salvedad de que en la actualidad se reconoce llevar a cabo más medidas de prevención e intervención para luchar contra el maltrato entre iguales (Defensor del Pueblo, 2007).

A pesar de esto, la UNESCO ha retratado el acoso escolar en su informe *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace* como un problema mundial que sufren dos de cada diez alumnos (UNESCO, 2016), lo que se correspondería con unos 246 millones

de niños y adolescentes en el planeta (Sánchez, 2017).

Lo cierto es que, además de los datos expuestos por diferentes trabajos científicos, los suicidios que se han llevado a cabo como consecuencia del aislamiento social, la depresión y la extrema soledad resultado de la victimización propia del acoso escolar que se sigue produciendo son una de las razones principales que justifican la relevancia mediática adquirida por este fenómeno a lo largo de los últimos años.

En el año 1999 Rigby y Slee ya vinculaban de forma abierta la autolisis con el acoso escolar apoyándose para ello en trabajos como el de Topol y Reznikoff realizado quince años antes (Rigby y Slee, 1999). En la actualidad, tal y como recoge Moltó (2016), la Organización Mundial de la Salud (OMS) afirma que un total de 500.000 jóvenes se suicidan cada año y se calcula que aproximadamente la mitad lo hace como consecuencia de verse sometido a episodios de bullying.

En España, el caso que disparó la alarma social fue el de Jokin Ceberio en 2004, que cuatro días antes de cumplir los 15 años saltó desde un muro acabando así con su vida y cuya autopsia reveló palizas previas (Ordaz, 2004). En los años siguientes se produjeron sucesos similares, como el de Cristina que a los 16 años en 2005 saltó desde un puente (Moltó, 2005); Mónica, que con 16 años se intentó suicidar en 2012 muriendo posteriormente tras varios días en

la UCI (Nogueira, 2012); Carla que en 2013 saltó de un acantilado a los 14 años (Simón, 2014); Saray, que ese mismo año saltó con 13 años desde la ventana de su casa (Mora, 2014); Arantxa, una adolescente con una leve discapacidad tanto intelectual como motora que en 2015 saltó también por la ventana acabando con su vida a los 16 años (Álvarez, 2015); Alan, un joven transexual que con 17 años se quitó la vida también en 2015 utilizando pastillas y alcohol (Álvarez, 2015); Diego, que en 2016 y con sólo 11 años se lanzó por la ventana dejando una nota de suicidio en la que explicaba que esa era la única forma de no volver al centro escolar donde sufría acoso (Alsedo, Herraiz y Durán, 2016); o Lucía, que en enero de 2017 se ahorcó con tan sólo 13 años (Adán, 2017).

También hay constancia de casos en los que hubo una tentativa de suicidio pero que, afortunadamente, no acabaron de manera trágica como el de María, que con 19 años cuenta como con 14 se intentó quitar la vida tomando pastillas (Alsedo y Herraiz, 2015); el de Victoria, a la que salvó su prima en 2015 cuando, con 13 años, se intentó suicidar por la presión social que estaba sufriendo por ser amiga del acosador de Arantxa, mencionada en el párrafo anterior (Simón, 2015); o el de Jeremy, que en 2016 y con apenas 12 años pudo ser salvado cuando se intentó lanzar al vacío desde la ventana de su aula tras escribir en una nota los nombres de aquellos que le acosaban en el centro (Larrañeta, 2016).

Existen también casos de violencia contra los compañeros de clase que podrían haberse dado como consecuencia

a la exposición del sujeto a un acoso escolar prolongado. Entre estos casos se encuentra el del joven de 17 años que hirió con un cuchillo de cocina a cinco de sus compañeros de clase en el instituto al que acudía a clase regularmente en Alicante (Sánchez, 2017).

En la concepción tradicional del acoso escolar se asume la presencia de tres roles principales: el agresor, la víctima y los testigos, estos últimos muy relevantes si concebimos el acoso escolar como un proceso grupal (Atlas y Pepler, 1998; Craig, Pepler y Atlas, 2000; Salmivalli et al., 1996 citados en Cuevas y Medina, 2015).

Fuentes et al. (2015) establecen un perfil de **agresor** indicando que estos son en su mayoría hombres, datos que coinciden con los obtenidos en estudios previos (p.ej., Garaigordobil et al., 2013), y que generalmente son alumnos de último curso de ESO que han suspendido alguna asignatura y que, en un gran porcentaje de los casos, han repetido curso.

Los agresores se caracterizan, por una mayor propensión al consumo de sustancias adictivas como el alcohol y el tabaco y otras conductas de riesgo (Cerezo & Méndez, 2009 citados en Lara-Ros, Rodríguez-Jiménez, Martínez-González y Piqueras, 2017), así como por la presencia de niveles más elevados de somatizaciones, ansiedad y problemas de conducta (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco, & Roque-Santiago, 2011

citados en Lara-Ros et al., 2017).

En relación con los aspectos psicológicos de estos alumnos, Olweus plantea tres motivos por los que podrían mantener esa actitud. En primer lugar, se encontraría el hecho de que aquellos que acosan e intimidan sienten una irrefrenable necesidad de poder y de dominio y parecen disfrutar cuando tienen el “control”. En segundo lugar, si se consideran las condiciones familiares de estos niños, se puede suponer que han desarrollado cierta hostilidad hacia su entorno, lo que les puede llevar a sentir satisfacción cuando producen daño y sufrimiento a sus iguales. Y, por último, se encuentra el beneficio que consiguen con sus comportamientos, ya que con frecuencia los agresores obligan a sus víctimas a que les den dinero u otros objetos (Sierra, 2010)

Existen varios estudios que han determinado que la personalidad de los agresores suele presentar características asociadas al factor psicoticismo, entendiéndolo como una ruptura con la realidad y las normas, la presencia de manipulación, egocentrismo, etc. (Cerezo, 2001 citado en Fajardo et al., 2014).

Estos resultados concuerdan con los obtenidos con el estudio de estos mismos autores que, tal y como se refleja en el propio texto académico que lo resume, indican que son los alumnos más agresivos los que presentan un menor grado de conciencia, entendiéndose esta como falta de compromiso, poca perseverancia y ausencia del cumplimiento de normas, muy similares estos rasgos a

los vinculados al psicoticismo en el EPQ de Eysenck (Fajardo et al., 2014)

Además, diversos estudios que muestran en los agresores escolares un nivel superior de justificación de la violencia que el resto de sus compañeros (Bentley y Li, 1996; Bosworth, Espelage y Simon, 1999 citados en Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey, 2013).

Y tal y como recogen estas mismas autoras, existen también investigaciones que indican que estas creencias favorables o de justificación de la violencia son unas de las principales variables predictoras de las conductas violentas o de acoso escolar (Espelage, Bosworth, y Simon, 2001; Oluyinka, 2008, citados en Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey, 2013). Esta es una de las razones por las que la prevención en edades tempranas se convierte en una de las mejores vías para combatir el uso de la violencia (Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey, 2013).

Garaigordobil y Oñederra (2010b) crean así un perfil de riesgo que se basa en las características comunes de los agresores, a pesar de destacar que cualquier persona puede llegar a sumarse al grupo del acosador con la finalidad de evitar verse convertida en víctima o como una forma de eludir la marginación social. Las características de este perfil serían: 1) temperamento agresivo e impulsivo, 2) goza de popularidad y apoyo con sentimientos ambivalentes de miedo o respeto 3) proceden de familias violentas o faltas de cariño, 4) tienen complejos y

necesidad de autoafirmación, 5) carecen de sentimientos de culpa, 6) ausencia de normas y límites, 7) comportamientos agresivos con la familia 8) ausencia de responsabilidad y tendencia a culpar a los demás, 9) *mal estudiante* y baja autoestima académica, 10) consume alcohol y otras drogas y 11) miedo a la soledad e interpretación de las relaciones sociales en términos de poder-sumisión.

Existen, aunque a priori pueda parecer que no, una serie de consecuencias para el agresor como la presencia de un mayor grado de depresión en la edad adulta y una probabilidad más elevada de abandono escolar, realizar actos delictivos y ser condenados por conducir bajo el efecto del alcohol. Tienen también un trato más agresivo hacia sus cónyuges e hijos y de influir de manera indirecta en estos últimos favoreciendo que también se conviertan en acosadores escolares y creando así un círculo de malos tratos (Harris y Petrie, 2003).

La personalidad de las **víctimas** se caracteriza por mostrar una serie de características como la tranquilidad, la timidez, la ansiedad o la inseguridad (Hernández y Saravia, 2016), y existen estudios como el de Gerenni y Fridman, (2015), que muestran que a mayores niveles de victimización recibida por parte de los adolescentes menor es el nivel de autoestima que presentan, otra característica relevante.

Mientras que Avilés (2002) indica la existencia de dos tipos de víctimas, la activa y la provocativa; Collell y Escudé (2006, citados en Hernández y Saravia,

2016), distinguen tres: la víctima clásica, la provocativa y la víctima inespecífica, que es aquella vista como diferente por el grupo y es esta diferencia la que convierte al sujeto en objetivo del acoso.

Las llamadas víctimas pasivas o sometidas, el tipo más común, suelen ser personas prudentes, calladas, sensibles, tímidas, inquietas, tristes, inseguras, con baja autoestima, depresivas, con pensamientos autolíticos, faltas de amistades y, en el caso de los chicos, físicamente más débiles que sus compañeros. Por otro lado, las víctimas provocadoras, mucho menos habituales, tienden a tener una actitud más agresiva y rasgos hiperactivos, lo que hace que en ocasiones asuman también el rol de agresor (Olweus, 1993).

Todas las investigaciones que han analizado la inteligencia emocional en víctimas de acoso escolar han concluido que es la víctima la que más sufre las consecuencias del bullying en todos los aspectos. Hoover, Oliver y Hazler (1992, citados en Garaigordobil y Oñederra, 2010a) encontraron que las víctimas de acoso autoevaluaban los efectos del maltrato como severos en las dimensiones del autoconcepto emocional, social, académica, familiar y somática.

A pesar de destacar que se mantiene que, al igual que sucede en el caso de los agresores, cualquier persona puede llegar a convertirse en víctima, Garaigordobil y Oñederra (2010b)

establecen un perfil de riesgo de convertirse en víctima que cuenta con las siguientes características: 1) baja popularidad entre sus compañeros, 2) sentimientos de marginación, soledad y rechazo, 3) sentimientos de culpa, 4) baja autoestima y miedo como rasgo de la personalidad, 5) temperamento débil y timidez, 6) tendencia a la depresión, 7) tendencia a la somatización, 8) aceptación pasiva del sufrimiento y la frustración, 9) sobreprotección de la familia, 10) presencia de creencias irracionales, 11) falta de simpatía, gestos, postura corporal y dificultad para la interpretación del discurso entre iguales y 12) pueden llegar a sufrir ataques de pánico cuando sufren angustia, miedo o ansiedad.

El hecho de ser víctima de acoso escolar trae consigo una serie de consecuencias como un mayor absentismo escolar, una menor autoestima y rendimiento escolar, depresión y, en los casos más graves, suicidio (Harris y Petrie, 2003). Pero este hecho puede acarrear también la permanencia del 'estatus de víctima' a lo largo del tiempo (Olweus, 1993; Rivers, 2004; Rivers y Cowie, 2006 citados en Martxueta y Etxebarria, 2014).

Por último, cabe destacar el papel de los **observadores** que constituyen la mayor cantidad de participantes e incluye un amplio rango de roles dependiendo de las acciones que realicen a favor o en contra de víctimas y acosadores. Las actitudes que los observadores adoptan ayudan a reforzar, incentivar, rechazar o ignorar este tipo de violencia escolar (Cuevas y Medina, 2015).

Tal y como recogen estas mismas

autoras, basándose en el trabajo de Salmivalli (1999), se pueden distinguir en función de sus actitudes ante el acoso los tres tipos de observadores que se detallan a continuación. La denominación incluida entre paréntesis se corresponde con la categorización de Salmivalli:

- El observador activo (auxiliares y reforzadores): Pertenece a la red de amigos cercanos al intimidador y, aunque no ataque directamente a la víctima, ofrece una retroalimentación positiva al agresor.

- El observador pasivo (gente de fuera): Tiende a mantenerse alejado y no se sitúa a favor del agresor ni de la víctima. Ayuda a mantener la situación de acoso ya que su actitud tiende a interpretarse como una aprobación silenciosa de las agresiones que se llevan a cabo.

- Observador proactivo (defensor): Se sitúa en contra de la intimidación tomando partido a favor de la víctima, solicitando la ayuda tanto del grupo de iguales como de los adultos y tratan que se detenga la situación de acoso. Son estos observadores los que pueden ayudar a disminuir el daño emocional de las víctimas, que se sienten arropadas y protegidas.

Olweus (1998) resalta que tanto los niños como los adultos tienden a emular la conducta agresiva de aquel al que consideran un modelo, por lo que los alumnos dependientes e inseguros pueden mostrar más

tendencia a reforzar e incentivar las actitudes del agresor en situaciones de acoso escolar. Estas actitudes se pueden ver reforzadas al observar como el agresor obtiene beneficios por su conducta agresiva, en el caso de este tipo de acoso esta recompensa sería la ‘victoria’ sobre la víctima.

Este autor menciona también un tercer factor, la disminución de la responsabilidad individual, que puede ayudar a explicar por qué algunos alumnos que generalmente se comportan de manera agradable pueden llegar a participar en agresiones.

El hecho de ver como se intimida y acosa a otro alumno produce en los testigos sentimientos enfrentados lo que, a la larga, produce una reacción en los testigos similar a la de los agresores: comienzan a reprimir los sentimientos de empatía

hacia sus iguales, lo que produce una desensibilización ante las conductas negativas que se llevan a cabo en el centro escolar (Harris y Petrie, 2003).

Basándose en todo lo comentado anteriormente el concepto AVE “Acoso y Violencia Escolar”, propuesto en la primera sección del Informe Cisneros X elaborado por Oñate y Piñuel (2007), establecía una distribución de las modalidades de acoso en la que diferencia *bullying* (matonismo) de *violencia psicológica* y divide cada una de estas secciones en otras dos, dentro de las cuales se encuadran las ocho clases más, como se puede observar en la Figura 1.

1. Agresiones (13%): Agrupa las conductas de agresión tanto física como psicológica, se corresponde

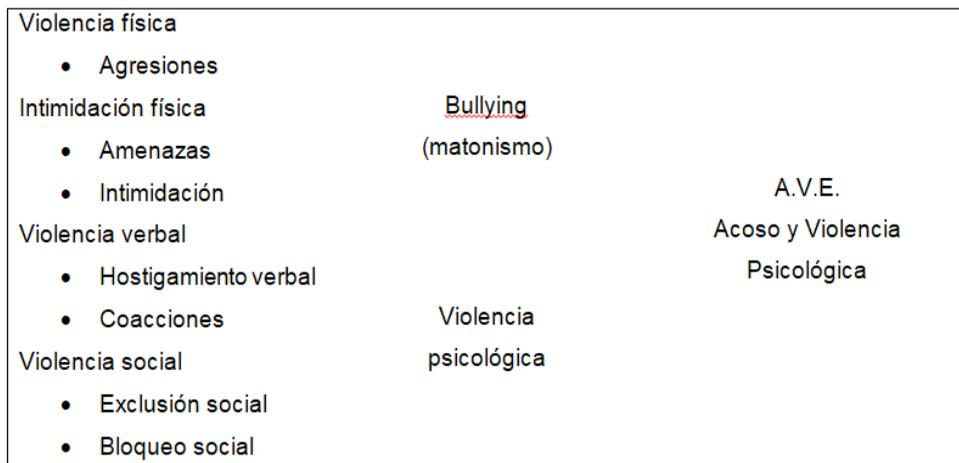


Figura 1: Concepto A.V.E. Acoso y Violencia Escolar tomada de Oñate y Piñuel (2007)

con la violencia más directa contra el niño, aunque no por ello es siempre la más lesiva.

2. Amenazas a la integridad (9%): Se refiere a las acciones amenazantes o de extorsión que buscan amilanar a la víctima.

3. Intimidación (14,2%): Aquellas acciones intimidatorias que persiguen apocar, consumir o amedrentar emocionalmente al niño infundiéndole miedo.

4. Hostigamiento verbal (20,9%): Acciones de acoso psicológico y hostigamiento que manifiestan desprecio y falta de consideración por la dignidad del niño.

5. Coacciones (17,4%): Conductas con las que se pretende ejercer un dominio sobre la víctima obligándola a hacer cosas en contra de su voluntad.

6. Exclusión social (16%): Se busca la segregación social del niño acosado llegando a crear un vacío social a su alrededor al tratarlo como si no existiera e impedir su expresión y participación.

7. Bloqueo social (29,3%): Se busca bloquear socialmente al niño quebrando su red de apoyos, aislándolo y marginándolo impidiendo que nadie del entorno se relacione con él.

8. Manipulación social (19,9%): Se pretende distorsionar la imagen social del niño criticando todo lo que hace sin importar lo que sea y logrando así inducir el rechazo en sus compañeros.

Como se puede observar en los porcentajes que acompañan a cada una de las modalidades detalladas anteriormente, aquellas catalogadas como bullying (agresiones, amenazas e intimidación)

a pesar de ser las más visibles son también las menos frecuentes y pueden llegar a ser incluso menos lesivas a la larga que la violencia psicológica.

Desarrollo

Carrera (2010) plantea en su tesis doctoral, titulada *Maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria: prácticas de género y control heteronormativo*, la necesidad de trascender la perspectiva tradicional basada en la distinción agresor/víctima para lograr un marco integrador en el que las relaciones entre identidad y estructuras de poder y sumisión sean reconocidas. Para ello propone tener en cuenta una variable crucial: el género más allá de concepciones esencialistas. De este modo pasaríamos de una perspectiva inicial caracterizada por su “ceguera de género” a una perspectiva postestructuralista.

Inicialmente, el acoso escolar se consideró un fenómeno masculinizado, ya que se consideraba que la mayoría de los agresores y víctimas eran chicos. Con el paso de los años, se comenzó a atender la dimensión de maltrato indirecto y relacional y se comprobó que este tipo de maltrato era ejercido en su mayoría por mujeres. Esto fue lo que permitió evolucionar a una perspectiva de género esencialista, ya que al asimilar que los chicos ejercían ese tipo de acoso más directo y agresivo y las

chicas ejercían un tipo de acoso indirecto y relacional, sin analizar los motivos que se encontraban detrás de estos fenómenos a nivel educativo y social, se anclaba esta diferencia en el sexo asignado al nacer (Carrera, Lameiras, Rodríguez y Alonso, 2014).

En la década de los 2000 comienzan a publicarse artículos que abordan el acoso escolar con perspectiva de género. Tal y como recoge Carrera (2010), este tipo de trabajos son fruto de una perspectiva *propiamente constructivista* que concibe el género como un constructo cultural diferenciado y jerárquico en función del sexo asignado en al nacer. Entre ellos se podrían mencionar los de Young y Sweeting (2004) y de Gini y Pozzoli (2006) que analizan las relaciones existentes entre estereotipos de género y la participación en situaciones de acoso escolar como víctima/agresor; o el de De Souza y Ribeiro (2000) que trabajaron sobre la relación

entre acoso escolar y la presencia de actitudes sexistas benevolentes y hostiles. Hace referencia también al hecho de que dichos trabajos, todos ellos cuantitativos, obvian el carácter performativo del género que la perspectiva *postestructuralista* ha puesto en relieve y que únicamente puede ser abordado a través de estudios cualitativos que permitan un estudio más profundo de los significados que los y las menores atribuyen a sus experiencias.

Es por este motivo que, en la actualidad, se están llevando a cabo numerosos estudios, en su mayoría de carácter cualitativo, que abordan el fenómeno del acoso escolar desde una nueva perspectiva.

En la Figura 2, se puede observar la evolución del estudio del acoso escolar desde la perspectiva de género de manera gráfica.

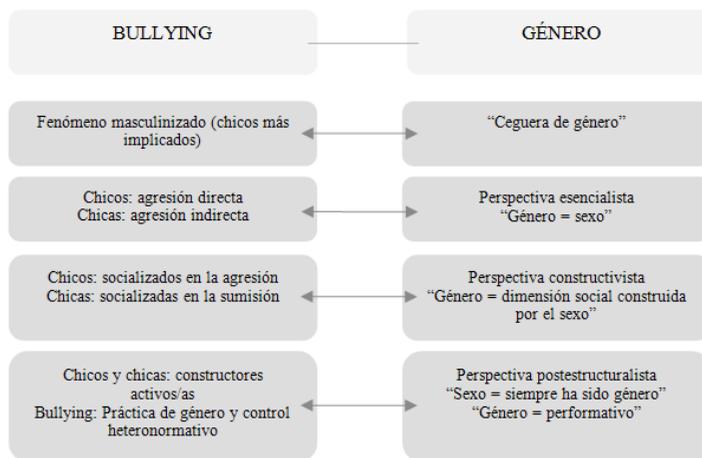


Figura 2: Evolución del estudio del bullying desde la perspectiva de género tomada de Carrera (2010)

El estudio tradicional del acoso escolar cuenta además con varias limitaciones, entre las que se pueden mencionar las siguientes: el problema de la *intencionalidad*, ya que al tratarse el acoso de una problemática relacional es difícil establecer hasta que punto la persona que agrede es consciente del grado de daño que está infligiendo; el dilema acerca del hecho de que tenga que ser un fenómeno *repetitivo*, ya que obvia cualquier experiencia de maltrato que no se prolongue en el tiempo por negativa y dolorosa que esta sea para la víctima (Carrera et al., 2014); la comprensión individualista y binaria acosador-víctima, que limita la comprensión del fenómeno al no tener en cuenta ni los aspectos socioculturales ni la identidad y sus dimensiones en términos de género y sexualidad; y por último, limitaciones conceptuales al hacer referencia al tipo de actividades que se definen como bullying (Carrera, DePalma y Lameiras, 2011), que podría enlazarse con la segunda de las limitaciones.

Desde esta perspectiva, Carrera (2010) plantea en su trabajo el papel que las masculinidades y feminidades inteligentes e ininteligibles desarrollan en relación con la violencia, particularmente en el ámbito escolar. Así, establece la siguiente categorización:

- Chicos inteligentes:
 - Masculinidades hegemónicas y cómplices: héroes y/o juguetonamente violentos
 - Chicos no inteligentes:
 - Hiperagresivos, locos, matones o bullies: las masculinidades hiperagresivas

habitarían un espacio en la ininteligibilidad (no existe demasiado consenso al respecto en los diferentes estudios)

- Afeminados, mariquitas, nenazas o víctimas
 - Chicas inteligentes:
 - Heterosexualizadas: secretamente mezquinas y/o víctimas
 - Chicas no inteligentes:
 - Depredadoras sexuales y machitos: chicas bullies o matonas

Cabe aquí destacar la importancia del insulto, que como recoge Carrera (2010) destaca en primer lugar dentro de los comportamientos de abuso observados en el aula, como establecedor de límites de contención en lo que al género se refiere. A pesar de no tener un gran peso en lo que al imaginario del acoso escolar tradicional se refiere, es uno de las dinámicas de poder más empleadas en los centros y tiene un gran vínculo con el ámbito del género y la sexualidad, por lo que su análisis merece una atención especial.

Tal y como recoge Platero (2007) en los institutos los insultos más utilizados son maricón, marimacho, travelo, nenaza, bollera, etc. teniendo la intención de intimidar e infravalorar a los compañeros insultados. Se persiguen así todo tipo de rupturas de género y sexualidad independientemente de la orientación o identidad de género real de la persona agredida, señalando de este

modo la obligación de seguir las normas que sitúan a cada sujeto social dentro de un estrecho margen de actuación. Así, el mensaje es claro: si se rompen las normas habrá un castigo social.

Garriga (2019) presenta como fruto de su trabajo con adolescentes un listado de insultos relacionados de algún modo con el género que expresan aspectos punitivos de la heteronormatividad configurada a través de los ideales de “chica normal” y “chico normal”. De este modo, tal y como plantea, el insulto sirve como corrector de determinadas acciones y características propias de los grupos que Carrera cataloga como no inteligibles.

Destaca en su trabajo el empleo de cuatro insultos básicos relacionados con los estereotipos de género: puta, marimacho, bollera, maricón y nenaza. A continuación, se plantea el análisis de estos insultos realizado por Garriga (2019) alterando el orden, de manera que se corresponda con la clasificación establecida por Carrera (2010):

El primero, maricón, condena la homosexualidad del hombre estableciendo un vínculo entre género y sexualidad y presuponiéndola feminidad entre los hombres homosexuales, feminidad que también es sancionada en ocasiones dentro del propio colectivo a través de la plumofobia.

El segundo, nenaza, hace referencia al hecho de “no ser suficientemente hombre” teniendo como referencia el ideal de masculinidad. Así, lo nenaza implica una traición a las normas de masculinidad clásicas o al incumplimiento de las prácticas

de complicidad necesarias para reafirmar a los hombres como grupo dominante.

Maricón y nenaza configuran como requisito básico de la masculinidad el afecto rudo entre hombres resaltando los principios de fuerza y endurecimiento que rigen la masculinidad y la determinan superior frente a otras características consideradas como femeninas y, en consecuencia, inferiores.

Por otra parte, puta castiga una forma de feminidad que se considera excesiva y lo hace a través de la culpabilización y la estigmatización de una sexualidad visible y autónoma por parte de las mujeres que se extrapola a cualquier situación en la que gocen de una libertad/autoridad similar a la de los hombres. De este modo, puta sirve para reforzar la distinción habitual en el relato androcéntrico entre buenas y malas, vehiculizando también la competitividad entre mujeres.

Por último, Garriga (2019) plantea como insultos separados pero vinculados bollera y marimacho. En este texto se analizan de manera conjunta ya que ambos, de diferentes maneras, hacen referencia a lo que Carrera (2010) identifica como machitos. Por un lado, bollera penaliza la falta de disponibilidad erótica de las mujeres para los hombres que, a través del imaginario machista, se encuentra vinculada a la masculinidad, estableciendo aquí también un vínculo entre género y sexualidad.

Por otra parte, marimacho castiga roles y expresiones de género considerados como masculinos asumiendo la feminidad obligatoria de todas las personas leídas como mujeres como expresión de estatus de inferioridad y vinculándolo a su vez a la homosexualidad.

Conclusiones

Me tomaré la licencia de emplear el artículo de Preciado (2019) *Un colegio para Alan*, recogido en su libro *Un apartamento en Urano: crónicas de cruce*, para desarrollar las conclusiones de este trabajo en torno a dos de las afirmaciones ahí recogidas. Cabe destacar que este artículo fue escrito a raíz del suicidio de un adolescente trans al que acosaban en su centro escolar.

Por un lado, Preciado (2019) manifiesta que las cifras más elevadas de suicidio adolescente se dan entre adolescentes que forman parte del colectivo LGBT+, por lo que es evidente que la ruptura de las normas de género tiene mucho que ver la violencia y la presión social a la que los adolescentes se encuentran sometidos. Al hablar de ruptura de las normas de género cabe destacar que se incluye aquí la orientación sexual, ya que socialmente se asume, desde una perspectiva absolutamente binaria, que hombres y mujeres deben sentirse atraídos por personas del sexo/género contrario para que su masculinidad/feminidad sea considerada como insuficiente, errónea o desviada. Esto se ve claramente representado a la hora de analizar los insultos más recurrentes en la adolescencia, casi todos vinculados con dicha ruptura de las normas de género binarias y jerárquicas que

establecen dos grupos diferenciados: uno dominante (hombres) y otro subordinado (mujeres).

De este modo, los adolescentes del colectivo ven limitada su identidad y expresión en un lugar en el que se les obliga a pasar cinco horas cada día, obviando sus derechos tanto humanos como educativos. Pero debemos de tener en cuenta que esto es algo que afecta a la totalidad de la juventud, forme parte o no del colectivo LGBT+, ya que al establecerse fronteras tan rígidas entre los dos géneros validados socialmente y lo que se considera aceptable o inaceptable para cada uno de ellos se fomenta un comportamiento y un sistema de pensamiento sexista y esencialista que limita sus experiencias y vidas.

Por otro lado, Preciado (2019) hace particular hincapié en el papel que los centros escolares tienen en la producción y reproducción de los discursos tradicionales en lo que se refiere a sexo, género y sexualidad. Así, afirma que la escuela es una fábrica de subjetivación donde lo primero que aprendemos es el género y donde existe una exigencia constante de nombramiento, identificación y, añadido, sexualidad normativa y una penalización hacia las realidades que no lo son.

Prueba de esto son, de nuevo, los insultos que se dicen entre el grupo de pares; pero también el afecto, las miradas, los contenidos, la invisibilización de realidades diversas,

la falta de referentes o la falta de información que, en gran medida, deberían de ser aportados por las personas adultas que trabajan con ellos en una institución que, además de ser pública, es de asistencia obligatoria.

De este modo, al ser el género algo impregnado en nuestras identidades, el hecho de educar teniendo en cuenta esta variable podría reducir considerablemente el bullying y mejorar en gran medida el

ambiente del centro educativo.

Es por este motivo que resulta imprescindible trascender la perspectiva desde la que tradicionalmente se ha analizado el acoso escolar y enfocar el estudio de este fenómeno desde otros puntos que tengan en cuenta como funcionan los sistemas que constituyen nuestras identidades.

Notas:

(1) Estudiante de doctorado que ha recibido dos becas de organismos públicos para proyectos de investigación. Cuenta con varias publicaciones en revistas (algunas indexadas en Scopus), una publicación en un libro y diversas presentaciones en congresos tanto nacionales como internacionales; la mayor parte de ellas relacionadas con los ámbitos de la educación y la diversidad afectivosexual y de género. Universidade da Coruña. Ana.amigo.ventureira@gmail.com

Referencias Bibliográficas

- ADÁN, J. (2017) "Lucía, la niña de 13 años que se suicidó tras sufrir acoso escolar: Mamá, no puedo más" en: El Mundo. Diciembre. Recuperado de: <https://bit.ly/2UI6Fag>
- ALSEDO, Q., HERRAIZ, P. & DURÁN, L. (2016). "Diego, de 11 años, antes de suicidarse: No aguanto ir al colegio" en: El Mundo. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/2xeyqcN>
- ÁLVAREZ, J. (2015b). "Acosaron a Alan desde los 14 años, su suicidio es un crimen social" en: El Mundo. Diciembre. Recuperado de: <https://bit.ly/3bgyIUG>
- ÁLVAREZ, P. (2015a). "Una adolescente discapacitada se suicida tras sufrir acoso escolar" en: El País. Mayo. Recuperado de: <https://bit.ly/2WYbO1x>
- CARRERA, M. V. (2010). "Maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria: prácticas de género y control heteronormativo". Tesis doctoral: Universidade de Vigo
- CARRERA, M. V., DEPALMA, R. Y LAMEIRAS, M. (2011). "Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings" en: Educational Psychology Review. California. Nº 23. Julio. doi: 10.1007/s10648-011-9171-x
- CARRERA, M. V., LAMEIRAS, M. RODRÍGUEZ, Y. Y ALONSO, P. (2014) "Feminidades y masculinidades inteligibles a través de la práctica de la violencia: un análisis del bullying desde la perspectiva de género postestructuralista". En Unidade de Igualdade (Ed.) III Xornada de Innovación en Xénero, Docencia e Investigación. Vigo: Unidade de Igualdade
- CUEVAS, C. Y MEDINA, M. A. (2015). "Observadores: un rol determinante en el acoso escolar" en: Pensamiento Psicológico. Colombia. Nº 14. Noviembre. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda

DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Servicio de Publicaciones Defensor del Pueblo

DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Servicio de Publicaciones Defensor del Pueblo

DEL BARRIO, C. (2016). "Implicar a los estudiantes: iniciativas como los sistemas de ayuda entre iguales que involucran a los propios alumnos en la mejora de la convivencia han demostrado ser eficaces" en: *El País*. Recuperado de: <https://bit.ly/2U9DqZd>

Fajardo, F., León, B., Polo, M. I., Castaño, E., Palacios, V. y Carroza, T. (2014). "Análisis de la personalidad del agresor en el acoso escolar" en: *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. España: INFAD. N° 1. Marzo. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.451

Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Molero, M. M., Soler, F. J. y Barragán, A. B. (2015). "Valores interpersonales relacionados con el perfil de agresor y víctima en adolescentes" en: *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. España. N° 15. Junio. Recuperado de: <https://bit.ly/2xb3E4y>

GARAIGORDOBIL, M. Y OÑEDERRA, J. A. (2010a). "Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores" en: *European Journal of Education and Psychology*. España. N° 3. Diciembre. doi: 10.30552/ejep.v3i2.55

GARAIGORDOBIL, M. Y OÑEDERRA, J. A. (2010b). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.

GARAIGORDOBIL, M.; ALIRI, J. Y MARTÍNEZ-VALDERREY, V. (2013).

"Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas" en: *European Journal of Education and Psychology*. España. N° 6. Diciembre. doi: 10.1989/ejep.v6i2.105

GARRIGA, A. (2019). "Putas, marimachos, bolleras, maricas y nenazas frente a la nada adulta en los IES" en: *Ahige*. Junio. Recuperado de: <https://bit.ly/2HiTnFb>

HARRIS, S. L. Y PETRIE, G. (2003). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós

HERNÁNDEZ, J. J. (s. f.). *Mobbing/bullying un estado de la cuestión: hacia una propuesta analítica en el lugar de trabajo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

HERNÁNDEZ, R. Y SARAVIA, M. (2016). "Generalidades del acoso escolar: una revisión de conceptos" en: *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*. España. N° 1. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/3bcvTOX>

LARA-ROS, M. R., RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ, T., MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, A. E. & PIQUERAS, J.A. (2017). "Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria" en: *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. España. N° 4. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/2WBHVx9>

MARTXUETA, A. Y ETXEBARRÍA, J. (2014). "Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en gays, lesbianas y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela" en: *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. España. N° 19. Abril. doi: 10.5944/rppc.vol.19.num.1.2014.12980

- MOLTÓ, E. (2015). "Los padres de la chica de Elda denuncian que sufría un acoso escolar constante" en: El País. Recuperado de: <https://bit.ly/2Wtk7LY>
- MOLTÓ, D. (2016). "El suicidio, la última frontera del acoso escolar" en: El Mundo. Recuperado de: <https://bit.ly/3dlXsqI>
- MORA, J. (2014). "La dirección de Madre Alberta se compromete a luchar contra el acoso" en: Mallorca Confidencial. Recuperado de: <https://bit.ly/397wnVc>
- NOGUEIRA, C. (2012). "Se metían con ella" en: El País. Recuperado de: <https://bit.ly/33zWnY5>
- NOLASCO, A. (2012). "La empatía y su relación con el acoso escolar" en: Revista de Estudios y Experiencias en Educación. España. Nº 11. Agosto. Recuperado de: <https://bit.ly/2J8Iarq>
- OLWEUS, D. (1993). "Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones" en Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen. Noruega. Nº 2. Recuperado de: <https://bit.ly/2QBEdEO>
- OLWEUS, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Morata: Madrid.
- OÑATE, A. Y PIÑUEL, I. (2007). Acoso y violencia escolar en España: Informe Cisneros X. Madrid: Editorial IIEDDI.
- ORDAZ, P. (2004). "La autopsia practicada al adolescente muerto en Hondarribia revela palizas previas" en: El País. Septiembre. Recuperado de: <https://bit.ly/2U8okTF>
- ORTEGA, R. (2006). "La convivencia: un modelo de prevención de la violencia". En La convivencia en las aulas: problemas y soluciones. Álvarez, P. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- OVEJERO, A (2013). "El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional". En: El acoso escolar y su prevención. Ovejero, A., Kmith, P. & Yubero, S. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- PALOMERO, J. E. (2012). "El bullying y sus raíces" en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Noviembre. Recuperado de: <https://bit.ly/2U6Ufnq>
- PEDREIRA, P., BERNARDINO, B., BONET DE LUNA, C. (2011). "Acoso Escolar" en: Revista Pediatría Atención Primaria. España. Nº 13. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/2vJxxsk>
- PICÓN, W. M. (2015). "Revisión sobre la definición del bullying" en: Revista Poiésis. Medelín. Nº 30. Enero. doi: 10.21501/16920945.1858
- PLATERO, L. (2007). "¡Maricón el último! Docentes que actuamos ante el acoso escolar en el instituto" en: Revista D'Estudis de la Violència. Cataluña. Nº 3. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/2vEEiLm>
- PRECIADO, P. (2019). Un apartamento en Urano: crónicas del cruce. Barcelona: Editorial Anagrama
- RIGBY, K. Y SLEE, P. (1999). "Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support" en: Suicide and Life-Threatening Behavior. EEUU: Wiley-Blackwell. Nº 29. Diciembre. doi: 10.1111/j.1943-278X.1999.tb01050.x
- RODICIO, M. L. (2010). "Acoso (Escolar, Laboral)". En Diccionario Galego de Pedagogía. Caride, J. y Trillo, F. Santiago: Editorial Galaxia.
- SÁNCHEZ, J. (2017a). "Dos de cada diez alumnos sufre acoso escolar en el mundo" en: El

País. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/2U8f7uF>

SÁNCHEZ, M. (2017b). "Un menor apuñala a cinco compañeros en un instituto de Alicante" en: El País. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/3aasgca>

SIERRA, C. A. (2010). "Violencia escolar: Perfiles psicológicos de agresores y víctimas" en: Poliantea. España. N° 6. Abril. doi: 10.15765/plnt.v6i10.226

SIMÓN, P. (2014). "Agresión escolar y salto al vacío" en: El mundo. Marzo. Recuperado de: <https://bit.ly/2wurtEa>

UNESCO (2016). "Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace". New York: United Nations Publications.