

Bullying cultural: análisis en torno a la etnia romaní en España Cultural bullying: analysis around the roma ethnicity in Spain

Fernando Gil Villa

Departamento de Sociología y Comunicación. Universidade de Salamanca. Espanha
gilvi@usal.es

Resumo

El bullying comenzó a investigarse como un problema social hace aproximadamente medio siglo. Uno de los aspectos que reclama más atención en la actualidad es la vulnerabilidad de las víctimas potenciales por razones culturales. En países como España o Portugal, la etnia romaní¹ representa una parte minoritaria, pero tradicionalmente importante en las políticas de igualdad educativa. El presente trabajo aborda el fenómeno de la violencia escolar entre iguales desde la perspectiva de las relaciones culturales. El objetivo es proporcionar un marco general en el que se delimita el caso específico de la etnia en cuestión frente a otras condiciones. Se sugieren los mecanismos de convivencia específicos y la formas de gestionar los conflictos entre los alumnos. Por último, una comparación crítica de los sistemas de resolución de conflictos saca a relucir la ineficacia del sistema educativo y de justicia nacionales para acabar con el problema del bullying en general.

Palavras-chave: *Bullying; violencia escolar; etnia romaní.*

Abstract

Bullying began to be investigated as a social problem about half a century ago. One of the aspects that demands more attention today is the vulnerability of potential victims for cultural reasons. In countries such as Spain or Portugal, the roma *ethnicity* represents a minority, but remains traditionally important in education equality policies. This paper addresses the phenomenon of school violence among peers from the perspective of cultural relations. The objective is to provide a general framework in which the specific case of the ethnic group in question is delimited compared to other conditions' specific coexistence mechanisms and ways of questioning conflicts among students are suggested. Finally, a critical comparison of conflict resolution systems brings to light the ineffectiveness of the national education and justice system in ending the problem of bullying in general.

Keywords: *Bullying; school violence; roma ethnicity.*

Introducción

El bullying puede definirse, en términos generales, como defiende Olweus (2006) *un comportamiento negativo (dañino) intencional y repetido a mano de una o más personas dirigido contra otro que tiene dificultad para defenderse* (p. 81). Los acosadores, al igual que las víctimas, pueden ser individuales o grupales, aunque en el segundo caso suele enfocarse más del primer modo. Quien es considerado pionero en la materia en cuestión, se refiere al acoso indirecto cuando se practica el aislamiento, la marginación del grupo, lo que otros autores denominan exclusión social (Olweus, 1998).

No todos los investigadores utilizan la misma clasificación de comportamientos relativos al acoso escolar. Lo más lógico es distinguir entre diferentes tipos de maltratos, como el verbal, el físico, el psicológico, el sexual, el social y el que se ejerce a través del móvil o de internet. De

¹ Siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea sobre políticas inclusivas, que ya están transpuestas a la legislación en algunos países, optamos por utilizar el término romaní y no "gitano".

ellos, el más común es el primero, aunque, a medida que se desplazan las relaciones sociales, incluyendo la escolar, y la comunicación en general, del nivel presencial al virtual, cada vez hay más hostigamiento a través de las redes.

El bullying se observa en todas las edades de la educación obligatoria, aunque la probabilidad es mayor en las etapas de transición de una etapa a otra. Entre niños pequeños – educación infantil- ha sido menos estudiado, aunque en los últimos años demanda atención puesto que, pese a las dificultades de su observación, puede ofrecer pistas de cómo se gesta el proceso de maltrato entre iguales (Alasaber & Vilén, 2010).

Llevamos aproximadamente medio siglo investigando el bullying. ¿Puede decirse que el fenómeno tiende a aumentar o a disminuir? Diez años después, en la región pionera, Noruega, el porcentaje de los alumnos víctimas aumenta en un 50% y el de los implicados en las formas más graves de acoso en un 65% (Olweus, 2006).

La tendencia alcista, a juzgar por el Test Bull-S, no se referiría sólo al tiempo sino al espacio, es decir, no es que aumente en los mismos centros sino que se extiende por más centros y edades, afectando a la educación preescolar (Cerezo, 2009).

Sin embargo, pese a que la sensación general que se desprende de los estudios es la tendencia alcista, algunos estudios parecen detectar movimientos puntuales inversos. El informe de UNICEF de 2013, encuentra un descenso del porcentaje de niños que sufren acoso escolar en la primera década del siglo XXI en 16 de los 21 países encuestados. El informe internacional de la UNESCO (2019) confirma un alto porcentaje de alumnos víctimas de bullying en el último mes (32%), con diferencias significativas entre regiones: 48,2% en el África Subsahariana, 25% en Europa. Sin embargo, en 35 de los 71 países o territorios que aportan datos, la prevalencia del bullying habría disminuido en el período 2002-2014 (UNESCO, 2019). Entre ellos figuran tanto España como Portugal.

Por su parte, en el informe del Defensor del Pueblo, Violencia escolar señala que:

el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006, se observa una cierta disminución de alumnos víctimas de insultos, que habrían pasado del 39 al 27%, así como de víctimas de motes ofensivos, que habrían pasado del 37 al 26%, en los dos géneros (2007, p. 13).

En uno de los estudios más ambiciosos realizados con datos internacionales longitudinales gracias a la HBSC (Health Behaviour in School Aged-Children), en él se analizan 27 países para los cursos 1993-94, 1997-98, 2001-02 y 2005-06 (Molcho *et al*, 2009). Observan si, a medida que ha transcurrido el tiempo, aumentan o disminuyen tanto los agresores como las víctimas, distinguiendo un nivel ocasional, más inofensivo, de un nivel más grave, que

denominan crónico. El corte, a nivel de encuesta, se sitúa, en la frecuencia con la que se ha participado en actividades de bullying o se ha sufrido. Para el ocasional sería, una vez o más. Para el crónico, dos o más veces en el último curso o en los dos últimos meses (en el caso de los dos últimos cursos, donde cambia la pregunta). El resultado final es que el bullying habría disminuido en 20 de los 27 países estudiados tanto en el capítulo de agresores como en el de víctimas y tanto en el nivel ocasional como en el crónico. Si concretamos, encontramos tres países que aumentan el nivel grave de víctimas: Canadá, Inglaterra y Gales. También en tres aumentan los agresores confesos: Inglaterra, Irlanda y Portugal. En seis aumentan las víctimas ocasionales: Canadá, Inglaterra, Grecia, Irlanda, Letonia y Portugal. Por último, en ocho aumentan los agresores ocasionales: Canadá, Inglaterra, Estonia, Letonia, Gales, Grecia, Irlanda y Portugal.

En Portugal, las muestras nacionales de Carvalhosa, Lima y Matos, de 1998 y 2004, con alumnos entre 11 y 16 años encuentran porcentajes casi idénticos de agresores, víctimas y una mezcla de ambas (alrededor del 10%, 22% y 26% respectivamente). A la vista de estos datos, los autores dictaminan la existencia de elevadas tasas de bullying (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009).

De forma parecida, Olweus, haciendo referencia a la buena cantidad de estudios hechos en otros países, en muchos casos utilizando su mismo instrumento, concluye que, el problema *existe fuera de Noruega e incluso con una prevalencia superior* (2006, p. 83). El bullying sería motivo de preocupación desde el punto de vista de la consolidación democrática y de la ciudadanía (Costa *et al.*, 2013).

¿Es correcta esta conclusión, pese a que no se pueda deducir de forma unánime empíricamente? Probablemente sí, si tenemos en cuenta el siguiente argumento de índole ética. No podemos olvidar que la humanidad ha mejorado su bienestar precisamente ganando terreno al sufrimiento. En un pasado no muy lejano, la presencia de la violencia en la vida cotidiana era mucho mayor. El duelo era relativamente frecuente en los países supuestamente más civilizados, pero no por eso vamos a tolerarlo ahora. Cuando un adulto le quita importancia al acoso escolar, deberíamos averiguar hasta qué punto su juicio es fruto de la reflexión o solamente se trata de la opinión que espontáneamente tiene toda persona que ha superado una fase incómoda en el crecimiento y que la justifica solo desde un punto de vista egocéntrico, por el único, tal vez, de que la ha superado, lo cual le hace aumentar su autoestima. Algo parecido sucede con quien justifica los exámenes tradicionales como forma de evaluación escolar porque él o ella tuvieron que soportarlos, o con los soldados o

estudiantes veteranos que toleran las novatadas debido al mismo motivo. Es evidente que en todos esos casos el comportamiento no se justifica éticamente.

El número de estudios sobre el bullying ha aumentado exponencialmente en los últimos años pero sigue habiendo aspectos que demandan claramente más atención por parte de los investigadores. Así lo han constatado algunos informes de organismos públicos internacionales (UNICEF, 2013):

teniendo en cuenta los conocidos peligros que entraña crecer en un entorno violento (desde sufrimiento y lesiones inmediatas hasta problemas a largo plazo de ansiedad, depresión y de conducta, así como una propensión a recurrir a la violencia), es lamentable que se disponga de tan pocos datos para comparar la exposición de los niños a la violencia, ya sea como víctimas o como testigos (p. 23).

Las lagunas pueden referirse a las metodologías de la investigación o a los lugares y áreas temáticas. En este último terreno se hace evidente la necesidad de estudiar el bullying de contenido étnico. En países como España y Portugal, esta deficiencia apunta claramente a la etnia romaní.

La relevancia de la variable étnica en el bullying

El bullying es un fenómeno complejo. Dicha complejidad se observa, en primer lugar, en el campo de los prejuicios que tiene la opinión pública acerca de los factores causantes y sus relaciones.

El bullying no es un asunto que florezca más en los centros escolares públicos con fuerte presencia de grupos étnicos minoritarios situados en la periferia de las grandes ciudades. La leyenda negra que rodea a ciertos barrios, dentro de la imagen social que cada ciudad construye con el tiempo, hace que sus habitantes den por sentado todo tipo de problemas sociales en ellos, como el desempleo, la delincuencia o, en el caso de la educación, la violencia escolar. Pero es más probable en ciudades de tipo medio, internados clásicos (como lo ingleses tradicionales, obviamente no los experimentos pedagógicos antiautoritarios como Summerhill), los sistemas escolares públicos como el japonés, altamente jerarquizados y grupalizados. En España, seguimos observando ejemplos de estudios que detectan bullying en ciudades medias, independientemente de la localización del barrio y de la titularidad del centro (Muñoz Prieto, 2009).

Algunos estudios señalan la relativa importancia de la variable étnica en el bullying en países como Estados Unidos. Así, el Student Reports of Bullying de 2015, no aprecia diferencias significativas según la diversidad étnica de los alumnos entre los estudiantes de 12 a

18 años. Sin embargo, es difícil extrapolar esta conclusión. Hay que tener en cuenta las diferencias en materia de convivencia multiétnica así como las coyunturas específicas que hacen más o menos tensa la misma en función de aspectos demográficos y económicos. En España, la entrada de inmigrantes escolares masiva es un fenómeno muy reciente, que se produce con la entrada en el siglo actual, y que provoca una cierta desestabilización coyuntural, lógicamente. Eso o explica el resultado del informe del Defensor del Pueblo de 2007 sobre el maltrato entre iguales, donde los inmigrantes asumían la exclusión en una proporción que doblaba al resto de la muestra.

En la misma línea, el informe Student's Well-Being (OECD, 2017), correspondiente al volumen tercero del PISA 2015, vuelve a constatar que el riesgo aumenta “sustancialmente” para los alumnos inmigrantes que llegaron al país donde estudian con una cierta edad (13 a 16 años). Es posible que detrás de este hallazgo se encuentre un componente generacional (Gil Villa, 2012). Para muchos padres inmigrantes, la adaptación escolar del hijo o hija se toma como una prueba más de la adaptación familiar a la nueva sociedad anfitriona.

La variable étnica es una de las que más potencian la diferencia en el contexto escolar y por tanto más pueden predisponer al acoso. Un caso claro es el de las niñas chinas adoptadas en nuestro país masivamente entre 1995 y 2015 (Fernández Cáceres, 2016).

En general, este rasgo predispone en mayor grado si viene rodeada de ciertas circunstancias como son el porcentaje de niños que la comparten, su grado de cohesión grupal, o las redes que establecen los adultos. Éstas, a su vez, vienen marcadas por variables como la solidez de los lazos comunitarios locales o vecinales, marcados a su vez por circunstancias coyunturales y por otras estructurales, de tipo cultural o religioso, o el tipo de equilibrio de poder que se establece con el resto de la población que comparte el espacio con el paso del tiempo. Pensemos, por ejemplo que, entre la población romaní, la fraternidad es, después del respeto, el segundo valor más importante de la cultura moral (Rodríguez López-Ros, 2011). Eso no impide las disputas y tratos violentos entre sus miembros pero permite aventurar una hipótesis razonable: en la medida en que la cultura romaní funcione con arreglo a la tradición, el acoso escolar entre romaníes será más improbable. Es de esperar incluso que, en el caso de que tales valores estén amenazados por la cultura de la sociedad global no romaní, dejen de funcionar antes en los adultos que en los niños, o bien, si los niños imitaran a los adultos en su ruptura, la amonestación sea más contundente. Estaríamos aquí en una situación parecida a la contradicción moral que encontramos en las familias pertenecientes a la cultura moral burguesa, vulgarmente aludida como “doble moral”. La interpretación descalificadora del

cinismo no es adecuada, sin embargo, para describir aquellas situaciones en las que los padres de familia experimentan la contradicción de criticar en sus hijos lo que ellos practican dentro de un cierto nivel y siempre con malestar.

A los factores aludidos habría que superponer los rasgos que hacen vulnerables al escolar, independientemente de su nacionalidad, etnia o tiempo de residencia. Es pues difícil pronosticar situaciones de acoso escolar tomando en cuenta sólo una variable, como la etnia o la inmigración, aunque parezca lógico agrupar, en una misma categoría de víctimas del acoso, a grupos de inmigrantes y étnicos (Rodríguez Gómez, 2009). Un botón de muestra de esta dificultad lo tenemos en la investigación de Rodríguez Hidalgo (2010), quien siguiendo la línea de investigación que distingue entre acoso propiamente dicho y acoso específico por causas étnicas -que podría observarse en las mismas situaciones-, concluye que *las víctimas de agresiones o bullying personal, atribuyen ser objeto de los mismos, en una proporción bastante considerable, a ser diferentes (apariencia distinta, soy distinto, soy de otro país o soy de otra raza/cultura)* (p. 60). Ahora bien, los resultados obtenidos parecen matizar esa afirmación. De una muestra de 863 escolares de educación obligatoria en Córdoba, con 40 alumnos romaníes y 36 más inmigrantes, 7 de cada 10 alumnos entrevistados confiesa haber sido víctima de acoso escolar, mientras que 1 de cada 10 lo habrían sido por razones culturales, es decir, debido a su origen étnico (Rodríguez Hidalgo, 2010). De hecho, en el capítulo de victimización personal, el autor reconoce que no hay diferencias significativas entre el grupo cultural mayoritario y los grupos minoritarios romaní e inmigrante.

Lo que se etiqueta como “victimización relacional directa cultural”, o exclusión social, que parecería ser la que registra, según ese recuento, el mayor número de problemas, sería sufrida por el 2% de la muestra. Tales víctimas, segundo Rodríguez Hidalgo, *manifiestan sentirse bastante molestas por sufrir este tipo de agresiones o maltrato, aunque en este caso las opiniones no son muy unánimes* (2010, pp. 165-166). En cuanto la victimización relacional que califica de “indirecta cultural”, y que se refiere a rumores y mentiras divulgados por terceros, afectaría al 3,3% de la muestra.

En concreto, los estudiantes que se consideran víctimas de acoso escolar en las categorías de agresión física, verbal, relacional directa y relacional indirecta, creen que las acciones sufridas se deberían a su identidad -interpretada bajo la rúbrica general de “ser diferente”- en un 8,8%, 14,6%, 20,1% y 4,8% respectivamente (Rodríguez Hidalgo, 2010).

Rasgos diferenciales de la cultura romaní en relación al bullying

Existen diferencias, en casos como el de España, entre la etnia romaní y el resto de los inmigrantes. En el caso de los romaníes, su presencia en los colegios viene amortiguada, normalmente, por un fuerte arraigo en el barrio, lo que no ocurre con las familias de inmigrantes, incluso las que vieron nacer allí a sus hijos. La larga tradición de convivencia con los no romaníes no significa que no haya tensión, sino que ésta toma formas diferentes. Paradójicamente, sin embargo, el choque cultural es mayor entre estas dos poblaciones que entre autóctonos e inmigrantes, incluso en los casos en que éstos proceden de culturas no occidentales. Esto se refleja en la escuela. La resistencia a la cultura escolar de clase media es mayor entre los romaníes, se alimenta en los fuertes lazos comunitarios extraescolares y desplaza el conflicto y las posibilidades de violencia, fuera de la escuela, a espacios públicos donde se comparte el tiempo libre, como los parques infantiles. Allí no es difícil observar pautas de segregación en el uso horario.

La edad de los niños también puede ser un factor circunstancial a la hora de establecer este tipo de dominación esporádica y espontánea, aunque suele contar menos porque, en el caso de los romaníes, éstos suelen componer grupos bastante heterogéneos, desde bebés hasta adolescentes, con lo cual se aseguran cierta ventaja inicial en el juego. Pueden observarse empujones y provocaciones verbales por parte de los romaníes, ante la ausencia de padres y tanto entre niños como entre niñas, a partir de los cuatro o cinco años. La circunstancia que dispara normalmente la escaramuza es la coincidencia en un aparato de juego, especialmente si admite un uso colectivo. En ese momento se activan pequeños gestos y acciones con la finalidad de excluir al otro niño. Si fueran varios los niños no romaníes considerados invasores o uno físicamente muy superior, el encontronazo podría muy bien no suceder. Lo que corrobora el doble esquema teórico de las prácticas de acoso propuesto por Collins (2008) y basado en la dicotomía de los roles de dominación y debilidad asumidos, así como un proceso de escalada de tensión basada en el control de las emociones. La primera provocación suele ser bastante inofensiva. Suele consistir en una referencia en tono humorístico a algún rasgo físico, actitud o prenda indumentaria que llame la atención. Si el niño o niña payos respondieran, las referencias aumentarían con nuevos chistes y comentarios mordaces, una especie de fase de lluvia o ducha verbal intimidatoria. Si tras ella, los intrusos no desistieran de su derecho de usar el juego, después de haber esperado pacientemente su turno, se daría paso a los toques físicos y empujones leves. El proceso no suele llegar a esas cotas. Si un niño sufre este tipo de situaciones puede posteriormente disfrutar del parque en otro momento, algo que

no es tan fácil en el colegio. En este caso el centro puede propiciar la reiteración de estas conductas por su carácter cerrado, ofreciendo más posibilidades de conflicto. El acoso sólo supone un parte mínima de la resolución de esos procesos de negociación cuya función es precisamente la de evitar que la sangre llegue al río.

España es uno de los países en los que la etnia romaní constituye una de las minorías más importantes alrededor de la cual han girado tradicionalmente los debates centrales sobre la igualdad educativa y sobre la exclusión social en general. Su consideración específica en el tema del acoso escolar es por tanto insoslayable. La reflexión debería tener en cuenta al menos dos puntos fundamentales. Por un lado, la desmitificación de la agresividad supuestamente inherente a esta etnia y que podría reflejarse en el ámbito escolar. En segundo lugar, habría que insistir en otro tipo de mitificación en el que la sociedad española estaría incurriendo en los últimos tiempos, consistente en sobrevalorar la inclusión social de los romaníes, objetivo por otro lado muy discutible.

En el informe de la Fundación Secretariado Gitano, Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos romaníes en Educación Primaria, con datos referidos al curso 2008-09 como última referencia, se da una visión positiva de la evolución de los indicadores de integración que es discutible, sobre todo porque puede inducir a una lectura, políticamente tranquilizadora y conveniente, pero errónea, de un estado feliz, en un futuro próximo, de plena igualdad. La verdad es que la igualdad se valora, en el fondo, como integración, por tanto como asimilación cultural. Hay un tope o techo con el que se topa la igualdad, algo que se desprende del error de interpretación basado en el prejuicio anterior. En las últimas décadas no ha mejorado apenas el conocimiento de la cultura romaní por parte del profesorado. Es más, puesto que se desprende de informes como el citado que la “integración” avanza, no habría mayores motivos para preocuparse. Eso hace que la comunicación con los niños romaníes sufra una alteración. Es decir, aparentemente, la relación comunicativa es correcta, pero se debe a que es poco profunda, desde luego, mucho menos que con el alumnado payo. De ahí que los profesores encuestados observen más agresividad en los niños romaníes (el 55,9% lo serían poco o nada, frente a un 73% de los payos), menos tolerancia y solidaridad, la proporción de niños romaníes en este caso equivaldría a la mitad de la de los payos y que, además, la expliquen con arreglo a factores “raciales”, como la impulsividad o el contexto familiar (Fundación Secretariado Gitano, 2010). Aspectos estos que abundan en la leyenda de pueblo salvaje y primitivo. Diez años antes, el trabajo de Fernández Enguita (1999) había observado el funcionamiento de los prejuicios en padres y profesores no

romaníes. Los primeros se quejan del supuesto abuso por parte de los romaníes de los apoyos recibidos por las administraciones públicas. Los segundos, se sienten incómodos con alumnos que no encajan en la cultura escolar, en materia de disciplina, higiene, puntualidad, respeto a la figura femenina de autoridad, entre otras, una queja que expresan en privado más que en público y que pondría en una situación difícil a la minoría de docentes que “intentan hacer algo” (Fernández Enguita, 1999).

La percepción de la agresividad es una cuestión cultural. En este caso, el profesorado representa la avanzadilla de una cultura de clase media, de la que forman parte los padres y alumnos payos, que va aumentando con el paso del tiempo su sensibilidad a las distintas formas de violencia. Estas no se refieren solo a las relaciones entre alumnos, que daría lugar a las formas de acoso, ni a las de los alumnos con profesores, ni siquiera a las relaciones sociales, sino a la interacción más general que establece la cultura con las cosas y con el medio.

Lo que no ha evolucionado es la voluntad de la cultura escolar, materializada en planes de innovación educativa tomados por las comunidades educativas, de considerar en pie de igualdad a la cultura romaní, algo que exigiría no solo un mayor conocimiento de la misma, sino el propósito de incorporar aspectos de la misma en el curriculum explícito y oculto, por tanto en la cultura escolar. Al no existir esa reciprocidad, no puede haberse de avances en materia de igualdad como base de una mejora de la convivencia. No es difícil imaginar la resistencia que provocaría el solo hecho de mencionar la posibilidad señalada entre profesores y padres payos. Y sin embargo, usando el sentido común, algunos de los rasgos de la cultura romaní bien podrían, tras los oportunos debates, suscitar acuerdos para limitar algunas de las deficiencias que muestran los hábitos culturales de la clase media en la actualidad, y cuyas críticas pueden rastrearse, si bien es cierto que de forma fragmentada, en los intentos de los investigadores, asociaciones y de las propias administraciones para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, alimentación, salud, relación con la muerte de un familiar, entre otras.

La ausencia de esta verdadera forma de comunicación, provoca, necesariamente, salidas problemáticas. Por un lado, una minimización, cuando no ocultación de los conflictos. Por otro, el desdoblamiento del circuito cultural general en otro paralelo del que la relativa segregación de los escolares romaníes es solo un indicador más. La primera se observa en la falta de comunicación entre padres romaníes y profesores. La pauta general de conducta es la desconfianza. Si el profesor convoca a la familia, esta piensa, de entrada, que no será para nada bueno. De esta forma, se refuerza indirectamente la falta de motivación que tiene el alumno romaní para ir al centro, o la probabilidad de que sea toda la familia la que no ve a la escuela

como un espacio agradable. No es infrecuente incluso la actitud de enfrentamiento de las familias ante los profesores, por discrepancias en la interpretación de la conducta y marcha académica de sus hijos. El principal alegato general, en tales casos es el victimismo a que daría lugar el etiquetado negativo: “si el alumno no fuera romaní, no habría sido castigado”.

La segunda salida supone la resolución de conflictos de convivencia entre niños romaníes y entre niños romaníes y payos, al margen de los canales oficiales, es decir, sin la activación de protocolos antiacoso, uso de mediadores especialistas o uso del aparato judicial. La orientadora de un centro de enseñanza situado en un barrio con un importante grupo de residentes romaníes nos relató el caso de un niño payo que insultó a un romaní. Al día siguiente varios de los romaníes del colegio agredieron físicamente a ese niño. En el mismo trabajo de investigación, las profesoras entrevistadas responden así a la pregunta sobre acoso escolar a niños romaníes:

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

La etnia romaní tiene su propio sistema de justicia, marcado por la tradición, y usado de forma más o menos paralela al sistema legal de los Estados en los que reside. *Cuando las decisiones o conflictos afectan a más de un grupo familiar, es la junta de viejos interfamiliar la que asume el papel orientador o de arbitrio* (Movimiento contra la Intolerancia, 2004, p. 27). Las contradicciones se hacen más evidentes en los delitos más graves, donde sus decisiones pueden no ajustarse en absoluto a derecho (como cuando dictan sentencia de muerte). Se trata de sistemas que podemos considerar afines al modelo que Weber observaba como Justicia del Cadí, de “carácter irracional”, puesto que el juicio se basa en el *sentido de la equidad del juez en cada caso o según otros medios y principios irracionales de la averiguación del derecho* (2002, p. 1062). Sistema opuesto al que implementa el estado moderno, que puede ser calificado de “racional” porque “se funda en la burocracia profesional y el derecho racional”.

Ahora bien, el que hoy vivamos supuestamente en un Estado de derecho, donde no podemos tomarnos la justicia por nuestra mano, es solo una verdad a medias. Es cierto que, cuanto más real ese funcionamiento, menos justificada está la venganza personal. Pero cuando los mecanismos administrativos fallan porque los profesionales y los actores sociales no ejecutan sus deberes de denunciar y perseguir los actos violentos, la opinión pública clama venganza. De ahí el aumento del linchamiento en algunos países en los últimos años (Rodríguez Guillén & Mora Heredia, 2006). O las manifestaciones públicas para aumentar el

rigor de las sanciones en casos mediáticos de violencia de todo tipo, incluyendo el acoso. En este sentido, hay que destacar la opinión negativa que tienen muchos responsables de las asociaciones de lucha contra el bullying de la actitud de directores de centros, inspectores, fiscales y jueces en general. En la nota de prensa de la presentación de la Asociación Tolerancia 0 al bullying de Cantabria, leemos: “Los centros escolares tapan los casos de bullying para no quedar en evidencia como centros que no son eficientes en su resolución”. Otras como la de Salamanca o Zaragoza, con las que hemos podido contactar, respaldan esa opinión con información basada en casos que manejan.

Conclusiones

La consideración específica de la etnia romaní ilustra la complejidad del acoso escolar y las dificultades para hacer generalizaciones y juicios simples que metan en el mismo saco a todos los grupos sociales que sufren algún tipo de discriminación. No depende de la clase social de la víctima, del barrio donde viven o del tipo de barrio en que se inserta el centro, ni siquiera del tipo de centro.

Llevamos aproximadamente medio siglo investigando e intentando tomar conciencia acerca del problema del acoso escolar. Y sin embargo, un repaso a las evidencias, los mecanismos y procesos con arreglo a los cuales funciona, así como las consecuencias que conlleva, nos deja un sabor de boca agri dulce. Por un lado, hemos aumentado nuestro conocimiento del problema, las investigaciones se han disparado hasta acumular miles de páginas sobre el asunto, incluyendo diagnósticos y propuestas. Pero, por otro lado, estamos lejos de solucionarlo, y no porque falten diagnósticos, fórmulas y protocolos, sino por la desidia, negligencia o pasividad, en diversos grados, de profesores, equipos directivos, psicólogos, fiscales, jueces, asociaciones de madres y padres y alumnos y padres de alumnos en general.

Mientras dure esta situación, no habrá más remedio que reconocer que los sistemas de justicia alternativos y paralelos, como el de la etnia romaní, pueden resultar más económicos y eficaces en la práctica que el sistema legal formal para la resolución de este tipo de conflictos, resultando más difícil su cuestionamiento desde el punto de vista ético.

La reflexión sobre el fenómeno del bullying entre romaníes y no romaníes no solo es interesante para mejorar las relaciones de convivencia sino porque también porque muestra las insuficiencias del sistema educativo y de justicia oficiales. Esto último lo hace de forma un tanto desconcertante o paradójica. Lo que hace que los romaníes, en términos generales, fracasen en la escuela, es justamente lo que hace que sufran menos bullying. Su maldición es

su bendición. Aquello que les condena, el choque cultural, es lo que les inmuniza contra la violencia entre iguales, al menos en sus versiones más peligrosas. Eso llama la atención sobre la razón de fondo del bullying y sobre el fracaso colectivo a la hora de acabar con él, pese a tantas investigaciones, protocolos y libros publicados en las últimas décadas: el carácter estresante, poco motivador y placentero de nuestros sistemas educativos, que hace que algunos alumnos busquen la diversión en el terreno informal de forma sádica. Quienes no entran en este juego, o entran mucho menos, como los romaníes, por pertenecer a grupos culturales que ofrecen resistencia a la cultura escolar, tienen menos necesidad de ejercer este tipo de violencia, lo que no significa que no ejerzan otros. El universo cultural romaní constituye un contexto bastante opuesto a la presión del puritanismo de la clase media, en el sentido que le diera Weber y una vez sometido a los procesos de secularización. En otras palabras, el niño dispone, fuera de la escuela, juega más y de forma más espontánea – relacionándose más con otros y con la naturaleza y de forma menos reglada–, al menos todavía, que los otros niños. En el ejercicio más libre del tiempo libre puede haber aspectos y momentos de agresividad, pero esta viene marcada más por los patrones antropológicos clásicos de los grupos calificados como “menos civilizados” que por el sadismo. Ahora bien, en el primer caso, el grupo dispone de mecanismos psicológicos de compensación, como la solidaridad, a través de la fraternidad, y el afecto intergeneracional. La violencia escolar entre iguales basada en el sadismo, sin embargo, es protagonizada por agresores y víctimas que no suelen disponer de colchones de apoyo de capital social, ni familiar ni extrafamiliar, ni tampoco de recursos psicológicos de ocio de autorrealización compensatorios. De hecho, eso hace que la relación entre agresor y víctima quede aislada y se retroalimente, llevando el sufrimiento y el desenlace a cotas dramáticas.

Referências

- Alasaber, F. & Vilén, U.L. (2010). Bullying en la escuela infantil. In Ortega (coord.). *Agresividad, Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Caamaño Lago, B. (2018). *Comunidad Gitana y Educación: Análisis de la discriminación racial en el ámbito educativo*. Salamanca: Facultad de Ciencias Sociales da Universidad de Salamanca.
- Carvalho, S., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interações*, 13, 125-146.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying*. Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 367-378.

- Collins, R., (2008). *Violence. A Micro-Sociological Theory*. Princeton: P.U.P.
- Costa, P., Farenzena, R., Simões, H. & Pereira, B. (2013). Adolescentes Portugueses e o Bullying Escolar: estereótipos e diferenças de género. *Interações*, 25, 180-201.
- Defensor del Pueblo (2007). Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación obligatoria (1996-006). <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf> (Acedido em 14/10/2019).
- Fernández Cáceres, M.I.(2016). *Familias castellanoleonesas adoptantes en China, 1995-2015*. Tesis doctoral (Departamento de Sociología y Comunicación). Universidad de Salamanca.
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Ariel.
- Fundación Secretariado Gitano (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid: IFIEE/Instituto de la Mujer.
- Gil Villa, F. (2012). *El fantasma de la diferencia. La inmigración en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y. & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54.
- Movimiento contra la Intolerancia (2004). Conoce el pueblo gitano. Materiales didácticos, nº.1. <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/download/didacticos/numero1.pdf> (Acedido em 20/12/2021).
- Muñoz Prieto, M^a del Mar (2009). *Incidencia del acoso escolar en alumnos de 4º y 6º de Educación Primaria en colegios de la ciudad de Vigo*. Tesis doctoral (Departamento Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos). Universidad de Salamanca.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Student's Well-Being*. Paris: OECD Publishing.
- Olweus, D. (1998). *Conductas y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. In A.A.V.V. (org.). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Gómez, J. M^a. (2009). Acoso escolar - Medidas de prevención y actuación. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812709007> (Acedido em 12/09/2021).
- Rodríguez Hidalgo, A. J. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Tesis doctoral (Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación). Universidad de Córdoba.
- Rodríguez Guillén, R. & Mora Heredia, J. (Coord.) (2006). *Los linchamientos*. México: UAM/Eón.
- Rodríguez López-Ros, S. (2011). *Gitanidad. Otra manera de ver el mundo*. Barcelona: Kairós.

UNESCO (2019). Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483> (Acedido em 10/11/2021).

UNICEF (2013). Bienestar infantil en los países ricos. Un panorama comparativo.
https://www.unicefirc.org/publications/pdf/rc11_spa.pdf (Acedido em 13/12/2020).