

EL ACOSO ESCOLAR
Y SU PREVENCIÓN
Perspectivas internacionales

BIBLIOTECA NUEVA UNIVERSIDAD
MANUALES Y OBRAS DE REFERENCIA

Anastasio Ovejero, Peter K. Smith
y Santiago Yubero (Coords.)

**EL ACOSO ESCOLAR
Y SU PREVENCIÓN**
Perspectivas internacionales

BIBLIOTECA NUEVA

siglo xxi editores, s. a. de c. v.

CERRO DEL AGUA, 248, ROMERO DE TERREROS,
04310, MÉXICO, DF
www.sigloxxieditores.com.mx

salto de página, s. l.

ALMAGRO, 38,
28010, MADRID, ESPAÑA
www.saltodepagina.com

editorial anthropos / nariño, s. l.

DIPUTACIÓ, 266,
08007, BARCELONA, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

siglo xxi editores, s. a.

GUATEMALA, 4824,
C 1425 BUP, BUENOS AIRES, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

biblioteca nueva, s. l.

ALMAGRO, 38,
28010, MADRID, ESPAÑA
www.bibliotecanueva.es

El ACOSO escolar y su prevención : perspectivas internacionales
/ Anastasio Ovejero, Peter K. Smith y Santiago Yubero (coords.). –
Madrid : Biblioteca Nueva, 2013.

285 p. ; 24 cm.

ISBN 978-84-9440-580-3

1. Educación 2. Enseñanza 3. Pedagogía 4. Estrategias y políticas
educativas 5. Psicología de la educación 6. Ensayo I. Ovejero,
Anastasio, coord. II Smith, Peter K., coord. III Yubero, Santiago,
coord.

37 JN
37.01 JNF
37.015 JNC

Este libro ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Educación dentro del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, 2008-2011 a nuestro Proyecto I + D + I: «Factores psicosociales de la violencia escolar: la identidad de género como factor diferencial» (Ref. PSI2008-04312/PSI) (Investigador principal: Anastasio Ovejero)

© Anastasio Ovejero, Peter K. Smith y Santiago Yubero, 2013

© Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2013

Almagro, 38
28010 Madrid
www.bibliotecanueva.es
editorial@bibliotecanueva.es

ISBN: 978-84-9940-580-3
Depósito Legal: M-1.790-2013

Impreso en Cofás, S. A.
Impreso en España - Printed in Spain

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 1.—El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional, <i>Anastasio Ovejero</i> | 11 |
| CAPÍTULO 2.—El género en las conductas de acoso escolar, <i>Raúl Navarro, Elisa Larrañaga y Santiago Yubero</i> | 57 |
| CAPÍTULO 3.—Actitudes ante la problemática del <i>bullying</i> : diferencias intergénero, <i>María de la Villa Moral y Anastasio Ovejero</i> | 75 |
| CAPÍTULO 4.—El acoso, la agresión y la victimización en los niños pequeños: medición, naturaleza y prevención, <i>Claire P. Monks y Peter K. Smith</i> | 91 |
| CAPÍTULO 5.—El acoso y el grupo de iguales, <i>Christina Salmivalli</i> | 111 |
| CAPÍTULO 6.—El <i>bullying</i> homofóbico, <i>Ian Rivers</i> | 131 |
| CAPÍTULO 7.— <i>Bullying</i> escolar en Hong Kong, Japón y Corea del Sur, <i>Siu-Fung Lin, Tomoyuki Kanetsuna y Seung-ha Lee</i> | 145 |
| CAPÍTULO 8.— <i>Cyberbullying</i> y ciberagresión, <i>Peter K. Smith</i> | 173 |
| CAPÍTULO 9.—Oportunidades y riesgos de la ciberconducta: el programa Conred para la prevención del <i>bullying</i> y el <i>cyberbullying</i> y la ciberconvivencia saludable positiva, <i>Rosario Ortega-Ruiz, Rosario del Rey y José A. Casas</i> | 191 |
| CAPÍTULO 10.—Familia, comunicación y conductas de acoso, <i>Santiago Yubero, Elisa Larrañaga e Isabel Martínez</i> | 209 |
| CAPÍTULO 11.—Acoso escolar como predictor de la delincuencia y la violencia posterior en la vida: una revisión sistemática de estudios longitudinales prospectivos, <i>Maria M. Ttofi, David P. Farrington y Friedrich Lösel</i> | 227 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 12.—Estrategias <i>antibullying</i> dentro de los centros: lo que se hace y lo que funciona, <i>Frank Thompson y Peter K. Smith</i> | 241 |
| CAPÍTULO 13.—La ayuda entre iguales como instrumento para la mejora de la seguridad en los centros educativos y para la reducción del <i>bullying</i> y la violencia, <i>Helen Cowie y Peter K. Smith</i> | 263 |

CAPÍTULO 1

El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional

ANASTASIO OVEJERO
Universidad de Valladolid

Lo más atroz de las cosas malas de la gente mala es el silencio de la gente buena.

MAHATMA GANDHI

INTRODUCCIÓN

Existe un alto consenso en que, al menos en las sociedades democráticas, la escuela debe ser un eficaz instrumento de cohesión social y de integración democrática de sus ciudadanos. Por ello, sus funciones no tienen que restringirse a las que están relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también debe abarcar otras relacionadas con el proceso de socialización, como las que tienen que ver con el fomento de valores como la tolerancia hacia quienes son diferentes y piensan de forma diferente, contribuyendo con ello a la evitación, o al menos reducción, de las conductas excluyentes, hostiles y violentas y a la facilitación de comportamientos de amistad. Sin embargo con frecuencia las escuelas aparecen en los medios de comunicación en la sección de «casos violentos». Pero es evidente que en este campo, como en tantos otros, los medios muestran una visión profundamente sesgada de la realidad,

enseñando solo la cara más negativa de la sociedad y ocultando tanto la más cotidiana de la vida normal, por no ser noticia, como la cara altruista. Es cierto que en la escuela los casos de maltrato, de violencia entre iguales o de violencia contra los profesores no son tan frecuentes como a veces puede deducirse si se lee la prensa o se escuchan las noticias, pero también es cierto que existen demasiados casos en los que unos niños hacen sufrir a otros, en algunas ocasiones, afortunadamente excepcionales, hasta el punto de llevarlos al suicidio y, en otras, desgraciadamente nada excepcionales, a la depresión.

En todo caso, debemos tener muy presente que en todo tipo de relaciones sociales existen conflictos. Y no son ni buenos y malos, sino sencillamente inevitables. Ahora bien, el que tengan efectos positivos o negativos depende de cómo sean gestionados y negociados (véase Ovejero, 2004a). Por consiguiente, también los conflictos escolares son «oportunidades de mejora», por lo que, como señala Rosario Ortega (2010a, pág. 18), «no debemos intentar evitar los conflictos en la escuela, sino aprender de ellos, aprender a resolverlos de forma dialogante y positiva, porque a la escuela se va a aprender a ser una persona equilibrada, sensata, solidaria y segura». Por tanto también el acoso escolar debe ser gestionado constructivamente de forma que nos sirva para construir una escuela que sea capaz de desempeñar mejor sus funciones y de alcanzar más eficazmente sus objetivos.

Estamos, pues, ante una problemática olvidada durante demasiados años, con el dolor, el sufrimiento y los daños físicos y psicológicos para miles y miles de niños y de niñas, que ha sido puesta sobre el tapete de los investigadores hace muy pocos años pero con un éxito tal que actualmente constituye uno de los temas más trabajados en el campo de la educación, hasta el punto de que hoy día ya resulta poco menos que imposible resumir en un solo capítulo, como yo pretendo hacer aquí, la investigación actualmente disponible sobre este tema.

Lo primero que tenemos que decir es que nos encontramos actualmente en una sociedad tecnológicamente avanzada: tras la Revolución industrial, la actual revolución tecnológica está consiguiendo que alcancemos unos niveles de desarrollo científico absolutamente impensables hace tan solo unas décadas y no digamos hace dos o tres siglos, hasta el punto de que, si los ilustrados levantarán la cabeza, no darían crédito a lo que verían. Por una parte, se encuentra un desarrollo científico y unos niveles de escolarización como ni ellos soñaron nunca (en Europa en general, y en España en particular, prácticamente el 100 por 100 de los chicos y chicas siguen escolarizados hasta los dieciséis años, y gran parte de ellos seguirán estudiando hasta los veintitrés o los veinticinco años). Pero quedarían completamente sorprendidos los ilustrados porque, en contra de lo que ellos soñaron y vaticinaron, esta sociedad, tan desarrollada científica, tecnológica y escolarmente, sigue teniendo los mismos problemas sociales e interpersonales de hace varios siglos: la desigualdad y el hambre en el mundo siguen ocasionando verdaderos estragos, que se están viendo incrementados durante los últimos años a causa de la globalización y de sus políticas ultraliberales (Ovejero, 2004a); los conflictos internacionales

y las guerras son aún más mortíferos a causa precisamente del «progreso» en la tecnología militar y los conflictos interpersonales en la familia y en la escuela no se han visto reducidos significativamente. Como señalaran en su día Horkheimer y Adorno (1994/1944), ello es consecuencia directa de la trayectoria que tomó la Ilustración, trayectoria que se basó exclusivamente en la «razón» instrumental y que potenció la «dominación» de la naturaleza, incluyendo la humana, y que llevó a la colonización y sus atroces consecuencias, y no a la mejora de la «convivencia humana» (véase un análisis prolijo de sus consecuencias para el desarrollo de la Psicología Social en Ovejero, 1999). Pues bien, hoy día seguimos pagando el precio de haber tomado tal trayectoria, y el fenómeno del maltrato entre iguales en la escuela debe incrustarse en ese contexto, contexto que ha llevado a lo que Hanna Arendt (1999/1963) llamó la «banalidad del mal» (véase Ovejero, 2010, cap. 11). El mal se ha banalizado hasta tal punto que en ciertas situaciones cualquiera puede hacer daño e incluso matar a su vecino o compañero. No es necesario recordar a Adolf Eichmann para reconocer este fenómeno; basta con analizar los miles de casos de acoso laboral que se producen en nuestras empresas o los de acoso escolar que tienen lugar todos los días en nuestras escuelas. En estos últimos casos concentraré mi análisis en este capítulo. Es cierto que personas nada crueles ni agresivas son capaces de matar incluso a personas inocentes creyendo que con ello defienden sus ideas (Pyszczynski *et al.*, 2006), pero también lo es que ello se ve facilitado por el tipo de socialización que se ha recibido en los medios de comunicación, en el hogar y en la propia escuela, socialización que lleva a la banalización del mal cuando no abiertamente a empujar a la violencia. De hecho, antes de participar en experimentos como el de Milgram (1981/1974), se les preguntaba a los sujetos qué voltaje llegarían a administrar a una persona inocente en una situación como esa, y su respuesta era siempre bastante unánime: no más de 0 o 15 voltios; jamás harían daño a nadie. Y, sin embargo, sabemos que dos tercios o más han llegado al máximo voltaje posible (450 voltios) en los experimentos que se han realizado en diferentes países. Y es que la violencia está ya incrustada en nuestra forma de ser y de actuar como consecuencia del tipo de socialización que nos ha ido haciendo como somos y actuar como actuamos. Por eso la violencia contra seres inocentes y a menudo indefensos se constata ya en la misma infancia y en el lugar donde en teoría menos podríamos imaginarnos que fuera el lugar de tortura para miles de niños: la escuela.

De ahí que no deba extrañar a nadie que incluso hoy día, en dos de los lugares que cotidianamente pasamos más tiempo de nuestro trabajo, la escuela y el trabajo, se ejerza tal violencia contra otras personas, contra los propios compañeros, que a veces terminan en la muerte de las víctimas (Ovejero, Yubero y Moral, 2011). Pero debo señalar que la base de al menos una parte de la responsabilidad de tal grado de violencia y crueldad se encuentra en nuestras prácticas de educación en los medios de comunicación, en la familia e incluso, paradójicamente, en la propia escuela. Porque se sabe perfectamente que miles y miles de niños y niñas, de todas las edades, son maltratados cruelmente cada día en nuestras escuelas. Y lo que es más grave aún si cabe: la

conducta violenta de los maltratadores queda casi siempre totalmente impune, cuando no se ve reforzada y premiada, con lo que la escuela, en contra de lo que debería ser una de sus principales funciones, se convierte en una instancia de enseñanza y fortalecimiento de las conductas crueles y violentas y, por tanto, en una institución altamente responsable de que en nuestra sociedad siga habiendo tan altas tasas de violencia.

Ahora bien, antes de entrar de lleno en el tema que aquí nos ocupa, me gustaría dejar clara la distinción esencial que existe entre conducta agresiva y conducta violenta, pues a menudo se dice que los actos de violencia siguen existiendo en la especie humana porque somos seres agresivos por naturaleza, como cualquier otra especie humana. Como afirma José Sanmartín (2004a, 2004b), el agresivo nace, pero el violento se hace. La agresividad es un instinto y, por tanto, un rasgo seleccionado por la naturaleza porque incrementa la eficacia biológica de su portador.

Lo primero que hay que decir sobre la agresividad intraespecífica (a la que denominaré en lo sucesivo «agresividad») es que la naturaleza no ha seleccionado este rasgo aisladamente, sino junto con una serie de elementos que lo regulan o inhiben en el interior de los grupos. En los grupos de animales no humanos parece haber siempre un fino equilibrio natural entre el despliegue de la agresividad y su inhibición. Los inhibidores actúan en el momento oportuno impidiendo que el ataque a la integridad física del compañero pueda traducirse en su muerte (Sanmartín, 2004a, pág. 21).

En este sentido, añade Sanmartín, en la naturaleza parece existir un mandamiento biológico que dice: «No matarás» (a tu compañero). De este modo, la agresividad posibilita que el individuo incremente su eficacia biológica sin que el grupo corra riesgos, ya que, si el grupo perdiera miembros a causa de luchas intestinas, podría descender por debajo del número que asegura su viabilidad. Entre los seres humanos hay también inhibidores de la agresividad. Desde Darwin (1984/1872) se aceptan como tales las expresiones emocionales y, en particular, la expresión facial del miedo. Pero, desgraciadamente, concluye Sanmartín, el hombre no se comporta con el hombre como el lobo lo hace con el lobo. El despliegue de la agresividad entre lobos se desarrolla con un cierto *fair play*. Dos gotas de orín, soltadas por el lobo vencido que está tumbado a los pies del vencedor mostrándole la yugular, bastan para salvarle la vida. Por el contrario, el despliegue de la agresividad entre seres humanos se descontrola a menudo. De ahí que la agresividad humana se traduzca, frecuentemente, en atentados contra la integridad física o psíquica del otro que conllevan en muchas ocasiones su muerte.

Más en concreto, la inhibición de la agresividad es posible gracias a la acción de un complejo sistema biológico dirigido por la amígdala. En efecto, los seres humanos, como cualquier otra especie animal superior, se han adaptado a los peligros del ambiente desarrollando una agresividad básicamente defensiva que les permite incrementar su capacidad de resistir los ataques exteriores. Pero la misma naturaleza que a todas las especies animales superiores nos

«implantó» esa agresividad nos proporcionó también los necesarios mecanismos inhibidores de tal agresividad. Y, sorprendentemente, ha sido la cultura la que ha ido reduciendo la eficacia de tales mecanismos inhibidores. Por consiguiente, puntualiza Sanmartín (2004b, pág. 22),

decir que somos agresivos por naturaleza no conlleva, pues, aceptar que también por naturaleza somos violentos. No hay violencia si no hay cultura. La violencia no es un producto de la evolución biológica, de la bioevolución como se dice frecuentemente. Es un resultado de la evolución cultural, de la llamada en sentido amplio «tecnoevolución», porque la técnica ha desempeñado un papel crucial en la configuración de la violencia. En efecto, a medida que el ser humano, a través de la utilización de la técnica, se ha ido «civilizando», también se ha ido haciendo más violento. Y no olvidemos tampoco que la técnica incrementa la violencia de los seres humanos porque reduce la acción de nuestros inhibidores naturales de la agresividad: a mayor «distancia» de la víctima, mayor probabilidad de violencia. No es lo mismo matar a una persona retorciéndole el cuello (en cuyo caso, sus gestos, quejidos, postura, etcétera activarían los inhibidores de nuestra agresividad) que matarlo simplemente apretando un gatillo (lo que no activaría tales inhibidores).

Por eso principalmente, aunque no solo por eso, el ciberacoso es más peligroso que el acoso escolar tradicional. La cultura altera la naturaleza sobre todo a través de la técnica. Y las armas, que son instrumentos técnicos, alteran de una forma importante la activación de nuestra agresividad. Ello explica el hecho de que, cuanto más civilizados somos, más violentos nos hacemos. A los psicópatas les fallan precisamente los inhibidores naturales de la agresividad, y les fallan, o por causas biológicas (por ejemplo, cerebrales), o por la violencia que ellos mismos han sufrido de niños, como suele ser el caso de los abusadores sexuales, de los acosadores laborales o de los maltratadores de sus parejas. Igualmente las ideas e ideologías, sobre todo cuando son llevadas a su extremo produciendo fanáticos, afectan fuertemente a las bases biológicas de las relaciones humanas, por ejemplo reduciendo la acción de los inhibidores naturales de la agresividad, lo que explica la violencia extrema que a veces utilizan ciertos grupos sectarios y fanáticos. Y es que el ser humano es agresivo por naturaleza, pero es violento por la cultura en la que se ha socializado.

Por otra parte, y para entender mejor qué es realmente la conducta agresiva, será importante tener en cuenta también la distinción entre «agresión hostil», que surge del enojo y cuyo objetivo es hacer daño, y la «agresión instrumental», que surge del interés y cuyo objetivo es conseguir un fin. Pues bien, generalmente, la violencia que se da tanto en el acoso escolar como en el acoso laboral es una violencia o agresión instrumental, dado que intenta conseguir algún fin. Y, para prevenirla, por tanto, lo primero que hay que hacer es justamente conseguir que el acosador no logre su finalidad.

Ahora bien, el niño acosador, el que tanto daño psicológico y hasta físico hace a otro niño, generalmente más débil que él, ¿es un niño agresivo? Hemos visto que no es imprescindible ser agresivo para hacer daño a otro ser humano.

Lo que sí es, indiscutiblemente, es un niño violento, y a menudo también un niño agresivo instrumental: ha aprendido, viendo la televisión, con sus videojuegos, en su familia e incluso en la escuela que la conducta violenta le reporta beneficios y lo ayuda a conseguir lo que él quiere. De hecho, a pesar de que durante los últimos años el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los adolescentes está siendo uno de los principales objetivos de las instituciones educativas (Ala-Mutka, Punie y Redecker, 2008; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011), sin embargo ello contrasta con la evidencia de la existencia de un preocupante porcentaje de adolescentes que maltratan a sus compañeros en la propia institución educativa. De hecho, se sabe que los mayores porcentajes de acoso escolar se dan precisamente en las etapas de la preadolescencia (entre los diez y los dieciséis años pero especialmente entre los trece y los quince) (Oliver y Candappa, 2003), estando incrementándose el porcentaje de maltrato entre iguales no directo sino a través de medios electrónicos (ciberacoso o *cyberbullying*), principalmente el teléfono móvil, el correo electrónico, el chat o las redes sociales (Calvete, Orue, Estévez, Villardon y Padilla, 2010; Félix, Soriano, Godoy y Sancho, 2010; Kowalski, Limber y Agatston, 2010).

La Ley Orgánica de Educación de 2006, en sus artículos 14 y 17, subraya que la finalidad última de la educación es la mejora de la convivencia, las relaciones afectivas, la resolución de los conflictos y el respeto a la diversidad cultural y de género. Justamente eso es lo que pone en tela de juicio el maltrato o acoso escolar (*bullying*).

Conseguir un clima favorable para la convivencia plural y democrática es, probablemente, una de las tareas que la escolarización actual tiene pendientes de resolver, y el *bullying*, presente en la práctica totalidad de los centros escolares, es un claro exponente de esta necesidad. No es de extrañar que el reciente informe del Defensor del Pueblo (2007), donde se recoge un estudio comparativo con los resultados obtenidos en 2000, resulte preocupante, ya que, transcurridos más de cinco años desde las indicaciones que el primer informe proponía y de la creciente sensibilización ante el problema, no solo de la comunidad educativa, sino de la sociedad en su conjunto —un claro ejemplo es la inclusión de medidas sancionadoras específicas en la Ley de Responsabilidad Penal del menor—, los niveles de agresión se mantienen relativamente estables, incluso elevando aspectos altamente preocupantes como la precocidad en su inicio y la generalización por sexo de los implicados (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011, pág. 11).

Y ya no es que la escuela no esté siendo muy eficaz para mejorar la convivencia social humana, es que dentro de la propia escuela existe más violencia de la que en principio se ve. Y el maltrato escolar o *bullying*, que no es sino uno de los tipos de violencia que existen en la escuela, tal vez sea la principal y más preocupante manifestación de esa violencia escolar. Como veremos en este libro, la violencia de unos escolares hacia otros es más frecuente y grave de lo que pudiera imaginarse y los efectos dañinos de tal violencia siguen produciendo verdaderos traumas psicológicos en miles y miles de menores. Aho-

ra bien, ¿cómo es eso posible? ¿Cómo es posible que no hayamos conseguido reducir las tasas de maltrato entre iguales en nuestras escuelas durante los últimos años a pesar de que, por primera vez, se están tomando medidas para conseguirlo? Probablemente por tres razones principales: en primer lugar, por la complejidad del fenómeno, en el que intervienen factores de muy diferentes orígenes (escolares, familiares, comunitarios), para cuya solución se requieren medidas integrales que se basen en un modelo ecológico; en segundo lugar, el maltrato entre iguales es la consecuencia de los procesos de socialización que ha vivido nuestro alumnado durante los años anteriores, por lo que no resulta fácil corregir sus efectos de la noche a la mañana, por bien que se hagan las cosas, y menos aún si no se hacen lo bien que habría que hacerlas y, en tercer lugar, porque se trata de un fenómeno oculto y encubierto, que suele pasar muy desapercibido para la mayoría de los componentes de la comunidad escolar, sobre todo para los adultos (Eisenbraun, 2007). Por tanto, lo primero que habría que hacer para erradicar tal terrible fenómeno, y lo más fácil de conseguir, es hacerlo visible. Ese es uno de los objetivos de los estudios sobre maltrato escolar entre iguales o *bullying*, y ese es también uno de los objetivos de este libro.

1.1. EL MALTRATO ESCOLAR ENTRE IGUALES:

DEFINICIÓN Y BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

El *Diccionario de la Lengua Española* dice del término «acosar» lo siguiente: «Perseguir, sin dar tregua ni reposo, a un animal o persona. Perseguir, apremiar, importunar a alguien con molestias o requerimientos.» Como vemos, no es en este sentido en que utilizamos el término «acoso escolar». Pero, si miramos lo que el citado Diccionario dice de la palabra «maltratar», vemos que sí hace referencia a lo que queremos decir con la expresión «acoso escolar»: «Tratar mal a alguien de palabra u otra.» Y es que, como tantas veces ocurre, el primer problema que nos encontramos aquí es cómo definir el *bullying*. No hace mucho escribían Sánchez y Ortega (2010, pág. 66) que en España no contamos con una palabra que denote de forma exacta el significado del término *bullying*, lo que ha favorecido que en castellano se usen diferentes nombres que configuran un crisol semántico. Desde los inicios resultó problemática la traducción del término, ya que, en la lengua española, contamos con muchos vocablos que refieren comportamientos diferentes pero similares, y que podrían incluirse dentro de la categoría *bullying* como, por ejemplo, abuso, maltrato, meterse con, violencia, prepotencia, etc. De todas ellas aquí se elegiría preferentemente la de «maltrato entre iguales» y también, aunque con menos frecuencia, la de «acoso escolar».

Las investigaciones sobre acoso escolar, así como las que existen sobre acoso laboral, están constatando que la violencia y las relaciones de dominio-sumisión parecen haberse instalado en nuestra sociedad y en nuestras prácticas sociales cotidianas, incluidas las que tienen lugar en nuestras escuelas, con

lo que en ellas se aprende no tanto una convivencia positiva cuanto modelos de maltrato hacia aquellas personas tenidas por débiles.

Roland y Munthe (1989, pág. 9) definen el *bullying* como «una violencia prolongada, tanto mental como física, y que se repite, llevada a cabo por un individuo o grupo y dirigida contra un individuo que no es capaz de defenderse ante dicha situación convirtiéndose en víctima». Una de las características en general reconocidas sobre el *bullying* es que se trata de una conducta agresiva orientada de forma sistemática contra determinados niños (Rigby, Smith y Pepler, 2004) y que se extiende durante prolongados períodos de tiempo (Alsaker y Vilén, 2010, pág. 157). Se trata, por tanto, ya de entrada, ante una conducta violenta, sistemática e intencional. Más en concreto, según la definición generalmente aceptada de *bullying*, este se caracteriza por la utilización de una conducta agresiva sistemática y reiterada contra determinados niños y en una relación de desequilibrio de poder entre los agresores y sus víctimas (Rigby, Smith y Pepler, 2004; Olweus, 1993). Más específicamente aún, cuatro rasgos esenciales caracterizan al *bullying*:

1. Ser una conducta violenta.
2. Ser un comportamiento intencional.
3. Repetición en el tiempo de tales conductas.
4. Desequilibrio de poder y/o fuerza entre el agresor/a y su víctima, siendo muy frecuente la exclusión y/o el rechazo social (Wang, Iannotti y Nansel, 2009).

Según Olweus (1993, 1997) toda definición del *bullying* que pretenda ser exhaustiva y completa debe tener en cuenta estos cuatro criterios, a los que yo añadiré otros dos, que me parecen realmente esenciales para entender cabalmente el proceso:

1. Se trata de una conducta agresiva e intencionalmente dañina.
2. Se produce repetidamente en el tiempo.
3. Se da en una relación interpersonal de un claro desequilibrio de poder.
4. Suele tener lugar sin provocación previa por parte de la víctima.
5. Debe existir un claro desequilibrio de poder entre el acosador o acosadores (bien por ser por más fuerte, socialmente más popular o por tratarse de un grupo) y el acosado.
6. Como consecuencia del desequilibrio de poder mencionado, la víctima se siente absolutamente indefensa e incapaz de escapar de la situación de dominio/sumisión en la que el agresor la ha colocado.
7. Que tiene consecuencias muy negativas, tanto físicas, como psicológicas y sociales, para la víctima.

Por otra parte, es también importante señalar que muchas de las conductas agresivas que están presentes en el fenómeno *bullying* duran poco tiempo porque a menudo la víctima suele reaccionar con energía en contra de dicha agre-

sión. En pocos días o semanas, como señala Rosario Ortega (2010b), la víctima comienza a reconocer que está siendo acosada y puede empezar a actuar, pidiendo ayuda o cambiando sus relaciones con el acosador y sus compinches. Si la víctima es capaz de dar con la estrategia adecuada y cuenta con el suficiente apoyo social por parte principalmente de compañeros o profesores (Yubero, Ovejero y Larrañaga, 2010), puede hacer frente al acoso con asertividad, y el fenómeno se detiene, convirtiéndose así el maltrato en algo meramente pasajero.

Pero hay otras ocasiones en las que el fenómeno empieza a estabilizarse y perpetuarse en el tiempo. Las semanas que la víctima necesita para darse cuenta de lo que está ocurriendo son también los días que tiene el agresor para formar a su alrededor un grupo de apoyo y seguidores y provocar la indiferencia de los demás. Sucede que en estas ocasiones la víctima se comporta torpemente en su reacción. Los sentimientos heridos le juegan malas pasadas, se recluye en sí misma, desconfía de la ayuda que recibiría si lo comunicara, responde a su vez ella misma de forma violenta, entra en pánico y desajusta su personalidad. En estos casos, la crueldad de las conductas, la sostenida intención de hacer daño y la debilidad de la víctima para buscar un camino rápido y sano de salir del problema, convierte al *bullying* en un verdadero fenómeno de victimización. Es decir, los mismos hechos pueden tener un curso distinto. Por ello es importante que este problema se conozca en sus detalles y en su diversidad. Cuando la experiencia de agresión sostenida e injustificada no se detiene en sus primeros conatos, estamos ante un verdadero problema de victimización psicológica con efectos impredecibles, igualmente diversos pero siempre negativos (Ortega, 2010b, págs. 18-19).

Si el proceso permanece en el tiempo, algunas víctimas pueden entrar en un claro proceso psicopatológico de depresión y de rechazo a la escuela y a todo lo escolar, principalmente a los compañeros: no quieren volver a la escuela para no tener que encontrarse nuevamente con los compañeros, algo en lo que coincide totalmente el *bullying* con el *mobbing*. Y lo peor es que esto se retroalimenta a sí mismo de forma que tal aislamiento lleva a los compañeros (tanto los escolares como los laborales) a considerarlo un tipo raro y psicológicamente enfermo, con lo que han conseguido naturalizar el proceso de acoso: no son ellos los que han hecho daño a la víctima, sino esta la que está enferma. La consecuencia es la soledad más extrema para la víctima que puede llegar, en los casos más graves, incluso al suicidio, hasta el punto de que en España fue principalmente la triste noticia del suicidio de un adolescente, Jokin, en Hondarribia (Guipúzcoa) el 21 de septiembre de 2004, lanzándose desde la muralla del pueblo, y la de Cristina, otra adolescente que se quitó la vida arrojándose desde un puente en Elda (Alicante) en mayo de 2005, lo que llevó a un auge de los estudios en este campo.

Por otra parte, si fue Suecia, de la mano de H. Leymann, el primer país en estudiar el acoso laboral o *mobbing*, también fue Suecia donde por primera vez se estudió sistemáticamente el maltrato escolar o *bullying*, esta vez de la mano primero de Heinemann y luego de Olweus, siendo desconocido este campo de investigación durante mucho tiempo, como nos recuerda Roland (2010), fuera de los países nórdicos. Fue el médico sueco Peter-Paul Heine-

mann (1972) el primero en describir esta conducta agresiva a partir de sus propias observaciones en patios de recreo, aunque lo publicó bajo el título de «*Mobbing: Violencia grupal*». Poco después, el psicólogo Dan Olweus publicó un estudio sobre *bullying* entre varones preadolescentes suecos (1978), concluyendo que aproximadamente el 5 por 100 eran víctimas de un maltrato grave, siendo también alrededor de un 5 por 100 los que ejercían el maltrato de forma persistente. Además, constató que algunos alumnos, aunque en un porcentaje mucho menor, ejercían a la vez los dos roles (el de agresor de unos compañeros y el de víctima de otros). Un tercer autor, también psicólogo y también sueco, Anatol Pikas (1976), profundizó en el tema con el primer libro escrito sobre prevención del acoso escolar. Estos tres libros tuvieron una enorme y conjunta influencia en la investigación sobre este tema en los países nórdicos, que se sensibilizaron más y antes que el resto del mundo hacia este problema social, constituyéndose una fructífera línea de investigación que pronto se extendió por toda Europa.

Lo triste es que tuviera que ser el suicidio de dos muchachos y su repercusión mediática el hecho que disparó este tipo de investigaciones. En efecto, como nos recuerda Roland (2010, págs. 39-40), en 1982, dos adolescentes se suicidaron (en Noruega) y, según el servicio de salud de las dos respectivas comunidades, la causa fue una situación de *bullying* grave y prolongado. Estos trágicos sucesos, que se produjeron en un espacio bastante corto de tiempo, produjeron una gran preocupación en la opinión pública, lo que llevó al ministro de Educación a convocar a varios expertos y a diversas partes interesadas y responsables políticos para que debatieran si se podía hacer algo a nivel nacional. Tras esa reunión, el ministro designó a varios responsables políticos y al profesor Olweus, y al propio E. Roland, en calidad de investigadores para que preparasen una campaña nacional. Dan Olweus se había mudado a Noruega por aquel entonces. Olweus y Roland trabajaron bajo la dirección del viceministro durante el invierno y la primavera de 1983, y la campaña nacional se lanzó a comienzos del otoño de ese mismo año. Esta fue de hecho la primera campaña a escala nacional contra el *bullying* realizada en el mundo, y tuvo efectos realmente positivos (Smith, Pepler y Rigby, 2004), con un descenso de las tasas de acoso en las escuelas de Primaria de entre un 30 y un 50 por 100.

El interés por este tema fue tal que ya en 1982 el Consejo de Europa se hizo eco de este problema tomando cartas en el asunto y declarando la necesidad de que el sistema educativo de los países europeos tenga entre sus objetivos la paz y la promoción de conductas no violentas. Se trataba de un mensaje demasiado general, pero ya era algo. Pero el propio Consejo de Europa, en 1987, ya entró en aspectos más específicos convocando, en Stavanger (Noruega), el primer congreso internacional sobre *bullying*, participando ya 35 investigadores, profesionales y responsables políticos de diferentes países que trabajaron juntos durante una semana bajo la supervisión de la representante oficial del Consejo, Mona O'Moore (O'Moore, 1989). El propio director de este congreso, Erling Roland publicó un libro basado en su mayor parte en las conferencias que allí se presentaron (Roland y Munthe, 1989).