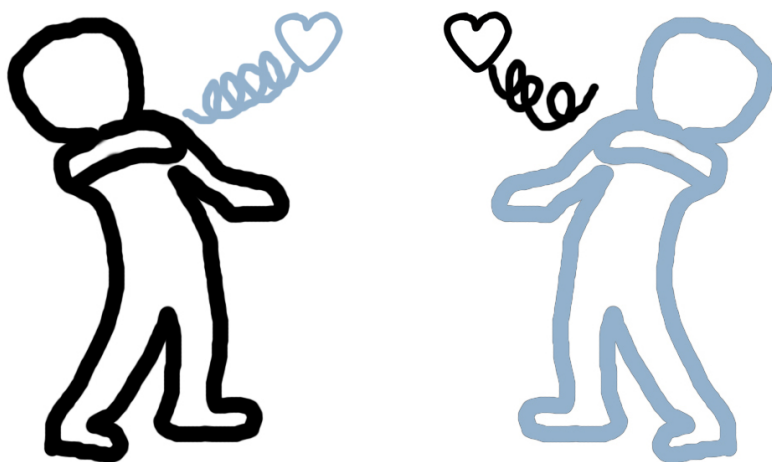




el **acoso escolar** y la **convivencia** en los **centros educativos**

GUÍA PARA EL PROFESORADO
Y LAS FAMILIAS

José Antonio Luengo Latorre



el **acoso escolar** y la **convivencia** en los **centros educativos**



**Comunidad
de Madrid**

Consejo Escolar

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
E INVESTIGACIÓN

créditos

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

Consejero de Educación e investigación

Excmo. Sr. D. Rafael van Grieken Salvador

Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Ilmo. Sr. D. Rafael Carbonell Peris

Vicepresidente

D. José María de Ramón Bas

Secretario

D. José Manuel Arribas Álvarez

Equipo Técnico

D. Pablo Guerrero Villar

D. Fernando Fuentes Notario

D. Vicente Álvarez Martín

D.ª Rosa María Figuerola Cruz

Autor

D. José Antonio Luengo Latorre

El acoso escolar y la convivencia en los centros educativos

© Comunidad de Madrid

Edita: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Paseo de Recoletos, 14, 7.ª planta. 28001 Madrid

Tel.: 91 420 82 15 Fax: 91 420 82 21

<http://comunidad.madrid/servicios/educacion/consejo-escolar>

consejoescolar@madrid.org

<http://comunidad.madrid/servicios/publicamadrid>

Edición: 03/2019

ISBN: 978-84-451-3776-5

Soporte: publicación en línea en formato pdf

Publicado en España - *Published in Spain*



Índice

Presentación	7
Prólogo de Pedro Núñez Morgades	9
Prólogo de M^a Angustias Salmerón	11
Introducción	13

Capítulo I

Acoso escolar: el contexto social del fenómeno y los conceptos esenciales	16
--	-----------

Exposición a la violencia y comportamientos violentos en la infancia: el modelo social de comportamiento	19
¿Qué es el acoso escolar?.....	26
Formas y tipos de acoso entre iguales.....	44
La exclusión social: el cruel acoso soterrado	46
¿A partir de qué edad podemos hablar de acoso entre iguales?	54

Capítulo II

El lío de las cifras: ¿son todos los que están? ¿Están todos los que son?	61
--	-----------

Estudios e investigaciones: Prevalencia e incidencia	63
Modelos basados en el auto-informe.....	68
El complemento cierto: el hetero-informe.....	78
La guinda del proceso: la entrevista.....	85
Prevalencia e incidencia no siempre coinciden.....	86
Algunos datos de referencia cruzada para calcular hipotéticas prevalencias.....	90

Capítulo III

Los protagonistas del acoso entre iguales.....	93
---	-----------

Las víctimas.....	95
Los agresores.....	103
Los testigos u observadores.....	105

Capítulo IV

Realidades “invisibles” del acoso entre iguales....	107
--	------------

Acoso escolar y discapacidad.....	109
Acoso escolar y sobredotación.....	115
Acoso escolar y población LGTB.....	118

Capítulo V**El ciberacoso (o cyberbullying)..... 128**

Algunas ideas previas sobre el cyberbullying..... 131

Algunos casos..... 133

La necesidad de informar, formar y sensibilizar sobre el cyberbullying: es cosa de todos..... 135

Capítulo VI**Los efectos del acoso entre iguales.....145**

Algunas ideas previas sobre las consecuencias del maltrato.....147

Los efectos en las víctimas..... 148

Los efectos en los agresores..... 156

Los efectos en los observadores..... 159

Capítulo VII**Intervención educativa con víctimas y agresores:
Pautas generales y orientaciones para la
intervención en los centros educativos..... 161**

Intervención educativa con las víctimas..... 163

Intervención educativa con los agresores..... 169

La intervención con el resto de los alumnos..... 174

Capítulo VIII**La respuesta al acoso entre iguales..... 179****La prevención..... 181**

El papel de los padres..... 181

El papel de los centros educativos y profesorado..... 187

El porqué de la convivencia en los centros educativos. Atendiendo a
necesidades emergentes..... 189Los planes para la promoción de la convivencia y la prevención del
acoso escolar..... 195

El papel de los compañeros..... 210

Acoso entre iguales: lo que nos dicen los chicos..... 216

La detección..... 219**La intervención: Los Protocolos de intervención..... 227**

Los protocolos contra el acoso escolar..... 227

Algunos ejemplos para pensar.....	236
Proyectos y planes para la prevención e intervención en situaciones de violencia y acoso entre iguales.....	243

Capítulo IX

Contexto y consecuencias jurídicas del acoso escolar. Por Andrés E. Crespo Espert.....	247
---	------------

Capítulo X

Otros escenarios de riesgo asociados.....	263
--	------------

Violencia de género entre adolescentes.....	265
--	------------

Suicidio y adolescencia: las relaciones entre acoso y comportamiento suicida.....	274
--	------------

Suicidio y adolescencia: hablar, informar, prevenir y detectar, pero ¿cómo?.....	275
--	-----

La necesidad de los programas para la prevención de la depresión en los centros educativos.....	281
---	-----

Amenazas de comportamientos suicidas del alumnado. El papel de los centros educativos: Propuesta de marco general de intervención para centros educativos.....	286
--	-----

La vida en la red.....	291
-------------------------------	------------

Ciberconducta y ciberconvivencia en la adolescencia.....	291
--	-----

Los principales riesgos.....	299
------------------------------	-----

Autolesiones y centros educativos. Guía de intervención básica (Frias, Vázquez, del Real, Sánchez y Giné, 2012).....	303
--	-----

Adicciones a internet.....	308
----------------------------	-----

Capítulo XI

Reflexión final: el papel de los adultos en la interpretación y configuración del mundo de nuestros niños, niñas y adolescentes.....	313
---	------------

La ternura en la educación.....	317
--	------------

La bondad de última generación: los “destacados”.....	321
--	------------

Referencias.....	327
-------------------------	------------

Presentación

Cuando José Antonio Luengo me habló por primera vez de este libro que el lector tiene en sus manos, me dijo que redactarlo había sido para él una expresión de agradecimiento por todo lo que había aprendido a lo largo de su dilatada trayectoria profesional en el ámbito de la psicología y la educación. Siendo conocedor no solo de su gran experiencia y de su buen hacer, sino, sobre todo, de su extraordinaria capacidad para transmitir con claridad y grandes dosis de humanidad toda la complejidad de lo que es el acoso escolar, le propuse de inmediato la publicación de ese trabajo a través del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Conozco bien al autor gracias principalmente al incansable y excelente trabajo que ha realizado dentro de del Equipo de Apoyo contra el acoso escolar. Este equipo fue creado en enero de 2016, como parte de la estrategia global de lucha contra el acoso que pusimos en marcha para combatir este problema desde todos los frentes: la prevención y la mejora activa de la convivencia, la actuación inmediata ante cualquier sospecha de potencial acoso, el perfeccionamiento de las dinámicas que se desarrollan en el aula, detectadas a través de herramientas tan clarificadoras como el Test Sociescuela, la formación del profesorado y las familias y, por supuesto, esa unidad específica que asiste de manera individual a cada centro que lo solicita y que atiende solicitudes de información y formación. La labor que este equipo de especialistas está realizando es muy apreciada por los centros educativos de la Comunidad de Madrid, gracias al conocimiento experto y sobre todo al compromiso personal de sus integrantes, entre ellos, desde el primer día, José Antonio Luengo.

Profesor, secretario general de la Institución del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y autor de numerosas publicaciones sobre el sistema educativo, la atención temprana y la psicología del desarrollo infantil y la adolescencia, no creo que haya un perfil en España con más experiencia y conocimientos para abordar esta cuestión en toda su complejidad y extensión.

Con todo, y partiendo de ahí, lo que yo querría destacar de esta obra es aquello a lo que apunta su subtítulo: Guía para el profesorado y las familias. Porque el afán de Luengo tiene una eminente orientación práctica. No hay mejor forma de agradecer algo que seguir ayudando, y ese es el objetivo de este libro: servir a los docentes y a las familias para que tengan acceso a todo ese bagaje de casos y experiencia y puedan actuar en su día a día, con sus alumnos y sus hijos, con una mayor seguridad y confianza.

Escribe José Antonio que corremos el riesgo de perder la ternura, la cordialidad, la sonrisa..., y que la educación ha de ser un lugar de encuentro que nos comprenda a todos, donde poder disipar el riesgo de violencia y donde celebremos la bondad y la compasión. El objetivo de todo sistema educativo debe ser el permitir a cada persona alcanzar la mejor versión de sí misma, y para eso no cabe, en absoluto, ningún tipo de violencia.

Si el profesor Luengo dice que ha escrito este libro como forma de agradecimiento, yo aprovecho estas líneas que me cede en él para agradecerle que lo haya hecho y, sobre todo, su gran vocación de servicio.

Rafael van Grieken Salvador
Consejero de Educación e Investigación

Prólogo de Pedro Núñez Morgades

El tratamiento y la respuesta al denominado acoso escolar representan hoy uno de los mayores retos que el colectivo de padres y madres, los profesores, los propios estudiantes, los centros educativos y la sociedad en su conjunto, tienen ante sí.

Llevamos mucho tiempo ahondando en un problema que, a pesar de ser sobradamente conocido desde hace años, continúa suponiendo un auténtico desafío, tanto por su prevalencia como por sus efectos actuales y futuros. En este libro, su autor, mi amigo José Antonio Luengo, demuestra su erudición y conocimientos sobre este fenómeno. Ha hablado con muchas chicas y chicos afectados; se ha reunido con muchos padres; ha trabajado con muchos equipos directivos de centros escolares para intentar encontrar soluciones razonables a conflictos y situaciones en las que la violencia entre compañeros es el denominador común, y ha participado en no pocas actividades de formación relacionadas con estos contenidos, sobre los que ha escrito mucho y bien al respecto.

La lectura de este libro nos va a permitir no solo conocer más sobre el acoso entre iguales, sino conocer mejor cómo avanzar en la comprensión de las conductas relacionadas con él. En sus páginas he encontrado claves para la explicación del fenómeno que no había escuchado o leído con anterioridad. Los ejemplos, los testimonios, las historias que incluye el texto, nutren de emoción a la realidad. A veces, cruda realidad.

Llama la atención, por otra parte, la cantidad de recursos que recopila el libro, fruto, sin duda, de la inquietud e interés de su autor por referenciar lo que escribe, por completarlo y mejorarlo con las opiniones o investigaciones de otros, y por mostrar al lector lo último que se dice o se escribe sobre aquello que es objeto de su reflexión. El lector, sin duda, agradecerá que se le muestren aspectos de la realidad de nuestros niños y adolescentes que no se encuentran ordinariamente expuestos en textos que pretenden introducirnos en este hecho.

El libro trata también fenómenos especialmente inquietantes, riesgos derivados o paralelos al acoso escolar, como las autolesiones o el suicidio en la adolescencia, además de la adicción a internet. Es evidente que el autor conoce bien aquello de lo que escribe y esto, sin duda, ayudará a que los demás y, sobre todo el profesorado y los padres, podamos conocer mejor el interior más escondido de esta lacra social.

Conozco a José Antonio Luengo desde hace ya muchos años. Allá por el 2002, pensé que podría desempeñar un papel muy importante como profesional en la Institución del Defensor del Menor que tuve el honor de dirigir desde 2001 a 2006, y con su elección acerté plenamente. Dejó su trabajo en la Consejería de Educación y se incorporó como un miembro más del equipo que estaba configurando. Inició su trabajo como asesor del Gabinete Técnico, pero no tardé en pedirle más responsabilidades, proponiendo a la Asamblea de Madrid su nombramiento como Secretario General de la Institución.

Hemos vivido muchas situaciones de manera compartida. El trabajo que desarrollábamos en la Institución nos hacía mirar de frente el dolor más brutal, en forma de maltrato infantil o de vulneración de los derechos de la infancia y de la adolescencia. Hemos trabajado codo con codo en muchos ámbitos relacionados con la infancia, entre otros, en el desarrollo de iniciativas para la mejora de la convivencia en general y, en especial, para la promoción del buen trato y la prevención en los centros educativos del acoso entre iguales.

José Antonio y yo nos vemos con cierta regularidad. Nos gusta pasear y con frecuencia hablamos del acoso escolar y de cómo se podría mejorar su prevención. Hace unos meses me habló de su intención de escribir este libro, aunque no tenía muy claro por dónde empezar, incluso dudaba de si llegaría a hacerlo, pero afortunadamente, lo ha hecho y aquí está.

Me pidió que escribiese este prólogo y que más tarde presentase el libro. Le agradezco enormemente esta muestra de confianza, que siempre ha sido mutua. No me cuesta trabajo verlo mientras escribe, preocupado e ilusionado por contribuir con su esfuerzo e ilusión a hacer de este mundo un lugar mejor, a que seamos más empáticos, más amables, más cariñosos. Mejores personas, en definitiva.

Espero seguir disfrutando durante mucho tiempo en esos paseos de su compañía y de su conversación.

Desde la amistad, de todo corazón.

Pedro Núñez Morgades

Fue Delegado del Gobierno y Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid

Prólogo de M^a Angustias Salmerón Ruiz.

Me tiemblan las manos mientras mis dedos recorren el teclado al escribir estas palabras. Es la primera vez que tengo el honor y la responsabilidad de prologar una obra, y hacerlo para José Antonio, excelente profesional, mejor persona y amigo, es un auténtico placer.

A José Antonio lo conocí en una conferencia hace 8 años, yo era alumna, él ponente. Yo todavía no me dedicaba profesionalmente como pediatra a la adolescencia, pero sí que veía infancias y adolescencias destruidas tras el acoso escolar. Acoso escolar terrible, que destruye a la persona a nivel emocional, físico y psicológico. Yo estaba interesada en este tema porque en muchos pacientes de la consulta, tras un periplo por múltiples especialistas y con todo tipo de pruebas diagnósticas, nadie había detectado el maltrato y que este era la causa de su enfermar. Entendí que tenía que formarme sobre ello, saber qué se hacía en los centros escolares cuando se detectaba un caso de acoso y poder ayudar a mis pacientes. Antes de detectar hay que sospechar, conocer y preguntar sobre ello, es algo que los pediatras tenemos que conocer y saber abordar para no dañar más, para no prolongar el sufrimiento. En muchas ocasiones somos los primeros profesionales que lo detectamos si lo preguntamos; no podemos perder esa oportunidad.

José Antonio me cautivó porque ama al ser humano, cree en él y respeta profundamente a la infancia, y no es fácil encontrar adultos que amen tan sincera y profundamente al niño, y mucho menos que sepan transmitirlo. Habló de acoso, pero se centró en el buen trato, en qué estamos haciendo con nuestros niños. No debemos olvidar que ellos se miran en el adulto para actuar, para ser, para desarrollarse. Como dice José Antonio, la gran pregunta sería ¿por qué un niño es capaz de dañar a otro?, ¿por qué interpretan que la violencia es una forma válida de relación humana?, ¿qué estamos haciendo mal los adultos?, ¿qué les transmitimos?, ¿con qué ojos los miramos?... Habló de abrazos, de miradas sinceras, de palabras honestas, de querer, de amar y de educar a los más pequeños en lo que es realmente importante en valores, en autoestima, en emociones...

José Antonio, con la gran humanidad y calidez que le caracteriza, lo explica y lo transmite de maravilla en cada una de sus conferencias, entrevistas y en cada palabra que escribe en su blog "Educación y desarrollo social".

El libro que tienes entre tus manos es valiente, sincero, cercano, humano y altamente clarificador. Es valiente porque tratar el maltrato entre iguales es un

reto de alta complejidad, genera alarma social y no siempre es tratado de forma adecuada. Es sincero porque pone las cartas sobre la mesa y lo salpica de casos reales que han pasado por sus manos tras décadas de trabajo. Es cercano, con un lenguaje claro, y a la vez está lleno de rigor. Es humano, como lo es él; de hecho, es un libro que no solo da información, sino que permite reflexionar sobre algo tan complejo como es la violencia a la infancia cuando dicha violencia es ejercida por los propios niños y adolescentes. Finalmente, si algo tuviese que resaltar de la obra es que es clarificadora. Clarificadora porque en los últimos años se habla mucho de acoso escolar, mezclando conceptos y con un fin alarmista.

Era necesario ordenar toda la información y ser críticos, porque no todo es veraz, y José Antonio lo consigue. Lo que empezó siendo una pequeña guía para padres se convirtió en un manual de más de 300 páginas que va dirigido a todo profesional que quiera conocer el fenómeno, especialmente al profesorado y, como no, a los padres. A lo largo del texto se aborda la complejidad del concepto, qué es acoso y qué es conflicto, las cifras y por qué no es fácil obtener datos, los protagonistas, quiénes son más vulnerables, el acoso por Internet, los efectos sobre los protagonistas, la intervención, la prevención, la detección, otros escenarios con riesgo, las consecuencias jurídicas y, mi capítulo favorito, el último, la reflexión final que, si bien es final, podría ser la inicial y la que recomiendo que cualquier persona lea y piense sobre ella. Interiorizar la “ternura” como herramienta educativa esencial y, a mi modo de ver, de relación humana, cambiará el mundo.

Gracias José Antonio por plasmar tu experiencia profesional de tantos años en algo que quede para siempre, que nos ayude a entender este fenómeno. Gracias por ser tan honesto, sincero y humano. Gracias por pensar que podía aportar algo en él.

Gracias.

M^a Angustias Salmerón Ruiz.
Pediatra y Doctora en Medicina.

Unidad de Medicina de la Adolescencia del Hospital Universitario La Paz y
del Hospital Ruber Internacional.

Introducción

Dedicado a todos los chicos y chicas que muestran su bondad cada día; a esos que ayudan, acogen, escuchan, protegen y alientan a los que aparentemente menos pueden, menos tienen, menos son tenidos en cuenta. A todos ellos y ellas por su amabilidad, solidaridad, su capacidad para dar y darse. Por su valentía, por su libertad, por su afecto incondicional.

Dedicado también a tantos y tantos centros educativos, miembros de equipos directivos, maestros y profesores, incontables, que hacen de la convivencia pacífica el corazón de su trabajo cotidiano.

Este libro nace con vocación de difusión. De divulgación. Difusión y divulgación de conceptos, ideas, experiencias. Y también de evidencias. Nace como un documento abierto, vivo y actual. Pretende asimismo ser cercano y valiente. Que explique las cosas de manera sencilla. Y que resalte verdades y mentiras. Que las hay y muchas. De ambas, cuando se trata este fenómeno. Del acoso escolar se sabe ya mucho y se han dicho (y dirán) tantas cosas que puede parecer pretencioso seguir insistiendo.

Este texto no ambiciona otra cosa que hablar claro sobre el fenómeno, formulando y desarrollando algunas ideas ya conocidas, y que entiendo veraces, pero ahondando también en otras que son menos visibles y profundamente relevantes en el momento actual. Incluso, algunas que se conocen poco o nada. De manera que todo el mundo pueda interpretarlas adecuadamente. Entenderlas bien. Porque en el complejo mundo de la educación no basta con decir. Hay que explicar los mil y un matices que cada experiencia atesora. Y esto debe hacerse con humildad, pero desde el conocimiento del sistema educativo, de sus instituciones, de lo que se piensa y vive de forma expresa en los centros escolares, en los despachos de los miembros de los equipos directivos, en sus aulas, en sus pasillos y espacios (incluidos los virtuales)... Y, claro, de lo que fluye y discurren las mentes y corazones de sus profesores, del alumnado y, también, de padres y madres...

El presente texto es un libro esencialmente orientado al trabajo de los profesionales de la educación (equipos directivos y profesorado), si bien, al menos algún capítulo, puede resultar de utilidad para todos los que formamos parte de este proceso. También, por lo tanto, para padres y madres.

Muchos maestros y maestras y profesores, y otros profesionales que trabajan en los centros y servicios educativos, reconocerán parte de su discurso, de sus argumentos. Puede que alguno de estos, incluso, levante alguna in-

quietud o duda. De lo que se trata es de contar lo último que se sabe y constante cada día. En las trincheras de este fenómeno, que no son transitadas por mucha gente, por cierto. Gran parte de las “tripas” y tejido de esta historia de vida (que lo es, sin duda para muchos chicos y chicas) son conocidas a lo lejos, desde la distancia, casi a vista de dron, por la mayoría de las personas que de una u otra manera se sienten concernidas en el complejo mundo educativo y muestran su, además, preocupación por esta lacra de comportamiento y por sus duras consecuencias. Pero es necesario acercarse más para ver la faz del fenómeno. A las claras. Aproximarse a sus arrugas y pliegues; a sus rincones y zonas más oscuras.

Porque es necesario seguir insistiendo en esta lacra social, muy conocida ya, pero que deja no pocos girones de piel y vida en muchas personas. En muchas personas que, además, están creciendo, y aprendiendo a entender el mundo, a forjar su personalidad, a confiar en los que le rodean... Les quedan muchos años aún por vivir y, en la niñez y adolescencia, han de sustentar el modo en que van a interpretar las cosas, a afrontar las dificultades, sonreír, llorar, aceptar lo inevitable, superar retos... Todo ello queda sumamente comprometido cuando el dolor se hace insoportable. El dolor y el sufrimiento de “no sentirse nada”, de no sé nada para aquellos con los que convive.

Hay que seguir insistiendo, intentando encontrar los recovecos estructurales de un fenómeno que no descansa. Y, por supuesto, reconociendo y tasando las respuestas que funcionan. Y las que no.

A modo de ejemplo, diré que el libro pretende subrayar lo importante de lo que se conoce y acercarse a espacios menos transitados y, por tanto, menos conocidos. Y, por ello, en ocasiones, tratados de manera poco contrastada en opiniones y argumentos vertidos en medios de comunicación. Además de profundizar en los conceptos esenciales, intenta, por ejemplo, aportar cierta luz, que no aclarar del todo desgraciadamente, al lío de las cifras y de los datos que se aportan en torno al fenómeno en forma de resultados de estudios e investigaciones. Aborda por supuesto contenidos relacionados con el papel de las familias, de los centros educativos y de los iguales en el abordaje del fenómeno, detalla los elementos que se estiman fundamentales para la prevención, la detección y la intervención, especialmente en los centros educativos y, de modo singular, se adentra en los protocolos contra el acoso escolar que se utilizan en la actualidad como respuesta a este tipo de situaciones. Aborda el texto, asimismo, apartados específicos a las complejas relaciones entre el fenómeno del acoso entre iguales y las poblaciones LGTBI y de alumnado con necesidades de apoyo educativo.

Dedica este libro también reflexiones en torno a derivadas muy sensibles que, en alguna ocasión, son relacionadas con el fenómeno. A saber, el fenómeno del suicidio en esta franja de edad, en alguna ocasión relacionado con experiencias traumáticas de acoso entre iguales, o el uso y abuso de las tecnologías de la información y de la comunicación por nuestros niños, niñas y adolescentes.

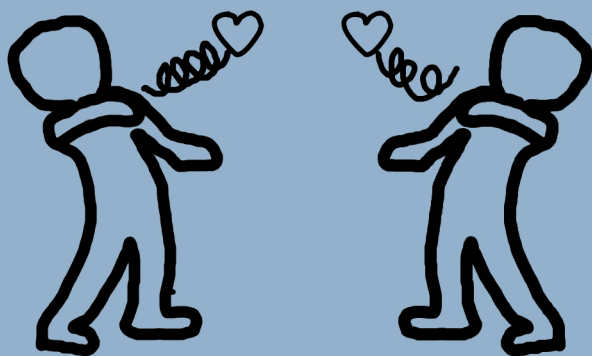
En definitiva, se trata de aportar lo último que estamos aprendiendo, aunque habría que decir, tal vez, lo penúltimo, dada la rapidez y versatilidad con la que se mueve y discurre el mismo, especialmente abonado y surcado por el uso inadecuado y ominoso, en ocasiones, de las redes sociales. Y hacerlo de manera que pueda entenderse, hablando a las claras. Sin demasiados tapujos, rodeos ni reservas.

Y una última consideración. Este libro contiene muchas referencias y enlaces a recursos y materiales, muy recientes gran parte de ellos, que están experimentándose en la actualidad y forman parte del banco de planes, programas y proyectos que forma, hoy, el tronco desde el que se ponen en marcha e implementan las ideas más potentes para atender y dar respuesta a las necesidades derivadas del fenómeno del acoso o maltrato entre iguales y de sus múltiples derivadas. No dejéis de revisar las citas, notas y referencias que se destacan a lo largo del texto.

José Antonio Luengo Latorre

Capítulo I

Acoso escolar: el contexto social del fenómeno y los conceptos esenciales





Samuel Martínez Valor (4 años)

El acoso o maltrato entre iguales supone un daño cruel contra la dignidad de quien lo padece. Un ataque (que puede ser desalmado) contra la integridad moral y, en muchas ocasiones, contra su salud psíquica.

Han pasado ya 14 años desde el fallecimiento de Jokin, un chico de 15 años que se quitó la vida tras una sucesión de hechos que fueron tasados como acoso escolar por las instancias judiciales que conocieron del caso y que juzgaron lo ocurrido. Sin que debamos relacionar sin más reflexión las situaciones de acoso que puedan vivir determinados chicos y chicas y los intentos de suicidio, con o sin resultado final de fallecimiento¹, la [sentencia](#) de la Audiencia Provincial del País Vasco, en 2005, (SAP SS 946/2005) fue concluyente:

“Los delitos cometidos son especialmente graves. Asentamos esta conclusión en la relevancia de los bienes jurídicos asentados (dignidad y salud psíquica) en el nivel de afección de los mentados bienes (significativo en ambos casos) y en el especial injusto de una conducta que, amparada en la fuerza del grupo, coloca en el máximo nivel de debilidad a la víctima.

.../... Como puede inferirse de la lectura de la declaración probatoria, los siete menores acusados ejecutaron de consuno la conducta humillante, vejatoria y dañina sufrida por Jokin. Todos ellos, con un papel funcional diverso, pero complementario, construyeron la fuerza del grupo, y desde tal posición dominante victimizaron a Jokin”.

En términos jurídicos penales: ejecutaron conjuntamente los hechos incardinables en los delitos contra la integridad moral y la salud psíquica (art. 28, párrafo primero, del Código Penal)”. ([Sentencia Audiencia Provincial de Guipuzcoa de 15 de Julio 2005](#) (SAP SS 946/2005) ([Caso Jokin](#))).

La citada Sentencia dio por probada la relación entre lo que se considera un “elemento medial”, esto es, infligir a una persona un trato degradante, y un “resultado”: el menoscabo grave de su integridad moral. La Audiencia concluyó que, “como consecuencia de las agresiones físicas y psíquicas” a la que le sometieron, Jokin sufrió una “enfermedad mental consistente en un trastorno depresivo agudo” que hubiera requerido una terapia para “integrar emocionalmente la traumática experiencia”. Y estableció que se trataba de un caso de “inequívoco acoso” y que la “ridiculización y la vejación” a la que sometieron al menor, que nunca había presentado trastornos mentales, provocó su “desmoronamiento psíquico”.

¹ los aspectos relacionados con el suicidio de adolescentes y su prevención se tratan en un apartado específico

Por su parte, la Sentencia del Tribunal Supremo de 29 de septiembre de 1998 (RJ 1998, 7370) entiende por “trato degradante”, “aquel que pueda crear en las víctimas sentimientos de terror, de angustia y de inferioridad susceptibles de humillarles, de envilecerles y de quebrantar, en su caso su resistencia física o moral...”. De esta manera, en términos generales, hemos de entender e interpretar por trato degradante en términos generales cualquier atentado a la dignidad de la persona. Se trata de someter a la víctima, de forma intencionada, a una situación degradante de humillación e indignidad para la persona humana.

Hablar de acoso entre iguales supone esto. Nada de tonterías ni chiquillerías. Nada de bromas ni acciones de mal gusto. Nada de cosas de chicos sin más trascendencia ni relevancia. De todo esto y más cosas vamos a tratar. De manera que todo sea entendible.

Exposición a la violencia y comportamientos violentos en la infancia: el modelo social de comportamiento

Se habla mucho sobre la violencia ejercida y sufrida por niños, niñas y adolescentes. Y jóvenes. Violencia asociada al concepto del acoso escolar (entre iguales) o bullying. Se publican y emiten noticias con una cierta frecuencia que hablan de episodios difíciles de explicar, de maldad, de violencia injustificada, de pérdida de control. Sin duda son situaciones que ocurren. De algunas de ellas tenemos conocimiento. Otras quedan en el oscuro acontecer de situaciones de quedan entre ellos. Violencia contra los vulnerables, contra chicos y chicas con discapacidad, o sobredotación; contra adolescentes LGTB, o contra esos que en muchas ocasiones son denominados frikis, raros, o simplemente (y duramente) perdedores... Las noticias abundan y alarman. Es cierto que muestran situaciones que no son generalizables. Pero alarman. Y de qué manera. Por poner un ejemplo, he aquí algunos titulares de los principales diarios españoles, El País: “Acoso Escolar”; El Mundo: “Acoso escolar (Bullying)”; La Razón: “Acoso Escolar” y ABC: “Bullying”. En cualquier caso, no debemos considerarlo una tendencia. No seríamos justos.

Pero, ¿qué puede pasar por la mente de algunos de nuestros chicos y chicas para ejercer una violencia tan inexplicable (física, psicológica, incluso de naturaleza sexual) contra alguno de sus compañeros como la que a veces salta a los medios de comunicación? ¿Qué puede ocurrir para que no se disparen los más elementales controles cognitivos, emocionales y comportamentales en los primeros momentos de una agresión? Cierta comprensión de lo que está ocurriendo. Algo de empatía. De compasión. ¿Cómo acaba venciendo y disparándose esa especie de ceguera u obcecación por seguir haciendo daño en agresiones tan injustificadas y explícitas?

Experiencias traumáticas y deleznales que no deben, sin embargo, nublar la realidad de que nuestros adolescentes viven y están, en general, mucho más centrados de lo que algunos hechos como los reseñados pueden hacernos reflexionar. Pero experiencias terribles que sí deben hacernos pensar que algo no estamos haciendo bien los adultos en la educación de nuestros hijos. Y que llevamos tiempo olvidando y arrinconando referentes fundamentales en la educación, en la buena educación. El entramado social del que nos hemos dotado para organizar la vida en general parece haber descuidado responsabilidades imprescindibles en la construcción de procesos de crecimiento, desarrollo personal y maduración saludables en la infancia y adolescencia.

Nuestros chicos viven expuestos, o sobreexpuestos a fenómenos violentos (Luengo, abril 2015) que llenan mil y una noticias del día, dibujos animados, películas y series de televisión o videojuegos. En todas sus formas, manifestaciones y grados. El umbral de la sensibilidad se eleva de manera desmedida y las cosas que ves acaban por no sorprender; no te hacen temblar. No te estremecen ya. Demasiado cerca, demasiadas veces, demasiado intensamente. Y surge la normalización. Y la banalización. Del insulto, de la vejación, del impropio, de la grosería, del mal gusto. Y no pasa nada. Al final, parece que no pasa nada. Muchos chicos y chicas nos cuentan que esto es así. Sin ambages. Tienes que estar bien pertrechado para que no penetre en ti el descrédito, la afrenta, en ocasiones la vergüenza, la canallada... Los malos modos como modo de estar, de responder, de hacer, y, lo peor, a veces, de ser. Chicos y chicas, hay que insistir, nos lo cuentan. “Virgencita, virgencita, que me quede como estoy...” Éste es el mantra que hay que repetir. “Que la cosa no vaya conmigo. Que no la tomen conmigo. Que no se encaren conmigo. Que no suelten rumores falsos sobre mí. Que no sea objeto de las miradas de ese grupito de populares... Que no me hagan sufrir”.

El entorno cuenta, lo que hay, lo que se dice, lo que se ve. Sin más. Y nos miran. Niños y adolescentes nos miran, todos ellos, aunque no lo parezca. Y la influencia queda, larvada, disfrazada. Nos miran. E imitan. El resultado, no infrecuente, ya se ha dicho, la banalización de los hechos; es decir, restar importancia a cómo se desarrollan las relaciones interpersonales y los efectos de las mismas. Es lo que hay... El mundo adulto mira demasiado a sus intereses (que habría que pensarse cuáles son, la verdad) pensando, torpemente, que nuestros chicos serán capaces de desbrozar y diferenciar lo adecuado de lo inadecuado, lo deleznable de lo virtuoso.

No hemos llegado a percibir suficientemente que la educación en valores (en los valores que invocan la paz, el diálogo, la comprensión, la solidaridad, la ayuda mutua o la compasión, entre otros) no está cuajando lo suficiente. Porque los adultos cercanos hemos perdido mucha capacidad de influencia

en la formación de la personalidad de nuestros chicos y chicas. Porque vivimos, además, en una sociedad marcada por la consecución del éxito a cualquier costa, medido en los resultados de pruebas estandarizadas en la escuela, o el rendimiento económico en la sociedad. O que no se vive no se practica, y no se interioriza.

La solidaridad, la empatía, el apoyo mutuo, el respeto a la diferencia y la compasión, por ejemplo, representan valores no suficientemente sustentados y apoyados con modelos, ejemplos y maneras de estar en la vida que puedan ser referentes adecuados de nuestros hijos en la configuración e interpretación del mundo y sus relaciones. Más bien al contrario, el “todo vale”, la arrogancia y el pisar si es preciso para conseguir tus objetivos se han convertido en principios casi esenciales en el día a día en el que cuajan su personalidad.

Algunos de nuestros chicos y chicas, seguramente no excesivos en número, pero con impacto, en determinadas situaciones, demoledor, están creciendo alejados de los valores fundamentales de la convivencia. (Gallardo, 2016). Y acaban por ser incapaces de identificar y sentir lo que puede representar, primero, el sufrimiento de aquel a quien quieren dañar, de una u otra manera. Y, segundo, por supuesto, alejados de lo que puede suponer sentir pena y compasión por el que sufre. Y despliegan con toda virulencia una vil capacidad y habilidad para hacer daño. Y una inusitada incapacidad para darse cuenta y reconocer el daño que causan sus actos. Viles y crueles.

El modelo social de comportamiento al que acceden nuestros chicos y chicas no es un buen modelo. En general, no lo es. Resulta innegable el esfuerzo que ordinariamente se hace por resaltar valores y modos de pensar y estar entre nosotros basados en la solidaridad, el respeto y las buenas formas...

Amabilidad, escucha, argumentación, valoración positiva de las diferencias y el trabajo en equipo forman parte, entre otros importantes, del ideario oficial que sienta las bases de nuestros discursos y de nuestros textos (en muchas ocasiones en forma de Boletín Oficial del Estado). Existe un mensaje claro y explícito sobre por dónde deberían discurrir nuestras conductas que choca de modo frontal con la facilidad con la que accedemos hoy en día a la chulería, a la arrogancia, a los malos modos...

Y a la soberbia, altanería, impertinencia, insolencia, desprecio, desplante, inmodestia. Y a la mentira. Ejemplos visibles y accesibles para nuestros chicos, que viven en ellos, hablan de ellos, se nutren de ellos en forma de noticias, series de televisión, programas de telerrealidad, contenidos digitales o de la propia vida pública. Modelos de comportamiento que esculpen también modos de pensar, de interpretar la vida, de responder y, por supuesto, de tratar las relaciones entre las personas.

Nos preguntamos, ¿quién soy yo y quiénes son los demás? ¿Cuáles son mis intereses y cuáles los suyos? ¿Cómo abordamos el conflicto entre unos y otros? ¿Cómo entendemos la controversia, la discusión o la dificultad para ponernos de acuerdo? ¿Qué importancia doy a llegar a acuerdos con aquellos con los que convivo? ¿Qué o quién importa más? Nos amenazan los egoísmos y los complejos de superioridad. Nos amenazan los individualismos, las miradas de preeminencia, de jerarquía, de supremacía. Hacer del adversario un enemigo... Alguien que está equivocado porque sí. Porque quien tengo la razón soy yo... El patrón de las jerarquías y castas. Tú no eres de los míos. Atente a las consecuencias. ¿Pensamos que esto es cosa solo de niños, de niñas y de adolescentes? ¿Pensamos acaso que este patrón de pensamiento y conducta mana virgen de su inmaduro corazón? ¿Seguiremos los adultos engañándonos mucho más tiempo pensando que el problema es de ellos? ¿Qué nace solo de ellos? ¿O seremos capaces de profundizar con seriedad en lo que hacemos, en el modelo que esculpimos, en nuestras propias responsabilidades?

No es infrecuente. Nos conmina la idea de la excelencia. Pero no acabamos de explicar bien a qué excelencia nos referimos. Cuáles son sus características. ¿Cuál es la excelencia que acaba siendo aupada al Olimpo de las loas y alabanzas? Esa que todos quieren para los suyos, para los cercanos, para los míos. Una excelencia basada en la competitividad y el menosprecio de los demás. Solo parece valer ser el mejor, llegar antes que nadie a un determinado listón o línea de meta. Excelencia basada en la exclusión del otro.

“Que sean los mejores”. Eso queremos. Y hablamos del liderazgo con orgullo. “Mi hijo es un líder, no hay más que verlo cómo se mueve, cómo mueve, cómo influye en su grupo de amigos, en el cole...” Porque no es raro que, en el fondo, nos estemos refiriendo a la excelencia que se asienta en la superioridad. Voraz. Esa que arrinconas, que crea castas, que divide y excluye... Que infunde incluso temor. Y reverencias. Y palmeros. El creerse mejor que los demás. Muy apoyado y reforzado por el entorno. Un entorno que casi siempre, incluso, quiere más. Más individualismo, más personalismo, más superioridad.

Los complejos de superioridad modulan no pocas veces las conductas que pretenden dar respuesta a situaciones de litigio entre posiciones, opiniones, formas de ver las cosas. Vanidad, soberbia, egoísmo y envidia son solo algunos de los ingredientes que penetran con suavidad, casi inconscientemente en el complejo mundo interior de nuestros chicos. Mientras crecen, mientras aprenden a leer e interpretar la realidad. Y ven lo que ven. Y observan lo que observan, Y se ven influidos por lo que se ven influidos. Que nos es precisamente el sacrosanto mensaje sobre los valores que inspiran nuestros códigos de conducta, nuestras normas y nuestras leyes.

El individualismo es capaz de saltar cualquier barrera, cualquier obstáculo. Con suficiencia. Es, o puede ser, insaciable. Y mezquino. Ha nacido para quedarse. A costa de otros, claro. Otros que caminan por donde yo lo hago. Que siguen mis intenciones. Que las jalean y aplauden. Como palmeros de la peor calaña. El individualismo y la superioridad son tremendamente poderosos. Y escurridizos. Se disfrazan, incluso. En ocasiones de autonomía o independencia. De liderazgo. Nada más lejos de la realidad. El individualismo inmoral que barre para casa, que no contempla las necesidades de los demás, incluso de esos que la sostienen. Como una casta de seguidores, de adeptos, de fanáticos. Mucho de esto hay en el acoso escolar. En su repugnante faz. Vestida de poder omnímodo.

Es necesario seguir profundizando. Negar que vivimos en una sociedad que ha normalizado el insulto, la grosería, los malos modos y la falta de respeto sería una necedad. Y un disparate. Ya se ha comentado con anterioridad: nuestros chicos y chicas viven ordinariamente expuestos a espectáculos poco edificantes, modelos de comportamiento disparatados, modelos de pensar y reaccionar basados en la descalificación, en patrones del tipo “yo-tengo-razón-y-tú-no”, “no-te-equivoques”, “de-qué-vas”, instalados en la arrogancia, en la prepotencia, en el poder, en la superioridad, en la falta de respeto.

La facilidad con la que niños, niñas y adolescentes acceden a **contenidos absolutamente inadecuados** (IS4K. Internet segura for Kids, s. f.-a), (y nocivos) para su edad y desarrollo (juegos de azar, videojuegos para adultos, contenidos y noticias falsas, violencia, apología de la anorexia y la bulimia, autolesiones, pornografía) y el escaso control y supervisión (y orientación, claro) ejercido por los adultos que les rodeamos y ostentamos la imprescindible responsabilidad de su observación, escucha, cuidado, atención y educación, provoca, sin lugar a muchas dudas, un escenario de influencias que, en no pocos casos, supone un riesgo evidente en los procesos de lectura, apreciación e interpretación de la vida que aquéllos acaban configurando. Más que un riesgo, de hecho, están modulando ya patrones de comportamiento y actitudes. El influjo de la pornografía en las relaciones entre adolescentes y jóvenes es un ejemplo claro. Se trata de influjos nocivos que actúan como ascendiente poderoso. Y que marcan la percepción sobre modos y maneras de ser, estar, responder y relacionarse.

Este contexto favorece el desarrollo de entornos relacionales turbios, en muchos casos, tóxicos, en el siempre complejo mundo de las relaciones interpersonales entre niños, niñas y adolescentes. Modelos de trato y relación entre iguales marcados por formas, expresiones, comportamientos, actitudes e influencias donde el buen trato, la amabilidad y la cordialidad no representan, precisamente, la norma o usos habituales de interacción.

Sobre algunas series de plataformas digitales de televisión y su influencia en nuestros adolescentes

En este momento son muchas las series de televisión a las que los chicos y chicas acceden a través de plataformas digitales. Este es un hecho conocido y del que venimos hablando desde hace unos años. El problema no está en los contenidos que estas plataformas emiten, que hay de todo, por cierto, sino el modo y el contexto en el que los adolescentes y algunos niños y niñas acceden a los mismos. Normalmente solos. Sin posibilidad alguna de gestión y supervisión razonable por parte de los adultos.

Si los chicos me cuentan la verdad, son mayoría los que hace un año, por ejemplo, vieron la primera temporada de la serie “Por trece razones”. Es una serie que trata el tema de las relaciones entre adolescentes, la presencia del acoso entre iguales, los abusos sexuales, las relaciones entre profesores y alumnos y entre padres e hijos, el modo en que los centros educativos responden a los comportamientos violentos y, también, del suicidio. Y de la venganza. Hago una referencia a ella en el apartado de este capítulo sobre “qué es el acoso escolar”.

Ya tenemos, incluso, la segunda temporada en la plataforma. He preguntado a muchos chicos y chicas (según mis notas, a más de 700), en los talleres y actividades que comparto con ellos sobre temas relacionados con la convivencia y el buen trato, y la información que me facilitan es la siguiente: entre 11 y 15 años, más de 95% vieron la primera temporada de la serie, y de ese porcentaje, el 90% solos, sin la compañía de ningún adulto de referencia.

He de decir que la serie en cuestión, me parece excelente. Y puede ser de mucho interés, adecuadamente gestionada, para que aprendamos juntos, chicos y adultos, mientras la vemos y charlamos sobre ella, también juntos. Pero estimo que muestra un contenido de riesgo para no pocos niños y adolescentes si la ven solos.

Se trata, además, de una serie que hasta hace nada, era absolutamente desconocida para profesorado y padres. Recomiendo encarecidamente que se hagan con ella y la vean, No tiene desperdicio.

Resulta interesante que la plataforma que distribuye los capítulos (que insiste en los créditos que el contenido de la serie es para adultos) haya encargado un estudio

“Multinational survey: How teens, parents respond to Netflix show 13 reasons why”, para analizar de qué manera ha podido influir la serie en la sociedad. (Center for Media and Human Development, Marzo 2018).

Los resultados del estudio, que se ha desarrollado en la opinión manifestada por 5000 espectadores de varios países entrevistados, fueron según la Universidad de Northwestern que refrendó el método y los datos obtenidos, fueron esperanzadores: El 77% de los adolescentes y el 70% de los padres y madres que vieron la serie manifestaron que les había sido de gran utilidad para reflexionar sobre el trato que dispensamos a quienes nos rodean y habían, asimismo, indagado en información complementaria sobre la influencia de la violencia en la vida cotidiana, el fenómeno del bullying, etc.

En cualquier caso, parece que, en España, pocos adultos con responsabilidad directa en la educación de hijos o alumnado, conocían, ya he comentado, la existencia incluso de la serie.

Otra serie que ha llamado mucho la atención de chicos y chicas es “Élite”, un producto español para Netflix. Ocho capítulos de la primera temporada repletos de sexo, abusos, consumo de drogas, vejaciones y todo tipo de barbaridades que se desarrollan en un hipotético colegio de élite. A la espera de la segunda temporada, el contenido de la serie muestra la cara más abyecta y ominosa del ser humano, y la sitúa en el contexto de las relaciones interpersonales de adolescentes, más bien jóvenes. Absolutamente inadecuada para niños y adolescentes. Y, en especial, sin duda, cuando acceden en solitario a sus contenidos.

¿Qué es el acoso escolar?

Antes de introducirnos en las ideas y conceptos esenciales, mejor introducirnos en el tejido de alguna de las situaciones que marcan y definen, en la práctica, en la severa y dura experiencia, la realidad. Ejemplos de lo que ocurre, casos reales, adecuadamente disfrazados, lógicamente, para impedir su identificación. Pero hechos, insisto, reales, que marcan un surco, horadan un terreno, el de la personalidad de muchos niños, niñas y adolescentes, aun tierno, delicado, blando...

Para empezar a pensar Algunos protagonistas y situaciones

Adrián y Ángel

Adrián es un chico de 11 años que cursa 5º de educación primaria. Su historia personal está cargada de dificultades, obstáculos e inconvenientes para crecer sano, con la razonable y suficiente seguridad emocional, y alegría. Ha convivido siempre con su madre y sus abuelos. Del padre nunca se supo nada. La madre sufre una enfermedad mental y apenas pudo hacerse cargo de nada que tuviera que ver con la educación de su hijo. Los abuelos de Adrián son un encanto de personas. Pero muy limitados para afrontar todo lo que se les vino encima y lo que tienen que ir asumiendo. Son ya mayores y colaboran en todo lo que pueden. Adrián está diagnosticado de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Se trata de un niño que se distrae con mucha facilidad y, en general, muestra una actitud bastante descontrolada en el aula y en el centro. Los compañeros se muestran reticentes a tratar con él. Algunos le tienen “miedo”, dicen. Y expresan que sus padres les han dicho que procuren no estar o jugar con él. Adrián suele gritar mucho, y abusar un poco de su fuerza física. Amenaza, a veces, con que hará esto o aquello y los compañeros procuran mantenerse lejos de él. Pero Adrián no siempre es así. “Tiene días buenos” dice su tutora. “Puede ser también muy cariñoso, a veces”. No es la primera vez, expresa, que Adrián ha roto a llorar con ella a solas, hablando, porque “nadie quiere estar con él”. “Porque nadie le quiere”. Dice que “no se da cuenta de las cosas que hace mal”, que en esas situaciones “no puede parar”.

Los padres del aula de Adrián han hablado varias veces con la tutora y con el director, incluso hace un par de años, pidiendo que den una solución al problema. Que Adrián dificulte que los niños y niñas de la clase estén bien y que habría que buscarle otro centro.

Adrián no pudo hacer un vínculo afectivo estable con ninguna figura de referencia. Los abuelos hicieron lo que pudieron en un entorno muy desfavorecido y con una hija, la madre de Adrián, muy afectada. Y muy limitada para atender, cuidar y educar a su hijo. Adrián ha pasado por algún especialista en salud mental, pero de manera muy intermitente. Sin buenos resultados.

Hay un compañero de clase, Ángel, con el que Adrián parece haberse “obsesionado”, dice la tutora. Le persigue en el patio, le amenaza e insulta a veces. Ha llegado a romperle un cuaderno y un libro de clase. Y con frecuencia, le quita algún material de la mochila.

A instancia de los padres de Ángel, que muestran cierta comprensión con las dificultades personales que presenta Adrián, el centro ha abierto un protocolo contra el acoso que ha concluido con la resolución de que, en efecto, se trata de un caso de acoso escolar. Adrián ya había sido sancionado, según lo establecido normativamente, tras cada uno de los hechos antes citados en que insultó, persiguió, sustrajo o rompió material escolar de Ángel.

El centro ha completado todos los documentos prescriptivos del Protocolo, remitiendo a la Fiscalía del Menor el correspondiente anexo que explicita como acoso escolar los comportamientos de Adrián.

La resolución definitiva del protocolo no ha contado con un acuerdo unánime. Los profesionales del equipo de orientación educativa han concluido que Adrián no puede ser considerado como un niño acosador sin más teniendo en cuenta las dificultades personales que presenta.

La historia de Marian

Marian es una niña de 9 años. Acude al colegio donde cursa cuarto de educación primaria desde los seis años, cuando empezó primero. Marian es nacida en Tánger y vino a España cuando contaba con 5 años. Hasta este curso no había tenido ninguna dificultad en la clase o en el colegio, pero desde el inicio del curso (han pasado dos meses), hay un grupo de cuatro compañeras que, según ella, “no dejan de insultarme”. “Me empujan, se ríen de mí, dicen que huelo mal, me tiran la mochila al suelo... En el recreo dicen a mis compañeros que no jueguen conmigo. Y muchas veces solo puedo estar con alguna amiga de otros cursos”. “Dicen cosas de mí como chicheando y se ríen”. “En clase no lo hacen, para que los profesores no las vean,

pero me miran mal y se pasan notitas diciendo cosas de mí. Que me vaya a mi país, que no me quieren aquí, que tengo unos padres muy feos y que también huelen mal...”

Marian no ha querido contar nada a sus padres. Apenas están en casa. “Trabajan mucho”. Marian tiene una hermana más pequeña, de seis años, también escolarizada en el centro.

Estas cosas pasan cada día y aparentemente nadie se da cuenta. Marian no parece contar para nadie en el grupo de clase. Ahí es ignorada. Pero maltratada siempre que no hay un adulto delante. Marian se siente indefensa. No sabe qué hacer. Piensa que, si se lo cuenta a su tutora, la situación podría ir a peor. Y tiene miedo.

Un día, en el recreo, en una zona retirada del patio, un grupo de niñas le pintan en la frente con un lápiz de labios las palabras “mora guarra”. Marian corre hacia su clase llorando y frotándose la frente con la mano. No sabe qué han escrito. Una profesora que cuida el patio la ve correr y llorar y acude a su encuentro. Se sobresalta al ver lo que le han hecho.

Tras el recreo, la tutora y la directora hablan con la clase y piden explicaciones de lo que ha pasado. A Marian le han lavado la cara y escucha avergonzada lo que se dice en el aula. La directora pide que se levanten las niñas que han pintado la cara de Marian. Nadie lo hace. Esa tarde informan a la madre de Marian de lo ocurrido. Ella expresa que “mejor no se haga nada más. Que puede ser peor para su hija”. “Que ella hablará con su hija de lo que ha pasado”. El equipo directivo decide tener una reunión con los padres y madres de la clase para informar del hecho y pedir su colaboración. Dependiendo del resultado de esta reunión, el centro se reserva la opción de abrir el protocolo contra el acoso.

La pesadilla de Julián

Julián es un chico de 14 años que cursa 1º de ESO. Es su primer año en el centro y no coincide en su clase con ningún antiguo compañero o compañera del colegio del que proviene. Julián tiene necesidades de apoyo educativo derivadas de su discapacidad intelectual. Su rendimiento escolar ha sido, a pesar de ello, muy óptimo y su experiencia en educación primaria muy satisfactoria. Habla poco y presenta dificultades para expresarse de manera fluida. Suele entrecortar sus frases, y a veces se bloquea su comunicación oral. Está diagnosticado también de disfemia o tartamudez.

Desde que ha empezado el curso, su situación en el grupo no es la que él quisiera. Apenas hablan con él en clase o en los recreos y Julián no tiene amigos en el centro. Pasa mucho tiempo solo.

En clase es habitual ver reírse a los compañeros cuando él quiere hablar o preguntar algo. Los profesores tratan a Julián con afecto y reprenden a los chicos que muestran esa conducta. Él tiene a callarse, avergonzado. Cada vez es menos espontáneo y se muestra más retraído.

Los padres han acudido a tutoría para conocer cómo ven a su hijo, preocupados porque le notan triste en casa. Estamos ya en el mes de noviembre y ha pasado tiempo suficiente como para que hubiera podido adaptarse al nuevo centro e integrarse en el grupo. Pero no ha sido así. Los padres creen que no es por Julián. El tutor es consciente de que las cosas no van bien... Y decide hablar con un chico de clase que muestra actitudes de respeto hacia Julián y es buen compañero en general. La conversación desvela una situación muy dura, que se viene desarrollando casi desde principio de curso. Julián es insultado, ridiculizado y vejado con frecuencia en un grupo de WhatsApp de la clase. Julián se incorporó al principio, pero le dieron de baja enseguida... La razón, que “hasta cuando escribía en el grupo se le notaba lo tartamudo que era.”

Han llegado a hacerle fotos y escoger aquellas imágenes en las que, los que deciden, entienden que está peor, hasta ridículo. Los comentarios son crueles. Son, casi, lo peor de todo. Un día quedaron en empujarle para que se callera al suelo (anda también con cierta dificultad). Grabaron la escena y los comentarios fueron demoleedores.

Julián no sabe nada, o cree el compañero que no lo sabe. Él mismo no se atreve a contarle. Es la primera vez que habla de ello... Pero pide, por favor, que nadie sepa que él lo ha contado.

El denominado acoso escolar, al que prefiero denominar acoso o maltrato entre iguales, es un fenómeno muy conocido desde finales de los años setenta del pasado siglo.

² Consultar también: 40 años de investigación sobre acoso y Bullying, (Infocop, 2015).

De especial interés es el monográfico² “[School Bullying and Victimization](#)” (Swearer y Hylmes, 2015) que la revista *American Psychologist* publicó en mayo de 2015, realizando una revisión exhaustiva sobre los más de 40 años de investigación acerca del acoso entre iguales. Este número de la revista contiene una introducción general sobre el fenómeno, junto a cinco artículos sobre diversas áreas de investigación respecto al acoso entre iguales, profundizando, por ejemplo, sobre los efectos a largo plazo del bullying en la edad adulta, las causas explicativas del acoso como conducta mantenida en el tiempo o las formas de traducir la investigación en buenas prácticas para afrontar en intervenir de manera efectiva en este grave problema.

De mucho interés es, asimismo, el monográfico por el INJUVE en su *Revista de Estudios de Juventud*, sobre [bullying y ciberbullying](#), (Ballesteros y Mata, 2017). El número de la revista destaca por la amplia variedad de temas relacionados con el fenómeno tratado, que es analizado desde muy diversas perspectivas: entre otras, la jurídica, la relacionada con las repercusiones en la salud, y, por supuesto, la educativa.

El acoso entre iguales es violencia ejercida entre los iguales. Y este es un matiz importante. Normalmente se da entre compañeros del centro educativo, (aunque no solo), porque todos los chicos y chicas pasan por ella inexcusablemente. Desde los 3 años a los 16, niños y niñas, y luego adolescentes, pasan todos por la escuela. Al menos, durante 175 días año. Y unas seis horas al día entre unas cosas y otras. Y “viven” en ella. Y conviven en ella. Y en ella se gestan y desarrollan aprendizajes de gran relevancia en el desarrollo de la personalidad. Entre otros, el aprendizaje de las relaciones interpersonales con iguales, de la amistad, de lo que suponen los conflictos y la gestión de los mismos. Y, claro, surgen muchas de las dificultades que tienen que ver con las relaciones interpersonales. Su aprendizaje y ejercicio cotidiano.

Sabemos ya mucho sobre él, sobre su naturaleza, sus características, sus causas y sus efectos. Sabemos de él en forma de sufrimiento. De las muchas víctimas que cada año padecen las heridas de sus fauces, de sus colmillos, del dolor insondable que provoca.

Dan Olweus (1983), precursor avanzado en la investigación del maltrato entre iguales, definió el acoso como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios”.

Según esta definición, hablar de acoso entre iguales supone considerar tres características esenciales que la investigación posterior ha ratificado en todo momento:

- La intención de hacer daño (físico, verbal o psicológico). No se trata de una broma. Es un acto intencionado y consciente, pensado para molestar, humillar o herir.
- La reiteración de las conductas. Es otro elemento distintivo del acoso escolar, que permite diferenciarlo del conflicto aislado. La repetición de las conductas dañinas produce en la víctima una merma progresiva de la autoestima y apuntala la relación de dominio-sumisión que caracteriza el acoso entre iguales.
- El desequilibrio de poder (o diferencia notable de jerarquía entre víctima y agresor), que hace a la víctima impotente para salir de esta situación por sí sola. Este desequilibrio o diferencia de jerarquía puede depender de aspectos sociales, como popularidad, estatus, etc., u obedecer también a la alianza contra la víctima de varios agresores, y, por tanto, dificultad para defenderse de un grupo.

No debemos confundir el acoso escolar, o acoso o maltrato entre iguales, con las situaciones de conflicto entre dos personas o dos grupos. El conflicto es la situación en la que entran dos personas o grupos cuando existe una oposición de intereses. Y, claro, no está exento de manifestaciones violentas entre las dos personas enfrentadas o los dos grupos, asimismo, enfrentados.

Autores especialmente relevantes en la investigación del maltrato entre iguales en nuestro país, como Rosario Ortega, Rosario del Rey y Joaquín A. Mora Merchán (2001) explican de modo sintético y claro la naturaleza de este fenómeno:

“La violencia entre iguales, detallan, va más allá de los límites naturales que se marcan en un posible conflicto. La clave diferencial está en el abuso de poder, en la destrucción de las reglas morales y en la lesión a los legítimos derechos de la víctima. Esta interpretación del fenómeno de la violencia, acentuando sus elementos sociales, psicológicos y morales, nos permite no confundir el conflicto con la agresividad injustificada.

- a) Estamos ante un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial, y no sólo de naturaleza psicológica, con serias implicaciones del contexto social en el que se encuentran los sujetos y con un alto alcance para la educación.
- b) Se trata básicamente de la dinámica de un juego de roles que trasciende el mero comportamiento individual, dado que se necesita una suerte de mantenimiento implícito o explícito de papeles y actuaciones sociales.
- c) Se trata de un fenómeno más cultural que natural y que el comportamiento agresivo en sí mismo, que está implícito o explícito, ha perdido gran parte de su justificación biológica, porque la actuación de los actores no busca un beneficio de mantenimiento de la vida o de lucha por la supervivencia, ya que es una acción injustificada en este sentido.
- d) Existe un componente subjetivo e intersubjetivo muy poderoso porque no es fácil objetivar hasta qué punto la violencia que sobre ella siente la víctima es intencionalmente causada por su agresor o no. Igualmente, no todo agresor o grupo de agresores tiene plena conciencia de su intencionalidad de dañar a otro.
- e) Se trata de un fenómeno que compromete, fuertemente, la dimensión moral de los individuos y su correlato grupal, porque abarca, desde el punto de vista personal, los derechos y deberes básicos y, desde el punto de vista grupal, las normas sociales de comportamiento moralmente connotadas. No se trata de romper con una convención, sino con una regla moral.
- f) Se trata de un fenómeno educativo porque compromete las finalidades y los procesos de enseñanza y aprendizaje a su nivel más básico (las escuelas obligatorias); interrumpiendo o dificultando que la escuela cumpla con sus objetivos que no son otros que lograr el desarrollo intelectual, social y moral de los escolares. Al mismo tiempo, dificulta el trabajo profesional de los docentes al crear un clima social injusto, agresivo y perturbador.
- g) Existe una dimensión socio-jurídica en el fenómeno del maltrato entre iguales, desde el momento en que el hecho mismo es punible, dado que atenta contra los derechos básicos del ser humano. De hecho, posiblemente es esta dimensión la que está provocando la sensibilidad social ante un fenómeno que siempre ha existido y que solo con el progreso en la conciencia social sobre Derechos Humanos se ha convertido en objeto de respeto e interés público.” (Ortega, del Rey y Mora, 2001).

El acoso entre iguales es realmente un problema social, una suerte de enfermedad social que el mundo adulto engendra. Un mundo adulto que crea y sustenta la organización, valores y prioridades de los que nos dotamos para vivir y convivir. Es, por tanto, un problema que nos compete a todos.

Si bien las cosas están cambiando para bien en estos últimos años, no es infrecuente despertarnos cada semana con una nueva noticia que ha saltado a los medios y que tiene por protagonista al fenómeno del maltrato entre iguales. Noticias más o menos duras y traumáticas. A veces muy poco contrastadas. Pero que saltan a los medios de comunicación y alcanzan una difusión, propagación y “viralidad” notables. Noticias que, claro, llevan a otras noticias sobre la respuesta, o mejor, reacción, que las instituciones y sus agentes han puesto en marcha. O no han puesto (ahí suelen profundizar más las noticias, y no está mal que así sea si es cierto lo que se dice).

Y se habla, afortunadamente a veces, de lo que las administraciones y centros educativos articulan y preparan para atacar el fenómeno. En forma de normas o de proyectos (en muchas ocasiones, desgraciadamente, mirando solo hacia lo que se hace fuera de nuestras fronteras, sin prestar atención a las muy nutridas experiencias que destila nuestro propio sistema, sus centros educativos, sus profesores y profesoras, las comunidades educativas en su conjunto). Planes y programas que se divulgan, medidas que pretenden abordar, definitivamente, una lacra existente y muy dolorosa pero no siempre bien tratada técnicamente, y, por supuesto, mediáticamente. Un análisis de las experiencias que a lo largo de estos últimos 20 años han venido desarrollando nuestros centros educativos en materia de promoción de la convivencia pacífica y democrática y prevención del acoso entre iguales puede encontrarse en Luengo y Moreno (2017).

El acoso entre iguales es cosa de todos. Al menos de muchos. No solo de aquellos que, aparente y superficialmente, se ven concernidos; a saber, víctimas y victimarios. El ya citado Olweus ilustró con un cristalino y clarificador esquema las relaciones que se dan en las situaciones de acoso o maltrato entre iguales. Abordar este fenómeno pensando que los únicos implicados son agresores y víctimas es un profundo error. Un error que ha generado actuaciones del todo inadecuadas e infructuosas. Responsables de lo que pasa, realmente son todos los que están y viven la situación. Todos los que estamos. Actuaciones sesgadas

e incompletas que han provocado, incluso, que la propia situación haya podido derivar en impactos y consecuencias especialmente desagradables. Es imprescindible entender que la clave reside en la consideración de los grupos, y de los diferentes subgrupos que los configuran.

La violencia entre iguales con especificidad de acoso o maltrato se genera en unos espacios relacionales marcados por la idea de hacer daño de uno o varios chicos o chicas a algún compañero o compañera. Disfrazado en ocasiones de burda broma, se convierte en muy poco tiempo en una suerte de rito, cruel y vil. Un rito malvado e insidioso que toma forma de costumbre, casi de ceremonia que deben aplaudir los demás. Entre otras cosas, a veces, si no quieren verse metidos en algún lío...Aplaudir o, simplemente, dejar pasar. Sin la más mínima reacción o respuesta. Sin el menor sobresalto. Sin la más mínima alarma, intranquilidad, preocupación, angustia, emoción o conmoción. Como quien oye llover. La insensibilidad llevada al último extremo. Se considera tan normal que haya alguien que pase por este dolor que llega a considerarse, sencillamente, una situación natural.

La violencia en forma de maltrato se mantiene porque se jalea, porque se alienta, se aplaude, Y, también, porque se ignora. Porque se mira hacia otro lado. Incluso, se justifica. No pocos adultos siguen haciéndolo; muchos padres y madres lo hacen. Violentos habrá siempre, desgraciadamente, pero, casi con toda seguridad, dejarán de mostrar sus abominables rostros cuando seamos capaces de hacerles frente. Cuando vencamos los miedos y acudamos resueltos y libres para ayudar a quien sufre y no ve posibilidad alguna de escapar de la tortura que supone saber que cada día van a insultarte, vejarte, pegarte, arrinconarte, excluirte, extorsionarte...

Y hay, o puede haber, quien quisiera ayudar, defender, apoyar... Pero no se atreve. Teme hacerlo. Le da miedo caer en la misma red, y quedar atrapado. Por solidarizarse, simplemente, con quien sufre. Son niños aún y el temor les puede. Les paraliza. Favorecido muchas veces por, digamos, consejos o instrucciones recibidas de sus padres... "Mejor no te metas en líos, hijo", "Que no te salpiquen cosas que no van contigo...", "Que cada uno se defienda a sí mismo, tú no entres", "A ver si van a ir a por ti, luego", "Para eso están los profesores; que se ocupen ellos".

De esto saben mucho las personas y colectivos LGTB. En estos casos, el estigma hace referencia a la adversa y negativa “marca”, “señal” o “huella” que desgraciadamente puede ir asociada a la condición LGTB de cualquier alumno.

El concepto y experiencia del denominado “contagio del estigma” define las situaciones de temor a inmiscuirse o intervenir en una situación en que un alumno o alumna LGTB está siendo acosado por compañeros, por las consecuencias que esta acción puede traer consigo para quien desearía ayudar, entre otras y muy importante, que el acosador o acosadores puedan llegar a identificar a éste como un alumno o alumna, asimismo, LGTB.

Si pensamos que lo que decimos los adultos (así sin más, como mensaje de lluvia fina, aparentemente superficial pero constante), no influye, estamos muy equivocados. Radicalmente equivocados. Lo que digamos, cómo, cuándo y cuánto digamos va a influir en nuestros hijos en el modo de interpretar las cosas, de leer la realidad, de esculpir su esquema de respuesta ante las situaciones en las que pueda verse más o menos comprometido o implicado.

Influimos en ellos. Les influye lo que decimos, lo que hacemos, cómo reaccionamos a lo que nos sorprende, las palabras que expresamos, los gestos que manifestamos. Influye en ellos nuestra tranquilidad y sosiego, o sus contrarios, para analizar las situaciones que vivimos, el enfoque que damos a las cosas que nos preocupan... Y ellos y ellas nos escuchan, y ven. Y, luego, piensan, dicen, hacen.

El Ministerio de Educación presentó en 2010 los resultados del [Estudio Estatal de la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria](#) (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Babarro, 2010), respecto al posicionamiento tomado por los miembros del grupo ante las situaciones de acoso escolar. Realizado con una muestra de 22.100 adolescentes de 12 a 17 años, en Educación Secundaria Obligatoria, los resultados evidenciaron cómo se posicionan los adolescentes ante la violencia, así como la posibilidad de detectar situaciones de riesgo a partir de dicha posición.

Por ejemplo, ante la pregunta ¿cuál es el papel que sueles desempeñar cuando insultan o pegan a un compañero o a una compañera?, pidiendo al estudiante que se sitúe en una de las siete posiciones que se reflejan en el esquema de Olweus antes citado, se observó que:

- El 80,2 % intervenía para detener la agresión o cree que debería hacerlo. La mayoría de los adolescentes, el 68,1%, intervenía para dete-

ner la violencia: el 36,3% aunque no sea amigo de la víctima (la posición más opuesta a la violencia), y el 31,8% cuando existía dicho vínculo. El 12,1% de estudiantes cree que debería intervenir, pero no lo hace. En esta posición suelen estar los adolescentes que rechazan y censuran la agresión, pero no se atreven a detenerla por carecer del poder suficiente dentro del grupo para conseguirlo sin miedo a convertirse en víctima.

- El 12,9 % se mostró indiferente ante la violencia. Dentro de esta posición se incluyen un 10,9% de indiferentes claros respecto a la violencia (“no hago nada, no es mi problema”) y un 3% que afirma “no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen”, expresando con ello cierta justificación de la violencia.
- El 6 % participaba en la agresión: el 6%, incluyendo tanto a los que la lideran (“participo dirigiendo al grupo: 4,3%) como a los que les siguen (“me meto con él o con ella lo mismo que el grupo”: 1,7%).

Así se manifestaron los chicos y las chicas encuestados... Son los datos. Las cifras. Los porcentajes. Sin embargo, existe un efecto que no es fácil controlar en este tipo de estudios. Solemos decir aquello que parece que los demás esperan que digamos. Deseabilidad social. Responder como crees que los otros esperan que respondan. Responder en función de lo socialmente esperado. Lo “políticamente correcto”. Quedar bien con quienes nos preguntan, con los experimentadores. Contestar a unas preguntas. Explicar qué piensa, dice o hace uno mismo. No hace falta dar muchas vueltas a las cosas para entender que, si casi el 70 % de los compañeros de un grupo fueran capaces de confrontar y encarar las situaciones de acoso o maltrato sufridas por compañeros, las cifras del fenómeno se habrían reducido sensiblemente ya. Y no creo que esto sea así.

Sigue existiendo un silencio casi patológico, que camufla y oculta la realidad. Sigue horadando la realidad de manera perversa y generando sombras insondables que enmascara la vivencia cruel en la que se ven inmersos muchos niños y niñas. En el análisis de las cifras, en próximos apartados abundaremos más en esta cuestión.

El maltrato entre iguales es un fenómeno real, muy real, y muy doloroso para quien lo sufre. Nada de bromitas o situaciones que los niños deberían saber afrontar. Nada de tonterías, pues. Nada de chicos o chicas a las que les viene bien vivir estas experiencias. Mentira. El acoso o maltrato entre iguales existe, es real, afecta a muchos de nuestros niños, niñas y adolescentes y puede ser demoledor. Para siempre. Para siempre. Para siempre. Y lo sabemos bien.

A lo largo de estos últimos años, en especial mientras trabajé en el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, he mantenido muchos contactos y conversaciones con personas implicadas en situaciones descritas como de acoso escolar. Normalmente padres y profesores, pero también chicos y chicas. Han sido numerosas las ocasiones en las que he tenido que tratar profesionalmente las variables que se esconden detrás de cada situación, de cada experiencia, intentando descubrir claves que me permitiesen entender el porqué de terminadas cosas. El porqué de la situación en sí misma, de la intencionalidad y de la perseverancia, el empeño y el tesón en seguir, en hacer daño. Intentando descubrir también el porqué de los muchos silencios que envuelven estas vivencias. El halo de invisibilidad que las esconde. Que los hace imperceptibles. Casi misteriosos. Silencios de muchos. De quien sufre y de muchos que ven y perciben el sufrimiento. Ya se ha dicho. Pero que no hacen nada. Esto no es asunto mío, piensan. Y así obran. Y vuelven la cabeza, cuando no alientan y sostienen lo que está pasando.

De las numerosas conversaciones que he podido mantener con víctimas de este fenómeno, he aprendido muchas cosas. Mucho sobre cómo se inician, cómo se desarrollan, cómo y por qué se mantienen. En ocasiones junto a sus padres y en otras a solas, he podido mirarlos a la cara mientras relataban su experiencia, mientras contaban por lo que pasaban, la sensación de indefensión casi trágica que llegaban a experimentar. Las dudas sobre qué hacer, sobre si contar o explotar, sobre si salir corriendo y no volver... Durante todos esos años, fui registrando estas conversaciones, a veces surcadas por el llanto o los interminables silencios.

Anoté sus expresiones, el modo en que definían cada experiencia, cada momento, su soledad, su profunda desesperanza, su angustia por volver, cada día, a ese “infierno” que otros llamaban clase, o colegio, o instituto. La sensación de aislamiento, de incompreensión. El dolor por las miradas, por las risas, por los empujones, por sus libros y cuadernos pisoteados. Y por el modo en que, entre muchos, destrozaban su dignidad, su autoestima, su confianza en las personas y en la vida.

De esas notas y registros que fui tomando, elaboré un listado de conclusiones, de ideas, que pude contrastar y matizar con ellos. Conclusiones e ideas que, incluso, me pidieron que, por favor, las transmitiese e hiciera explícitas siempre que hubiera y tuviera oportunidad y lugar. De su parte. Que las contase de su parte. Son éstas:

- (1) Las situaciones de acoso y maltrato entre iguales provocan un gran dolor. Un profundo dolor. Nada tienen que ver con las bromas o las anécdotas insustanciales de las que algunos hablan. Ni fortalecen.

Muy al contrario, destrozan lo más profundo del auto-concepto. Sobre todo, cuando estás creciendo y aprendiendo a relacionarte en una época de la vida tan compleja.

(2) Producen una profunda desesperanza, una pérdida de confianza en todo; en ti mismo, por supuesto, pero también en quien te rodea. En las cosas de la vida que guían tu existencia. Sin resortes para la ilusión ya. ¿Ilusionarse? ¿Qué es eso?

(3) Lo peor, tal vez, es la sensación de que hagas lo que hagas no vas a poder salir. Es la indefensión. Saber que no puedes escapar. Y aprender a no defenderte. Perder la posibilidad de pelear, luchar, de afrontar lo que se te ha venido encima. Y te hace tanto sufrir. La indefensión aprendida. “No puedo escapar, no sé qué hacer”. “No hay salida”. “Ya sé que no voy a poder salir de esta situación. Imposible escapar”. Imposible evadirse, saltar, huir, respirar...

Indefensión aprendida

El concepto de indefensión aprendida fue acuñado y desarrollado por Martin Seligman, a finales de los 60. Y da cuenta de un estado psicológico y emocional en el que un sujeto llega a creerse incapaz de modificar, mediante su conducta, la situación incómoda o dolorosa en la que se encuentra. Su lectura de la situación viene a situarle en un triste da-igual-lo-que-haga-que-no-voy-a-conseguir-salir-de-esta...

Seligman desarrolló sus primeros experimentos con animales, tratando de encontrar una clave básica de la conducta de abandono, de irse de la escena, o mejor, quedarse y dejar de hacer, dejar de probar, de intentarlo, cuando lo que hago no tiene ningún efecto positivo. Los resultados de sus experimentos fueron rápidamente aplicados a un buen número de situaciones en las que los seres humanos podemos encontrarnos con cierta frecuencia.

La teoría de indefensión aprendida se ha relacionado habitualmente con trastornos como la depresión clínica y otras enfermedades mentales resultantes de la percepción de incapacidad para controlar las variables y los resultados de una situación. Ausencia de control sobre el resultado de una situación. No solo no me defiendo. Sino que aprendo a no hacerlo. Nada de lo que he hecho ha servido. Nada de lo que he intentado. Nada de los cambios que he procurado propiciar han dado su fruto. La respuesta a esta situación es parar. Parar máquinas. No hacer nada. Dejarse hacer, dejarse llevar. No creo en mí, nunca saldré de esta. Que pase lo que tenga que pasar.

El acoso entre iguales puede provocar este efecto. Lo provoca, de hecho. Cercena las opciones, las salidas. Anula la voluntad. Machaca las posibilidades de reacción y respuesta. Y deja “a los pies de los caballos” a quien la padece. Resignado, dolorido, sumiso, inexpresivo.

(4) Por la cabeza pasan muchas cosas, cuajamos muchas fantasías. Una de ellas, que nunca o casi nunca llega afortunadamente, es la de la venganza. Pensar en cómo te vengarías de todos esos que te hacen tanto daño. Se pasa por la cabeza, como una película cómo podrías ajustar cuentas, dar un escarmiento.

(5) También existe la fantasía, con mucha frecuencia, de huir para siempre en forma de suicidio. Ideas, imágenes, consultas en internet... Se pasa a veces por la cabeza. Como forma de evadirse, de huir, de escapar, por fin, y no sufrir más. (La ideación y el comportamiento suicida se tratan, específicamente, en un apartado, más adelante).

La película “Cobardes”, dirigida por José Corbacho y Juan Cruz (2018), es un buen ejemplo de cómo tratar cinematográficamente el fenómeno del acoso y del maltrato entre iguales. Un documento fiel y excelentemente tratado, que muestra precisamente las opciones de quitarse de en medio y de la venganza o del rendimiento de cuentas para resolver una situación insostenible.

Por su parte, la serie de TV **“Por trece razones”** creada por Brian Yorkey (2017) nos muestra, asimismo, ambas fantasías (convertidas en este caso en cruel realidad) a lo largo de los trece capítulos que han visto, a solas, sin sus padres, millones y millones de adolescentes.

“La duda que se plantea un neófito es simple: ¿da para tanto? No es una cuestión sobre la altura del formato, que pertenece a otro ámbito, sino sobre la dispar pero también cauta reacción que su estreno ha provocado en el mundo. La “romantización” del suicidio, la presentación de la muerte como escape, la imposibilidad de gestionar los silencios y conflictos alrededor, ¿cómo han caído en el mundo blando?

José Antonio Luengo, psicólogo educativo y secretario de la Junta de Gobierno del Colegio de Psicólogos de Madrid, alterna capotes y capones: “La exposición a escenas de suicidio explícitas por poblaciones de riesgo o grupos de personas afectadas por una profunda insatisfacción o sintomatología depresiva puede suponer una influencia claramente perniciosas. Los procesos de identificación desplegados y las consiguientes vías de consideración de escapar de la situación que tanto dolor provoca deben ser tenidas muy en cuenta, y, por tanto, controladas”. Y apunala: “Esta circunstancia es especialmente preocupante cuando hablamos de adolescentes, por supuesto”.

Luengo, que también es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela de Madrid, atribuye razón a sus colegas estadounidenses de la [National Association of School Psychologists](#) (NASP, s. f.), y además apoya la necesidad de buscar una salida limpia a la problemática: “Hemos de hablar del suicidio en nuestra sociedad, pero hemos de hacerlo con tino, profesionalidad, sin estridencias, sin excesivos detalles. No podemos seguir ignorando una realidad tan cruel. Y ahondar en los métodos preventivos, que existen y dan sus frutos. Visibilizar el suicidio desde la versión cabal de las circunstancias, de los datos, pero, especialmente, desde la acción preventiva”.

Una de las cosas que más llama la atención a los espectadores, lectores o seguidores de “13 Reasons Why” es que, en su despedida, Hannah Baker olvide repartir su porción de culpa a unos padres superados por la hiperactividad tecnológica y social de su hija. El tipo de padre más pasivo que no es más que el primer filtro por el que pasan actitudes infelices que sí deberían alertar: «Los padres tenemos una gran responsabilidad: somos sus referentes desde que nacen. Sus referentes como modelo, y como estilo educativo.

Acompañamos su desarrollo, aportamos pautas, corregimos, apoyamos, supervisamos, animamos, reprendemos... Facilitamos, en definitiva, una manera de estar en la realidad, de interpretarla, de responder a la misma, de modificarla, incluso», razona Luengo. “La tolerancia a la frustración es un parámetro fundamental en el desarrollo de esta mirada al mundo que nos hace seres individuales y, casi siempre, predecibles. Por eso es tan importante reflexionar específicamente sobre las condiciones en las que van creciendo nuestros hijos, cómo leen la realidad, cómo afrontan los retos, las dificultades. Y cómo toleran que no siempre, claro, las cosas van a salir bien...”. Hannah Baker sí apunta, en su última cinta, al director del centro que podría haber hecho

más: «El trabajo del profesorado es imprescindible, asimismo. Y hemos de considerarlo desde una perspectiva complementaria, ligada a contextos diferentes donde la experiencia de las relaciones interpersonales y la convivencia se teje en procesos planificados, reglados y vivos de enseñanza y aprendizaje», apunta José Antonio Luengo.

Luengo ha venteado un tema, el de la tolerancia a la frustración, sobre el que se habla en términos demasiado amables en la actualidad. ¿Es la hipersensibilidad demostrada con “13 Reasons Why” un indicativo de una sociedad menos capacitada para solucionar problemas? «Yo tengo pocas dudas a este respecto, la verdad. Hemos mejorado como sociedad en muchos aspectos, pero entiendo que éste precisamente no es uno de ellos. La sobreprotección es un hecho en nuestra realidad social. La sobreprotección genera sin duda más miedos de los deseables, más inseguridad, más necesidad de cuidado y atención más allá del tiempo razonable. Genera dificultades para asumir los retos que van llegando con la suficiente autonomía. Provoca también patrones de respuesta tibia y escasa implicación ante las responsabilidades. E inconstancia e indecisión desproporcionadas». Por eso Luengo no enfoca el debate sobre la teatralidad de la obra sino sobre su mensaje. Conoce del gusto televisivo: “Es una serie típicamente americana, con sus estereotipos, ritos y cánones. Me parece desproporcionada en algunos aspectos, comportamientos, situaciones descritas, pero es lo que hay: estamos en la sociedad del espectáculo y hemos de impresionar con las imágenes, exagerando su configuración lo que sea preciso. Me inquietan las escasas referencias a la resolución pacífica y saludable de los conflictos. Y el modo en que se describe una realidad trágica que la protagonista se encarga de ubicar en el escenario, también, de una venganza”.

Con las cartas de la hiperreactividad y la de la temida espectacularidad televisiva sobre la mesa, José Antonio Luengo apuesta en cambio por dar un voto de confianza no sólo al tema de debate sino también al visionado de “13 Reasons Why” como ejercicio especial: «Sí entiendo que padres y profesores debemos ver la serie, preferentemente con ellos a nuestro lado. Creo que, para los centros educativos, determinadas escenas o situaciones pueden ser muy formativas, tras el debate y la reflexión en grupo». Además, es optimista respecto a la intercepción del bullying -y de su ominosa variante tecnológica- en España: “Existe un nuevo enfoque, y se están moviendo los resortes para hacer de la convivencia pacífica, esperemos que, de modo definitivo, el corazón de la vida de los centros educativos.

Proyectos, planes, programas y materiales no faltan. He de reconocer el esfuerzo que equipos directivos, profesores, alumnos y padres están haciendo para lograr que las cosas giren en un sentido claramente positivo. Pero esto no es fácil, porque estamos ante una enfermedad social, no escolar”. Esta reversión del problema primero -la visibilización del suicidio con libro de instrucciones- acaba, cuando se somete a revisión justa y sosegada, en oportunidad: la oportunidad de ofrecer al mundo blando que habitamos un escape medido y justo sobre el que profesionales, detractores y dolientes puedan trabajar sin que llamar a las cosas por su nombre, y respetar sus aristas, desvaríe en una cuestión puramente televisiva”.

Fuente: [The last journo. 13 reasons why: Golpe al mundo blando](#) (Mañero, 2017).

(6) Duele especialmente que nadie te ayude, que nadie parezca querer ayudarte. Que tu sufrimiento sea invisible. Duele de manera profunda que no encuentres apoyo entre tus compañeros, que no sean capaces de defenderte.

(7) Nos cuesta mucho contarlo por muchas cosas también. A veces, porque no sabemos si hacerlo va a ser, incluso, peor. Temes que si la clase se entera que lo has contado puedan producirse más represalias; que te tilden, además, de chivato, de niño pequeño que no es capaz de defenderse. En otras ocasiones nos frena la falta de confianza en que en el colegio o instituto verdaderamente te ayuden, o, lo que es peor, que te crean. Nos inquieta mucho también, si se lo contamos y se enteran nuestros padres, que lleguen a sentirse decepcionados por cómo somos... Y tememos que hasta nos culpen por lo que está pasando, que si somos raros, que si tenemos que responder “con la misma moneda” (“si te pegan, pega”), etc. A veces, y esto seguramente sea lo peor, llegamos a callarnos porque pensamos que somos nosotros los culpables de todo. Hasta tal punto han podido deteriorar y destrozar nuestro auto-concepto y autoestima.

(8) Hay una cosa especialmente importante. La importancia de la ayuda de los compañeros, de los iguales. De los que casi siempre, solo, observan. Sin hacer. Basta sentir una mano en tu hombro, la mirada sincera, el apoyo de algunos amigos y compañeros para que todo sea menos duro, más abarcable, abordable... Una sola muestra de solidaridad, de ayuda, de apoyo, puede llegar a ser suficiente, casi. Si es estable, segura, inequívoca. Alguien que está conmigo en el recreo, con el que salgo a la calle cuando se acaban las clases, Las agresiones pueden continuar, pero no me siento solo. Y soy más fuerte cuando pienso en ese amigo que me conoce y quiere estar conmigo.

(9) Es necesario pedir ayuda. Si no te atreves a enfrentar la situación por ti mismo, pide ayuda. No lo dudes. Y no te retrases en hacerlo. Nunca. Aunque esto pueda traer consigo algún efecto no deseado, siempre es mejor contar lo que te sucede. Y solicitar la ayuda imprescindible.

(10) “De esto se sale”. Con ayuda, se sale. La cuestión es cómo. Con qué efectos, con qué consecuencias. Sabemos mucho del impacto que provoca en la persona haber sufrido acoso o maltrato entre iguales. Y lo sabemos gracias a ellos, a sus historias, al modo en que describen su dolor: durante y después. Incluso cuando han podido liberarse del cruel día a día. Incluso cuando ya no tienen que mirar de frente la afrenta, la angustia, el desconsuelo. Y la pena. Lo sabemos por sus relatos, su mirada caída, abatida. Pero “de esto se sale”, dicen. Con sus secuelas, sus girones de piel, sus desgarros en el interior. Que nublaron su mente, anegaron su corazón, y doblegaron su alma. Aun así, “se sale” repiten. Pero, “por favor, que no pase mucho tiempo, que no se alargue el tormento demasiado”. “Demasiadas imágenes, demasiados recuerdos, demasiadas angustias enlatadas, dispuestas a saltar en tu rostro, a asaltar tu vida, a revolcarte otra vez en ese fango que nunca entendiste, de esa pesadilla permanente.

Es necesario recalcar. Son muchas las personas que han pasado por estas circunstancias. Normalmente de manera callada, silenciosa. Sufriendo en silencio. Incorporando en su interior la miseria y crueldad del dolor que no se entiende, que penetra en lo más profundo del ser. Que infecta la confianza en la vida, en aquellos con quienes nos relacionamos. Que nubla y oscurece la vida; hasta hacerla insoportable. Irrespirable.

Son muchos los niños, niñas y adolescentes que a lo largo de estos años que nos anteceden han odiado despertarse cada mañana. Han temido hacerlo, con la perspectiva de ser vapuleado y vejado. Un día y otro. Sin parar. Sin parar. Son muchos los que han maldecido cada segundo que pasaba según se acercaban al colegio o instituto. Han aborrecido cada instante, cada imagen, los corrillos de chicos y chicas hablando de sus cosas, las miradas despectivas, el ninguneo y el desprecio. Cada momento del día, entrar en clase, sentarse, andar, casi vagar, por los pasillos. Salir al recreo. Volver a casa. Simplemente, estar, sabiendo que nadie te quiere, que no te quieren allí, que eres un objeto para los demás, un objeto al que pisar, patear, destripar.

Los centros educativos han estado en el “ojo del huracán” mucho tiempo. Acusados de inacción, ineficacia y pasividad. Tildados de despreocupados e indiferentes. Centros educativos y profesorado han sido percibidos en gran medida como observadores inactivos. En algunos casos, consentidores. De

todo ha habido, sin duda. Especialmente durante todo ese espacio de tiempo, interminable, en el que esta forma de maltrato fue ignorada socialmente, en sentido muy amplio; o, incluso, admitida, tolerada. Como algo inherente al crecimiento. Y a la maduración. Como una forma de hacer duros a los blanditos. ¡Qué cantidad de sandeces y majaderías se han podido decir!

Sin embargo, centros educativos y profesorado están sabiendo reaccionar. Cada vez con más conocimiento, más herramientas. Y más sensibilidad. Pero no es suficiente. Aún estamos lejos de parar este fenómeno, de lanzarlo a los rincones más oscuros. Seguimos necesitando tiempo y recursos de apoyo para tratar bien el fenómeno. Se necesita “tiempo en tarea”. Tiempos y espacios dedicados expresamente al objetivo. Dedicados a la formación en ejercicio del profesorado. Al trabajo con familias. Especialmente en lo que afecta a la intervención y orientación psicológica y pedagógica. No son suficientes tampoco las Instrucciones sin más.

Como no es suficiente, tampoco, la formación que sobre estos contenidos se da en las Facultades de Formación del Profesorado. Es necesario insistir en formar adecuadamente, dar buenos instrumentos, para sensibilizar, primero. Y detectar. E intervenir. Pero, sobre todo, para prevenir. Y en esa asignatura tampoco aprobamos. Sin perjuicio de las responsabilidades inherentes al ejercicio inexcusable de la patria potestad de los progenitores, los centros educativos tienen que ser también, más que nunca, escuelas de convivencia. Y escuela de ciudadanos. Profundizando, por supuesto, en la ciudadanía digital. Sin excusas. Creo sinceramente que los centros educativos tienen gran capacidad de respuesta si se hacen bien las cosas.

Formas y tipos de acoso entre iguales

Clasificar siempre entraña riesgos. Riesgos de dejarte algo fuera o de no calibrar adecuadamente el equilibrio entre categorías. Pero es necesario hacerlo. Aun a sabiendas de que todo proceso de categorización es siempre mejorable.

Han pasado ya muchos años desde que en nuestro país empezaron a desarrollarse investigaciones de campo en torno al fenómeno, sobre su realidad, características e incidencia entre nuestros chicos y chicas y en los centros educativos. El estudio realizado por el [Defensor del Pueblo y UNICEF](#) en los años 2000 y 2007 con alumnado de educación secundaria representa, sin duda, una referencia esencial en el análisis científico y social del fenómeno y marca un antes y un después en el modo de tasarlo, identificarlo y clasificar sus causas, elementos y dimensiones fundamentales. Entre ellos, definió de manera muy acertada los tipos de maltrato; en el estudio epidemiológico, se

preguntó a la muestra de chicos y chicas evaluados sobre la incidencia de diferentes tipos de maltrato. A saber (Ver tabla 1).

Tabla 1. Formas, tipos y manifestaciones del maltrato

Formas	Tipos y manifestaciones Así se pregunta a los chicos y chicas
Exclusión social	Me ignoran No me dejan participar
Agresión verbal	Me insultan Me ponen mote Hablan mal de mí
Agresión física indirecta	Me esconden cosas Me rompen cosas Me roban cosas
Agresión física directa	Me pegan
Amenazas y chantajes	Me amenazan para meter miedo Me obligan con amenazas Me amenazan con armas
Acoso sexual	Me acosan sexualmente

Nota: Adaptado de Tabla 1. Tipos de manifestaciones de maltrato por abuso de poder entre iguales contemplados en el estudio epidemiológico incluido en el informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) en "Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006", por el Defensor del Pueblo y UNICEF, 2007, p. 23. Copyright 2007 por el Defensor del Pueblo.

El acoso o maltrato entre iguales puede adoptar diferentes formas. Las manifestaciones más repetidas son las que implican interacciones explícitamente agresivas, aunque han de tenerse en consideración otras formas de maltrato más "ocultas", pero con repercusiones muy perniciosas, como son los casos, por ejemplo, de exclusión social a los que nos hemos referido con anterioridad.

Sí. Se echa en falta una categoría, ¿no? Se echan de menos las acciones que tienen como vehículo de transmisión a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). El citado estudio del Defensor del Pueblo y UNICEF se presentó en el año 2000, revisándose posteriormente en el año 2007.

En esta segunda fecha, el informe ya recogía información sobre esta modalidad de acoso, conocida ordinariamente por ciberbullying, a través de preguntas específicas a los chicos y chicas sobre si reconocían como víctimas o agresores en el contexto del uso inadecuado de dispositivos digitales y aplicaciones informáticas (Defensor del Pueblo y UNICEF, 2007. p. 147). Al ciberbullying le dedicamos un apartado específico más adelante. (Ver tabla 2).

Tabla 2. Maltrato a través de los móviles

	Nunca	A veces	En muchos casos
Víctima	95	95	75
Agresor	5	5	22
Testigos	0	1	3

Nota: Adaptado de la Figura 4.1 Maltrato a través de la Red y los móviles en "Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006", por el Defensor del Pueblo y UNICEF, 2007, p. 148. Copyright 2007 por el Defensor del Pueblo.

La exclusión social: el cruel acoso soterrado

La exclusión social, ¿acaso no es acoso? Parece un juego de palabras. Pero, muestra una cara del fenómeno que, sin lugar a dudas, hemos de seguir explorando. Las características del maltrato o acoso entre iguales vienen siendo repetidas sin solución de continuidad para fijar un esquema articulado de conductas entre quienes ejercen la violencia y quienes la sufren; intencionalidad, a saber, querer explícitamente hacer daño; desequilibrio de poder o jerarquía en el grupo (bien por razón de estatus dentro del mismo o por ser objetos de acciones por parte de un grupo) y reiteración o repetición de la conducta agresiva. Nadie pone en duda que estos son ingredientes fundamentales de esta forma de violencia entre iguales. Querer hacer, estar por encima en la jerarquía del grupo y repetir, insistir, reincidir en el daño infligido. ¿Está todo claro, pues? ¿Es lo que hay en la estructura y "ADN" de este vil fenómeno?

Sabemos también que el maltrato o acoso entre iguales, o bullying, es un fenómeno grupal y, consiguientemente, un contexto de relaciones interpersonales en las que la ceguera ética colectiva esconde una realidad más cruel incluso. Mantener la conducta violenta, auparla, engrandecerla, encumbrarla, extenderla, difundirla. O callarla, ocultarla o encubrirla.

Existe una forma de microcultura escolar y juvenil (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016, p. 72) que alimenta y abona el terreno y la aparición y desarrollo del

fenómeno que estamos tratando. Una forma de estar, y de ser, por supuesto. Que segrega de forma incesante obstáculos y trabas para el normal crecimiento de conductas, que debieran ser naturales, de confrontación y enfrentamiento con lo salvaje, con lo dañino, con la mirada y conductas ominosas de quienes ejercen la violencia, de quienes infligen el golpe, la herida, el menoscabo... De los más vulnerables.

Un caldo de cultivo que fertiliza la normalización de la humillación, del desprecio, de la degradación, de la vejación de algunos iguales. Una forma de estar, de ser y también, claro, de hacer. Generalizada. Que vence y convence. Y crea profundas y poderosas resistencias y barreras contra la valentía, contra la empatía activa (la que te predispone a ayudar, pero no solo; sino que te impulsa a la ayuda del débil, del que padece), contra la independencia y la autonomía ("he de actuar, aunque está mal visto, aunque me genere inconvenientes...").

Este es el escenario. Duro, sólido y consistente. Que explica muchas cosas. Pero en la configuración transversal del acoso entre iguales nos estamos dejando cosas importantes. Estamos prescindiendo en el análisis de situaciones tremendamente dañinas que ocurren y generan también notables deterioros en la vida de algunos chicos y chicas. Y que tal vez debería tomarse en consideración dentro de las conductas que tasamos y consideramos como susceptibles de representar una conducta de maltrato o acoso entre iguales. Retomemos la pregunta que introducía este apartado. ¿Acoso no es acoso la exclusión social?

Un caso real

Andrea es una chica de 12 años recién llegada al instituto. Sus padres se han trasladado durante las vacaciones de verano a la localidad donde ahora viven y se encuentra el centro educativo. Inicia así la ESO en un sitio nuevo, en un instituto nuevo, sin demasiadas referencias. Sin amigos y amigas con los que hablar o verse con la confianza que da el tiempo. Y las experiencias vividas juntos. Empieza una nueva etapa. Y no las tiene todas consigo. Es hija única y con sus padres ha hablado sobre los miedos que le produce el empezar de nuevo. No ha sido, precisamente, una chica popular allá de donde viene. Pero tampoco ha tenido demasiadas experiencias negativas en lo que a relaciones interpersonales se trata.

Andrea es una chica especialmente dotada para el estudio. Calificaciones ejemplares y programas de enriquecimiento educativo para alumnado con altas capacidades están en su expediente. Ella sabe que debe procurar no mostrar demasiado esta

característica personal pero también entiende que, a lo largo del curso no va a poder esconder que, normalmente, está por encima de todos sus compañeros y compañeras en rendimiento académico. Es tímida y retraída en lo social. Pero no incapaz de relacionarse. Ha sabido compensar y trabajar sus dificultades en este sentido.

En sus primeros días en el instituto pasa un tanto desapercibida. El grupo en el que está escolarizada en un grupo nuevo, aunque una buena parte del mismo se conoce del colegio de primaria en el que cursaron 6º. Sin embargo, no pasa mucho tiempo antes de que, en el grupo, todos conozcan que están ante una alumna que sobresale por sus capacidades intelectuales. Y esta situación no tarda en generar algunas miradas y comentarios un tanto impertinentes. Andrea en casa no cuenta nada de lo que empieza a vivir en sus propias carnes. Se siente incómoda pero no quiere preocupar a sus padres. Suele contestar que todo va bien cuando estos le preguntan cómo va todo en la clase.

La situación se hace rápidamente incómoda. Los chicos y chicas del grupo apenas se relacionan con ella. Más bien al contrario. Nadie se sienta a su lado y siente la tremendamente incómoda sensación de que no cuenta para nadie. Apenas la miran. No la saludan. Nadie muestra el menor interés por hablar con ella, por salir con ella al recreo, o por trabajar, incluso, con ella en alguna actividad del grupo. Los profesores se las ven y se las desean para conseguir que forme parte de alguna pareja o grupo para actividades en el aula.

Sus sensaciones no pueden ser peores. Vuelve a casa sintiendo que “apesta”. Llega a pensar, incluso, que hay algo en ella, físico o relacionado con cómo viste, que distorsiona y dificulta sus relaciones con los compañeros. Al principio, se siente ignorada, pero, en poco tiempo, la experiencia se vuelve más agresiva. Entiende, con un profundo dolor, que no van a consentir que se integre en el grupo, que participe activamente.

Las miradas indiscretas, e incluso impertinentes del comienzo de las clases han cesado. Pero la experiencia personal de Andrea crece en torno a otro tipo de tortura. “No eres nadie”. “No te queremos”. “Ni intentes estar en nuestro grupo”. Nadie expresa estas opiniones de modo explícito. Pero el desprecio y la ignorancia con que es tratada ponen de manifiesto la dura experiencia que vive y, por lo que parece, va a seguir viviendo Andrea.

Andrea duerme mal. Come mal. Está triste. Apenas habla en casa. Sus padres están preocupados. Estos observan que no tiene contacto con ningún compañero o compañera de clase. Nadie la llama. Ella no habla con nadie. Le han preguntado a Andrea por cómo se siente, si hay algo que le preocupa. Pero sin respuestas, Andrea prefiere no hablar, no contar. No sabe, incluso, si ha hecho o dicho algo que haya podido molestar al grupo. O a alguno de sus compañeros. En el grupo existe un grupo muy popular formado por tres chicas y dos chicos. Y nada de lo que diga este grupo que ha de hacerse deja de hacerse por los demás.

No forma parte del grupo de WhatsApp que la clase ha creado. Nadie le ha pedido su teléfono para incorporarlo al grupo. Ella intentó hablar de este hace poco con un compañero, tal vez el único que se muestra más cercano a ella, al menos por cómo la mira y por alguna frase que han cruzado... Pero este compañero le dijo que no podía hacer nada. Que había oído que este es un grupo para amigos y que tú no ibas a estar ahí. “La empollona esa...”

Los días han ido pasando y los padres de Andrea acuden al centro para hablar con el tutor del grupo. Pretenden conocer qué puede estar pasando para que su hija muestre esa tristeza que ven en casa. Cuentan cómo ven a su hija, aunque ella apenas les dice nada. Están preocupados y no saben muy bien cómo proceder. El tutor atiende amablemente sus preocupaciones y les explica que, en efecto, observa que “a Andrea le está costando integrarse en el grupo”. Él ya ha notado esa circunstancia y, de hecho, ha hablado con algún chico del grupo para pedirle ayuda al respecto. Que procuren relacionarse con Andrea, llamarla, salir con ella alguna vez... No sabe muy bien qué ha pasado con esta solicitud suya, pero manifiesta que va a retomar el asunto e informarse más adecuadamente de qué puede estar pasando. El tutor cuenta a los padres de Andrea que cuando le ha preguntado a su hija cómo está, ésta le ha contestado que todo va bien. Va a insistir en el grupo.

El tutor es una persona sensible y retoma la situación en cuanto tiene oportunidad. Habla con algunos de los chicos y chicas de clase y les cuenta que Andrea parece encontrarse un tanto marginada, o apartada. Les pregunta sobre qué puede estar pasando y les pide su colaboración para solucionar esta situación. No puede extraer respuestas concluyentes de estas entrevistas. Los chicos apenas hablan y se muestran muy reacios a profundizar. Una de las chicas entrevistada expone más directamente que a ella no le cae bien Andrea. Que “la siente muy arrogante, que se cree que lo sabe todo y que es ella la que no se ha integrado porque se cree supe-

rior". Dice que "no le apetece ser amiga suya y ya está. Pero que los demás hagan lo que quieran". Se trata de una de las chicas consideradas "líderes" de ese grupo. Es la que organiza casi todas las cosas que hacen juntos y su opinión es respaldada siempre por los demás.

Al día siguiente de esta entrevista, el tutor recibe la solicitud para hablar con él por padres de esta última alumna. Recibidos por el tutor en esa misma semana, estos padres muestran su indignación porque "todo el mundo esté preocupado por esa alumna de la que los compañeros y compañeras de su hija hablan tan mal". Expresan también que "su hija puede elegir con quien habla y con quien no, y que las amistades hay que ganárselas". Le piden al tutor que, por favor, deje a su hija en paz con este asunto. Que "si la niña nueva tiene problemas, se preocupen sus padres de ello". "Su hija es una chica muy aceptada querida por el grupo y esto que está pasando puede afectarla. Y no lo van a consentir. Su hija no debe preocuparse por los problemas que puedan tener otros alumnos..."

A partir de esa semana, y a pesar de las buenas intenciones y razonables acciones del tutor, las cosas no mejoran. Los rumores de que ha habido reuniones, conversaciones y acusaciones se extienden en el grupo. Más bien, al contrario. Una de las amigas de la chica cuyos padres han venido a expresar al tutor su descontento con cómo se está llevando este asunto, se acerca a Andrea antes de que empiecen las clases y le dice que "deje de ir quejándose por ahí de que no tiene amigos y que no eche la culpa a nadie. Que piense que seguramente sea ella, por cómo es, la culpable de que nadie quiera saber nada de ella. Que en este grupo nadie va a ser amigo suyo y que deje de contar cosas que no son verdad. Que nadie la ha pegado ni insultado. Ni se ha metido con ella. Ni acosado. El grupo no la quiere y ya está. Si no la invitan a cumpleaños será por algo, pero que no están obligados a hacerlo. Que se aguante. Con lo lista que es, seguro que sabe cómo hacerlo..."

A partir de ese momento, si antes ya existían pocos momentos en los que Andrea se relacionase con algún miembro del grupo, ahora, éstos se han reducido aún más. En las actividades de aula, los compañeros aceptan sin decir nada los agrupamientos que organizan los profesores, dando una imagen de normalidad, pero las relaciones son nulas más allá de estas experiencias. Parece existir una consigna de no decirle nada, de no meterse con ella, pero no hacerle caso. La tortura de sentirse ignorada y excluida, se convierte en una constante especialmente dura.

Un caso como el descrito puede suponer un auténtico tormento para el alumno o alumna afectados. Y una compleja situación para el tutor, el profesorado que da clase al grupo y para el equipo directivo. Situaciones de esta naturaleza no son infrecuentes. Con diferentes perfiles; con matices que hacen de cada situación una experiencia absolutamente única. Los muchos momentos que chicos y chicas pasan en una clase a lo largo de un curso suponen el desarrollo de inagotables comportamientos, vivencias, reacciones, sensaciones, emociones. Momentos que surgen motivados por innumerables circunstancias: palabras, gestos, miradas, risas, sonrisas; y que son, o pueden ser, interpretados de manera muy diferente por sus protagonistas. Y todos, seguramente, con su parte de razón.

Se trata de situaciones en las que no se producen actos explícitos de vejación o humillación, como pueden representar, por ejemplo, los golpes, insultos, o rumores infundados, las burlas o las amenazas. Bien en los espacios físicos o en los virtuales. Situaciones en las que se percibe una intención, que agravia claramente a una persona, pero que, ante la presencia de los adultos de referencia, muestran aparente normalidad... Como si no pasara nada. Algo así como “no nos llevamos bien y no tengo por qué ser amigo o amiga de todo el mundo, pero en clase me comporto con aparente naturalidad”.

Situaciones en las que la exclusión es un hecho, cargado de experiencias negativas y sumamente dolorosas para la víctima. Técnicamente, se tiende a diferenciar entre dos formas de exclusión social o relacional:

- La activa, que implicaría impedir de manera explícita la participación de determinados alumnos o alumnas en el grupo, o presionar y coaccionar a los compañeros para que no se relacionen con la presunta víctima...
- Y la pasiva, que supone ignorar la presencia de aquel a quien no se acepta y se pretende humillar con esta suerte de desprecio: por ejemplo, no dirigirle la palabra y no tenerle en cuenta en las actividades normales entre compañeros de clase. Sin embargo, las diferencias entre ambos tipos suelen ser muy sutiles. A veces, prácticamente imperceptibles.

El resultado, desgraciadamente, la invisibilidad de este tipo de maltrato. Que lo es, a mi entender, sin lugar a dudas. Invisibilidad y silencio. Invisibilidad e inacción en muchos casos. En estos casos, no es infrecuente culminar los protocolos contra el acoso con expresiones del tipo: “no se encuentran evidencias de acoso en las actuaciones de averiguación y observación desarrolladas por el centro”. ¿Es la exclusión social acoso o maltrato entre igua-

les? Por supuesto que lo es. Y puede ser devastadora. Incluso amparada por actitudes y comportamientos de los adultos que rodeamos a nuestros chicos y chicas.

Pero, ¿qué pasa con las víctimas? ¿Dónde quedan sus derechos a recibir un trato digno y apropiado en la escuela? ¿Y a integrarse de manera natural y razonable en el grupo del que forma parte? ¿Dónde queda su auto-concepto? ¿Y su autoestima? Es evidente que no todos disponemos de las mismas capacidades o habilidades para relacionarnos.

En un grupo encontramos con facilidad personalidades diferentes y, por supuesto, competencias emocionales también diferentes. “Entrar” en un grupo, formar parte activa de él, ser tenido en cuenta y considerado no siempre es fácil para algunos chicos y chicas. Y en ocasiones se conjugan y asocian dificultades personales para poder “entrar y formar parte” con características grupales que hacen especialmente compleja la integración. Grupos cerrados que destilan permanentes y visibles muestras de rechazo y repudio de quien viene de fuera y es diferente. Grupos liderados por personas o subgrupos pequeños de cabecillas obsesionados por mantener el poder y el control sobre lo que pasa en el grupo y, casi, en la vida social de quienes forman parte de él.

La exclusión social, más o menos activa, supone una agresión feroz y despiadada contra la persona o personas que la sufren. Representa un escenario a abordar por los centros educativos. Y tal vez los protocolos contra el acoso escolar no estén dando los resultados que todos quisiéramos (eso en el caso de que se haya decidido abrir el procedimiento por esta causa; que no siempre es así).

Difícil de ver. Difícil de probar, dicen. Y difícil de abordar. Se dan cita determinados condicionantes que hacen compleja la intervención del centro educativo. Del tipo:

- La opinión y argumentos de los alumnos o alumnas que son entrevistados a los efectos de conocer qué puede estar pasando y el o los porqués de la situación.
- La acción ejercida por los padres de estos alumnos para que el centro educativo entienda que sus hijos no tienen por qué ser amigos de todos los integrantes del grupo. Y que no les pueden ni deben pedir que tengan comportamientos de acercamiento emocional con alumnos menos competentes socialmente.

- El discurso del propio grupo, en algunos casos, atribuyendo a la presunta víctima la responsabilidad de la situación, debido a su comportamiento y actitud en las relaciones interpersonales y trabajo en clase. (Este tipo de casos pueden ser tasados y tratados en el contexto de situaciones en las que se ven implicadas las denominadas “víctimas activas”).
- Dificultades para el profesorado del centro educativo para detectar en el grupo conductas explícitas de rechazo hacia determinados alumnos y el marco y perfiles de relaciones interpersonales que se dan en el grupo. En ocasiones, incluso, las claves de la situación se concentran en las conversaciones que se mantienen en el grupo en las aplicaciones de mensajería instantánea que manejan.

No obstante, estas circunstancias y condicionantes, es necesaria la intervención del centro. Imprescindible. Actuar para cuidar, atender, defender, orientar. Actuar para dar respuesta a la dificultad para ser y estar, para crecer, casi para respirar. Actuar para crear las condiciones que permitan el desarrollo de un derecho inalienable. El derecho a la educación en las condiciones más adecuadas. De trato, compañía, respeto, confianza. Si no logramos acercarnos a estos parámetros, algo importante falla.

Recurso

[La exclusión social en el aula: corta los hilos del bullying](#)
(EDUforics, 8 octubre, 2018).

¿A partir de qué edad podemos hablar de acoso entre iguales?

Este es un tema controvertido. La mayor parte de las investigaciones sobre el fenómeno, esas ya comentadas anteriormente, han sido desarrolladas con alumnado de educación secundaria. No obstante, en los últimos cuatro o cinco años, los estudios han incorporado muestra de alumnado de educación primaria, como no podría ser de otro modo, dadas las evidencias y experiencias que se viven en los centros educativos. Se empezó trabajando y analizando información y datos con muestras de niños y niñas de 5º y 6º de primaria y, en poco tiempo, ya se indaga en las percepciones y opiniones que alumnado de 3º o 4º de primaria tienen al respecto del denominado acoso escolar.

Hablamos, pues, en estos últimos casos, de niños y niñas de 8 o 9 años. Poco que decir al respecto más allá de que, en efecto, estimo que en estas edades y, por supuesto, en “las de siempre”, el fenómeno, tal como está doctrinalmente concebido, se da y existe. Y recorre no pocos pasillos, recreos y aulas de nuestros centros educativos.

Es cuando menos inquietante que un fenómeno que “enseñaba los dientes” hace unos años (cuando empezamos a tomarnos en serio el asunto) a los 13, 14 o 15 años ha acabado por instalarse en edades en las que, probablemente, nunca llegamos a pensar que serían nido o nicho de este tipo de situaciones. Claro, podría pensarse, tal vez es que no mirábamos, o que no mirábamos bien. Podría pensarse que tal vez, terriblemente, pudiera estar presente en estas edades ya desde hace tiempo y, sin embargo, no ser objeto de nuestra atención. Pudiera ser, pero no creo, en general. Sí creo, sin embargo, que los efectos de la sobrexposición de nuestros niños, ya desde muy pequeños, a la violencia, a los malos modos, a la grosería y a una suerte de estupidez que tiene que ver con reírse a costa de otro, reírse de otro, hacerle pasar malos ratos, excluirle, dejarle a un lado o hacerle ver, de forma frecuente, que no se le quiere cerca, está en el origen de comportamientos que, como hemos comentado, hasta hace poco eran privativos de adolescentes mayores.

Por otro lado, resulta interesante y, a mi entender, estimulante, observar cómo estos “adolescentes mayores”, de 14 a 16 años, parecen haber captado el mensaje que desde hace ya tiempo se viene transmitiendo en los centros educativos a través de muy diferentes iniciativas y programas. Puede que estemos ante unos efectos deseados a los que, sin embargo, no parecemos prestarle demasiada atención. Nuestros chicos y chicas están madurando y cometen muchas equivocaciones, como siempre ha pasado, pero nos escuchan mucho más de lo que pensamos. Tal vez, solo tal vez, tengamos que

esperar un poco más para presenciar asimismo los efectos del trabajo de sensibilización, información y formación que, en materia de prevención de los malos tratos entre iguales, hemos empezado a desarrollar hace relativamente poco con los más pequeños, los niños y niñas de primaria.

Pero volvamos a estos, a los “pequeños”, por identificarlos de una manera cariñosa. Y volvamos a la pregunta inicial. ¿Podemos hablar de acoso en edades comprendidas entre, por ejemplo, los 6 y los 8 años? Y aún más, ¿podríamos hablar de la existencia del acoso y maltrato entre iguales entre los 3 y 5 años (segundo ciclo de educación infantil)? En mi trabajo cotidiano cada vez con más frecuencia tengo que atender a este tipo de cuestiones en el trabajo con equipos directivos, profesorado o incluso en conferencias o debates a las que acuden padres.

¿Podemos realmente pensar que en esos tramos de edad puede hallarse el sesgo de maldad que anida en la acción reiterada de humillación, hostigamiento, desprecio y agresión de uno o varios chicos o chicas hacia un compañero de clase o del colegio al que asisten, o hacia un simple conocido? ¿Existe en esas edades la capacidad volitiva suficiente para trazar un plan malicioso y cruel, llevarlo a la práctica con reiteración y, de modo especialmente sangrante, insistir y machacar a la víctima hasta su más absoluta indefensión y desamparo? ¿Está presente en estas edades, asimismo, la capacidad cognitiva expresa y suficiente para urdir, ejecutar y mantener este tipo de implacables planes? Tendríamos que responder a esta pregunta con el habitual “depende”.

Dependerá, por ejemplo, entre otras variables, de dos elementales: de la edad (no puede ser lo mismo hablar de los cuatro años que de los siete, por ejemplo), y, claro, de las características personales de los protagonistas (no todos los niños y niñas maduran al mismo tiempo o de la misma forma); y, probablemente también, de ciertas influencias del entorno familiar y de los valores que forman parte de su incipiente estructura de personalidad.

Hemos de entender por capacidad cognitiva la competencia y habilidad de una persona para entender lo que hace, comprender por qué lo hace y, por supuesto, saber descifrar las consecuencias de sus acciones. Y por capacidad volitiva hemos de interpretar la habilidad para controlar y gestionar sus propias acciones y comportarse y actuar en función de lo que se comprende.

La Real Academia Española de la Lengua define por “volitivo” la voluntad o facultad de decidir y ordenar la propia conducta. Por lo tanto, aparece vinculada al libre albedrío y a la libre determinación. Parece razonable vincular estas capacidades con el juicio y la capacidad de obrar con libertad y conocimiento, tanto para hacer el bien como para obrar mal.

Juicio, libre elección, conocimiento, responsabilidad, libertad para hacer o no hacer... Sinceramente, no creo que los niños y niñas en las edades a las que nos estamos refiriendo gocen de esa capacidad que, sin embargo, todos vamos adquiriendo poco a poco, gracias a la propia evolución y maduración cognitiva, a nuestra capacidad para adaptarnos e interactuar con el contexto en que nos desenvolvemos, a las posibilidades crecientes de interpretación de lo que ocurre a nuestro alrededor y de nuestra influencia en ello...

Poco a poco, según maduramos, vamos consiguiendo capturar la esencia de lo que pasa y nos pasa, de lo que ocurre y les ocurre a aquellos con los que convivimos e interactuamos. Poco a poco somos, cada vez, más conscientes de nuestros actos, así como de sus consecuencias e impactos. Y, por tanto, vamos creciendo y siendo más maduros. Adquiriendo el juicio que nos hace reconocer la parte ética y moral de los comportamientos y acciones que ejecutamos. Y de las que somos, de una manera u otra, protagonistas.

Dicho lo cual, no podemos permanecer ajenos a lo que pasa y a las experiencias que van sucediendo en el contexto de la vida cotidiana de los centros educativos. Por ejemplo, una noticia reciente “[Un juez condena al Consorcio d'Educació por no actuar ante un caso de bullying a un niño de 4 años](#)” (Europa Press, 2018), detalla que un Juez ha condenado al Consorcio de Educación de Barcelona a pagar una indemnización a los padres de un niño por no haber atendido adecuadamente la solicitud de intervención ante una situación de acoso escolar sufrida por el niño en 2º y 3º del segundo ciclo de educación infantil y en 1º de educación primaria en un centro educativo de Barcelona entre los años 2013 y 2016.

Ahí están los hechos y ahí la noticia. Cada uno puede valorarla como estime y entienda. No es un hecho habitual éste, pero puede marcar, sin duda, un punto de inflexión. En todo caso, se trata de temas controvertidos, normalmente muy emocionalmente marcados. Y hemos de ser inteligentes y flexibles en su interpretación. Contestar sin más que sí o que no a la cuestión de si podemos o no hablar de acoso escolar en estas edades supone un riesgo innecesario. Un riesgo no ajeno, insisto, de aspectos de naturaleza emocional, sentimientos, percepciones y emociones, que hacen de manera natural, que determinados hechos puedan interpretarse de manera diferente.

Diametralmente diferente. Y nos olvidamos a veces que lo importante de las situaciones que afectan a las relaciones interpersonales entre niños, niñas y adolescentes es que, en ocasiones, representen o no una situación doctrinalmente pura de acoso entre iguales, pueden estar haciendo sufrir y mucho a quienes las viven desde el rol de la víctima. Y hemos de intervenir. Para evitar el dolor y encauzar las relaciones. En estas edades es especialmente importante. Por la capacidad que tenemos como adultos para influir y contribuir a dotar de amabilidad y afecto a todo aquello que nos rodea en el contexto de la convivencia.

Alba es una niña de 5 años que cursa el tercer año del segundo ciclo de educación infantil. Es una niña amable, de buen comportamiento en clase. Tiene algunas amigas de la urbanización donde vive en su misma clase. Es hija única y sus padres hablan con bastante frecuencia con su tutora en el colegio. Están contentos con su funcionamiento y todo va bien.

Pero en poco tiempo, las cosas parecen torcerse. Así lo explica la madre de Alba un día al terminar las clases a la tutora. Le explica que su hija lleva varios días diciendo que no quiere ir al colegio. Lloro cuando se levanta por las mañanas y se resiste, incluso, a desayunar. Su madre, por supuesto, la trae al colegio todos los días. Alba, dice la madre, está muy triste porque desde hace un mes aproximadamente se siente absolutamente marginada por algunas compañeras de clase y, en especial, por tres niñas que viven en su misma urbanización y con las que antes tenía una buena relación. Alba le ha comentado a su madre que no la dejan jugar a nada, que impiden que juegue, incluso, con otras niñas. Que la insultan con frecuencia y que, como consecuencia de todo ello, se siente muy sola. Apenas tiene ganas de nada y han acudido a un especialista para que les oriente sobre lo que puede estar pasando y la actitud mejor para ayudar a la niña.

La tutora se muestra sorprendida por lo que cuenta la madre. Sí es verdad, expresa, que hace unos días ve a Alba más callada de lo que es habitual en ella. Le pide a la madre que le de unos días para observar la situación y analizarla adecuadamente. No obstante, la madre no cree que deba pasar más tiempo observando. Comenta que le han aconsejado los especialistas a los que ha acudido que solicite la apertura de un protocolo contra el acoso escolar porque, según ellos, es lo que está sucediendo, con importantes efectos en la niña.

La tutora le expresa su sorpresa. “Son niñas”, le dice. “Hoy son amigas y mañana no lo son. Es mejor no intervenir demasiado en estas situaciones porque ellas mismas suelen arreglarlas solas”. La madre ni acepta bien estas observaciones y le pide, por favor, que haga lo que tenga que hacer para que el centro abra el protocolo. Si no, “tendrá que pedir una entrevista con el director del colegio”. La tutora le contesta amablemente que tal vez lo mejor sea que hable ya con el director porque ella no puede tomar la decisión de abrir ningún protocolo, pero, además, le insiste en que, por favor, le deje a ella observar e intervenir. Le aconseja que no hable con las madres de las otras niñas porque esas conversaciones no suelen acabar bien... La madre le contesta que ya ha hablado con ellas y que con dos de ellas ha discutido. Y que no va a consentir que excluyan a su hija. Que “ira donde tenga que ir”

Algunas cuestiones sobre el caso:

¿Qué puede hacer la tutora?

¿Es adecuada la solicitud de la madre? ¿Debió informar antes la madre de lo que estaba pasando? ¿Hizo bien la madre de Alba al hablar con las madres de las tres niñas que, según Alba, no la dejan jugar y la excluyen?

¿Qué papel juegan los especialistas? ¿Deben contrastar estos sus evaluaciones poniéndose en contacto con el centro educativo?

¿Debe abrirse un protocolo contra el acoso escolar en este tipo de situaciones?

¿Qué alternativas tiene el centro para afrontar esta demanda?

Una situación como la planteada (en el caso de que fuera tal cual la cuenta Alba), ¿sería un caso de acoso entre iguales?

¿Aun en el caso de que fuera cierto lo que cuenta Alba (estas situaciones se dan), el protocolo es la mejor opción?

Suelo utilizar una expresión muy española para definir situaciones en las que niños o niñas pequeños muestran ya su carga y disposición para hacer daño, más o menos consciente a quien tienen cerca. A alguno o alguna de ellos, al menos. “Hay niños y niñas que apuntan maneras”. Negar esto es obviar la realidad. En alguna ocasión observamos sus costumbres, sus hábitos, formas y modos de tratar a los demás. Su inclinación a liderar (desde el egoísmo) lo que ocurre. Su predisposición a despreciar, a excluir, a arrinconar. Normalmente a los que parecen más débiles. A los que no son “de su cuerda”. A los que, sencillamente, considera inferiores. En cualquier caso, parece

necesario retomar la reflexión sobre la capacidad volitiva, y también cognitiva, de los niños de corta edad para poder encuadrarlos, encasillarlos, casi sellarlos, con la categoría de acosador, o acosadora.

El tema de las edades, de si podemos considerar a niños muy pequeños acosadores o no, es un asunto, hemos de reiterar, muy complejo y, también, muy emocional, especialmente cuando las posibles situaciones a las que dar respuesta son interpretado por la familia.

Llama la atención un reciente estudio, [Infants distinguish between leaders and bullies](#) (Margoni, Baillargeon y Surian, 2018), realizado en Estados Unidos que ha analizado las bases psicológicas del bullying que muchos niños “padecen,” concluye el estudio, desde muy pequeños. La investigación analizó si niños y niñas de 21 meses podían distinguir entre dos tipos amplios de poder social: el poder basado en el respeto ejercido por un líder (que podría ser una figura con “autoridad” y cierto liderazgo en el grupo) y el poder basado en el miedo ejercido por un niño que ya se comportaba con conductas de abuso sobre los demás. Los resultados del estudio indicaron que, a los 21 meses de edad, los bebés ya tienen diferentes expectativas para las respuestas de los subordinados a las personas con poder basado en el respeto en lugar de en el miedo. Niños y niñas de estas edades podrían ser capaces ya, casi sin poder hablar aún, entre las diferentes bases de poder y jerarquía, la ejercida por líderes que “se ganan” el respeto con su conducta solidaria, de la que está basada en el temor y miedo infundido.

La posibilidad de que nuestro hijo o hija pueda estar sufriendo normalmente “nos supera”. Y vemos las cosas desde su lado más oscuro. Y puede ser entendible. También lo vemos así cuando alguien nos dice que nuestra hija o hijo, a sus cinco o seis años es poco menos que un “acosador”. Reaccionar razonablemente a esta observación es lo deseable. Pero no siempre estamos en disposición de entenderlo. Y de hacer lo deseable.

Sin embargo, debemos actuar con prudencia. Responder con amabilidad. Pensar en nuestra responsabilidad de educar bien. Y no pensar que siempre, siempre, siempre llevamos la razón. A veces, no es así. O, al menos, del todo. ¿Qué papel tenemos los adultos en todo esto? Y, sobre todo, ¿qué responsabilidad tenemos?

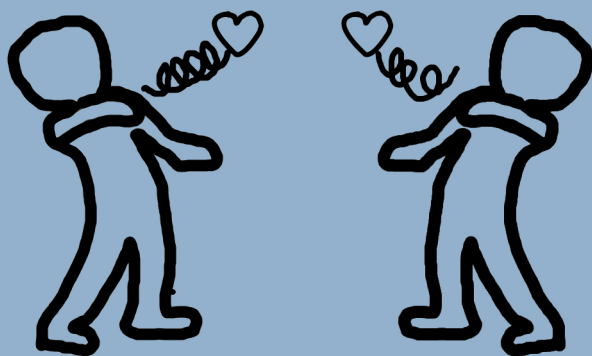
Un material de interés para la consideración que padres y madres pueden tener al respecto de situaciones como las que estamos tratando se puede encontrar en la [Guía de actuación frente al acoso y el ciberacoso para padres y madres](#), (Allué, Carmona, Mira y Velázquez, 2017) de Save the Children en la que he tenido el gusto y honor de participar. La Guía, que puede consultarse en la web de la organización, en su escuela para padres y madres, “pretende ayudar a madres y padres a enfrentarse a este tipo de situaciones para las que, a menudo, no se sienten suficientemente preparados: definiendo los conceptos esenciales, facilitando pautas sobre la siempre compleja detección del fenómeno, detallando los pasos a seguir en los diferentes escenarios (nuestro hijo puede ser víctima, agresor o espectador de lo que está ocurriendo), proporcionando indicaciones sobre las consecuencias que puede traer consigo este tipo de situaciones cuando no se abordan adecuadamente y, finalmente, orientando la acción hacia la prevención y la respuesta inmediata y sensata”.

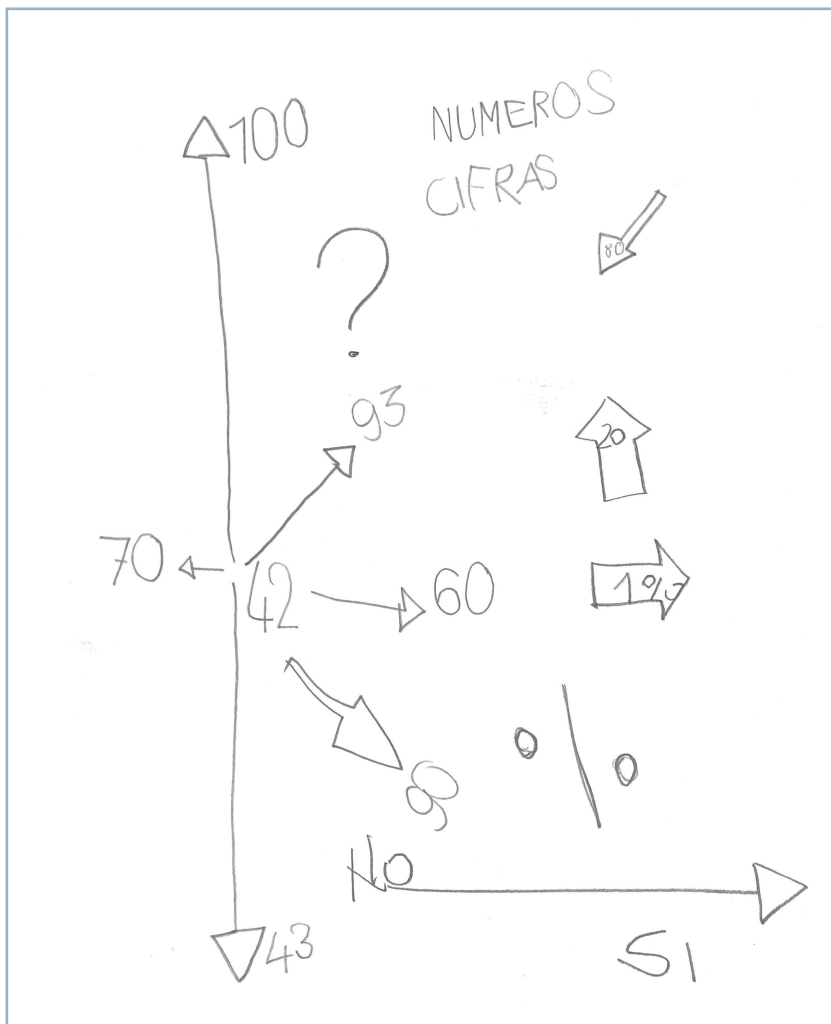
Al final de este proceso, tal vez lo importante no sea definir la situación en el contexto acoso-sí versus acoso-no, sino tomar decisiones. Observar, mirar, hablar. Evitar los careos, ser prudente. Analizar el grupo, valorar fuerzas, debilidades, resistencias. E intervenir en el modo en que se trazan y desarrollan las relaciones interpersonales. Esa es una labor fundamental, singularmente en estas etapas, de los centros educativos. De los equipos directivos. De los tutores. Apelar a la confianza de los padres también es imprescindible. Los protocolos contra el acoso no son siempre la mejor solución. Siempre que existan, por supuesto, opciones imaginativas, alternativas, asentadas en la magia de la acción tutorial.

Capítulo II:

El lío de las cifras:

¿son todos los que están?
¿están todos los que son?





Iván Cecilia Ibragimov (6 años)

Pero exactamente, ¿de qué estamos hablando? O mejor, ¿de cuánto estamos hablando? ¿Cuántos niños, niñas y adolescentes pueden estar sufriendo “en sus carnes” esta lacra conocida como “acoso escolar”? ¿Qué parámetros o fórmulas utilizamos ordinariamente para medir el fenómeno? Y ¿de qué procedimientos, herramientas e instrumentos se nutren los estudios e investigaciones sobre el tema en cuestión?

No es sencillo dibujar una “fotografía panorámica” del fenómeno del acoso o maltrato entre iguales. Incluso cuando trazamos y ordenamos los elementos vertebrales del mismo (concepto, perfiles de los protagonistas, efectos, etc.), siempre existen matices que suponen una dificultad singular para fijar y precisar las características y facilitar la adecuada lectura e interpretación de todo aquello que se detalla.

Entre los elementos que provocan más dudas, interpretaciones, y también suspicacias, están sin duda las cifras, los datos, que buscan acotar cuantitativamente el estado de la cuestión del fenómeno en sí. ¿Cuántos alumnos pueden estar sufriendo esta huella abominable en sus vidas? ¿Cuántos alumnos pueden ser objeto, aquí y ahora, en nuestros centros educativos, del acoso o maltrato entre iguales? ¿Cómo medimos la frecuencia del fenómeno en la población infanto-adolescente? ¿Cuántos chicos y chicas pueden estar viéndose afectados? ¿Aumenta o disminuye la frecuencia con el paso de los años?

Para responder adecuadamente a estas preguntas la mejor vía está representada por la experiencia de la investigación epidemiológica que sustancian los estudios y trabajos con los que la salud pública analiza los denominados eventos de salud en las poblaciones.

Existen dos parámetros de medida que la investigación científica y epidemiológica utiliza para delimitar y fijar la frecuencia de un determinado fenómeno en la población. Tratándose de salud, por ejemplo, estaríamos hablando de las enfermedades. ¿Con qué frecuencia se da una determinada enfermedad en una población?

Estudios e investigaciones: Prevalencia e incidencia

En nuestro caso, tal como hemos señalado anteriormente, nos interesa conocer la frecuencia con la que el acoso entre iguales se da en la población infanto-adolescente. Para contestar a estas preguntas, se utilizan ordinariamente dos conceptos clave: incidencia y prevalencia. Son términos estadísticos utilizados por la epidemiología, y operan como medidas para calcular la frecuencia de enfermedades en poblaciones concretas y establecidas previamente.

“La incidencia y la prevalencia son dos medidas de frecuencia de la enfermedad, es decir, miden la frecuencia (el número de casos) con que una enfermedad aparece en un grupo de población. Para ello hay que sentar primero las bases; consideramos que una persona puede únicamente estar sana o enferma de una enfermedad definida, entonces:

- La prevalencia describe la proporción de la población que padece la enfermedad que queremos estudiar, en un momento determinado, es decir es como una foto fija.
- La incidencia va a contabilizar el número de casos nuevos, de la enfermedad que estudiamos, que aparecen en un período de tiempo previamente determinado; podemos equipararla a una película que refleja el flujo del estado de salud al de enfermedad en la población que estudiamos.” (Ibáñez, 2012).

Estamos acostumbrados a leer noticias sobre estudios e investigaciones en torno al fenómeno del acoso entre iguales que marcan escenarios de mucho riesgo para la población de niños, niñas y adolescentes. No resultan extrañas cifras que amparan la idea de que un 25 o 30% de la población escolar puede estar sufriendo situaciones de maltrato por parte de iguales o compañeros. Hablaríamos entonces de que en torno a tres de cada diez niños estaría pasando por esta experiencia tan terrible. Es decir, en una clase de 30 alumnos de educación secundaria podríamos encontrar según estas investigaciones a 9 víctimas de acoso. Estos números, en un instituto de 900 alumnos, por ejemplo, definirían una imagen espeluznante de 270 alumnos objeto de violencia y maltrato por parte de sus iguales, de algunos de ellos. De muchos de ellos, claro está.

¿Podría sostenerse un sistema educativo con estos números si verdaderamente atendieran a la realidad? Estimo que no. No se trata de dudar sin más de las organizaciones, universidades o instituciones que diseñan y desarrollan este tipo de investigaciones. Muchas de ellas, sin duda, con prestigio reconocido y contrastado. A mi entender, estas cifras no reflejan la realidad del fenómeno. Si hablamos exactamente de lo que entendemos por acoso o maltrato entre iguales. Si nos referimos al fenómeno tasado con los parámetros que acotan su definición, elementos, características y naturaleza.

Gran parte de los estudios e investigaciones que iluminan titulares de prensa sobre el fenómeno en sí, y su frecuencia en la población de niños, niñas y adolescentes, se basan específicamente en el modelo de auto-informe. Cuestionarios de preguntas sobre el modo en que perciben y, de alguna ma-

nera, describen, sus relaciones interpersonales los chicos y las chicas. Cuestiones ordenadas que permiten la reflexión sobre lo que les pasa, cómo les pasa, las sensaciones y emociones que les provocan.

Cuestionarios auto-aplicados online con el objetivo de facilitar la identificación de alumnos de educación primaria y secundaria que pueden encontrarse en riesgo de sufrir situaciones ligadas al fenómeno del acoso escolar. Y chicos y chicas que responden a estas preguntas sobre su percepción del bienestar personal y las características y grado de satisfacción (o insatisfacción) que les producen las relaciones interpersonales que mantienen con sus compañeros y compañeras de clase.

Sin embargo, debemos preguntarnos si es suficientemente fiable este procedimiento para conocer la prevalencia y frecuencia de un fenómeno tan complejo como el que estamos tratando:

- ¿Basta con la contestación online a 10, 15 o 20 preguntas y su tratamiento estadístico?
- ¿Son realmente situaciones de acoso y maltrato entre iguales todas las que nutren y condicionan las respuestas de los participantes?
- ¿Influye la edad y la capacidad para captar verdaderamente lo que se está preguntando y su repercusión?
- ¿Pueden influir en la respuesta los últimos acontecimientos vividos (las experiencias de ayer o de antes de ayer) por quienes contestan en el posible sesgo de sus respuestas?
- ¿Dónde ponemos el límite para tasar lo que supone o no hablar de acoso y maltrato entre iguales?
- ¿Pueden verse influidos los encuestados por la experiencia de vivir en un entorno relacional en el que el insulto, por ejemplo, es, casi, un ingrediente habitual de las interacciones?

¿Recogen las preguntas seleccionadas la conexión (debería ser obligada) con todas las características doctrinalmente ligadas al fenómeno? Parece claro que sí acotan, o suelen acotar ordinariamente si los encuestados viven en sus carnes comportamientos de presunta violencia (verbal, emocional, o física) infligida por compañeros o iguales. También encontramos con facilidad preguntas relacionadas con la frecuencia y reiteración de estas situaciones.

Y, por supuesto, como no puede ser de otra manera, sobre la percepción de seguridad emocional y bienestar sentida. Pero no es tan habitual, por ejemplo, encontrar preguntas que hagan referencia a la existencia o no de desequilibrio de poder, jerarquía social y asimetría en las situaciones descritas. Debe recordarse que una condición imprescindible para que una situación sea tasada y catalogada de acoso entre iguales ha de recoger tres elementos esenciales: intencionalidad en la acción por parte de quien ejerce la violencia, reiteración de los comportamientos y desequilibrio de poder; esto es, agresor y víctima se encuentran en un plano de desigualdad durante la interacción, dándose, por tanto, una superioridad evidente de una parte sobre la otra.

No es este un asunto poco importante. No debe bastarnos con conocer sobre si un hecho se produce intencionadamente y si existe reiteración del mismo. Es imprescindible conocer si existe o no esa relación asimétrica señalada, porque podríamos encontrarnos en una situación donde se ejerce violencia (en cualquiera de sus manifestaciones) pero en clave de conflicto entre iguales. Porque es sumamente importante diferenciar el fenómeno del acoso o maltrato entre iguales con agresiones esporádicas entre el alumnado u otras manifestaciones violentas. En los centros educativos existen no pocos conflictos entre pares que se plantean y denuncian como acoso sin que en realidad lo sean.

Las contestaciones de quienes responden a los cuestionarios o encuestas que son administrados en muestras de población importantes en número de sujetos y técnicamente bien tratadas y seleccionadas son un hecho. Y los resultados que se extraen tratando estadísticamente las respuestas, también. Manifiestan las percepciones, sensaciones y opiniones de muchos chicos y chicas. No puede ni debe negarse esa evidencia. La duda, o al menos una duda razonable, es si basta con preguntar a cada uno de los encuestados, a través de diferentes cuestiones, por si realmente se sienten concernidos en el complejo mundo de las relaciones interpersonales donde el insulto, la humillación, el desprecio, incluso, la violencia física, puedan estar representando una realidad costosa emocionalmente para el entrevistado.

Conocida la definición del fenómeno en sí por los participantes y los propósitos y objetivos de la investigación de turno, los alumnos que forman la muestra han de responder a determinadas preguntas que tienen que ver con si, de modo más o menos explícito, se sienten y perciben involucrados, como víctimas, en este escenario de maltrato entre iguales, marca un antes y un después.

Conocida la percepción de una muestra relevante de personas encuestadas resulta evidente que la conversión a porcentajes y frecuencias de lo contestado representa un producto reconocible, un a modo de imagen o fotografía del fenómeno y su impacto en el momento en que se pregunta.

Siendo muy importante esta aproximación al mundo de percepciones y sensaciones de muchos chicos y chicas, hemos de asegurarnos, no obstante, de si la “fotografía” que los resultados de estas evaluaciones nos muestran, es realmente la imagen de la prevalencia del acoso o maltrato entre iguales y no, al menos en parte, la representación de conflictos entre iguales (por otro lado, ya se ha dicho, muy frecuentes en las edades que son de referencia).

En un contexto de convivencia donde no es infrecuente el impropio, arbitrario y fútil, el insulto fácil y casi “mecánico”, o la exclusión esporádica, casual o azarosa, puede ser absolutamente entendible que un chico o chica encuestados sobre si se siente insultado, ofendido, despreciado o excluido en un momento determinado pueda contestar afirmativamente a determinadas cuestiones que tratan de identificar situaciones de maltrato entre iguales. Y especialmente si esa situación se ha vivido o muy recientemente (los últimos hechos, las últimas relaciones, las más recientes situaciones de conflicto en las interacciones sociales).

En este contexto, la percepción de lo que ocurre, de lo que me ocurre, de lo que me sobresalta por desagradable, incómodo e inquietante y de cuánto me afecta, no es fácil de medir si basamos nuestros procedimientos de obtención de información exclusivamente en el señalado auto-informe.

Sin restar importancia a lo que siente, percibe, describe y expresa cada persona encuestada en relación a una determinada situación que le es planteada teóricamente en forma de preguntas (en nuestro caso, niños, niñas y adolescentes, sobre si entienden que son objeto de conductas compatibles con el acoso por parte de los compañeros), hemos de considerar que la investigación sobre el fenómeno que estamos tratando requeriría de otros dos elementos que la epidemiología considera básica para extraer medidas de prevalencia, porcentajes y frecuencias fiables y suficientemente contrastadas. En el análisis de prevalencia de un fenómeno como el que es de referencia habría que estimar tres procedimientos de incuestionable valor descriptivo y predictivo: auto-informe, hetero-informe y entrevista.

Modelos basados en el auto-informe

Ya hemos hablado de él anteriormente. Se trata de obtener respuestas de cada persona sobre aquel fenómeno, evento de salud, enfermedad o situación sobre la que pretendemos obtener información en forma de prevalencia. Es decir, una vez definidos y (presuntamente) aclarados aspectos conceptuales y de comportamiento sobre lo que se pretende medir, se pregunta a cada alumno sobre si se siente concernido en ese tipo de situaciones y la frecuencia con que se producen.

Existen diferentes tipos de cuestionarios basados en el auto-informe. Unos, más sencillos, se centran de modo exclusivo en preguntar sobre conductas tipo que pueden identificarse en el contexto de las conductas de acoso entre iguales. Por ejemplo,

- “Alguien me ha dicho palabras malsonantes o insultos...”
- “Alguien me ha amenazado...”
- “Me roban el material escolar, me lo esconden o rompen...”
- “Recibo insultos y humillaciones a través de las redes sociales...”

Incluso, no es infrecuente encontrar preguntas, asimismo, no solo sobre la condición de víctima, sino por la de victimario o agresor.

- “He amenazado a algún compañero...”
- “He insultado al algún compañero”
- “He humillado a algún compañero...”
- “He excluido al alguien en una red social...”

Un ejemplo de material auto-aplicado de gran interés es el [CRAE-P: Un cuestionario auto-aplicado y de corrección online para identificar el riesgo de acoso escolar en Educación Primaria](#). “El cuestionario facilita la identificación de alumnos de Educación Primaria que están en riesgo de sufrir situaciones de acoso escolar. Para ello los alumnos responden a preguntas sobre su bienestar y sobre las relaciones que establecen en el centro, sobre el sentimiento de seguridad en diferentes estancias del colegio y sobre su percepción del profesor como persona que facilita el bienestar de los alumnos y las relaciones en el centro. La aplicación y corrección online permite identificar rápidamente alumnos que están en situaciones de riesgo de acoso escolar y realizar actuaciones preventivas eficaces.” (Bueno, Ballester, Calvo y Calvo, 2017).

Otros estudios, más completos, persiguen objetivos más ambiciosos, pretendiendo extraer información relevante, no solo sobre lo que opinan, sienten

y perciben los alumnos y alumnas, sino también, por ejemplo, sobre la opinión del profesorado, las características de la respuesta aportada por el centro educativo, etc.

Un buen ejemplo de estos estudios es el ya citado “[Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006](#)”, elaborado por el Defensor del Pueblo y UNICEF (2007, p. 137). Los objetivos del Estudio se concretaron en:

- a) Determinar el grado de incidencia de las diferentes modalidades de maltrato: físico, verbal y social.
- b) Describir el problema desde los diferentes puntos de vista de la víctima, el autor o autora y quienes son testigos.
- c) Determinar los escenarios en los que se producen las acciones de maltrato, en el contexto del centro educativo: patio, aulas, inmediaciones del centro, etc.
- d) Describir las estrategias de comunicación y resolución del conflicto que utilizan quienes lo protagonizan, así como el papel del profesorado en la detección y resolución del problema.
- e) Estudiar la relevancia de variables que pudieran afectar al problema en sus distintos aspectos (incidencia, modalidad del maltrato, escenario, etc.), entre ellos la edad o nivel educativo, el género, el contexto rural o urbano en que se sitúe el centro y la titularidad pública o privada del mismo.
- f) Comparar la información expresada por el alumnado de los centros de Educación Secundaria Obligatoria estudiados con la expresada por los jefes y jefas de estudios de esos mismos centros, como miembros del equipo directivo que habitualmente reciben la información acerca de los problemas cuando se conocen en un centro.
- g) Comparar los resultados actuales y los encontrados sobre los mismos aspectos en el estudio realizado en 1999.”

Los cuestionarios utilizados se organizaron en bloques, recabando información sobre los siguientes ámbitos:

- a) Lo que ocurre en el centro, visto como espectador o espectadora:

tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, reacciones ante lo que ocurre.

b) Relaciones sociales y sentimientos vividos por el alumnado encuestado.

c) Trato del que es objeto el alumnado: tipos de maltrato de los que pudiere ser víctima, y frecuencia, número de personas que agrede.

d) Características de quien agrede: curso, género y número, integrante de la comunidad educativa o no, estatus (docente o no).

e) Lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato.

f) Personas a quienes se comunica el hecho, y personas que intervienen para ayudar.

g) El alumno o alumna como agresor: acciones cometidas, reacciones de las y los otros, participación en agresiones de otros.” (Defensor del Pueblo y UNICEF, 2007, p. 137).

En el cuestionario de 2016 del estudio del Defensor del Pueblo se incorporó, asimismo, un conjunto de preguntas sobre situaciones de maltrato entre iguales a través de las Tecnologías de la información y de la comunicación que en el año 1999 no tenía sentido realizar toda vez que niños y adolescentes no se habían incorporado de modo significativo a este entorno digital. Estas cuestiones buscaban conocer información desde la perspectiva de las víctimas, de los agresores y de los observadores o testigos.

Por su parte, el cuestionario de las y los jefes de estudio contenía dos tipos de preguntas:

a) Preguntas que tenían que contestar en función de su cargo como jefes y jefas de estudios, por ejemplo, número de casos de maltrato que llegan al equipo directivo, según los tipos ya establecidos para el cuestionario del alumnado, y medidas que se toman desde el centro tanto de prevención como de intervención.

b) Preguntas que tenían que contestar como profesores o profesoras, relativas a casos de maltrato que se producen en su propia aula: tipo, frecuencia, lugar y demás detalles también recabados en el cuestionario del alumnado. En ambos cuestionarios la incidencia del maltrato se evaluó en una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo y siem-

pre). En el cuestionario se insiste en que la persona encuestada debe referirse solo a lo que ocurre de forma continuada, por lo que la intensidad de la agresión ha de entenderse como frecuencia de casos en que se sufren, se observan o se llevan a cabo.” (Defensor del Pueblo y UNICEF, 2007, pp. 149-150).

Y en cuanto a los resultados, éstos pueden apreciarse en las tablas 3, 4 y 5:

Tabla 3. Porcentaje de alumnos que declara ser víctima de las distintas situaciones de maltrato.

		Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Total
Exclusión social	Me ignoran (n = 2788)	9,5	1,0	10,5
	No me dejan participar (n = 2824)	7,0	1,6	8,6
Agresión verbal	Me insultan (n = 2716)	23,2	3,9	27,1
	Me ponen moteos ofensivos (n = 2760)	21,4	5,2	26,7
	Hablan mal de mí (n = 2684)	27,3	4,2	31,6
Agresión física indirecta	Me esconden cosas (n = 2792)	14,2	1,8	16,0
	Me rompen cosas (n = 2897)	3,0	0,5	3,5
	Me roban cosas (n = 2900)	5,1	1,2	6,3
Agresión física directa	Me pegan (n = 2909)	3,3	0,5	3,9
Amenazas/chantajes	Me amenazan para meter miedo (n = 2870)	5,4	1,0	6,4
	Me obligan con amenazas (n = 2973)	0,5	0,2	0,7
	Me amenazan con armas (n = 2974)	0,4	0,1	0,5
Acoso sexual	Me acosan sexualmente (n = 2974)	0,6	0,3	0,9

Nota: Adaptada de “Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006”, por el Defensor del Pueblo y UNICEF, 2007, p. 157. Copyright 2007 por el Defensor del Pueblo.

Tabla 4. Porcentaje de alumnos que declara ser agresor de las distintas situaciones de maltrato.

		Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Total
Exclusión social	Ignoro (n = 2788)	29,2	3,5	32,7
	No dejo participar (n = 2824)	9,1	1,5	10,6
Agresión verbal	Insulto (n = 2716)	30,2	2,3	32,5
	Pongo motes ofensivos (n = 2760)	25,8	3,4	29,2
	Hablo mal de alguien (n = 2684)	32,0	3,7	35,9
Agresión física indirecta	Escondo cosas (n = 2792)	9,8	1,1	10,9
	Rompo cosas (n = 2897)	1,0	0,3	1,3
	Robo cosas (n = 2900)	1,2	0,4	1,6
Agresión física directa	Pego (n = 2909)	4,7	0,6	5,3
Amenazas/chantajes	Amenazo para meter miedo (n = 2870)	3,6	0,7	4,3
	Obligo con amenazas (n = 2973)	0,5	0,2	0,7
	Amenazo con armas (n = 2974)	0,2	0,1	0,3
Acoso sexual	Acoso sexualmente (n = 2974)	0,3	0,1	0,4

Nota: Adaptada de “Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006”, por el Defensor del Pueblo y UNICEF, 2007, p. 159. Copyright 2007 por el Defensor del Pueblo.

Tabla 5. Porcentaje de alumnos que declara haber observado diferentes tipos de maltrato.

		Ocorre a veces	Ocorre en muchos casos	Total
Exclusión social	Ignorar (n = 2788)	60,4	22,5	82,9
	No dejar participar (n = 2824)	51,7	18,0	69,7
Agresión verbal	Insultar (n = 2716)	35,1	54,7	89,8
	Poner motes ofensivos (n = 2760)	33,1	55,8	88,9
	Hablar mal de alguien (n = 2684)	40,7	49,0	89,7
Agresión física indirecta	Esconder cosas (n = 2792)	48,1	25,2	73,3
	Romper cosas (n = 2897)	33,3	7,2	40,5
	Robar cosas (n = 2900)	34,8	10,5	45,3
Agresión física directa	Pegar (n = 2909)	45,1	14,2	59,3
Amenazas/chantajes	Amenazar para meter miedo (n = 2870)	41,4	22,7	64,1
	Obligar con amenazas (n = 2973)	10,0	2,3	12,2
	Amenazar con armas (n = 2974)	5,0	1,0	6,0
Acoso sexual	Acosar sexualmente (n = 2974)	5,3	1,3	6,6

Nota: Adaptada de “Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006”, por el Defensor del Pueblo y UNICEF, 2007, p. 161. Copyright 2007 por el Defensor del Pueblo.

En el año 2010, el entonces Ministerio de Educación publicó el [Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria](#) (Díaz-Aguado et al., 2010). Uno de los objetivos de este trabajo era contribuir a profundizar en el fenómeno del acoso entre iguales y tasar su prevalencia en los centros educativos del Estado. Se incluían, para ello, dos cuestiones con las que hacer una estimación global de prevalencia de implicación y participación como víctima o victimario a partir de las respuestas de los chicos y las chicas después de haber podido leer una explicación sobre la definición y lo que supone el fenómeno y la experiencia del acoso o maltrato entre iguales. Asimismo, la investigación contaba con herramientas que pretendían establecer la frecuencia con que se percibían las conductas agresivas y de hostigamiento por parte de víctimas y de agresores. A saber, a veces, a menudo o muchas veces. Además, se incluían dos cuestiones, tal como se detalla en el siguiente cuadro:

Lee con atención en qué consiste el acoso. "Alguien es acosado cuando uno o varios de sus compañeros o compañeras:

- Le insultan o ridiculizan.
- Le ignoran intencionadamente, excluyéndole del grupo.
- Le amenazan, empujan o pegan.
- Dicen mentiras y rumores para que caiga mal.
- Se burlan haciéndole daño.

Es acoso cuando esto sucede frecuentemente y sin poder defenderse.

Pero, no es acoso cuando:

- Le gastan una broma amistosa, que no le ofende.
- Ni cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten y se pelean.

Teniendo en cuenta la definición de acoso que acabas de leer

Nunca = Si no lo has sufrido A veces = 1 o 2 veces al mes

A menudo = Aprox. una vez a la semana Muchas veces = Varias veces por semana

1. ¿Has sufrido acoso durante los dos últimos meses?

2. ¿Has acosado tú a otros compañeros o compañeras durante los dos últimos meses?"

Los resultados se exponen en las tablas 6 y 7:

Tabla 6. Prevalencia del acoso: cuántas víctimas se detectan.

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
¿Has sufrido acoso durante los últimos dos meses?	84,4%	11,8%	2,1%	1,7%

Nota: Adaptada de "Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria", por M. J. Díaz-Aguado, R. Martínez-Arias y J. Martín-Babarro, 2010, p. 46. Copyright 2010 por el Ministerio de Educación.

Tabla 7. Prevalencia del acoso: cuántos acosadores se detectan.

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
¿Has acosado tú durante los últimos dos meses?	85,1%	12,5%	1,4%	1,0%

Nota: Adaptada de "Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria", por M. J. Díaz-Aguado, R. Martínez-Arias y J. Martín-Babarro, 2010, p. 47. Copyright 2010 por el Ministerio de Educación.

Un estudio de gran interés y relativamente reciente es el desarrollado y publicado por Save the Children, "[Yo a eso no juego. Bullying y Cyberbullying en la Infancia](#)" (Sastre, 2016, p. 29). El estudio aporta datos sobre la prevalencia del acoso entre iguales y del ciberacoso a partir de los resultados de una encuesta (auto-informe) aplicada a 21.500 adolescentes entre 12 y 16 años de toda España, y analiza la situación tanto desde la perspectiva de las víctimas como de los chicos y chicas que han reconocido ser agresores en algún momento.

"Yo a eso no juego" (Sastre, 2016. p. 29)

Prevalencia de la victimización

"Las encuestas a 21.487 estudiantes de ESO muestran que un 9,3% ha sufrido acoso y un 6,9% ciberacoso. Extrapolado al conjunto de la población el número de víctimas se eleva a 111.000 y 82.000 menores de edad respectivamente.

Las chicas salen peor paradas: un 10,6% ha sufrido acoso (frente a un 8% de chicos), y un 8,5% ciberacoso (un 5,3% de chicos). • En Andalucía, Melilla e Islas Baleares, el promedio de estudiantes que han sufrido acoso es superior a la media nacional.

Después de proporcionar a los niños y niñas una definición de acoso y ciberacoso, les hemos preguntado de manera directa si consideran que han sufrido acoso y/o ciberacoso en los últimos dos meses. El 9,3% de los estudiantes encuestados considera que ha sufrido acoso tradicional y el 6,9% ciberacoso en los últimos dos meses; por tanto, podemos estimar que representan cerca de 111.000 y 82.000 menores de edad respectivamente en España. Por otro lado, un 3,7% de las y los estudiantes habría sido víctima de ambas modalidades de acoso, como reconocen más de 44.000 encuestados.

La media de España se ha calculado ponderando el peso poblacional de estudiantes de ESO de cada comunidad autónoma. El 8,1% de forma ocasional y el 1,1% frecuentemente. El 5,8% de forma ocasional y el 1,1% frecuentemente. Son estimaciones calculadas sobre el total de estudiantes matriculados durante el curso 2012/2013".

En los tres estudios citados, que suponen sin duda una auténtica referencia científica de investigación, observamos que es el auto-informe la herramienta esencial para la obtención de la información.

Podemos poner algún ejemplo más. En este caso, el estudio realizado por el País Vasco sobre la prevalencia del fenómeno del **maltrato entre iguales** (Gobierno Vasco, 2016).

Los datos que se detallan en la investigación, recogen una vez más las opiniones y percepciones que tienen los chicos y chicas (en este caso, de 4º a 6º de educación primaria y del alumnado de todos los cursos de educación secundaria obligatoria) sobre las situaciones de acoso o maltrato entre iguales que viven, conocen o de las que son, de alguna manera, protagonistas. Esta investigación se ha llevado a cabo en 93 centros de Educación Primaria y 92 centros de ESO de la Comunidad Autónoma de Euskadi, 5.962 alumnos de los niveles de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y 7.610 alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, tomando un grupo por nivel y centro, salvo en algunos centros en los que se han tomado dos grupos por nivel. (En 2016, por primera vez, la muestra ha incluido al alumnado de 4º de Educación Primaria). La publicación de los resultados del estudio especifica que “cuando un alumno o alumna afirma sentirse víctima de maltrato, en cualquiera de los tipos de maltratos analizados, no es fácil saber si responde a una realidad en el sentido que se da al maltrato en esta investigación o es solo una sensación o interpretación propia del alumno o la alumna. En cualquier caso, la información es una alarma, un indicador que debe tenerse en cuenta por los profesionales educativos y que necesita una respuesta”. (Gobierno Vasco, 2016, p. 3).

Los resultados generales de la investigación se muestran en la tabla 8:

Tabla 8. Índice General del Maltrato por sexos en 2016.

	Chicas	Chicos	Total
Educación Primaria	20,0%	25,3%	22,7%
ESO	17,8%	20,5%	19,2%

Nota: Adaptado de Figura Índice General de Maltrato por sexos en 2016, en “Maltrato entre iguales 2016”, por el Gobierno Vasco (Departamento de Educación), 2016, p. 3. Copyright 2016 por el Gobierno Vasco.

Según este estudio del País Vasco, en la edición 2016 el Índice General de Maltrato en Educación Primaria es del 22,7% y en ESO es del 19,2%. Es decir, que 23 chicos y chicas de cada 100 en Educación Primaria y 19 de cada 100 en ESO dicen que “a menudo” o “siempre” han sufrido al menos una conducta de maltrato. El Índice General de Maltrato es 3,5 puntos porcentuales más alto en Educación Primaria que en ESO.

Si analizamos la evolución por cursos escolares, observamos la siguiente distribución (ver Tabla 9):

Tabla 9. Tabla de evolución por cursos escolares

4º EP	5º EP	6º EP	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
27,5%	21,2%	19,0%	19,9%	18,6%	18,8%	18,0%

Nota: Adaptado de Figura Evolución del Índice General de Maltrato por cursos, en "Maltrato entre iguales 2016", por el Gobierno Vasco (Departamento de Educación), 2016, p. 4. Copyright 2016 por el Gobierno Vasco.

Y un ejemplo más. Se trata del Estudio desarrollado por el Centro de Estudios Andaluces ["Bullying, cyberbullying y dating violence. Estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía"](#) (Romera, 2017). La investigación se ha realizado a partir de una encuesta a casi 3.000 estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria y de 1º a 4º de Educación Secundaria de 35 centros educativos públicos y privados de Andalucía durante el curso 2015-2016.

Según los datos aportados por este estudio, un 30% de los chicos y chicas de Primaria en Andalucía estaría implicado como víctima en situaciones de acoso entre iguales, fenómeno en el que un 2,6% serían agresores, un 15% agresores victimizados (agresores que, al mismo tiempo, son víctimas de otros) y un 52,4% serían observadores u espectadores. En el caso de la Educación Secundaria, la cifra de alumnado acosado descendería hasta el 20%, mientras que el porcentaje de los agresores llegaría hasta el 6%. En esta etapa educativa, los agresores victimizados subirían hasta el 17%, mientras que el papel de observador se situaría en el 56%.

Por lo que respecta al ciberacoso, los resultados muestran los siguientes datos: 9% de víctimas y un 7% de agresores victimizados en las dos etapas mientras que en el papel de agresor se encuentra un 2% en Primaria y un 5% en Secundaria, especialmente en 3º y 4º de la ESO.

Podemos observar en los datos de la investigación del País Vasco y de Andalucía unos porcentajes de prevalencia superiores a los reseñados en estudios como los del Defensor del Pueblo, Ministerio de Educación o Save the Children. En el caso del País Vasco llama la atención, por ejemplo, el índice detectado en el alumnado de 4º de educación primaria, evaluado por primera vez en la serie histórica de la región. En el caso de Andalucía, destaca el porcentaje de situaciones de acoso que se documenta en Primaria.

En ambos casos, pero también en los otros citados hasta el momento (en todos ellos se ha utilizado el auto-informe como método para medir las opiniones y percepciones de la población de niños, niñas y adolescentes que se sienten concernido en situaciones de acoso o maltrato entre iguales), cabría preguntarse algunas de las cuestiones que con anterioridad nos hemos hecho al intentar interpretar esta “fotografía de situación” o estado de la cuestión según las percepciones y opiniones de niños, niñas y adolescentes.

- ¿Son realmente situaciones de acoso y maltrato entre iguales todas las que nutren y condicionan las respuestas de los participantes?
- ¿Influye la edad y la capacidad para captar verdaderamente lo que se está preguntando y su repercusión?
- ¿Pueden influir en la respuesta los últimos acontecimientos vividos (las experiencias de ayer o de antes de ayer) por quienes contestan en el posible sesgo de sus respuestas?
- ¿Dónde ponemos el límite para tasar lo que supone o no hablar de acoso y maltrato entre iguales?
- ¿Podrían estar aportando estos resultados un escenario más ligado a posibles situaciones de riesgo que de acoso entre iguales específicamente?
- ¿Pueden verse influidas las percepciones del alumnado por el ambiente de tosca, áspera y grosera relación interpersonal no poco frecuente entre compañeros?

El complemento cierto: el hetero-informe

Hasta el momento, hemos profundizado en herramientas de investigación basadas en el auto-informe. Si bien se trata de un procedimiento de gran valor para conocer la percepción u opinión que se tiene de una determinada situación, sobre si puede estar influyéndote o no y cuánto, el auto-informe no parece ser suficiente para tasar verdadera, o, al menos, suficientemente, el fenómeno. La utilización de un procedimiento para realizar hetero-informes se estima imprescindible en los estudios de prevalencia, especialmente en este tipo de contenidos.

El hetero-informe surge de solicitar de los alumnos que aporten su valoración sobre si estiman que alguno de sus compañeros puede estar viviendo como víctima una situación de acoso entre iguales. No contaríamos, por tanto, solo con la opinión de cada chico o chica sobre cómo puede sentirse (si se considera víctima del acoso o maltrato entre iguales), sino con la percepción de todos los alumnos de un grupo (normalmente, la clase) sobre si alguno de sus compañeros puede estar viéndose afectado, también como víctima, por esa situación.

Es evidente que un cruce de datos e informaciones que permitiese la visibilización, por ejemplo, de una situación en la que un determinado alumno o alumna se considerara víctima de una experiencia de acoso, al mismo tiempo que algunos compañeros ratificasen esa misma coyuntura, supondría una cota de fiabilidad notable sobre las informaciones aportadas para quien tuviera que valorar las respuestas de contingencia, riesgo y emergencia de una determinada situación.

Paula es una niña de 12 años escolarizada en 6º de educación primaria. Ha pasado un mes y medio desde que se iniciaron las clases y el tutor está especialmente preocupado por la escasa participación que muestra la niña con el resto del grupo. Parece encontrarse desubicada, casi desplazada. En los recreos suele permanecer sola o con niños de otras clases inferiores. La observa triste. Ha hablado con los padres de la niña y éstos muestran también su preocupación. Incluso llegan a indicar que, al parecer, ha habido algún cumpleaños de compañeros y en ningún caso la han invitado.

El tutor consulta con otros compañeros que dan clase a la niña y la percepción es parecida. Valoran, entre todos, la posibilidad de utilizar un procedimiento sociométrico para identificar, entre otras cosas, el flujo de relaciones interpersonales que se producen en la clase. Consultan diversas opciones y se deciden por un modelo tradicional que hace un repaso de percepciones y sensaciones sobre preferencias, elecciones y rechazos relacionales en el ámbito de lo social y de la actividad en clase, y bienestar en general. El matiz importante es que incorpora un sencillo hetero-informe; a saber, permite informar no solo por lo que siento yo mismo, sino por cómo veo a mis compañeros en algunas facetas importantes de su vida cotidiana.

1. "¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar? ¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?"

2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar? ¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o con ellas?
3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)? ¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?
4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)? ¿Por qué no te gusta estar con ellos o con ellas?
5. ¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por:
 1. Tener muchos amigos.
 2. No tener amigos.
 3. Llevarse bien con los profesores.
 4. Llevarse mal con los profesores.
 5. Ser simpático con los compañeros.
 6. Ser antipático con los compañeros.
 7. Su capacidad para atender y escuchar a los demás.
 8. Estar frecuentemente llamando la atención de los demás
 9. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros.
 10. Su agresividad.
 11. Saber comunicarse.
 12. Tener problemas para comunicarse.”

Fuente: Actividades de tutorías: [Sociograma](#). (Gobierno de Navarra, s. f.).

El resultado de este procedimiento sociométrico acabó por confirmar al tutor de Paula su significativo aislamiento de la mayor parte de los alumnos y su nula influencia en sus compañeros y compañeras. Las claves del resultado le permitieron, a él y al resto de sus profesores, trazar un plan de intervención para la mejora de las condiciones de trato y relación en el grupo y de la integración social de Paula.

Los procedimientos sociométricos facilitan la posibilidad de analizar y, en su caso, evaluar, las relaciones entre iguales, normalmente compañeros de clase, y aportan información sobre integración personal y social. Una parte relevante de estos procedimientos, tal como se ha comentado ya es que permiten preguntar a todos los integrantes de un determinado grupo acerca del resto, pudiendo extraer información sobre la posición en el grupo, nivel de popularidad o jerarquía, habilidades para las relaciones y características en las que destaca o, por el contrario, de las que carece.

La Comunidad de Madrid puso en marcha en 2015 un Estudio específico, [Informe Regional sobre acoso escolar. Curso 2015-2016](#) (Comunidad de Madrid, 2015), para conocer la prevalencia del acoso escolar en la región. Una de las características más innovadoras de la investigación fue sin duda la utilización de una herramienta informática de naturaleza sociométrica: [SociEscuela](#) (Comunidad de Madrid, s. f.-d), también se utiliza en la Comunidad Autónoma de Castilla-León: [Programa Socioescuela](#) (Junta de Castilla, s. f.-a), que permite el análisis cruzado del auto-informe con el que cada alumno aporta su percepción y opinión sobre su propia situación en el contexto de las relaciones interpersonales con compañeros y su grado de bienestar en el grupo con el hetero-informe. Los datos de la investigación se reflejan en el I Estudio regional (2015/16).

El hetero-informe resulta, sin duda, un método complementario, de gran utilidad para tasar el fenómeno que estamos analizando. Permite, asimismo, manejar y, por tanto, tomar en consideración y valorar un mayor número de datos e informaciones, cuantitativa y cualitativamente hablando. Y, por supuesto, facilita la posibilidad de cruzar informaciones, percepciones y opiniones y detectar y evitar posibles “falsos positivos”, es decir, el resultado de la prueba indica la presencia de una enfermedad o afectación (en este caso, sufrir acoso o maltrato entre iguales), cuando, en realidad, no se da esta circunstancia. Mediante esta técnica, se solicita a todos los alumnos encuestados que, además de dar su opinión sobre lo que ellos mismos sienten y perciben (auto-informe), aporten su percepción y opinión sobre si la situación de presunto acoso puede estar siendo sufrida por algún compañero de clase.

Algunas cuestiones del citado test SociEscuela a las que debe dar contestación el alumnado

- En general, ¿cómo te encuentras con tus compañeros y compañeras en clase?
- ¿Tienes amigos o amigas en tu clase? Nombra algunos
- ¿Hay problemas o discusiones en tu clase entre compañeros y compañeras? .../...
- Selecciona (si hay alguno/a) los nombres de los alumnos o las alumnas que no quieres como compañero o compañera de mesa.
- Lo que otros digan de mí (opciones sobre si le preocupa); me gusta cómo soy (opciones); me gustaría ser como algún chico o chica de clase (opciones); estoy contento/ conmigo mismo/a (opciones); en general tengo seguridad en cómo hago las cosas (opciones) .../...

• Bullying es cuando habitualmente alumnos molestan intencionadamente con actos negativos a un compañero/a de clase y este o esta no consigue parar a los o a las que le molestan. Los actos negativos pueden ser uno o varios de los siguientes: burlas, insultos, hablar mal, rechazo, rumores negativos, amenazas, golpes, empujones, humillaciones y cosas parecidas. El bullying o acoso también puede ocurrir a través de internet o el móvil...

- ¿Le hacen bullying a alguien de tu clase? (opciones)
- ¿Te hacen bullying a ti? (opciones de frecuencia)
- Selecciona, si los hay, los nombres de otros compañeros/as de clase a los que les hacen bullying...
- ¿Qué le hacen? (Opciones)
- ¿Cómo es ese compañero/a? (Opciones>)
- ¿Qué te sucede a ti?

.../...

La posibilidad de disponer de esta información complementaria y amplia de todo el alumnado aporta objetividad y aumenta de forma notoria la fiabilidad de los resultados que pretendemos obtener; todo ello, además de facilitar propuestas de intervención educativa para atender y dar respuestas a las situaciones comprometidas que puedan detectarse.

El caso de María

María es una alumna que se escolariza por primera vez en el centro. Cursa 2º curso de educación secundaria que desde el inicio de las clases lleva mostrando indicadores de tensión y nerviosismo en su desenvolvimiento cotidiano en el aula. Apenas han pasado 30 días de clase. María se muestra triste con frecuencia, callada y muy poco participativa. Hace unos días. María ha manifestado al tutor del aula en alguna ocasión que se siente excluida, que nadie parece querer estar con ella, ni en las actividades de clase ni en el recreo.

El tutor del grupo y la orientadora del centro deciden hablar de inmediato con María en una tutoría. La niña expresa de forma explícita que “se meten con ella porque está gorda” y porque no viste como lo hacen la mayoría de las chicas del grupo. “Me llaman gorda, vaca, fea... Se meten con la ropa que llevo puesta y dicen cosas también

de mis padres...” Que si no tenemos dinero, que si somos pobres, que si olemos mal...” María cuenta que algunos niños de clase se portan bien con ella pero que cree que “no se atreven a estar con ella...”

El tutor, antes que nada, decide citar a los padres para tratar la situación y valorar posibles pasos a seguir. La entrevista con los padres parece confirmar los hechos que contó la niña en la tutoría. Y explican que tuvo que salir de otro centro por cosas parecidas. Se muestran muy preocupados.

El tutor decide hablar con el jefe de estudios y acuerdan aplicar un procedimiento sociométrico para intentar detectar los flujos de relación e influencias en el grupo. Utilizan una herramienta que incorpora el auto-informe (cuál es mi percepción sobre lo que me pasa) y el hetero-informe (cada alumno opina también sobre lo que pueden estar viviendo sus compañeros, al menos, alguno).

El resultado de la prueba parece concluyente. María se siente acosada y maltratada por sus compañeros de clase, especialmente por un grupo de cinco chicas del grupo. Respondiendo a las preguntas que se le formulan, expresa de forma evidente su pesar y sufrimiento, en línea con lo manifestado en la entrevista con el tutor. En el mapa de relaciones e influencias del grupo, María aparece excluida, fuera de los círculos de relación. Sin embargo, se observa que cinco compañeros de clase muestran interés por relacionarse con ella. Los resultados de la prueba aportan, asimismo, una información complementaria especialmente relevante. 7 compañeros de clase (de un grupo de 27 alumnos) confirman con sus opiniones y percepciones que María está sufriendo hostigamiento y humillaciones por parte de algunas compañeras.

El cruce de percepciones y opiniones parece mostrar una evidencia difícilmente cuestionable. Es necesario intervenir y hacerlo cuanto antes. Las manifestaciones de María ya eran suficientemente explícitas pero las observaciones de algunos compañeros dejan poco lugar a la duda. El equipo directivo del centro toma la decisión inmediata de abrir de oficio el protocolo contra el acoso escolar.

Una observación necesaria sobre el hetero-informe. Es posible hacerlo, desarrollar este procedimiento en muestras pequeñas, especialmente en grupos de clase, donde el alumnado se conoce y conoce (o puede conocer) las circunstancias que se producen en el contexto de las relaciones interpersonales que cuajan en el aula. Percepciones, sensaciones, opiniones, impresiones, ideas... Y poder, influencias, jerarquía, liderazgo, exclusiones, autoridad, dominio, sumisión...

Las posibilidades de manejar una muestra que sea representativa de la población que queremos estudiar para obtener la información que buscamos deviene de la facilidad de agregar los datos obtenidos en cada grupo-clase, permitiendo de esta manera evitar errores de medida y conseguir adecuados grados de consistencia y estabilidad de las puntuaciones finalmente obtenidas.

Los resultados del citado [Estudio de la Comunidad de Madrid](#) (2015) contemplaron y tuvieron en consideración las respuestas aportadas en el auto-informe por cada alumno con las observaciones y opiniones realizadas por los compañeros sobre la situación de algunos alumnos en particular. Y reflejaron el siguiente escenario:

- El estudio utilizó una muestra de 93.608 alumnos escolarizados en 471 centros educativos de educación primaria y secundaria sostenidos con fondos públicos. El alumnado participante lo fue desde 3º de educación primaria hasta 2º de Bachillerato.
- Un 94% del alumnado manifestaba encontrar en sus centros educativos un clima social y de convivencia adecuado.
- El 3% del alumnado presentaba indicadores de potencial acoso escolar y otro 3% riesgo de acoso.
- Los mayores indicadores de potencial acoso escolar se producían en 3º y 4º de Educación Primaria –hasta el 5%, según el Informe- y disminuían paulatinamente a lo largo del resto de etapas educativas para situarse en el 1,6% entre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional.

De especial interés resulta el material para la detección de posibles situaciones de acoso especialmente orientado a la población de alumnos con trastorno del espectro autista, basado en la combinación de auto-informe y hetero-informe, publicado por la Confederación de Autismo España ([Hernández, 2017, pp. 109-123](#)). Se trata de un material perfectamente utilizable en los entornos denominados de escolarización ordinaria en los centros educativos.

Es necesario seguir insistiendo. Medir el fenómeno con grandes muestras y a través de procedimientos basados exclusivamente en el auto-informe entraña riesgos que, en todo caso, deben ser tenidos en consideración a la hora de tasar los resultados. Como es necesario, en estos casos, calibrar va-

riables relacionadas con la edad y la capacidad para comprender adecuadamente el sustrato conceptual sobre el que se investiga. Dicho de otra manera (ya se ha planteado con anterioridad con algunas cuestiones esenciales), no se interpretan de la misma manera según la edad de la persona entrevistada cuestiones complejas (por su naturaleza, alcance y sesgo según circunstancias) como las que ordinariamente se utilizan en este tipo de cuestionarios.

La guinda del proceso: la entrevista

Representa una obviedad aplastante que toda aquella información que obtenemos de las respuestas a un determinado cuestionario, físico u online, adquieren una mayor consistencia y fiabilidad si podemos contrastarlas, referendarlas, validarlas y autenticarlas con entrevistas específicas.

La entrevista representa un método incuestionable que permite matizar lo expresado por el alumnado. Tanto por el que puede encontrarse en una situación de riesgo, como por el que se sitúa en la posición de espectador u observador. Sin perjuicio de otras de gran interés, esta metodología garantiza una aproximación práctica de gran profundidad, cruzando informaciones y trazando una imagen lo más real de la incidencia del fenómeno.

Se trata de hablar, preguntar, contrastar. Valorar perspectivas. Se trata, por supuesto, de escuchar, mirar y sentir. Un contexto para profundizar, de adentrarse en las percepciones de los alumnos, en sus opiniones, en lo que ven y sienten. Apreciar, valorar y evaluar adecuadamente. Lo más adecuadamente que podamos. Con sensibilidad, respeto, consideración.

Se trata de constatar, verificar y comprobar de la manera más eficaz posible lo que es percibido y sentido. Y, por tanto, estimar y tasar las respuestas. Y su repercusión. La entrevista al servicio de la acción tutorial, de la búsqueda de la verdad y de la mejor respuesta educativa, sin duda. Pero también al servicio de la tasación estadística y cuantitativa del fenómeno. Aportar la información recabada con anterioridad a fijar la información que, en cada clase, va a formar parte de los datos a tratar estadísticamente representa una acción, a mi entender, fundamental.

Tenemos la obligación de aproximarnos de la mejor manera, con instrumentos de medida precisos y contextualizados, a la situación real que objete la prevalencia de un fenómeno cruel y de profundo impacto en no pocos niños y adolescentes.

Prevalencia e incidencia no siempre coinciden

Ya se ha explicado con anterioridad. Medir la prevalencia nos permite aproximarnos a un dato de naturaleza relativa, un porcentaje. Una medida que permite aproximarnos a qué proporción de una población puede estar o verse concernida en un determinado evento y en un momento, asimismo, determinado. Es como una fotografía de situación. En nuestro caso, ser víctima del acoso o maltrato entre iguales. Hablar de incidencia, sin embargo, nos facilita un número absoluto, y muy real, toda vez que se trata de la detección y constatación de casos nuevos que se registran durante un periodo determinado, como podría ser un curso escolar. En el caso que tratamos, los datos de incidencia estarían representados por el número de casos tasados de acoso entre iguales del conjunto de protocolos contra el acoso escolar que se abren como consecuencia de denuncias específicas en los centros educativos de una comunidad autónoma, por ejemplo.

Vamos a exponer algunas referencias para calibrar en qué medida las tasas de prevalencia que concluyen los informes y estudios no coinciden, cabría decir nunca, con los datos de incidencia del fenómeno que son medidos por las administraciones educativas en función de las informaciones sobre protocolos abiertos y casos de acoso notificados por los centros educativos.

Si utilizamos como referencia nacional el anteriormente citado Informe de Save the Children, ([Sastre, 2016, p. 31](#)) sobre prevalencia del llamado acoso escolar en el país y las diferentes comunidades autónomas, encontramos las siguientes cifras (Tabla 10).

El Instituto Nacional de Estadística nos aporta los siguientes [datos sobre población infantil y adolescente](#) en 2017 (INE, s. f.-b).

Con estos números, podemos realizar alguna comparación manejando los números relativos de los porcentajes (proporciones), utilizando solo las cifras de acoso frecuente, y los números absolutos de incidencia de los que disponemos (Tabla 11).

Tabla 10. Porcentaje de niños y niñas víctimas de acoso según Comunidades Autónomas y promedio de España

	Ocasional	Frecuente
Murcia	11,0%	2,8%
Andalucía	11,0%	1,2%
Melilla	10,0%	0,7%
Islas Baleares	8,6%	2,0%
España	8,1%	1,2%
Cataluña	7,6%	1,2%
Canarias	7,6%	0,7%
Comunidad Valenciana	7,4%	0,6%
Castilla La Mancha	7,4%	0,6%
Ceuta	7,2%	1,1%
Asturias	7,1%	1,1%
Galicia	7,0%	1,4%
Aragón	6,9%	0,9%
Madrid	6,6%	0,9%
La Rioja	6,3%	1,4%
Extremadura	6,2%	1,8%
Castilla y León	5,6%	1,7%
País Vasco	5,3%	1,0%
Navarra	5,2%	0,7%
Cantabria	5,0%	1,7%

Nota: Adaptado de Gráfico I. Porcentaje de niños y niñas víctimas de acoso según CCAA. Promedio España, en "Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la Infancia" por A. Sastre (Coord), 2016, p. 31. Copyright 2016 por Save the Children España.

Tabla 11. Datos comparativos

Datos comparativos (curso 2016/17)				
Estado/ Comunidad Autónoma	Prevalencia estimada	Población estimada, entre 10 y 19 años	Incidencia*	Observaciones
España	1,2%	2.600.009	No existen	El 1,2% de la población estimada son: 31.200
País Vasco	1,0%	197.166	86 casos confirmados (Agencia EFE, 2018)	El 1% de la población estimada son: 1.971
Castilla-León	1,7%	101.986	129 casos confirmados ("129 casos de acoso escolar" enero 2018)	El 1,7% de la población estimada son: 1.733
Comunidad de Madrid	0,9%	640.541	111 casos confirmados (Becarés, octubre 2017).	El 0,9% de la población estimada son: 5.764
Comunidad Autónoma de Andalucía	1,2%	906.113	358 casos confirmados ("La Consejería de Educación solo confirma 358 casos", octubre 2017)	El 1,2% de la población estimada son: 10.873

* según datos de la Administración educativa regional

"Y entonces, ¿por qué existe tanta diferencia entre lo que los niños y adolescentes expresan en sus respuestas a los cuestionarios que completan para medir las condiciones del clima social de las aulas, y lo que realmente se pone en conocimiento de los equipos directivos en forma de notificación o denuncia? Si las investigaciones sobre prevalencia dicen la verdad, o se acercan a ella, ¿cómo es posible que exista tanta diferencia entre lo esperable y lo que realmente llega, en forma de denuncia, a los directores de los centros? Y esto en un contexto de alarma social como en el que al parecer nos encontramos...

Hay quien intentará resolver esta duda argumentando, simplemente, que las administraciones cuentan lo que quieren, que ocultan datos, o que los maquillan. Esto es lo fácil. Pero no me parece que esta sea la causa. En absoluto. Entiendo, sin embargo, que hemos de buscar e indagar más. Sin duda. Creo sinceramente que puede haber otras razones que merece la pena explorar más. Entre otras:

- En términos generales, ¿son fiables los actuales métodos de investigación y el formato y procedimiento de los mismos? ¿Son fiables los datos de prevalencia que aportan? ¿Por qué hay tanta diferencia entre lo que chicos y chicas dicen que les ha pasado o les pasa, más o menos frecuentemente, en las investigaciones basadas en auto-informe (prevalencia) y lo que luego se acaba denunciando (incidencia)? ¿Se pregunta lo que debe preguntarse? ¿Es el auto-informe suficiente? ¿es la modalidad on-line adecuada para extraer una información tan sensible? ¿Influye la edad en la interpretación de aquello sobre lo que se debe contestar? ¿Se pierde la investigación las respuestas que encontraríamos con el análisis de los hetero-informes y de la entrevista individualizada? ¿Qué se pierde realmente de lo nuclear de la experiencia vivida con las encuestas on-line basadas únicamente en el auto-informe?
- ¿Sigue imperando la ley del silencio? Es evidente que sí. Más de lo que, incluso, creemos. Nos da miedo contar, "levantar la liebre". Miedo a las consecuencias, posibles represalias, miedo a que el remedio sea peor que la enfermedad, miedo a que no me crean, miedo a ser el "pringado" que acaba chivándose de todo... Miedo a ser considerado en mi casa un "blandito..." Estas son manifestaciones explícitas de muchos chicos y chicas cuando intentan explicar por qué no se visibilizan y denuncian determinadas situaciones. Algunas víctimas pueden entender que lo que ocurre forma parte de la vida que les toca, que "es lo que hay", que les pasa a muchos. E intentan sobrevivir sin contarlo... "Porque es normal que ocurra" (cultura del "todo vale" para unos y de "qué voy a hacer", para otros).
- Aunque parezca difícil de entender, ¿saben los chicos y las chicas, y sus padres, que si viven (sufren) este tipo de experiencias, deben contarlo cuanto antes? Tal vez se sigue confiando escasamente en la capacidad de intervención de los centros educativos. Y no se denuncia. Y, en ocasiones, se buscan alternativas como el cambio de centro educativo, por ejemplo.

- ¿Cómo responden los centros a las primeras demandas? ¿Se acogen adecuadamente? ¿Permiten canalizar con confianza las demandas de padres y madres y del alumnado?
- ¿Siguen existiendo centros que “ocultan” las situaciones? Esta es una pregunta también obligada. Y probablemente haya que responder afirmativamente, si bien la mejora evidenciada en estos últimos años es incuestionable.
- ¿Tenemos suficientemente en consideración la capacidad de resiliencia de muchos chicos y chicas que, pudiendo estar sufriendo comportamientos de exclusión, intimidación, vejaciones y demás, afrontan la situación con capacidad y competencia personal y social? “Esto que me preguntan ustedes me pasa, a menudo, pero sé responder a ello y no me inquieta en exceso...” Algunos casos no llegan a convertirse en denuncia de la situación (y consiguientemente engrosan las estadísticas) no porque no se den en realidad situaciones de acoso, que en ocasiones se dan, sino por la capacidad de determinados alumnos de impermeabilizar su corazón ante los insultos, vejaciones, exclusiones...” (Luengo, enero 2018, pp. 16-19).

Es necesario y urgente, tenemos que seguir trabajando para que no exista un solo caso que inquiete y angustie a alumnos y familias que no sea notificado y, consecuentemente, permita tasar la incidencia del fenómeno de manera adecuada. Y este es otra derivada importante. No es lo mismo “fotografiar” o capturar la imagen fija del acoso en forma de porcentaje de personas realmente afectadas que identificar posibles situaciones de riesgo, escenarios sensibles y favorecedores de vulnerabilidad. Y no es infrecuente esta confusión.

Algunos datos de referencia cruzada para calcular hipotéticas prevalencias

Solo si analizamos, a modo de ejemplo, los números de poblaciones especialmente vulnerables, como el colectivo LGTB y el alumnado con discapacidad, encontramos ciertas disonancias entre prevalencia, según estudios, e incidencia. Vamos, incluso, a extremar las relaciones entre ambas medidas intentando encontrar ciertas claves de incongruencia por reducción al absurdo:

- En España, un 6,9% de la población se identifica como miembro del colectivo LGTB (“España segundo país”, octubre 2016; Filck, 2018). Si tomamos como referencia solo la mitad de la población de 2.600.009 alumnos españoles comprendidos entre los 10 y los 19 años, esto es, en torno a 1.300.000 (más cercanos al grupo de edad de los adolescentes), un 6,9% de esta cohorte supondría una cifra en torno a los

89.700 alumnos. Los colectivos LGTB aportan una información muy distante de los datos que registran la incidencia del acoso escolar en este colectivo de adolescentes y jóvenes en los registros de incidencia en todo el país. En el Día Mundial contra el Acoso Escolar, la FELGTB recuerda que *los estudiantes LGTB o percibidos como tales son víctimas destacadas* (FELGTB, 2018). Si la prevalencia citada por los colectivos LGTB fuera real *en torno al 50% de los alumnos LGTB podrían estar siendo objeto de acoso escolar* (Martínez, 2016), no hay que hacer muchos cálculos para saber que hablamos de cifras que no cuadran por ningún lado con las que pueden observarse en el cuadro de incidencia, aunque no se haga referencia expresamente a la incidencia en este colectivo.

- En España, el número de personas con una discapacidad por encima de 33 % se estima en torno al 5,2, según datos del IMSERSO en su informe *Base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad* a 31 de diciembre de 2016, (IMSERSO, 2016, pp.8-10). Si aplicamos este porcentaje solo a la mitad de la población de 2.600.009 alumnos españoles comprendidos entre los 10 y los 19 años, esto es, 1.300.000 (más cercanos al grupo de edad de los adolescentes) un 5,2 % supondría en torno a 65.000 alumnos. Las investigaciones precisan que este tipo de alumnado suele ser “invisible” en situaciones de acoso escolar.
- Algunos datos más sobre prevalencia del acoso escolar en población con discapacidad: (a) El alumnado con algún tipo de NEE tiene entre dos y cuatro veces más probabilidad de ser victimizados que quienes no tienen NEE; (b) el riesgo de victimización varía según el tipo de discapacidad, desde un riesgo menor en quienes tienen una discapacidad sensorial, hasta un riesgo siete veces mayor en quienes tienen un trastorno del espectro autista (TEA), con un riesgo 5.3 veces mayor en quienes manifiestan dificultades comunicativas y lingüísticas. ¿Dónde se encuentran estos chicos y chicas con discapacidad que pudieran estar sufriendo acoso entre iguales en los datos de incidencia que marcan la referencia oficial de casos reales? (Luengo y Domínguez, 2015).
- Si nos centramos en una parte del colectivo de alumnos con discapacidad, por ejemplo, el alumnado TEA - Trastornos de Espectro Autista (Prevalencia del TEA: 1 caso por cada 100 nacimientos. Más de 450.000 personas con TEA en España, Hernández, 2017, p.15), debe destacarse la reciente investigación realizada en la Comunidad de Madrid por el Hospital Gregorio Marañón de Madrid sobre los riesgos de sufrir acoso del alumnado de estas características.

Titular de la noticia sobre el estudio (Hospital Gregorio Marañón, UCM Y Consejería de Educación e Investigación).

“Los alumnos con autismo tienen tres veces más riesgo de sufrir acoso” (Gutiérrez, 2018).

“Son potenciales víctimas de bullying en las aulas según los datos que se desprenden de una investigación del Hospital Gregorio Marañón y la Universidad Complutense. El riesgo de sufrir acoso es tres veces mayor que el de los alumnos que no sufren un trastorno.”

- Si nos acercamos a la población de alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), la prevalencia estimada de este trastorno se sitúa entre el 2 y el 5% de la población. Eligiendo el margen inferior (2 %), solo de la mitad del alumnado comprendido entre los 10 y los 19 años antes referenciado, a saber, 1.300.000, estaríamos hablando, pues, de en torno a 26.000 alumnos. No lo olvidemos, el TDAH está presente en no pocos casos de protocolos de acoso escolar abiertos, bien como “víctimas activas”, bien como presuntos acosadores, bien como víctimas sin más.
- Podríamos citar también el caso del alumnado superdotado. La asociación No al Acoso Escolar (NACE, 2017) para elaborar el [Informe sobre bullying y altas capacidades en Cataluña](#), pasó una encuesta a 400 padres catalanes con hijos con altas capacidades. Respondieron 242 familias de las que casi la mitad (46%) afirmaron que sus hijos habían sufrido bullying y el 20% lo había padecido durante el curso que acaba de finalizar.

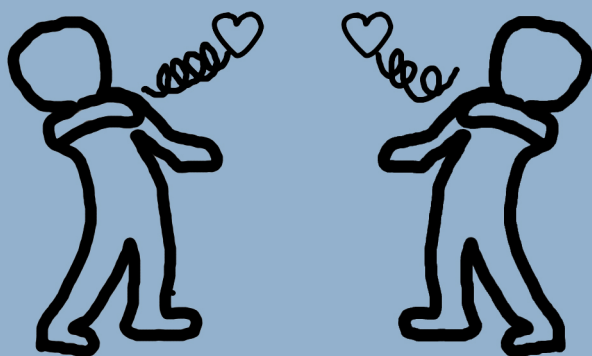
Habría que preguntarse, pues, también, ¿se encuentran estos niños en los datos de incidencia que engrosan las estadísticas oficiales de casos nuevos cada año?

En síntesis y conclusión, o los estudios de prevalencia muestran cifras infladas (puede ser), o los sistemas de detección que utilizamos en los centros educativos fallan (podría ser también), o persiste el denominado silencio “epidémico” (sin duda, posible), o hemos elevado excesivamente la gravedad de las características del tipo para considerar determinadas conductas como acoso entre iguales (.../...), o los registros de la incidencia fallan... O todo en su conjunto. En algún sitio nos estamos perdiendo algo.

Parece necesario reflexionar sobre todos estos elementos, al menos desde el punto de vista técnico, independientemente del posible uso de la información en medios de comunicación. Porque no vale todo. Manejar este fenómeno a golpe de titular de prensa es un peligro, más que un riesgo.

¿Son todos los que están? Creo que sí ¿Están todos los que son? Seguro que no.

Capítulo III: **Los protagonistas del** **acoso entre iguales**





Samuel Martínez Valor (4 años)

El acoso entre iguales es un acto violento que se desarrolla intencionadamente, de forma reiterada, desde posiciones de poder y en el contexto de un clima de tolerancia, “ceguera ética” y tendencia a la invisibilidad. Hablamos de actos y comportamientos que suelen buscar escenarios un tanto inaccesibles para los adultos que rodean a chicos y chicas. Aunque no siempre es así. O, al menos, no siempre ha sido así. No obstante, nos encontramos ante un reto todos; de todos los formamos parte de la estructura social (y sus diferentes ámbitos de influencia y “expresión”) de la que nos hemos dotado, de las propias comunidades educativas y de sus agentes, del entorno en que éstas su ubican, del modo en que las familias se organizan, crecen y priorizan sus necesidades y valores. Y también, claro está, de los propios chicos y chicas. De cómo ven, analiza, descifran e interpretan la realidad que les rodea. Y de cómo reaccionan y responden a sus demandas.

Ya hemos hecho referencia al papel que ejerce la sociedad que hemos articulado alrededor de la educación de niños, niñas y adolescentes, Y hablaremos posteriormente de las responsabilidades que contraídas y que atesoran padres y madres y las instituciones educativas, incluidas, por supuesto, las que se vertebran en los proyectos y planes educativos y en el valor que cada comunidad escolar otorga a la convivencia democrática y pacífica en sus concepciones, ideas, objetivos, discurso, organización, procedimiento y actividades... En este apartado nos vamos a centrar en los protagonistas más directos del fenómeno: víctimas, agresores y espectadores u observadores.

Las víctimas

Hablar de las características de las víctimas siempre es un reto. Y no pequeño. Porque las clasificaciones y categorizaciones, que son necesarias, en ocasiones suponen un ejercicio excesivo de simplificación de las cosas. Porque supone hablar de aquellos que, por una u otra razón, acaban siendo objeto de las burlas, los insultos, las vejaciones, las agresiones de otros con los que comparte gran parte del día a día., de lo cotidiano. Supone hablar de quien es receptor del golpe; de quien sufre, como puede, la chulería, la arrogancia, la humillación, el desprecio, la burla...

Y tendemos a verle como el débil, como el flojito, el endeble, el “blandito” o el frágil que se acaba llevando todo lo que se les ocurre a los demás. Y en este discurso, en el contexto de las relaciones entre chicos y chicas que están aprendiendo a relacionarse, muchas veces, claro, a fuerza de errores y meteduras de pata, no es demasiado difícil que acabe identificándose a ese débil o vulnerable como “un poco” responsable de lo que pasa, de lo que le pasa.

Lo he visto en muchas miradas recelosas mientras hablamos del caso, en expresiones fallidas, que expresan dudas, en algunos intentos extraños de explicar con palabras lo que puede estar pasando... Y no me gusta nada, la verdad. No me gusta que alguien pueda interpretar que estas cosas pasan porque hay “débiles”, “diferentes” o “vulnerables”. No. A veces pienso que no estamos, desgraciadamente, tan lejos de esos tiempos en los que se pensaba y decía que estas cosas eran cosas de chicos, que fortalecían al débil, que siempre habían pasado y que no pasaba nada...

Existe el acoso o el maltrato entre iguales porque existen chicos y chicas que, por razones diferentes, disfrutan con el sufrimiento de otros. Porque no estamos hablando de bromas pesadas, que dejan su impacto, por supuesto. Pero que, una vez habladas y tratadas, no vuelven a reproducirse. Porque no estamos hablando de acciones aisladas. Porque al hablar de acoso estamos hablando de acciones intencionadas, repetidas, con efectos visibles. Y conocidos por los agresores. Y que se perpetúan en el tiempo. E insisten en infligir dolor. Y desesperanza en quien recibe el impacto.

Existe el acoso porque existen los violentos, sostenidos muchas veces por modelos de comportamiento adulto que penetran en la piel y sentimientos de nuestros chicos y chicas. Existe el acoso porque lleva mucho tiempo siendo popular el que unos, los que ocupan el lugar más alto en la jerarquía social del grupo, muestren su poder e influencia con comportamientos que dañan la dignidad de otros. De otros más callados, o menos populares, o más introvertidos. Y sí, tal vez, diferentes.

Y romper esta dinámica no es sencillo. Necesitamos al grupo, a los chicos y chicas a los que repugnan estos comportamientos, pero que no se atreven a actuar. Necesitamos, por supuesto, a los profesores y profesoras, para que enfoquen y, en algunos casos, modifiquen su mirada al grupo, a cada uno de los chicos, y procuren leer la realidad que su comportamiento en el aula, en los pasillos o en el recreo muestran. Y, claro, necesitamos a padres y madres, para que entiendan que esto es cosa de todos. Empezando por lo que hacemos en casa, lo que decimos en casa, por cómo respondemos en casa, por los valores que destilamos en casa... Por nuestro modelo, por el tipo de persona que queremos sean nuestros hijos e hijas.

Existe el acoso porque, hay que decirlo, existe la maldad; porque existe la intención de hacer daño, de agraviar, de ofender, de menospreciar, humillar, vejar... Y porque no hemos sido capaces de detener esta deriva que habilita el pasillo hacia el dolor, que facilita el escarnio. Porque hemos mirado demasiado tiempo hacia otro lado, porque hemos consentido, o ignorado o desatendido. Y existe el acoso porque otros chicos y chicas, otro subgrupo,

normalmente no pequeño, apoya, ríe, aplaude y jalea la degradación del que sufre. Mejor estar en ese lado de la “trinchera”. Mucho mejor. Así no me tocan.

Porque los violentos llevan tiempo siendo muy fuertes. Y muy influyentes. Porque mandan mucho. Y para muchos chicos y chicas es mejor no entrar, no trabarse en su red. No estar en su punto de mira. Alejarse de la marea que te atrapa y ahoga. Y llega el silencio; no acudir en ayuda de quien, la pida o no, la necesita. Y llega la desesperanza de quien sufre, que, no solo observa cómo le machacan, sino que nadie es capaz de percibir su dolor y ayudar. Y llegan las ganas de huir, de escapar. “No quiero volver, no quiero”. “No me quieren”, “no soy nada, no soy nadie...” “Apesto”. ¡Cuánto dolor!

Pero sí, las víctimas tienden a ser chicos y chicas diferentes, con algún rasgo o característica que les define especialmente y es interpretada por algunos en términos de “puerta” de entrada al oprobio y la ignominia. La diferencia se convierte así, de modo trágico, en pretexto y móvil para el maltrato, para el acecho, el acoso y derribo. El racismo, el desprecio por las necesidades específicas de apoyo educativo (discapacidad, o sobredotación), (Martos y Del Rey, 2013), la homofobia, la xenofobia, el rechazo a determinadas características físicas, o a determinados gustos o intereses (forma de vestir, aficiones), pueden convertir la experiencia de acudir a clase cada día en un infierno.

El [Estudio regional sobre acoso escolar en la Comunidad de Madrid](#) (Comunidad de Madrid, 2015), que utilizó el test online “[SociEscuela](#)” (Comunidad de Madrid, s.f.-d), declararon que el motivo principal en la aparición del acoso escolar radica en comportarse de un modo diferente (38,7%), razones relacionadas con el físico (24,8%), motivos relacionados con las necesidades educativas específicas (19%), la inmigración (7,8%) o con la homofobia (2,1%).

Tendemos también a utilizar el concepto de vulnerabilidad para entender este complejo fenómeno. Vulnerable es, según nuestra Real Academia Española, “el que puede ser herido y recibir lesión, física y moralmente”. Por tanto, parece razonable entender que, teóricamente, cualquier chico o chica podría ser considerado como tal. “Como sucede con otras formas de violencia, también en el acoso escolar, cualquier alumno o alumna podría ser víctima. Bastaría con ser elegido por alguien dispuesto a abusar de su fuerza sin que el entorno interviniera para prevenir o detener dicha situación. (Díaz-Aguado et al., 2010, p. 102).

Existe, es cierto, la denominada vulnerabilidad emocional o psicológica, relacionada con los sentimientos de inseguridad, baja autoestima, cierto temor, derrotismo o desánimo ante las dificultades encontradas en la vida cotidiana, carencia de habilidades para enfrentar y resistir los riesgos o peligros...

Pero, antes de nada, habría que preguntarse, ¿es la vulnerabilidad causa o consecuencia del acoso? ¿Se inicia el cruel ciclo en la vulnerabilidad o, más bien, se acaba siendo vulnerable cuando te machacan sin parar? ¿Dónde se ubica el principio de este círculo vicioso tan perverso? ¿Qué va antes? Un buen número de situaciones se inicia, con seguridad, siguiendo este patrón: “Como eres vulnerable, te ataco, y acabo haciéndote tan vulnerable que ya eres incapaz de defenderte. Es más, aprendes a no defenderte.” Vulnerables, débiles, delicados, frágiles...

Pero también podría ocurrir que chicos y chicas discretos, tranquilos y confiados, ajenos a esta búsqueda de la popularidad a cualquier precio, alejados del ruido y la jarana, fuera de tonterías y estupideces, comparaciones, cotilleos, corrillos, rumores y demás lindezas, pudieran convertirse en diana, blanco u objetivo por su divergencia, incluso por su disconformidad con el poder establecido... Por los llamados populares y sus palmeros de feria. Y se inicia el acoso, con intensidad, sin piedad. Y a poder ser con la expansividad y “viralidad” asociada a las tecnologías de la información y de la comunicación, a las aplicaciones de mensajería instantánea, a las incontables posibilidades para grabar o fotografiar... Cuando hablamos de estas posibles víctimas, lo hacemos refiriéndonos a chicos y chicas con capacidad suficiente para afrontar las cosas ordinarias, conflictos incluidos, que pueden surgir en su vida cotidiana, pero que pueden acabar sucumbiendo, en forma de vulnerabilidad y debilidad, a la despiadada y desalmada caza. Sin cuartel. Sin piedad. Aplaudida por algunos, incluso. Conocida e ignorada. O silenciada por muchos.

La vulnerabilidad puede ser un efecto sobrevenido, causado y provocado por el sentimiento de incapacidad de escapar de una situación que disuelve nuestras capacidades para hacer frente a una experiencia adversa. A causa de la inacción de muchos, de la invisibilidad más o menos explícita, de la repetición y persistencia de la conducta agresiva o de la respuesta inadecuada.

La vulnerabilidad puede ser un efecto subsiguiente a la reiteración de la agresión. A partir de un marco normalizado de respuestas a los conflictos interpersonales ordinarios. Sin alardes, pero suficiente. Y puede sobrevenir del contumaz y cruel comportamiento agresivo de quien se cree poseedor de casi todo en el grupo. De lo que sea. Minando y socavando la incipiente y aún endeble, pero existente, capacidad de respuesta de muchos chicos y chicas. Este es un proceso complejo, que no siempre, ni mucho menos, tie-

ne un origen y un desarrollo y final puros. En él se dan circunstancias que difuminan y hacen confusas las líneas y los contornos de lo que entendemos por el antes y después, de lo que interpretamos por una secuencia lógica de acontecimientos e impactos.

Asimismo, ¿por qué hemos de entender, por ejemplo, que una persona con discapacidad, o uno de esos chicos o chicas llamados por sus compañeros frikis⁴ o una chica con sobredotación intelectual es, per se, vulnerable? No tiene por qué ser es así. Ni mucho menos.

Se puede ser diferente, y mucho, y no ser vulnerable o débil. Se puede ser diferente (en cualquier de sus manifestaciones más evidentes) y disponer de las habilidades intra e interpersonales que garanticen la capacidad para enfrentar el abuso, la agresión. Y hacer frente al que pretender violentar, zaherir. Y poder buscar ayuda, si es preciso. Con seguridad y convicción. Y no dejarse influir por los daños que otros pretenden infligir. No debemos ligar o relacionar, sin más, la diferencia con la vulnerabilidad. Lo considero un error sustantivo. Dependerá del caso.

En cualquier caso, el reto es llegar a comprender, que, de uno u otro modo, es cierto que existen niños, niñas y adolescentes con menos recursos personales para encarar y confrontar la adversidad, las situaciones relacionales conflictivas, las faltas de respeto de otros hacia sí mismos. Y para poder enfrentarse a quien te incomoda, te trata mal, te desprecia. Escasas habilidades para hacer esto y, también, para impermeabilizar su corazón, y su alma. A los improperios proferidos, a las agresiones sufridas. Pero, aun así, el maltrato aparece y surge desde la maldad. Nunca desde la debilidad.

Hemos de enfocar adecuadamente la mirada. Hemos de entender que sí, que es necesario trabajar con nuestros pequeños y pequeñas aquellas competencias que les proporcionen más estabilidad, más seguridad, mayor capacidad para detener el golpe. Siendo esto verdad, el problema no está, sin embargo, en los llamados débiles. Está en el comportamiento ominoso, execrable y abyecto de quien ejerce la violencia planificada. Intencionada. Y, no lo olvidemos, también está en la respuesta ausente, en la falta de sensibilidad del entorno que observa y calla.

⁴ Se trata de un término que define un cliché social y se refiere a personas que se manejan con comportamientos o actitudes que se salen de lo que suele considerarse convencional, habitual u ordinario, y, en ocasiones, lo manifiestan en una forma de vestir a veces inusual o en gustos un tanto excéntricos

La capacidad para resistir y afrontar. ¿Hasta cuándo? ¿Hasta dónde?

Martín es un chico de 15 años que estudia en un instituto de Madrid. Es su segundo año en el centro. Es un chico de esos que llaman “raro”. Un poco friki, dicen algunos de sus compañeros. O un mucho, dicen otros. Tiene gustos diferentes a los de la mayoría de la clase. Viste distinto y no parece interesarse por ninguna de las cosas que parecen ser del gusto de los demás. Música, cosas que ver en la red, etc. Apenas conversa en el grupo en los tiempos muertos, entre clase y clase. O en los pasillos. “Va a su bola”. “No nos gusta mucho cómo es”. En el recreo se junta con tres o cuatro amigos suyos que visten igual que él.” Otros frikis a los que casi nadie aguanta. Casi siempre pasamos de ellos, pero a veces nos metemos con su forma de vestir o sus risitas. Pasamos a su lado y nos reímos en su cara. Hacemos algún comentario sobre lo pin-gaos que son. En ocasiones les hemos hecho fotos y las hemos subido a las redes con comentarios... La gente no se ha cortado en reírse de lo que les decimos y poner más comentarios. Pero a ellos parece que no les importa nada”.

Hablo con Martín. Es un chico tranquilo, de mirada extraña. Como si no se fiara mucho de nadie. Le pregunto si puedo hablar con él. Me pregunta que para qué, aunque ya se le ha explicado por parte del tutor del grupo. Le digo que quiero conocerle y saber un poco de su vida en el centro. Que conozco (me lo han enseñado sus profesores) alguno de sus trabajos de lengua y literatura (escribe muy bien, a mi parecer). Y que, en definitiva, le quiero conocer, vaya. Se muestra reticente a entrar en la conversación, pero no tarda en hablar. Preguntarle a qué me dedico. Le explico sobre mi interés en conocer más sobre todo lo que tiene que ver con las relaciones entre adolescentes. De primera mano, preguntándoles a ellos cara a cara. Me sonríe y me dice que nadie me va a decir del todo la verdad. Que siempre se contesta pensando en lo que quieren oír los profesores. Me dice que él suele ser sincero. No como esa panda de compañeros que tiene que solo viven, dice, “de las gilipolleces que ven en esas series de mierda que se tragan”. “Y de las chorradas y malos rollos de meterse con la gente del instituto y hacerse pasar por los que mandan...”

Me cuenta que a él y a sus amigos (tiene cuatro amigos en el instituto) les dan mucha caña. En todos los sitios. No paran de mirarlos “con sus risitas de niños pijos”, o de lanzar “toda clase de mierdas sobre nosotros” en alguna red social. Les han dicho de todo, cuenta. Se han burlado de ellos sacándolos fotos y trucándolos luego y “hasta nos han seguido varios días cuando juntos nos vamos del instituto a nuestras casas. Gritándonos. Insultándonos. Amenazándonos. Hoy me he encontrado una nota escrita que dice textualmente: “vamos a por vosotros, frikis de mierda, daís asco, oléis mal, no os queremos aquí”.

Martín habla tranquilo. “A mí esto me resbala”, dice. “No me importa nada lo que me digan. Paso. Pasamos. Ni una mierda me importa lo que pueden decirme. Pero eso sí; ¡que no me toquen, ni a mí ni a mis amigos porque entonces se van a enterar!

Hablamos durante un buen rato. La conversación es tranquila. Y se centra sobre sus cosas, sus intereses. La música que le va y el tipo de cine que le gusta.

Martín es un chico brillante, según sus profesores. Escribe muy bien y le gusta mucho leer. Tiene sus propios intereses, que no siempre coinciden con los de sus profesores, pero se trata de un chico cuyo comportamiento siempre es muy correcto. Es cierto, me dice, que está muy aislado en la clase, pero no parece encontrarse mal. Hace sus tareas y se ocupa de sus cosas con responsabilidad. “Alguna vez me ha comentado algo en relación a lo que otros chicos puedan decirle o hacerle”, me comenta el tutor. Y sé que no es del agrado de los compañeros. Procuro estar pendiente, pero le veo muy capaz de defenderse. Nunca me ha pedido ayuda al respecto. He hablado con su madre en alguna tutoría, pero no parece estar muy al tanto de lo que su hijo hace o le hacen. Le va bien, muy a sus cosas. Y apenas habla. Pero se comporta bien”.

Martín tiene el perfil de chico asediado por algunos compañeros, pero con capacidades y habilidades para afrontar, resistir y responder a los comportamientos agresivos. No obstante, las conductas están ahí. Y el daño puede ir acumulándose. ¿Cuál es la resistencia de Martín? ¿Cómo podrá responder Martín a alguna situación que él entienda que ya no es tolerable?

De víctima a agresor

Ocurre a veces, y tal vez no sean pocas. Ocurre que hay víctimas que acaban adoptando el papel de agresor o acosador si en algún momento tienen esa oportunidad. Algunos de los perfiles de esta conversión son curiosos. Dos especialmente.

1. La película “Cobardes” (Corbacho y Cruz 2008), a la que luego me referiré más expresamente al hablar del ciberbullying, cuenta una historia de cómo puedes acabar adoptando el rol de acosador o agresor como mecanismo de autodefensa, o, tal vez mejor, de venganza. Uno de los protagonistas de la película acaba utilizando estrategias propias de los maltratadores para desquitarse, ajustar cuentas y escarmentar a esos que tanto le han torturado últimamente. El tránsito es sencillo. No tiene más que identificarse y reproducir las estrategias que ha tenido que sufrir.

2. “Pasarse al lado oscuro”. Una historia real (disfrazada un poco). María es hija de una amiga mía. Tiene 16 años y ha pasado ya por varios colegios y por dos institutos. Ha sido una niña maltratada por algunos de los compañeros que ha ido teniendo desde 6º de primaria. Tímida y retraída, muy buena estudiante, no pudo escapar de las fauces de algunos compañeros y compañeras que vieron en ella a alguien a quien machacar. Por esa circunstancia tuvo que cambiar de centro varias veces. Sin embargo, este curso, María no deja de provocar sobresaltos en sus padres. Mi amiga, Marina, me cuenta que este curso acumula partes y partes y ya ha sido expulsada una vez durante tres días. Pero lo que más le preocupa, me dice, es que María forma parte del grupito de clase que tiene atemorizados a medio instituto. Su comportamiento, y sus notas, han cambiado absolutamente. Nadie la conoce. “Ni ella misma”, me dice Marina. Esta castigada en casa casi siempre.

Tengo la oportunidad de hablar con María, que no se esconde en la conversación. María lo expresa con claridad meridiana. “Nunca más, me dije. Nunca más voy a ser el pelele al que todos dieran golpes. Me lo prometí y lo he cumplido. Y no me arrepiento. Es verdad que mis padres me castigan con todo lo que está en sus manos. No salir, quitarme el móvil, el ordenador... Me da lo mismo. Eso me hace cosquillas, comparado con el dolor terrible que he sufrido desde niña. Ser del grupo de los malos me hace sentir poder. Y sé que nadie me va a hacer sufrir...”

Los agresores

“Se suele describir al acosador como un alumno agresivo e impulsivo, con dificultades para controlar sus impulsos, que presenta incapacidad para ponerse en el lugar de otro y pensar en lo que siente la víctima y con cierta cuota de popularidad entre algunos y rechazo de la mayoría, incluidos los profesores. Este perfil estereotipado no excluye otras características.

En el maltrato entre iguales, el agresor o agresores suelen actuar con premeditación (esto es, planificando sus actuaciones), más que de forma impulsiva, puesto que es difícil llevar a cabo diferentes tipos de agresión entre varias personas durante un tiempo, sin ponerse de acuerdo entre ellas. Además, en diferentes estudios se ha demostrado que los agresores conocen las emociones que siente la víctima: muestran empatía cognitiva, aunque no son capaces de compadecerse, de sentir lo mismo que la víctima o conmovirse con ella, es decir, no manifiestan empatía emocional. Este es un dato básico pensando en la intervención.

Con frecuencia, los autores gozan de popularidad y de la aceptación de los compañeros e incluso de los profesores, lo que les coloca en una situación de ventaja con respecto a la víctima. En ese caso el grupo e incluso el profesorado pueden tender a minimizar sus agresiones.” (Crespo, 2016, p. 14).

Los actos violentos tienen un agresor (o varios) detrás. Más o menos en la sombra. Más o menos explícito. Más o menos visible. En el acoso o maltrato entre iguales, también, por supuesto. No hay agresores porque haya víctimas, sino, más bien, al contrario; existen víctimas porque hay agresores, porque hay personas que desarrollan comportamientos intencionados que causan daño, que generan dolor, que hacen sufrir; existen víctimas porque hay personas que parecen disfrutar del dolor de otros (a los que agreden, vejan, desprecian, humillan), de su inseguridad, de su desasosiego, tensión y nerviosismo crónicos; de su rostro de pánico ante el mero hecho de entrar en clase, de salir al patio, de consultar su teléfono móvil.

El acoso o maltrato entre iguales es violencia, ya se ha dicho; pero no solo. Es violencia mantenida, explícita, intencionada. Asentada en el desequilibrio de poder. Violencia expresa no solo para dañar, sino para seguir dañando. Cuando ya se ven los efectos del daño infligido. Y en lugar de compasión, emerge la maldad de seguir. De insistir. Escarnecer, ultrajar, mortificar a la víctima. Que mira (cuando puede o se atreve a levantar la cabeza) con espanto y sobrecoimiento. Que no sabe ya qué hacer, cómo obrar, por dónde tirar. De qué tirar.

Existen víctimas (lo hemos apuntado con anterioridad) porque existen “palmeros” que celebran el maltrato, que lo animan, festejan y hasta enaltecen. Una suerte de “aplaudidores” de lo zafio, de lo grosero, de lo degradante. Ríen y ríen sin parar, jalean, difunden; y se pegan con fruición con esos “triunfadores” del mal que “levitan” en sus acomodados lugares en la jerarquía social del grupo, de los grupos... En sus dorados estratos sociales. Todopoderosos, omnipotentes, absolutos, casi supremos.

Lo último que conocemos de este fenómeno es que no es muy prudente trazar un perfil de los llamados “acosadores” o agresores. Encontramos de todo, en cuanto a edad, clase social, rendimientos académicos, incluso características personales... Pero hay algo que les define especialmente. Su falta de compasión, y no de empatía. Ellos son muy conscientes de lo que les pasa a sus víctimas. Ellos captan lo que ocurre. No les pasa desapercibido. Pueden ponerse en el lugar del otro, pero eso no les hace detener su agresividad. Les divierte, incluso. Saben de su dolor y sufrimiento. Y, aun así, siguen, persisten en sus malévolos e insidiosos comportamientos.

Perfil del acosador

“Pero ¿quiénes son los acosadores? ¿Son niños populares, ‘frikis’, problemáticos o con dificultades sociales? “Podemos hacernos todas estas preguntas, pero contestar no es nada sencillo: no existe un perfil concreto de acosador (.../...) En general, se trata de personas con escasa sensibilidad hacia el dolor ajeno y que no da muestras de empatía ni de compasión (.../...) Por lo general, los acosadores no son personas aisladas, forman parte de un grupo popular en una jerarquía superior en la cual ellos creen estar en el vértice”. (Preysler, 2007).

En su libro, “Los ángeles que llevamos dentro”, Steven Pinker (2012) cita a Hobbes y su conocida publicación, *Leviatán* (1651) para dibujar un escenario de la violencia y de sus causas e incentivos. Hobbes nos habla de tres causas esenciales del comportamiento violento entre los seres humanos:

- La competición. Atacamos para ganar, para conseguir algo que no tenemos, para tener más que los demás.
- La seguridad. La competición provoca miedo. Si alguien pretende atacarme, puedo decidir defenderme. Y para ello, puedo utilizar sus mismas “armas”, su propia “medicina”. A partir de lo cual, puedo manifestar o ejercer la violencia para defenderme o, al menos, para hacer ver a quien me ataca o puede atacarme de que voy a defenderme como sea. “Una política de disuasión creíble puede eliminar los alicientes del rival para invadir con el fin de conseguir un beneficio, pues el coste de la represalia anularía el botín previsto” (Pinker, 2012, p. 69).

- La gloria, la reputación, la superioridad, la jerarquía, el mando... El sentirse superior a los demás; el usar el desprecio como modo de relación interpersonal. La cosificación del otro. Su instrumentación. “Soy superior a ti; me río de ti; observo tu malestar y lo convertiré en sufrimiento. No mereces nada...”. Infravalorar, faltar al respeto, pisotear, humillar, rebajar, menospreciar, desprestigiar. O vejear. Y oprimir. En este caldo de cultivo encontramos el germen de muchas conductas de maltrato hacia otros infligido por iguales, por compañeros. Desde el desprecio y el nauseabundo liderazgo.

La violencia hacia otros, mantenida en el tiempo, ejercita intencionadamente, desde la superioridad, desde la jerarquía social, desde un liderazgo mezquino, o de varios contra uno, a veces. Arrinconando, haciendo sentir y vivir el sufrimiento sin piedad. Y manteniendo la acción. Sin pausa. Ese es el mal, el sello, la lacra del daño infligido.

Al otro lado, la víctima y su sufrimiento. Sin perspectiva de salida. Sin aparentes opciones para aliviar su temor.

Los testigos u observadores

Y existen también víctimas, por supuesto, porque existen los “ausentes”, los que miran hacia otro lado, los que no quieren saber nada. Porque existe la inacción, la desidia, la dejadez, y el abandono. Gracias a ellos también existen las víctimas y el acoso o maltrato entre iguales.

Agresores pueden ser, stricto sensu, unos pocos. Pero “colaboradores necesarios” (Figura 1) en las situaciones de acoso entre iguales son, somos, muchos. Porque existen los agresores y la ceguera ética. Esa que te impide ser consciente del daño que estás produciendo. O que otros están produciendo ante tu inexpressiva mirada. O ante tus miedos. Un extravío moral incalificable, insondable, inmedible.

Ya se ha hablado de ello en el capítulo dedicado a los conceptos (¿Qué es el acoso escolar? Este es un problema de todos.

(1) Socialmente hablando, en sentido amplio, refiriéndonos a nuestra organización social y el modo en que los adultos gestionamos la vida, los valores, las prioridades en las relaciones interpersonales, etc.

Y (2) hablando de las relaciones e interacciones, flujos de influencia y poder que se dan en las clases, en los grupos de niños, niñas y adolescentes.

Ya se ha detallado con anterioridad. Chicos y chicas que aplauden, ríen y jalean lo que ocurre, reforzando como necios el comportamiento agresivo. Compañeros que miran hacia otro lado, escondiendo su responsabilidad en la “ausencia” en la “invisibilidad” en la burda conciencia de que cada uno se resuelva sus asuntos, en el no-me-meto...

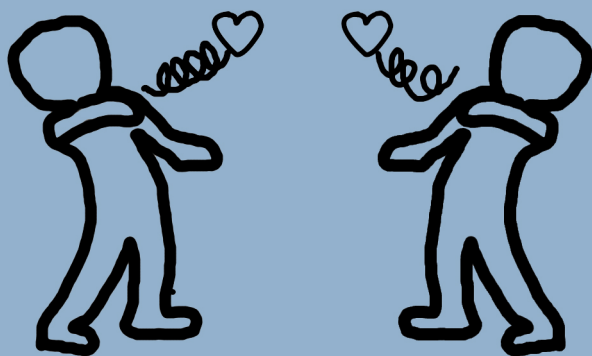
Muchos son colaboradores necesarios con sus silencios; silencios que destilan miedo, o desinterés por lo que no le concierna a cada uno. Sostener las conductas desde la colaboración, más o menos explícita, o la displicencia...No es el único problema, pero sí especialmente importante.

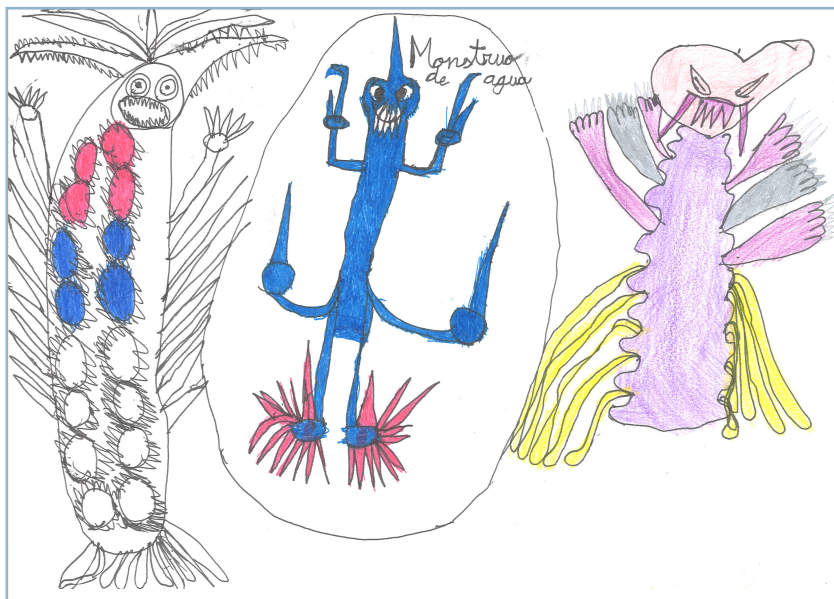
Figura 1. El círculo del Bullying.



Fuente: Mejora de la convivencia y del clima social de los centros docentes. Quiénes intervienen – Microcultura. De Comunidad de Madrid (s. f.-c). Copyright Comunidad de Madrid.

Capítulo IV: **Realidades "invisibles" del** **acoso entre iguales**





Marcos Galantini Mateos (7 años)

Existen realidades invisibles, o especialmente invisibles dentro de la propia complejidad que la detección de las situaciones de acoso entre iguales conlleva. Existen escenarios especialmente ocultos, de los que sabemos mucho menos de lo que es necesario conocer para actuar de forma responsable y dar adecuada respuesta al reto que tenemos ante nuestros ojos. Existen, sí, colectivos especialmente velados, casi marginados, que “conviven” de modo cotidiano con la humillación, el desprecio, la exclusión, el hostigamiento y la agresión. Tres, cuando menos, merecen ser tratados: la discapacidad, la población LGTB y el alumnado con sobredotación intelectual.

Acoso escolar y discapacidad

Niños y niñas con discapacidad son víctimas habituales del maltrato (Berástegui y Gómez-Bengoechea, 2006) y blanco de los acosadores con frecuencia en el contexto escolar. Esto es una realidad que, no obstante, pasa desapercibida demasiadas veces para casi todo el mundo. Incluso para la propia familia y el niño, niña o adolescente víctima. Hay tanta exclusión en la “mochila” de las personas con discapacidad que no es infrecuente que describan esta situación, cuando son preguntados al respecto, como algo “normal”, a lo que “ya están acostumbrados”. Procesos de exclusión estables y hondos, pero no solo; salpicados también de experiencias frecuentes de humillación, falta de respeto y consideración, vejaciones y hostigamiento.

El informe de UNICEF de 2013, “[El estado mundial de la infancia 2013: niños con discapacidades](#)” detalla en su Enfoque sobre la violencia contra los niños con discapacidad, que los niños y niñas con discapacidad son entre tres y cuatro veces más proclives a padecer violencia (Jones et al., 2013, pp. 44-45). Entender el alcance de la violencia contra la infancia con discapacidad es un paso indispensable para la creación de planes y programas eficaces que les eviten convertirse en víctimas de la violencia y que mejoren su salud y su calidad de vida (Luengo y Domínguez, 2015).

En el trabajo de investigación “[Violencia contra los niños y niñas con discapacidad](#)” realizado por equipos de la Universidad John Moores de Liverpool y de la Organización Mundial de la Salud (Jones et al., 2013) se realizó un análisis sistemático de los estudios existentes sobre violencia contra la infancia con discapacidad -hasta los 18 años-, (se recogieron, entre otros, 17 estudios desarrollados en países con altos ingresos), se concluyó que la prevalencia de la violencia contra los niños y niñas con discapacidad eran de un 26,7% para las modalidades combinadas de violencia, de un 20,4% para la violencia física, y de un 13,7% para la violencia sexual. Las estimaciones del riesgo indicaban que los niños y niñas con discapacidad presentaban un riesgo considerablemente mayor de experimentar violencia que sus compañeros no

discapacitados, siendo 3,7 veces más proclives a padecer modalidades combinadas de violencia, 3,6 veces más proclives a ser víctimas de violencia física y 2,9 veces más tendentes a padecer violencia sexual. Con carácter general, la invisibilidad del maltrato a las personas con discapacidad (Soroa, 2014, pp.57-62) es un hecho manifiesto.

En su [Observación General nº 9 sobre los derechos de los niños con discapacidad](#), Naciones Unidas (2006) expone en su capítulo VI, Entorno Familiar y otro tipo de tutela; epígrafe B. La violencia, los abusos y el descuido, en el artículo 42:

“Los niños con discapacidad son más vulnerables a todos los tipos de abuso, sea mental, físico o sexual en todos los entornos, incluidos la familia, las escuelas, las instituciones privadas y públicas, entre otras cosas, otros tipos de cuidados, el entorno laboral y la comunidad en general. Con frecuencia se repite el dato de que los niños con discapacidad tienen cinco veces más probabilidades de ser víctimas de abusos. En el hogar y en las instituciones, los niños con discapacidad a menudo son objeto de violencia física y mental y abusos sexuales, y son especialmente vulnerables al descuido y al trato negligente, ya que con frecuencia representan una carga adicional física y financiera para la familia. Además, la falta de acceso a un mecanismo funcional que reciba y supervise las quejas, propicia el abuso sistemático y continuo. El hostigamiento en la escuela es una forma particular de violencia a la que los niños están frecuentemente expuestos, y esta forma de abuso está dirigida contra los niños con discapacidad. Su vulnerabilidad particular se puede explicar, entre otras cosas, por las siguientes razones principales:

- a. Su incapacidad de oír, moverse y vestirse, lavarse y bañarse independientemente aumenta su vulnerabilidad a la atención personal invasiva y a los abusos.
- b. Vivir aislados de los padres, de los hermanos, de la familia ampliada y de los amigos aumenta la probabilidad de los abusos.
- c. Si tienen discapacidades de comunicación o intelectuales, pueden ser objeto de falta de atención, incredulidad y falta de comprensión si se quejan de los abusos.
- d. Los padres y otras personas que se ocupan del niño pueden encontrarse bajo considerable presión debido a los problemas físicos, financieros y emocionales que produce la atención al niño. Los estudios indican que las personas bajo presión son más proclives a los abusos.

e. A veces se considera equivocadamente que los niños con discapacidad son seres no sexuales y que no comprenden sus propios cuerpos y, por tanto, pueden ser objeto de personas tendientes al abuso, en particular los que basan los abusos en la sexualidad." (Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño, 2006, Art.42, p. 12).

Y en el artículo 43, la citada Observación de Naciones Unidas, insta a los Estados Partes a "hacer frente a la cuestión de la violencia y los abusos, adopten todas las medidas necesarias para la prevención del abuso y de la violencia contra los niños con discapacidad, tales como:

- a. Formar y educar a los padres u otras personas que cuidan al niño para que comprendan los riesgos y detecten las señales de abuso en el niño.
- b. Asegurar que los padres se muestren vigilantes al elegir a las personas encargadas de los cuidados y las instalaciones para sus niños y mejorar su capacidad para detectar el abuso.
- c. Proporcionar y alentar los grupos de apoyo a los padres, los hermanos y otras personas que se ocupan del niño para ayudarles a atender a sus niños y a hacer frente a su discapacidad.
- d. Asegurar que los niños y los que les prestan cuidados saben que el niño tiene derecho a ser tratado con dignidad y respeto y que ellos tienen el derecho de quejarse a las autoridades competentes si hay infracciones de esos derechos.
- e. Asegurarse de que las escuelas adoptan todas las medidas para luchar contra el hostigamiento en la escuela y prestan especial atención a los niños con discapacidad ofreciéndoles la protección necesaria, al mantener al mismo tiempo su inclusión en el sistema educativo general.
- f. Asegurar que las instituciones que ofrecen cuidados a los niños con discapacidad están dotadas de personal especialmente capacitado, que se atiene a las normas apropiadas, está supervisado y evaluado periódicamente y tiene mecanismos de queja accesibles y receptivos.
- g. Establecer un mecanismo accesible de queja favorable a los niños y un sistema operativo de supervisión.
- h. Adoptar todas las medidas legislativas necesarias para castigar y alejar a los autores de los delitos del hogar, garantizando que no se priva al niño de su familia y que continúa viviendo en un entorno seguro y saludable.

i. Garantizar el tratamiento y la reintegración de las víctimas del abuso y de la violencia, centrándose especialmente en los programas generales de recuperación." (Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño, 2006, Art.43, p. 12).

Resulta de gran interés la investigación realizada por Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz (2014) para analizar el rechazo y victimización social que experimenta el alumnado con necesidad de apoyo educativo en comparación con lo que experimentan sus compañeros. En la investigación participaron 1351 alumnos de primero de educación primaria de los que 253 (el 18.7%), fueron designados por sus maestros como alumnos con necesidad de apoyo educativo, por presentar dificultades de aprendizaje que hacían imprescindible la ayuda y el apoyo adicionales.

Los resultados del estudio mostraron sin lugar a discusión que el alumnado con necesidad de apoyo educativo es significativamente más rechazado por sus compañeros, tiene peor reputación social que el resto del grupo y es calificado por sus maestros como menos competentes socialmente. Asimismo, los resultados identificaron que los citados alumnos eran victimizados con mayor frecuencia que el resto de los compañeros y que ellos mismos se percibían como menos o mal aceptados por el grupo. Destacaban, así, su vulnerabilidad y el riesgo de sufrir experiencias catalogables de acoso por parte de sus iguales.

Lo que nos dicen algunos chicos y chicas

- Creo que no quieren ser mis amigos.
- Yo creo que no les gusto.
- Para ir al recreo se tienen que turnar y acompañarme.
- Yo no quiero depender de mis compañeros, pero necesito que me ayuden.
- Cuando hay que trabajar en grupo, casi siempre me quedo mirando y nadie o casi nadie quiere estar conmigo...
- Ya estoy acostumbrado a que no me hablen.
- No tengo amigos en clase.
- Mis padres me dicen que no diga nada.
- Mis padres quieren hablar con el profesor, pero yo les pido que, por favor, no lo hagan.
- Suelo sentirme muy solo.
- Los fines de semana salgo poco, con mis padres. Tengo pocos amigos, muy pocos.
- A veces, cuando algún compañero está conmigo y le veo contento, me siento muy bien y pienso que todo va bien.
- Lo mejor es cuando algún compañero o compañera simplemente te llama por tu nombre, te saluda, te sonríe, se acerca, te deja ver su móvil...
- Cuando se sientan a mi lado algunos compañeros en el patio me siento muy bien. Me cuentan sus cosas y me preguntan. Me cuesta mucho hablar, pero ellos esperan a que termine. Me sonríen y me animan.
- Hay profesores que me cuidan mucho, me llevan de un sitio a otro, hablan con los compañeros para que me ayuden o para que trabajen conmigo... Esos momentos son lo mejor.

La escuela debe ser un espacio de paz, de diálogo, inclusivo. La escuela considerada como espacio seguro, atento a las necesidades de todo el alumnado, cercana y sensible con las dificultades y las necesidades de apoyo educativo. Y en este contexto, la observación de las condiciones en las que se encuentra el alumnado con discapacidad en el ámbito de las relaciones interpersonales, especialmente con sus iguales, debe considerarse imprescindible.

Otros recursos y materiales de interés

- [Guía contra el acoso escolar por razón de discapacidad](#), (CERMI, 2017).
- [La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España](#) (FEAPS, 2009).
- [Guía REINE, reflexión ética sobre inclusión en la escuela](#) (UDS Estatal de Educación. FEAPS, 2009).
- [La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad](#). (Alcaín y Álvarez, 2015).
- [Violencia contra los niños con discapacidades: legislación, políticas y programas en la UE](#). (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2015).
- [Discapacidad y acoso escolar: reflexiones](#). (Sanmartín, 2014).

En el proceso de análisis sobre acoso entre iguales y discapacidad, destacan algunas realidades de manera singular:

1. El [Proyecto "Disabuse"](#), (Stop Disabuse. Tacking Disablist Bullying, s. f.) proyecto de 2 años que forma parte del programa Erasmus Plus, acción clave 2 "Cooperación para la innovación e intercambio de buenas prácticas", en el que participan 5 socios de 4 países europeos: Irlanda, Italia, Portugal y España. Se trata de un trabajo que lucha por erradicar las situaciones de acoso entre iguales por razón de discapacidad, aprovechando la reflexión sobre las experiencias de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad motriz, sensorial e intelectual.

2. Bullying y Trastorno por Déficit de Atención e hiperactividad (TDAH). Los niños con TDAH presentan en general mayores dificultades en el proceso de socialización debido a sus características personales. Si bien es importante afirmar que cada situación es siempre diferente a las demás y que hemos de invocar en todo caso a la individualidad de cada situación, su contexto, aspectos ligados a la respuesta educativa que se está dando, edad, contexto familiar, etc., no debemos ob-

viar que determinadas características personales del alumnado diagnosticado de TDAH, como, por ejemplo, la impulsividad y el comportamiento disruptivo, o las dificultades para adecuar y matizar las respuestas relacionales y emocionales o la reflexión sobre las acciones ejecutadas, pueden generar actitudes o conductas no fácilmente comprendidas por el resto de compañeros.

La evolución de cada experiencia dependerá lógicamente del modo en que se responde por parte de los adultos de referencia y de las acciones que se pongan en marcha en el contexto del aula y del centro educativo para gestionar los posibles problemas de relación que puedan producirse. En este escenario, chicos y chicas con este diagnóstico pueden verse concernidos, bien como víctimas, bien como acosadores, siempre en función de diferentes variables y del modo, ha de insistirse, en que se toman las primeras decisiones educativas al respecto de la situación creada.

No podemos, ni debemos, poner el acento en las dificultades de este tipo de alumnos, sino, más bien en el modo en que interpretamos cada situación y tomamos decisiones y, muy importante, la respuesta que padres y madres de los grupos que puedan verse afectados son capaces de adoptar.

De especial interés es el artículo de Fuensanta Cerezo (2006),

[“Análisis comparativo de variables socioafectivas entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador”](#).

3. Bullying y Trastornos del espectro autista. La Confederación Autismo España ha editado un manual (Hernández, J. 2017) de gran interés, ya citado en el capítulo “El lío de las cifras: ¿son todos los que están? ¿Están todos los que son?”, que repasa de manera muy acertada todas las variables y elementos que pueden estar en juego en las relaciones entre el acoso entre iguales o bullying y la condición de persona afectada por un trastorno del espectro autista. Esta guía-manual es un excelente recurso dirigido a profesorado y familias con el objetivo de ayudar en los procesos de detección e identificación de situaciones de bullying a alumnado TEA y, por supuesto, de intervención una vez la situación se ha desplegado. Familias.

No podemos olvidar que, según se especifica en la guía, casi la mitad de los niños con TEA sufre acoso escolar, el 46,3 por ciento frente al 10,6 por ciento de los estudiantes sin este trastorno o sin discapacidad. Sin perjuicio de situaciones en las que predomina el hostigamiento y la humillación, el acoso más frecuente entre el alumnado TEA es el aislamiento y la exclusión social, con la terrible repercusión que esta circunstancia provoca en niños, niñas y adolescentes enfrentados cada día a lo que para ellos supone un reto muchas veces inalcanzable, la respuesta social adaptada y la mejora de las relaciones interpersonales. Un círculo vicioso cruel, sin duda.

El reto, sin duda, es avanzar sin descanso, sin pausa, hacia la inclusión, acercarnos a las coordenadas expuestas por las diferentes recomendaciones internacionales sobre derechos de la infancia y, específicamente, sobre derechos para las personas con discapacidad. De especial interés resulta la información y recursos que, sobre educación inclusiva, puede encontrarse en la Web del [Consorcio para la educación inclusiva](#) (s. f.).

Acoso escolar y sobredotación

Las relaciones entre el bullying y la condición de sobredotación intelectual no han sido demasiado abordadas en estudios de relevancia. Es cierto que aparecen en investigaciones recientes en los últimos quince años, prácticamente inexistentes en nuestro país, pero, incluso, los datos que aportan las revisiones internacionales generan ciertas contradicciones. A esta conclusión llegaron, por ejemplo, Smith, Dempsey, Jackson, Olenchack y Gaa en 2012, en su estudio "Cyberbullying among gifted children".

No obstante, un estudio reciente de la Universidad Internacional de La Rioja, "[Acoso y ciberacoso en estudiantes de altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica](#)" (González-Cabrera, 2018), ha profundizado en este espinoso tema, a los efectos de aclarar lo que las experiencias diarias de este alumnado parecían confirmar a voces.

Tal como detalla en informe de la investigación, El proyecto ha sido realizado con la participación de 285 alumnos (175 varones y 109 mujeres) con altas capacidades y edades comprendidas entre los 9 y 18 años. De ellos, 122 alumnos estaban escolarizados en Educación Primaria, 118 en Educación Secundaria y 39 de Bachillerato. Asimismo, el estudio con la colaboración de 22 asociaciones de alumnos con sobredotación intelectual de nuestro país.

Algunos de los resultados más señalados del estudio coordinado por González-Cabrera en 2018 son los siguientes:

- “Las situaciones de acoso y ciberacoso no se dan siempre dentro del contexto escolar, aunque éste sea un ecosistema natural en la infancia y la adolescencia. Esto supone, según el estudio, que más actores (como la familia y la sociedad) deberían estar implicados en la solución y mejora de esta problemática.
- El ciberacoso es más pernicioso que el acoso escolar tradicional por las variables de anonimato, intemporalidad y amplificación/difusión de los actos perpetrados.
- Los datos muestran que un 55,1% de estos alumnos son víctimas (tanto leves como graves), pero si le sumamos la condición de víctima-agresora, el total es de 83,2%. Los resultados indican que más del 83% del alumnado desempeña un rol relacionado con la victimización tradicional y únicamente un 2,5% se declara como agresor leve. En el caso del ciberacoso, un 25,1% del alumnado es cibervíctima pura, un 3,9% ciberagresor puro y un 6,6% cibervíctima-agresora.
- Tanto en el acoso escolar tradicional como en el ciberacoso, las víctimas presentan peores puntuaciones en calidad de vida, depresión, estrés y ansiedad, que aquellos que no están implicados en estas problemáticas.
- La muestra de alumnos con altas capacidades estudiada presenta puntuaciones superiores tanto en acoso como en ciberacoso, a las encontradas en otros estudios con población escolar y una afectación severa en los casos relacionados con la victimización a nivel psicológico.
- Casi un 25% de los participantes considera que el profesorado ha propiciado de alguna manera que fuera víctima de acoso o ciberacoso, una cuestión que, a juicio de los autores, debería ser abordada en futuros estudios.
- El estudio concluye poniendo de relieve la trascendencia de emprender una labor de vigilancia activa y proactiva, en edades sensibles, por parte de la familia, especialmente ligada a los usos de la tecnología (concretamente, el teléfono móvil y el ordenador).

- En base a sus resultados, el estudio subraya la necesidad de dedicar especial atención a los colectivos de altas capacidades (y, en general, a todos aquellos que presenten un rasgo diferencial). A este respecto, consideran esencial que las administraciones públicas establezcan programas de prevención e intervención ante estos problemas (especialmente en relación con aquellos grupos con necesidades educativas específicas, y teniendo en cuenta a distintos colectivos, como pueden ser los alumnos con altas capacidades). Consideran también sumamente importantes a las Asociaciones de Madres y Padres como un "nicho ecológico" para establecer formación y medidas de control". (Infocop, 2018).

En un sentido parecido al citado concluyó el estudio elaborado en 2017 por la Asociación "No al acoso escolar" (NACE, 2017), ya citado anteriormente, según el cual, el 46% de los niños con sobredotación intelectual habría sido víctima de acoso por parte de sus compañeros a lo largo de su itinerario escolar. El estudio, "[Bullying y estudiantes de altas capacidades](#)" (NACE, 2017) está accesible en la web de la Asociación.

La asociación "No al Acoso Escolar" (NACE) pasó una encuesta a 400 padres catalanes con hijos con altas capacidades. El informe revela que respondieron 242 familias, de las que el 46% contestó que su hijo o hija habían sufrido acoso escolar, y el 20% lo había experimentado durante el curso que acababa de finalizar. La mayoría de los casos reseñados se concentraban en la ESO (30%), seguida de la Educación Primaria (20%) y de Bachillerato o Ciclos Formativos (14%).

No todas las situaciones son idénticas Los casos de Carla y Jonathan

Carla era una chica de 15 años. Sus resultados escolares eran brillantes. Lo habían sido siempre. Acudía desde hace más de seis años ya a programas de enriquecimiento para altas capacidades. Su historia en los tres centros educativos por los que había pasado estuvo trufada de experiencias dolorosas de trato por parte de muchos de sus compañeros de clase. Intentó adaptarse, ser discreta, hablar y debatir poco con los profesores. Incluso a alguno de ellos llegó a pedirles que, por favor, no le preguntasen en clase y que, si podían, no le calificasen siempre con sobresalientes. Odiaba estar por encima de todos sus compañeros en las calificaciones. Odiaba cómo la miraban. Y su carga de agobio fue a más. El miedo a sobresalir⁵ le provocó una elevada ansiedad social y empezó a infravalorarse de manera muy significativa.

⁵ Compatible con el denominado "Síndrome de Salomón" (experimentos de Salomon Asch).

Dejó de estudiar prácticamente. Solo quería ser aceptada por el grupo. Su deseabilidad social fue a más hasta el punto de enfrentarse con profesores. Solo le interesaba caer bien a aquellos compañeros que siempre la estaban “machacando”. Lo logró. Con consecuencias nefastas en su entorno y en su recorrido vital.

Jonathan tenía doce años. Era un chico con altas capacidades y excelente expediente académico. Sin embargo, Jonathan era un niño con escasas habilidades para las relaciones interpersonales. Esto le provocaba no pocos problemas en las clases por la que iba pasando. Nunca fue bien aceptado por sus compañeros y compañeras. Tendía a querer llevar siempre la razón, se burlaba de algunos compañeros por las contestaciones que daban en clase a preguntas de sus profesores o por las calificaciones que obtenían. Le molestaba profundamente no tener amigos y no entendía por qué no querían salir con él los fines de semana o cuáles eran los motivos por los que nunca le invitaban, por ejemplo, a fiestas de cumpleaños. Los profesores habían intentado mediar en este tipo de situaciones, pero ni los compañeros ni los padres de estos colaboraron realmente nunca. Los profesores hablaban con él, pero él solía mantenerse en sus trece. Si algún compañero se equivocaba, él no entendía por qué no tenía que hablar de ello, e, incluso, mofarse de ellos. Terminó cambiando de centro. Pero no solo una vez. Sus padres solicitaron que se activase el protocolo contra el acoso escolar por la exclusión social de que era objeto. Aquello provocó un gran problema entre el colectivo de padres del aula y los padres de Jonathan.

No es este un asunto sencillo, ni mucho menos. Pero la invisibilidad de muchas de las situaciones de maltrato que este colectivo de chicos y chicas vive, merece que ahondemos sensiblemente en un reto que, sin duda, merece la pena. Lograr el adecuado equilibrio, la búsqueda de la equidad, del trato ajustado a las necesidades de cada alumno. Sin merma alguna por causa de su capacidad y de su singular manera de ver e interpretar la vida, y de estar en ella.

Acoso escolar y población LGTB

Un reciente informe de la Human Rights Campaign Foundation (2018), elaborado conjuntamente con la Universidad de Connecticut (EE.UU.), con una muestra de 12.000 jóvenes entre 13 y 17 años, el [2018 LGBTQ Youth Report](#) aporta datos especialmente concluyentes:

- Los miembros de la familia desempeñan un papel esencial en la salud y el bienestar emocional de los adolescentes. Los resultados muestran que aquellos jóvenes LGTB que viven en familias que comprenden, escuchan y ofrecen apoyo incondicional, presentan una mayor autoestima y capacidad de afrontamiento de las dificultades, así como un menor riesgo de depresión, así como menores niveles de malestar psicológico, desesperanza y abuso de sustancias.
- El 77% de los adolescentes LGTB encuestados se habían sentido sentirse deprimidos durante la semana anterior a completar la encuesta.
- Más del 70% refirió sentimientos de inutilidad y desesperanza en la semana anterior a la consulta.
- El 95% de los jóvenes LGTB reportaban problemas para dormir por la noche.
- Más del 75% de los adolescentes y jóvenes consultados referían haber vivido su experiencia con compañeros como extremadamente estresante.
- Únicamente el 26% refería que siempre se sentía seguro en el centro educativo y solo el 5% expresaba que todos sus maestros y personal escolar apoyaban a las personas LGTB.
- Sólo el 41% de los adolescentes y jóvenes consultados había recibido algún tipo de ayuda psicológica en el último año.
- Únicamente el 27% de los jóvenes LGTB afirmaba poder desenvolverse de manera natural como persona LGTB en el centro educativo.
- El 73% de los jóvenes LGTB señalaban haber sufrido amenazas verbales debido a su identidad LGTB y el 43% han sido intimidados dentro del recinto escolar
- El 77% informaba que había escuchado a miembros de su familia hacer comentarios negativos sobre las personas LGTB.

El acoso entre iguales es especialmente cruel con la población LGTB. Y especialmente invisible. Son muchos los y las adolescentes objeto de burla, hostigamiento, humillación y agresión homofóbicas y heterosexismo[1]. El rechazo a la diferencia, en la base, una vez más. Un rechazo explícito, contundente, marcado, aplastante. "Eres escoria, maricón". "Zorra y puta bollera, muérete ya...". El escenario habitual: la invisibilidad, el continuo de la agresión, la incapacidad de avanzar... El sufrimiento en silencio.

Hugo y Marcos

(“A veces encontramos apoyos que nos permiten tirar hacia delante sin miedo; con dolor y sufrimiento, pero sin miedo”).

Hugo tenía 13 años cuando empezó a sufrir agresiones homófobas. Hugo tiene ahora 30 años y explica de manera cruda cómo empezó todo. Cómo siguió y, también, como terminó.

Hugo era un chico de 14 años que cursaba 3º de Educación Secundaria. Sensible y abierto, era un chico confiado, amigo de sus amigos. No gustaba demasiado del deporte que practicaban sus compañeros de clase y sus amigos del barrio. Vivía cerca del colegio, así que muchos de los chicos de su calle coincidían con él entre pasillos y aulas.

Nunca había tenido dificultades para relacionarse con sus iguales, pero aquel curso todo empezó a ser diferente. El recién pasado verano, Hugo y Marcos se conocieron en las fiestas de la localidad. Marcos vivía en un pueblo cercano y se acercó con algunos amigos a disfrutar de las fiestas en ese mes de agosto.

Hugo y Marco coincidieron en alguna plaza, mientras la música y el jolgorio dominaban la noche. Rápidamente se sintieron atraídos. Hasta ese momento, Hugo había tenido mucho cuidado de expresar emociones o comportamientos que pudieran levantar sospechas de su orientación sexual. Dos amigas y compañeras de clase, con las que Hugo tenía una especial relación, Clara y Alba, sí eran conocedoras de esa circunstancia. Eran cariñosas y también prudentes, Y entre los tres mantenían una gran confianza.

Clara y Alba vieron enseguida que entre Hugo y Marco existía esa especie de atracción que parece imposible ocultar. Y, aprovechando un momento, entre risas y conversaciones, Alba se acercó a Hugo para comentarle que otros chicos estaban demasiado pendientes de ellos dos.

Hugo y Marco acabaron buscando otros sitios donde seguir hablando. Sin la mirada de los demás. Y sin que nadie se diera cuenta, se marcharon a pasear lejos de donde estaba la bulla y la jarana. Pasaron y hablaron. Mucho tiempo. Y prometieron seguir en contacto.

Hugo no sabía muy bien qué le estaba pasando, pero, desde luego, no dejaba pasar ni un momento del día sin desear que su móvil diera señales de que Marco le decía algo. Pasaron el verano cerca, muy cerca. En el corazón, claro, porque se vieron muy poco. Pero la ilusión de ambos por saber del otro, sus conversaciones y deseos, llenaron el alma de ambos.

Alba y Clara conocieron esta historia casi de inmediato. Hugo les contó que no podía dejar de pensar en Marcos. Y que Marcos le decía lo mismo. Que necesitaban verse.

Hugo nos resume todo lo que ocurrió:

"Sencillamente nos enamoramos. Yo sabía quién era yo y cómo me sentía. Sabía que mi corazón estaría cerca de otro chico, antes o después. Y Marco apareció y lo revolvió todo. Los días pasaban lentos e insustanciales hasta que mi móvil vibraba y veía en la pantalla que era él. No tardamos en encontrar el modo de vernos. Y de estar más cerca el uno del otro. Ni él ni yo habíamos sido capaces de hablar con alguien en nuestra familia para poder expresarles cómo sentíamos y cómo nos sentíamos. Lo llevábamos en silencio. En mi caso, afortunadamente, contaba con Alba y Clara. Me entendían y hasta me protegían. Me decían que, a veces, dejaba ver un poco de "pluma" y que eso tenía alerta a un grupo de chicos y chicas del colegio, que, yo sabía, me miraban con recelo. Tenía algunas maneras y gestos, pero hasta ese momento no habían provocado ningún hecho en particular.

Pero un día, por la mañana, todo fue diferente. Noté enseguida que en clase se me miraba raro. Ese fin de semana, en el mes de septiembre y con el curso ya empezado, Marco y yo habíamos estado juntos, lejos del barrio. Ese día nos besamos mucho. Medio escondidos. Y yo volví a casa siendo el chico más feliz del mundo. Hasta ese día. Ese día en que llegó el infierno. Debieron vernos ese fin de semana porque esa mañana, mi nombre estaba en boca de todos. Y no precisamente en términos agradables.

-Mira el marica ese, que anda haciéndoselo por ahí con otros tíos. Su ya decía yo que era un maricón de mierda-. Alba y Clara me contaban lo que decían de mí en los grupos de mensajería en los que hasta hace nada también yo estaba. Pero tuve que salir de ahí. Para dejar de leer lo que decían de mí. Mis días en el colegio eran una pesadilla. Incluso chicos y chicas con los que antes de todo esto compartía muchas

cosas, se apartaron de mí. Incluso Alba dejó de comportarse como antes. Con ella empezaron a meterse mucho también. Como con Clara. Pero Clara nunca me dejó. Todo lo contrario. Gracias a ella, además de otras personas, estoy hoy aquí y me encuentro bien.

Mi hermano mayor, que estaba en Bachillerato se enteró de todo, por supuesto. Y en varias ocasiones se enfrentó a gente por lo que decían de mí. Pero no dijo nada en casa. De todo lo que decían de mí. Y padres de compañeros míos también se enteraron de lo que estaba ocurriendo. Y, claro, un día mi madre, quiso hablar conmigo. Ese día fue mi salvación. Con un cariño que se le salía por los ojos y por la boca me abrazó. Y me dijo que no tenía que preocuparme por nada. Que ella y mi padre ya sabían que esto pasaría. Sabían que pasaría, me repitió varias veces.

Mis padres acudieron a hablar con el director del colegio para explicar lo que estaba pasando y pedirle que, por favor, colaborasen para evitar que esa especie de linchamiento diario terminase. Y le pidieron que actuasen con prudencia.

Ese año fue mi último año en ese colegio. En el que había estado desde pequeño. El curso fue muy duro. Pero encontré muchos apoyos. En profesores. Y también en compañeros que hasta ese momento no habían formado parte de mi vida. Mi casa era mi reducto. Con mis padres y hermanos cerca. Cariñosos siempre conmigo. Hugo tuvo peor suerte. También él fue objeto de humillación e insultos permanentes. Pero, incluso, llegó a ser agredido físicamente en varias ocasiones. El rechazo trágico en el centro al que acudía cada día no tuvo la más mínima respuesta. Sus padres rechazaron de una manera vehemente también su orientación sexual. Nosotros seguíamos hablando, aunque nos veíamos menos. Un día Hugo intentó quitarse la vida. Afortunadamente, no lo consiguió.

A Hugo le ayudaron desde una asociación LGTB, como a mí. Hoy formamos parte de un grupo de voluntarios que colaboramos con algunos centros educativos interesados en visibilizar esta cruel realidad".

"La realidad del maltrato escolar sigue amparada por un sistema escolar carente de políticas de "protección" hacia las minorías sexuales. La hipótesis de que los y las adolescentes carecen de madurez emocional para determinar su orientación sexual sigue formando parte de muchos ámbitos educativos.

Dichas afirmaciones parten de la premisa de que la orientación no heterosexual es una fantasía adolescente que tenderá a desaparecer cuando esta etapa pase, lo que provoca la carencia de información y recursos de apoyo para los jóvenes, y perpetúa la falta de programas de prevención y de sensibilización" (*Generelo y Pichardo, 2005*).

No son pocos los estudios e investigaciones que muestran de manera cruda esta trágica realidad. La discriminación, el desprecio, el rechazo, la agresión y, por supuesto, también, el odio. Destacan los *estudios elaborados por el colectivo COGAM (s. f.)*, y, en especial, "*Homofobia en las aulas*" (López-Amurrio, 2013), que aborda contenidos de especial relevancia, como las diferencias de género, la diversidad cultural, el rechazo familiar, la orientación sexual del alumnado, la intervención de y en los centros educativos, las agresiones físicas y el ciberbullying homofóbico, la "salida del armario" en la adolescencia, las fuentes de la homofobia o los ya citados delitos de odio.

Los prejuicios y estereotipos siguen siendo potentes lastres en la consideración del colectivo y alumnado LGTB y, consecuentemente, en la construcción de una sociedad respetuosa con las diferencias y, en particular, con la diversidad de género.

Prejuicios y Estereotipos

Los resultados a las preguntas sobre estereotipos denotan que una cuarta parte del alumnado (25,35%) tiene prejuicios respecto a la homosexualidad, bisexualidad y transexualidad.

- El 14,79% cree en alguna medida que los homosexuales no deben tener los mismos derechos que los heterosexuales.
- El 39,36% se siente molesto en alguna medida si ve a dos homosexuales besarse en público.
- El 22,56% cree que la transexualidad es en alguna medida una enfermedad.
- El 26,47% cree en alguna medida que los homosexuales no pueden ser buenos padres.
- El 23,58% cree en alguna medida que los homosexuales no deben practicar determinadas profesiones como trabajar con niños o en el ejército.

Fuente: *Homofobia en las aulas. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* (López-Amurrio, 2013).

De especial interés es, asimismo, el estudio de Schneider, O'Donnell y Smith (2012). "*Tendencias en el ciberacoso y la intimidación escolar en un censo regional de estudiantes de secundaria, 2006-2012*", que encontró la clara relación entre acoso y ciberacoso con la población escolar LGTB, afectada siempre por encima de la población heterosexual.

Y especial mención merece el excelente trabajo de Javier Ojeda (2015) "Acoso escolar homofóbico y salud mental: un estudio comparativo para la intervención del Trabajo Social". El trabajo de investigación muestra de forma clara que el acoso escolar homofóbico sufrido en el pasado representa un impacto especialmente negativo en el bienestar presente de las personas que se vieron afectadas, en comparación siempre con las personas que no han sido víctimas de acoso o maltrato entre iguales.

Otras referencias de interés

- [La Diversidad Sexual y de Género en el Sistema Educativo: ¿qué sabemos sobre ella?](#) (Generelo, 2017).
- [Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar.](#) (De Stefano, 2017).

Algunos conceptos y variables esenciales de la LGTBfobia de singular importancia

- **El silencio:** destaca sin duda el profundo silencio e invisibilidad que aún, lamentable y trágicamente, rodea las situaciones de acoso homofóbico en las aulas y centros educativos. Se ha hecho referencia con algunos datos cruzados a esta dimensión en el capítulo "El lío de las cifras. ¿Son todos los que están? ¿Están todos los que son?" Acabar con esta lacra del silencio de la víctima supone establecer relaciones adecuadas, seguras y fiables de los chicos y las chicas con sus padres y con el profesorado. Es imprescindible notificar estas situaciones en el momento en que son sufridas y conocidas. E imprescindible es atender con sensibilidad, cuidado y afecto las manifestaciones de las posibles víctimas. Cualquier otro comportamiento puede suponer la comisión de un delito de omisión de socorro.
- **Contagio del estigma:** El estigma representa el sello, la herida cruel que supone para un alumno o alumna manifestar su orientación sexual y/o de género en el centro educativo. Hablamos del contagio del estigma para referirnos a la situación en que esta señal o marca recae en el alumnado que se atreve a apoyar de manera explícita al alumno LGTB, y que hace, en no pocas ocasiones, que esta manifestación desinteresada de apoyo pueda desvanecerse por miedo.

• **Outing:** Es un concepto que significa “sacar del armario” a una persona sin su consentimiento. Hay que decir que, en nuestro país, manifestar que alguien es gay, lesbiana, transexual o bisexual no es delito si no hay dolo, o intención de vejear, despreciar o humillar. No se toma en consideración, no obstante, el sufrimiento aparejado que esta situación puede conllevar para la persona implicada.

• **Delitos de odio y homofobia:** La Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) definió en 2003 el concepto de delito de odio como: "toda infracción penal, incluidas las infracciones contra las personas y la propiedad, cuando la víctima, el lugar o el objeto de la infracción son seleccionados a causa de su conexión, relación, afiliación, apoyo o pertenencia real o supuesta a un grupo que pueda estar basado en la 'raza', origen nacional o étnico, el idioma, el color, la religión, la edad, la disfunción física o mental, la orientación sexual u otros factores similares, ya sean reales o supuestos". (Ministerio del Interior, s. f.).

Ver también: “[Propuestas en materia por delitos de odio\[?\] por LGTBfobia](#)” Arcópoli (2016) y “[Contra el odio](#)”. Observatorio madrileño contra la homofobia, transfobia y bifobia (s. f.).

• **Plumofobia:** Se entiende en general como el rechazo al amaneramiento excesivo, a la “pluma”, al hombre afeminado. O también, según el italiano Andrea Pug-geli, puede entenderse como repudiar a aquellas personas que se salen de sus roles de género: contra las mujeres que no hacen lo que tienen que hacer las mujeres y contra los hombres que no hacen lo que se supone que deben de hacer los hombres". La plumofobia es, asimismo, el término escogido para explicar el proceso de la discriminación y rechazo que puede sufrir un homosexual por otro homosexual. También puede asociarse con el rechazo a personas que, aun siendo heterosexuales, muestran cierto grado de amaneramiento en sus gestos.

• **Invisibilidad:** La diversidad sexual resulta aun especialmente invisible socialmente. Los comportamientos de maltrato, violencia y agresión hacia la misma permanecen, asimismo, invisibles.

• **El continuo de la exclusión:** El hostigamiento, maltrato y acoso hacia la población LGTB y hacia la diversidad sexual se extiende y profundiza en cualquier ámbito de la vida de este colectivo, más allá de lo que ocurre en los centros educativos.

• **La búsqueda de ayuda:** Es imprescindible buscar y pedir ayuda. Sin falta, sin pausa. Entender que hay quien ha pasado o está pasando por las mismas vicisitudes y que pueden ayudarte. Sin miedo. Sin miedos. No dejar pasar mucho tiempo. Al contrario, cuanto antes. Referencia de interés importantísima en COGAM (2017). [“Bullying, homofobia y transfobia en la escuela. Dónde buscar ayuda”](#).

• **La experiencia y el efecto del doble rechazo:** Muchos chicos y chicas LGTB se someten cada día al rechazo entre sus compañeros, o entre algunos de ellos, especialmente significados y crueles, y el rechazo en su propia familia. Es compatible esta situación con la de chicos o chicas que, siendo cruelmente tratados en las aulas, no pueden encontrar el apoyo entre sus familiares por no haber sido capaces aun de explicar su situación.

• **El acoso escolar a la población escolar LGTB y el riesgo de comportamientos suicidas:** Las referencias que pueden encontrarse al respecto de esta trágica relación parecen confirmar el riesgo evidente de ideas autolíticas, intentos suicidas y suicidios en esta población. Sin que deba relacionarse de forma única, ya que existen otras muchas variables que pueden estar incidiendo en las conductas resultantes, no puede dejar de prestarse atención a las relaciones entre ambos dramáticos fenómenos. Una revisión interesante sobre este contenido la encontramos en el estudio desarrollado por la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (FELGTB) [“Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGTB”](#) (2012).

Especialmente recomendable es la Guía [“Cómo hablar sobre el suicidio y las poblaciones LGTB”](#), (Movement Advancement Project, Jhonson Family Foundation y American Foundation for Suicide Prevention, 2017).

El diagnóstico parece ser evidente. Es imprescindible seguir trabajando de forma intensa y continuada en el desarrollo de políticas, planes y proyectos de información, formación y sensibilización en los centros educativos. La citada COGAM dispone de materiales de gran calidad en su sitio web [“documentos educativos”](#) (COGAM, s. f.).

La citada FELGTB inició una campaña en 2017 lanzando [el primer sitio web específico para luchar contra el acoso escolar LGTBfóbico](#), por orientación sexual e identidad y expresión de género, difundiendo, asimismo, la red de escuelas seguras LGTB, un magnífico proyecto con el objetivo de crear una coalición de escuelas seguras para liderar las acciones frente al acoso escolar. (FELGTB, 2017). La alianza incluye estudiantes, profesionales de la intervención social, profesorado, familias... El sitio web pone a disposición de todas las comunidades educativas un elenco imprescindible de recursos absolutamente imprescindibles en el enlace [“Stop acoso escolar LGTB”](#) (FELGTB, s. f.).

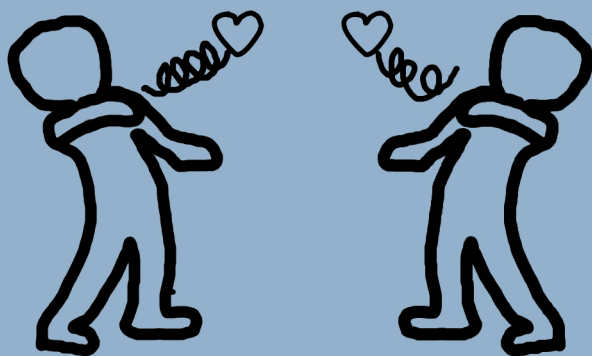
Por su creatividad y visión estratégica, merece señalar el vídeo [“Ciberbullying LGTB fóbico, una forma de ciberacoso entre iguales que castiga la diversidad”](#) (Pantallas amigas y FELGTB, 2018) que la FELGTB y Pantallas Amigas elaboraron para la señalada campaña. Un material magnífico para trabajar en las aulas.

“Mi hijo llegaba a casa desanimado y se mostraba poco comunicativo. Lo estaba pasando mal en clase y yo no me di cuenta. Acudir a la tutoría fue decisivo para poder ayudarle”.

Muy interesantes son, por último, los materiales y recursos para el trabajo en las aulas elaborados por la UNESCO, [“El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos. Taller de sensibilización para su prevención. Guía de facilitación”](#) (Aren-go, Aguilar-Gil y Corona Vargas, 2015).

La publicación, accesible en la red, detalla estrategias de apoyo al profesorado y las autoridades educativas con el objetivo de abordar la violencia homofóbica y transfóbica desde un enfoque de Derechos Humanos. La UNESCO se posiciona de modo enérgico a favor del desarrollo de acciones en los centros educativos que eviten la vulneración de la libertad, la dignidad y la integridad de todo el alumnado y, especialmente de la población LGTB.

Capítulo V: El ciberacoso (o ciberbullying)





Sofía Martínez Valor (8 años)

José Corbacho y Juan Cruz en 2008 escribieron y dirigieron una película memorable, a mi entender. [Cobardes](#). El argumento de la película giraba en torno al ya por entonces controvertido tema del acoso escolar. Hemos de recordar que, aunque este fenómeno ya preocupaba en nuestro país a principios del segundo milenio, fue el suicidio de un chico de 15 años en Ondarribia (citado al principio de este libro) el que hizo saltar el espanto y el sobresalto por hechos muy conocidos ya en el mundo y que afectaban de manera dolorosa y, en ocasiones, trágica, a muchos adolescentes. Jokin se quitó la vida en 2004 y conocimos la sentencia judicial sobre los hechos y sus consecuencias un año después.

Pues bien, en 2008, los citados autores, escribieron y dirigieron uno de los guiones (y la película, claro) más elocuentes sobre las características del fenómeno del acoso o maltrato entre iguales. Una película magistral que ya apuntaba ideas y detalles significativos y profundamente penetrantes sobre lo que se nos iba a venir encima. El uso de las tecnologías para hacer más cruel el fenómeno de esta suerte de maltrato entre compañeros.

La película nos cuenta la “historia de dos chavales de secundaria, uno la víctima y el otro el verdugo. Guille es, en apariencia, un chico como muchos: buenas notas, buen deportista y con una familia que le respalda. Descubre que actuar de “chulito” en clase le granjea el respeto de los demás, por lo que, sin dudarlo, elige a una víctima y, con cualquier pretexto se pasa el día acosándolo con sus amigos. Gabriel es la víctima elegida. El único motivo: tener el pelo rojo.” ([Filmaffinity España](#), s. f.).

El argumento de la película introduce ya el dispositivo móvil (de esos móviles de hace 10 años) para acondicionar un relato en el que el texto a través de mensajes de texto (SMS) -no se había “inventado” el WhatsApp-, las fotografías o, incluso, la grabación de un vídeo se convierte en elemento trascendental en el conjunto de la obra. En esas fechas, 2008, los adultos ya empezábamos comprar a nuestros hijos un móvil, sí. En torno a sus 14 o 15 años, Dispositivos, por supuesto, que permitían hablar por teléfono (función esencial), mandar (SMS), y, también, ya, hacer fotografías, esto es, capturar el mundo que te rodeaba con un gesto sencillo y un aparato que te cabía en el bolsillo. Nada sabíamos de los teléfonos inteligentes (Smartphones) de hoy en día. Eso sí, se trataba de terminales que parecían irrompibles.

Algunas ideas previas sobre el cyberbullying

“Los casos de cyberbullying se dan en los centros educativos. Se tiene conocimiento de ellos; y no siempre se tiene claro qué secuencia de acciones desarrollar. Se trata de situaciones complejas, difíciles de enfrentar, y de afrontar. El comportamiento de niños y, sobre todo, de adolescentes, nos sorprende casi a cada momento. Para bien, y, en ocasiones, de modo desagradable. Las relaciones entre ellos son también complejas. Por el momento que les toca vivir. Y también por el mundo que hemos diseñado a su alrededor. Que les acoge. Y no siempre con sensibilidad y acorde a sus muchas necesidades.

Pero está y se hace presente. Y es necesario tratarlo. Prevenirlo, detectarlo, abordarlo. Con criterio y sentido. Sentido educativo. Con su soporte disciplinario si es preciso. Pero, sentido educativo, en cualquier caso” (Luengo, 2014, pp. 115-116).

Tuve la oportunidad de empezar a trabajar en torno a este tipo de comportamientos entre adolescentes durante la etapa profesional (10 años) que pasé como Secretario General primero y como jefe del Gabinete Técnico, los dos últimos años (2010 a 2012) en el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Ya desde el año 2003 iniciamos una serie de investigaciones relacionadas con el uso de las tecnologías por parte de los menores de edad. En aquel entonces, lógicamente, empezábamos a conocer el uso (y abuso) de videojuegos o del ordenador, por ejemplo. A lo largo de los años pudimos desarrollar acciones de interés e impacto para la sensibilización e información en torno al fenómeno del cyberbullying. Entre otros:

- Vídeo “[Antes de colgar tu imagen en la web...piénsalo](#)”. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (Canalda, 2009).
- [Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso](#). Defensor del Menor (Luengo, 2011).
- Vídeo campaña sobre “[Ciberbullying](#)”. Pantallas Amigas, Defensor del Menor y Metro Madrid (2011).

En un principio (en torno a 2004), cuando empezábamos a conocer los primeros latigazos de lo que, en esa época, se conocía como ciberbullying (que se refería exclusivamente a relaciones entre iguales; el término ciberacoso se utilizaba para aquellas situaciones en las que se veían solo implicados los adultos), llegamos incluso a pensar que se trataba de un fenómeno nuevo, “una nueva forma de acoso”, diferente y en paralelo al conocido acoso entre iguales, o bullying. No tardamos en darnos cuenta de que, en realidad, estábamos en el mismo escenario. Hacer daño, en este caso, atentando de modo fiero contra la parte emocional, afectiva y psicológica de las personas, utilizando dispositivos digitales.

El ciberbullying ha sido definido por numerosos autores. La definición de Smith et al., (2008) me parece clara y concisa: Se trata de una agresión injustificada, ejercida de manera intencional mediante los dispositivos electrónicos por individuos o grupos contra los que la víctima no puede defenderse fácilmente”.

La investigación sobre el ciberbullying no es reciente, precisamente. Cuenta ya con más de 10 años de experiencia y trabajo exhaustivo. Todo a los efectos de categorizar bien el fenómeno, apreciar todas sus vertientes y aristas y, por supuesto, avanzar en los formatos de prevención e intervención.

Es considerado como un tipo de bullying indirecto, que escapa a la mirada, al contacto físico y a la presencia en el espacio analógico de los protagonistas. Además de las características definitorias del acoso o bullying ya detalladas (intencionalidad, reiteración y desequilibrio de poder), las características del ciberbullying incorporan otras específicas como el posible anonimato del agresor, el alto número de potenciales espectadores (versión TIC de la reiteración del acoso en el mundo físico), la exposición a la victimización en cualquier momento, la perversión moral y la escasa interacción del agresor y su víctima (Ortega, Calmaestra y Mora, 2008).

Una [investigación](#) muy reciente sobre la prevalencia del ciberbullying entre nuestros adolescentes muestra que el porcentaje de adolescentes de 12 a 18 años que reconoce haber ejercido en alguna ocasión algún tipo de ciberagresión en los últimos tres meses, fluctuando desde el 0,9% que manifiesta haber obligado alguna vez a alguien a hacer algo humillante, haberlo grabado y luego haberlo difundido para burlarse de él, hasta el 29,3% que reconoce haber insultado alguna vez a alguien a través de mensajes cortos de texto o programas de mensajería instantánea ([Álvarez-García, Barreiro-Collazo, y Núñez, 2017](#)).

Algunos casos

Grabar los besos

Ramón y Alma han dejado de salir hace relativamente poco. Depende de cómo se mire, cuenta Ramón. Levaban un año más o menos saliendo y hace tres meses que lo han dejado. Ramón tiene 16 años y Alma 15. Van al mismo instituto y, lo cierto, es que las cosas no están muy bien entre ellos. Alma decidió poner fin a la relación por causas que no conocemos. Pero a Ramón, la situación no le hizo “mucha gracia”. Alma procura evitar a Ramón en el centro, pero, lógicamente, se cruzan de vez en cuando. No están en el mismo curso y eso facilita las cosas, pero cuando se ven “saltan chispas”, especialmente por parte de Ramón. Los amigos de éste también contribuyen a hacer la situación un poco más difícil y desagradable.

Una tarde, Ramón recibe un mensaje de un amigo. Al parecer, Alma y un chico de otra clase, un año mayor que Ramón, están sentados en un parque cercano a donde vive Ramón. Es una tarde agradable de primavera, Alma y Víctor, así se llama el chico, hablan. Pasado un tiempo empiezan a besarse. Ramón se ha acercado al parque y, escondido con el amigo que le avisó, graba con su móvil a la que fue “su chica” besándose con otro.

En pocos segundos, la escena recorre varios grupos de WhatsApp y los comentarios no se hacen esperar. Hay de todo, pero, especialmente, comentarios despectivos para Alma. Muy despectivos. Esa noche, Alma es avisada por una amiga suya de que un video en el que está besándose con Víctor “lo tiene todo el instituto”.

La noche se carga especialmente de comentarios humillantes hacia Alma. Alguna amiga suya le informa también por mensajes telefónicos. Alma no sabe qué hacer. Apenas consigue conciliar el sueño. No les cuenta nada a sus padres. Pero, por la mañana, viendo todo lo que están diciendo de ella, decide decir a sus padres que se encuentra mal y que no va a ir al instituto. Su madre no tarda demasiado en conocer lo que ha pasado. Otra madre la llama para comentarle lo que se está distribuyendo por la red.

A partir de ahí, denuncia a la policía, protocolo de acoso abierto, ruido y más ruido en el centro. Alma no pudo volver a ese instituto ya.

Suplantar la identidad

Gonzalo está en su casa una tarde después de colegio. Está en 6º de primaria. Está en su habitación haciendo los deberes y entreteniéndose también con el ordenador. De pronto, empieza a recibir mensajes por una de las aplicaciones de mensajería instantánea en las que tiene perfil. Le escribe, en concreto, un compañero de clase con el que se lleva más o menos bien. Éste, Félix, le escribe para pedirle explicaciones por lo que está diciendo Gonzalo sobre él... “Que sepas que eres un maricón de mierda y se lo voy a decir a todo el mundo en clase”. A ver si dejas de hacerme miraditas y de toquetearme. Ya estoy harto”. El otro día me dijo que si quería besarme con él”. Gonzalo no sale de su asombro y le escribe inmediatamente. “No sé de qué me hablas, Félix, yo no estoy escribiendo eso.” Inmediatamente, Félix recibe otro mensaje de Gonzalo. “O a lo mejor, sí lo estoy escribiendo...” Alguien estaba suplantando la identidad de Gonzalo.

Hoy en día puede suplantarse la identidad de varias formas. Los chicos pueden encontrar en la red información sobre cómo hacerlo. Son varias las posibilidades de dañar a alguien hackeando la cuenta, como, por ejemplo, mandar mensajes falsos, difundir rumores o historias falsas de forma masiva haciéndose pasar por otra persona, modificar los textos de otro en un grupo.

Sextingy “porno por venganza”

Marta tiene 15 años. Estuvo saliendo con Joaquín, un chico de su misma clase, desde los 13 años y medio aproximadamente. Una de esas relaciones entre adolescentes que conocemos bien en los institutos. Estaban en la misma clase, salían solos en pareja y también con amigos... Marta envió en su día a Joaquín fotos un tanto comprometidas. Imágenes de contenido sexual explícito. Durante su relación, mientras estuvieron juntos, nunca pasó nada. Pero dos meses después de que rompieran, por las redes sociales del instituto han empezado a difundirse algunas de esas fotos, con el gravísimo impacto que esta circunstancia tiene con la vida de Marta y de la propia convivencia del centro.

El centro toma medidas de diversa naturaleza: acciones individuales con los alumnos implicados, trabajo con padres, tutorías de grupo, información de la Policía Nacional, etc. El resultado de las acciones, un mes después de lo ocurrido se estima satisfactorio. Tanto desde la perspectiva de las actuaciones individuales con los alumnos especialmente concernidos, como con las familias y los diferentes grupos de secundaria del centro.

Lamentablemente, siete meses después, las imágenes vuelven a reaparecer en las redes sociales de los chicos y chicas de instituto.

La palabra sexting es un anglicismo, de las palabras inglesas sex y texting (sexo y envío de textos), que se refiere al envío, normalmente por teléfono, de mensajes de texto y/o imágenes o vídeos de contenido sexual. Se empezó a conocer en 2005 y hoy en día es una práctica habitual no solo entre adolescentes sino en la población adulta. El sexting no es un comportamiento delictivo. Sí lo es el reenvío y difusión de esos textos, pero sobre todo de imágenes o vídeos a personas distintas a las que se dirigieron las mismas. Esta acción sí supone la comisión de un delito: se encuentra regulado en el art. 197.1 CP, que castiga a quien se apodere de los papeles, cartas, mensajes de correo electrónico o cualesquiera otros documentos o efectos personales de otro, quien no otorga su consentimiento, con la finalidad de descubrir sus secretos o vulnerar la intimidad.

La necesidad de informar, formar y sensibilizar sobre el ciberbullying: es cosa de todos

Movistar ha lanzado en 2018 una excelente campaña “Dialogando”, en la que he tenido el placer de colaborar, para concienciar y sensibilizar sobre este fenómeno y sus efectos en la población infantil y adolescente. Artículos de lectura rápida, vídeos y materiales de información y formación que, sin duda, representan un importante conjunto de argumentos, en formato sencillo, para indagar, conocer, interpretar adecuadamente el fenómeno, prevenirlo e intervenir en situaciones en que ya se haya desplegado.

En uno de los artículos que aporté a la citada iniciativa, “[El ciberacoso, una lacra insostenible que hemos de atajar y controlar cuanto antes](#)”, escribo: “Llevamos cerca de diez años en nuestro país ahondando en el complejo fenómeno conocido como ciberacoso o ciberbullying. Hablamos de un fenómeno intrínsecamente ligado a la irrupción y extensión sin medida de toda suerte de dispositivos digitales y aplicaciones de mensajería instantánea, entre otros escenarios, que operan en y gracias a la red de redes. Son muchas las definiciones que pueden acotar el concepto, pero, en general, puede definirse como una conducta de acoso entre iguales en el entorno de las tecnologías de la información y de la comunicación e incluye comportamientos de maltrato emocional en forma de degradación moral, vejaciones, insultos, chantaje, extorsión...”

Estamos haciendo referencia, por tanto, a conductas que atentan de manera flagrante contra la dignidad de las personas mediante el uso de entornos de relación interpersonal como el correo electrónico, la mensajería instantánea, las redes sociales, la mensajería de texto a través de dispositivos móviles o la publicación de vídeos o fotografías en plataformas electrónicas de difusión de contenidos.

El paso del tiempo, la investigación y la intervención han servido para conceptualizar y analizar en la práctica muchas de estas conductas, definir las, reconocer su discurso y recorrido. Y, por supuesto, su impacto. Pero no han conseguido, al menos por el momento, detener su proceso de desarrollo y diversificación. Cuando parece que hemos llegado a comprender los resortes y mecanismos que encubren y vehiculan algunos de los comportamientos más conocidos y tradicionales, la experiencia nos muestra nuevas y más ominosas conductas. Ligadas en no pocos casos a la aparición y acceso cada vez a más corta edad de nuevos dispositivos, cada vez más autónomos e inteligentes, de nuevas costumbres y usos (relacionados, por ejemplo, con los videojuegos en red, con la imparable tendencia narcisista -modelada en formato selfie-, o la posibilidad de capturar y grabar cualquier imagen o situación) y, especialmente, a la utilización de aplicaciones que favorecen de modo profundo la exposición de la imagen y también de la intimidad, o las nuevas aplicaciones, como Musical.ly.

El conocido como oversharing o sobreexposición en redes sociales se ha convertido en un caldo de cultivo para el desarrollo y crecimiento del ciberbullying. Sus daños colaterales, en forma de ridiculización, escarnio, humillación, burla, desprecio y maltrato, en definitiva, son evidentes en el día a día.

Los comportamientos más habituales, a saber:

- Capturar y difundir datos privados y/o imágenes comprometidas de otras personas, ya sean reales o realizadas por fotomontaje.
- Insultar y hacer comentarios ofensivos en foros, redes sociales y grupos de mensajería instantánea.
- Usurpar claves y suplantar la identidad.
- Lanzar rumores en las redes (cibergossip o cibercotilleo).
- Crear perfiles falsos, amenazar, injuriar y calumniar.
- Excluir intencionalmente a alguien de un grupo online.
- Enviar programas basura: virus, suscripción a listas de pornografía, colapsar el buzón del acosado, etc.
- Grabar y colgar en Internet vídeos de peleas y asaltos a personas a quienes se agrede y que después quedan expuestas públicamente...

Comportamiento todos que atentan contra el respeto y la dignidad de las personas, que afectan de manera sustantiva al honor, a la intimidad y a la propia imagen de las víctimas. Comportamientos lacerantes que invaden lo básico y esencial en la configuración y desarrollo de la personalidad. Muy especialmente en las edades en las que ésta se forja y edifica. Con daños inquietantes. Comportamientos que afectan a las víctimas de manera intensa (la exposición en las redes) y extensa (la difusión inmediata y multiplicación del daño causado). Todo en un formato de siete días a la semana y 24 horas al día. Sin descanso para las víctimas, sin posibilidad de salida. Lo trágico de la expansividad del fenómeno y de sus devastadores impactos.

El reto, sin duda, profundizar en las claves que nos acerquen a experiencias de éxito para informar, formar y sensibilizar a nuestros niños y adolescentes. Empezando por los primeros, niños y niñas. Ya en educación primaria. Es alarmante cómo han cambiado –para mal– los usos tecnológicos del alumnado de esta franja de edad (hacemos referencia especialmente al tramo entre 8 y 11 años) en estos últimos años. Y acometer acciones que lleguen con eficacia también a padres y madres, porque hemos de entender que gran parte de la responsabilidad de esta situación obedece a la facilidad con la que se accede hoy en día a dispositivos de última generación y contenidos absolutamente inadecuados para niños de las edades citadas. Con escasísima supervisión y seguimiento por parte de los adultos.” (Luengo, mayo 2018).

Materiales de interés sobre el ciberbullying que pueden encontrarse en la red:

- [Ciberbullying, prevenir y actuar](#)
(Luengo, 2014).
- [Monográfico “La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos”](#)
(Ortega y Zych, 2016).
- [Guía de mediación parental.](#)
Materiales del Instituto de Ciberseguridad (INCIBE, s. f.).
- [Recursos sobre ciberbullying.](#)
(Junta de Andalucía. Consejería de Educación, s. f.-b).
- [Monográfico “Acoso entre iguales. Ciberacoso”](#)
(Avilés, abril 2013a).
- [Guía SOS Ciberacoso para educadores.](#)
(Luengo, 2015b).
- [Coordinación centro sanitario, centro educativo y vía judicial](#)
(Luengo, 2015a).
- [Guía Clínica sobre Ciberacoso para profesionales de la salud.](#)
(Plan de confianza del ámbito digital del Ministerio de Industria, Energía y Turismo). (Salmerón, Eddy Ives y Morales, 2015).

Recurso

- Vídeo educativo dentro del Proyecto Aprendemos Juntos “[Cómo actuar frente al acoso escolar. José Antonio Luengo](#)”. (BBVA, Santillana y El País, s. f.-c).

Guía para la auto-valoración del alumno en casos de ciberbullying

¿Soy víctima de ciberbullying? ¿Qué puedo hacer?
Guía para el análisis y la reflexión de los alumnos
(Material para uso didáctico del tutor)

Propuesta para la reflexión de los alumnos en situaciones de conflicto por posible ciberbullying

La presente guía de auto-reflexión se propone como un documento de base que permitiría al profesorado testar con sus alumnos las posibles dudas que ellos mismos pudieran tener sobre si determinadas situaciones deben o no ser consideradas como ciberbullying, así como las hipotéticas acciones a desarrollar; se introduce, también, como instrumento didáctico a desarrollar y personalizar en cada centro con las aportaciones que los propios alumnos (en actividades didácticas de prevención y sensibilización) puedan plantear en la secuencia de autoanálisis sugerida. Se entiende como un material a trabajar siempre con la supervisión de un adulto.

- La edad de los alumnos, así como su madurez, pueden considerarse un factor básico para determinar los pasos a dar por una posible víctima de ciberbullying cuando tiene por primera vez conocimiento de una situación que puede encajar en el fenómeno de referencia.
- Sin embargo, puede ser necesario establecer algún criterio para determinar cuándo es necesario informar a los adultos a la primera señal de una posible agresión y si puede entenderse que exista la posibilidad de actuar personalmente o con la ayuda de algún compañero para intentar detener lo que nos afecta.
- Por ejemplo, la normativa sobre consentimiento para el tratamiento de datos de carácter personal de menores de edad definía con anterioridad a mayo de 2018 la posibilidad de que éstos pudieran consentir dicho tratamiento a partir de los 14 años. Esta circunstancia les habilitaba a crear un perfil en una red social (y las acciones que de ello se derivan) sin el consentimiento expreso de los padres.

“El Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) establece nuevas pautas sobre el consentimiento de los menores de edad en el tratamiento de sus datos personales con el fin de aumentar la privacidad de la información.

El uso de los datos personales en el ámbito de los servicios de la sociedad de la información en menores de edad –como, por ejemplo, redes sociales– será legal siempre y cuando estos tengan más de 16 años. Sin embargo, el Reglamento permite rebajar esta edad y que cada Estado miembro establezca la suya propia, siempre con un límite inferior de 13 años.” (Guijarro, 2017).

En el caso de España, de acuerdo a la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, esta edad se mantiene en los 14 años, a pesar de que en un principio parecía que iba a rebajarse a la edad de 13 años. Por debajo de los 14 años, pues, se necesitará el consentimiento del “titular de la patria potestad”

(Ley Orgánica 3/2018, 2018, Artículo 7).

- Podría utilizarse este parámetro citado como referencia para definir modos de actuar diferentes en función de la edad ante una supuesta situación de cyberbullying.
- Como propuesta a trabajar con los alumnos (extremando la prudencia), podría plantearse la siguiente secuencia de revisión de hipotéticas situaciones y toma de decisiones para adolescentes con edad superior a 13-14 años.

Piensa y reflexiona

1. Cuando te enteres de que algún compañero puede estar haciendo cosas que te resultan ofensivas o desagradables utilizando para ello algún dispositivo tecnológico; por ejemplo, si alguien ha grabado y colgado imágenes tuyas sin tu consentimiento en una red social o en una página web de vídeos; si observas que han retocado ofensivamente una foto tuya o que está etiquetada de manera insultante; si se te insulta o veja a través del WhatsApp o en algún blog, foro o chat; si han suplantado tu identidad en la red social o mensajería instantánea y te utilizan para mandar mensajes a otras personas...
2. Analiza y valora lo sucedido y piensa cómo te afecta en lo personal y social. A veces, se trata de bromas que no siguen en el tiempo o que consideras, incluso, que no son importantes. Si consideras que, por el momento, no sabes muy bien qué pasa y quieres enterarte bien antes de decidir qué hacer, reúne información (paso 4).

3. No obstante, incluso aunque no dispongas de muchos datos, si lo que vives te sorprende y te sientes ofendido y sin posibilidad de respuesta, cuéntalo inmediatamente a tus padres y/o profesores. Puede ocurrir que algún compañero te cuente lo que está pasando o que tú mismo lo hayas detectado pero que no dispongas de posibilidades de saber quién ha provocado la situación; puede que sepas quién te ha ofendido, pero no te atreves a decirle nada. En otras ocasiones te enteras tarde, cuando ya lleva tiempo diciéndose algo insultante de ti o utilizándose alguna imagen tuya sin consentimiento y de modo inadecuado, y no sabes cómo proceder... Si te sientes inseguro y dolido, informa de lo que conoces, aunque no tengas demasiada información.

4. Reúne información (y no te deshagas de ella) sobre lo que consideras que, en principio, puede ser algo ofensivo hacia ti mediante el uso de medios tecnológicos, cuáles han sido éstos y reflexiona sobre cómo te sientes. Puedes hablar con algún compañero con el que tengas confianza.

Pregúntate por: • Qué ha pasado. • Cómo ha ocurrido: procedimiento que se ha utilizado y difusión. • Cuándo ha ocurrido: el comienzo. • Cuánto: durante cuánto tiempo lleva produciéndose la situación. • Quién o quiénes han desarrollado la acción y quiénes la conocen. ¿Es o son conocidos los autores? • ¿Existe alguna situación previa que creas ha podido originar la situación? • ¿Qué crees que pretenden los autores con sus acciones?

5. Escribe en un cuaderno todas aquellas cosas que has ido experimentando.

6. Escribe también cómo querrías que se solucionase o terminase la situación.

7. Si una vez analizada la situación sigues teniendo dudas y no tienes quién te pueda ayudar a desvelarlas o si consideras que lo que está ocurriendo es grave y no puedes ni asumirlo ni controlarlo, habla inmediatamente con tus padres.

8. Si crees que, por la escasa gravedad de la situación, por sus características, o incluso, por quién puede estar ofendiéndote (procura consultar con alguien de tu confianza) puedes afrontar los hechos y actuar para que se detengan inmediatamente, valora la posibilidad de hablar o tomar contacto con el compañero o compañeros causantes de la situación que te está afectando.

9. En el caso de que la respuesta a tu intervención haya sido positiva y notes que se te ha entendido y se comprende tu queja, asegúrate de que los hechos que te han afectado dejan realmente de producirse y de que no quedan rastros significativos de los mismos. Exige que esto sea siempre así. Puedes buscar la ayuda de algún compañero en este proceso. Si es posible esta opción y la has llevado a cabo, describe en tu cuaderno qué ha pasado y cómo te han respondido.

10. Si esta intervención no ha tenido éxito o tienes serias dudas sobre lo que puede pasar a partir de ese momento, pon en conocimiento de tus padres y/o profesores la situación en cuanto puedas. Pedir ayuda no es de cobardes. Todo lo contrario.

IMPORTANTE

Un alumno menor de 14 años SIEMPRE debería disponer de referencias claras para poner en conocimiento de sus padres o profesores cualquier situación que entienda lesiva para su intimidad, dignidad, su honor o su propia imagen.

En función de otros factores, tales como el tipo de comportamiento detectado, la permanencia y duración del mismo, su gravedad e impacto, incluso su causa, adolescentes menores de esta edad podrían asimismo guiarse por los pasos citados, si bien, en principio, parece aconsejable que aquéllos informen a sus adultos próximos de la situación.

Fuente: Adaptado de [Ciberbullying. Prevenir y Actuar](#) (Luengo, 2014, pp.120-122).

El papel de los adultos en la gestión de situaciones de ciberbullying es, sin lugar a dudas, un reto que no siempre hemos sabido completar con éxito. Se trata de un tema complejo, pero existen patrones de respuesta que han resultado adecuados. Padres y profesores hemos de reconocer nuestra responsabilidad y actuar en consecuencia. Algunas ideas esenciales en este sentido son las siguientes:

Entorno familiar

- Conforme nuestro hijo o hija crece, es imprescindible reconocer que el uso de las tecnologías de la información y comunicación va a formar parte de su vida. De manera intensa. Hemos de intentar crear el contexto que les permita entender las ventajas de esta tecnología y también los riesgos y espacios claramente peligrosos. El ciberbullying es uno de ellos. Generar el diálogo oportuno, la confianza para hablar al respecto, sin miedos ni reticencias, permitirá que nuestro hijo o hija

pueda contar con nosotros cuando se encuentra en una situación compleja. Hacerle entender que tendrá siempre nuestro apoyo incondicional es necesario.

- No hemos de perder de vista que nuestro hijo puede estar inmerso, como agresor o colaborador necesario, en alguna situación. En relación con este espinoso asunto, podemos encontrar una campaña de mucho interés desarrollada por UE Estudio para Orange “[Qué hacer si sospechas que tu hijo acosa en las redes](#)” (UE Estudio, 2018). Es imprescindible colaborar con el centro educativo si recibimos alguna información al respecto. Si dejar de apoyar a nuestro hijo, hemos de conocer qué está pasando y mostrar empatía con posibles víctimas. Encerrarnos en una forma de rechazo frontal a la situación, y a quien nos la muestra, en ningún caso ayudará a analizarla y tratarla adecuadamente ni, por supuesto, contribuirá de manera positiva a encontrar la respuesta correcta con nuestro hijo.
- Si nuestro hijo o hija nos habla de una situación de estas características, en las que resulta víctima de determinados hechos, mostremos nuestro apoyo incondicional, mantengamos la calma y procuremos guardar de la mejor manera las pruebas que existen de la situación.
- Demos muestras explícitas a nuestro hijo o hija que vamos a actuar con prudencia y discreción, acudiendo al centro educativo para exponer la situación y buscar conjuntamente soluciones.
- En el caso de que conozcamos quién o quiénes pueden estar detrás de estas conductas, evitemos actuar por nuestra cuenta sin más intentando pedir explicaciones a los padres del presunto o presuntos agresor.
- Si tenemos conocimiento de que un compañero de nuestro hijo o hija puede verse implicado como víctima en una situación de esta naturaleza, escuche detenidamente lo que se pone en su conocimiento y valore la posibilidad de ponerlo en conocimiento, de forma discreta, del centro educativo.
- Pudiera darse la circunstancia de que no tenemos claro que el posible o posibles acosadores en la red pertenezcan al centro educativo al que asiste nuestro hijo o hija. Parece razonable, no obstante, consultar con el tutor de nuestro hijo, o con miembros del equipo directivo, siempre a los efectos de exponer la situación y que sea conocida en

el centro y, en todo caso, de recibir asesoramiento al respecto de las posibles respuestas a adoptar, entre las que puede encontrarse la denuncia de los hechos en Fuerzas y Cuerpos de Seguridad. La valoración de la situación, el asesoramiento del centro educativo, la edad de su hijo y el impacto que puede estar creando en él la situación son elementos fundamentales en la toma de decisiones.

- Hemos de actuar con la mayor rapidez posible y cuidar especialmente que las agresiones dejen de afectar a nuestro hijo.
- Si en cualquier situación de acoso entre compañeros la colaboración de las familias para el abordaje del conflicto es importantísima, en situaciones de ciberbullying no lo es menos.

Centro educativo y profesorado

- El fenómeno del ciberbullying ha irrumpido en poco tiempo en la vida de los centros escolares. A diferencia del acoso o maltrato entre iguales que se desarrolla en los espacios físicos de los centros, el ciberbullying afecta o puede afectar a alumnos del centro, aunque las agresiones no se cometan ni se lleven a efecto en el espacio o tiempo asociados a la actividad lectiva.
- Los centros educativos tenemos la responsabilidad ineludible de actuar cuando tenemos conocimiento de una situación en la que un alumno puede verse concernido, como agresor o víctima de una situación de ciberbullying. Hemos de entender que se trata de agresiones con efectos que pueden ser devastadores por lo que la responsabilidad es clarísima.
- Analicemos las pruebas que se aportan, valoremos la situación en el contexto de la acción tutorial y tomemos la decisión de si parece necesaria la apertura del protocolo contra el acoso escolar.
- Pueden darse varias circunstancias. La más corriente será que víctima y agresor o agresores sean alumnos del centro. Las actuaciones deberán seguir el protocolo ordinario: investigación, análisis de la situación, resolución del protocolo y toma de decisiones. Pero pudiera darse también la situación de que tenemos información de que, o bien solo la víctima esta escolarizada en el centro, o bien que tengamos conocimiento de que solo el agresor forma parte de nuestro alumnado.

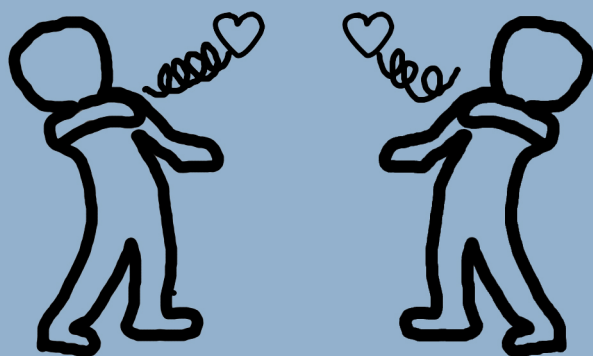
- En estos dos últimos casos, se aconseja consultar con el Servicio de Inspección del centro a los efectos de decidir adecuadamente la secuencia de pasos a adoptar. Pero es imprescindible decir que, si disponemos de información sobre un posible comportamiento delictivo, y el ciberbullying lo es, incluso aunque la edad de los alumnos implicados sea inferior a los 14 años, es necesario actuar, investigar y comunicar los hechos donde se decida finalmente. Hemos de actuar, aunque el alumno o alumna no sea imputable penalmente. La Ley 5/2000, de 12 de enero, de Responsabilidad Penal de los menores establece la responsabilidad penal de estos a partir de los 14 años (Ley Orgánica 5/2000, 2000). Sin embargo, ello no obsta a que puedan notificarse hechos ante Fiscalía de Menores en los que se hallen concernidos o implicados niños o niñas menores de esa edad.
- Las características de la intervención dependerán de diversos factores: entre otros, la condición de víctima o agresor de nuestros alumnos (pueden darse ambas), la colaboración de las familias afectadas, la naturaleza e intensidad de los comportamientos detectados, su duración y difusión, las propias características personales (empezando por la edad) de los implicados, la posible interposición de denuncia en Fuerzas y Cuerpos de Seguridad por parte de los padres o familiares del alumno o alumnos afectados.

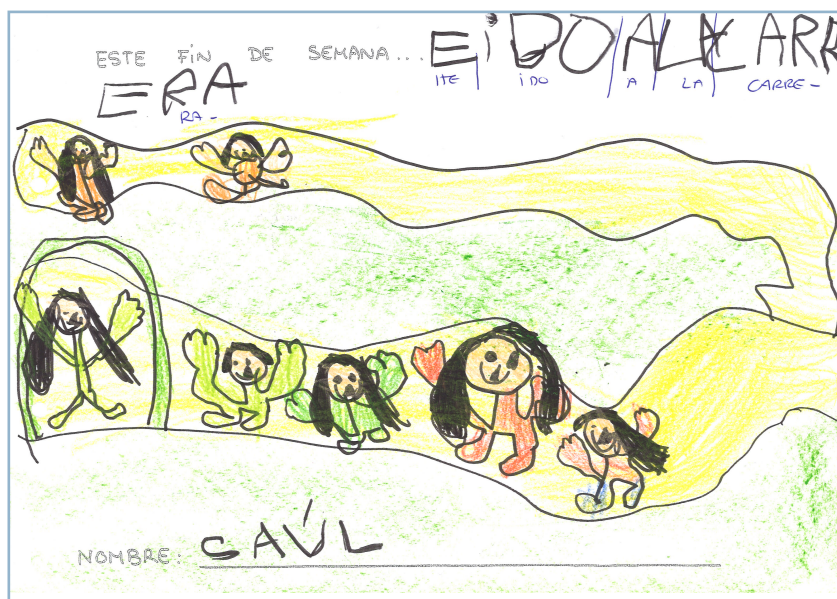
Algunos recursos más de especial interés en relación con la prevención, detección e intervención en casos de ciberbullying.

- [Cómo utilizar las redes sociales para frenar una situación de ciberbullying](#). (IS4K. Internet segura for Kids, 2016).
- [Ciberbullying. Guía de prevención contra el ciberacoso escolar](#). (Andalucía es digital, 2017).
- [10 consejos para prevenir el ciberbullying](#). (Fundación ANAR, s. f.).
- [Ciberbullying](#). (Pantallas Amigas, s. f.).
- [Protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying](#). (Del Rey et al., 2011).
- [Ciberacoso o ciberbullying](#). (Gobierno de Canarias, s. f.-b).

Capítulo VI

Los efectos del acoso entre iguales





Saúl Martínez Álvarez (6 años)

Algunas ideas previas sobre las consecuencias del maltrato

El maltrato en la infancia genera graves efectos en quienes los sufren. Conocemos ya mucho sobre la neuropsicología del maltrato infantil y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. De especial interés es la revisión de investigaciones sobre los impactos de las situaciones de maltrato en la infancia realizada por Alejandro Amores-Villalba y Rocío Mateos-Mateos (2017). “El maltrato infantil es un factor ambiental adverso, capaz de trastocar el proceso del neurodesarrollo y condicionar la maduración cerebral del niño o niña, pudiendo desembocar en déficits cognitivos persistentes incluso en la vida adulta”. (Amores-Villalba y Mateos-Mateos, 2017, p. 81).

No estamos hablando, pues, de cualquier cosa. Hablamos de impactos que afectan al neurodesarrollo, pudiendo alterar las estructuras y la maduración neurobiológicas, afectando a regiones cerebrales como el hipocampo, la amígdala, el cerebelo, el cuerpo caloso, la corteza cerebral y al eje cerebral de respuesta al estrés. Es especialmente importante tomar en consideración estas evidencias. Se producen daños neurológicos específicos que, lógicamente, pueden dar cuenta de no pocas dificultades en el desarrollo posterior. Si bien estas investigaciones hacen referencia a las secuelas del maltrato infantil en términos generales, no hemos de obviar que el acoso entre iguales es también maltrato. Sin lugar a dudas ni tibiezas.

Hablar de efectos de situaciones tan poliédricas y complejas como las que estamos tratando en este texto no es un asunto sencillo. Se entiende que si estamos haciendo referencia a hechos que provocan tanto sufrimiento en las víctimas, las consecuencias no serán poca cosa. Más bien al contrario. Pero vamos a intentar matizar este apartado a partir del análisis de diferentes variables, de manera que podamos entender el alcance de las repercusiones que, por otro lado, cada vez son más y mejor conocidas.

Por un lado, es prioritario reflexionar sobre los efectos atendiendo a los diferentes implicados en las situaciones, esto es, víctimas (especialmente), agresores y observadores o espectadores. Hemos de profundizar en todos los implicados. Indagar en los matices, hurgar en las heridas que, en todos los casos se producen.

Los efectos en las víctimas

En las situaciones más severas, las consecuencias y repercusiones que sufren las víctimas del acoso o maltrato entre iguales son, hoy, bien conocidas.

- Modificaciones notables en los patrones de alimentación, sueño, así como pérdida de interés manifiesto en actividades de ocio anteriormente habituales e influencia sensible en el desarrollo y rendimiento escolar.
- Impactos severos en la conformación del auto-concepto (el modo en que nos vemos y podemos describirnos, la manera en que nos reconocemos; y el espejo en que nos vemos, emocional, afectiva, personalmente...).
- Huellas notables en la autoestima o la consideración que uno tiene de sí mismo.
- Impactos profundos en la configuración de una personalidad que está creciendo e importante desajuste psicológico.
- Efectos en su estructura, en el proceso de edificación del armazón que nos permite interpretar la vida, el flujo de relaciones que se dan entre las experiencias que vivimos, el modo en que leemos la realidad y damos respuesta a sus demandas, a lo que fluye entre nosotros y en nosotros.
- Desfiguración y, en ocasiones, colapso en el sentimiento de seguridad emocional. Las situaciones de acoso deterioran de forma sensibles los vínculos afectivos de quien lo sufre, no solo con el entorno donde puede estar produciéndose la agresión sino también con las personas que le rodean, incluso, aquellas que forman parte de su núcleo familiar. La desconfianza en uno mismo, por todo y por todos, puede crear un grave desajuste en la configuración de un sistema fundamental en la construcción de la personalidad.
- Desajuste perceptivo (incapacidad para percibir las posibilidades y opciones positivas y tendencia a negativizar las experiencias) e importante repercusión en la configuración de las relaciones sociales y de amistad.

- Respuesta habitual de ansiedad y temor en los mecanismos de respuesta para afrontar demandas inesperadas, situaciones sobrevenidas y pequeños conflictos ordinarios.
- Importante incidencia de patología depresiva: aumento significativo de los sentimientos de tristeza y soledad.
- Posible sintomatología encuadrable en el síndrome de estrés post-traumático.

En todo caso, es muy importante considerar que no todas las situaciones de acoso van a provocar la misma sintomatología. Como se ha señalado, medir el impacto o las consecuencias físicas y psicológicas que el acoso entre iguales provoca en las víctimas precisa de la consideración de variables no poco importantes. Es decir, lo que ocurra como consecuencia del acoso no es un proceso exclusivamente ligado al hecho de sufrirlo. La gestión de la situación y las variables a continuación señaladas pueden marcar escenarios diferentes de impacto y repercusión. Entre otras:

- (1) La red de apoyo social de la víctima.
- (2) Las características y personalidad de la persona agredida, sus habilidades de afrontamiento.
- (3) La respuesta de los iguales y compañeros, de los observadores.
- (4) Las condiciones de seguridad y posibilidad de denuncia existente en el entorno.
- (5) La implicación de tutores y profesores en la promoción de la convivencia pacífica, y las medidas (y su rapidez y efectividad) de prevención, detección e intervención definidas en el centro educativo.
- (6) La respuesta de los padres de la víctima en la secuencia de actuaciones.
- (7) La respuesta de los padres y entorno de los agresores en el proceso de investigación de los hechos y la implementación de las medidas.
- (8) La existencia (y calidad) de respuesta por parte de apoyos especializados.
- (9) La comunicación familia-escuela.
- (10) El clima de convivencia que se vive en el centro educativo.

Por otro lado, el trastorno que afecta de una manera más evidente a víctimas de acoso entre iguales de naturaleza severa es el conocido como Trastorno por Estrés Postraumático (TEPT). Hablamos de una enfermedad real, una patología ligada a la salud mental. Para niños mayores de 6 años, los criterios del DSM-5 (Manual de Diagnóstico Diferencial, American Psychiatric Association, 2015) para el TEPT son, de forma resumida, los siguientes (Bados, 2015):

A. Exposición a la ocurrencia o amenaza de muerte, lesiones graves o violencia sexual en una (o más) de las formas siguientes:

1. Experiencia directa del suceso traumático.
2. Observación directa del suceso ocurrido a otros, especialmente a los cuidadores primarios. Nota: No incluye sucesos que solamente se han visto en medios electrónicos, televisión, películas o fotografías.
3. Conocimiento de que el suceso traumático ha ocurrido a uno de los padres o cuidadores.

B. Presencia de uno (o más) de los síntomas de intrusión siguientes asociados al suceso traumático y que comienza tras la ocurrencia de este último:

1. Recuerdos angustiosos recurrentes, involuntarios e intrusos del suceso traumático.
2. Sueños angustiosos recurrentes en los que el contenido y/o el afecto del sueño está relacionado con el suceso traumático. Nota: Puede no ser posible determinar que el contenido aterrador está relacionado con el suceso traumático.
3. Reacciones disociativas⁷ (p.ej., reviviscencias) en las que el niño siente o actúa como si se repitiera el suceso traumático. (Estas reacciones se pueden producir en un continuo, y la expresión más extrema es una pérdida completa de conciencia del entorno presente.) La representación específica del trauma puede tener lugar en el juego.

⁷ En ste tipo de situaciones, la persona escapa de la realidad de forma involuntaria y poco saludable, lo que causa dificultades con el funcionamiento diario

4. Malestar psicológico intenso o prolongado al exponerse a factores internos o externos que simbolizan o se parecen a un aspecto del suceso traumático.

5. Reacciones fisiológicas importantes ante los recordatorios del suceso traumático.

C. Ha de estar presente uno (o más) de los síntomas siguientes, que representan evitación persistente de los estímulos asociados al suceso traumático o alteraciones negativas en las cogniciones y estado de ánimo asociados al suceso traumático y que comienzan o empeoran después del suceso:

Evitación persistente de los estímulos

1. Evitación o esfuerzos para evitar actividades, lugares o recordatorios físicos que despiertan el recuerdo del suceso traumático.

2. Evitación o esfuerzos para evitar personas, conversaciones o situaciones interpersonales que despiertan el recuerdo del suceso traumático.

Alteraciones negativas de las cogniciones (y del estado de ánimo)

3. Aumento importante de la frecuencia de estados emocionales negativos (p.ej., miedo, culpa, tristeza, vergüenza, confusión).

4. Disminución importante del interés o la participación en actividades significativas, que incluye disminución del juego.

5. Comportamiento socialmente retraído.

6. Reducción persistente de la expresión de emociones positivas.

D. Alteración de la activación y reactividad, asociada al suceso traumático, que comienza o empeora después de este y que se pone de manifiesto por dos (o más) de las características siguientes:

1. Comportamiento irritable y arrebatos de furia (con poca o ninguna provocación) que se expresa típicamente como agresión verbal o física contra personas u objetos (incluidas rabietas extremas).
2. Hipervigilancia a las amenazas potenciales, ya sean relacionadas con el evento traumático o no.
3. Respuesta de sobresalto exagerada.
4. Problemas de concentración.
5. Alteración del sueño (p.ej., dificultad para conciliar o mantener el sueño, o sueño inquieto).

E. La duración del trastorno alteración es superior a un mes.

F. El trastorno causa, de modo clínicamente significativo, malestar o problemas en la relación con los padres, hermanos, compañeros u otros cuidadores, o en el comportamiento en la escuela.

G. El trastorno no se puede atribuir a los efectos fisiológicos de una sustancia (p.ej., medicamento o alcohol) u otra afección médica.

En general y sintetizando mucho, hemos de subrayar que el SEPT puede causar serias dificultades para el crecimiento y la integración personal y social del niño, niña o adolescente afectado, y causar problemas serios de:

- Sentimientos de soledad.
- Manifestaciones de ira.
- Sentimiento de preocupación constante, tristeza e incluso culpa.
- Serias dificultades para conciliar el sueño y dormir.
- Flashbacks o recuerdos muy nítidos, repentinos y breves en las que los eventos traumáticos son experimentados en el entorno presente.

Está también suficientemente reconocido que el SEPT en niños y adolescentes que han sufrido acoso o maltrato entre iguales de forma continuada y severa suelen comportarse con sintomatología tipo III o mixta. El tipo I representaría el tipo de manifestación aguda (consecuencia, por ejemplo de un conflicto bélico); el tipo II nos remitiría al cuadro crónico (que conllevaría una forma habitual de expresión del trastorno); el tipo III citado nos remite al tipo mixto, de naturaleza crónica con fases de agudización, con dos vías de desarrollo y evolución: una ligada a comportamientos de resignación, de rasgos obsesivos y depresivos y otra relacionada con los trastornos disociativos ya reseñados (evitar reconocer la antigua identidad, la experiencia sufrida y los efectos y sus repercusión). Probablemente se trate del tipo de trastorno más complejo para su tratamiento.

Abel y sus flashbacks⁸

Estoy en un taller con chicos y chicas de cuarto de la ESO. Estamos trabajando cuestiones relacionadas con el trato que nos dispensamos las personas, de cómo nos relacionamos, de la importancia que damos al bienestar de los demás... También del acoso, o bullying, como le llaman ellos. La sesión discurre con normalidad; preguntas, observaciones, argumentos, debate, controversias... Hablamos de cómo se quedan las cosas grabadas en nuestra mente, y en nuestros corazones. Las buenas, pero también las malas. Y que no es fácil desembarazarse de ellas.

De pronto, un chico levanta la mano. Quiere decir algo. Se llama Abel. Llevamos aproximadamente dos meses de curso escolar. Abel se levanta y dice lo siguiente: "Profe, quiero decir alguna cosa. Todos en la clase saben que soy homosexual. Yo creo que lo he sido siempre. Y he sufrido mucho con las muchas dudas que siempre me han estado conmigo. Mis padres lo saben y me apoyan. Mis hermanos también. Pero quiero decir que este es el primer año en un colegio en el que siento que puedo decirlo sin que me machaquen. O me escupan. Todo lo contrario. Siempre he encontrado amigos y amigas, más de éstas, es verdad. Que hablan conmigo, que salen conmigo los fines de semana. Soy feliz. Pero a veces me ocurre algo. Y vuelvo a lo que sentía hasta el año pasado todos los días. A veces una simple cara, un mal gesto, unas risitas cuando paso al lado de alguien, una palabra desagradable que oigo y pienso que puede ir dirigida a mí (seguramente no) provocan en mí la vuelta a ese infierno que viví. Aparecen otra vez las imágenes y la situación de sufrimiento que vivía en mi vida..."

⁸ Recuerdo repentino

La investigación no cesa. Y no deja de mostrar el lado más oscuro del futuro de muchos niños, niñas y adolescentes si no actuamos adecuadamente. Es imprescindible citar tres referencias de investigación de mucho interés sobre los efectos de acoso o maltrato entre iguales en las víctimas.

1. Por un lado, la investigación realizada por Schneider, O'Donnell, Stueve y Coulter (2012), “*Ciberbullying, bullying y angustia psicológica*”, que aporta datos muy significativos sobre los devastadores efectos en la personalidad y en la salud mental de los chicos y chicas afectados por el bullying y el ciberbullying. Los resultados del estudio muestran unas cifras alarmantes en efectos como la sintomatología depresiva, la ideación suicida, las autolesiones, los intentos suicidas y los intentos suicidas que requirieron tratamiento médico. Los datos que aporta la investigación no dejan lugar a dudas. Llegan a duplicarse, y en algunos casos incluso más, las consecuencias en todos los parámetros señalados si comparamos a sujetos que sufren bullying o ciberbullying de forma aislada, o ambos, comparados con los sujetos que no habían pasado por la experiencia de acoso o ciberbullying. (Ver tabla 12).

Tabla 12. Consecuencias del bullying. Porcentaje de personas afectadas

	Sintomatología depresiva	Ideación suicida	Autolesiones	Intento suicida	Intento suicida que requiere atención médica
Solo afectados por bullying	26,6%	14,1%	15,5%	4,2%	1,4%
Solo afectados por ciberbullying	33,9%	18,1%	24,0%	9,4%	3,3%
Afectados por ambos	47,0%	30,0%	37,8%	15,2%	6,6%
Sin sufrir bullying	13,6%	6,2%	8,1%	2,0%	0,6%

Nota: Adaptado de Tabla 3. *Psychological Correlates of Bullying Victimization: Metro West Adolescent Health Survey, Massachusetts, 2008*, en “*Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students*” por S. K. Schneider, L. O'Donnell, A. Stueve y R. W. S. Coulter, 2012, *American Journal of PublicHealth*, 102, p, 175. Copyright 2012 por American Journal of Public Health.

2. Por otro lado, el estudio realizado por Kelleher et al. (2013), “[Trauma infantil y psicosis en un estudio de cohorte prospectivo: causa, efecto y direccionalidad](#)”, muestra las relaciones entre el bullying y las experiencias psicóticas. Los resultados de la investigación mostraron una relación dosis (número de episodios de bullying)-respuesta, entre la gravedad de la intimidación y el riesgo de experiencias psicóticas. Además, el cese del trauma predecía el cese de las experiencias psicóticas, y la incidencia de las experiencias psicóticas se reducía significativamente en las personas cuya exposición al trauma cesaba en el transcurso del estudio.

3. Y, por último, un estudio realizado en el Reino Unido en 2015, que alerta sobre las consecuencias del acoso entre iguales y la salud mental de las víctimas (Lereya, Copeland, Costello y Wolke, 2015). El estudio “[Consecuencias en la salud mental adulta del acoso y maltrato entre iguales en la infancia](#)”, publicado en la prestigiosa Revista The Lancet Psychiatry compara las consecuencias en la salud mental a largo plazo del maltrato infantil por parte de adultos con el llamado acoso entre iguales, en dos países diferentes, analizando diferentes datos recogidos para otros estudios. Los resultados muestran que los niños que fueron acosado, humillados y maltratados por sus compañeros eran más propensos a sufrir problemas generales de salud mental, ansiedad, depresión y autolesión o tendencias suicidas que aquellos que no fueron intimidados ni maltratados. El estudio confirma, asimismo, que las víctimas de este tipo de agresión entre compañeros o iguales son más susceptibles de padecer problemas de salud mental al llegar al final de la adolescencia que las personas maltratadas por adultos, casi siempre por sus padres.

La realidad es dura. Hemos de insistir en que no podemos parar. Hay que seguir trabajando para detectar cuanto antes, para intervenir, también cuanto antes. Las consecuencias son, o pueden ser, terribles. En muchos casos, trágicas. Y lo peor, casi siempre calladas, silenciosas, dejando un rastro de dolor solo conocido en el entorno más próximo. Escondido. Devastador.

Los efectos en los agresores

Ya hemos hablado con anterioridad de los agresores, de esos chicos y chicas distinguidos por su capacidad de pasar por encima de los más elementales principios de respeto o, al menos, dejar tranquila a la gente con la que convives. Conscientes de su particular y deleznable capacidad de liderazgo, se afanan en mostrar y demostrar lo mucho que despunta su imaginación y don de gentes. Para hacer daño, claro, para hacer sufrir, para hacer de los demás, de algunos con los que se ensañan, una especie de guiñapo, de tentetieso al que todos golpean.

Si alguien piensa que estos llamados “líderes”, posicionados en lo alto de la jerarquía social de sus grupos, se van de rositas de estos terribles enredos, desde luego que se equivoca.

Nada en la vida es neutro, nada. Todo tiene su causa, el germen que lo hace nacer y crecer y, claro, también, todo tiene sus efectos. Sus consecuencias. Todo lo que hacemos. Los denominados agresores muestran su vileza con asiduidad. Y su falta de compasión. Siguen y siguen. Y, en este proceso, consolidan, sin duda, una manera de estar en la vida. De interpretar las relaciones, las influencias, las relaciones de poder. Pisar al alguien hasta hacerle llorar puede darles sus recompensas. Por supuesto, sobre todo, cuando, como ya hemos indicado, hay muchos que les ríen los comportamientos, la basura de sus acciones. Cuando hay otros que consideran que no es asunto suyo y que cada uno se defienda como sabe o puede. Insensibles ante lo que observan. Y cuando hay otros, también muchos, que no gustan de lo que están viendo, pero se esconden por miedo a sufrir como la víctima.

Si no se adoptan medidas y se trabaja adecuadamente, si el entorno familiar no se compromete e implica en sacar a sus hijos de esa pesadilla de escenario, y de papel representado (a veces, incluso, se ve reforzado con actitudes de sus padres que afean la respuesta de los centros educativos y, curiosamente, hasta justifican lo que ocurre apelando a la especial debilidad de quien sufre la agresión o de los padres de éstos), ¿qué ejemplo les estamos facilitando?, ¿qué mensaje les estamos dando?, ¿qué les estamos diciendo? Seguid así que no pasa nada. Si casi es normal esto. Tampoco es para tanto...

La “[Guía de actuación contra el acoso escolar en los centros educativos](#)” señala, a mi juicio de manera muy acertada, algunas de las consecuencias que pueden evidenciarse en los agresores (Crespo, 2016, p. 18):

1. Generalización de su conducta para establecer vínculos sociales, lo que conduce a establecer relaciones sociales y familiares problemáticas.
2. Aumento de los problemas que indujeron a abusar de su fuerza: falta de control, actitud violenta irritable, impulsiva e intolerante, muestras de autoridad exagerada, imposición de sus puntos de vista y consecución de sus objetivos mediante la fuerza y la amenaza.
3. Disminución de la capacidad de comprensión moral y de la empatía.
4. Identificación con el modelo de dominio-sumisión que subyace tras el acoso: las perturbaciones emocionales afectan también al acosador.
5. Riesgo de seguir utilizando la violencia en el futuro, en el mismo y en otros contextos. Como señala la Instrucción de Fiscalía: "a largo plazo existen altas probabilidades de que el acosador escolar asuma permanentemente ese rol durante su vida adulta, proyectando los abusos sobre los más débiles en el trabajo (mobbing) y/o en la familia, violencia doméstica, violencia de género)".
6. Pérdida de interés por los estudios y fracaso escolar.
7. Posibilidad de presentar conductas delictivas en el futuro.

Los agresores, ya desde la adolescencia o pre-adolescencia (en algunos casos, desde la niñez), pueden instalarse en una nauseabunda sensación de superioridad; y corren, si no se actúa adecuadamente, el riesgo de, sencillamente, estabilizar un perfil de trato con las demás personas del que con el paso del tiempo, difícilmente pueden escapar; sobre todo si sus acciones son "premiadas" socialmente con la popularidad y el temor de los demás y, de modo singular, si ese perfil de liderazgo es asimismo premiado y reforzado en el entorno más cercano y, por supuesto, en el contexto familiar.

Pero, tal vez se pregunte el lector, ¿es posible que algunos padres puedan avalar, amparar y robustecer una manera de estar en la vida que "vive" de la mirada arrogante, de "observar por encima del hombro", de tratar desde la arrogancia? ¿Cabe en alguna cabeza la posibilidad de que, efectivamente, se conozca, permita y hasta se "vea con buenos ojos" esa actitud ante la vida (y de comportamientos) en tus hijos? Cabe. Sin lugar a duda que cabe. En otras ocasiones, menos explícitas, se puede intuir que esas cosas pasan, pero se da por bueno el hecho desde la perspectiva de que mejor estar "arriba" que abajo", mejor "pisar" que ser "pisoteado", mejor dictar las normas que simplemente seguirlas como un pordio.

Se ha dicho y escrito que los agresores sufren, en el fondo, falta de autoestima. Que no se quieren; que tienen muchos problemas y que los resuelven así, agravando, humillando y hostigando a otros. Estoy de acuerdo en que tienen muchos problemas, sí. Pero no demasiado con que “tengan una especie de agujero” en su autoestima. Muchos (lo puedo asegurar) se quieren demasiado. Demasiado poderosos se sienten. Demasiado influyentes. Conocedores del patrón del dominio que escenifican cada día.

Pero sí, tienen problemas. Que hemos de intentar corregir, con acciones concretas que les ayuden a reconsiderar su manera de estar en el mundo y de interpretar la realidad y las relaciones con los demás. Retos que como adultos, como padres, como educadores, como sociedad tenemos. Porque cada vez sabemos más de lo que pueden llegar a hacer quienes se acosan, sin que se dé adecuada y rápida respuesta a sus acciones, a hacer de la chulería, arrogancia y humillación de otros una manera de ser y estar en la vida.

Sabemos, por ejemplo, que es necesario trabajar aspectos fundamentales como:

- La conciencia emocional, la empatía activa con la víctima. No debe bastarnos saber e interpretar qué le pasa al otro, sino saber parar, saber detenernos, no seguir instalados en la escalada de la indefensión y dolor de los demás. Y saber actuar, también. Pidiendo perdón, ayudando, reparando los daños.
- Las distorsiones cognitivas que muchos sufren (pensamientos erróneos, irracionales, incluso antisociales, sobre el uso de los malos modos, de la violencia en el trato).
- La modificación de los impulsos de acción, de esa inercia que los lleva a seguir y seguir; o a iniciar nuevas causas de daño.
- La habilitación de pautas y estilos de vida positivos y proactivos en la escucha, solidaridad y ayuda a los demás.

La buena noticia de todo este terrible desorden es que, con tiempo, y a tiempo, se consiguen muy buenos resultados. Insisto. Con tiempo, a tiempo. Y habría que añadir, con la colaboración imprescindible e implicación del entorno familiar. Acomodarse en el “no-pasa-nada” o el “problema-es-del-otro-no-de-mi-hijo” supone abonar un camino de riesgo notable.

Los efectos en los observadores

Los “líderes”, esos que ordenan, mandan y disponen en modo humillación, suelen tener sus acólitos, sus cómplices y acompañantes. Compinches que, en unos casos, se unen rápidamente a las acciones y las siguen como si su vida dependiera de ello, y, en otras ocasiones, actúan como sostenedores y reforzadores con sus risas y muestras de aprobación más o menos explícitas.

Se trata de chicos y chicas de diferente perfil, claro. Cercados por una suerte de influencia que les hace débiles, simples seguidores de lo que otros urden. Acorralados en una esclava forma de aupar, jalear, aplaudir y espolear la canallada, la ignominia.

Algunos, lo sabemos, prefieren estar ahí para salvarse de lo que “podría caerles”. ¡Sálvese quien pueda! Y que cada uno se las apañe como pueda, también. Puede que, incluso, no aprueben, en el fondo, lo que están observando, soportando y, con su actitud, fortaleciendo. Pero no se atreven a moverse. Viven instalados en la gregaria, dócil y aborregada postura de seguir ahí. Un tanto esclavizados. Pero más o menos tranquilos. Mejor no pensar demasiado. Algunos de ellos pueden, en determinadas circunstancias, unirse al agresor o al grupito de agresores para verse reconocido, y adquirir jerarquía con ello también.

Otros, también lo conocemos, se sitúan en este escenario de seguidor servil con cierto gusto. Crece en ellos el sabor de que “molan esas cosas”, y de que hay gente que incluso merece llevarse algún rapapolvo de estos. Pero no tienen esa capacidad de convocatoria, esa jerarquía que les hace famosos y temidos.

¿Cuáles pueden ser las consecuencias a medio y largo plazo de este tipo de actitud ante las circunstancias? ¿Qué tipo de perspectiva y modo de ver la realidad (y responder a ella) puede instalarse en chicos y chicas que adoptan estas posturas que estamos señalando? ¿Es posible que pueda acuñarse una forma de ser y comportarse ante, por ejemplo, la observación de las injusticias, los abusos o la inmoralidad, o el dolor de los demás?

Creo rotundamente que sí. Acostumbrarse a convivir con lo inmoral y dañino para otros sin reaccionar, sin tomar postura solidaria con el que sufre, habilita y da cuerpo a una forma de interpretar la realidad y el papel que tenemos en ella. Resultados: la indiferencia, la insensibilidad, la apatía, el desinterés, la tibieza. ¿Qué podría yo hacer? Y la respuesta es siempre la misma, mejor no implicarse. Los riesgos de que me salpique esto que veo son demasiados. Mejor me alejo. O lo tiño de cínica neutralidad. Igual de mal esto. O peor. Al final, se trata de creer que nuestra postura es razonable. Y la correcta.

Acabamos armando un argumento, una explicación. Incluso, pudiendo llegar a justificar futuras situaciones injustas, comportamientos agresivos, la propia violencia. Siempre podremos buscar un argumento que justifique nuestra inacción. En indolencia.

Y evitamos la ácida discrepancia, la disonancia entre lo que hacemos y lo que deberíamos haber hecho. Permitimos que germine en nosotros una forma de ceguera ética que puede condicionar nuestra vida.

- Refuerzo de posturas individualistas y egoístas.
- Falta de sensibilidad ante los casos de violencia.
- Valoración positiva de la conducta agresiva.
- Apatía.
- Insolidaridad respecto a los problemas de los demás.
- Riesgo de ser en el futuro protagonistas de la violencia.

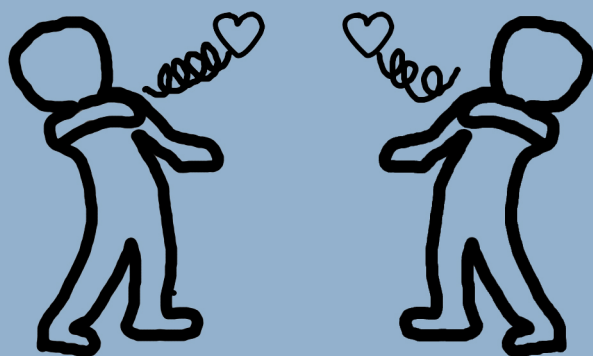
Fuente: [Consecuencias del acoso escolar](#) (Comunidad de Madrid, s. f.-a).

Entre los observadores o espectadores, más o menos pasivos, están los chicos y las chicas, claro, los compañeros que discurren por aulas, pasillos y dependencias (las físicas, pero también las virtuales). Pero también está la propia institución educativa, la comunidad educativa en su conjunto. Mirar hacia otro lado o no actuar es cocinar a fuego lento la insensibilidad, la percepción de que, al final, casi todo vale. Y esto suele tener consecuencias nefastas. Hasta el punto de que se quiebra de forma tácita la confianza. En todos y entre todos. Empapados, contagiados del entumecimiento.

Es imprescindible activar la mirada, estimular y movilizar la acción proactiva, las propuestas preventivas, la sensación (para todos) de que aquí, en este centro, vamos a estar pendientes, vamos a trabajar, vamos a implicarnos. Por la protección, por la seguridad, por el derecho de todos y todas a convivir pacíficamente, democráticamente; apoyados en el diálogo, en la resolución serena de los conflictos. Es necesario visibilizar la atención que vamos a prestar a garantizar el respeto, el entendimiento, la tolerancia, el acuerdo.

Tasar y proyectar en el futuro los efectos de las acciones pasadas y presentes no deja de representar un riesgo. De percepción y cálculo. Nunca, probablemente, acertemos del todo en las previsiones o pronósticos. Pero existen ya evidencias suficientes en la vida cotidiana, en esa que todos habitamos y transitamos sin parar (nunca mejor dicho, porque, lo cierto es que paramos, y reflexionamos, muy poco) de que la inacción y el temor a tomar decisiones que ayuden a otros, aunque pongan en riesgo nuestra propia seguridad, estabiliza y ancla una manera de ver y estar en la vida. El resultado, una suerte de visión egoísta de las cosas, de indolencia, insensibilidad, abulia e indiferencia de consecuencias muy dañinas para nuestra organización social y nuestro progreso como sociedad.

capítulo VII: **intervención educativa con** **víctimas y agresores:** **Pautas generales y orientaciones** **para la intervención en los** **centros educativos**





Claudia Galantini Mateos (6 años)

Las situaciones de acoso y maltrato entre iguales pueden derivar en consecuencias que afectan, lógicamente de modo diferente, (1) a los alumnos que ejercen la violencia, (2) al alumno o alumnos víctimas de ella y (3) a los denominados espectadores; esto es, al resto de compañeros que, muchos de ellos, son conocedores y observadores de las conductas agresivas y participan o responden de modo diferente a las mismas. Con su “círculo del bullying” (ya citado), Olweus describe de modo acertado las diferentes situaciones que pueden detectarse en un grupo en estas circunstancias.

Existen ideas y referencias abundantes en la literatura sobre el fenómeno del acoso entre iguales que definen escenarios para el trabajo con el alumnado víctima y con el grupo clase donde pueden haberse enquistado, de algún modo, las experiencias de violencia/maltrato y sumisión. Hemos hablado ya mucho sobre las víctimas, sus circunstancias y sobre los efectos que las situaciones de acoso escolar generan. La intervención del centro educativo con el alumnado afectado por este tipo de situaciones tiene que desarrollarse de forma rápida y de forma integral. Como no puede ser de otra manera, el papel de los tutores adquiere una notoriedad sustancial; como el del equipo directivo, y, en especial, de la jefatura de estudios. Y, por supuesto de los profesionales responsables de la orientación educativa en sus diferentes ámbitos disciplinares.

La intervención en situaciones de acoso tiene como objetivos esenciales:

- La evaluación de los hechos.
- El cese del acoso.
- La protección, cuidado, atención y apoyo a la víctima y entorno familiar.
- La reparación del daño producido, el perdón y la reconciliación.
- La intervención con el alumno víctima y entorno familiar.
- La intervención con el alumno agresor y entorno familiar.
- La sensibilización de los grupos-clase y de la comunidad educativa.

Recurso

De especial interés es el artículo:

[**“Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores”**](#)

(Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Intervención educativa con las víctimas

La intervención con los alumnos que son objeto de acoso y maltrato por algún o algunos compañeros precisa de un trato y cuidado singular. No estamos hablando de cosas banales, sin importancia, que acabarán superando o que les harán más fuerte. Cuando hablamos de acoso, hacemos referencia, ya se ha dicho, pero hay que insistir, a situaciones que pueden generar efectos devastadores en el desarrollo de la personalidad de quienes lo sufren. Su integridad moral asolada. Su confianza en las personas despedazada. Su seguridad emocional quebrada.

Y, por tanto, ha de intervenir con rapidez y eficacia. Y con la necesaria colaboración de diferentes agentes en la comunidad educativa.

Una vez detectada, analizada, evaluada y valorada la situación por parte del centro educativo, normalmente a partir del desarrollo y resolución de un protocolo contra el acoso escolar (del que trataremos en posteriores capítulos), la intervención con el alumno víctima hemos de ubicarla en el contexto del plan de acción tutorial, con el seguimiento del equipo directivo y con el adecuado asesoramiento y, en su caso, intervención del Departamento de Orientación o del Equipo de Orientación.

Las acciones a implementar estarán contenidas en el plan de intervención que haya surgido de las averiguaciones efectuadas, así como de las conclusiones extraídas del citado protocolo.

Detalladas en torno a dos ámbitos de trabajo, (1) el fortalecimiento de la relación y la evaluación del alumno y (2) la perspectiva de cambio, las actuaciones con las víctimas deben contener objetivos específicos, así como propuestas de actividades a desarrollar, según las características de la situación tratada. Algunas de ellas pueden ser desarrolladas de manera individual, mientras que otras pueden llevarse a la práctica en el seno de la actividad con el grupo aula.

En el trabajo con las víctimas, el centro educativo debe poner en marcha los mecanismos y herramientas profesionales de las que dispone, siempre en el marco de la señalada acción tutorial y de la intervención de los profesionales de la orientación. Todo ello, lógicamente, sin perjuicio de la necesaria coordinación, en su caso, con los servicios especializados de atención psicológica y de salud mental que puedan estimarse necesarios y gestionados por la familia.

El plan de intervención debe tener en consideración inicialmente, desde el momento en que se tuvo conocimiento de la situación, el desarrollo de cuantas acciones se haya estimado adecuadas para detener la situación agresiva creada y garantizar el cuidado, la protección de la víctima y, en la medida de lo posible, la generación de la seguridad emocional y afectiva que, con toda seguridad, se vio afectada durante el proceso del que fue involuntariamente, y desgraciadamente, protagonista. En todo caso, la secuencia de intervenciones puede seguir la siguiente secuencia:

Pasos de la intervención:

1. La creación de un clima de confianza.

Es necesario planificar las acciones desde la premisa de fortalecer una adecuada relación con el alumno y con sus padres. Resulta imprescindible generar el clima de confianza e implicación en la tarea que permitan una relación fluida para el diseño y desarrollo de un plan que habilite nuevas perspectivas y percepciones del alumno o alumna afectados.

Este es un punto crucial, toda vez que, durante la situación vivida, han podido reconfigurarse y debilitarse los nexos de confianza que hacen de una relación entre alumnos y profesores algo sólido. Trasmitir compromiso, tranquilidad, seguridad y determinación representa un objetivo esencial en esta fase, tanto con el alumno como con sus padres.

En este paso, parece razonable considerar que la intervención esencial corresponde al tutor del grupo, si bien puede considerarse otro tipo de escenario complementario, con la participación de otros profesores con los que el alumno pueda mantener una buena relación.

Es imprescindible situar la intervención desde la perspectiva de cambio y mejora. En este proceso, la colaboración de todo el sistema familiar es imprescindible.

2. Desarrollar acciones con la familia que puedan aportar información complementaria sobre la situación actual del alumno: percepciones sobre su situación, pensamientos asociados, competencias emocionales, estado actual del autoconcepto y autoestima, capacidad asertiva, confianza en las acciones desarrolladas y planificadas por el centro, seguridad emocional, etc.

En esta tarea, se entiende imprescindible la colaboración de los profesionales de orientación educativa del centro. El objetivo esencial: recoger la información precisa del momento y claves de competencia emocional del alumno.

3. Profundizar en la identificación del rol del alumno en el grupo, su ubicación en la red relacional y el mapa de influencias e interacciones y el modo de relación interpersonal que define su comportamiento para con los iguales.

Es preciso ahondar en las claves de influencia relacional que han podido estar afectando negativamente al alumno, su rol y jerarquía en el grupo, sus pautas de relación con los compañeros y con el profesorado.

En este momento del proceso, lo normal es que ya se haya desarrollado en el grupo-aula algún procedimiento sociométrico con anterioridad (previamente o durante la ejecución del protocolo contra el acoso). Si no es así, el centro, especialmente el tutor, deberá estimar, en cualquier caso, si procede, en este u otro momento, plantearse la realización de alguna actividad de esta naturaleza. Puede tomarse en consideración, asimismo, la realización de algunas entrevistas, en el marco de la acción tutorial, con compañeros del aula, y con profesorado que trabaja con el alumno, a los efectos de seguir profundizando en las necesidades del alumno y comunicar el compromiso de mejora que tenemos planteado.

4. Desarrollar acciones específicas con el alumno para la evaluación de su situación actual.

Resulta necesario trabajar de forma expresa los impactos que la situación vivida han tenido en su vida personal y social: habilidades emocionales intra e interpersonales, capacidad de afrontamiento, competencias cognitivas, modos de interpretación de la realidad, etc.

Se trata de analizar y valorar las habilidades emocionales, sociales y cognitivas con las que cuenta el alumno y la repercusión sufrida por la situación de acoso experimentada.

5. Actuar para el cambio de perspectiva y de respuesta: la mejora de las habilidades socioemocionales.

Los aspectos relacionados con el procesamiento y la gestión de las emociones son fundamentales en cualquier planteamiento de mejora en los comportamientos de relación interpersonal del alumnado que ha sufrido una experiencia de acoso entre iguales. Como se ha comentado con anterioridad, las necesidades que puedan haberse detectado tras la evaluación específica van a depender de variables relacionadas con el tiempo de exposición a la experiencia vivida y la intensidad de ésta, la realidad social en la que vive el alumno, posibilidades de apoyo explícito en sus círculos de convivencia y, de modo expreso, la rapidez y eficacia de la respuesta dada por el entorno en que se ubica la agresión y por el centro educativo.

Las propuestas que la educación emocional nos aporta son de sumo interés en este momento del proceso. Contribuir a que el alumno pueda conocer, percibir, interpretar y gestionar adecuadamente las propias emociones y las de los demás, supone un reto en esta fase del proceso de intervención. Y especial mención cobran las actividades orientadas a mejorar la capacidad de afrontamiento y la asertividad.

6. La ayuda “de” y “entre” iguales.

La colaboración de algunos compañeros y compañeras en el acompañamiento posterior a la resolución de la situación planteada es, con mucho, una de las medidas más eficaces para la mejora del alumno víctima. Son numerosos los programas que funcionan en nuestros centros desde hace más de veinte años. Con excelentes resultados. La idea de la ayuda entre iguales entendida como escenario para ayudar al alumno a reencontrarse y restablecer la confianza personal, en las relaciones y en la propia vida en el centro educativo.

En relación con la intervención con los alumnos víctimas de situaciones de acoso y con su grupo, pueden señalarse algunos materiales de gran interés, como los que se citan a continuación:

Recurso

[Ejemplificaciones para el desarrollo de sesiones de acción tutorial en Educación Infantil y Educación Primaria.](#)

(Crespo, Rodríguez y Luengo 2017a, Anexo II, pp.113-189).

Recursos

[Recursos para la educación emocional.](#)

(Educación 3.0, s. f.)

[Recursos.](#)

(Comunidad de Madrid, s. f.-f).

[Creciendo en salud: Educación emocional.](#)

(Junta de Andalucía. Consejería de Salud, s. f.).

[Educación emocional.](#)

(Gobierno Vasco. Diputación de Guipúzcoa, s. f.)

[Víctimas y bullying. Pasos para la intervención con las víctimas.](#)

(Avilés, Irurtia y Alonso, 2008).

En el artículo se analizan las características de las víctimas del acoso entre iguales y se detallan diferentes pasos y etapas en la respuesta a adoptar por parte de los centros educativos, resaltando las intervenciones en materia de autorregulación cognitiva y control de las emociones.

[Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar.](#) (Cava, 2011).

El objetivo del estudio que se describe en este artículo fue analizar las diferencias en ajuste psicológico en víctimas de acoso entre iguales en función de la calidad de sus relaciones con padres, profesores y compañeros.

Según destaca la autora en el resumen de la investigación, “los resultados indicaron que las víctimas que mantenían mejores relaciones sociales con sus padres, profesores e iguales, mostraban mejor ajuste psicológico que las víctimas con peor calidad en estas relaciones”.

Intervención educativa con los agresores

En general, el perfil del acosador se ha venido asociando a diferentes características no excluyentes: personalidad irritable y agresiva, bajo autocontrol, ausencia de empatía, tendencia a las conductas violentas y amenazantes, impulsividad, rendimiento académico bajo, actitudes desafiantes frente a profesores y compañeros y rol de líder ante un grupo de alumnos de características psicológicas parecidas o que buscan reconocimiento e integración en el grupo.

No obstante, cada vez es más frecuente encontrar perfiles muy diversos, si bien destacando la dificultad para sentir el dolor de los demás, la escasa capacidad de comprensión moral y de la empatía, la actitud impulsiva e intolerante, las perturbaciones emocionales y la identificación con el modelo de dominio-sumisión.

Recurso

[Intervención cognitivo-conductual con el niño agresor en un caso de acoso escolar](#)
(Gil, 2015).

Como en el caso de la intervención con el alumno víctima, una vez detectada, analizada, evaluada y valorada la situación por parte del centro educativo, normalmente a partir del desarrollo y resolución de un protocolo contra el acoso escolar, la intervención con el alumno agresor ha de situarse en el marco de la acción tutorial y con el adecuado asesoramiento y, en su caso, intervención del Departamento de Orientación o del Equipo de Orientación. Las acciones a implementar estarán contenidas en el plan de intervención que haya surgido de las averiguaciones efectuadas, así como de las conclusiones extraídas del proceso de realización del citado protocolo.

Definidas en torno a dos ámbitos de trabajo, (1) el establecimiento de la relación y la evaluación del alumno y (2) la perspectiva de cambio: las actuaciones deben contener objetivos específicos, así como propuestas de actividades a desarrollar, según las características de la situación abordada. Algunas de ellas pueden ser desarrolladas de manera individual, mientras que otras pueden llevarse a la práctica en el seno de la actividad con el grupo aula. En todo caso, la secuencia de intervenciones puede seguir la siguiente pauta:

Pasos de la intervención:

- Los previos: El establecimiento de una relación y la evaluación del alumno.

Es necesario planificar las acciones desde la premisa de establecer una adecuada relación con el alumno y sus padres. Representa una especial importancia el modo en que nos enfrentamos al trabajo desde una perspectiva global, no solo centrada en el comportamiento del alumno en el centro educativo. Es necesario conocer las claves que definen su relación en su entorno, con los diferentes miembros de la familia, por ejemplo, o amigos de la zona en que vive. La colaboración de los padres en el proceso resulta imprescindible, así como la existencia de unas condiciones mínimas del alumno para aceptar y valorar el trabajo y mostrar disposición y esfuerzo para la mejora.

Es, por tanto, necesario situar la intervención en el contexto de la perspectiva de cambio y la colaboración de todo el sistema familiar para detectar e identificar los esquemas mentales, tipo de cogniciones, pensamientos y conductas que, en el contexto de las relaciones interpersonales, generan y sostienen el comportamiento agresivo hacia algún o algunos compañeros, así como concretar las acciones para la reestructuración cognitiva, la regulación emocional y la mejora en la consideración ética de las relaciones interpersonales del alumno.

En el proceso de evaluación del alumno puede resultar de interés extraer información sobre los valores socio personales.

De especial interés resulta el siguiente artículo: “[Valores socio personales y problemas de convivencia en la educación secundaria](#)” (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006), y en especial el cuestionario para la evaluación de los valores socio personales para la convivencia (pp. 197-200), accesible en la red.

- Profundizar en la identificación del rol del alumno en el grupo, el dibujo y mapa de influencias e interacciones y el modo de relación interpersonal que define su comportamiento para con los iguales.

Es preciso conocer las claves de influencia relacional que pueden estar motivando el comportamiento agresivo del alumno, su rol y jerarquía en el grupo, sus pautas de relación con los compañeros y con el profesorado.

En este momento del proceso, lo normal es que ya se haya desarrollado en el grupo-aula algún procedimiento sociométrico con anterioridad (previamente o durante la ejecución del protocolo contra el acoso). Si no es así, el centro, especialmente el tutor, deberá estimar, en cualquier caso, si procede en este u otro momento plantearse la realización de alguna actividad en este ámbito. Puede tomarse en

consideración, asimismo, la realización de algunas entrevistas, en el marco de la acción tutorial, con compañeros del aula, y con profesorado que trabaja con el alumno, a los efectos de seguir profundizando en las necesidades del alumno y comunicar el compromiso de mejora que tenemos planteado.

- Desarrollar acciones para generar consciencia en el alumno de las consecuencias y efectos de sus comportamientos agresivos.

Resulta necesario trabajar de forma expresa los impactos de sus comportamientos en la vida personal y social de los alumnos que han podido ser objeto de maltrato y agresión por su parte, así como en su propia vida y relaciones. La aplicación del [Método de Anatole PIKAS](#) (Fernández, 1998), puede ser de interés en la fase de detección de las conductas de acoso por parte de un grupo de alumnos contra otro u otros.

- Identificar los pensamientos asociados al comportamiento agresivo y reflexionar sobre los mismos.

Resulta de especial interés acotar y concretar las conductas de maltrato que han sido detectadas, profundizando en los efectos específicos que provocan en la víctima e identificando, asimismo, las posibles causas de tales comportamientos, los pensamientos presentes durante su planificación, ejecución y los fines que se persiguen. Es especialmente pertinente asociar cada conducta con los efectos que produce y relacionarlos con los pensamientos que las dirigen y las motivaciones que generan tales conductas, así como con los objetivos perseguidos.

Se trata de valorar la cognición social del agresor, averiguar cuáles son los estímulos que propician el acoso, los elementos esenciales que rodean la conducta, planificación de las mismas, observadores, potenciales seguidores de las conductas, conocer los factores de riesgo personales, familiares y sociales que habilitan las conductas...

Recurso

De interés para consulta: Tesis Doctoral:

[“Distorsiones cognitivas y conducta agresiva en jóvenes y adolescentes: Análisis en muestras comunitarias y de delincuentes”](#) (Rojas, 2013).

- Actuar para el cambio de perspectiva: la empatía y el respeto como horizonte.

Los aspectos relacionados con el procesamiento de las emociones son fundamentales en cualquier planteamiento de mejora en los comportamientos de relación interpersonal del alumnado que ejerce agresión contra otros compañeros. Conocer, percibir y gestionar las emociones. Se hace referencia a la capacidad para percibir, conocer, interpretar y gestionar las propias emociones y las de los demás; mejorar, asimismo, la capacidad para reconocer roles, maneras de estar y comportarse en los grupos, intereses, normas y creencias, conocer cuál es el papel de cada uno y entender y aceptar las acciones relacionadas, como la resolución dialogada de los posibles conflictos, evitando la autopercepción de superioridad, la arrogancia y la dinámica violenta como forma de respuesta inmediata a las situaciones conflictivas. Y especialmente importante, se trata de habilitar habilidades básicas para reconocer el efecto de sus actos en otras personas, prevenir la acción violenta y actuar de modo respetuoso, en cualquier caso, y, en la medida de lo posible, prosocial.

Recursos sobre educación emocional

[Diez recursos para trabajar la inteligencia emocional en el aula.](#)

(Aula Planeta, s. f.).

Programa CIP, Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying.
(Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011, pp. 251-289).

[Manual de autocontrol para adolescentes.](#)

(Araújo, Besada y Fares, 2005).

Vídeo educativo dentro del Proyecto Aprendemos Juntos

[“Qué es la empatía y cómo desarrollarla en los niños. Rafael Guerrero”.](#)

(BBVA, Santillana y El País, s. f.-f).

Curso de Educación Emocional online.

[Hechos de emociones.](#)

(Álava y Castillo, s. f.).

- Modificar los pensamientos distorsionados y resolver razonablemente conflictos.

Las técnicas de reestructuración cognitiva representan un elemento esencial en el tratamiento de los alumnos acosadores y agresores. Resulta necesario trabajar desde la perspectiva de la modificación de las cogniciones y la reestructuración de los procesos de interpretación de las situaciones y atribución.

Recursos

Pautas para comenzar a trabajar con el alumnado conflictivo.

(EDUforics, 31 octubre, 2018).

Programa central de tratamiento educativo para menores infractores.

(Graña, y Rodríguez, 2010).

Prácticas Restaurativas. Cuando la escuela cuida de sí misma.

(Marqués, junio 2017).

- Crear compromisos.

Crear compromisos es necesario. Con los padres y con el alumno objeto de intervención. Se necesita concretar y acotar comportamientos, disposición para el cambio, y compromisos de modificación de las conductas que han estado afectando a otros alumnos. El **contrato conductual** es una herramienta útil para la modificación de la conducta; se trata de un acuerdo firmado por el sujeto y todas las personas de su entorno escolar y familiar que se ven afectadas por conductas desajustadas del sujeto. En él se definen las conductas a modificar, cuáles serán las conductas alternativas y qué consecuencias tendrá la modificación o no de dichas conductas para el sujeto (Fundación CADAH, s. f.).

Resulta de mucho interés, por último, citar la incorporación del enfoque restaurativo en el contexto de los conflictos entre iguales en los centros educativos. Supone un cambio de perspectiva y de concepción, tanto individual como institucional, en relación con la gestión de las relaciones y de las situaciones de conflicto que se dan entre compañeros. Incluidas algunas situaciones de acoso escolar, especialmente, en alguna de las fases de su tratamiento y resolución. Son los valores del respeto mutuo, la asunción de responsabilidades de los propios actos, la reparación y la resolución cooperativa los que sus-

tentan una orientación de las intervenciones que, sin perder de vista los sistemas disciplinarios y punitivos, incorporan, no obstante, con excelentes resultados, nuevos métodos para reestablecer el equilibrio en el contexto de las relaciones personales entre compañeros.

En general, este tipo de prácticas restaurativas, hemos de insistir, desarrolladas en momentos específicos de la resolución, incluso, de situaciones de acoso entre iguales, contribuyen a:

- Disminuir las posibilidades de reincidencia en las conductas generadoras de la situación.
- Habilitar pautas para la reparación de los daños infligidos.
- Facilitar la restauración de las relaciones primando el respeto entre las partes.
- Ayudar a crear un sentimiento de pertenencia a la comunidad.
- Aumentar el compromiso personal y el grado de interés, implicación y satisfacción general de las personas implicadas en el conflicto y de todo el grupo.

Recurso sobre prácticas restaurativas

[Las prácticas restaurativas como modelo de actuación.](#)

(Junta de Castilla y León, s. f.-b).

La intervención con el resto de los alumnos

La intervención con los grupos de alumnos donde se ha podido producir una situación de acoso entre iguales es un proceso crucial, imprescindible. Ya se ha planteado este aspecto de la realidad que estamos analizando en el capítulo sobre los efectos del acoso entre iguales. Y lo trataremos de alguna manera en el apartado “El papel de los compañeros” del capítulo sobre la prevención. No hablamos de cualquier cosa, pues. No nos referimos a intervenciones tangenciales, casi marginales. Ni mucho menos; hablamos, casi, del corazón de la intervención.

Por supuesto, es la prevención denominada primaria la que nos permite evitar que determinadas situaciones inconvenientes surjan, aniden y se desarrollen. El trabajo con los grupos de alumnos para explicar los procesos y solicitar su colaboración e implicación en la generación de contextos de convivencia pacífica; para difundir buen trato; para detectar y ayudar al que puede estar pasando por un mal momento, acogerle, escucharle, darle voz, incluso. Para acallar, también, al que muestra sus propósitos de agraviar, ofender, herir, humillar o vejear a otros. En los primeros momentos, cuando parecen iniciarse esta suerte de dramáticas experiencias.

El trabajo de los grupos, también, para contribuir a gestionar los conflictos que puedan empezar a enquistarse. En esa fase que denominamos prevención secundaria. Cuando las cosas han surgido y empiezan a crecer de manera inquietante. Y, entre ellas, las situaciones de agravio o maltrato desde la superioridad, con intencionalidad y reiteración que son propias del acoso entre iguales.

Y la intervención con los grupos, por supuesto, y con el centro educativo en su conjunto, como comunidad, una vez analizada la situación; y “resueltas” las dudas; al menos, tomada la decisión de si, en efecto, se ha tratado de un caso de acoso entre iguales. Hablamos de la prevención terciaria.

El trabajo con los grupos de iguales puede y debe realizarse siempre en el marco del ya citado plan de intervención. Se trata de aportar medidas que coadyuven en el proceso de abordaje de las soluciones al problema. Y que deben tender, lógicamente, a la seguridad de la o las víctimas, al restablecimiento de su confianza en el entorno educativo, a la creación de las redes de apoyo social que se estimen pertinentes y, lógicamente, la instauración de un clima de convivencia razonable, donde el respeto en las relaciones interpersonales prime por encima de cualquier otra consideración. No estamos obligados a ser amigos de todos los que nos rodean. Pero sí debemos entender como imprescindible y condición “sine qua non” la tolerancia y la convivencia pacífica.

Aunque se tratarán estos contenidos más extensamente con posterioridad, tal como se ha señalado, a continuación, se apuntan una serie de acciones y métodos de trabajo con los grupos y la participación de alumnado que se han mostrado eficaces tras la conclusión del proceso de evaluación y valoración (aunque también antes y durante las misma) y la consideración de la mejor respuesta educativa a las conclusiones del proceso:

1. Sesiones de sensibilización con el grupo completo.

Es necesario trabajar con el grupo o grupos que puedan haberse visto implicados, y también afectados por la situación vivida. La realización de actividades de sensibilización y reflexión sobre los hechos que hayan podido suceder y las consecuencias que provocan en diferentes ámbitos, individual y colectivo o escolar y familiar, por ejemplo, representa una de las herramientas más efectivas tras los pasos dados en la resolución de la situación.

Sin referirnos de forma expresa a lo ocurrido, a sus protagonistas principales y situación en concreto, pensar juntos en la forma de prevenir hechos de semejante naturaleza representa una herramienta esencial en el marco de la acción tutorial. Se trata de dialogar, debatir y de aprender de los errores. Extraer conclusiones sobre situaciones que pueden producirse y construir, entre todos, un suelo fértil para la convivencia pacífica, para la ayuda, la colaboración y el respeto en las relaciones interpersonales.

Ejemplificaciones para el desarrollo de las sesiones de información y sensibilización del Plan de Acción Tutorial.

(Crespo, Rodríguez y Luengo, 2017b, Anexo I, pp. 85-112).

Ejemplificaciones para el desarrollo de sesiones de acción tutorial en Educación Infantil y Educación Primaria.

(Crespo, Rodríguez y Luengo, 2017a, Anexo II, pp. 113-189).

Actividades para el Plan de acción tutorial, para trabajar en programas específicos y en las aulas de convivencia.

(Gobierno de Canarias, s. f.-a).

No al Bullying. Acabar con el Bullying empieza en ti.

(Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR, s. f.).

2. Asambleas de clase.

Las asambleas de clase suponen un excelente recurso para el debate grupal, el análisis conjunto de situaciones de interés para el grupo, la elaboración de conclusiones y de propuestas de mejora. La acción educativa se basa en el aprendizaje dialógico, concepto que inspira el poder de que las interacciones entre las personas a través del diálogo, la conversación y el debate, constituyendo una herramienta esencial para el desarrollo de los grupos y del aprendizaje.

La resolución de conflictos en el aula. La Asamblea.

(Otero, 2009).

Aprendizaje dialógico

(Universidad Internacional de Valencia, 2015).

3. El funcionamiento de los “Círculos de amigos”.

Thomas, Walker y Web acuñaron el concepto de “círculo de amigos” en 1998. La idea se fundamenta en la creación de un grupo de compañeros de un centro que, voluntariamente, apoyan a alumnos que tienen más dificultades para las relaciones interpersonales en la escuela, o los que, por ejemplo, acaban de incorporarse al centro.

Círculo de amigos.

(CEIP Virgen del Cerro, 2018).

Círculo de amigos.

(Sandoval, Echeita, Simón y López, 2012).

4. El desarrollo de programas de Alumnado Ayudante.

Nos referimos a programas y sistemas de ayuda entre iguales basados en la creación dentro del centro educativo de un grupo de alumnos que representan una referencia para el resto de compañeros en situaciones de conflicto personal o social. Se trata de alumnos formados para la sensibilidad, para la escucha, la comprensión, la acogida y la ayuda en situaciones difíciles.

Alumnado Ayudante y Mediación.

(Junta de Andalucía. Consejería de Educación, s. f.-a).

Mediación Escolar y el Programa de Alumnos Ayudantes: nuestra intervención en “La Aventura del saber” (TVE). [Entrevista a Juan Carlos Torrego].

(Equipo de Investigación e Innovación en Inclusión, Mejora Educativa, Convivencia y Aprendizaje Cooperativo – IMECA, 2017).

Ayudantes y ciberayudantes.

(IES Parque Goya, s. f.).

5. Prácticas restaurativas (citadas en este mismo capítulo)

Propuestas de actuación encaminadas a fortalecer a la comunidad, prevenir la aparición de conflictos e intervenir sobre ellos, de tal manera que la persona que ofende asuma, de manera responsable, el hecho, y el ofendido pueda ser escuchado y sentirse reparado.

Las Prácticas restaurativas como modelo de actuación.

(Junta de Castilla y León, s. f.-b).

Prácticas restaurativas: cuando la escuela cuida de sí misma.

(Marqués, 2017).

Algunas ideas sobre prácticas restaurativas.

(Universidad Internacional de Valencia, 2017).

6. Tutoría entre iguales.

Se trata de una metodología de aprendizaje cooperativo que se basa en la creación de parejas de alumnos de diferente edad, en la que uno asume un papel de tutor y colaborador de alumno de menor edad en los procesos de integración y desenvolvimiento en general en el centro educativo. Con objetivos concretos, el programa facilita el desarrollo de acciones en las que la colaboración, la ayuda, el compromiso, el cuidado y la atención surgen como valores fundamentales del proceso.

Tutoría entre iguales. Programa TEI

(González-Bellido, 2003).

Otros recursos de interés **Recursos contra el acoso escolar utilizando el teatro en los centros educativos**

Obra de teatro: Señales en el patio.

(Patricia Gomendio. Intervenciones teatrales, s. f.-b).

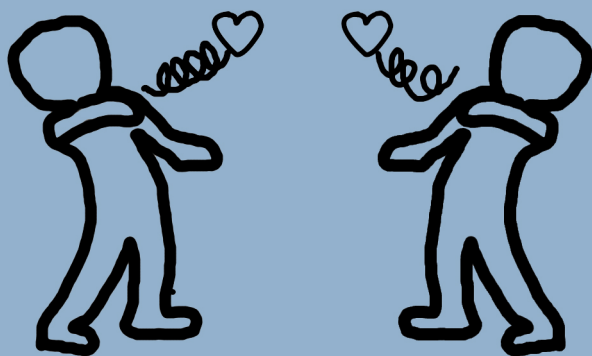
Aprendizaje activo a través de intervenciones teatrales en el aula: "Señales en el patio".

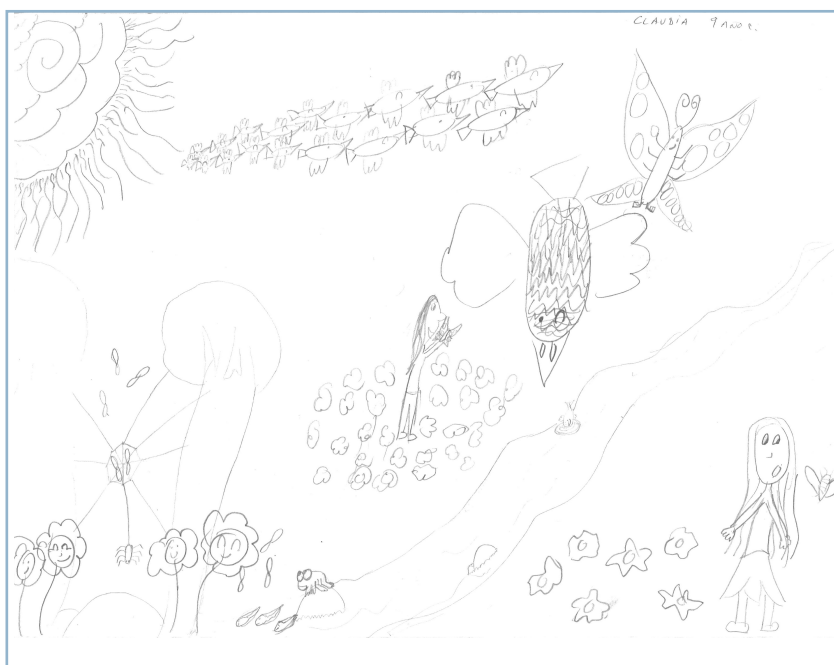
(Gomendio, 2016).

Obra de teatro: "Papel".

(Ventrículo Veloz producciones, s. f.).

capítulo VIII: **la respuesta al acoso entre iguales**





Claudia Galantini Mateos (6 años)

La prevención

La RAE define el término prevenir como: “prever, ver, conocer de antemano o con anticipación un daño o perjuicio” (Real Academia Española, 2014). Y también como: “anticiparse a un inconveniente, dificultad u objeción”. Según el Diccionario de Epidemiología de Last (1989) la prevención está definida por acciones destinadas a erradicar, eliminar o minimizar el impacto de una dolencia o enfermedad. Prevenir supone, pues, pensar antes. Prepararse, anticiparse. Y, de alguna manera, claro, intervenir antes. Los conceptos relacionados con los diferentes niveles de la prevención son bien conocidos: prevención primaria (desarrollar acciones para impedir que un determinado fenómeno que queremos evitar surja); prevención secundaria (paliar las consecuencias y repercusiones de ese fenómeno nocivo en sus primeros estadios y prevenir complicaciones derivadas); y prevención terciaria (actuar cuando los daños ya se han producido, y no son pequeños, y reducir en la medida de lo posible las consecuencias de los mismos).

En este y en los dos siguientes capítulos se abordarán tres categorías de actuación que, con límites en algunos casos difusos, se encuentran relacionados con los niveles de prevención citados. Tres momentos para la acción muy utilizados en los procesos de planificación en los entornos educativos: (1) prevención; (2) detección e (3) intervención.

Hablar de prevención en el abordaje y tratamiento del fenómeno del acoso entre iguales supone, asimismo, tratar el rol y responsabilidad de tres agentes esenciales: (1) el papel de padres y madres; (2) el papel de los centros educativos y profesorado, y (3) el papel de los compañeros y compañeras.

El papel de los padres

Padres y madres tienen, tenemos, una gran responsabilidad en el modo y consistencia con que nuestros hijos construyen su personalidad. Es decir, en la manera en que aprenden a ver el mundo y a relacionarse con él. En la forma en que leen la realidad, la identifican, la interpretan. En el modo en que establecen sus prioridades, se relacionan con las personas que le rodean y, en fin, en la norma que define su manera de ser y estar en el mundo.

En este complejo proceso nos servimos de muchas cosas, fundamentalmente de estímulos cotidianos que hacemos llegar a nuestros hijos a través de las miradas, de nuestras palabras, de las interacciones cotidianas, del modo en que resolvemos los problemas, de la manera en que nosotros mismos interpretamos y damos sentido a lo que nos ocurre y le ocurre a quienes están cerca de nosotros. Padres y madres somos una suerte inacabable de influencias. Muchas de ellas explícitas, pensadas, planificadas, ordenadas en el tiempo y en el espacio. Y argumentadas suficientemente. Otras muchas son influencias casi inconscientes, que emanan de la relación sin que nos

demos cuenta, sin que hayamos podido pensar antes qué decir, cómo tomarnos lo que ocurre, qué cara o gestos poner; hasta el tono de voz que utilizamos.

Sin perjuicio de otro tipo de influencias, esas que determinados expertos asocian a la genética, podemos decir sin temor a equivocarnos que somos lo que vivimos, lo que vemos, lo que inunda nuestras almas, corazones y mentes en cada experiencia, cada instante. Si parar, sin detenerse la vida. A lo largo de la vida de nuestros pequeños surgen, por supuesto, otros influjos; ascendientes poderosos que pugnan por penetrar, por inocular sus cargas. Sin embargo, nada comparables a lo que irradiamos cada día, cada momento de nuestra vida a su lado.

Desde que nuestros hijos nacen van a pasar muchos años hasta que encontremos influencias que compitan de manera poderosa con nuestra "leche caliente" de cada día, con nuestras miradas y abrazos. Con nuestros enfados también. Con nuestras decisiones, dudas e incertidumbres. Van a pasar muchos años en los que lo que hagamos va a tener una influencia trascendental. El ejercicio de la denominada "patria potestad" en estado puro. Cómo acondicionamos y también condicionamos sus vidas. Cómo las acolchamos y aireamos; cómo las ventilamos y oxigenamos. Y cómo las exponemos, también, a la frustración, a la dificultad, al obstáculo, al inconveniente, al freno en los deseos.

"Porque los niños de hoy son víctimas de una nueva epidemia de sobreprotección que les impide ser autónomos y les hace frágiles. Demasiadas cosas, demasiado rápido, demasiadas opciones, demasiada actividad para ser siempre el mejor... Pilares de los excesos (Payne, 2009) que no maridan adecuadamente con lo que deberíamos entender como educación. Y la educación, también, necesita referentes claros; la recuperación del no y de los límites. La hiperparentalidad⁹ se ha hecho hueco como modelo inadecuado de trato, cuidado, atención y educación de los hijos. Y entraña sus riesgos. Sin duda. ¿Qué crece a su sombra? Invocamos la idea de la perfección en cada una de las situaciones en que se ven envueltos. Y, en educación, muchas veces, menos, es más. Allanar el terreno, facilitarlo todo, hasta el esperpento, lo extravagante, el ridículo. Educar en el egoísmo, la individualidad, lo mío; desde la certeza de que hago lo que debo. ¿Qué es la perfección? ¿Siempre brillante, siempre líder, siempre el mejor, siempre el que más...? Pero el mejor, ¿en qué?

⁹ Consultar "la hiperactividad acaba generando adolescentes con muchos miedos" (Lendoiro, 2017)

Y en ocasiones acabamos, incluso, por no conocer a nuestros hijos. Y puede pasar que hechos terribles nos muestran la cara más vil de su comportamiento. No teníamos ni idea. No le podemos reconocer. Pero nos enseñan las evidencias. Y miramos desconcertados hacia los lados, intentando encontrar respuestas. Y no tardamos en preguntarnos ¿qué he hecho mal?" (Luengo, octubre 2016).

Recurso

Vídeo educativo dentro del Proyecto Aprendemos Juntos
["Sobreproteger a los niños es desprotegerlos. Eva Millet"](#).
(BBVA, Santillana y El País, s. f.-g).

Educar no es fácil, ni mucho menos. Supone afrontar cada realidad con la perspectiva de intentar acertar siempre. Y esto es imposible. Vamos a equivocarnos. Vamos a dudar muchas veces; a precipitarnos otras. A pedir ayuda, a llorar de impotencia, a llorar, también de alegría. Vamos a enfadarnos juntos, a desenfadarnos juntos. Y a recomponer situaciones que parecían devastadas.

Educar supone estar casi en el alambre, con equilibrios impensables. Pero representa también una aventura emocionante. Un reto fantástico. Que debemos afrontar con mucho amor y e inacabable determinación. Querer lo mejor para nuestros hijos e hijas es lo que todos deseamos. Y es lógico. Pero lo mejor no es, precisamente, alfombrar sus vidas de sobreprotección y, consecuentemente, con miedo y temores a los obstáculos que, sin duda, van a llegar. Y a cientos. Lo mejor no es envolverlos en burbujas impermeables, e impenetrables. Y lo mejor tampoco es, seguro, alumbrar en sus aún pequeñas vidas la idea de la superioridad, de la arrogancia, de la prepotencia, de la insensibilidad. No es lo mejor. O mejor, es, probablemente, lo más indeseable.

Cuando hablamos de acoso o maltrato entre los iguales, estamos haciendo referencia, ya hemos insistido en ello, en el modo en que vemos la vida con los demás. El papel y relevancia que otorgamos a quienes caminan a nuestro lado, a los que queremos mucho y no tanto, a los que forman parte de nosotros o simplemente acompañamos o nos acompañan esporádicamente. Hablamos de cosas muy sutiles, incluso soterradas, un tanto ocultas, y, en ocasiones, muy explícitas, muy visibles, ostensibles, obvias, casi tocables. Nos referimos especialmente al modo en que convivimos, en que nos posicionamos ante las relaciones con los otros, a las concepciones que atesoramos sobre la igualdad, la justicia, la ética, el compromiso, la implicación, la ayuda, la solidaridad, la bondad, el afecto, la capacidad para ceder... Y también de cómo entendemos e interpretamos el poder, el dominio y también la sumisión.

Recientemente Save the Children, ha puesto a disposición de padres y madres diferentes cursos y materiales de gran interés. Desde su sitio web se puede visitar la “[Escuela de padres y madres](#)” (Save the Children, s. f.-c), desde la cual, se puede acceder a un curso online sobre [Bullying y Ciberbullying](#) (Save the Children, s. f.-a) especialmente diseñado para padres y madres interesados en conocer las claves de estos fenómenos y los modos de respuesta más adecuados en diferentes situaciones que pudieran tener que afrontar.

El curso incluye siete vídeo-lecciones:

- Definiendo conceptos: qué es el acoso y el ciberacoso
- ¿Cómo podemos detectar una situación de acoso o ciberacoso?
- ¿Qué debo hacer si mi hijo sufre acoso o ciberacoso?
- ¿Qué debo hacer si mi hijo es testigo de una situación de acoso o ciberacoso?
- ¿Qué debo hacer si mi hijo es el agresor?
- La relación con el colegio
- Prevenir para que el acoso nunca llegue a producirse

Asimismo, el sitio web incluye la Guía: “[Yo a eso no juego. Guía de actuación frente al acoso y el ciberacoso para padres y madres](#)” (Allué, Carmona, Mira, Velázquez y Luengo (2017). En esta Guía se desarrollan contenidos relacionados con los siguientes epígrafes:

- Los conceptos esenciales
- Nuestro papel y responsabilidad como padres
- ¿Qué debo hacer si mi hijo es víctima de acoso?
- ¿Qué debo hacer si mi hijo es testigo de una situación de acoso?
- ¿Qué debo hacer si mi hijo es quien ejerce la violencia hacia algún compañero?
- La respuesta y la relación con el centro educativo
- La mejor respuesta, la prevención.
- Glosario
- Los protocolos de actuación
- Otros recursos

Por su pertinencia, reproducimos a continuación algunas de las ideas expuestas en la señalada Guía sobre el papel de los adultos en la prevención (p. 47-49):

“A lo largo de la vida nos enfrentamos a muchas situaciones en las que podemos sentirnos incómodos. La infancia y la adolescencia suponen un recorrido de experiencias vitales en las que todos vamos tomando conciencia de las dificultades que surgen en nuestra vida cotidiana. Frustraciones, enfados, conflictos de intereses y opiniones, decepciones en las relaciones interpersonales que mantenemos de forma cotidiana suponen hitos que hemos de ir resolviendo y gestionando de manera constructiva.

En este escenario, las familias tenemos una responsabilidad evidente que se desarrolla y experimenta en cada acción, cada respuesta, cada gesto, cada mirada. En el ejemplo que damos cuando hablamos sobre lo que vemos, cuando respondemos a un momento delicado, cuando interpretamos lo que puede pasarles a personas de nuestro entorno o comentamos imágenes de la televisión o noticias que adquieren notoriedad y en las que se ven inmersas personas que sufren, vulnerables, desfavorecidas.

La parentalidad positiva implica atender las necesidades de nuestros hijos e hijas con respeto, desarrollando acciones que favorezcan su desarrollo integral, fortaleciendo el apego, la interacción lúdica, el buen trato y la comunicación. E implica también vivir con naturalidad la exposición de nuestros hijos e hijas a los conflictos, mostrando el lado más amable de la relación entre personas, habilitando la escucha, la paciencia, la tranquilidad, la respuesta pacífica, la comprensión de quienes nos rodean y el respeto a sus opiniones ideas.

Contribuir con nuestro modelo de educar y ejemplo a construir siempre desde el respeto y la empatía representa, sin lugar a dudas, el andamiaje básico para la prevención de actitudes y comportamientos donde la arrogancia, la superioridad, el desprecio y la violencia se convierten en mimbres esenciales de conductas que lastran de modo sensible la relación entre personas. Y especialmente cuando estamos madurando. Y aprendiendo, por tanto, a descifrar las formas que van a permitirnos responder más adecuadamente a la dificultad que entraña siempre crecer.

Resulta especialmente importante hablar del maltrato con nuestros hijos con el objetivo de que conozcan su existencia y, llegado el caso, pueden situarse desde la posición de quienes dan un paso hacia delante para defender al vulnerable, al que se siente hostigado, intimidado, agredido... Implicándose

en acompañar, ayudar, apoyar y favorecer a los que aparentemente menos pueden y tienen, a los que más dificultades manifiestan. Y que lo hagan con valentía, sintiéndose libres. Y justos. Este concepto de implicación y compromiso es un excelente modelo de liderazgo.

Los conflictos forman parte de la vida y son un momento único de aprendizaje. Para solucionar los conflictos de forma pacífica es imprescindible educar y potenciar en nuestros hijos e hijas la habilidad de expresar las ideas propias y vivencias de manera firme y con respeto, es decir, su habilidad expresarse asertivamente. Para ello debemos enseñarles a resolver los conflictos de forma pacífica:

- *Identificar dónde radica el problema que ha generado el conflicto.*
- *Valorar de qué habilidades, capacidades y recursos disponemos para afrontarlo.*
- *Ayudar a nuestros hijos a plantear las diferentes formas de afrontarlo, facilitando y animando a que expresen sus propuestas de solución y contribuyendo respetuosamente con opciones o sugerencias alternativas, si procede.*
- *Ayudarles a valorar las distintas alternativas, analizando pros y contras, así como posibles riesgos y consecuencias.*

La educación de las emociones y los sentimientos supone, asimismo, un reto de especial relevancia en nuestro papel como padres. Y una herramienta esencial para generar capacidad de afrontamiento, de respuesta eficiente ante posibles conflictos; y de resistencia ante las frustraciones y las dificultades. Y representa también un ingrediente fundamental para que nuestros hijos aprendan a comportarse de manera solidaria con las dificultades a las que se enfrentan personas con las que comparten su tiempo y actividad. Y manifiesten su cercanía. E incondicionalidad.

Apelar a la bondad y la capacidad para ayudar es contribuir de manera constructiva a un desarrollo integral equilibrado y óptimo de nuestros hijos e hijas”.

El papel de los centros educativos y profesorado

¿Puede la escuela con todos los residuos toscos y despreciables que provoca y genera la sociedad actual? ¿Es capaz, con los mimbres y los acuerdos a los que llegamos para su sentido, organización y desarrollo, de llegar al corazón de los problemas, o de los retos (como a veces los denominamos) que encontramos en nuestra vida cotidiana y no nos dejan vivir demasiado en paz? ¿O tal vez sí podemos soportarlos con cierta facilidad, aunque explícitamente nos repugnen? ¿Puede la escuela (insisto, con sus recursos y posibilidades actuales) contener la ingente muestra de despropósitos que lastran nuestra sociedad? ¿Puede la educación formal con todo? ¿Puede preparar un mundo mejor, con mejores personas, organizaciones e instituciones? ¿Pueden los centros educativos arrinconar el improperio, la grosería, la arrogancia, la insolidaridad, el individualismo ominoso, la dejadez en el trato o la falta de humanidad? ¿Podrá la escuela, ella sola, contra el fenómeno del acoso escolar? ¿O necesitará de todos los mimbres que verdaderamente forman parte de la educación de las personas?

La escuela y sus responsabilidades:

La escuela, hoy, y el mito de Sísifo

Hay momentos en la historia reciente en que parece que la Escuela en que va a desplomarse. A colapsar. Definitivamente. Esto es así desde hace ya mucho tiempo. Institución responsable de una de las tareas más importantes, trascendental, de cualquier sociedad medianamente vertebrada, no deja de ser, sin embargo, frecuentemente, una especie de tentetieso, una suerte de gran muñeco, sometido a mil influencias, golpes, zarandeos y meneos, generados a su alrededor y mascados desde el ordeno, mando y dispongo de quien gobierna y legisla, o al revés; y desde el escenario social donde se sirven e ingieren, y también digieren –por la gente ordinaria-, las decisiones de los poderosos, previamente cocinadas, normalmente a fuego lento, siempre marcadas por corolarios o mantras marcadamente ideologizados.

Un tentetieso al que todos quieren controlar, dominar. Sobre el que todos quieren influir. Y al que, más o menos, soterradamente, todos, también, critican. Como chivo expiatorio, es decir, como culpable de casi todo. Resulta curioso que, como en la antigüedad, se utilice el sacrificio de la escuela, público y explícito, para purgar las responsabilidades de otros. El no saber, de algunos, la negligencia de otros.

Un tentetieso, sin embargo, con un contrapeso en su base. Que le hace aguantar, sostenerse, balancearse sin terminar de ceder. Ese contrapeso le hace resistir, seguir, insistir, influir. Un contrapeso en forma de vocación. De magia. La magia que porta el dar clase cada día, encontrar a tus alumnos y mirarlos a la cara. Quererlos. Apremiarlos. Innovar en la dificultad. Persistir. Firme, constante. Y si no lo hacemos así, acabaremos cayendo. Paralizados. Si no miramos a nuestros alumnos como

si nuestra-vida-dependiera-de-ello, si no construimos desde la consideración crítica, el éxito para todos, la inclusión como paradigma y la participación de todos en la tarea, acabaremos recluidos en lo que, ya hoy mismo, es, en ocasiones, un paradigma de abandono, de rutina, de reproducción de intereses aviesos y, lamentablemente eso, interesados...

La mitología griega nos regaló historias de reflexión profunda sobre el ser y sentir del ser humano y su devenir como individuo y grupo. Sísifo hizo enfadar a los dioses, por su astucia para subvertir cierto orden natural de las cosas. Como castigo, fue condenado a perder la vista y a empujar perpetuamente un peñasco gigante montaña arriba hasta la cima, sólo para que volviese a caer rodando hasta el valle, desde donde debía recogerlo y empujarlo nuevamente hasta la cumbre y así indefinidamente.

Como Sísifo, la escuela engañó a los dioses. A saber, a los poderosos, a los que orientan, desde sus acaudalados asientos, el norte, el destino de las cosas, del mundo en su conjunto. Desde su Olimpo. A lo largo de la historia, como Sísifo, la escuela ha buscado, y encontrado, en ocasiones, fórmulas para desobedecer, para seguir su instinto, su impulso renovador. Su misión crítica. La de conseguir un mundo mejor, con mejores personas. Con ideales y valores para todos. Sin plegarse a idearios ajenos a las necesidades de la gente. Y, sobre todo, de los más desfavorecidos.

Pero el desobedecer tiene sus consecuencias. Y claro, la escuela, al final, escrutada, imputada, acusada y muchas veces condenada. Y, así, castigada, con artes maquiavélicas, a perder la vista, su visión. Y también, claro, su misión. Ha sido penada con la costosa carga de obedecer, vigilada siempre, con los designios, propósitos y proyectos de los que sustentan y alimentan el poder del dinero por encima de todas las cosas.

Obligada entonces, como Sísifo, y castigada a cargar con su compleja tarea cada día, para observar, también cada día, que de poco ha servido el esfuerzo. Y observar, cada mañana, que ha de empezarse de nuevo, en soledad, sin el apoyo e incondicionalidad de quien insta, precisamente, al trabajo. Como Sísifo, pues, vemos caer la gran piedra, esa que hemos aguantado en nuestros hombros cada día. Y, disciplinados, iniciamos cada mañana la empresa con idéntico empeño. Idéntica ilusión. Desconociendo el resultado, el final de las cosas...

Al final, como le sucede a Sísifo, todo parece estar donde debe estar. Todo en su sitio. Y cada uno de nosotros en él. La escuela en él. A poder ser, dócil y cauta. En palabras de Camus (El mito de Sísifo), la experiencia, sin embargo, no es trágica sino en los raros momentos en que se hace consciente. Sísifo, proletario de los dioses, impotente y rebelde conoce toda la magnitud de su condición miserable: en ella piensa durante su descenso. La clarividencia que debía constituir su tormento consuma al mismo tiempo su victoria. No hay destino que no venza con el desprecio.

Toda la alegría silenciosa de Sísifo consiste en eso. Su destino le pertenece. Su roca es su casa. Del mismo modo el hombre absurdo, cuando contempla su tormento, hace callar a todos los ídolos. En el universo vuelto de pronto a su silencio se alzan las mil pequeñas voces maravillosas de la tierra. Llamamientos inconscientes y secretos, invitaciones de todos los rostros constituyen el reverso necesario y el premio de la victoria. No hay sol sin sombra y es necesario conocer la noche. El hombre absurdo dice que sí, y su esfuerzo no terminará nunca. Si hay un destino personal, no hay un destino superior, o, por lo menos no hay más que uno al que juzga fatal y despreciable. Por lo demás, sabe que es dueño de sus días... Dejo a Sísifo (nos dice Camus), al pie de la montaña. Siempre vuelve a encontrar su carga. Pero Sísifo enseña la fidelidad superior que niega a los dioses y levanta las rocas. Él también juzga que todo está bien... Cada uno de los granos de esta piedra, cada trozo de mineral de esta montaña llena de oscuridad forma por sí solo un mundo. El esfuerzo mismo para llegar a las cimas basta para llenar el corazón de un hombre. ¿Seguiremos ahí? ¿Seguiremos ahí? ¿Ciegos y, casi, agradecidos?

El porqué de la convivencia en los centros educativos. Atendiendo a necesidades emergentes

En los centros educativos nos enfrentamos a retos trascendentales. La escuela siempre ha tenido que afrontar retos de una envergadura descomunal. Desde sus orígenes, hace ya más de 2.000 años hasta el momento actual, la escuela siempre ha tenido que lidiar con objetivos y desafíos muy importantes en el devenir del ser humano y de las sociedades que ha ido configurando. Hoy, en el siglo XXI, casi entrando en su quinto lustro, no debemos dejar de prestar atención a la configuración de la organización social en la que la educación reglada se asienta y define sus principios rectores.

Y la convivencia es, con pocas dudas, un reto imprescindible. Incorporarla como el corazón que late en una comunidad educativa. Y hacerlo latir con fuerza. Con ilusión y compromiso. La convivencia como escenario en el que crecen y maduran el resto de los objetivos que son consustanciales a la misión de la escuela. La convivencia como vehículo para el aprendizaje, pero también como objetivo de aprendizaje. Imprescindible.

Lo que tenemos por delante y en, algún caso, forma parte ya de nuestra estructura y tejido social como sociedad, va a marcar el camino. O debería hacerlo, atendiendo a las necesidades que estamos detectando en el momento presente y que dibujan escenarios preocupantes. Hay y habrá en el futuro a corto y medio plazo pocos espacios donde nuestros chicos y chicas van a aprender a convivir como en la escuela. Cuatro escenarios dan razón de este hecho:

- La evolución de los hogares según tamaño de los mismos y, consiguientemente (INE, octubre 2018). (Ver tabla 13 y figura 2).

A convivir se aprende conviviendo. Y hacia dónde vamos (y lo que ya podemos evidenciar a día de hoy), los hogares con menos miembros ganan enteros significativamente. Menos miembros, menos convivencia intrafamiliar. Las relaciones entre pasillos, habitaciones, el salón o la cocina van a menos y van a ir todavía más a menos. Relaciones entre padres e hijos, entre hermanos, entre hermanos mayores y pequeños, incluso entre abuelos y nietos en el mismo hogar suponen una experiencia única para el aprendizaje de la convivencia que se encuentran claramente en riesgo. Y la escuela aparece como un espacio habitual para el desarrollo de patrones y modos de convivencia que, en no pocos casos, no hará (si no lo hace ya) sino suplir escenarios de experiencias ordinariamente ligadas a la convivencia familiar, al día a día en las casas, a las actividades en familia, a los conflictos y su gestión.

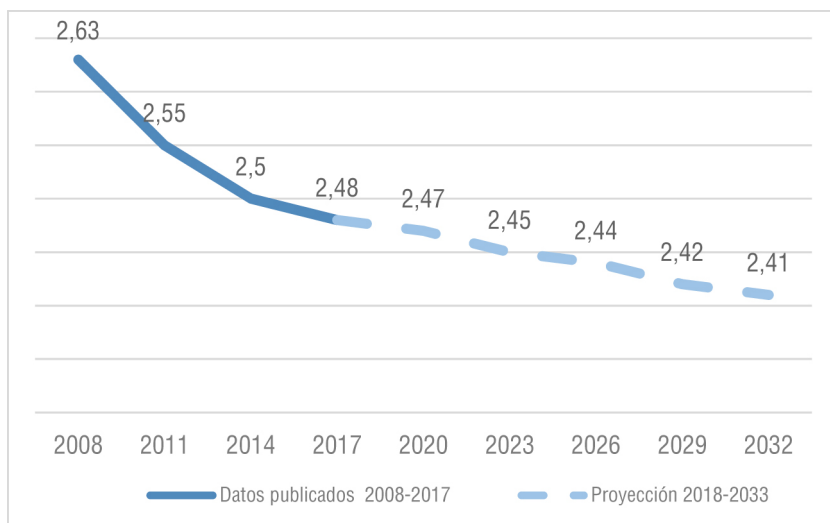
Tabla 13. Proyección del número de hogares por tamaño (2018-2033).

	1 de enero de 2018	1 de enero de 2033	Crecimiento 2018-2033	
			Absoluto	Relativo(%)
Total Hogares	18.503.541	20.282.642	1.779.101	9,6
1 persona	4.705.381	5.839.672	1.134.291	24,1
2 personas	5.621.911	6.405.148	783.237	13,9
3 personas	3.862.043	3.834.693	-27.349	-0,7
4 personas	3.256.789	3.102.274	-154.515	-4,7
5 o más personas	1.057.417	1.100.854	43.437	4,1
Población en viviendas familiares	46.176.391	48.423.565	2.247.173	4,9
Tamaño medio del hogar	2,50	2,39	-0,11	-4,3

Nota: Tomada de [Proyección de hogares 2018](#) por INE. octubre 2018, p. 2.

Copyright 2018 por el Instituto Nacional de Estadística

Figura 2. Evolución proyectada del tamaño medio de los hogares (2018-2033).



Nota: Tomada de [Proyección de hogares 2018](#) por INE. octubre 2018, p. 3.

Copyright 2018 por el Instituto Nacional de Estadística

- Los “apartamentos para adolescentes” y la desaparición de la calle como espacio educativo.

Los estudiosos de la infancia vienen advirtiendo desde hace tiempo que las cosas han cambiado demasiado, y en poco tiempo, en lo relativo a las condiciones en que se produce la educación de niños y adolescentes en la sociedad actual. Hablamos de educación en sentido amplio pero, de modo singular, en lo que atañe a la llamada educación informal, es decir, aquella que se desarrolla, como txirimiri (Javier Elzo) en todas las actividades y experiencia de relación y convivencia que los niños viven en las situaciones ordinarias, no regladas, las que experimentan en la calle cuando salen a jugar con sus amigos (habría que decir cuando salían), cuando ven la tele en casa, cuando navegan por internet y contactan con sus amigos (algunos solo virtuales, otros, virtuales y físicos), cuando escuchan la radio, cuando salen con sus padres a cualquier tipo de actividad, cuando escuchan hablar a sus padres, cuando...

En fin, hablamos de todas aquellas situaciones en las que no se dan los requisitos de la enseñanza formal (propia de la escuela) o de la enseñanza no formal (relacionada con las actividades extraescolares), más o menos planificadas y que pretenden cubrir ese espacio de ausencia de los padres más allá del horario escolar por razones de índole laboral. Pues bien, la cosa no es baladí. Ni mucho menos.

En poco tiempo estamos asistiendo a escenarios de experiencia en los que niños y adolescentes priorizan (en muchos casos, muy a su pesar) la acción solitaria, ubicada en su habitación, dotada, por cierto, de mil y un dispositivos que le permiten aproximarse a contextos de actividad lúdica y de relación propios del entorno virtual. Son los “apartamentos para adolescentes”. Sentados ante las pantallas consumen tiempo y energía, sin demasiadas posibilidades, en no pocos casos, de alternar este tipo de actividad con otras que, siendo imprescindibles para el adecuado desarrollo, no se pueden llevar a efecto con facilidad. Me refiero a salir a la calle, al portal, al patio interior, estar con los amigos, hablar con ellos, jugar, reír, compartir, tocarse, empujarse, abrazarse, decirse cosas, contarse cosas... Esperar a que nuestros padres nos llamen porque es hora de cenar. Y escaquearse un rato. Las ciudades han cambiado demasiado. Y también la distribución de espacios y su uso en las casas.

Las tareas de clase los solíamos hacer en espacios comunes de la casa. Veíamos la televisión cuando podíamos y siempre con el control absoluto de, normalmente, nuestro padre. El salón de casa era el sitio más transitado, o la sala de estar, así la llamábamos. La habitación (o dormitorio como se le llamaba, porque servía para eso) era un lugar donde se iba para dormir. Cuatro posters en las paredes, en los que “convivíamos” cada día los rostros de nuestros ídolos o los del hermano que tuviera más edad con el que podíamos compartir habitación. Solía haber también, un armario, no empotrado, por cierto, y poco más. Lo utilizábamos para dormir y poca cosa más, lo bueno estaba fuera, en la propia casa o en la calle. Y esto, en cierta medida, equilibraba nuestra manera de hacer las cosas. Y de estar con otros, en contacto con otros, moviéndonos, compartiendo espacios físicos, viviendo aventuras fuera de las cuatro paredes de nuestras casas.

Dicen los expertos que en veinte años aproximadamente el 75% de la población mundial vivirá en grandes urbes. A veces sin ver demasiado sol, o la lluvia, sin pisar sus calles. O hacerlo solo al abrigo, nunca mejor dicho, de nuestros adultos. Siempre protegidos. Pero eso sí, las otras calles, las que se ubican en senderos virtuales, en su libre recorrido, sin apenas control, el necesario e imprescindible cuando de

educar se trata. Los adultos tenemos un reto. Lo voy a decir con claridad. La escuela tiene un reto. La convivencia en los entornos familiares y en los espacios ligados a ella se está resintiendo. Y su aprendizaje, claro, también.

Ya en 2012, la Catedrática de Teoría de la Educación de la Universitat de Valencia, Petra María Pérez desarrolló una investigación en colaboración con el Observatorio de Juego Infantil. El estudio, realizado sobre el binomio familia-juego y que tenía como objetivo conocer la calidad y cantidad de juego y ocio familiar de padres y madres con sus hijos de entre 3 y 14 años, ya mostraba hace seis años indicadores inquietantes. Escaso contacto lúdico de niños con sus iguales, demasiado tiempo a solas en sus casas y escasa utilización de la calle como espacio lúdico y de relación.

- La necesidad de contrarrestar la hiperconectividad y los riesgos del mal uso de las tecnologías en las relaciones interpersonales.

Se tratará este asunto más adelante, en el capítulo “La vida en la red”. Hacemos referencia brevemente aquí a la necesidad, cada vez más acuñante, de fomentar las experiencias de convivencia cara a cara, facilitando y habilitando las relaciones interpersonales que tienen en la mirada, en los gestos, en el contacto físico y en la palabra hablada sus elementos esenciales. Experiencias que permiten el aprendizaje de la convivencia en estado puro, sintiendo, percibiendo emocionando en la conversación, el contraste de opiniones, el diálogo, la resolución pacífica de los conflictos. La escuela es el espacio donde la mirada de frente y la palabra se convierten en herramientas esenciales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y nutren las relaciones interpersonales en las distancias cortas, donde lo que hacemos y decimos cobra especial significado en el contexto físico de la experiencia. ¿Podemos asegurar que es esto así, especialmente y no anecdóticamente, en otros escenarios de vida de nuestros niños, niñas y adolescentes?

- La necesidad de colaborar en la promoción de la salud mental de nuestros chicos y chicas.

Sobre este tema trataremos también con posterioridad de manera más profunda, en el capítulo “Otros riesgos asociados”. Preocupa la salud mental de nuestros adolescentes. A los especialistas. Y preocupa mucho. La forma en que vivimos y el modo en que niños, niñas y adolescentes se adaptan y acomodan a las exigencias de una sociedad adulta que soporta un ritmo vertiginoso y, en ocasiones, turbador, está dejando su huella en ellos. Y de qué manera.

El [Barómetro juvenil de vida y salud](#), elaborado por la Fundación de ayuda contra la drogadicción (FAD, 2018), a través del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, y la Fundación Mutua Madrileña, a partir de los datos obtenidos de 1200 jóvenes españoles, concluye que, en nuestro país, un 30% de la población entre 14 y 29 años, habría sufrido síntomas de algún trastorno mental en el último año. Hace referencia el informe a cuadros de sintomatología depresiva (21,6%), con síntomas como: el cansancio o falta de energía (19%), los problemas de sueño (26%), los desórdenes alimenticios (23%) o sentimiento de fracaso (19.3%), entre otros.

[El Libro Blanco de la Psiquiatría del Niño y del Adolescente](#) (Fundación Alicia Koplowitz, 2014) representa un documento de consulta de gran interés a este respecto. Según se detalla específicamente (p. 18 y 19). Se estima que una quinta parte de los adolescentes menores de 18 años, padece algún problema de desarrollo emocional o de conducta, y que uno de cada ocho tiene en la actualidad un trastorno mental.

Recursos

[Trabajar por la convivencia pacífica en los centros educativos.](#)

(Luengo, 25 enero 2018).

[Ciudadanía y convivencia](#)

(EDUforics, s. f.).

[Repensar la convivencia en los centros educativos: hoy más necesario que nunca.](#)

Luengo (agosto, 2017).

Necesitamos entornos, proyectos e iniciativas en los centros educativos que favorezcan la convivencia, la relación interpersonal, el diálogo y la expresión confiada de aspectos esenciales en la vida de nuestros chicos y chicas. Y vamos a necesitar tiempo para ello. Y recursos. Pero especialmente, convencimiento, implicación y complicidad con su vida, preocupaciones e intereses.

“El valor que niños y adolescentes dan a las relaciones interpersonales en la actualidad (y el modo en que se dan) a través de los espacios digitales, dibuja efectos paradójicos, que hacen, por ejemplo, simultánea la facilidad con que llegan a casi cualquier cosa (y personas), con un oscuro escenario en el que cohabitan la pérdida progresiva de la interrelación y el contacto cara a cara.

En los últimos treinta años la escuela ha perdido parte de su capacidad para influir adecuadamente en su alumnado. Como la ha perdido también la familia. El acceso fácil e indiscriminado que nuestros chicos y chicas tienen a modelos y formas de interpretar la realidad (e interactuar con ella), sin apenas contraste con el mundo adulto, no explica todos los efectos indeseables en su comportamiento relacional ni el modo en que se instauran, pero sí algunos, no pequeños precisamente. Y los centros educativos deben recuperar un protagonismo imprescindible en la propuesta y ejercicio de modelos de convivencia democrática. Basados siempre en patrones que apuestan por el diálogo, la resolución pacífica de los conflictos, el aprendizaje cooperativo y las propuestas de aprendizaje-servicio, entre otros.

Los centros educativos, en todas sus etapas, deben abordar decididamente la promoción de la convivencia pacífica y la detección e intervención rápida, congruente, educativa y efectiva en situaciones de conflicto y, por supuesto, en aquellas que trufan su realidad con comportamientos violentos.

Es necesario insistir en el papel relevante y pertinente de los centros y comunidades educativas en la planificación de acciones, adecuadamente asentadas en estructuras orgánicas y funcionales, que permitan y den vida a experiencias de promoción de la convivencia pacífica y la prevención de comportamientos violentos entre compañeros, enmarcado en la consideración de un abordaje integral de todas las formas de violencia en la infancia y contra la infancia” (Luengo, s. f.).

Los planes para la promoción de la convivencia y la prevención del acoso escolar

Los centros educativos españoles llevan mucho tiempo trabajando por mejorar la convivencia. No todos, seguro, pero sí muchos, y con propuestas de muchísima calidad. Hace un año tuvimos la oportunidad de publicar un capítulo específico, en el libro “Mejoras educativas en España” (Moya y Luengo, 2017), sobre las experiencias que dan sustento a esta afirmación. Se trata de un capítulo que ahonda en el numeroso conjunto de experiencias, desde hace más de 20 años, que ilustran de manera notable el interés, compromiso, implicación y prácticas de innovación implementadas por nuestros centros educativos en esta materia.

Nuestro país tiene tradición extensa en el fomento de prácticas democráticas y pacíficas de convivencia y no es demasiado complejo acceder a las mismas.

Así fueron naciendo propuestas de trabajo y formas de entender la educación, en las que la construcción de la convivencia surge como corazón de cada idea, de cada actividad, de cada plan a llevar a efecto en el centro educativo.

A lo largo de más de dos décadas, en nuestro país pueden destacarse también un buen número proyectos que han sido premiados por el propio [Ministerio de Educación y Formación Profesional](#) (anteriormente MECD) desde el año 2006 (Convivencia Escolar, s. f.-a); o los galardonados asimismo por el [Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid](#) en 2007.

También surgieron iniciativas de profesionales de la educación y centros educativos de amplio recorrido en materia de aprendizaje de la convivencia, como el [Proyecto Atlántida](#) (s. f.) y sus trabajos específicos sobre la dimensión comunitaria y los acuerdos con instituciones locales en el abordaje de los problemas de convivencia en los centros, las Comunidades de Aprendizaje o el Proyecto de la [Fundación Hogar del Empleado](#) (FUHEM, s. f.) Ver también La mejora de la Convivencia Democrática (Luengo y Moreno, 2017, pp. 75-86).

Recurso

[Promoción de la convivencia. Plan de Convivencia](#)

(IES Miguel Catalán, s. f.-a).

[Comunidades de Aprendizaje](#)

(s. f.).

Recurso

[La elaboración y revisión de planes de convivencia en los centros educativos.](#)

Consejería de Educación e Investigación. Comunidad de Madrid. (Luengo, 2018a).

Un documento de interés para los centros educativos para la elaboración de los planes de convivencia puede encontrarse en el sitio web de la Comunidad de Madrid sobre convivencia:

El proceso de elaboración y/o revisión de un plan de convivencia en un centro educativo es un reto. Una oportunidad para revisar nuestro proyecto, para pensar juntos, para dejar atrás lo que se mueve casi por inercia y no nos deja

satisfechos. Se trata de una ocasión para revisar nuestras prácticas, dialogar entre agentes y miembros de nuestra comunidad educativa, ahondar en lo que nos disgusta y encontrar claves para su mejora. No tenemos por qué hacer el mejor plan, pero sí podemos acercarnos a uno que nos represente, que nos dé identidad. Que nos permita ver que hemos avanzado, que damos pasos, que caminamos juntos. Que afrontamos aquellas cosas que nos inquietan, buscando la solución acordada, a través del diálogo, de la palabra, de la implicación y del convencimiento.

Hablamos de un reto que hemos de secuenciar, de pautar: situando el objetivo en lo alcanzable, en cosas sencillas que podamos desarrollar de manera colaborativa. Ya se ha explicado con anterioridad. Fijando nuestra atención en hacer pocas cosas, pero bien hechas y compartidas. Entre todos. Un proceso con escalas que hemos de definir y transitar: Un proceso...

“1. En el que **justifiquemos** el trabajo a realizar y definamos y organicemos un **grupo interno**, un equipo dinamizador (**fase de justificación y designación de responsables**) que permita liderar el proceso de sensibilización de toda la comunidad educativa para desarrollar la tarea, planificar el proceso, coordinar y dinamizar acciones, facilitar la tarea a los participantes, seleccionar los materiales que pueden contribuir a la formación previa, a la reflexión sobre el proceso. Este grupo interno puede estar configurado por algunos de los miembros de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar. Sin perjuicio de la posibilidad de contar con un grupo dinamizador en el propio claustro.

2. En el que diseñemos un marco y un proceso para la **sensibilización (fase de sensibilización)** sobre la tarea a desarrollar. Favorecer la reflexión en los agentes que configuran el contexto educativo y social para que se sienta la necesidad de revisar lo realizado hasta el momento, adopten actitudes favorables al análisis, valoración y elaboración de propuestas de mejora.

3. En el que se desarrolle un **proceso de análisis de la convivencia en el centro (fase de diagnóstico)** hasta el momento presente. Hacer visible y explícito qué visión tienen los diferentes agentes y el alumnado, qué es lo que estamos haciendo y sus resultados, grado de satisfacción de necesidades, qué nuevas demandas han surgido y cómo poder abordarlas, qué necesitamos para mejorar, recursos con los que contamos y podemos contar, cómo podemos formarnos para el proceso posterior, etc.

4. En el que, partiendo de las necesidades detectadas en el análisis de nuestra convivencia, diseñemos un **plan de acción (fase de planificación)** que defina el modelo de convivencia que deseamos implantar, sus principio y objetivos.

5. El centro educativo debe diseñar un proceso, seleccionando procedimientos y materiales específicos, para realizar el seguimiento del plan de convivencia, adecuadamente temporalizado y con la referencia explícita a los objetivos que se han propuesto para el curso escolar (**fase de evaluación**).

6. El centro educativo debe diseñar, asimismo, una estrategia planificada para informar periódicamente, implicar y responsabilizar a toda la comunidad educativa en el desarrollo del plan de convivencia. Es necesario invertir tiempo y actividades en comunicar lo que se está realizando y despertar sensibilidad acerca de la importancia de la mejora de la convivencia en el conjunto de la comunidad educativa (**fase de difusión**)” (Luengo, 2018a, pp. 10-11).

Figura 3. Claves del proceso de cambio y mejora



En el desarrollo del objetivo, la planificación, la reflexión sobre la práctica, el liderazgo de los equipos directivos, el proceso en marcha, con sus momentos mejores y peores, con sus dudas y “saltos de página”. Pero con su norte definido. Con las agradables sorpresas inesperadas, también. Con el contagio en la mejora, en la ilusión. Con la percepción a cuestas de que estamos haciendo escuela pensando juntos. En el horizonte no vemos un producto sin más, un documento más, un “eslabón burocrático añadido; más bien, un proceso; que crea líneas de trabajo, cultura de la que nos sentimos orgullosos.

Cómo tratamos los conflictos, cómo buscamos la participación de todos y de todas. Del alumnado, de los padres, del profesorado. Cómo establecemos las normas, los criterios. Cómo pensamos en los valores que nos definen y queremos priorizar. Cómo favorecemos la práctica compartida, la resolución conjunta de los problemas. Cómo difundimos, también, lo que hacemos, cómo aprovechamos las buenas prácticas de otros, los propios recursos. Cómo reconocemos nuestras propias posibilidades y la formación y experiencia que acumulamos. (Figura 3).

Es un proceso, un camino, un recorrido. Con fases definidas, y pasos a dar. Con momentos trazados y planificados. De forma flexible, pero convincente. Sin dejarnos cosas importantes. Sin dejarnos llevar por las prisas. Pero también sin pausa. (Figura 4).

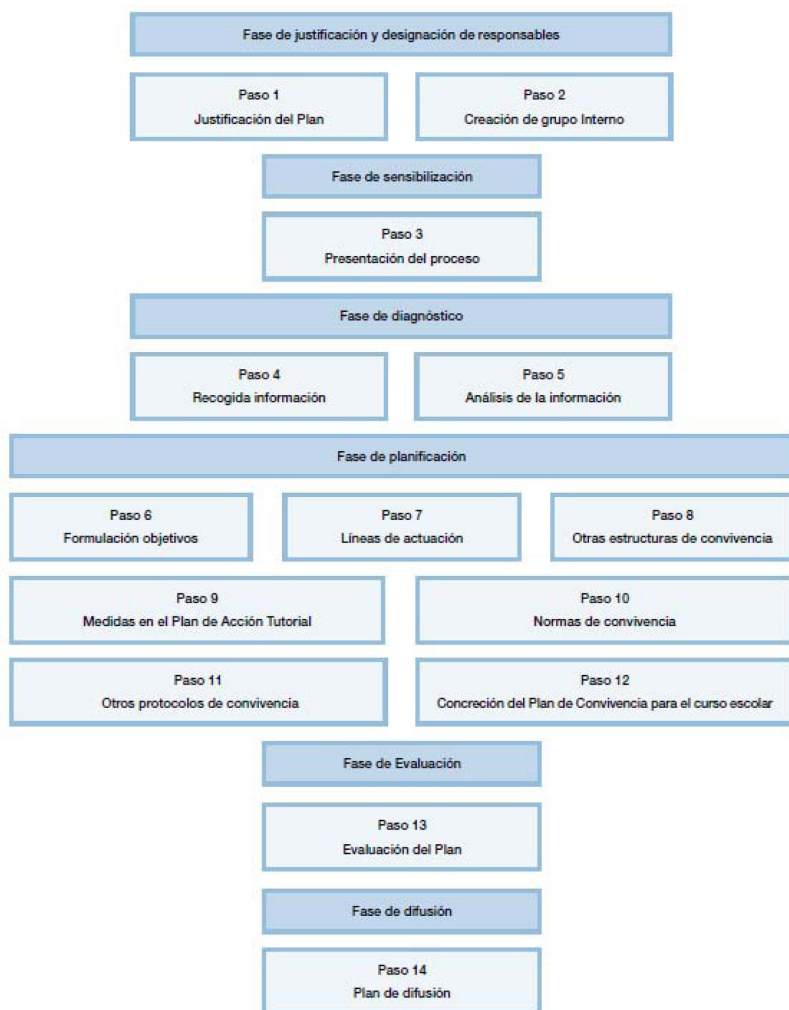
Otros recursos

[Revista CONVIVES. Revista de la Asociación que trabaja la convivencia positiva en las aulas](#)

Los centros educativos deben trazar sus planes para la promoción de la convivencia pacífica y, también, para la prevención del acoso o maltrato entre iguales. Tienen capacidad para ello. Y competencias. Y habilidades. Sin duda. Pero han de hacerlo de forma explícita; no buscando simplemente un producto en forma de documento, sino, más bien, desarrollando un proceso de debate interno, colaborativo, basado en la participación de todos los agentes y miembros de la comunidad educativa. Diseñar un plan supone pensar y pensar juntos. Supone someterse a un proceso de reflexión e introspección. Profundo. Y crítico. Supone revisar lo que hacemos, pensar de manera diferente, y divergente si es preciso. Y enfrentarse a culturas anquilosadas. Hábitos que, muy frecuentemente, anulan el sentido de las cosas, y las tornan lentas y vacías de contenido.

Es necesario entender que siempre es un buen momento para empezar si existe voluntad y ganas de modificar las cosas, de dibujar nuevas líneas, nuevos objetivos, de dignificar, si cabe más nuestro trabajo cotidiano.

Figura 4. Fases y pasos del proceso de elaboración y revisión de un plan de convivencia



Fuente: *La elaboración y revisión de planes de convivencia en los centros educativos* por J.A. Luengo, 2018a, (p.12). Copyright 2018 por la Consejería de Educación e Investigación

Estas acciones son imprescindibles. Los problemas que surgen de forma virulenta en educación primaria y secundaria tienen su origen en lo vivido en anteriores etapas. La acción tutorial debe reescribirse. Con dedicación, convencimiento y tiempo para ello. Sin tiempo, sin horas para hacer pensar y vivir buenos modelos de convivencia, revisar conflictos y sacar adecuadas conclusiones no es posible interiorizar adecuadamente el respeto hacia uno mismo y hacia los demás como núcleo esencial de la convivencia.

Los centros educativos deben abordar decididamente la promoción de la convivencia pacífica y la detección e intervención rápida, congruente, educativa y efectiva en situaciones de conflicto y, por supuesto, en aquellas susceptibles de ser tasadas de acoso escolar y ciberacoso.

A continuación, se reproducen las ideas para “empezar a pensar” sobre los principios de han de regir en la elaboración de los planes para la promoción de la convivencia y, específicamente, para la prevención del acoso entre iguales por los centros educativos que se recogen en la publicación [“Recursos para la elaboración de programas contra el acoso escolar en los centros educativos”](#) (Luengo, 2017c, p. 29-35).

“1. Es imprescindible planificar acciones específicas para prevenir el acoso escolar y el ciberacoso. No basta con ideas generales ni buenas intenciones.

1. Promover la convivencia no es un objetivo más a planificar y desarrollar en los centros educativos. Es, probablemente, el eje sobre el que puede y debe girar y articularse la acción educativa en su conjunto. Es un camino, un sendero a construir y cuidar con mimo porque, entre otras cosas, los procesos que se desarrollan cada día en las aulas se asientan en confluencias y relaciones interpersonales que pueden animar y afianzar los aprendizajes o, por el contrario, lastrarlos de manera concluyente.

2. Las comunidades educativas, con el liderazgo de los equipos directivos deben revisar sus planes de convivencia y analizar el funcionamiento de las comisiones de convivencia creadas a su amparo. Esta es una tarea necesaria en general, pero, de modo singular, si se pretende incorporar un programa para la prevención específica del acoso escolar. Y es necesario reflexionar expresamente sobre qué se está haciendo específicamente en este ámbito. Y qué no se está haciendo.

3. Prevenir la violencia y el maltrato entre compañeros, el que se da en el interior de los contornos físicos de los centros y, también, el que anida y se expande en los senderos virtuales que proporcionan las TIC es, evidentemente, cosa de todos. Del entramado social, con especial relevancia a los contenidos marcados por medios de comunicación y redes sociales, que marca las referencias de valores y contravalores, del contexto familiar que nutre desde el principio de la vida las mentes y los corazones de los que hoy son y serán mañana nuestros alumnos y también, por supuesto, de lo que se genera y vive en los centros educativos en la enseñanza reglada. Y ahí surge la convivencia, la gestión de los ineludibles conflictos que las relaciones interpersonales conllevan, y por supuesto la prevención, detección e intervención de situaciones generadoras de dolor y sufrimiento.

4. El programa para la prevención del acoso escolar en los centros educativos es, hoy, un elemento esencial a incorporar en los proyectos y planes educativos; y debe articularse en torno a principios de participación y trabajo compartido entre los diferentes miembros de las comunidades educativas; de compromiso e implicación en la reducción de los conflictos interpersonales pero, especialmente, de los que surgen del desequilibrio entre las partes, de los que se asientan en la intencionalidad de hacer daño, mantenidos en el tiempo, desatados en ocasiones entre los observadores; de creación y desarrollo de estructuras funcionales operativas, ágiles, con funciones claras y conocidas por todos; de información y transparencia; de protocolización de las actuaciones; de visibilización de las mismas; y de evaluación permanente de las actuaciones.

5. El programa para la prevención del acoso escolar en los centros debe priorizar objetivos que permitan conocer a toda la comunidad educativa hasta dónde se pretende ir. Promoviendo la seguridad, la formación, la toma de decisiones efectiva para la mejora de los planes de acción tutorial, la creación de equipos específicos para la gestión integral de las actuaciones, el fortalecimiento de las actuaciones para la potenciación de los valores pro-sociales, empatía y ayuda entre iguales, y el tratamiento eficaz de la comunicación de las acciones entre todos los miembros y agentes de la comunidad educativa.

6. Los principios de información y transparencia y el objetivo de comunicación eficaz de lo que se pretende son elementos clave en la operativa de planificación y puesta en marcha de cualquier programa de prevención. Pensar juntos, planificar, explicar las ideas y acciones a implementar y hacerlas conocidas, visibles y explícitas para todos.

7. Es necesario cuidar las relaciones horizontales en la comunidad educativa, la relación entre los profesores, entre los diferentes equipos docentes, la participación de padres y madres y alumnado, y, especialmente también, los espacios físicos del centro. Empezar por hacer del centro un entorno lo más acogedor posible, amable, cómodo, favorecedor de las relaciones interpersonales, sociable...

2. Desde el principio de curso toda la comunidad educativa debe conocer el conjunto de medidas que se van a adoptar de modo específico para prevenir el acoso escolar y el ciberacoso.

8. Se ha de empezar cuanto antes. Explicando y marcando claramente el proceso. Durante el primer mes de clase, los equipos directivos deben exponer en primera persona (al menos con los cursos que se incorporan por primera vez al IES en el caso de secundaria, o a la etapa en centros concertados y privados; y de 6º de educación primaria, y en la medida de lo posible también con 2º de ESO), la importancia que el centro va a dar las relaciones entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa y, claro, entre el alumnado; y no solo desde la advertencia de posibles consecuencias de actos inadecuados sino desde la consideración del respeto, el buen ejemplo, los valores compartidos, el diálogo y la participación. En este objetivo, la referencia es el Plan de Convivencia del centro.

9. Estos encuentros pueden ser el mejor escenario para explicar también la organización de la que se va a dotar el centro para prevenir, detectar e intervenir en situaciones de acoso entre iguales. Explicar las estructuras, los agentes implicados y los planes a llevar a efecto. Todo, lógicamente, en el marco del Plan de Convivencia elaborado por el centro educativo.

10. El Equipo Directivo puede y debe convencer a sus alumnos que la convivencia va a ser el eje de la vida del centro. Y que todos sepan, también, que se va a intervenir, con sensibilidad y criterio, pero con rapidez en situaciones de acoso entre compañeros. El error y la equivocación son posibles. Pero tolerancia cero ante el maltrato. Ese es el trato y el reto.

11. En el caso de los IES, parece importante asimismo aprovechar actividades como Jornadas de acogida o de puertas abiertas para el alumnado que se incorpora por primera vez al centro, y en su caso con sus familias, para presentar el programa, sus objetivos, actividades y, muy importante, sus agentes más significativos en materia de prevención del acoso.

12. Es interesante poder exponer en los paneles informativos de la entrada de los centros las coordenadas simplificadas del programa, los procedimientos y espacios para la comunicación de las preocupaciones del alumnado y las personas que van a responsabilizarse de la canalización de la información y de gestionar el proceso para dar la mejor respuesta educativa a las situaciones que son objeto de referencia.

13. Las ideas anteriores son perfectamente aplicables a centros que desarrollen su actividad con todas las etapas educativas, ahondando en cualquier caso en la necesidad de priorizar los cursos finales de la etapa de educación primaria y al menos los dos cursos iniciales de la educación secundaria. Todo ello sin perjuicio de las acciones preventivas que puedan desarrollarse en otros cursos y en especial en 3º y 4º de ESO.

3. Los tutores han de planificar y desarrollar acciones para la prevención del acoso escolar y el ciberacoso.

14. El trabajo específico de las Tutorías y de los tutores debe ser potenciado; en tiempo y calidad, con el apoyo especializado de los profesionales de Orientación; dedicar tiempo es imprescindible. Sin tiempo efectivo “en tarea”, reflexionando, sensibilizando, dialogando, construyendo iniciativas entre todos, no hay propuesta que se sostenga.

15. En educación primaria (etapa en la que no existe un tiempo específico para la Tutoría) será necesario arbitrar propuestas organizativas flexibles pero efectivas, en el marco de las posibilidades que da el currículum en la etapa, para fijar la acción tutorial como escenario marco para el desarrollo de las acciones esenciales propuestas en el presente programa para la prevención del acoso escolar.

16. Con la colaboración de los profesionales de los EOEP y de los Departamentos de Orientación y de los equipos directivos, el profesorado, y sobre todo los tutores, han de comprometerse, con especial sensibilidad, a la observación de la dinámica y clima de relaciones de sus grupos; con referencia concreta a las respuestas emocionales y sociales de sus alumnos en el día a día: silencios, escasa participación, soledad, tristeza... Interesarse y mostrarse cercanos y disponible, incondicionalmente, debe ser considerada condición imprescindible.

17. Ha de trabajarse para reducir la violencia desde el trabajo con los grupos-clase al completo, con los observadores; desarrollando acciones para la reflexión, el análisis y la profundización sobre contenidos específicos de fomento de valores pro-sociales y con el objetivo general de aumentar notablemente el compromiso en la solidaridad, ayuda y apoyo de quienes suelen mirar hacia otro lado. Sabemos que si los observadores dan un paso hacia delante y defienden a quien sufre, la violencia se reduce sensiblemente.

18. El trabajo con los observadores, o con los espectadores, como también se les denomina, se considera esencial en la literatura, investigación y prácticas para afrontar las tareas de prevención, detección e intervención en las conductas de maltrato y violencia entre iguales; pero especialmente en la fase de prevención, o prevención primaria. Eliminar las causas y reducir la incidencia. Explicar, aclarar, definir, dialogar con los alumnos. Informar, sensibilizar. Todo en el contexto de la educación para la convivencia pacífica y también, no debe olvidarse, en ciudadanía digital.

19. El desarrollo de las TIC y el uso (en ocasiones, abuso) que de ellas hacen nuestros niños, niñas y adolescentes, supone un reto de envergadura en la definición de patrones de intervención por parte del mundo adulto y, en particular, de los centros educativos. El desarrollo de dos competencias básicas como el tratamiento de la información y competencia digital, y la competencia social y ciudadana representa, por definición y recorrido, un ámbito de trabajo esencial de las comunidades educativas en la búsqueda de protocolos y fórmulas que permitan ahondar en la mejor manera de llegar y profundizar en los formatos de educación y sensibilización en torno al uso de las TIC y la prevención de riesgos indeseables. Sin embargo, todo lo dicho y planteado tiene que tener una dirección, una salida óptima. Un espacio para la acción positiva.

4. La necesidad de configurar un equipo para la prevención del acoso escolar y del ciberacoso en el centro educativo.

20. En el marco de las Comisiones de convivencia de los centros, o a su amparo, resulta de sumo interés la creación de un equipo para la prevención del acoso escolar en el centro. Empezando por la designación de responsables de convivencia entre el profesorado; se hace referencia a la configuración de un equipo de entre 2 y 3 profesores del centro, preferentemente tutores de grupo, que serían figuras visibles para y conocidas por la comunidad educativa, y que, conjuntamente con el Jefe de Estudios, podrían desarrollar funciones (se detalla propuesta más adelante), inculcadas en los planes de acción tutorial, de coordinación de las actuaciones de los tutores en materia de promoción de la convivencia pacífica en las aulas, centro y escenarios de relación entre iguales y de prevención y detección de situaciones de acoso o ciberacoso.

21. Igualmente, relevante puede considerarse en este equipo la colaboración de ayudantes de convivencia del colectivo de padres y madres, con funciones de apoyo al desarrollo del Plan de Acción Tutorial en la materia y contenidos que son de referencia a través de las actividades de información, formación y sensibilización de los grupos-aula. La colaboración activa de estas figuras, como representantes del colectivo de padres, en las actividades de acción tutorial del centro puede marcar un punto clave de notoriedad en los mensajes que pretenden transmitirse en el marco del desarrollo de propuestas de información y sensibilización.

22. Y, por supuesto, contar con el protagonismo del alumnado y la incorporación a este equipo de prevención de algún representante de la estructura que se cita en los siguientes puntos: equipos de ayudantes de cursos superiores y equipo de ayudantes o delegados de convivencia de cada grupo clase.

5. Fomentar el protagonismo del alumnado en la prevención del acoso escolar y en la información y sensibilización de la comunidad educativa. Los alumnos que ayudan, desde la perspectiva del modelo de Aprendizaje y Servicio (Caño y Moncosí, 2015; Escaño, 2015).

23. Parece necesario, asimismo, apostar por la participación y protagonismo del alumnado en las acciones de información, formación y sensibilización de los grupos de alumnos. Especialmente en secundaria, los proyectos actualmente existentes de mediación o de alumnado ayudante están dando excelentes resultados. Cuando quien informa, sensibiliza, forma y ayuda a los alumnos son los propios compañeros con más edad, la escucha y penetración de las ideas en los pequeños son significativas. En este contexto, puede ser de interés la creación de delegados de convivencia del colectivo de alumnos.

24. En educación primaria, el papel de tutores y de padres resulta especialmente necesario. Y el trabajo en los últimos cursos de la etapa se configura como esencial en el marco de los procesos de prevención de conflictos interpersonales, mejora de los estilos de gestión y respuesta a los mismos y, por supuesto, de las situaciones de acoso entre iguales. En esta etapa, el papel de apoyo y ayuda que los alumnos de cursos superiores pueden prestar en la información y sensibilización, y que es citado en puntos posteriores en el contexto de la educación secundaria, puede ser abordado según modelos de colaboración entre centros (en el caso de la educación pública, CEIP e IES) o entre etapas (en el supuesto de centros que atienden ambas etapas), adecuadamente documentados y experimentados en la actualidad.

25. Como ejemplo de lo expuesto en el punto anterior puede citarse el Proyecto de Alumnos Ayudantes TIC desarrollado en la Dirección de Área Territorial Madrid Sur desde el curso 2012/13 y que puede ser consultado en:

- Guía [Ciberbullying, prevenir y actuar](#) (Luengo, 2014, Cap. 4, p. 57)
- Blog [Proyecto Ayudantes TIC](#) (Luengo, agosto 2018).

Se trata de un proyecto para la prevención del buen uso de las TIC y redes sociales por los niños de 5º y 6º de educación primaria en el que el alumnado de educación secundaria seleccionado y adecuadamente formado sirve de agente trasmisor y de sensibilización sobre riesgos y buenas prácticas.

26. En consonancia con lo detallado en los dos puntos anteriores, en educación secundaria se sugiere de modo especial el trabajo desde la perspectiva de alumnado ayudante, en el marco de un equipo creado de ayudantes de convivencia del alumnado, con funciones esenciales de colaboración en la acción tutorial, con los objetivos de información, formación y sensibilización del alumnado de menor edad del centro.

27. La importancia de formar en cascada: si algo hemos ido aprendiendo en relación al tratamiento y la gestión de los conflictos entre iguales (en sentido amplio) en los centros educativos, es que los propios chicos son los que mejor contribuyen a la resolución de los problemas cuando han sido formados para ello.

28. Se sugiere, así, el desarrollo de un proyecto para la formación de ayudantes de convivencia del alumnado que puedan colaborar con funciones (se detalla propuesta más adelante) de apoyo a la acción de los tutores de aula, para la información, formación y sensibilización de alumnado de cursos inferiores.

29. La experiencia de formar a adolescentes para que ayuden a los más pequeños está suficientemente contrastada y con éxito notable. Las posibilidades de penetración que tienen las ideas cuando son plasmadas y abordadas por chicos como ellos, pero con más edad y más experiencia (sobre todo en cómo afrontar los riesgos y salir de situaciones embarazosas, o no meterse en ellas), son inagotables. Superiores desde todos los puntos de vista a los resultados de las acciones que llevan a efecto los adultos. El modelo, ya experimentado en numerosos centros educativos, de la creación de equipos de alumnos ayudantes para la colaboración en las acciones para la prevención de situaciones de acoso y generación de buenas prácticas de convivencia y respuesta a los conflictos indeseados es perfectamente válido para el desarrollo de esta iniciativa.

6. Fomentar el protagonismo del alumnado en la prevención del acoso escolar desde los delegados o ayudantes de convivencia de cada grupo.

30. Considerar, también, dar presencia y valor a la figura de los delegados o ayudantes de convivencia de cada grupo-clase, como corresponsables también en la consideración de la convivencia en cada grupo.

31. En consonancia con las funciones establecidas a tal efecto normativamente, la labor de estos ayudantes de grupo en la colaboración con el tutor en el fomento de la convivencia saludable y pacífica en el grupo se considera imprescindible como elemento preventivo y de detección de primer orden. Puede consultarse u recurso de mucho interés en: [Recursos educativos. Alumnado Ayudante y Mediación](#) Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (s. f.-a).

7. La necesidad de contar con agentes, espacios y tiempos definidos y conocidos para la comunicación confidencial.

32. Pertinente y necesaria, asimismo, es la creación de un sistema interno de comunicación confidencial de los alumnos con tutores, delegados de convivencia y profesionales de Orientación. Los alumnos deben poder contar sus preocupaciones con tranquilidad y confianza, sin miedos. Los alumnos tienen que saber que pueden hablar, con seguridad y abiertamente. Han de organizarse medios, tiempos, profesionales y espacios para que los alumnos compartan sus preocupaciones y expresen sus emociones y sentimientos.

33. Trabajar desde la perspectiva de derechos y ciudadanía: cuando el alumnado siente que en el centro preocupan los conflictos entre compañeros y se ejercita la comunicación fluida con sus profesores, cuando observa actitudes de escucha y respeto, de afrontamiento y sensibilidad, las posibilidades de la acción preventiva en materia de conflictos de convivencia se amplían de modo significativo.

8. La necesidad de gestionar bien los procesos. Y documentarlos siempre.

34. Dar importancia a la seguridad jurídica de los procedimientos desarrollados. Los centros educativos han de hacer. Y hacer bien, por supuesto. Y documentar lo que hacen. En todo momento. Desde las actuaciones más sencillas a las más complejas. Este es también un elemento imprescindible.

35. No debe obviarse la posible consideración de conducta delictiva de determinados comportamientos, siempre en el contexto de la edad de los actores y de las características y frecuencia de aquellos. De acuerdo con lo establecido en la normativa vigente, especialmente, en los arts. 12, 14, 17 y 18 de [Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia](#), la acción educativa y correctora desarrollada en el centro educativo no es, en ningún caso, incompatible con las acciones y medidas que, a tal efecto, puedan ser consideradas por la Fiscalía del menor (Ley 26/2015, 2015).

Todo esto no es solo responsabilidad de los centros educativos, por supuesto. Los padres tienen un papel protagonista y decisivo. Pero si de verdad nos preocupa qué hacen, qué van a hacer nuestros chicos y adolescentes en el mundo digital, hemos de afrontar el asunto como un reto educativo. Porque no es otra cosa. Porque se trata de educar. Y educar para la vida. En la construcción personal. Y educar, también, como no puede ser de otra manera, para la vida con los demás. En el contexto de las relaciones, de la manera de percibir a los que nos rodean, del concepto y experiencia de amistad, o interacción. Educar en la ética de las relaciones. En el respeto como corazón de un tejido tan vivo como un cuerpo humano. Y en este proceso, indudablemente, son necesarios los mimbres que aportan los centros educativos.

El clima escolar, cualquiera que sea este, es responsabilidad de las comunidades educativas. En su conjunto. La escuela sí importa. Es imprescindible confiar en la capacidad de los centros educativos para la mejora permanente y el cambio. Importan, por tanto, la calidad de los centros y su organización de los recursos, la capacitación del profesorado, los sistemas de dirección y organización escolar. Importa su visión, sus objetivos, sus formas de organizarse, su manera de interpretar y llevar a efecto la idea de la comunidad educativa y la participación de todos sus agentes en un modelo de convivencia consensuado, trabajado y evaluado de modo estable”.

El papel de los compañeros

Las confesiones de Marcos

“No es fácil levantarse cada mañana, o acostarse por la noche, pensando que, en poco tiempo, tienes que enfrentarte a un infierno. Un infierno que quema mi alma, que acaba ardiendo cada día. Arde como un papel de periódico. Y puedes ver cómo lo poco que te queda de tu vida, de tus esperanzas, de tu confianza en las personas o en el mundo desaparece, como desaparecen las imágenes o el texto de la página de periódico que arde. Ves el humo. Puedes oler todo lo que se va de ti, todo lo que se borra. Y se va. Llegas a creer que para siempre. Incluso recuerdos, sobre todo los bonitos. Llegas a pensar que no eres nada, que no eres nadie. Que nadie te quiere, incluso los que te quieren. Llegas a pensar que eres tú quien tienes la culpa de todo. Y culpas también a tus padres de que te hayan traído aquí, a este mundo... ¿Para qué?

No es fácil salir de casa y acercarte poco a poco a un sitio que es hostil. Es feo. Todo es feo. El lugar, el edificio, las clases, la gente. Hasta los profesores son feos. Van a lo suyo. Una clase, Y otra Y otra. Y tú pensando que ahí estás de más. Que sobras. Te lo dicen todos con su mirada, con sus risitas, con sus gestos de desprecio. Ninguneándote. Apartándote, dejándote fuera de todo. Y de todos. Llegas al recreo y todo es peor incluso. En clase hay actividad, más o menos, y, en ocasiones, siento que puedo pasar desapercibido. Hay momentos en los que siento que no se meten conmigo. Que no me humilla. Pero en el recreo todo es peor. Me da asco hasta la ropa que llevo. Cómo huelo. Hasta la comida que a veces llevo de casa o compro, entre codazos y empujones, en la cafetería del instituto.

Pero hoy todo me parece distinto. Hoy me siento otra persona. Me siento, mejor dicho, persona. Puedo hasta fijarme en el desayuno que tomo, en lo que ha preparado mi madre para que desayune. Tengo hasta hambre. Me apetece comer. Pero, al mismo tiempo, tengo ganas de salir de casa. Tengo ganas de acercarme al instituto. Pero ¿qué me pasa? ¿Qué me está pasando?

Ayer ocurrió algo. Inesperado. Imprevisto. Algo que cambió los colores de las cosas. Que hizo que apareciesen colores por donde iba. Que las cosas tuviesen formas, que pudiese oír conversaciones sin odiar oírlas. Que los profesores me pareciesen personas que nos miran y atienden. Que nos escuchan. Que la gente que pasa a mi lado parezca normal... No se mete conmigo; incluso, puedo hasta pasar desapercibido. No me fijo en las miradas que algunos siguen lanzándome. Me dan lo mismo, las ignoro. Y tengo la sensación de que eso les descoloca. A esos que tan mal me quieren.

Ayer ocurrió que alguien se acercó a mí. Se sentó a mi lado antes de empezar las clases. Un compañero que me había pasado desapercibido hasta ese momento. Alguien respetado en el grupo, pero con el que no había cruzado una sola palabra en

todo el curso. Se acercó y sentó a mi lado. Y me habló. Se dirigió a mí de forma natural. Me llamó por mi nombre y me preguntó alguna cosa. No recuerdo muy bien qué. Pero estuvo a mi lado un par de minutos. Que me parecieron eternos. Cuando sonó el timbre para el recreo esperó a que yo saliera de clase y salió conmigo. No podría creerme lo que estaba ocurriendo. Simplemente me esperó y salimos juntos al patio. Por los pasillos andábamos, yo callado, él hablando de la clase que acabábamos de tener. Yo callaba, y flipaba.

Nos sentamos en un banco cerca de una pista de deportes. Me dijo que no quería ser como los demás. Que no quería “pasar” más de lo que algunos me hacían. Que lo había hablado con sus padres. Que él no era así. Que a él le pasó hace un par de años y que una compañera le ayudó a superar esa sensación de vacío. Que sus padres le habían pedido que hablase conmigo, que le sintiera como un amigo. Ese día salimos juntos del instituto. Nos miraban algunos. Yo me sentía flotar.”

Escrito por Marcos.

Marcos es ahora maestro. Tiene 26 años. En esta “carta para quien quiera leerla”, como él dice, describe cómo cambió su vida casi en un instante. Gracias a alguien que mostró sencillamente la capacidad para expresar bondad.

El papel de los compañeros es imprescindible para atajar la lacra del acoso entre iguales. Para prevenir, para detectar, y también para intervenir, cuando se estima o es necesario. Cuando somos capaces de actuar con valentía e independencia en favor de aquel que está sufriendo, la maldad tiene escasas posibilidades de crecer, de medrar, de progresar en su invasivo atentado.

Cuando chicos y chicas dan valor a la bondad, a la solidaridad, a la capacidad de escucha, a la empatía activa y compasiva, el violento merma; y se debilita. Cuando chicos y chicas se abren, y escuchan, cuando ceden sus impulsos más primarios de seguir a quien se distingue por su arrogancia, chulería y machacona tendencia a despreciar a los demás, la maldad se desinfla. Y se vacía.

Está suficientemente comprobado. Aquellos centros que apuestan claramente por dar protagonismo al alumnado en el diseño y desarrollo de planes para la promoción de la convivencia pacífica y el buen trato y la prevención del acoso entre iguales, reducen de una manera significativa la conflictividad en las relaciones interpersonales y favorecen el despliegue de valores y principios basados en el diálogo, la ayuda, la escucha, el respeto, la solidaridad y la amabilidad.

Una revisión de los modelos y experiencias que, en la actualidad están desarrollándose en esta materia y con estos mimbres lo encontramos en el capítulo “[Promover la convivencia en los centros educativos: el protagonismo del alumno](#)” del monográfico editado por el INJUVE sobre bullying y ciberbullying (Luengo, 2017b).

Un recurso de interés para consulta sobre la implementación de programas de ayuda entre iguales en esta materia podemos encontrarlo, asimismo, en los materiales publicados en el sitio Web de la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid, En concreto en el documento “[Los equipos de ayuda en convivencia y el equipo para la prevención del acoso escolar y del ciberacoso del centro educativo](#)” (Luengo, 2017a. pp. 42-55).

En los centros educativos vienen desarrollándose no pocos modelos y programas que, inspirados en la participación y colaboración activa en la gestión dialogada, la transformación y la resolución de conflictos entre compañeros en los centros educativos, se han mostrado eficaces como prácticas para la prevención, detección e intervención en situaciones conflictivas de naturaleza interpersonal y, en no pocos casos, en situaciones de acoso entre iguales.

Para describir el itinerario seguido en el trabajo con el alumnado, es necesario citar modelos de intervención como los basados en la mediación entre iguales (Fernández y Orlandini, 2001; el modelo integrado de mejora de la convivencia (Torrego, 2000, 2003, 2006, 2008), la tutoría entre iguales (González-Bellido, 2003, 2015); el aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, 2002a, Torrego y Negro, 2012), o los equipos de ayuda (Avilés, Torres y Vian, 2008).

Fruto de estos trabajos, surgen en estos últimos años numerosos proyectos que ahondan en el protagonismo del alumnado en el diseño y desarrollo de planes de convivencia, resolución de conflictos y prevención del maltrato entre compañeros.

Tales, a título ilustrativo, como los proyectos desarrollados por el IES Mar de Cádiz (s. f.) de El Puerto de Santa María: [Proyecto “Redes de convivencia”](#); por el IES San Juan Bautista (s. f.), de Madrid: [Programa de Alumnos Ayudantes](#); por el CEIP Al partir (s. f.) de Zaragoza: [Proyecto de convivencia](#) o por el IES Ribera de Castilla(s. f.) de Valladolid: [Back to School](#), otros ejemplos, el [proyecto Pígmalión](#) (Pérez-Esteve, 2016) o también el [Proyecto Pígmalión](#) (IES Mar de Aragón, s. f.), el proyecto de alumnos ayudantes TIC (Luengo, 2014; Luengo y Benito, 2014), específicamente diseñado este último para desarrollar contextos en red de información y sensibilización entre iguales para la prevención de riesgos y promoción del buen uso de las tecnologías de la información y comunicación

por niños y adolescentes), el [programa Cibermentores](#), de Pantallas Amigas (2016) o el proyecto desarrollado en el IES Parque Goya (s. f.) de Zaragoza: [Ayudantes y Ciberayudantes](#).

El sustrato de este tipo de proyectos se encuentra en diferentes modelos, como, por ejemplo, el “aprendizaje en cascada” o el “aprovechamiento del conocimiento disponible” o el aprendizaje entre iguales. Y especialmente:

- La ayuda entre iguales.
- El aprendizaje cooperativo.
- La tutoría entre iguales.
- La mediación escolar.
- El modelo integrado de resolución de conflictos.
- La educación emocional.
- El aprendizaje en ciudadanía digital y la ciberconvivencia.
- El modelo de aprendizaje y servicio.

Se destacan a continuación algunos recursos de interés práctico para el desarrollo de diferentes modelos de aprendizaje y ayuda entre iguales para la promoción de la convivencia pacífica y democrática y la prevención, detección e intervención.

Entre los objetivos de un Programa de Alumnado Ayudante, se pueden mencionar, entre otros, los siguientes:

- Fomentar la colaboración, el conocimiento y búsqueda de soluciones en problemas interpersonales en el ámbito escolar.
- Reducir los casos de acoso entre alumnos o alumnas.
- Disminuir la conflictividad y, con ello, la aplicación de medidas sancionadoras.
- Mejorar la seguridad de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Favorecer la participación directa del alumnado en la resolución de conflictos de la escuela.
- Crear canales de comunicación y de conocimiento mutuo entre educadores y educadoras y alumnado, mejorando la autoestima de todos los y las participantes en el programa.

- Establecer una organización escolar específica para tratar las formas violentas de afrontar los conflictos.
- Incrementar los valores de ciudadanía a través de la responsabilidad compartida y la implicación en la mejora del clima afectivo de la comunidad.

Algunas funciones del Alumnado Ayudante son:

- Ayudar a sus compañeros y compañeras cuando alguien les molesta o necesitan que los escuchen. No les aconseja, sino que les escucha.
- Liderar actividades de grupo en el recreo o en clase.
- Ayudar a otro compañero o compañera cuando tenga alguna dificultad con un profesor o profesora, mediando para la resolución del conflicto.
- Ayudar a otros compañeros o compañeras en la organización de grupos de apoyo en tareas académicas, o como Alumnado Ayudante en alguna materia que se le dé bien.
- Ayudar a alumnos o alumnas que estén tristes o decaídos por algún problema personal y que necesiten que alguien les escuche o les preste un poco de atención.
- Acoger a los recién llegados al centro y actúa como acompañante.
- Facilitar una mejora de la convivencia en el grupo.

Fuente: [Programa de alumnado ayudante](#) (Junta de Andalucía. Consejería de Educación, s. f.-a).

Recurso Aprendizaje cooperativo

[Las diez mejores web para iniciarse en el aprendizaje cooperativo](#). (Moll, 2017).

Recurso

[Programa Tutoría entre iguales \(TEI\)](#) (González-Bellido, 2003).

Recurso **La mediación escolar**

- [Protocolo Mediación](#). (IES Miguel Catalán, s. f.-b).
- [Educar desde el conflicto. Guía para la Mediación Escolar](#) (Binaburo y Muñoz, 2007).
- [Cómo poner en marcha, paso a paso, un programa de mediación escolar entre compañeros](#). (GEUZ, 2011).

Recurso **Modelo integrado de resolución de conflictos**

- Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias remediación y tratamiento de (Torrego, 2006).
- [Gestión de la convivencia dentro de un modelo integrado e inclusivo](#) (Torrego, 2010).

Recursos **Educación emocional**

- [Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores](#). Garai-gordobil y Oñederra (2010).
- Prevención del acoso escolar con educación emocional. (Bisquerra, 2014).

Recursos **Ciudadanía digital y Ciberconvivencia**

- [Cibermentores](#). (Carné Joven Comunidad de Madrid, 2016).
- [Programa Cibermentores contra el acoso y el ciberacoso escolar se despliega en la Comunidad de Madrid](#) (Pantallas amigas, 2016).
- [Proyecto Ayudantes TIC](#) (Luengo, agosto 2018).

Recurso **El modelo de Aprendizaje-Servicio**

- [Aprendizaje-Servicio y convivencia](#). (Uruñuela, 2016).
- [Las diez mejores páginas sobre Aprendizaje-Servicio](#). (Puig, 2018).
- Vídeo educativo dentro del Proyecto Aprendemos Juntos “[Cuando lo que se aprende en la escuela mejora tu barrio. Entrevista a Juan de Vicente Abad](#)”. (BBVA, Santillana y El País, s. f.-e).

Acoso entre iguales: lo que nos dicen los chicos

Cada vez sabemos más cosas sobre el denominado acoso escolar, sobre qué y cómo hacer para frenarlo, reducirlo, mandarlo a las esquinas, a los rincones. Que sea casi un recuerdo... Seguimos intentando descifrar cómo afrontar el fenómeno de la violencia entre iguales, qué camino escoger, o mejor, qué caminos recorrer, cómo evaluar lo que pasa, cómo mejorar la detección de las situaciones, qué hacer cuando las detectamos... Y cómo seguir cada proceso. Para tener la seguridad de que todo ha mejorado. Sensible, notablemente.

Cada vez sabemos más cosas. Y lo sabemos por lo que nos cuentan los chicos y las chicas. Víctimas, verdugos y, sobre todo, espectadores. Saben mucho y nos lo dicen a la cara. Y a las claras. Pero no siempre quieren decirnos lo que ven, sienten e interpretan. O nos dicen algo en lo que no creen mucho en realidad. Especialmente, cuando hay mucha gente escuchando. Es necesario escucharles a solas, o en grupos pequeños, con tiempo por delante. Con pocas preguntas. Dejándoles hablar. Con espontaneidad. Dándoles el peso de la reflexión.

Son muchas las ocasiones en que me siento con ellos y hablamos sobre lo que pasa en sus relaciones interpersonales, sobre el peso de la "popularidad", del "frikismo" o de los "perdedores", sobre la preocupación por los problemas de los demás, sobre la ayuda o la indiferencia; sobre cómo nos ven a los adultos, al profesorado. O a sus padres y madres. Sobre qué piensan de nosotros y de lo que les pedimos cada día. Hablamos sobre sus vidas, sobre el poder, el dominio, la sumisión. Sobre la valentía, el temor, la mirada hacia otro lado, las ganas de agradar a algunos y algunas (aunque nos duela hacer lo que hacemos para seguir a su lado, para que no nos den de lado, para no ser objeto de su rabia o enemistad.

Algunas de estas cosas, podemos reproducirlas, de modo literal, de modo sencillo: 20 píldoras de conocimiento explícito.

- "Cuando nos preguntáis sobre esto del acoso, no siempre decimos lo que sentimos o pensamos. A veces, muchas veces, mejor, decimos lo que queréis oír. Y así, podemos seguir a lo nuestro con cierta tranquilidad".
- "Las charlas y esas cosas que nos dais no tienen tanta influencia como pensáis. Lo siento pero es así". No creo que cambiéis muchas cosas diciéndonos lo que tenemos que hacer. O hablándonos tanto de lo que nos puede pasar si hacemos esto o aquello...

- "Existe una cultura de no meterse, de no entrar. De no meternos en líos. Y muchas veces seguimos lo que nos decís los padres en casa... esos consejos que nos daís. Por eso no entramos como nos pedís..."
- "A veces es por miedo a que nos caiga alguna a nosotros; por miedo a señalarnos. A que se nos considere unos pringaos. Porque el que lo hace corre el riesgo de ser considerado un friki".
- "Lo normal es que no guste en clase cómo se comportan algunos... Pero suelen ser los jefes del rollo, esos a los que vosotros llamáis populares. Pero son más que eso. Es muy duro meterse en ese tema porque pueden caerte por todos los lados..." Y no siempre confiamos que lo que se haga en el centro nos vaya a proteger. Luego quedan las miradas, las amenazas con la mirada, las risas, la calle..."
- "Nos pedís que seamos valientes. Que hablemos. Que digamos si algo que nos hace algún compañero no nos gusta. Pero, luego, ¿qué? A veces, acabamos dándonos la mano después de alguna movida y que algún profe intervenga. Pero lo que queda luego no siempre es fácil. Porque no siempre paran las cosas. Y al final solemos decir que estamos mejor y no es así".
- "Nos decís que seamos valientes. Pero los profes tenéis que serlo también. Y más que nosotros. Cuando un profe se implica desde el principio la cosa es distinta. Le crees y confías en él".
- Los profes valientes son los que nos escuchan, los que se enrollan con nosotros y nos preguntan cómo estamos. Y nos damos cuenta de que lo hacen de verdad. Que les interesa".
- "A veces no hace falta decir o contar nada a nadie porque algunos compañeros sí defienden al chico que lo pasa mal. Y cuando alguno lo hace es más fácil unirse. Pero, ¿quién es el primero que se atreve?"
- "Los alumnos mayores que son mediadores y ayudan, esos sí que ayudan. Y cuantos más haya en un centro, mejor".
- "Hay profes con los que da gusto estar, dar clase. Sonríen siempre al entrar en el aula. Nos sentimos cómodos, se preocupan por nosotros. Y son flexibles. En esos profes es posible confiar más. Y contarles lo que sentimos o vemos".
- "Hay profes que pasan algún rato con nosotros en los recreos, que nos preguntan qué tal va todo, que se paran con nosotros en los pasillos y charlan, nos cuentan y preguntan cosas. Con ellos estamos más seguros".
- "Todos sabemos que el profesor que trata bien a los que más dificultades tienen, a los que menos hablan y participan (los frikis, raritos o pringaos) hace que todos nos sintamos mejor, más aceptados, protegidos..."

- “En las clases suele haber grupos muy diferentes. Cada uno hace lo que puede por estar bien, y verse dentro de alguno de ellos. En el grupo, aunque sea pequeño, te sientes protegido. Y te sientes mejor, claro”.
- “A veces es mejor pasar desapercibido, no hacerse notar. Y que te dejen en paz los que mandan...”
- “No hacemos demasiado por acoger a los compañeros que no se integran. Porque no pueden, o no saben. A veces es difícil entrar en algún grupo”.
- “Cuando algún chico o chica que lo está pasando mal recibe ayuda de otros compañeros mayores del instituto es cuando mejor funcionan las cosas. Es más fácil que le dejen en paz los que le machacan...”
- “Algunos profes ayudan mucho. Porque preguntan, se interesan, insisten. Se les ve preocupados. A veces, tenemos que decirles... profeeee que todo está ya bien... Estos son de los nuestros...”
- “Hay chicos o chicas deficientes que lo pasan mal porque casi nadie les hace mucho caso. En lo personal. Nos relacionamos poco con ellos y aunque aparentemente nadie se meta con ellos o se les trate mal... no lo pasan bien”.
- “A todos nos gusta que alguien se acerque donde estamos y hable con nosotros. Que nos llamen por nuestro nombre y nos tengan en cuenta para las cosas que se hacen o se van a hacer. A todos nos gusta estar con otros bien y no ser siempre nosotros los acoplados”.

Nuestros chicos y chicas saben mucho. Más de lo que cuentan. Y necesitan una guía segura. Modelos de implicación y compromiso. De ilusión y ganas. Precisan mirarnos y sentirse orgullosos de lo que ven. No son ajenos a nuestros problemas pero quieren que les prestemos atención de veras, que les entendamos, que sepamos que, muchas veces, están “peleados con el mundo”, con todo lo que les rodea. Necesitan sentirnos cerca y creer en nosotros, aunque aparenten lo contrario. Ellos nos miran, nos observan. Están pendientes de lo que hacemos, de cómo reaccionamos, de cómo respondemos a lo que nos pasa y, también, les pasa. Somos influencia poderosa. Aunque lo nieguen. Aunque siempre, o casi siempre, nos digan lo contrario. Es imprescindible escucharles más. A veces, sus silencios son toda una conversación que hemos de interpretar. Como lo son también nuestros silencios en muchos momentos de nuestra vida. No quieren conferencias. Necesitan ejemplos concentrados. Miradas, abrazos, apoyo, sonrisas. Y también ejemplos de esfuerzo y autodisciplina. También, por supuesto. Y de valor. E independencia. Y arrojo. Y agallas.

Necesitan a su lado profesores y profesoras implicados en el buen trato, en la convivencia pacífica y democrática, que crean en el diálogo, en la palabra, en el argumento. Que profundicen, también, en respuestas educativas basadas en la reparación, en el perdón, en la restauración. Y no sólo en la reacción punitiva, en el reproche disciplinario.

Necesitan a su lado padres y madres que sean, asimismo, modelos del buen trato, de la escucha, del criterio. Que sepan “acompañarles” en su día a día. Sabiendo decir “no”, por supuesto, pero desde el criterio, la razón, el argumento. Y el ejemplo, claro. Motivando en el esfuerzo, en la observación, consideración y respeto por los demás, y, en especial, por los más vulnerables, los más débiles.

La promoción del buen trato y la prevención de la violencia, del maltrato y del acoso entre iguales se establece en esas distancias cortas, en esos espacios reducidos del cara a cara, de la sencillez, del tú a tú. Sin grandes soflamas. Es como la lluvia fina. La que no cesa. Y, casi, parece que no está. Que no empapa. Realmente no es cosa de reglamentos, boletines o normas. Sino de lo que se dirime en esos espacios recoletos que nos explican, casi siempre, cómo es realmente la vida. Mirándola de frente. A veces con miedo, sí, pero dando pasos hacia delante. Ahí tenemos que estar nosotros, los adultos. A su lado, unos pasos detrás, acompañando sus inseguridades con las nuestras. Pero también con nuestras certezas. Ayudar a erradicar la violencia bien vale ese esfuerzo.

La detección

La detección de los conflictos relacionales entre iguales, entre compañeros, no es cosa fácil siempre. Más bien al contrario. No siempre se evidencian ante maestros y profesores, escondiéndose en espacios poco visibles, aprovechando las ausencias de los adultos o los momentos de privacidad, por llamarlo de algún modo entendible. Bien es sabido también, que, claro, recovecos casi inaccesibles, en forma de aplicaciones como WhatsApp o Snapchat, o determinadas redes sociales (Instagram, Twitter...), se convierten también en trincheras donde en ocasiones se libran batallas de todo tipo, no exentas de violencia emocional y crueldad, y estimuladas y expandidas por los muchos observadores que, lejos de sorprenderse por este tipo de situaciones, las jalean y ríen, y difunden, como si de un simple juego se tratase. Sin más impacto o consecuencia. Obviando el dolor y el sufrimiento que destilan, esconden y, a veces, dejan ver sin más. Como quien no quiere la cosa.

Detectar este tipo de situaciones no es fácil. Como no lo es evaluar exactamente cada caso, cada situación de maltrato entre iguales. A veces compañeros en la escuela. A veces no. De los tres procesos esenciales a poner en marcha por los centros educativos para atajar la lacra del acoso entre iguales, la prevención, la detección y la intervención, el primero de ellos, la prevención, es el que suele aparecer como la joya de la corona de las claves para la acción eficaz. Prevenir desde la promoción de modelos de convivencia pacífica. Entre todos. Con todos los integrantes y agentes de las comunidades educativas, pensando juntos, haciendo juntos, evaluando juntos...

Sin embargo, la detección y la intervención, rápidas y eficaces, no deberían quedar en segundo plano como mecanismos, asimismo, preventivos; de gran valor y pertinencia. Detectar adecuadamente, con sensibilidad y tino, e intervenir con rapidez y criterio. Prevenir sabiendo escuchar, leer la realidad, consultar, hablar, dialogar. Y prevenir también con la intervención ágil, cuidada, pautada, con el objetivo de detener con habilidad la hemorragia en ocasiones poco visible, pero real.

Detectar. Esa es una cuestión trascendental. En el mercado existe cada vez más oferta, en forma de aplicación informática, para facilitar la detección en las aulas de situaciones de riesgo de exclusión y, también, de acoso o maltrato, de algún tipo y naturaleza. Se trata de herramientas que trasladan con rapidez a modelos de configuración grupal las respuestas que dan los alumnos a preguntas previamente fijadas y tasadas en forma de test sobre relaciones en el grupo y entre compañeros, modos de convivencia, afinidades, diferencias, indiferencia, rechazos... Los resultados obtenidos aportan información sobre el statu quo de cada aula, facilitando posteriormente la adopción de medidas tanto grupales como individuales.

Son varias las propuestas que circulan ya por este mercado y, por supuesto, deben ser tenidas en consideración. Algunas más que otras. Cuando menos porque alguna de las propuestas ubica la convivencia entre iguales en el centro de mira de nuestra ocupación como docentes. Y porque puede aportar, también, más herramientas para mirar y conocer.

Recursos

Detección del acoso entre iguales

Algunas propuestas de procedimientos sociométricos

SociEscuela (s. f.) Ver también: **Socioescuela** en la Web de Mejora de la Convivencia y clima social de los centros docentes. Comunidad de Madrid (s. f.-c). La experiencia en la Comunidad de Madrid está siendo altamente satisfactoria. Y muy interesante para el trabajo en la acción tutorial.

Sociomet (González y García-Bacete, 2010).

BuddyTool (s. f.).

Y puede acompañar razonablemente nuestra mirada, especialmente cuando somos tutores de grupo; la nuestra, la que utilizamos o podemos utilizar cada día, a través de la actividad cotidiana, del diálogo, de la observación. En clase, en los recreos, en actividades específicas o talleres de reflexión sobre convivencia. Y porque puede añadir información a la visión que tenemos del grupo y cada uno de nuestros alumnos, a veces a través de aplicaciones sociométricas más tradicionales; que nos dan pistas y referencias sobre la estructura, organización y el funcionamiento de los grupos y sus integrantes. Y suma, en fin, sobre la realidad, más o menos explícita, que nuestros alumnos dejan ver con su comportamiento, con su locuacidad y/o silencios, presencia o ausencia, con su participación en el grupo y/o soledad. La que podemos ver, insisto, cada día mientras trabajamos con ellos en clase. Y complementar también la visión y expectativas que de cada alumno tiene y nos dan sus propios padres. Y el profundo conocimiento que de él sin duda tienen. Con sus errores de interpretación, que los tendrán, pero pocos, seguro. Sin olvidar la percepción que nuestros compañeros, otros docentes implicados en la formación de nuestros alumnos, tienen. Su consideración de cada alumno, el modo en que leen su realidad, más allá de los resultados académicos.

La acción tutorial es el eje de la acción docente. En toda franja de edad, casi sin distinción. Porque cada una tiene sus peculiaridades, necesidades y retos. Pero es imprescindible en la preadolescencia y adolescencia; esta que anida en la base y esencia de las relaciones entre iguales, en la etapa del paso del pensamiento concreto al abstracto, en el momento de la explosión hormonal, de la amígdala cerebral, en plena efervescencia de las emociones, del querer ser y aún no poder; de la contestación, de esa rebeldía natural por oposición, cierta dosis de inconformismo, controversia, cabezonería y autoafirmación. Una franja de edad en la que prima sustantivamente la influencia del grupo, la presión por ajustarse a parámetros marcados por modas, estilos, jerarquías de poder, ascendiente, peso o prestigio.

Todo es debatible, y puede, por tanto, ser sometido a consideración, juicio y valoración. Pero no la acción tutorial. Esa que no se ejercita siempre. Esa que a veces pasa desapercibida, ausente de tiempos y espacios específicos para pensar de modo explícito en determinadas cosas, debatir sobre ellas, dialogar, construir conjuntamente. Y podrá ser complementada con determinadas herramientas, qué duda cabe. Pero nunca sustituir el día a día, la acción explícita de observar, de contrastar, conversar, dinamizar y llegar al corazón de los alumnos con nuestro ejemplo, con el modelo de afrontar los retos, las dificultades, la escucha, los conflictos, la reparación, la reconciliación o el perdón. La visión de la convivencia y sus peculiaridades va más allá de la aplicación de pruebas y test en forma de programa informático. Puede parecer obvio, pero no siempre.

Reflexión

“¿Acabaremos inventando un conflictómetro?”

“No es fácil siempre interpretar el alcance, la dimensión y, por supuesto, las posibles consecuencias de los muchos conflictos que, por razón natural de convivencia y relación continuada, podemos observar entre nuestros alumnos en los centros educativos. No lo es. Y es esta una de las principales preocupaciones de maestros, profesores y centros educativos para atender adecuadamente la cada vez más frecuente demanda de atinar siempre y a la mayor brevedad en la más adecuada respuesta, la más correcta medida a lo observado. La RAE define el término conflicto como lucha, pelea, apuro, situación desgraciada y de difícil salida.

Aunque puede hablarse técnicamente de conflictos interiores, apelando a estados personales que definen la duda para salir o resolver una situación que nos está costando gestionar, en términos generales, podría entenderse el conflicto como una situación en la que dos o más individuos con intereses diferentes y contrapuestos entran en confrontación o emprenden acciones mutuamente opuestas, con el objetivo de neutralizar, contrarrestar o dañar a la parte que se considera rival. Se trata por tanto de una crisis, de un atasco en la relación entre al menos dos personas, con más o menos agitación y encrespamiento o irritación. Y puede, claro, ser más o menos duradero. Y virulento. No obstante, hablamos de confrontación, de intereses contrapuestos claros y evidenciados. La cosa puede llevar a escenarios de intercambio verbal o incluso físico, con más o menos impacto para quienes lo observan por cualquier razón al estar cerca del mismo, física y/o psicológicamente.

Conflictos entre iguales, entre compañeros, ya se ha dicho, hay muchos a lo largo de los muchos periodos en que unos y otros comparten aulas, pasillos, recreos y, también, redes sociales. Y hay enfados, y peleas, que duran más o menos, como hay hermanamientos, alegrías compartidas e incombustibles. Conviviendo aprendemos a vivir con los otros, es decir, a ganar, y también a perder; a ceder, a callar o a hablar; a argumentar y defender nuestras ideas, a comprender las de los demás, a ponernos en su lugar; a tolerar; a compadecer y a ayudar. Y, cómo no, a ver frustradas nuestras expectativas o ilusiones. Y seguir caminando, no obstante, un poco más fuertes cada día. Los conflictos marcan nuestra vida. Y nuestros alumnos suelen salir mejores personas conforme van enfrentándose a ellos, viviéndolos, gestionándolos. Superándolos. Y experimentando la vida en su recorrido.

Pero en ese espacio, necesario y siempre controvertido, los alumnos también necesitan nuestra ayuda, la de los adultos: y, en el supuesto que nos ocupa, la de quienes ejercemos de modelo desde nuestras responsabilidades como maestros, profesores y educadores. Y necesitan mucha ayuda. Necesitan nuestros argumentos, explicaciones, maneras de ver lo que sucede; necesitan vernos responder, con criterio, sensibilidad y disposición. No reaccionar sin más. Precisan también nuestro modelo de ser y estar. Ayudarles a leer la realidad, desdramatizar, encauzar sus enfados y enfrentamientos. Siempre hay una luz en el camino. A veces al final, pero la hay.

Las disputas entre compañeros se inician desde que les colocamos juntos, a unos y otros, en nuestras aulas. Desde bien chiquititos. Desde la escuela infantil, por supuesto. Sonajeros y juguetes se convierten con facilidad en elementos de fricción entre los más pequeños. A ver quién se lo lleva a la boca antes se convierte a veces en una pequeña reyerta. Entre llantos y algún que otro arañazo. Enfados y pequeñas peleas, desavenencias entre niños y niñas en educación infantil requieren de nuestra práctica para extraer siempre la mejor solución, la más creativa enseñanza de y por lo vivido tan intensamente. Salen así de su egocentrismo (que no egoísmo) y aprender a enfocar las cosas entendiendo que no están solos, que no va a ser todo tan fácil como “llegar y besar el santo...”

Amistades que se hacen... En los primeros años niños y niñas se hacen amigos por tener el mismo color o rizado del pelo, llevar la misma o parecida ropa o simplemente por coincidir y verse en un parque un día cualquiera. Y también se deshacen. Casi por idénticos motivos. Amores profundos que dejan de serlo en cuestión de segundos. Grupos que acogían ayer y dejan de acoger a determinados miembros hoy. Por cualquier motivo, incluso de lo más peregrino. Mamá, mis amigas (o amigos) no me dejan jugar con ellas (o ellos) en el recreo... Y la consulta de los padres llega, cada vez con más frecuencia y probablemente intensidad, a la escuela. La alarma por las consecuencias de la frustración, por los posibles traumas sobrevenidos, por lo que no sale bien o como simplemente se esperaba, se activa y salta con una facilidad pasmosa y acaba detallándose en los despachos de los tutores o equipos directivos.

El miedo actual al acoso y las consecuencias que este puede traer consigo ha penetrado contundentemente. Y surgen muchas dudas. Entre los grupos de padres y madres y en los propios centros educativos. ¿Será acoso? ¿Qué puede pasarle a mi hijo? ¿Qué debo hacer? ¿Qué pasos he de seguir? En los procesos de valoración y percepción social, el movimiento del péndulo ha pasado de habitar en la zona de invisibilidad absoluta de esta realidad a rozar la franja de alerta máxima. Con todos los alarmismos y falsos positivos que esta situación puede traer aparejados.

Acabaremos inventando un “conflictómetro” que sea el responsable, a poder ser en modo de aplicación informática, de resolver estas dudas. Meteremos los datos y saldrá automáticamente una respuesta. Con mediciones precisas de grados, intensidad, perfiles y, cómo no, consecuencias previsibles. Y una, asimismo, rápida y eficiente tabla de soluciones al problema en cuestión. En un “pis-pás”. Lo que tarda la impresora en poner negro sobre blanco a nuestras cuitas.

La cosa debe ir, creo en otra dirección. Hablamos de violencia como “aquella situación en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente” (Planella, 1998, p. 94). Es necesario, por supuesto entender que el denominado acoso entre iguales, para ser considerado como tal, debe ser entendido como una forma de violencia, y, por tanto, una forma de maltrato. Implica intencio-

nalidad, permanencia en la acción y cierto grado de desequilibrio jerárquico entre agresores y víctimas. El acoso entre iguales no es un conflicto en sí mismo (aunque en determinados casos éste puede derivar en una situación de acoso, desequilibrada...) El acoso es un comportamiento que pretende hacer daño, con desequilibrio entre las partes. En ocasiones iniciado, sí, como una simple broma; pero perpetuado con alevosía e intención de herir.

Por tanto, acoso, maltrato y violencia se reconocen en sus perfiles y conviven en la acción. Desgraciadamente para la víctima, pero no solo. También para los observadores, que no es infrecuente que se mantengan en silencio, o mirando hacia otro lado; y para los agresores (aunque no solamos detenernos en esta observación), que caen a tumba abierta por un precipicio ominoso que no los lleva a ningún sitio... O sí. Jaleados y animados por cohortes de compañeros incapaces también de entender el dolor que puede anidar en el corazón y el alma de las víctimas.

Tal vez lo del “conflictómetro” no sea tan mala idea... Pero uno de los que funciona con la mirada y la observación, la escucha, el diálogo, la comprensión. La evaluación medida y justa de las cosas. Y la sensibilidad. No es este, precisamente, un momento sencillo. Probablemente, estemos en un momento en el que es necesario, imprescindible, diría yo, concebir la convivencia, y sus retos, como el corazón de la vida de los centros educativos. Y considerar que, en efecto, en nuestro cotidiano hacer y estar en ellos vamos a encontrar situaciones conflictivas, algunas no poco importantes, que, sin llegar a ser consideradas como acoso entre iguales, requiera de acciones pautadas, protocolizadas, como se dice ahora.

Probablemente debamos insistir, alto y claro, en que el nudo gordiano de nuestra intervención es la tasación del impacto en nuestros alumnos, de las consecuencias de que se evidencian o nos son transmitidas por ellos mismos, compañeros, o por sus familiares. Y valorar y tomar en consideración la inquietud, desasosiego y, en su caso, el dolor que pueda generar la situación vivida. No el que nosotros entendemos que debería ser. Sino el que nos es mostrado y explicado. Y valorarlo. Tasar, medir, evaluar, siempre; sin descalificaciones, más o menos gratuitas, de las preocupaciones que se nos puedan plantear. Y actuar. Siempre actuar. Actuar para ayudar a ver algo de luz. Y explicarlo bien; y anotar lo que hacemos. Dejando claro el itinerario que vamos a seguir. Más o menos sencillo. Desde un simple conflicto, que no va a ir a más y puede atenderse y aliviarse con facilidad, a la lacra de una situación de acoso gratuito y deleznable. No deben situarse unos y otros exactamente en la misma escala (recordemos que en el conflicto existe confrontación, más o menos en paralelo entre las partes) pero les son comunes algunos elementos. Entre los que destaca, la consecuencia, personal e intransferible, vivida por cada persona cuando se ve afectada por una situación que no sabe gestionar, que no controla, que le provoca cierta indefensión, que no puede enfrentar por sí solo. Y socava su auto-concepto. Y autoestima.

Conflictos, más o menos intensos y graves, requieren siempre de nuestra intervención, de naturaleza educativa y pedagógica. Y alumnos y padres deben conocer nuestra implicación en esta tarea. Argumentando bien el estado de la cuestión, definiendo adecuadamente cada situación y midiendo la necesidad de acción, pautada y ordenada. La sensibilidad del equipo directivo y la acción tutorial en la base y como ejes visibles de cada respuesta. El reto puede no ser solo conocer si una situación es tasada como acoso o no. Que lo es, sin duda. Sino también cómo debemos intervenir en el complejo gradiente de intensidad y características de las situaciones a las que sin duda vamos a enfrentarnos”.

Fuente: [Acoso entre iguales: las características de un fenómeno real. Líneas básicas de intervención](#) (Luengo, enero 2018, pp. 2-7).

La detección del acoso entre iguales compete a toda la comunidad educativa. No es un asunto privado o exclusivo de padres, profesores, chicos y chicas, o, incluso, víctimas. Es un asunto de todos. Detectar supone ser sensible. A los gestos, a los detalles, a los signos. Ser receptivo. Y activo. No basta con intuir que alguien pueda sentirse desasosegado, inquieto, incluso agobiado. No basta con que dispongamos de esa capacidad para leer entre líneas, para leer en la mirada del otro. No basta, Si no damos un “paso al frente” y damos. Y nos damos. Aunque sea un poco de nosotros. Darse significa mostrarnos y hacer ver que noto algo, que me preocupa, que miro, que observo, que pregunto, que me siento inquieto, que me parece que algo no va bien. Huyendo de la palabrería, de las “cosas de chicos” o “no es mi problema...”

Detectar representa una obligación colectiva. Que sume información, que la organice, que ahonde de forma rápida y efectiva en lo que puede estar sucediendo. Detectar supone, no solo observar. Sino también mostrar interés. Y que se conozca por todos. Cuidar, atender, proteger. Supone ser firme en los argumentos, firme en lo que se hace, en lo que se dice, en cómo reflexionamos sobre los que ocurre a nuestro alrededor. Significa también actuar. Y no dejar pasar tiempo. Empezar a hacer y tomar medidas a las primeras señales, por endeble que parezcan (Ver tabla 14). La protección, el cuidado, la seguridad, el abrigo, como objetivos esenciales.

Tabla 14. La detección de bullying en el centro educativo.

Qué	Cómo	Dónde	Con quién
Signos de aislamiento o exclusión, tristeza, nerviosismo, rendimiento bajo repentino, faltas de asistencia, relaciones interpersonales...	Observación, valoración de actividades de aula, conversaciones con el alumno, entrevistas, procedimientos sociométricos	En el aula, el recreo, en las actividades fuera del centro	Valoración con otros profesores, con los padres, con determinados compañeros del aula, con amigos...

15 indicadores que pueden servirnos de ayuda para la detección en el marco de la acción tutorial:

1. Se muestra callado ordinariamente.
2. Apenas se relaciona o habla con sus compañeros.
3. A menudo se muestra triste.
4. En el recreo suele encontrarse solo.
5. En las actividades de grupo interviene en escasas ocasiones.
6. En sus intervenciones en clase suele mostrarse tímido y retraído, y es frecuente observar actitudes de rechazo y risas en algunos de los compañeros del aula.
7. Falta a clase más que la media del resto de alumnos.
8. Manifiesta comportamientos y respuestas emocionales extremas, como el llanto incontrolado.
9. Parece ser rechazado por el grupo o parte de él.
10. Ordinariamente se muestra tenso e irritable
11. Se observa un descenso del rendimiento escolar.
12. Muestra una marcada dificultad de concentración.
13. Se muestra apático.
14. Manifiesta conductas de huida, evitación y síntomas de pánico.
15. Negación de los hechos e incongruencias.

Observar en las aulas. Contrastar opiniones con otros, triangular informaciones. Con diligencia, respeto, discreción. Para empezar a intervenir ya, cuanto antes. Cuando es preciso. Identificar qué puede estar pasando. Y responder rápido. Es imprescindible.

La intervención: Los Protocolos de intervención

Intervenir en las situaciones de acoso entre iguales supone una necesidad imperiosa. Y representa, también, un auténtico reto: actuar con rapidez, pero con calma, sin estridencias; actuar con discreción, profesionalidad y compromiso. Están en juego muchas cosas. Entre otras garantizar la seguridad de posibles víctimas y, por supuesto, analizar al mismo tiempo el clima de convivencia y relaciones interpersonales. En ocasiones, lo que podemos considerar un problema (que lo es, sin duda, cuando algún alumno o alumna puede estar sufriendo como consecuencia de acciones de maltrato por parte de algún o algunos compañeros), puede llegar a convertirse en una oportunidad para acondicionar el marco de convivencia y trato del alumnado en su conjunto que pueda verse implicado. Incluso del centro en su conjunto.

La intervención en situaciones de acoso entre compañeros supone la puesta en marcha de acciones que permitan conocer adecuadamente qué puede estar ocurriendo y, claro, acertar con las respuestas adecuadas para gestionar el problema detectado y poner en marcha medidas y estrategias para su resolución efectiva. Con los menores daños colaterales y efectos indeseados que estas intervenciones pueden traer aparejados.

Pero en todo caso, ante la evidencia de situaciones de esta naturaleza, están en juego muchas cosas; entre otras: la seguridad de la posible víctima, la del respeto a las normas de convivencia que son de referencia en el centro, la atención precisa y ajustada según necesidades a todos los implicados (más o menos directamente), la ejemplaridad y calidad de la respuesta que se adopte, y, por supuesto, la credibilidad y generación de confianza entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Los protocolos contra el acoso escolar

La palabra protocolo aparece cada vez con más frecuencia como fórmula o procedimiento de respuesta a situaciones problemáticas. En todos los ámbitos que se nos ocurran. Y, por supuesto, cuando hablamos de acoso entre iguales, los protocolos han sido invocados como procedimientos planificados para investigar, resolver e intervenir en los centros educativos.

Los protocolos representan la formulación de un camino, una ruta, un conjunto de pasos y acciones que debe facilitar al centro educativo y, en especial, a los equipos directivos, el desarrollo de un proceso de indagación e investigación que permita aportar luz y evidencias a situaciones que son notificadas y descritas por personas que son conocedoras de presuntas situaciones de maltrato por parte de algún compañero o compañeros.

Todas las comunidades autónomas disponen de sus propios protocolos. Que, en general, siguen unos mismos parámetros. Ordinariamente son de obligado cumplimiento para todos los centros sostenidos con fondos públicos y, consiguientemente, representan, cuando menos, un espacio tasado y ordenado para la investigación sobre presuntas situaciones de acoso entre iguales y la adopción de medidas para el tratamiento y la intervención educativa como respuesta a las mismas.

Protocolos de actuación (Convivencia Escolar, s. f.-c).

Los protocolos contra el acoso escolar suponen, en efecto, una medida de seguridad, que, en cualquier caso, debería garantizar que situaciones denunciadas por cualquier miembro de la comunidad educativa, sean atendidas por el centro educativo siguiendo unos pasos tasados y prefijados. A los efectos de detallar de la manera más precisa su naturaleza, a continuación, se citan algunas características esenciales de los mismos.

1. Algunas consideraciones generales sobre los protocolos¹⁰ de acoso escolar.

Los protocolos contra el acoso escolar representan un procedimiento de (1) investigación, (2) resolución y (3) diseño y desarrollo de medidas educativas y planes de acción. No son procedimientos disciplinarios. Pretenden esclarecer una situación y responder adecuadamente a ella. Entre las respuestas y consecuencias, además de un plan de acción educativa para los alumnos y el grupo implicado, puede encontrarse la apertura de un expediente sancionador para el alumno agresor en el caso de que el protocolo aporte evidencias de su implicación efectiva.

Cualquier miembro de la comunidad educativa puede solicitar su apertura. Ordinariamente se solicita ésta al equipo directivo del centro mediante la presentación de un documento normalizado en el que la persona que realiza la notificación expone y comunica los hechos conocidos, indicios o evidencias. Esta comunicación debe consignar de la manera más explícita posible todo lo que se conoce de la situación que se pone de manifiesto.

¹⁰ Las reflexiones y observaciones que se detallan se orientan básicamente en relación al [Protocolo contra el acoso implantado por la Comunidad de Madrid](#) para todos los centros sostenidos con fondos públicos. (Comunidad de Madrid, s. f.-e).

Si bien los protocolos de las diferentes Comunidades Autónomas se rigen por principios similares de investigación, aclaración de hechos y toma de decisiones, existen diferencias entre ellos en aspectos relacionados con algunos procedimientos y secuencias de intervención.

En general, puede decirse que la mayor parte de las solicitudes de apertura de los protocolos contra el acoso escolar son presentadas por los padres de algún alumno o alumna, que conocedores de lo que puede estar viviendo su hijo, deciden exponer formalmente la situación. Es importante considerar que los padres pueden acudir al centro sin documento alguno por escrito, mantener una conversación o reunión con el tutor del alumno o con algún miembro del equipo directivo al respecto del tema que les genera preocupación y, posteriormente, cumplimentar el documento normalizado. También resultaría válido cualquier escrito presentado y registrado en el centro, aunque no se utilizase el impreso normalizado.

Los protocolos también pueden abrirse como consecuencia de la propia acción tutorial y de los procesos de detección puestos en marcha por los tutores o el profesorado de los alumnos. Y, por tanto, el protocolo se abriría no a instancia de una parte (los padres del alumno, normalmente), sino de oficio por parte del centro educativo.

Los protocolos también pueden abrirse como consecuencia, lógicamente, de denuncias de compañeros de la presunta víctima de acoso. Estas comunicaciones pueden realizarse por parte de los alumnos en entrevistas con el orientador del centro, con el tutor, otro profesor o miembro del equipo directivo. O de forma anónima, utilizando los procedimientos que los centros arbitran para ello, como los buzones.

Se dan situaciones en las que la comunicación es realizada por los padres o familiares de la presunta víctima después de que algún compañero de ésta expone y cuenta a sus padres lo que está ocurriendo en el centro o en el contexto de las relaciones interpersonales que se desarrollan en las redes sociales.

En cualquier caso, los protocolos se abren siempre por parte del director o directora del centro.

La solicitud de apertura del protocolo por parte de los padres contra el acoso no conlleva siempre la apertura automática del mismo. Dependerá de los indicios o evidencias que puedan conocerse y aportarse y de la toma en consideración de la situación por parte del centro, siendo de especial importancia la valoración del tutor o tutora de los alumnos implicados. Pueden darse situaciones en las que los hechos que se notifican solo explican una de las partes de un conflicto relacional entre iguales. Sin desequilibrio de poder, sin reiteración o sin intencionalidad.

La importancia de la acción tutorial y de otras opciones de respuesta **Algunas reflexiones sobre la práctica**

Sin rasgo alguno de duda sobre las preocupaciones que pueden estar siendo manifestadas por los padres de un alumno, por alguno de sus compañeros o, por supuesto, por el propio alumno que se siente afectado, los centros educativos, y, en especial, sus equipos directivos, deben explorar la posibilidad de afrontar la solicitud de intervención analizando la opción de respuesta en el marco de acción tutorial. Con todas las garantías, por supuesto, de discreción, respeto a la intimidad y privacidad, pero con rapidez, eficacia e implicación.

En no pocos casos, la respuesta educativa a través de la acción tutorial puede contribuir de manera sencilla a aportar luz a la situación notificada y, por supuesto, a desarrollar una respuesta adecuada, equilibrada, prudente, medida, proporcionada y lo menos invasiva posible; de manera, que, garantizando la protección del alumno presuntamente implicado, se lleven a efecto las medidas correctoras necesarias, facilitando el restablecimiento equilibrado de las relaciones interpersonales sin la necesidad de arbitrar procedimientos extraordinarios, como, sin duda, acaba siendo el protocolo contra el acoso escolar.

Los equipos directivos, analizando concienzudamente cada situación con los tutores implicados y con las familias, deben valorar de acordar esta medida de intervención, según las circunstancias de cada caso, su intensidad y el grado de desajuste en el desarrollo personal del alumno afectado, de su propio grupo y de la comunidad educativa en su conjunto.

La apertura de un protocolo contra el acoso escolar supone, normalmente, una acción garantista. Sobre derechos y libertades. El derecho y la libertad de chicos y chicas de “ser” y “estar”, tal como son, como se expresan, como sienten, con seguridad en un centro educativo; de poder convivir con quienes comparten gran parte de su tiempo sin dolor, de poder desarrollar las actividades cotidianas con tranquilidad. Sin merma. Sin miedos. Sin angustia.

No obstante, representa, también, una acción compleja que, en ocasiones, habilita y “abre la puerta” a posibles enfrentamientos entre familias. Las que dan cuenta de unos hechos que afectan negativamente a sus hijos (las presuntas víctimas) y las de aquellas que son informadas puntualmente de que sus hijos pueden enfrentarse a una investigación sobre su comportamiento como posibles acosadores. La experiencia sustancia claramente que esta posibilidad, este “efecto secundario” del “tratamiento” que se prescribe (la apertura del protocolo en sí misma), ocasiona, en no pocas situaciones, conflictos y efectos indeseados en la propia dinámica de la vida escolar en la comunidad educativa.

Y es necesario calibrar bien los efectos y la repercusión de las respuestas y medidas adoptadas. Sus pros y contras, sus aspectos positivos y negativos. Pero, en ningún caso, “de espaldas” a la opinión de las familias en relación a sus propios hijos. Con

transparencia, objetivos definidos a corto plazo y prontitud y diligencia en las acciones. Es necesario subrayar esta idea: no siempre la apertura de un protocolo contra el acoso escolar es la mejor solución para analizar y dar respuesta a la situación que pretende abordarse.

Es imprescindible la valoración de cada situación concreta, por parte del equipo directivo, del profesorado y, por supuesto, de la familia o alumnos que solicitan la intervención, antes de iniciarse la misma, a los efectos de valorar la mejor manera de responder educativa e institucionalmente.

El protocolo contra el acoso debe considerarse como un procedimiento de actuaciones previas a posibles procedimientos administrativos explícitamente tasados en norma explícita y fijada, cuando menos, con rango de Decreto (como es el caso de los Decretos que regulan la convivencia en los centros educativos en las diferentes Comunidades Autónomas y que marcan, contenidos en ellos, los procedimientos de naturaleza disciplinaria).

Información sobre normativa

[Actuaciones para el impulso y mejora de la convivencia de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas](#) (Convivencia Escolar, s. f.-b).

El Protocolo contra el acoso escolar podría situarse entre las actuaciones que se desarrollan en el marco de acción tutorial para esclarecer situaciones cotidianas de conflicto entre compañeros y que afectan a alumnos o alumnas del centro, y los procedimientos que se desarrollan con carácter disciplinario.

Algunos ejemplos

[El régimen disciplinario del alumnado no universitario en el sistema educativo español](#). (Morales, 2017).

[Marco regulador de la convivencia](#). (Consejería de Educación, Juventud y Deporte de Madrid, 2013).

[Guía para la aplicación del decreto sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco](#) (Gobierno Vasco, 2009).

[Normativa de Convivencia](#). (Junta de Castilla la Mancha, 2017).

2. Procedimiento

Una vez tomada la decisión de apertura del protocolo por parte del centro educativo, el equipo directivo debe designar a las personas que han de desarrollar la tarea de indagación e investigación sobre los hechos señalados por padres del alumno, por el propio alumno afectado, por otros compañeros o por el propio centro.

Esta tarea debe realizarse a la mayor brevedad y con el mayor sigilo. La rapidez en la indagación sobre los hechos detallados debe, en todo caso, estar equilibrada con la acción prudente, la seguridad en los pasos dados y la obligación de llegar hasta donde haga falta para conocer y comprender la situación o situaciones que puedan haber acontecido y que son objeto de investigación y, posteriormente, de análisis y valoración.

- Entre las personas designadas, preferentemente, no deberá incluirse al tutor o tutora del grupo afectado. Parece razonable buscar cierto grado de imparcialidad en el análisis de hechos e investigación que vaya a desarrollarse.
- Las personas designadas dirigirán la indagación pudiendo solicitar a miembros del claustro y otro personal del centro educativo (por ejemplo, personal de servicios o de atención en el comedor escolar) la elaboración de informes al respecto de la situación objeto de valoración.
- En el desarrollo del proceso de indagación, las personas designadas llevarán a efecto cuantas entrevistas entiendan necesarias para esclarecer los hechos. Por supuesto, del alumnado directamente implicado, posibles víctimas y acosadores, y de compañeros de aula, normalmente observadores de las situaciones que se pretende aclarar.
- Tras la entrevista con la presunta víctima, parece razonable acometer las entrevistas con posibles observadores con anterioridad a las que vayan a realizarse con los alumnos que puedan haber sido señalados como posibles agresores. Esta secuencia en los relatos puede aportar informaciones relevantes para la configuración y gestión de las entrevistas citadas en último lugar.
- Puede contemplarse la presencia de los padres de estos alumnos durante las entrevistas planificadas. Especialmente en el caso de los alumnos implicados más directamente. Durante las mismas, los padres de los alumnos no deben participar ni aportar su opinión a las preguntas y conversación que se establece.
- Los profesores designados consignan en unos documentos normalizados los hechos que han podido probarse y los que no, documentando de la mejor manera sus observaciones (actas de las entrevistas, informes del profesorado y cuantos documentos se estimen pertinentes como apoyo a las consideraciones que se detallan.

Es especialmente importante resaltar que el protocolo contra el acoso escolar se abre para aclarar hechos pasados, y que han sido objeto de notificación por algún miembro de la comunidad educativa, tal como se ha detallado anteriormente. Todo ellos, sin perjuicio de observar con atención medida el día a día del grupo y del alumnado implicado más directamente.

La apertura del protocolo fija también, como no puede ser de otra manera, la necesidad de arbitrar medidas para la protección del o los alumnos implicados, de manera que pueda garantizarse que, en el caso de que efectivamente, algún alumno pudiera estar siendo objeto de acoso, esta situación cese inmediatamente. Con la debida discreción, el protocolo debe garantizar la observación de la situación que está siendo objeto de valoración, propiciando el clima de seguridad más adecuado y las condiciones que faciliten, asimismo, el cuidado y protección de la presunta víctima.

Tabla ejemplo.

Cronología de los hechos (Tabla resumen)				
Fecha	Hechos que se conocen o detallan (informaciones de los padres, profesorado o alumno, cómo se produce la comunicación o detección...)	Respuesta del centro educativo con el/los alumnos implicados.	Actuaciones con la/las familias	Otras observaciones

El resultado de la investigación efectuada por los profesores designados para llevarla a efecto es expuesto en una reunión específica con la participación, como mínimo del equipo directivo, miembros del equipo o departamento de orientación, tutor del grupo, además de los citados profesores.

3. Resolución

El resultado de la investigación debe quedar registrado y documentado en una resolución firmada y motivada por todos los integrantes de la reunión citada. Los posibles resultados son esencialmente tres:

- La situación analizada no representa un caso de acoso escolar.
- La situación analizada se considera un caso de acoso escolar.
- La situación analizada no evidencia datos suficientes y precisa de más tiempo y evidencias para poder concluirse (el protocolo sigue abierto, continuando las actuaciones de investigación de los profesores designados inicialmente).

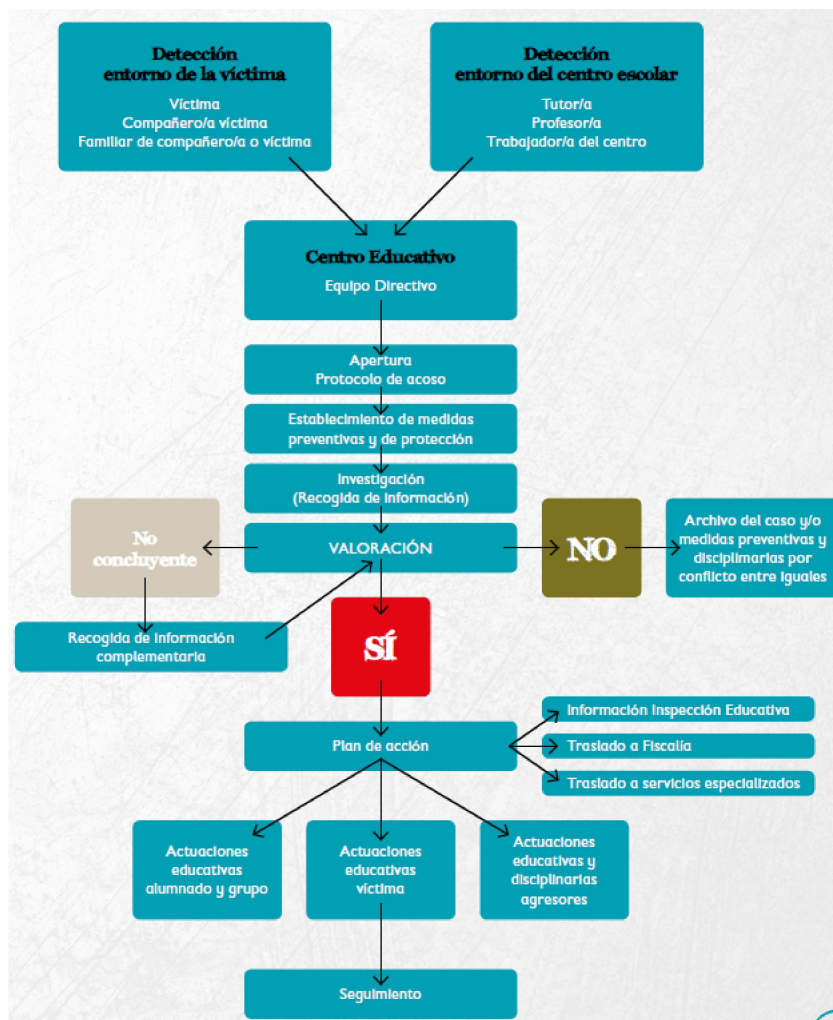
A partir de esta resolución, han de ponerse en marcha respuestas educativas en el marco de lo establecido normativamente. Aproximadamente, uno de cada cuatro casos de presunta situación de acoso entre iguales analizada a través de los protocolos llega definitivamente a ser tasada de acoso escolar. En la mayor parte de las situaciones analizadas, la violencia existe (ya sea física o emocional), y puede comprobarse y documentarse, si bien se desarrolla en contextos de reciprocidad. Hablamos así de conflictos entre iguales. Sin desequilibrio de poder, en la mayor parte de los casos. O, incluso, sin reiteración. Algunos muy complejos y explícitos. Otros, larvados, ocultos, pero, asimismo, enrevesados. Otros, por el contrario, aparentemente más sencillos, propios del día a día, de la dificultad con la que se asientan y aprenden, en ocasiones, las relaciones interpersonales, e, incluso, la amistad.

Es especialmente importante resaltar que los Protocolos contra el acoso escolar nacen, sin duda, de la necesidad de afrontar con criterio, orden y planificación la investigación sobre situaciones que pueden estar habiendo sufrir de manera desmedida a nuestros alumnos. Es decir, la indagación y obtención de testimonios, evidencias y pruebas sobre lo que realmente ha ocurrido y puede estar sucediendo es determinante. No obstante, no podemos perder de vista que el objetivo debe ser, en todo caso, actuar, tomar medidas. Primero cautelares, de protección y cuidado, por supuesto. Pero, especialmente, las que deben plasmarse en los pertinentes planes de acción que emanan de lo observado, de lo analizado (ver figura 5).

Acciones, intervenciones y medidas que reduzcan a la mínima expresión y erradiquen lo que puede ser causa y germen de dolor y reconduzcan la convivencia y el equilibrio en las relaciones interpersonales; entre los protagonistas que suelen estimarse como los principales, pero sin obviar al grupo de referencia. Sustancia esencial de la respuesta adecuada como ha podido señalarse anteriormente en los proyectos que tienen como protagonistas de la mejora de la convivencia al propio alumnado.

Tanto si se concluye que la situación analizada se trata de un caso escolar, como si se determina que son otras claves, más ligadas al desarrollo de conflictos entre iguales, las que explican los acontecimientos objeto de valoración por parte del centro educativo, la elaboración de planes de acción es imprescindible. Y exigible. En unos casos, los primeros, están en juego no solo el clima de convivencia y los valores que el centro educativo pretende transmitir y que deben nutrir de respeto y equilibrio las relaciones interpersonales entre chicos y chicas (no poco importante, claro), sino la seguridad emocional y física de las víctimas. Palabras mayores. En los casos en los que la reciprocidad observada y acreditada en las acciones violentas entre compañeros representa el denominador común del conflicto, tampoco podemos dejar de lado las secuelas que estas situaciones generan en nuestros alumnos. La intervención y el plan de acción son, siempre, imprescindibles.

Figura 5. Itinerario del proceso desarrollado en un protocolo contra el acoso escolar.



Nota: Elaborado por autor, publicado en *Yo a eso no Juego*. Guía de actuación frente al acoso y el ciberacoso para padres y madres de Allué, Carmona, Mira, Velázquez y Luengo, 2017 (p. 39). Copyright 2017 por J. A. Luengo.

Algunos ejemplos para pensar

Caso nº 1: Todos a una

Nos situamos en un colegio público de educación infantil y primaria. La situación afecta a alumnado de un aula de 3º de EP. La madre del alumno X solicita una entrevista con la directora del centro a los efectos de transmitirle una situación que afecta a su hijo, según ella, “desde hace varios cursos escolares” y que “ha llegado a ser insoportable para su hijo y para toda la familia. X es un alumno de 8 años, diagnosticado de TDAH, que está escolarizado en el centro desde 1º de primaria. Las manifestaciones de la madre hacen referencia a continuos insultos de los compañeros, vejaciones y exclusiones. Al parecer, no es invitado a los cumpleaños de los compañeros de clase y esta circunstancia afecta mucho a X que, a pesar de lo que le ocurre y sufre, insiste en intentar jugar con sus compañeros y ser aceptado por ellos. Preguntada por la directora en la entrevista sobre los antecedentes que cita de manera muy general, la madre de X explica sin especificar más que esta situación no es nueva y que el centro y sus profesores la conocen bien. Se encuentra muy alterada y amenaza con acudir “donde haga falta” para que su hijo deje de sufrir.

En esta entrevista, la madre aporta un documento firmado por la pediatra del centro de salud en el que puede leerse la siguiente consideración: “Según informa la madre, X presenta síntomas de ansiedad y miedos generalizados. Siempre según la madre, su hijo se niega a ir al colegio porque allí le pegan y no le quieren. Esta situación parece ser recurrente desde hace varios cursos escolares sin que el centro haya realizado ninguna gestión para corregirla. La situación que describe la madre es compatible con el denominado acoso escolar. Ruego al centro que disponga todas las medidas que estime pertinentes para resolver la situación”.

Otros datos de la entrevista:

La directora del centro informa a la madre que hasta el momento ella no ha tenido conocimiento de lo que la ésta detalla. Que debe informarse con el profesorado que imparte clase a su hijo para conocer más del caso. La madre contesta que ya en otras ocasiones (sin concretar) habló de este asunto con la tutora de su hijo X.

La directora explica a la madre del alumno X que debe estar tranquila, que el centro va a hacer todo lo posible para atender la situación pero que debe darle tiempo. Le ofrece la posibilidad de llamar a la entrevista a la tutora del niño, a lo que la madre contesta que no es el momento, que ella ya sabe de qué se trata.

La madre se muestra ofendida por la escasa o nula respuesta a esta situación que, insiste, es conocida por sus profesores y solicita la apertura del protocolo contra el acoso escolar.

La respuesta a la situación planteada:

La directora responde a la madre en esa misma entrevista aportándole el Anexo 1A del Protocolo para que pueda exponer la situación planteada. La madre de X escribe en el anexo las mismas incidencias que ha expresado verbalmente durante la entrevista. Incluye el nombre de dos compañeros de clase como especiales instigadores de todo lo que le ocurre a su hijo (A y B), si bien detalla que al final es toda la clase la que excluye y trata mal a su hijo. No aporta datos sobre hechos concretos, sino observaciones sobre cumpleaños a los que no ha sido invitado, desprecios, exclusión de juegos durante los recreos... La directora registra el documento firmado por la madre y se despiden. A partir de este momento:

- El equipo directivo designa a dos maestras del centro para que lleven a efecto la investigación sobre lo denunciado por la madre.
- Ambas docentes inician el proceso de investigación preceptivo. Para ello, entrevistan inicialmente al alumno X a los efectos de tomarle declaración. Entrevistan asimismo a los alumnos A y B y a varios alumnos de la clase. En todos los casos, la entrevista se realiza sin la presencia de padres o tutores.
- Las docentes solicitan, asimismo, informe a la tutora, otros profesores del grupo y a los miembros del equipo de orientación que atiende al centro.
- Las docentes designadas completan el Anexo II, detallando alguna situación en la que X, a lo largo del curso, ha podido ser objeto de algún insulto, desprecio o exclusión. No obstante, se precisa que, en todos los casos reseñados, los indicios, y, en su caso, las evidencias remiten a conflictos donde la reciprocidad de descalificaciones es lo habitual. Referencian también que las características personales de X, sus deseos de llamar la atención y sus comportamientos disruptivos y escasas habilidades sociales, pueden ser germen de las situaciones conflictivas que son citadas.
- El equipo directivo plantea la observación de la dinámica de la clase en diferentes espacios durante dos semanas. A lo largo de este tiempo, no se observan indicios suficientes que acrediten una situación de acoso.

- Los padres de A y B piden una entrevista con la directora para que les aclare qué es lo que ocurre con sus hijos. Han sabido por ellos que se les puede estar acusando de acosar a X. Piden explicaciones por enterarse por sus hijos.
- El equipo directivo, las docentes designadas y un miembro del equipo de orientación del centro se reúnen para formalizar la documentación preceptiva, resolviendo que no se observan indicios ni evidencias de acoso escolar, dando por cerrado el protocolo.

La directora y la jefa de estudios del centro se reúnen con la madre del alumno X para informarle de la resolución del protocolo. Explican que, aun no tratándose de una situación de acoso, se ha podido evidenciar un clima de convivencia muy irregular que tendrá oportuna respuesta del centro a través de un plan que tendrá intervenciones individuales, en pequeño grupo y en gran grupo con el alumnado del aula afectada. La madre de X se muestra especialmente afectada por cómo se han resuelto las actuaciones y plantea acudir a la inspección educativa para solicitar una revisión de todo lo realizado.

La madre explica que su hijo está en tratamiento psicológico y se encuentra muy afectado. El centro no realiza más actuaciones sobre el caso. El alumno deja de asistir al centro. La madre explica que así va a ser hasta que le aseguren que su hijo no va a sufrir el acoso de sus compañeros. La directora informa a la madre que en el centro están a su disposición para cualquier necesidad. Le comunica, asimismo, que debe conocer las posibles consecuencias de la inasistencia de su hijo al centro y explica el procedimiento para solicitar la consulta a sus superiores jerárquicos en la inspección educativa.

Caso nº 2: Pantallazos de WhatsApp

Nos situamos en un instituto de educación secundaria en el mes de octubre. La situación afecta a una alumna de 2º de ESO. La madre de la alumna X solicita una entrevista con la directora del centro a los efectos de transmitirle una situación que afecta a su hija, según ella, “desde no sabe cuánto tiempo” y que “la tiene muy preocupada porque ve a su hija menos alegre que antes, más distraída, sale menos y pasa mucho tiempo sola en su habitación...”

La madre de X solicita la entrevista porque su hija le ha mostrado algunas de las cosas que en un grupo de WhatsApp comentan de manera cotidiana sobre su ella. Aporta algunos pantallazos de esa aplicación de mensajería instantánea en los que se detallan insultos, desprecios y manifestaciones

vejatorias de diferente naturaleza. La madre aporta pantallazos de varias fechas recientes, todas del último mes.

En los pantallazos pueden leerse conversaciones entre algunos integrantes del grupo en las que se habla de X en tono despreciativo, comentando diferentes situaciones y por diferentes motivos. En alguna ocasión, X interviene, a veces para defenderse y pedirle que la dejen en paz, y en otras ocasiones haciendo asimismo comentarios desagradables sobre algún miembro del grupo. Aunque hay algún chico que interviene, son tres chicas las que de modo principal llevan el protagonismo en las conversaciones.

De lo que puede leerse, puede interpretarse que hay algún tema relacionado con un presunto “noviazgo” de X con un compañero de clase que ha generado al menos parte del conflicto.

La madre comenta que su hija le ha enseñado estas conversaciones pero que no quiere que se actúe porque entiende que “estas cosas pasan en clase todos los días”. Y le pide que no haga nada. La madre de X reconoce que su hija le ha enseñado las conversaciones después de que aquella le haya insistido mucho porque la observaba últimamente que salía menos y un tanto triste..., pero que ella se encuentra bien, que tiene amigos y está muy bien en el instituto.

En esta entrevista, la madre aporta los citados pantallazos y unas fotografías que ha tomado de unas páginas del diario de su hija en la que ésta escribe sobre lo que está pasando, habla de sus relaciones con algunas compañeras con las que el curso anterior se llevaba muy bien y de cómo se siente en estos momentos. Entre las cosas que X escribe de modo un tanto misterioso se leen cosas relativas a un chico y cómo ha sentido que alguna compañera tenía celos de esa relación. Hay una frase escrita por X literal: “así no se puede vivir, es un asco...” La madre explica que su hija no sabe que ella ha leído su diario.

También informa, asimismo, que ha acudido al médico de cabecera con su hija pero que ésta apenas ha querido hablar. El médico le ha aconsejado que hable mucho con su hija, que la observe y vaya al centro a comentar lo que pasa...

Otros datos de la entrevista:

- La directora del centro atiende en su despacho a la madre de X junto al jefe de estudios del centro. Le informan que en estas edades y casi cada fin de semana tienen que enfrentarse en el centro a situaciones de esta naturaleza. Pero, preocupada por lo escrito por la niña en su diario, la directora explica a la madre que van a adoptar todas las medidas que se estimen precisas para aclarar la situación y adoptar las respuestas pertinentes.

- El jefe de estudios explica que la clase donde se encuentra escolarizada X es una clase muy conflictiva desde 1º de la ESO. Que no son infrecuentes los partes disciplinarios. Explica también que habla mucho con la tutora del aula sobre el grupo y que han redoblado las actividades de acción tutorial para atajar conflictos.
- La directora del centro explica a la madre de X que debe estar tranquila, que el centro va a hacer todo lo posible para atender la situación. La madre pide que se valore la apertura del protocolo contra el acoso escolar pero que confía en el centro. Directora y jefe de estudios piden una semana a la madre para enfocar la situación y tomar decisiones. Le informarán con precisión de todas las actuaciones.
- Otros datos: El centro cuenta habitualmente con la colaboración de los agentes tutores del distrito (Policía Municipal).

Durante los siguientes días, tras la entrevista, directora y jefe de estudios mantienen varias reuniones para obtener información. En las mismas participan la tutora del aula y otros profesores que dan clase al grupo, el orientador del centro y los policías tutores. Deciden desarrollar acciones, de indagación previa, en el contexto del plan de acción tutorial, de diferente consideración:

- Entrevistas individuales con los alumnos implicados aparentemente de forma más directa.
- Entrevista con diferentes alumnos del aula.
- Convocatoria de una reunión de acción tutorial con las familias para tratar de manera genérica en tema de las relaciones interpersonales del alumnado en los grupos de mensajería instantánea. A esta reunión acuden los agentes tutores de la policía municipal.
- El orientador del centro toma contacto con el centro de salud para facilitar la colaboración en los aspectos que se puedan estimar pertinentes.
- Seguimiento explícito de la alumna X a los efectos de valorar su estado anímico y emocional. Observaciones en los recreos, etc.

La reunión con padres y madres se desarrolla con mucha normalidad. A ella acude también el jefe de estudios, acompañando al tutor. Sin entrar al caso concreto, se comenta la necesidad de reforzar las medidas de atención del comportamiento de sus hijos e hijas en redes sociales. Los padres manifiestan su total acuerdo y su interés en colaborar activamente.

Las reuniones con los alumnos implicados también parecen dar sus frutos. Se reconocen algunas situaciones de las que se tuvo conocimiento tras la entrevista con la madre de X y alguna más, incluso.

El centro decide poner en marcha un programa de alumnos ayudantes con la participación de alumnado de 4º de la ESO. Entre otros objetivos, cuidar y atender a chicos y chicas de 1º y 2º de la ESO que reclamen ayuda por situaciones relacionales incómodas.

Tras estas actuaciones y sus resultados, el centro decide no abrir el protocolo, si bien seguir de cerca la situación. De todos ello se informa a la madre de X, que muestra su conformidad.

El centro mantiene un especial seguimiento del estado de ánimo y seguridad emocional con la alumna X, con especial atención por parte de la profesora designada y citada con anterioridad, de la tutora y del orientador del centro.

Caso nº 3: Un caso de LGTBfobia

La situación afecta a un alumno de 2º de ESO (X) en un centro educativo concertado. Un compañero de X, buen amigo suyo, solicita hablar con la orientadora del centro cuando llevan dos meses de clase. La orientadora recibe al alumno (Y) a los pocos días de recibir la demanda.

En la entrevista, el alumno manifiesta a la orientadora que su amigo X es objeto de acoso por parte de un grupo amplio de compañeros de la clase y de otras clases. Su amigo, dice, es homosexual. No lo manifiesta mucho con sus maneras y ademanes, pero lo es. A él se lo ha reconocido. Es poco hablador y tiene pocos amigos en el IES. Él, Y, es uno de ellos y mantienen conversaciones sobre lo que está sufriendo. Los padres no saben nada. “Y” no ha contado a X que va a hablar con la orientadora.

Los compañeros de clase empezaron con bromas pesadas cuando llegó ya al IES el curso pasado. Cuando X habla muestra mucha sensibilidad y es tímido. Algunos chicos empezaron a bromear con su manera de hablar y aprovechando que además no mostraba sus intereses ni entraba al juego de las bromas pesadas que solían gastar a chicos más vulnerables, empezaron a llamarle “maricón”. Y este insulto se extendió rápidamente. Este año la situación es mucho más grave.

Y cree que los padres de X no saben de su orientación sexual. Y él tiene mucho miedo de contarlo. Está pasándolo muy mal. Los insultos son frecuentes, las risitas, cosas escritas en la pizarra... En algún grupo de WhatsApp (en el que Y está), han vertido insultos y vejaciones, muy difundidas. Y cree que hay que hacer algo, porque los profesores no parecen haber detectado nada y X nunca ha hablado de lo que le está pasando con ningún profesor.

La orientadora agradece a Y su interés por su amigo X y le asegura que el Instituto hará algo para ayudarle. La orientadora pregunta a Y sobre si tiene inconveniente en que le diga a X que Y le ha manifestado esta preocupación. Y expresa su conformidad, pero pide que no se extienda porque ya ha tenido problemas con los agresores, que alguna vez le han llamado también “maricón” cuando los ven juntos.

La orientadora del centro mantiene una reunión con el director y la jefa de estudios de secundaria. Expone todos los hechos y circunstancias, tal como se han descrito y plantea la necesidad de dar una respuesta rápida a la situación planteada. En la reunión se adoptan las siguientes decisiones provisionales:

- Mantener una reunión con el tutor del grupo para exponer la situación.
- Exponer la situación, asimismo, al resto de profesores que dan clase al grupo.
- Elaborar un plan de observación integral en todos los espacios del centro que se concrete en un informe semanal a cargo del tutor sobre el comportamiento de X, sus interacciones, posibles situaciones conflictivas vividas, estado emocional, etc.
- Mantener una entrevista con el alumno X a cargo de la orientadora.
- Mantener una entrevista con los padres de X, en el contexto de la acción tutorial, para testar su situación emocional en casa, y, siempre en función de los resultados de la entrevista con X, abordar o no la situación planteada.
- Entrevistar, en el marco de acción tutorial, a algunos alumnos de aula que muestran un comportamiento prosocial en el grupo.
- Solicitar asesoramiento al Programa LGTB de la Comunidad autónoma.
- Informar al inspector del centro y solicitar asesoramiento.

La parte más relevante de la situación descrita y de las medidas adoptadas deriva de la entrevista mantenida con X por la orientadora. X muestra su sorpresa por las manifestaciones de su amigo, pero confiesa que se alegra de que se haya atrevido. Él no hubiera podido. Explica que “ya no puede más” y que “va a explotar”. Que “necesita ayuda”. Cree, dice, que sus padres intuyen algo. Y que quiere hablar con ellos pero que le da miedo. Que no sabe dónde acudir. Se le ofrece la posibilidad de que miembros del Programa LGTB acudan al centro para asesorarle. Su contestación es afirmativa.

A partir de esa reunión se suceden acciones que permiten que X hable con sus padres sobre su orientación sexual, con el apoyo del centro y de los integrantes del programa LGTB. La reacción de la familia muestra que, en efecto, ya “sospechaban algo”. En cualquier caso, manifiestan su apoyo incondicional.

A partir de esta situación, el centro toma la decisión de abrir el protocolo, toda vez que la situación, tras la observación llevada a efecto en el centro por los agentes designados, confirma que existe una situación clara de acoso por LGTBfobia.

Proyectos y planes para la prevención e intervención en situaciones de violencia y acoso entre iguales.

Resulta habitual apelar a lo que se hace fuera de nuestro país, en casi todos los órdenes, para hacer visible los planes y programas que, de verdad, parecen resolver los problemas con los que ordinariamente nos encontramos en el día a día. Apelando a una extraña adoración a todo lo que viene de fuera, indagamos hasta encontrar alguna respuesta que, esculpida en una denominación original, además, parece orientarnos hacia el camino incorrecto. Ahondando así en nuestras ancestrales inseguridades; y en la envidia por lo que no hemos pensado, creado o desarrollado nosotros. Aquí en nuestro país.

En este apartado solo citaré propuestas nuestras. Españolas. Andaluzas, castellanas, vascas, madrileñas, catalanas... Desarrolladas en todos los rincones de nuestra geografía porque se han extendido. Llevan tiempo creando modelos, buenas prácticas ilusionantes. Y nuestras, insisto. Las que a continuación se referencian, con un breve resumen, representan modelos de prevención e intervención en los centros educativos para atajar, arrinconar, debilitar y alejar, definitivamente, el acoso entre iguales de nuestras aulas, de nuestros centros educativos.

Además de los proyectos que se han reseñado en páginas anteriores, en el apartado de “El papel de los compañeros”, en el capítulo VIII, citando de manera singular a Díaz-Aguado (2005a), [Martín-Babarro](#), [Martínez-Arias](#) y [Díaz-Aguado](#), (2008) y su programa ieSocio; Torrego, (2006; 2008) y su modelo integrado para la prevención e intervención en los conflictos entre iguales; o [Luengo y Benito](#) (2014) y [Luengo](#) (agosto, 2018) y el proyecto de alumnos ayudantes TIC, es necesario resaltar el papel que tuvo, a finales de los años 90, el Programa SAVE, Sevilla Anti-violencia Escolar ([Ortega, 1997](#)). Aunque ya han pasado más de veinte años desde su diseño y desarrollo, debe enfatizarse su sello como precursor de gran calidad de todas las iniciativas que posteriormente se han ido desarrollando en nuestros centros educativos. El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) nació a finales de 1995 vinculado a un proyecto de investigación sobre el problema de los malos tratos entre iguales durante los años de la escolaridad obligatoria. Surgió de un amplio espectro de trabajos y estudios preliminares desarrollados en 1992 con el profesor Smith, de la Universidad de Sheffield, y con el soporte financiero del programa de apoyo a

la investigación denominado “Acciones Integradas”, impulsado por el Estado español y el Reino Unido.

Algunos de los proyectos de más repercusión en la actualidad son:

Programa Tutoría entre Iguales (TEI), (González-Bellido, 2003).

Aunque ha sido citado con anterioridad, este proyecto es merecedor de ser identificado como uno de los escenarios de innovación más relevantes en materia de prevención e intervención en acoso entre iguales en los centros educativos. Su expansión por todo el país explica su calidad y relevancia.

El programa TEI es un programa de convivencia comunitaria que implica a todos los sectores de la misma. Sus objetivos se orientan en la mejora de la convivencia y el clima social en las escuelas y en el trabajo concienzudo por una escuela inclusiva y no violenta. Se basa en la tutorización entre iguales (alumnos mayores que sirven de guía y orientación a alumnos de menor edad del centro, con una exhaustiva planificación). El respeto, la empatía, la resolución pacífica de los conflictos y el compromiso son los elementos esenciales de su desarrollo en los centros educativos.

Programa ConRed. Promoción de la ciudadanía digital y prevención del cyberbullying (Ortega, Casas, y Del Rey, 2013).

El [programa ConRed](#) (s. f.) es fruto del trabajo del LAECovi en el seno del proyecto europeo Daphne y se ha diseñado con la intención de potenciar el uso seguro de las redes sociales y prevenir el cyberbullying.

En el Programa, se desarrollan sesiones de trabajo con el alumnado, el profesorado y las familias. Siempre con la intención de que el programa forme parte del proyecto de convivencia del cada centro educativo. Sus objetivos son:

- “Mostrar la importancia de un buen conocimiento de las TIC, Internet y las redes sociales para realizar un buen uso de ellas.
- Proporcionar un conocimiento de los conceptos y funcionamientos básicos de herramientas digitales para realizar un uso seguro y saludable sobre ellas.
- Propiciar la elaboración de un plan de actuación, inserto en el PEC; POAT o Plan de Convivencia, ante situaciones de riesgo en el uso de las TIC en el que se viertan las principales estrategias.
- Potenciar y sensibilizar un uso seguro positivo y beneficioso de las TIC.

- Promover la reflexión sobre la importancia de las TIC en la vida de los más jóvenes.
- Prevenir y, en caso necesario, intervenir ante posibles problemas con las redes sociales como el ciberbullying”.

CYBERPROGRAM 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a).

En este programa se presenta un proyecto de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying, con los siguientes objetivos:

- Identificar y conceptualizar bullying y del ciberbullying, así como los roles implicados en este fenómeno.
- Analizar las consecuencias del bullying y ciberbullying en víctimas, agresores y observadores, potenciando la capacidad crítica y de denuncia ante el conocimiento de este tipo de actuaciones.
- Desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y/o intervenir en conductas de bullying y ciberbullying.
- Promover objetivos transversales como aumentar la empatía, la capacidad de cooperación, la expresión de emociones, etc.

Proyecto Antibullying. Prevención del bullying y el ciberbullying en la comunidad educativa (Avilés, 2015).

Se trata de un excelente manual, muy completo, de los pasos que una comunidad educativa debe trazar y seguir para conseguir las herramientas necesarias que le permitan afrontar con garantías de éxito un programa para la eliminación de la violencia entre iguales, el bullying y el ciberbullying. Destacan en el texto el rigor, la pormenorización de las actuaciones y, especialmente, las numerosas herramientas que aporta para el trabajo en el objetivo reseñado.

Recurso

Efectos en la mejora de la conducta social durante la adolescencia. (Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014b, pp.577-587).

Recursos para la elaboración de programas contra el acoso escolar en los centros educativos. Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (Luengo, 2017c).

El proyecto se plantea como una herramienta de trabajo para los centros educativos en los procesos de prevención, detección e intervención en situaciones de acoso escolar. Pretende representar una guía para la acción docente, con numerosas propuestas y sugerencias ordenadas e incardinadas en los Planes de Convivencia que prescriptivamente deben ser elaborados

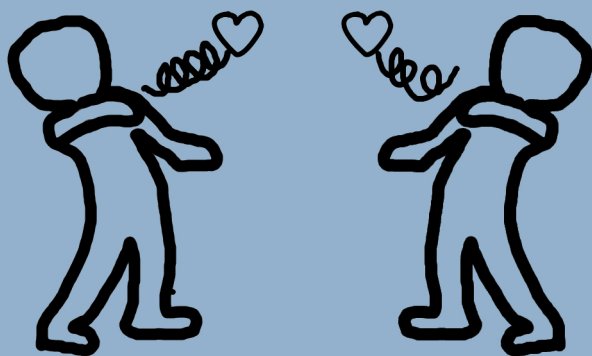
por los centros educativos, pero suficientemente abierta como para que cada centro, cada comunidad educativa, pueda hacerla propia y adecuarla a su singular contexto. Apropiarse de ella para interpretarla, ajustarla y definirla en un perfil propio e individualizado.

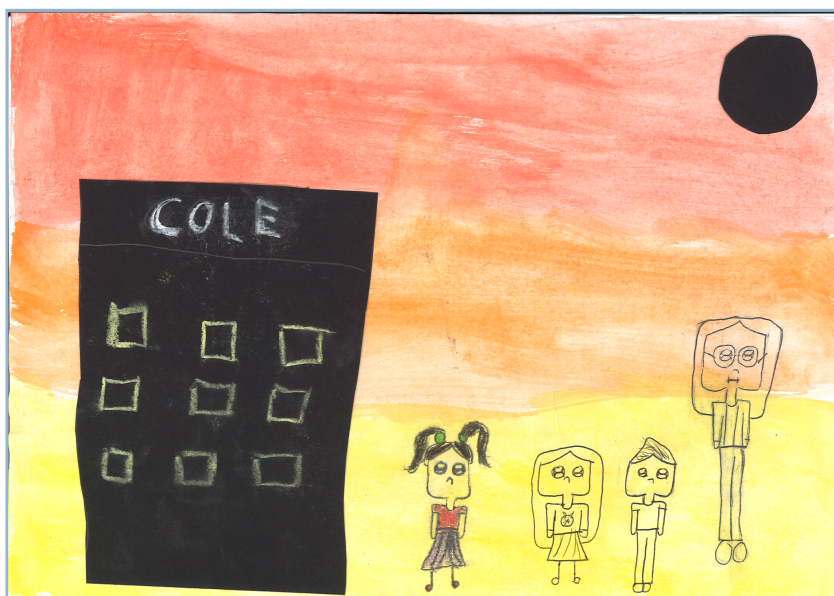
De especial relevancia es la creación en mayo de 2016, por parte de la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid, del Equipo de Apoyo contra el acoso escolar, dependiente de la Subdirección General de Inspección Educativa, con las siguientes funciones:

Equipo de Apoyo contra el acoso escolar de la Comunidad de Madrid (Comunidad de Madrid, s. f.-b).

- a) Informar y asesorar a los equipos directivos, en casos de acoso y ciberacoso colaborando en su análisis y valoración y, en su caso, elaborando propuestas de intervención.
- b) Colaborar con los Servicios Territoriales de Inspección Educativa en el asesoramiento y análisis de situaciones de especial relevancia y complejidad.
- c) Poner a disposición de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los Departamentos de Orientación materiales para la prevención, la detección y la intervención en situaciones de acoso escolar.
- d) Colaborar con la red de formación en la detección de necesidades en materia de acoso y ciberacoso en los centros educativos, así como promover e impulsar la formación de los agentes implicados en la detección, prevención, análisis e investigación de estas situaciones.
- e) Registrar y analizar la evolución de los casos de acoso y ciberacoso en el ámbito escolar.
- f) Participar, cuando así se le requiera, en los grupos de trabajo y comisiones que sobre el acoso escolar integren diferentes servicios de la Administración de la Comunidad de Madrid y de otras administraciones.

capítulo IX: **contexto y consecuencias jurídicas** **del acoso escolar¹¹**





Vera Galantini Mateos (8 años)

Por Andrés E. Crespo¹² Espert

La ley Orgánica 8/1985 de Derecho a la Educación (Ley Orgánica 8/1985, 1985) reconoce en su artículo sexto 3 entre los derechos básicos de los alumnos el respeto a su identidad, integridad y dignidad personales. A que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución y a la protección contra toda agresión física o moral.

Los centros educativos deben ser, por tanto, entornos seguros de convivencia y respeto al objeto que las actividades escolares se desarrollen en un adecuado clima de sosiego para que los alumnos desarrollen adecuadamente, en un marco de convivencia pacífica y democrática, su actividad de aprendizaje y estudio. En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, en su artículo 91.g, incluye entre las funciones del profesorado su contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática (Ley Orgánica 2/2006, 2006).

Al objeto de determinar las actuaciones necesarias para la convivencia en el centro, su organización y actuaciones, los centros educativos, en el ejercicio de su autonomía, deben disponer de un plan de convivencia conforme a lo dispuesto en el artículo 121. En este sentido, el artículo 124.1 detalla que “los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación”.

La Ley Orgánica de Educación considera en su artículo 124.2 que “aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una dis-

¹¹ Si bien se referencian aspectos de naturaleza jurídica en el ámbito estatal, algunas de las explicaciones y ejemplos se circunscriben a normativa en específica sobre convivencia en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

¹² Inspector de Educación. Consejería de Educación e Investigación. Comunidad de Madrid. Licenciado en Derecho.

criminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro”(Ley Orgánica 2/2006, 2006, art. 124.2).

El Ministerio de Educación estableció los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en el artículo 52 del [Real decreto 7321/1995 de 5 de mayo](#), determinando aquellas conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro. Si bien entre estas conductas no se cita el acoso escolar, no es menos cierto que alguna o varias de ellas en conjunto, si se efectúan de manera reiterada, podrían considerarse como acoso escolar. Por su parte, la Comunidad de Madrid, tras la publicación de la Ley Orgánica de Educación y la aprobación del [Decreto 15/2007 de 19 de abril por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid](#), consideró como una falta muy grave el acoso escolar en el artículo 14.b.

Los elementos que definen el acoso escolar y los diferencia de otras conductas igualmente muy graves y sancionables se han definido, en el ámbito de la Comunidad de Madrid, en el preámbulo de las instrucciones de las Viceconsejerías de Educación no Universitaria, Juventud y Deporte y Organización Educativa sobre la actuación contra el acoso escolar en los centros docentes no Universitarios de la Comunidad de Madrid.

Estas Instrucciones para la aplicación del Protocolo de actuaciones contra el acoso escolar y en relación a la consideración de los hechos como acoso y, por tanto, susceptibles de ser sancionados por esta falta muy grave, definen el acoso escolar como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios”. Cuando nos referimos al acoso escolar, se constatan las siguientes características: La intención de hacer daño (físico, verbal y/o psicológico), el desequilibrio de poder y la repetición de conductas dañinas.

En el acoso escolar nos encontramos, por tanto, ante una situación en la que un alumno causa a otro un daño físico o psicológico de manera consciente, a sabiendas de lo que hace, con capacidad volitiva y de entendimiento, y de forma reiterada (salvo en determinados casos de acoso cibernético en el que una sola acción, por su difusión y expansividad, puede causar un daño

constante y repetitivo). Es necesario, asimismo, una posición de desequilibrio de poder en favor del acosador, que puede estar basada en una superioridad física, intelectual, o derivada de un mejor conocimiento de medios cibernéticos. Estas acciones implican que la víctima quede en una situación de indefensión de la que no puede salir por sí mismo, destruyendo sus defensas físicas o psicológicas para poder afrontar los hechos.

Los hechos tipificados como acoso escolar son causa de daños físicos, psicológicos y morales que implican sufrimiento personal y que pueden provocar, como se señala en la Instrucción 5/2010 de la Fiscalía del Menor, sentimientos de terror, angustia, o inferioridad idóneos para humillarle, envilecerle o quebrantar su resistencia física o moral. Estos hechos pueden causar, en muchos casos, cuantiosos gastos que asumen los padres del alumno que los sufre para restablecer la salud física y mental de su hijo.

Los daños y sus consecuencias van, por tanto, a implicar una responsabilidad en el alumno que las causa, sus padres o tutores o aquellos, que, como los centros educativos (que deben ser garantes de la integridad del alumnado) por su acción, omisión o falta de diligencia y rapidez en la respuesta, contribuyendo al daño.

Tenemos, consecuentemente, que determinar los responsables de los daños que se generan en una situación de acoso escolar y quién debe ser el responsable de repararlos.

Partimos de la definición de responsabilidad del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, que define la define como un “cargo u obligación moral que resulta para alguien del posible yerro en cosa o asunto determinado. “La responsabilidad implica el deber de reparar y satisfacer, por sí o por otra persona, a consecuencia de un delito, de una culpa o de otra causa legal”.

En primer lugar, es evidente que quien causa esa acción es el principal responsable y, por tanto, merecedor de una serie de sanciones desde diversos ámbitos y, en primer lugar, en el ámbito educativo. Pero también es verdad que esos daños se producen en situaciones y contextos educativos generalmente entre menores de edad cuyas responsabilidades, en caso de existir, deben ser delimitadas en función de la edad y las características del caso; así se expresa en las diversas normas que regulan las faltas cometidas por los alumnos en el ámbito educativo como, por ejemplo, en el artículo 17 del ya citado Decreto 15/2007 que en los “Criterios para la adopción de sanciones” prescribe:

En la adopción de sanciones disciplinarias y de medidas provisionales, se deberán tener en cuenta los siguientes criterios generales:

- a) La imposición de sanciones tendrá finalidad y carácter educativo, y procurará la mejora de la convivencia en el centro.
- b) Se deberán tener en cuenta, con carácter prioritario, los derechos de la mayoría de los miembros de la comunidad educativa y los de las víctimas de actos antisociales, de agresiones o de acoso.
- c) No se podrá privar a ningún alumno de su derecho a la educación obligatoria.
- d) No se podrán imponer correcciones contrarias a la integridad física y la dignidad personal del alumno.
- e) Se valorarán la edad, situación y circunstancias personales, familiares y sociales del alumno, y demás factores que pudieran haber incidido en la aparición de las conductas o actos contrarios a las normas establecidas.
- f) Se deberán tener en cuenta las secuelas psicológicas y sociales de los agredidos, así como la alarma o repercusión social creada por las conductas sancionables.
- g) Las sanciones deberán ser proporcionales a la naturaleza y gravedad de las faltas cometidas, y deberán contribuir a la mejora del clima de convivencia del centro. (Decreto 15/2007, 2007, art. 17).

Las Administraciones Educativas regulan que, cuando en un centro se dan unos hechos contrarios a las normas de convivencia que producen daños físicos o morales en las personas que forman la comunidad educativa, en las instalaciones o elementos educativos, se ponen en marcha los correspondientes procedimientos sancionadores. Estos tienen por objeto restaurar el daño causado, e implican sanciones tendentes desmotivar al alumno infractor a cometer de nuevo estos u otros actos contrarios a la convivencia. Además, implican un sistema de resarcimiento en el ámbito educativo de los daños físicos o morales producidos.

Así, cuando un alumno agrede, insulta, destruye cosas, se mofa o acosa a otro alumno, recibe una sanción de carácter administrativo por actos contrarios a la convivencia escolar. La sanción, que debe tener un componente

educativo, enfrenta al alumno a la gravedad del hecho y debe hacerle consciente que su comisión va a tener consecuencias negativas para él, ya que va a concretarse en que el alumno deba hacer algo que no le agrada, o no hacer algo que hubiera gustado hacer, además de ser responsable de los daños que causa. La restauración de los daños causados, las expulsiones temporales o definitivas del centro, el cumplimiento de sanciones fuera del horario lectivo o la exclusión de determinadas actividades complementarias o extraescolares, que, de una manera u otra, se recogen en las legislación y normativa de las diferentes Administraciones educativas, responden a este propósito.

Pero además de la sanción de carácter administrativo que recibe el alumno, los hechos considerados como acoso suelen causar, como se ha venido exponiendo, daños en el alumno que los sufre. Estos daños, físicos o morales, pueden y deben ser cuantificados al objeto de resarcir a quien lo sufre en su persona, su autoestima o sus bienes materiales.

Quien causa un daño es, por tanto, el responsable de repararlo y debe responder económicamente a los daños causados y así, como ejemplo, se determina en la [Ley 2/2010 de Autoridad del profesor de la Comunidad de Madrid](#), que en su artículo 12, regula:

Artículo 12. Responsabilidad y reparación de daños.

1. Los alumnos quedan obligados a reparar los daños que causen, individual o colectivamente, de forma intencionada o por negligencia, a las instalaciones, a los materiales del centro y a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa, o a hacerse cargo del coste económico de su reparación. Asimismo, estarán obligados a restituir, en su caso, lo sustraído. Los padres o representantes legales asumirán la responsabilidad civil que les corresponda en los términos previstos en la ley.
2. Cuando se incurra en conductas tipificadas como agresión física o moral a los profesores se deberá reparar el daño moral causado mediante la presentación de excusas y el reconocimiento de la responsabilidad de los actos, bien en público o en privado, según corresponda por la naturaleza de los hechos y de acuerdo con lo que determine el órgano competente para imponer la corrección, sin perjuicio de la posible responsabilidad civil en que se haya podido incurrir conforme a la legislación vigente.

En el mismo sentido el artículo 19 del Decreto 15/2007 de la CM respecto a la responsabilidad y reparación de daños prescribe:

1. Los alumnos quedan obligados a reparar los daños que causen, individual o colectivamente, de forma intencionada o por negligencia, a las instalaciones, a los materiales del centro y a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa, o a hacerse cargo del coste económico de su reparación. Asimismo, estarán obligados a restituir, en su caso, lo sustraído. Los padres o representantes legales asumirán la responsabilidad civil que les corresponda en los términos previstos por la Ley.

En los Reglamentos de Régimen Interior se podrán fijar aquellos supuestos excepcionales en los que la reparación material de los daños pueda sustituirse por la realización de tareas que contribuyan al mejor desarrollo de las actividades del centro, o a la mejora del entorno ambiental del mismo. La reparación económica no eximirá de la sanción.

2. Asimismo, cuando se incurra en conductas tipificadas como agresión física o moral a sus compañeros o demás miembros de la comunidad educativa, se deberá reparar el daño moral causado mediante la presentación de excusas y el reconocimiento de la responsabilidad en los actos, bien en público o bien en privado, según corresponda por la naturaleza de los hechos y de acuerdo con lo que determine el órgano competente para imponer la corrección.

Los daños ocasionados por el acoso implican por tanto la exigencia tanto de restaurar el daño causado, como responsabilidades económicas de los alumnos, sus padres o tutores, y en determinados casos también de los centros. La responsabilidad será exclusiva o solidaria de unos u otros agentes implicados en función de las acciones u omisiones que hayan desarrollado durante los hechos que hayan dado lugar al acoso escolar.

La Responsabilidad Civil.

Quien causa un daño a otro tiene la obligación de repararlo; así se expresa el artículo 1902 del [Código Civil](#) que, en relación a los responsables de reparar los daños causados, determina: “El que por acción u omisión causa daño a otro, interviniendo culpa o negligencia, está obligado a reparar el daño causado”. (Real Decreto de 24 de julio de 1889, 1889, art. 1902).

Un alumno puede sufrir daños físicos o morales a causa de unos hechos susceptibles de ser considerados acoso escolar y puede sufrirlos, tanto en el centro educativo como fuera del mismo, si tiene como causa acciones que estén motivadas o directamente relacionadas con la vida escolar y afecten a algún miembro de la comunidad educativa, tal y como, a título de ejemplo determina en el artículo 10 de la [Ley 2/2010 de la Comunidad de Madrid de autoridad del profesor](#).

Los daños sufridos implican que, además de las medidas sancionadoras derivadas de la ruptura de la convivencia en el ámbito educativo, existen otro tipo de responsabilidades tendentes a resarcir los daños causados al que los sufre.

En el ámbito escolar, la mayoría de los actos sancionables derivados de acciones relacionadas con el acoso escolar se cometen por alumnos menores de edad. Cuando el que causa los daños es un menor, éste se encuentra bajo la patria potestad del progenitor o la tutela de un tutor. En este sentido, el artículo 1903 del código civil prescribe que: “Los padres son responsables de los daños causados por los hijos que se encuentren bajo su guarda”. “Los tutores lo son de los perjuicios causados por los menores o incapacitados que están bajo su autoridad y habitan en su compañía”. (Real Decreto de 24 de julio de 1889, 1889, art. 1903).

A la vista de este artículo, en principio, los padres o tutores responden por los daños que causen sus hijos. Sin embargo, el mismo Código Civil, en su artículo 1903 párrafo tercero, determina una responsabilidad objetiva de los centros educativos en relación a los daños que causen los alumnos a otros compañeros.

El centro se convierte así en el garante de la seguridad del alumnado y de lo que hacen en el centro, o mientras están bajo su vigilancia, y deben por tanto velar para que no se causen daños.

Esta responsabilidad objetiva derivada de una culpa “in vigilando” implica que sean los centros educativos, por sí o solidariamente, con los padres, en función de cómo se han desarrollado los hechos y el papel de cada uno en la prevención o permisividad con el acoso escolar, sean los que respondan por los daños que causen los alumnos durante el tiempo que se encuentran bajo la vigilancia del centro. Así el citado artículo 1903 concreta “Las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el

control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias”. (Real Decreto de 24 de julio de 1889, 1889, art. 1903).

Por otra parte, el apartado 5 del artículo 1903 determina, en relación a la responsabilidad del centro, que: “La responsabilidad de que trata este artículo cesará cuando las personas en él mencionadas prueben que emplearon toda la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño” (Real Decreto de 24 de julio de 1889, 1889, art. 1903, ap. 5).

El centro tiene, en principio, una responsabilidad que le obliga a reparar el daño causado a un alumno por otros alumnos cuando el alumno este bajo su vigilancia y supervisión. En este sentido la [sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid Sección 8ª Número 373/2014 de 16 de septiembre](#) (SAP M 19549/2014) considera que una gestión del centro deficiente en relación a las medidas de vigilancia y control que deja a la víctima en una clara indefensión por quien asume la posición de garante de su seguridad psíquica y moral en sustitución de los padres, genera al centro la obligación de resarcir los daños.

Las acciones que deben realizar los centros en los casos de acoso para evitar el daño o minimizar las consecuencias del mismo deben desarrollarse siempre con profesionalidad, diligencia, evitando demoras innecesarias, con la debida confidencialidad y sigilo y siempre respetando el derecho a la intimidad de los menores implicados.

Si un centro educativo actúa con diligencia y conforme a las normas y protocolos establecidos, de manera proporcionada y razonable, sin que se le puedan imputar acciones u omisiones culposas en la resolución de la situación, no le sería exigible responsabilidad ni, por tanto, su correspondiente indemnización económica. En este sentido se expresa la [Audiencia Provincial de Barcelona Sección Cuarta Sentencia 412/2012](#) (SAP B 11122/2012) al considerar que el centro educativo no se desentendió culpablemente del seguimiento del acoso y realizó una actuación proporcionada razonable y activa.

El centro, para evitar tener que resarcir por responsabilidad los daños físicos o morales derivados de un acoso escolar debe probar, ya que es el responsable de acreditar la corrección de sus acciones al corresponderle la carga de la prueba, que ha actuado de manera diligente, evitando desde la prevención y la protección cualquier daño al alumno que pudiera estar haber sido objeto de acoso, documentando las respuestas y medidas educativas y sancionadoras que hubiera adoptado, conforme a las normas y protocolos establecidos y sin dilatar los plazos de resolución más allá de lo razonable para cada caso concreto.

Cuando un centro es condenado a pagar una indemnización por los hechos derivados del acoso, puede a su vez repercutirla a los profesores, si son los causantes por acción u omisión derivada de culpa o negligencia de este daño cuando se den las circunstancias previstas en el artículo 1904 del Código Civil, que determina: “Cuando se trate de Centros docentes de enseñanza no superior, sus titulares podrán exigir de los profesores las cantidades satisfechas, si hubiesen incurrido en dolo o culpa grave en el ejercicio de sus funciones que fuesen causa del daño”(Real Decreto de 24 de julio de 1889, 1889, art. 1904).El Centro, en estos casos, deberá probar que aquel que, por su profesión docente, debería haber actuado de manera diligente no lo hizo.

Pero no solo el centro educativo y los profesores pueden ser susceptibles de sufrir un procedimiento derivado de la responsabilidad civil. Los padres o tutores, como principales responsables de la educación de sus hijos, y, por tanto, de los daños que causen, pueden tener responsabilidades directas en los mismos, o compartidas con el centro, si no actúan para evitar los daños o su actuación.

Dependiendo de las circunstancias y el lugar donde se producen los hechos, y dependiendo también de quién ejerza la custodia de los menores implicados cuando se desarrollen los hechos considerados como acoso escolar, la responsabilidad civil puede ser compartida entre el centro y los padres o ser únicamente de alguna de estas partes. No es lo mismo que un alumno agrede o acose otro en las instalaciones del centro bajo la vigilancia y observancia de los profesores, que el acoso se produzca, por ejemplo, en la calle o desde la casa de sus padres, mediante el uso de medios informáticos. En este sentido el artículo 154 del código civil prescribe:

“Los hijos no emancipados están bajo la patria potestad de los progenitores. La patria potestad, como responsabilidad parental, se ejercerá siempre en interés de los hijos, de acuerdo con su personalidad, y con respeto a sus derechos, su integridad física y mental”. La patria potestad comprende, entre otros, derechos y facultades “velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral” (Real Decreto de 24 de julio de 1889, 1889, art. 154).

Por su parte, y respecto a la educación de los hijos en el ámbito escolar, la [Ley Orgánica 8/1985 reguladora del derecho a la Educación](#) determina, en su artículo 4.2 respecto a las obligaciones de los padres que, como primeros responsables de la educación de sus hijos o pupilos, les corresponde entre otros:

- e) Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.
- f) Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado.
- g) Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.

En algunas ocasiones, la responsabilidad por los hechos juzgados se comparte entre el centro y los padres o tutores de alumnos menores de edad cuando éstos se desarrollan en el ámbito escolar. Así se determina la responsabilidad solidaria entre los padres y la Administración educativa, al haber ocurrido los hechos en un centro de titularidad pública. En este sentido, la [Audiencia Provincial de Murcia, Sección 2ª, en su sentencia 484/2016](#) (SAP MU 2234/2016) respecto a la responsabilidad compartida, señala al centro como garante de la integridad de los alumnos, debiendo, por tanto, velar por su seguridad. La sentencia, que determina la responsabilidad de los padres por los hechos cometidos por su hijo menor de edad, considera que debe ser compartida la responsabilidad entre otras razones porque “los estudios sobre acoso escolar muestran que frecuentemente éstos tienen lugar -además de en las inmediaciones del centro-, en patios de recreo, aseos, vestuarios, gimnasios, comedores, pasillos e incluso aulas. La adecuada supervisión de las instalaciones del centro es algo legítimamente exigible”.

Este mismo criterio es el que sigue la Instrucción de Fiscalía de menores número 10/2005, sobre tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, cuando al hablar de los aspectos relativos a la Responsabilidad Civil, se indica: “Los centros docentes tienen una indubitada responsabilidad en garantizar espacios seguros para que los menores puedan cursar sus estudios y disfrutar de las horas de recreo en paz, libres de agresiones y vejaciones.

Responsabilidad de la Administración Pública

Cuando la situación de acoso escolar, con los consiguientes daños físicos o morales, se produce en un Centro de titularidad pública. La responsabilidad económica por los daños sufridos podrá ser exigida de acuerdo con lo previsto en el artículo 32 de la [Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público](#), cuyo apartado 1 prescribe. “Los particulares tendrán derecho a ser indemnizados por las Administraciones Públicas correspondientes, de

toda lesión que sufran en cualquiera de sus bienes y derechos, siempre que la lesión sea consecuencia del funcionamiento normal o anormal de los servicios públicos salvo en los casos de fuerza mayor o de daños que el particular tenga el deber jurídico de soportar de acuerdo con la Ley” (Ley 40/2015, 2015, art. 32).

Por otra parte, y respecto a la responsabilidad en la que pudieran incurrir los funcionarios públicos, en este caso, de carácter docente, el artículo 36 de la citada norma determina en su punto 1: “Para hacer efectiva la responsabilidad patrimonial a que se refiere esta Ley, los particulares exigirán directamente a la Administración Pública correspondiente las indemnizaciones por los daños y perjuicios causados por las autoridades y personal a su servicio”, concretando en el punto 2 las acciones que pueden seguirse contra los funcionarios en determinados casos: “La Administración correspondiente, cuando hubiere indemnizado a los lesionados, exigirá de oficio en vía administrativa de sus autoridades y demás personal a su servicio la responsabilidad en que hubieran incurrido por dolo, o culpa o negligencia graves, previa instrucción del correspondiente procedimiento.” (Ley 40/2015, 2015, art. 36).

Responsabilidad penal del menor

Los hechos susceptibles de ser considerados como acoso en el ámbito escolar consistentes en acciones u omisiones de carácter doloso, y tipificados como delitos en el código penal ([Ley Orgánica 10/1995](#)), consisten en conductas tales como acoso general, lesiones, agresiones o abuso sexual, amenazas, coacciones, trato degradante, vejaciones, robos, entre otros delitos.

Estos delitos pueden implicar, caso de ser el autor condenado por estos hechos, distintas penas de privación de libertad según el tipo de delito y las circunstancias concurrentes en cada caso y la edad de quién las comete, así como responsabilidad civil que trate de resarcir a la víctima de acoso escolar por el daño causado.

Los hechos susceptibles de ser considerados como delitos, que pueden ser de diversa índole ya que no existe un tipo específico de acoso escolar, pueden ser cometidos por mayores de edad o por menores de dieciocho años

Cuando el autor del delito es menor de 18 años se aplica la [Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores](#), que en su artículo 1 prescribe: “Esta ley se aplicará para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales”(Ley Orgánica 5/2000, 2000).

Cuando el autor de los hechos sea menor de catorce años, el artículo 3 de la citada ley determina que: “no se le exigirá responsabilidad con arreglo a la presente Ley, sino que se le aplicará lo dispuesto en las normas sobre protección de menores previstas en el Código Civil y demás disposiciones vigentes”.

Respecto a la responsabilidad civil por la comisión de delitos cometidos por menores de edad, el artículo 61.3 de la Ley de Responsabilidad Penal del Menor, prescribe: “Cuando el responsable de los hechos cometidos sea un menor de dieciocho años, responderán solidariamente con él de los daños y perjuicios causados sus padres, tutores, acogedores y guardadores legales o, de hecho, por este orden. Cuando éstos no hubieren favorecido la conducta del menor con dolo o negligencia grave, su responsabilidad podrá ser moderada por el Juez según los casos”.

La aplicación de esta ley implica que, además de aquellas sanciones que hubiera lugar en el ámbito sancionador administrativo de la convivencia escolar, pueden imponerse por la jurisdicción de menores diversas medidas, que pueden ir desde una simple amonestación al internamiento en régimen cerrado según los hechos cometidos y de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 7 de la citada ley Orgánica. Dichas medidas en todo caso deben responder a principios científicos y criterios educativos tal y como se señala en la exposición de motivos de la Ley.

Respecto a los alumnos menores de 14 años, podrán ser sancionados conforme a la normativa reguladora de la convivencia escolar y se podrá exigir la responsabilidad civil correspondiente a sus padres, tutores y centros educativos en su caso. Respecto a su responsabilidad penal la Ley Orgánica en su artículo 3 de los excluye, sin perjuicio de las normas sobre protección de menores del código civil y demás legislación sobre protección de menores como la [Ley Orgánica 1/1996 de protección Jurídica del menor](#), en cuyo artículo 12. 2 se encomienda a los poderes públicos que velen para que los progenitores, tutores, guardadores o acogedores, desarrollen adecuadamente sus responsabilidades y les facilitarán servicios accesibles de prevención, asesoramiento y acompañamiento en todas las áreas que afectan al desarrollo de los menores.

Cuando los hechos cometidos por menores de 14 años revistan caracteres de delito y aun cuando el menor de esta edad no sea imputable las Administraciones Autonómicas, pueden ofrecer diversos programas de carácter educativo a los padres de alumnos que las comenten, como, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, el Programa “Redes sin límites” de la Consejería de Políticas Sociales y Familia.

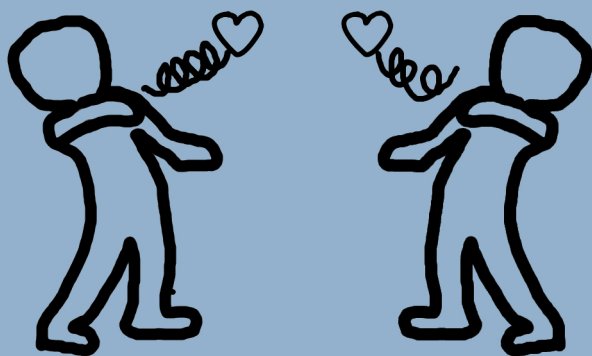
Si los hechos los comenten alumnos mayores de 18 años, son ellos los responsables penales de los mismos, pudiendo exigirse la correspondiente responsabilidad civil por su comisión. Así el artículo 109.1 del [código penal](#) prescribe: “La ejecución de un hecho descrito por la ley como delito obliga a reparar, en los términos previstos en las leyes, los daños y perjuicios por él causados”(Ley Orgánica 10/1995, 1995, art. 109.1). La responsabilidad civil derivada de los hechos considerados como delitos comprende “la restitución, la reparación del daño y la indemnización de perjuicios materiales y morales”(Ley Orgánica 10/1995, 1995, art. 110), conforme se dispone en el artículo 110 del [Código Penal](#).

Algunas conclusiones de interés

- Los padres son los primeros responsables en procurar a sus hijos una educación y valores conforme a nuestro ordenamiento jurídico. Es necesario transmitir la importancia de no causar daño sintiendo empatía por el sufrimiento de los demás, de ser respetuoso y tolerante al objeto de lograr una convivencia adecuada, resolviendo los conflictos de manera pacífica dialogada y no violenta y evitando cualquier tipo de discriminación por cuestiones de raza, género, identidad sexual o sentimientos religiosos entre otros.
- Toda la Comunidad educativa debe contribuir al respeto mutuo y la convivencia, participando en su mejora desde los órganos de representación y estructuras destinadas al correcto desarrollo de la misma, considerando como propias las acciones que se implementen al objeto de que la actividad educativa se lleve a cabo en un clima de calma, sosiego y respeto logrando que los centros se conviertan en entornos seguros y libres de daños personales o morales.
- Las normas en la que se determinen las actuaciones destinadas a restaurar la convivencia en caso de ruptura de la misma por un supuesto de acoso escolar deben aplicarse conforme a la edad y circunstancias de los hechos, su existencia garantiza la tranquilidad respecto a los procedimientos, sus desarrollo y consecuencias seguridad jurídica de los implicados al existir unas reglas de actuación preestablecidas. Las actuaciones que se desarrollen en el ámbito escolar deberán efectuarse con el debido sigilo, confidencialidad y respeto, evitando en todos los casos la violencia, el enfrentamiento y la exageración de los hechos que deben analizarse en sus justos términos.

- El acoso escolar se considera una falta muy grave y, en algunos casos como aquellos que tienen su origen en una discriminación basada en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas, pueden llevar aparejada la expulsión temporal o definitiva del centro además de ser considerados agravantes en el ámbito penal.
- El acoso escolar se diferencia de otras conductas muy graves en que los hechos susceptibles de ser considerados como acoso escolar se comenten de manera reiterada, con intención hacer daño y desde una posición de desequilibrio de poder. Hechos igualmente graves pero que no reúnan estos requisitos serán igualmente sancionables, pero no por razón o causa de acoso escolar.
- El acoso escolar causa daños personales, morales y materiales en los alumnos. Estos daños deben ser sancionados conforme a la legislación educativa, y, en aquellos casos en que los hechos se materializan en actos que tienen la consideración de delitos, serán, además, objeto de procedimientos penales diferentes para alumnos entre 14 y 18 años y alumnos mayores de 18 años.
- El acoso escolar, como hecho causante de daños, implica que estos deban resarcirse, por lo que, además de la responsabilidad penal exigible, en su caso, y de las sanciones en el ámbito educativo, es necesario un resarcimiento económico al objeto de cubrir los daños causados a la víctima.
- Del pago de los daños derivados de la responsabilidad civil serán responsables quienes los causen, o, en los casos en que el causante sea menor de edad, los padres o tutores, los centros educativos y los profesores, todos ellos de forma individual o solidariamente, en función de las acciones u omisiones en los que cada uno hubiera incurrido durante el tiempo en que se desarrolló el acoso.

capítulo X: **otros escenarios de riesgo asociados**





Claudia Galantini Mateos (12 años)

Violencia de género de riesgo asociados

La violencia de género, es evidente, no es un asunto menor. Ni mucho menos. Ni, aunque a veces parezca lo contrario, nuevo. La [Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género](#) (Ley Orgánica 1/2004, 2004) entró en vigor en el año 2004. En su Título I, Capítulo I, el texto de la norma ya contemplaba un amplio repertorio de medidas encaminadas a que el sistema educativo desarrollase planes y acciones específicas de sensibilización y prevención en esta materia. A pesar de las indudables buenas intenciones, no solo del Estado, sino del resto de las administraciones educativas, de los centros educativos y de gran parte del profesorado y de las familias, parece que algo, tal vez muchas cosas, estén fallando de manera inequívoca.

Pero, hay que insistir, no es un tema nuevo. En un excelente artículo titulado [“Adolescencia, sexismo y violencia de género”](#), María José Díaz Aguado (2003), una de las investigadoras de referencia en esta materia, ya cita estudios que analizan este fenómeno en la población adolescente y que datan, algunos, de hace más de 30 años (Kauffman y Zigler, 1987; O’Keeffe, 1998; Strauss y Yodanis, 1996). El artículo citado expone las reflexiones y resultados obtenidos a partir de investigaciones realizadas por el Instituto de la Mujer y publicadas con el título [“Construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria”](#) (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), así como en un libro titulado [“Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad”](#) (Díaz-Aguado, 2002b).

Pero, ¿qué ocurre entre los adolescentes? ¿Qué conocemos de este terrible fenómeno? Vamos a citar y referenciar algunos estudios e investigaciones de interés en estos últimos 10 años:

- [“La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo.”](#) (Hernando, 2007).

En el artículo, el autor referencia la literatura internacional sobre el desarrollo de programas de prevención en este ámbito y se exponen los resultados y conclusiones de un programa de prevención sobre la violencia de género, llevado a cabo con adolescentes, en un Centro de Educación Secundaria de Andalucía. El programa se diseñó para habilitar cambios en las actitudes individuales, los conocimientos y las habilidades personales y sociales del alumnado, así como eliminar los mitos e ideas erróneas subyacentes al fenómeno de la violencia de género y capacitar al alumnado para detectar y reconocer el maltrato físico, psicológico y sexual.

Entre los resultados que detalla el informe destacan (Hernando, 2007, pp. 336-337):

1. *“La descripción del maltrato, ya no se describen sólo casos de mujeres mayores y casadas, sino que muchos de ellos introducen en la discusión temáticas relativas a la violencia de género en jóvenes y adolescentes; además, ya no sólo se habla de maltrato físico, sino que introducen continuamente referencias al maltrato psicológico.*
 2. *Con respecto a los mitos y falsas creencias, se observa en el debate final un cuestionamiento crítico de éstos y de las formas de justificación del maltrato, así como que una gran parte del alumnado participante los niega.*
 3. *Aparecen en el debate final continuas referencias al carácter cíclico de la violencia y a las estrategias utilizadas por el maltratador para aislar a la víctima y destruir su autoestima.*
 4. *Aparecen también muchas intervenciones en las que se recomiendan opciones de ayuda y protección, asociaciones y servicios sociales, además de la denuncia en comisaría.*
 5. *La mayoría de las intervenciones van en la línea de comprensión y defensa de la maltratada y han desaparecido aquellas que, aunque eran las menos, la culpabilizaban por seguir con el maltratador o la tachaban de masoquista “yo pienso que la culpa es de la maltratada por aguantar, aunque tenga que aguantar por sus hijos”.*
- *“Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia”.* (Sánchez, Ortega, Ortega y Viejo, 2008).

El estudio realiza aproximación descriptiva al análisis de la calidad de las relaciones sentimentales entre adolescentes y a la posible presencia de comportamientos violentos en estas relaciones. Para la realización del trabajo, los investigadores entrevistaron a cerca de 450 chicos y chicas de Educación Secundaria y Bachillerato, consultando sobre sus relaciones de pareja, su satisfacción, conflictos, presencia o no de comportamientos violentos, etc.

Aunque el estudio analizó numerosas variables, por lo que se refiere a la aparición de conductas violentas, los resultados mostraron que la mayoría de los adolescentes afirmaron haber cometido o sufrido algún tipo de agresión de forma ocasional, encontrando que el 2.50-3% de los adolescentes parecían estar implicados en conflictos violentos de forma muy frecuente.

“Insultar o meterse con la pareja” ha sido el comportamiento más ejercido y sufrido por los y las adolescentes del estudio, alcanzando valores entre 45-50%. Le siguen las “críticas”, los “empujones” durante las discusiones, “romper y dar patadas a las cosas”, y “las amenazas”. Los comportamientos menos frecuentes se corresponden con los más graves, como “asfixiar” o “golpear contra la pared”. (Sánchez, Ortega, Ortega y Viejo, 2008, p. 104).

- **Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia.** (Díaz-Aguado y Carbajal, 2011). Este estudio, realizado a lo largo de 2010, fue repetido en 2013 (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Babarro, 2014) con 8.000 entrevistas online a menores, observándose en general resultados del todo inquietantes. El Estudio reflejaba, por ejemplo, que casi el 40% de las chicas había recibido a menudo, por parte de algún adulto de su entorno, que los celos son una expresión de amor (ver tabla 15).

Tabla 15. Creencias sobre el sexismo: % de chicos y chicas que están bastante o muy de acuerdo con estas manifestaciones.

	Chicos		Chicas	
	2010	2013	2010	2013
Está bien que los hombres salgan con muchas chicas, pero no al revés	11,40%	11,70%	2,50%	3,00%
El hombre que parece agresivo es más atractivo	10,70%	9,30%	7,40%	6,50%
Si una mujer maltratada no abandona a su pareja es porque la situación no le disgusta	10,90%	9,10%	5,40%	5,50%

Nota: Elaborada a partir de datos presentados en M. J. Díaz-Aguado y M. I. Carbajal, 2011 y M. J. Díaz-Aguado, R. Martínez-Arias y R. J. Martín-Babarro, 2014.

- Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud y FAD (2015).

¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? identidades de género en la adolescencia. El estudio se ha desarrollado a través de una encuesta a 2.512 adolescentes de entre 14 y 19 años, y analiza los estereotipos que existen en la adolescencia y juventud española con respecto a la identidad de género y en cómo estos estereotipos influyen en su percepción de las relaciones de amistad, de pareja, sentimentales y afectivas, y sexuales.

- **Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud.** Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (De Miguel, 2015).

Se trata sin duda del estudio de referencia en estos últimos años. Un estudio integral que analiza el fenómeno desde todos sus ámbitos: percepción de la realidad, datos y cifras de incidencia, necesidad de la prevención, procedimientos de detección e intervención. Campañas de sensibilización...

Entre sus principales conclusiones destacan:

1. “La percepción de que la desigualdad de género es grande está extendida entre la juventud, aunque las personas jóvenes perciben menos desigualdades entre hombres y mujeres que el resto de la población.
2. La percepción de la desigualdad entre hombres y mujeres por la población joven es diferente en función del sexo, siendo mayor en las mujeres que en los hombres.
3. La juventud considera inaceptable la violencia de género, así como la violencia física y la violencia sexual, siendo el rechazo a la violencia de género algo superior en las mujeres jóvenes que en los hombres de estas edades.
4. Una de cada tres personas jóvenes no identifica los comportamientos de control con violencia de género.
5. La población joven es algo más tolerante que el conjunto de la población con las conductas relativas a la violencia de control.
6. Un 81% de la juventud conoce la Ley Integral contra la Violencia de Género, el teléfono 016, o recuerda alguna campaña de sensibilización contra la violencia de género.
7. El rechazo a la violencia de control es mayor entre las personas jóvenes que conocen la Ley Integral contra la Violencia de Género, el teléfono 016, o recuerdan alguna campaña de sensibilización contra la violencia de género, que entre quienes no conocen ninguna de estas medidas.
8. El 88% de la adolescencia y la juventud sabría dónde acudir para interponer una denuncia por maltrato”.

- **La prevención de la violencia de género entre adolescentes.** (Díaz-Aguado, 2016). El estudio reivindica el decisivo papel de la escuela en la prevención de la violencia de género y define parámetros y medidas esenciales para el desarrollo de planes de prevención, información y sensibilización, detección intervención en las comunidades educativas y señala de forma contundente la necesidad de incrementar el trabajo destinado a sensibilizar a las familias sobre su papel en la superación del sexismo y la prevención de la violencia de género.
- **Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo** (Oliva, et al., 2017).

El estudio analiza, desde una perspectiva de género tanto las fortalezas y competencias de chicos y chicas adolescentes como los factores y elementos del entorno social y cultural que los favorecen y promueven. El informe contiene una excelente revisión teórica actualizada sobre el modelo del bienestar y el desarrollo positivo de la población adolescente.

¿Qué está pasando? ¿Está justificada la alarma social? ¿Somos realmente conscientes de lo que ocurre y de sus consecuencias? Como decíamos al principio se este apartado, este no es un asunto nuevo. Como no fue nunca nueva la lacra de la violencia de género “más conocida”, la que ha afectado y afecta a muchas mujeres jóvenes y maduras en su día a día. Con resultado de muerte como desgraciadamente sabemos.

En España estamos ya muy cerca de las 1.000 muertes de mujeres por violencia de género desde que existe el registro histórico de las mismas (1 de enero de 2003). En febrero de 2019, son ya (en el momento en que estas líneas pasan a imprenta) 9 las mujeres que han sido asesinadas por sus parejas o exparejas, en total 984 desde el 1 de enero de 2003. Una lacra espantosa.

Pero alcanzamos el sobresalto y estupefacción también cuando conocemos otra derivada, la de número de chicas menores de edad que viven protegidas contra la violencia machista en la franja de edad de la adolescencia. (INE, mayo 2018) Ver tabla 16.

Tabla 16. Víctimas de violencia de género (con orden de protección o medidas cautelares) por edad.

	Año 2016	Año 2017	Tasa de variación (%)
TOTAL	28.281	29.008	2,6
Menos de 18 años	569	653	14,8
De 18 a 19 años	957	960	0,3
De 20 a 24 años	3.277	3.327	1,5
De 25 a 29 años	3.863	3.933	1,8
De 30 a 34 años	4.558	4.611	1,2

Nota: Tomada de Estadísticas de Violencia Doméstica y Violencia de Género. Año 2017 por INE, mayo 2018, p. 3. Copyright 2018 por el Instituto Nacional de Estadística.

- 653 menores de edad protegidas en 2017, un 14,8% más que en 2016. Llevamos casi 15 años poniendo en marcha iniciativas que contribuyan a generar patrones de respeto, cuidado, afecto y libertad en las relaciones de pareja entre adolescentes. Pero algo no debemos estar habiendo bien. Hay cosas que fallan. Estamos más sensibilizados. Diseñamos y ponemos en marcha planes, actividades, pero no parecen calar y penetrar lo suficiente. Los seres humanos aprendemos de lo que vemos y nos cuentan. Pero mucho más de lo que vemos. También de lo que hacemos, claro. Pero lo que hacemos se encuentra invadido de, y lastrado por influencias, a veces nauseabundas, en no pocos contextos:

- En línea con lo que viene denunciando desde hace tiempo [Save the Children](#) (s. f.-b), no estamos acertando, por ejemplo, con los modelos de educación sexual que ponemos en marcha en los centros educativos.

- Tampoco estamos midiendo como deberíamos la influencia y los efectos de la hipersexualización de nuestros niños, niñas y adolescentes. Y, por tanto, no estamos respondiendo adecuadamente a los riesgos e impactos que ya conocemos suficientemente.

- No estamos atendiendo suficientemente, asimismo, a los efectos y repercusiones terribles de la sobreexposición al porno adulto que reconocen nuestros chicos y chicas. Trataremos este aspecto un poco más en el apartado “La vida en la red”. En juego el modelo de relaciones sentimentales y afectivas. El reto, desmontar el modelo dominio-sumisión.

- No valoramos suficientemente el grado de penetración que se produce con el consumo por parte de chicos y chicas que son introducidas de forma explícita en el día a día. Series emitidas en plataformas digitales y programas de telerrealidad y reality shows al uso en las parrillas de televisión inoculan sin ambages la cosificación de la mujer, el trato vejatorio, la desigualdad, el machismo lacerante.

- La influencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación está siendo, asimismo, dramática en los comportamientos de violencia de control a través de dispositivos y aplicaciones digitales: compartir contraseñas y acceder a las cuentas de la pareja, sentir la “obligación” de enviar fotos y vídeos íntimos o permitir la “vigilancia” a través del GPS del teléfono móvil...

Parece importante señalar también el interés de las fuerzas políticas y sociales por llegar a acuerdos sustantivos en esta materia. Ha de destacarse la aprobación del Pleno del Congreso de los Diputados, en su sesión de 12 de junio de 2018, de una iniciativa para instar al Gobierno a desarrollar las siguientes acciones (*Proposición no de Ley, relativa a la prevención de la violencia de género digital entre la juventud*, junio 2018):

- “Seguir impulsando, en el marco del Plan Director para la Mejora de la Convivencia y la Seguridad en Centros Educativos, y en el marco de lo aprobado en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género, la concienciación y la formación para la igualdad tanto de los adolescentes como de sus padres, madres y docentes.
- Continuar realizando campañas específicas en medios digitales, utilizando el contexto vital de los propios adolescentes, para informarles del valor de la privacidad y su relación con la ciberseguridad, respetando el marco de lo aprobado en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género.
- Reforzar la difusión de recursos de apoyo, anónimos y online, que sirvan para formular consultas o denuncias.
- Promover sistemas que evalúen las prácticas de autorregulación, desde el punto de vista de la igualdad, con el fin de eliminar contenidos nocivos, en el marco de lo aprobado en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género.
- Establecer mecanismos de protección e intensificar campañas en los ámbitos educativos para prevenir el “grooming” o engatusamiento por parte de adultos para perpetrar delitos contra los menores (tráfico de pornografía infantil, abusos, chantajes, etc.) amparándose en la red.

- Desarrollar una línea de trabajo, en el marco del Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2017, de prevención y detección de la violencia de género en los centros educativos.
- Convocar el Observatorio de Convivencia Escolar y dotarlo de medios y mecanismos para poder hacer efectivas las funciones que le corresponden.
- Promover en los centros educativos el desarrollo de planes de convivencia escolar que ayuden a prevenir la violencia de género en centros educativos, que incluyan formación, el respeto y la igualdad entre personas.
- Reforzar y ampliar en materia de educación, los valores igualitarios y la educación afectivo-sexual obligatoria en todos los niveles educativos, fomentando que los mismos se aborden de forma integral (aspectos fisiológicos y afectivo-emocionales).
- Incluir, en todas las etapas educativas, la prevención de la violencia de género, del machismo y de las conductas violentas, la educación emocional y sexual y la igualdad, incluyendo además en los currículos escolares, los valores de la diversidad y la tolerancia. Garantizar su inclusión a través de la Inspección Educativa.
- Establecer mecanismos que garanticen la aplicación de protocolos de actuación y de mediación en los casos de violencia de género en todos los centros educativos, tanto públicos como privados o privados concertados.
- Suprimir de los libros de texto y del material educativo en general aquellos contenidos y elementos que perpetúen un modelo machista”.

Recursos a través del teatro en los centros educativos

Obra de Teatro: [Gaby, Gabriel o Gabriela](#) (Patricia Gomendio. Intervenciones teatrales, s. f.-a).

[Contra la Violencia de Género. Teatro en los centros educativos](#). (Ayuntamiento de Parla, 2018).

Recursos específicos Violencia digital

Asociación [Stop! Violencia de Género Digital](#).

Campaña del Ministerio de Sanidad, Relaciones con las Cortes e Igualdad [Campaña 'Diez formas de violencia de género digital'](#) (INJUVE, 2017).

“Las 10 situaciones que esta campaña describe como violencia de género son:

- Acosar o controlar a tu pareja usando el móvil.
- Interferir en relaciones de tu pareja en internet con otras personas.
- Espiar el móvil de tu pareja.
- Censurar fotos que tu pareja publica y comparte en redes sociales.
- Controlar lo que hace tu pareja en las redes sociales.
- Exigir a tu pareja que demuestre dónde está con su geolocalización.
- Obligar a tu pareja a que te envíe imágenes íntimas.
- Comprometer a tu pareja para que te facilite sus claves personales.
- Obligar a tu pareja a que te muestre un chat con otra persona.
- Mostrar enfado por no tener siempre una respuesta inmediata online”.

Recursos para trabajar la violencia de género en los centros educativos

[Ana y los cascós](#) (Jefatura IES Joaquín Rodrigo, 2017).

[Ahora o nunca](#). (IES Diego de Siloé Bilingual High School Albacete, 2017)

[Por uno uso “Love” de la tecnología](#). Campaña Orange. (Orange, s. f.-b).

Otros recursos de interés

[Diez recursos para trabajar la violencia de género en el aula](#). (Aula Planeta, s. f.).

[Guía para padres y madres que se preocupan por la violencia de género](#). (Sánchez, 2017).

[Crecer con violencia de género: “impacto y recursos de intervención en infancia y adolescencia](#). (Caballero, De Andrés, López y Rodríguez, 25 de septiembre de 2015).

[Estrategia madrileña contra la Violencia de Género 2016-2021](#). (Dirección General de la Mujer, 2015).

[Violencia de género](#). (Comunidad de Madrid, s. f.-i).

[Red de atención integral contra la violencia de género](#). (Comunidad de Madrid, s. f.-g).

[Violencia de género en población adolescente. Guía de orientación para la familia](#). (Herránz, 2013).

[Guía Didáctica de los Cortometrajes “Encuentra el verdadero amor” para la prevención de la violencia de género](#). Campaña “Hay salida a la violencia de género” (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015).

Suicidio y adolescencia: las relaciones entre acoso y comportamiento suicida.

No son pocos los estudios que relacionan el acoso o maltrato entre iguales con el suicidio (Fadanelli, Lemos, Soto y Hiebra, 2013); Navarro-Gómez, 2017; Valadez, Amezcua, González, Montes, Vargas, 2011; Van Geel, Vedder y Tanihon, 2014). Los resultados de las investigaciones, tanto en los estudios de revisión de investigaciones retrospectivas como en los recientes datos de meta-análisis efectuados, detallan una importante asociación causal entre experiencias de bullying en la infancia y el posterior desarrollo de pensamientos y/o conductas autolesivas (Carballo y Gómez, 2017).

Son muchas, también, las noticias de suicidios consumados de adolescentes que, de una u otra manera, los medios de comunicación relacionan con situaciones o experiencias previas de acoso sufridas por la víctima.

Ya citamos al inicio de este libro la noticia trágica de la muerte de Jokin en 2004 y el profundo impacto que este hecho dejó en nuestra sociedad. La noche anterior le había dicho a su mejor amiga *“mi reina, yo ya no pinto nada aquí”* y puso en Internet el siguiente lema *“libre, oh libre seré, aunque paren mis pies”*.

Jokin expresaba en la nota su profundo dolor por las constantes vejaciones, humillaciones, y por el hostigamiento al que le sometían algunos de sus compañeros en el instituto en el que se encontraba escolarizado. Y decidió irse, dejar este mundo, dejar de sufrir. Se precipitó desde lo alto de la muralla de la localidad donde vivía y murió un 21 de septiembre de 2004.

Sin embargo, y siendo frecuente relacionar ambas realidades, parece necesario descartar la idea del suicidio en estas edades como un problema derivado de una sola causa. Al contrario, en los niños, adolescentes y jóvenes que acaban con su vida confluyen muchas causas que interactúan entre ellas: factores biológicos, psicológicos y sociales, de los que el acoso escolar es solo uno más. En el comportamiento suicida inciden y confluyen muchas causas que interaccionan entre ellas: factores biológicos, psicológicos y sociales: El acoso entre iguales debe considerarse un factor de riesgo, sin duda, pero es necesario evitar interpretaciones simplistas y explicaciones reduccionistas que relacione el acoso entre compañeros como causa exclusiva del comportamiento suicida.

No obstante, las relaciones no pueden negarse, como no pueden obviarse las relaciones entre bullying y depresión y las relaciones que esta enfermedad tiene con la ideación e intentos suicidas. Se tratará más adelante la necesidad de habilitar programas de prevención de la depresión y el suicidio en los centros educativos.

Suicidio y adolescencia: hablar, informar, prevenir y detectar, pero ¿cómo?**Quitarse la vida, la tragedia cuando se es un niño aún**

Casi un millón de personas se quitan la vida a lo largo de un año. Cerca de tres mil al día. Los números nos abruman, las cifras asaltan los titulares. De prensa, radio, televisión. Quitarse la vida. Quitarse de en medio, desaparecer. No estar ya. No querer estar, huir para siempre. Para ellos, seguro, descansar. La tragedia mayor, quitarse de en medio. Decidir no existir. El dolor, el sufrimiento en la base, en el corazón, en las arterias, en la sangre, en la mente, en los ojos. Que no pueden soportar más mirar hacia delante. No pueden. La tragedia más cruel, en el alma. De quien lo decide, de quien lo ejecuta. De quien, desesperado, decide apagarse. En un acto cruel. Con uno mismo. Y, también, con los demás.

Pero si hay una tragedia mayor, tal vez es, el adiós deseado e impulsado, gestado y consumado, de un adolescente. Casi de un niño. O de una niña. Su corazón, su pobre corazón no pudo más. Su alma difuminada, su cuerpo, su cuerpecito, herido, ya sin cura. Ya sin solución. Solución de nada. Esa que no supimos o no pudimos ver. A veces, para nuestro gran dolor, que no quisimos ver, valorar, interpretar, sentir, hallar.

Cada año algunos niños y adolescentes deciden “irse”. Escondarse del dolor y de la angustia. Tal vez no supieron, no quisieron, o no pudieron contar. Tal vez esperaron y esperaron, esperanzados, que alguien, les daba igual quién, parase su tortura, sintiese su cruel desesperanza. Tal vez pensaron, ingenuos, confiados, que su dolor pararía, se iría, desaparecería de su vida. Cura, cura, si no se cura hoy se curará mañana... Quizá, como niños aún, pensaron que ese rito, entonado mil veces por sus padres, desviaría su pena, la haría disminuir. Como disminuye el dolor cuando nos abrazan y consuelan. Cuando nos toman en serio, nos escuchan, entienden, miran... Cuando nos abrazan, con los brazos, con la mirada, con el corazón. El corazón del otro, el que nos sostiene tantas veces, el que nos da fuerzas para seguir, el que nos guía, el que nos dice... El que interpreta nuestra emoción, la tamiza, la hace suave, amable al tacto, a la cercanía. El que nos dice, siempre, estoy. Para cuanto, y cuando, necesites.

Luego llegan las noticias, las fotos, la búsqueda de los porqués, de los cuándoos, de los quién. Las noticias. El rechinar de dientes. Cuando y por qué sucedió. Las claves de su alma. Del alma de quien decidió, seguramente desesperado, mil veces desesperado, que no podía más. El análisis sesudo, la interpretación profesional, la información responsable... Todo después, siempre después. Detrás, siempre detrás, se encuentra el desasosiego, la estupefacción, la soledad, el silencio, la mirada hacia otro lado, la exclusión, la vejación.

No son estas palabras que busquen justicia, ni explicaciones. Ni, por supuesto, compasión. Anhelan reflexión. Sobre quiénes somos, qué hacemos cada día. Sobre el desprecio con el que nos tratamos, la arrogancia, la lucha por quedar siempre encima; sobre el deseo de humillar y el ansia por destacar, de cualquier modo... Desde la violencia, la chulería, el todo vale, el ser popular. Las consecuencias en segundo término. Da igual. Qué más da. Los damnificados, algunos, ya no nos escuchan, no nos pueden ver. Han decidido no seguir, no aguantar. No luchar más. Se rinden en su inexpressable sufrimiento. Y se nos van. No solo se van. Se nos van. Porque todos, un poco, nos vamos con ellos. Especialmente, quienes hasta hace muy poco compartieron su vida, sus sueños, sus días y noches, sus silencios, sus miradas.

A veces, es cierto, pesa demasiado el interior. En ocasiones, es verdad, el alma no entiende de luchas. Y se descompone. A veces, sí, no es tanto lo que ocurre, sino cómo lo vivimos. Ya. Pero la realidad termina por anegar nuestra esperanza. Inundarla, consumirla, laminarla. Una niña más decidió irse. Para siempre.

Ese es nuestro dolor. Y nuestro reto. Un reto de todos. De todos los adultos. De quienes sostenemos el statu quo. De quienes decidimos qué importa, por qué importa, cómo lo mostramos, cómo nos pavoneamos de ellos. ¿De verdad vale todo? Nunca más. Nunca más. La magia de educar está en juego. Para los restos.

¿Tenemos que visibilizar de una vez el suicidio en nuestra sociedad? Según la Organización Mundial de la Salud, el suicidio se puede producir durante toda la vida y es la segunda causa principal de muerte entre los 15-29 años en todo el mundo. Se registran más de 800.000 muertes por suicidio al año. Las tasas de suicidio son especialmente elevadas entre los grupos vulnerables que sufren discriminación, como refugiados, inmigrantes, población LGTB, población reclusa, etc. Sin obviar, por supuesto, las situaciones derivadas del acoso entre iguales. Las muertes por suicidio supusieron en 2017 3.679 casos en nuestro país (frente a los 3.569 de 2016, los 3.602 de 2015 y los 3.910 de 2014) pero todavía duplican, por ejemplo, el número de fallecimientos por accidente de tráfico.

Pero ¿qué pasa con nuestros adolescentes? Según los datos de [Instituto Nacional de Estadística](#) (INE, s. f.-a), teniendo en cuenta los últimos tres años de los que se dispone de información (2014-2016), 205 niños y adolescentes, entre 10 y 19 años, decidieron quitarse la vida. Datos que resultan escalofríos y que ponen de manifiesto que seguimos fallando. Los datos desagregados dan cuenta de que 10, 8, 12 y 13 niños de entre 10 y 14 años y 50, 58, 58 y 50 de entre 15 y 19 años se suicidaron en los años 2014, 2015, 2016 y 2017 respectivamente. Pese a las cifras, y el profundo impacto que provoca el fenómeno, el estigma social y el miedo al efecto contagio siguen haciendo del suicidio un contenido tabú.

La relación entre el suicidio y los trastornos mentales (en particular los trastornos relacionados con la depresión y el consumo de alcohol) está bien documentada en los países más desarrollados, si bien muchos suicidios ocurren de forma impulsiva en momentos de crisis que pueden afectar a la capacidad de hacer frente a situaciones especialmente dolorosas y estresantes.

Los adolescentes experimentan en su vida cotidiana fuertes sentimientos de estrés, confusión, dudas sobre sí mismos y otros miedos e inquietudes. Les influye especialmente el grupo, su posición y papel en él. Sentirse apreciado, incluido, tenido en consideración, valorado. O no, claro. Para algunos adolescentes, el suicidio, pensar en él como un modo de dejar de sufrir aparenta ser una vía de escape a sus problemas y al estrés. En el caso de los jóvenes y adolescentes, la literatura científica coincide al señalar como posibles factores de riesgo de conducta suicida sufrir una enfermedad crónica dolorosa, un trastorno psicológico que no necesariamente ha sido diagnosticado, una tentativa previa de suicidio, y variables concretas de personalidad, como un carácter impulsivo con falta de control de las emociones y la alta carga de estrés emocional que padecen. Otra de las causas en auge durante los últimos años es el acoso entre iguales (Navarro-Gómez, 2017).

¿Tenemos que visibilizar el suicidio? ¿Hemos de hacer patente ante la sociedad la necesidad de abordar definitivamente la prevención de este fenómeno tan cruel y en creciente evolución? Parece evidente que sí. Hemos de hacerlo, con tino, con esmero, de forma adecuada, sin escándalos ni exabruptos mediáticos y con prudencia. Pero hemos de hacerlo. Entre otras cosas, porque no parece que vayamos a ningún lado si no lo hacemos. Llevamos mucho tiempo ocultando la realidad o haciendo visible sus características en forma de detalle sobre su prevalencia e incidencia en días específicos de cada año (Teléfono de la Esperanza, 2018). Pero, ¿cómo hemos de hacerlo? Desde luego no con el silencio y la ocultación del fenómeno.

El temor al efecto contagio es un clásico en este contexto. Pero tampoco con movimientos ni acciones puramente sensacionalistas. Se precisa información y recursos profesionales adecuados. De gran interés son los aportados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, s. f.). Se precisa de acciones pautadas y medidas. Desarrolladas por profesionales y en entornos donde puedan controlarse todas las variables de implementación e impacto. Sensibilizar a golpe de noticia, de acontecimiento puntual o de simples guarismos en una gráfica supone rascar simplemente la superficie del proceso. Y entraña, además no pocos riesgos. Hablar de modo adecuado del suicidio, controlando qué, cómo, dónde, a quién y para qué se hace.

Los medios de comunicación son relevantes en este proceso. Pero han de trabajar con criterios profesionales rigurosos. Y adecuadamente orientado. No basta con dar noticias. Éstas deben estar muy contrastadas y medidas (OMS, 2000). Hace ya un año destacaron, por ejemplo, las informaciones sobre [el fenómeno de la Ballena azul](#) (Luengo, julio 2017), el supuesto juego vinculado a suicidios y lesiones de menores. Es curiosa la vinculación de este juego con la temática de una película relativamente reciente, *Nerve*. Un juego sin reglas (Schulman y Joost, 2016), una visión crítica del fenómeno de los juegos online, la popularidad instantánea en redes sociales y los reality shows.

Y hemos de ser cuidadosos, por supuesto, con la programación de películas o series de televisión, como, por ejemplo, *Por trece razones* (Yorkey e Inca-prera, 2016) que abordan este fenómeno sin ningún tipo de control adulto; de su visualización, gestión racional y emocional por parte del adolescente que las ve, y de sus consecuencias. ¿Vale todo? Es evidente que no. Hablamos de contenidos de alta sensibilidad que requieren de contextos adecuados para la reflexión educativa. Y peligrosos sin la adecuada supervisión (Solá, 2017).

Hemos de ser prudentes con los mensajes que lanzamos a niños y niñas, asimismo, en los planes desarrollados en los centros educativos para sensibilizar sobre el fenómeno del acoso entre iguales (OMS, 2001). Llevo insistiendo desde hace mucho tiempo en una idea: no debemos abordar sin más, con algún comentario al hilo de un par de diapositivas, el fenómeno del suicidio de niños y adolescentes (normalmente en el contexto de programas para la información y sensibilización sobre el acoso escolar) en la etapa de educación primaria. Incluso cabe esta observación para el trabajo con el alumnado de los primeros años de educación secundaria. ¿Sabemos realmente el impacto que provoca en ellos? ¿Conocemos quiénes son y cómo pueden estar leyendo (uno, alguno, ¿todo el grupo?) lo que les contamos? Incluso, ¿sabemos todo lo que hay que saber sobre aquello que les contamos y sobre la noticia que ordinariamente ilustra la explicación? Este no es un tema pequeño...

La depresión y la ideación y tendencias suicidas son desórdenes mentales que se pueden tratar. Y deben tratarse. Hay que trabajar con esmero y recursos por detectar, reconocer y diagnosticar la presencia de esas situaciones tanto en niños como en adolescentes y deben desarrollarse planes de tratamiento apropiados.

No es sencillo prevenir la conducta suicida. Pero es importante detectar situaciones de riesgo que puedan derivar en un adecuado tratamiento.

Según la American Psychological Association (s. f.), algunas de las señales de advertencia son:

- “Hablar sobre la muerte: cualquier mención sobre la muerte, desaparecer, saltar o algún tipo de autolesión...”
- Pérdida reciente: haber vivido recientemente alguna muerte cercana, divorcio, rotura de una relación, haber perdido la confianza en sí mismo, la autoestima, la pérdida de interés por los amigos, pasatiempos o actividades que anteriormente disfrutaba.
- Cambio de personalidad: triste, retraído, irritable, ansioso, cansado, indeciso, apático.
- Cambio de comportamiento: incapacidad para concentrarse en las tareas escolares, laborales o rutinarias.
- Cambio en los patrones de sueño: insomnio, a menudo con despertar temprano o dormir demasiado, pesadillas.
- Cambio en los hábitos de alimentación: pérdida de apetito o de peso, o lo contrario, comer en exceso.
- Miedo a perder el control: actuar erráticamente, perjudicarse a sí mismo o a los demás.
- Baja autoestima: sentirse inferior, sentir vergüenza, culpa, odio hacia uno mismo, o verbalizaciones como “todo el mundo estaría mejor sin mí”.
- No tener esperanza en el futuro: creer que las cosas nunca mejorarán o que nada cambiará”.

El Instituto de la Mente Infantil (Child Mind Institute) ha publicado en su [web](#) un interesante artículo sobre los factores de riesgo en el suicidio adolescente, ahondando, asimismo, en los factores de protección, elemento éste de gran importancia (Kaslow, s. f.).

Algunos actores de riesgo:

- “Una pérdida reciente o seria. Esto puede incluir la muerte de un miembro de la familia, un amigo o una mascota. Los niños pueden sentir que la separación o el divorcio de los padres, o una ruptura con el novio o la novia son como una profunda pérdida, además de la pérdida del empleo de uno de los padres, o que la familia pierda su casa.
- Un trastorno psiquiátrico, particularmente un trastorno del estado de ánimo, como la depresión, o un trastorno relacionado con estrés.
- Intentos de suicidio anteriores aumentan el riesgo para otro intento de suicidio.
- Trastorno de consumo de alcohol y otras sustancias, así como también involucrarse en muchos problemas, tener problemas disciplinarios, involucrarse en comportamientos de alto riesgo.
- Tener dificultades con su orientación sexual en un ambiente que no sea respetuoso o que no acepte dicha orientación. El problema no es si el niño es homosexual o la niña es lesbiana, sino si tiene dificultades en un entorno que no le apoya.
- Un historial familiar de suicidio es algo que puede ser realmente significativo y preocupante, como lo es también un historial de violencia doméstica, abuso o negligencia infantil.
- La falta de apoyo social. Un niño que no siente el apoyo de un adulto importante en su vida, así como también de sus amistades, puede aislarse tanto que el suicidio le puede parecer la única salida a sus problemas.
- Acoso. Sabemos que ser víctima de acoso es un factor de riesgo, pero también hay cierta evidencia de que niños que son acosadores pueden tener un riesgo más alto de comportamiento suicida.
- Tener acceso a productos y/o artículos letales, como armas de fuego y pastillas.
- El estigma asociado a pedir ayuda. Una de las cosas que sabemos es que mientras más desesperadas y desamparadas las personas se sienten, tienen más probabilidad de elegir hacerse daño a sí mismos y terminar con su vida. También si ellos sienten mucha culpa o vergüenza, o si se sienten que no valen nada o si tienen baja autoestima.
- Barreras para acceder a servicios: Dificultades para recibir servicios que necesitan de verdad incluyen la falta de proveedores de servicio bilingües, medios de transporte no confiables, y el costo financiero de los servicios.
- Las creencias culturales y religiosas de que el suicidio es una manera noble para resolver un dilema personal.

¿Y qué de los factores protectores? ¿Qué cosas pueden mitigar el riesgo de involucrarse en comportamiento suicida?

Aquí hay algunos factores protectores claves:

- Buenas habilidades para resolver problemas. Los niños que son capaces de ver un problema y buscar maneras efectivas de manejarlo, y la capacidad de resolver conflictos de manera no violenta, tienen un riesgo menor.
- Conexiones fuertes. Mientras más fuertes son las conexiones que los niños tienen con sus familias, con sus amigos, y con las personas en la comunidad, tienen menor probabilidad de hacerse daño a ellos mismos. En parte, eso es porque se sienten queridos y apoyados, y porque tienen personas a quienes acudir cuando están teniendo dificultades y se sienten realmente atrapados.
- Acceso restringido a productos y/o artículos letales, como armas de fuego y pastillas.
- Creencias culturales y religiosas bajo las cuales el suicidio está mal visto y se apoya la auto-preservación.
- Acceso relativamente fácil a intervención clínica apropiada, ya sea a psicoterapia, terapia individual, grupal, familiar, o medicamento si es indicado.
- Atención efectiva para trastornos mentales, físicos y del uso de sustancias. Buena atención de la salud mental y la salud general tiene que ver con mantener relaciones continuadas y hacer que los niños se sientan conectados a profesionales que los atienden y están disponibles a ellos”.

La necesidad de los programas para la prevención de la depresión en los centros educativos

LA OMS, con motivo de la celebración del Día Mundial de la Salud Mental (10 de octubre), (“[Los jóvenes y la salud mental en un mundo en transformación](#)” [Young people and mental health in a changing world]) trata diferentes temas de especial preocupación en lo que afecta a la salud mental de adolescentes y jóvenes en el mundo, tales como el impacto de hechos traumáticos, los trastornos mentales graves, el suicidio, la identidad de género, el bullying o el imprescindible papel de la prevención.

El informe aborda la importancia de cuidar la salud mental de los jóvenes en un mundo tan cambiante, con historias de trauma y violencia cada vez más frecuentes y en el que la influencia adulta ha perdido valor a favor de otros tipos de influencias como las tecnologías de la información y de la comunicación.

Necesitamos programas contrastados para la prevención de la depresión y de la conducta suicida en el adolescente. El [plan europeo](#) que promueve que los servicios sanitarios hagan un seguimiento estrecho de las depresiones ha demostrado su eficacia para prevenir intentos de suicidio hasta un 30%. Este programa, aplicado en Sabadell de forma pionera en España, empezó a funcionar en Cataluña en el año 2005. Los resultados no se han hecho esperar (Cebrià, 2014). Podemos encontrar una excelente revisión de programas para la implementación en centros escolares de en el artículo de [Bustamante y Florenzano](#) (2013).

Las cifras de la depresión en el mundo suponen un hecho incontestable. Y dramático (Galán, 2015).

Las cifras de la depresión

- La depresión constituye un reto para la salud pública, ya que su prevalencia es muy alta: el número de personas que la sufren a lo largo de su vida se sitúa entre el 8% y el 15%.
- 350 millones de personas sufren depresión en el mundo.
- Según la OMS, en la actualidad, la depresión es la principal causa de discapacidad en todo el mundo.
- En Europa, representa más del 7% de la mortalidad prematura.
- En España, el riesgo de que la población general desarrolle, al menos, un episodio de depresión grave a lo largo de la vida es casi el doble en mujeres (16,5%) que en hombres (8,9%), mientras que el porcentaje de personas que padece anualmente la enfermedad es del 4%.
- Diferentes trabajos publicados cifran en un 50% los trastornos depresivos que no reciben tratamiento o no el adecuado (psicofármacos o psicoterapia o combinación). En estudios españoles como el estudio SCREEN los trastornos depresivos se encontrarían en cerca del 20% de los pacientes atendidos en Atención Primaria.
- Hasta el 43% de los pacientes abandona el tratamiento y otro porcentaje importante no lo cumple como le ha sido prescrito.
- Los datos señalan que cada episodio depresivo incrementa la probabilidad de una recaída posterior. Aproximadamente, un 60% de los pacientes que ha sufrido un episodio depresivo presenta al menos una recurrencia a lo largo de su vida.

Fuente: [Informe Lundbeck sobre la depresión](#) (Lundbeck, s. f.).

Y España no es ajena a esta realidad. Hablamos de un trastorno mental frecuente, que se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración.

Según datos publicados por la [Organización Mundial de la Salud](#) (marzo, 2018) , la depresión afecta en el mundo a aproximadamente 300 millones de personas, un 4,4 % de la población mundial. El estudio, presentado en febrero de 2017, sitúa a España con un 5,2%, en torno a 2.400.000 personas afectadas por esta enfermedad.

Según el Informe [Youth Risk Behavior Surveillance System de 2017](#), (CDC, 2017a, 2017b) sobre el comportamiento de riesgo del adolescente realizado por Centros para el control y la prevención de enfermedades “el número de adolescentes que dice haber tenido sentimientos persistentes de tristeza o desesperanza aumentó del 28,5% en 2007 al 31,5% en 2017. Del mismo modo que aumentó el número de niños que consideraban seriamente el suicidio: 17% en 2017 comparado con el 14,5% en 2007. También ha aumentado el número de adolescentes que tienen una planificación suicida elaborada, llevando las ideas de suicidio un paso más allá” (CDC, 2017a).

Hace solo cinco años, la [Asociación Española de Psiquiatría del Niño y del Adolescente](#) (s. f.) alertaba de que casi uno de cada diez adolescentes españoles sufre [depresión](#) , un mal que también afectaría a un 2% de los menores entre 6 y 12 años. Datos más recientes no difieren mucho de lo señalado por los especialistas en 2012. Según los últimos informes y estudios de prevalencia e incidencia ([Royo y Fernández, 2017](#)), el Trastorno Depresivo Mayor (TDM) tiene una prevalencia del 2% en preadolescentes, sin diferencia de género, y de entre el 4 y el 8% entre adolescentes, siendo más prevalente en mujeres (1:2). El riesgo de depresión se multiplicaría por 2/4 después de la pubertad, sobre todo en mujeres y la incidencia acumulada al llegar a los 18 años podría alcanzar el 20%.

No ha de perderse de vista que el suicidio se relaciona con una gran variedad de trastornos mentales graves y, en el caso de la depresión, el riesgo es 21 veces superior a la población general. La tasa de prevalencia del suicidio en España está en torno al 6,5-7 por 100.000 habitantes. Esto significa cerca de 10 muertes por suicidio cada día, la primera causa de muerte no natural. A ello hay que añadir que el suicidio es la tercera causa de muerte en el grupo de edad de entre 15 y 29 años ([Navarro-Gómez, 2017](#)), superado solo por las causas externas de mortalidad y los tumores, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística.

En cualquier caso, la gravedad de la situación no debería admitir tibiezas ni dudas. Siendo un hecho especialmente preocupante las características de la atención en salud mental a la infancia y la adolescencia en nuestro país (no solo cómo y cuánto se trata, sino del porcentaje de casos de riesgo que recibe atención), parece existir suficiente acuerdo entre los especialistas en que la solución no pasa por el tratamiento en salud mental como fórmula maestra para resolverlo todo. Incluido el riesgo del comportamiento suicida entre adolescentes que, en nuestro país, se sitúa entre 1 y 2 por cada 100.000 habitantes. La solución ha de pasar, inexcusablemente, por tomarse en serio el diseño e implementación de programas de prevención de la depresión, especialmente en centros educativos, y, con ello, también en buena medida, de los comportamientos suicidas: De especial interés en el manual de la Organización Mundial de la Salud “Prevención del Suicidio, un instrumento para docentes y demás personal institucional” (OMS, 2001).

La solución no pasa, es evidente, por seguir mirando hacia otro lado y resolver cualquier diatriba con la conocida argumentación del complejo paso por la adolescencia. No es infrecuente que muchas dudas se resuelvan de este modo en entornos no especializados. Este argumento puede entenderse (la adolescencia no es un momento sencillo del desarrollo), pero no es suficiente (solo rasca, a veces imprudentemente, la realidad). No es suficiente, ni mucho menos, para atender (más bien limita significativamente la atención porque banaliza el problema) con la adecuada contundencia lo que nos muestra la tozuda realidad: niños y adolescentes sin la adecuada atención preventiva de trastornos del estado del ánimo, de ansiedad y de naturaleza emocional en nuestros centros educativos.

Los centros educativos, hoy, son entornos demasiado susceptibles y permeables a un flujo de influencias en la vida de nuestros niños y adolescentes (muchas de ellas notoriamente nocivas), que no derivan de la relación ordinaria entre personas (de diferente edad y entre pares) y del aprendizaje que lleva miles de años operando como herramienta esencial en la configuración de modos y maneras de interpretar la vida, de responder a sus demandas, y de actuar también en ella, de modo proactivo. El acceso a través de las TIC de niños y adolescentes a una amplia red de influencias nocivas (Mañero, 2017) y poderosamente penetrantes, sin control o gestión por parte de los adultos, supone hoy en día, a diferencia de lo que hemos conocido hasta hace muy poco, un espacio de riesgo nada despreciable que puede afectar de modo muy preocupante a sectores vulnerables de la población entre 8 y 15 años y condicionar de manera sensible su salud.

De especial interés resulta la investigación “*Concurrent and Subsequent Associations Between Daily Digital Technology Use and HighRisk Adolescents Mental Health Symptoms*” (George, Russell, Piontak y Odgers, 2018). Todo ello sin perder de vista los riesgos de adicción a Internet y la móvil (Carbonell, Fuster, Chamorro y Oberst, 2012).

Contamos con evidencia científica sobre proyectos y programas que funcionan. De especial interés es, sin duda, la revisión de Programas para la prevención de la depresión en niños y adolescentes, elaborada por [Sánchez-Hernández, Méndez y Garber \(2014\)](#). En el citado trabajo se resalta la necesidad de invertir en programas de intervención para la prevención de la depresión en adolescentes y jóvenes en general y en particular, dados los efectos positivos a nivel personal y social mostrados por la investigación científica.

Porque no podemos perder la oportunidad de habilitar vías y procesos para que los sistemas educativos encuentren la fórmula para desarrollarlos en los centros educativos, con la participación de los profesionales, adecuadamente formados, que se estimen necesarios.

Necesitamos mayor y más rápida accesibilidad a los servicios de salud mental infanto-juvenil. Necesitamos profesionales formados y adecuadamente documentados ([Fundación Salud Mental España para la prevención de los trastornos mentales y el suicidio, s. f.-a](#)). Necesitamos programas de prevención en los centros educativos; de detección y, en su caso, derivación de cuadros depresivos. Necesitamos mejorar significativamente los procedimientos y formatos de coordinación entre salud mental y profesorado. Nos estamos jugando mucho en ello. Las posibilidades reales de detección, derivación y tratamiento de situaciones de esta naturaleza están a años luz de lo que deberíamos poder afrontar en un país como el nuestro.

[La Fundación Salud Mental España para la prevención de los trastornos mentales y el suicidio \(s. f.-b\)](#) dispone de un sitio web de sumo interés en el que se detallan los principales programas de prevención de la conducta suicida realizados en España. Aunque no se trata específicamente de planes para la prevención en la adolescencia, pueden reseñarse los protocolos diseñados y desarrollados en Navarra, Asturias, Castilla y León, los planes realizados en Castilla - La Mancha, Comunidad Valenciana ([Generalitat Valenciana, s. f.](#)), Extremadura, Galicia, y el programa de Cataluña. También pueden destacarse iniciativas llevadas a la práctica en las ciudades de Barcelona, Sabadell y en Guipúzcoa (en el marco de la [European Alliance Against Depression -EAAD-](#)) y los realizados en Madrid, Orense y Oviedo.

En el mismo sitio web pueden encontrarse, asimismo, los programas puestos en marcha en Europa ([Fundación Salud Mental España para la prevención de los trastornos mentales y el suicidio, s. f.-c](#)).

En América latina debe destacarse el [Programa Nacional para la prevención del suicidio de Chile](#) (MINSAL, 2013) que, amén de materiales y recursos de gran interés en el contenido tratado, contiene información de mucho interés en lo relativo a la implementación de programas específicos en centros educativos y, en especial, del manejo del riesgo suicida.

Material de mucho interés elaborado, asimismo, en América latina podemos encontrarlo en la [Guía La prevención del suicidio en los adolescentes](#) (Rivera, 2010), en Méjico y en el documento [Lineamientos para la atención del intento de suicidio en adolescentes](#), de la República Argentina (Novas y Martínez, 2018).

Amenazas de comportamientos suicidas del alumnado. El papel de los centros educativos: Propuesta de marco general de intervención para centros educativos.

Ya se ha venido insistiendo. Según la Organización Mundial de la Salud, “el suicidio se puede producir durante toda la vida y es la segunda causa principal de muerte entre los 15-29 años en todo el mundo. En el mundo se registran más de 800.000 muertes por suicidio al año. Si bien la relación entre el suicidio y los trastornos mentales (en particular los trastornos relacionados con la depresión y el consumo de alcohol) está bien documentada en los países de altos ingresos, muchos suicidios ocurren de forma impulsiva en momentos de crisis que pueden afectar a la capacidad de hacer frente a estresores vitales (por ejemplo, problemas económicos, una ruptura de pareja o la presencia de dolor y enfermedades crónicas). Por ende, las experiencias relacionadas con conflictos, desastres, violencia, abusos, pérdidas y sensación de aislamiento, están fuertemente asociadas con el comportamiento suicida” (Infocop, 2016).

Las tasas de suicidio son también elevadas entre los grupos vulnerables que sufren discriminación, como refugiados, inmigrantes, población LGTB, población reclusa, etc. Sin obviar, por supuesto, las situaciones derivadas del acoso entre iguales.

En nuestro país, cada día 10 personas se quitan la vida, siendo la primera causa de muerte no natural, por delante de los accidentes de tráfico. Cerca de 4.000 personas se suicidan cada año en España, una cifra estable que se ha convertido ya en la principal causa de muerte no natural y por lo tanto en un problema de salud pública que debe ser atajado por las instituciones de forma seria y rigurosa, con campañas de prevención que traten el fenómeno y promuevan acciones para la información, la sensibilización y la intervención preventiva [Ayuso-Mateos et al. \(2012\)](#) . En los últimos diez años, el incremento de muertes por suicidio en nuestro país se ha incrementado un 20%.

Representa una necesidad, pues, acometer un proceso de reflexión seria en los entornos responsables del cuidado y atención de nuestros adolescentes, en especial, en los centros educativos. Conocemos que el principal factor individual de riesgo para el suicidio es un intento previo de suicidio no consumado. Esta es una circunstancia especialmente relevante para la toma en consideración de acciones preventivas especialmente cuidadas y planificadas.

Más allá de cualquier consideración sobre hipótesis causales y riesgos, que deberán ser abordadas en el contexto profesional especializado que se estime pertinente, el centro educativo está obligado a poner en marcha una serie de mecanismos de atención, cuidado y protección especial del alumno afectado. Para ello, el asesoramiento de los especialistas en salud mental que puedan llevar a efecto la valoración diagnóstica y el tratamiento debe considerarse fundamental.

Resulta de interés la [Guía para la prevención de la conducta suicida dirigida a docentes](#), elaborada por la Comunidad de Madrid (Jiménez-Prietopaulo, 2016). La citada Guía detalla este tipo de situaciones con la siguiente consideración:

El suicidio puede tener muchas definiciones, pero nos gustaría que lo entendieran como: una solución radical al sufrimiento psicológico intolerable. La persona tras verse superada en sus recursos y capacidad de afrontamiento, no ve ninguna otra salida y, por ello, decide acabar con su vida.

Hay dos pensamientos distorsionados que las personas con ideación suicida, creen como reales:

1. Siempre van a seguir sufriendo igual (desesperanza).
2. Creen que su pérdida será fácil de superar para sus familiares y seres queridos y en muchos casos piensan que, incluso, es un favor que les hacen ya que, en su opinión, sus allegados vivirán mejor sin ellos.

Asimismo, la Guía señalada establece como imprescindible el diseño de un protocolo o marco de actuación para casos de intento de suicidio o ideación suicida, que debería incluir, al menos, estrategias de prevención y actuación por parte del centro educativo.

Con el objetivo de facilitar un esquema esencial para la elaboración del referido protocolo de prevención, seguidamente, se detallan los ámbitos que pueden contribuir a una adecuada gestión de la situación siempre en el contexto de los patrones que se estiman adecuados para la prevención, la detección y la intervención por parte del centro educativo.

Los puntos que siguen a continuación pretenden acotar los elementos esenciales para la intervención de un centro educativo en situaciones en las que un alumno haya podido comunicar, a través de cualquier expresión, vía y persona, su profundo sufrimiento con la situación personal que está viviendo y su intención de acabar con su vida.

1. **Creación de un equipo de planificación y seguimiento de la situación**, en el que, en todo caso, debe incluirse a las figuras del director, Jefe de Estudios, Tutor del aula en el que se haya escolarizado el alumno implicado y el Orientador del centro.
2. **Observación y atención al día a día del alumno en los espacios físicos del centro**. Se considera especialmente necesaria la elaboración de un plan que recoja de modo explícito la observación esmerada de la conducta del alumno durante su presencia en el centro educativo. El plan deberá incorporar las personas responsables de su cuidado y atención en todos los espacios por donde discurra la vida del alumno a lo largo del día (ver estrategias 2 y 3 de la Guía para la prevención de la conducta suicida).
3. **Acompañamiento y apoyo por parte de profesores y/o alumnado**. Representa un papel especial la consideración de determinados profesores del centro y/o alumnos que puedan contribuir de manera estable a dar seguridad y confianza al alumno en todos aquellos momentos que se estimen más allá de la actividad puramente lectiva: recreos, entradas y salidas, actividades deportivas o culturales. La idea puede concretarse en la designación de algún profesor/es que, por su relación anterior con el alumno o sus habilidades relacionales, puedan contribuir a dar seguridad y calidad a la estancia del alumno en el centro de modo cotidiano. Puede ser de interés, asimismo, la elección de algún compañero o compañeros que podrían ejercer una tarea de soporte y apoyo afectivo y emocional en las actividades y momentos de relación interpersonal del día a día. En relación con esta última propuesta, es importante decir que la actividad de apoyo debe ser siempre voluntaria, pautada, supervisada al menos por Jefatura de estudios, tutor de grupo, departamento de orientación u orientador del centro y comunicada a los padres de los alumnos propuestos para su conocimiento y visto bueno.
4. **Coordinación Servicios externos**. Establecimiento de contacto estable con los especialistas que puedan estar atendiendo al alumno en el contexto de atención especializada en salud mental. Se hace referencia a pautar los procedimientos para solicitar información, aseso-

ramiento y orientaciones al centro o servicio especializado, de modo que, asimismo, éste pueda verse beneficiado del reporte de información recabada durante la actividad cotidiana en el centro educativo. Cuidar y, especialmente detallar y documentar por escrito este trabajo de coordinación.

5. **Seguimiento con la familia. Actuaciones de información recíproca con los padres del alumno.** Es muy importante configurar un plan de reuniones periódicas con los padres del alumno, de manera que se actualice la información con la suficiente asiduidad y constancia que aporte las máximas garantías de evolución de la situación vivida.
6. **Actuaciones específicas de apoyo con el alumno.** Se hace referencia en este apartado al trabajo que, de modo especial, tutor y orientador del centro deben llevar a efecto con el alumno, a través de la elaboración de un plan de trabajo específico que defina objetivos y actividades para la mejora de habilidades emocionales, auto-concepto, autoestima y habilidades de relación interpersonal en general. Ver también estrategia 4 de la Guía para la prevención de la conducta suicida dirigida a docentes.
7. **Diario del tutor.** Se considera especialmente importante la elaboración por parte del tutor de un diario que permita reflejar de manera continuada el comportamiento del alumno en su actividad diaria en clase. Es preciso insistir en la colaboración de todos los profesores que dan clase al alumno y el asesoramiento del departamento de orientación u orientador, de manera que el tutor pueda desarrollar adecuadamente esta tarea de observación y posterior registro: comportamiento habitual, relaciones interpersonales, indicadores de conflicto o exclusión, rendimiento en las tareas de clase, etc.
8. **Sensibilización y trabajo con el grupo-aula.** En determinadas situaciones y siempre en función de la naturaleza y características de la situación planteada (por ejemplo, situaciones derivadas de conflictos graves entre compañeros o de acoso escolar o ciberacoso), puede ser de interés el diseño y desarrollo de un plan de sensibilización con el grupo aula, de manera que puedan definirse objetivos, contenido y actividades que contribuyan a mejorar los procesos de información y sensibilización de grupo de iguales ante situaciones que deriven en procesos traumáticos y de extremos sufrimiento en el alumnado. A tal fin, pueden consultarse los materiales, que aparecen en el enlace de la página de recursos del [portal de Convivencia y Clima escolar de la Comunidad de Madrid](#) (Comunidad de Madrid, s. f.-f)..

A considerar también la posibilidad de intervención del tutor del grupo-clase en situaciones en las que la ideación suicida ha sido comunicada de forma pública y es conocida por los compañeros. La Guía para la prevención de la conducta suicida dirigida a docentes establece en su estrategia 6 algunas posibles medidas cuando, además, el intento se ha hecho público:

¿Cómo debe tratar un profesor, en el aula, el intento de suicidio hecho público?

En este supuesto, nuestra actuación iría encaminada a:

- No silenciar el acto. No obstante, es muy importante tener en cuenta que en el caso general de un alumno que ha hecho una tentativa de suicidio, ANTES de comunicarlo a sus compañeros hay que pedir el consentimiento tanto a sus padres o tutores legales como al propio adolescente, puesto que es una información confidencial, un acto de su vida privada.
- Hablar sobre ello, desde el respeto hacia el compañero que ha intentado quitarse la vida.
- Evitar juicios de valor y sobre todo los “chismes”.
- Hablar sobre la conducta suicida.
- Crear redes afectivas de apoyo. Darles el mensaje de que puede salvar una vida. Aclarar a los alumnos que el centro educativo no va a permitir ninguna muestra de ridiculización, ni tampoco avergonzar o felicitar al compañero que se ha intentado quitar la vida.
- Además, recomendar tratarle con normalidad, mantener una actitud de escucha respetuosa, respetar sus silencios, dejar que cuente lo que quiera, sin interrupciones.

9. Posibilidad actividad-formación con especialistas de Salud mental de la zona. A los efectos de recoger ideas, sugerencias y propuestas que aporten luz a la intervención de cuidado y protección del alumno en el centro.

10. El plan de intervención debe incluir un específico calendario de seguimiento de la situación, establecido previamente y cuidadosamente respetado. Se trata fijar de modo expreso un proceso de seguimiento, a lo largo de todo el curso escolar, con agentes y profesionales implicados, espacios y tiempos establecidos a tal efecto, en el que deberá revisarse el cumplimiento de los elementos fijados y detallados en el marco general de intervención, así como de elaborar las propuestas de mejora que se estimen pertinentes.

11. Otras sugerencias para la acción del centro educativo. El plan del trabajo del centro educativo debe orientar la mirada en el marco de la prevención, el cuidado y la atención esmerada del alumno especialmente vulnerable en la situación que es de referencia, al tiempo que garantice el desarrollo de cuantas acciones estén en nuestra mano para seguir adecuadamente la situación, y proceder responsablemente, con el tratamiento adecuado de la máxima información compartida con la familia y otros profesionales implicados sobre la evolución del caso. Los puntos descritos definen un marco general, que, lógicamente, deberá adaptarse a cada situación planteada.

La vida en la red

Ciberconducta y ciberconvivencia en la adolescencia

En el Libro VII de la República, Platón nos presenta el “Mito de la caverna”. Cargado de imágenes metafóricas, describe a unos hombres que desde niños fueron encadenados para vivir en el fondo de una cueva, dando sus espaldas a la entrada de la misma. Atados de cara a la pared, e imposibilitados para poder ver otra cosa que no sea ese muro de la caverna sobre la que se reflejan modelos o estatuas de animales y objetos que pasan delante de una gran hoguera. Estos hombres encadenados consideran como verdad las sombras de los objetos. Debido a las condiciones y naturaleza de su prisión se hallan condenados a tomar únicamente por ciertas y reales todas y cada una de las sombras proyectadas ya que no pueden conocer nada de lo que en realidad sucede a sus espaldas.

Con la ayuda de un hombre superior uno de los hombres huye. El camino a la salida es difícil pero finalmente sale a la luz del día. Se siente deslumbrado, dolorido, no puede apenas abrir los ojos. Espera, tiene necesidad de hacerlo. Hasta que sus ojos pueden empezar a vislumbrar lo que a su alrededor late y vive con rotundidad. Consigue al final, ver. Y sus ojos se llenan de lágrimas. De emoción. Al descubrir un mundo desconocido. El que realmente brota de cada rayo de sol, el que se alimenta del agua de lluvia, el que se ilumina cada mañana entre mágicos temblores de luz y calor. Entonces se da cuenta de que ha vivido engañado, atado a las imágenes reflejadas en el fondo de la cueva. Imágenes sin corazón ni vida. Regresa a la caverna diciendo a sus antiguos compañeros que las únicas cosas que han podido ver hasta ese momento son sombras y apariencias y que el mundo real les espera en el exterior. Sus compañeros le toman por loco y se resignan a creer en su realidad, la realidad de las sombras que se reflejan en el fondo de la caverna.

Platón nos explica el mundo de las ideas y cómo se puede llegar a él, para comprobar que todo lo que se ve en la caverna solo es un reflejo de la verdadera realidad. El mundo de sombras de la caverna simboliza para Platón el mundo físico de las apariencias, es decir el mundo sensible, en el que captaríamos únicamente las sombras de la verdadera y perfecta realidad, que está en otro mundo, invisible a nuestra percepción sensible. En nuestra caverna. En nuestra habitación. En nuestro santuario. Salir de la caverna simboliza la transición hacia el mundo real, el acceso de a un nivel superior de conocimiento. El exterior es el mundo del pensamiento, el mundo de las Ideas. De la razón.

¿Podemos llegar a ser confusos y distraídos esclavos del (y en él) vasto mundo digital que rodea y condiciona nuestra vida, comunicación y relaciones? El mundo es inconcebible hoy sin las posibilidades, y también rigores, de los procesos complejos que dan forma, secuencia y recorrido a los parámetros y coordenadas tecnológicas que, de una manera manifiesta y creciente, ordenan, capitalizan y organizan la vida del ser humano. En muy poco tiempo, hasta las más insignificantes consecuencias. Hace casi nada, imaginarse un mundo en el que un simple dispositivo digital, no más grande que la palma de nuestra propia mano, podía llegar a instrumentar gran parte de las acciones que dan cuenta de nuestro día a día, en los diferentes contextos que constituyen nuestra existencia, hubiera representado una utopía posible, sin duda, pero alejada de las coordenadas espacio-tiempo en las que uno entiende que, razonablemente, va a estar por estos lares y, por supuesto, sentirse vivo. Vivo y activo. Una utopía posible en el tiempo, si bien lejana, probablemente, en el escenario cognitivo que configura los límites que captabamos, cada uno de nosotros, como inherentes a nuestra existencia. Bueno, sí, pero lo verán otros... Hemos podido llegar a pensar.

Un suspiro. Casi un pestañeo. Una inspiración. Cerramos los ojos. Un instante, un momento. Y ahí está. El futuro ha llegado. Está con nosotros. Se mezcla con nosotros. Nos cambia la cara, el estilo, la mirada y, por supuesto, el presente. El ahora de cada uno, de cada cosa, de cada gesto, de cada acción. Está ahí, activo, omnipotente. Forma parte de nuestra existencia, se pega a nuestra piel. Ilumina nuestra vida. Configura nuestras acciones. Las hace ágiles, en el tiempo y en la forma. Todo es accesible. Está ahí, al alcance de nuestra mano. Nunca mejor dicho. A golpe de tecla, de clic, de movimientos rápidos y coordinados de nuestros dedos.

A golpe de dedo, todo instantáneo casi sin darnos cuenta, navegamos por Internet, consultamos los periódicos, nos mantenemos conectados con amigos en nuestros perfiles de redes sociales, usamos los mapas, revisamos el

correo electrónico, mandamos mensajes, leemos un libro, vemos una película, hacemos fotos, escuchamos música, jugamos a videojuegos, agregamos notas y consultamos el calendario, revisamos nuestras cuentas bancarias, escribimos en nuestro blog, grabamos un vídeo o, incluso, mandamos imprimir un documento o enviar un fax. ¡Ah! Y hasta hablamos por teléfono.

Sin obviar la profundidad de la brecha digital que distancia de manera insondable determinados estratos y estructuras sociales, ámbitos geográficos o escenarios de actitud o aptitud, generando abismos cada vez más infranqueables de incomunicación, influencia y protagonismo, las posibilidades del mundo digital y sus herramientas esenciales -dispositivos, aplicaciones, programas y procesos-, han modificado de manera sustantiva la vida de hombres y mujeres, su cotidiano estar, ser y manejar sus cosas, tareas, tiempos y destrezas. Todo, incluso, hasta en la cama.

Adultos con nuestras vidas, metidos en mil historias, mil cosas, responsabilidades, trabajo, pareja, ser padre o madre, hijo o hija. Entrando, como podemos (a veces podemos, parece, mucho) en un mundo que nos es distante y nos mira con recelo. Nosotros, los adultos, no somos de este mundo; hemos llegado a él y lo usamos. Para nuestras necesidades. Pero no le pertenecemos. Entrando, como podemos en un mundo que, dicen los expertos, es el mundo de la generación digital, de los que han nacido en él. Los nativos digitales, dicen. Nacidos, casi, en otro universo, al menos en otro país, forjados en la hoguera de otro idioma, otras claves. Un nuevo código con el que comunicarse con los otros, pero, y esto es importante, un código para ser. Un singular cableado neuronal. Para ser persona, creer, pensar, decir, estar, interpretar y, sobre todo, comunicarse, relacionarse, estar con otros...

Son, por tanto, nuestros niños, adolescentes y jóvenes, nacidos en otro mundo, habilitados casi por imposición de mano, en un escenario para la comunicación y la información que, parece, cambiará el mundo para siempre. La mirada cara a cara y el abrazo en un segundo plano. Para siempre, tal vez. Y la caricia, y la sonrisa directa, clara, abierta, explícita. Y, tal vez, las pipas, mientras se pasea, por el parque o la ciudad. Y el cine, y el tacto de la mano que coge la nuestra. Y el refresco, la cerveza o el vino en una terraza. Mientras nos miramos, comemos patatas fritas y charlamos. Tal vez esté exagerando.

Camino por la ciudad universitaria, en Madrid. Paseo por una de sus avenidas. Es un día de clase, casi a medio día, y los universitarios van de un lado para otro, con sus mochilas al hombro. Algunos hablan entre sí, comentando

seguramente la última clase, los exámenes que vienen o han pasado, o la última fiesta del último fin de semana. No es raro, más bien al contrario, verlos andar con el móvil en la mano. Y lo miran de vez en cuando, suene (o vibre) o no. Como si tuviera vida, como si la vida, la nuestra dependiera del último sonido que alerta de que alguien quiere decirnos algo. Muchos lo manejan mientras andan, con sus dos manos, utilizando los pulgares a una velocidad extrema, mandando y recibiendo mensajes. Todo ello, mientras caminan por la calle. Y se desplazan de un sitio a otro.

Andrés es hijo de un amigo mío. Un chaval estupendo, en mi opinión. No creen lo mismo sus padres (cosas del conflicto intergeneracional), claro, que ven en él el arquetipo del adolescente insufrible. 14 años. Hijo único. Su habitación es una especie de santuario. Esto es, una especie de templo al que se acude en peregrinación y se venera una suerte de culto. Una habitación multifuncional. Multitarea. Andrés dispone de ordenador, Tablet, videoconsola y un equipo de música. Que no usa demasiado, me cuenta su madre. Pasa muchas horas en su habitación, me dicen. Estudia y aprueba, cuentan. Pero apenas sale a la calle. Alguna vez los fines de semana. Pero suele recogerse en su espacio. Coloca el cartel de “no pasar, genio trabajando” y se sumerge en su particular mundo. Eso me dicen sus padres, insisto. A pesar de las muchas veces que estos le insisten que se siente con ellos a ver alguna película después de cenar, suele ver la televisión en su habitación. Los programas que él quiere, por supuesto. Las plataformas digitales de contenidos forman parte de su vida. La televisión, a la antigua usanza, no se ve ya, no la ven, en el salón, junto a otros miembros de la familia. El ordenador, incluso el móvil, es el dispositivo elegido. De él y de lo que a través de él se vive dependen muchas conversaciones a mantener el día siguiente en el instituto.

A veces consiente y se sienta con sus padres a ver algún programa. Suele hacerlo con su Smartphone en la mano, que suena y suena sin cesar (o vibra), y consulta de manera permanente. Lo peor, me dicen, es que todavía tiene la cara de decirnos que se está enterando de todo. Como cuando nos cuenta que puede hacer sus tareas escolares, oír música, estar pendiente del teléfono, revisar sus cuentas de Instagram o twitter. Todo al mismo tiempo. ¡Ah! Y es un experto jugador en red. Y no apaga nunca su móvil. Ni siquiera mientras duerme. Insisto, no obstante, me parece un chaval estupendo. Lo conozco desde chiquitín. Vive, muchas horas en su santuario, donde se produce cada día, cada tarde, cada noche, el milagro de la conectividad virtual. Su vida, dicen algunos expertos. La vida en paralelo, explican otros. La vida en un mundo nuevo, ilimitado y accesible permanentemente, imparables, imperecedero, y ya irrenunciable.

Nuestros niños, niñas y adolescentes, los de ahora, no han nacido entre los 80 y 90, como decía [Prensky \(2010\)](#). Son del Siglo XXI, con doce o trece años. Y crecen, vaya si crecen, en un entorno singular. Fundado en formatos digitales de información y comunicación. Es su mundo, lo sé. No pienso en otra clave. Pero parece necesario reflexionar sobre la necesidad de equilibrio, de la proporción, de crecer en varios espacios, a diferentes velocidades, de respetar la mirada del otro, de sentirla, de leerla, de hacerla importante. De escuchar la voz, de abrazar, de besar, de acariciar, de coger la mano. De salir... a no hacer nada. De parar. De detenerte. De no estar a la última, de no saber de todo, de no ser el primero de la clase, de no ser popular, de tumbarse al sol... sin el móvil a mi lado. De salir a la calle sin él. De dormirme leyendo un libro. De apagar el ordenador. Y el móvil. Y oler y sentir el papel en mis manos mientras leo en el metro. O en la cama. Y de caminar y correr. Y saltar. Y sentarme en un banco a hablar mientras devoro un bocadillo. Y mirar las estrellas en verano y oler el mar... Sin mi móvil en el bolsillo, o al lado. O en mi mano.

No basta con nacer. Se nace en un mundo, pero se crece en él. Se madura en él, se evoluciona y progresa en él. El entorno, tal como está configurado, no basta, no debe bastar, para explicar el resultado de las cosas, la realidad que vivimos. En nuestra mente, con nuestra mente. En la mente que lee activamente, con protagonismo y convencimiento, criterio y coraje. El actor interior que razona y ve, construye y decide. Desde el conocimiento y la ponderación de lo que es y no es. De lo que puede ser. De lo que es relevante y significativo, o banal y superfluo en la vida. Este es y debe ser el espacio de la educación. Entendida ésta como construcción, como opción crítica de la propia existencia, como idea de superación y mejora, de control y autocontrol, como desarrollo del mundo emocional, del comportamiento solidario, generoso y ético. La idea de una ciudadanía digital sólida, de una educación moral intra e interpersonal y, por supuesto, social.

A veces pienso, seguro que exagero un poco, que los ahora adolescentes se van a perder algo, que nos vamos a perder algo todos. Algo sustantivo, no trivial, ni neutro. Ya se está yendo. No nos engañemos. Se está yendo parte del que supone vida real, la tangible, la que puede tocarse en cada momento. La que destila olores, sensaciones de tacto. Y de contacto. La que ama el abrazo, la caricia, el beso y el apretón de manos. La que escucha el corazón cerca. Latir. La que besa besando. La que mira a la cara. Y la que siente al otro, le siente cerca. Le siente vivo. Caliente. A su lado. No sé qué diría Platón de todo esto.

Sentados en un banco estaban hoy tres chicos. Diez u once años de edad aproximadamente. Cada uno con un móvil, de última generación. Me encuentro sentado hojeando un libro en un banco cercano a ellos durante un buen rato. Pero los miro, intentando descifrar qué hacen, qué se cuentan, curioso por la forma de relacionarse que muestran. Por lo que puedo observar, se envían mensajes, algún que otro vídeo, comentan las entradas que llegaban a sus respectivos muros, las fotos que sus colegas cuelgan, las cosas que se dicen unos de otros... Se rien. Mucho. Se divierten. Eso parece, al menos. Durante el tiempo que estoy cerca de ellos, cotilleando lo que hacen, no se miran. Al cabo de un raro se levantan, cogen sus cosas, esparcidas en el suelo, a sus pies, y se van entre carcajadas, cada uno observando la pantalla de su fantástico dispositivo. No se miraron. Fueron veinte minutos, más o menos. Ni se miraron. Compartieron sus cosas, sí. Pero sus miradas no se cruzaron. Poco tiempo para sacar conclusiones. Tal vez. Sin embargo, nada que no se vea cada vez con más frecuencia entre adolescentes.

“Tenemos mucho que hacer aún. Mucho que aprender. Mucho camino que recorrer. ¿Alguien pensó que esto iba a ser fácil? Llevamos más de 10 años dando vueltas y más vueltas a cómo interpretar y, por supuesto, gestionar, el complejo mundo (porque es un mundo, o, más bien, es “el mundo” en que vivimos) de la ciberconducta y de la ciberconvivencia. Pueden parecer conceptos parecidos, incluso pueden llegar a utilizarse casi como sinónimos en las conversaciones cotidianas sobre estos temas. Sin embargo, parece necesario aclarar que no estamos hablando de lo mismo. Sí de espacios conectados (nunca mejor dicho); sensiblemente conectados, pero diferentes. Nos referimos a la ciberconducta cuando, por ejemplo, comentamos y opinamos sobre cómo nos comportamos en los contextos virtuales, qué contenidos nos interesan y a cuáles, cómo y cuándo accedemos; y, también, durante cuánto tiempo, claro. Hablamos de este concepto, asimismo, cuando invocamos términos como la hiperconectividad (permanecer conectado por encima de lo que puede considerarse razonable, y saludable; con todo lo que podemos, utilizando todos los dispositivos y aplicaciones que podemos y durante todo el tiempo que podemos, incluso más...) o la multicanalidad (la utilización compartimentada de muy diferentes canales, sin apenas integración entre los mismos); entornos basados en las aplicaciones y herramientas tecnológicas de las que nos servimos para gestionar la insondable cantidad de información que compartimos y, en ocasiones, creamos.

Y hablamos de ciberconvivencia cuando apelamos a las relaciones interpersonales que se dan y desarrollan en las redes. Hablamos de lo que decimos, expresamos, sentimos y hacemos en nuestras redes sociales con el objetivo de conectar y relacionarnos con otras personas. Creamos y mantenemos el

contacto (aunque en ocasiones lo rompamos), hablamos de nuestras cosas. Va más allá esta conducta de la mera comunicación. Se trata de un tejido anudado por las emociones, los sentimientos, los gustos, los disgustos, la necesidad de contar y que te cuenten, la necesidad de estar ahí y que te vean. Y te contesten, y te den su opinión. A veces, muchas veces, teniendo cerca a quien se escribe o con quien te escribes. Pudiendo verle si te lo propones. O escuchar su voz... Pero parece que esto último no es tan relevante". (Luengo, junio 2018).

Lo que escribimos hoy sobre la ciberconducta y la ciberconvivencia será obsoleto dentro de nada. De meses incluso; de días, seguramente. No son dos mundos que se tocan y penetran e "invaden", se funden, como dos círculos que se entrelazan y extienden sus perímetros de forma expansiva. Hablamos, más bien de dos círculos concéntricos que se confunden en uno solo. Que son uno solo.

Lo que hacen hoy en la red niños, niñas y adolescentes es casi un suspiro, una pieza más en el puzzle que se coloca ahora y se olvida, pero que estructura y configura lo que vendrá después. Una nueva forma, una nueva arquitectura. De la vida, de su vida. Un nuevo estímulo que mañana también se habrá olvidado y dejado atrás, pero que habrá impulsado acciones, vivencias, hechos, emociones, afectos, idas y venidas. Hace nada hablábamos de las redes sociales como si de una suerte de mundo paralelo se tratase. Hoy sabemos que son el mundo. Nada o casi nada que tenga que ver con su vida puede quedar fuera de lo que puede "contarse" en la red. En las redes. Nada o casi nada de lo que pasa a su alrededor, de lo que crean, opinan, difunden y re-difunden sus contactos puede quedar sin ser "visto" y digerido. Y comentado en no pocas ocasiones. Compartido, saludado y calificado, por supuesto. A golpe de presionar el "compartir", los "pulgares hacia arriba", o el "me gusta".

Los teléfonos inteligentes representan ya casi un apéndice más de nuestro humano cuerpo. Dispositivos que consultamos casi como si fuera un tic. Sin que haya vibrado, sin que haya sonado. Pantallas que nos acompañan ya en todos los sitios. Con el cuello inclinado, casi como si nuestra vida dependiera de ello, miramos y revisamos lo que pasa; mientras paseamos o nos desplazamos en el autobús o metro. Sentados en casa, tranquilamente o metidos ya en la cama por la noche. Desplazamos el dedo de abajo a arriba en la pantalla, "pasando página", escudriñando qué han hecho o hacen otros. A veces nos detenemos para presionar un corazón, o hacemos algún comentario. "Me gusta lo que has colgado", queremos decir... Y sonreímos, imaginado el momento en que quien recibe nuestra misiva vea lo que hemos escrito o simplemente apreciado a golpe de presión de nuestro dedo.

Y estos dispositivos, al final, terminan siendo nuestro diario, nuestro repositorio máspreciado. Donde todo queda registrado, de modo preciso, actualizando permanentemente nuestra historia, nuestras vidas (Sampedro, 2018, p. 228).

Es cierto, este tipo de conductas no forman parte exclusiva de la estructura de vida y modos y estilos de relación interpersonal de nuestros niños, niñas y adolescentes. Los adultos estamos metidos en este escenario hasta el fondo, propiciando modelos absolutamente inadecuados para los más pequeños, que crecen mirándonos, identificando nuestras conductas y, también, claro, haciéndolas suyas.

Es fin de semana y he salido a comer fuera. Estamos en un restaurante grande, con muchas mesas. Y lleno hasta la bandera. En un momento de distracción de la conversación que mantenemos en la mesa en la que estoy, decido mirar a un lado y otro de la mesa en la que estoy sentado y contar cuántos niños y niñas hay en el salón del comedor. 17, sin contar los muy pequeños que están en brazos de sus padres o sesteando en sus carritos. Mi interés no es otro que, simplemente, observar qué hacen estos chicos y chicas mientras comparten mesa con sus padres y familiares. A las 15,55 del mediodía, en ese momento, 16 de los 17 chicos que están en el restaurante, tienen un teléfono móvil en sus manos. Y juegan a algo. Algunos toquetean las teclas, otros comen mientras miran atentos las pantallas.

Recursos

- Vídeo educativo dentro del Proyecto Aprendemos Juntos. “[Cómo usamos el móvil delante de nuestros hijos. Adam Alter](#)” (BBVA, Santillana y El País, s. f.-d).
- [Nuevas tecnologías 0 a 3 años. Interfieren en el desarrollo, limita su uso](#), (Salmerón, octubre 2015).
- Vídeo educativo dentro del Proyecto Aprendemos Juntos “[Antes de los dos años, cero pantallas. CahertineL'Ecuyer](#)” (BBVA, Santillana y El País, s. f.-a).
- iWomanish: “Familia, tecnología y ciudadanos digitales” [¿Hablamos?](#). (Zabala, s. f.).
- [Guía pedagógica para trabajar la educación en las nuevas tecnologías: uso responsable, preventivo y educativo](#) (Suspergintza Elkarte, 2015).

Los principales riesgos

Un mundo, el nuestro, el de los adultos, pero lo que importa y es relevante en estas páginas, el de niños, niñas y adolescentes, marcado por modelos de comportamiento que, en muy poco tiempo, han adquirido tal rango de normalidad que verdaderamente llega a asustar. Al menos a inquietar. Situaciones de riesgo que forman parte de la investigación permanente en nuestra sociedad.

Recursos

[Jóvenes en el mundo virtual: usos, prácticas y riesgos.](#) (Megías y Rodríguez, 2018).

Interacciones basadas en las pantallas que lastran la relación característica de los seres humanos, el cara a cara, el saludo, los gestos, el abrazo, el apretón de manos, el beso. Elementos imprescindibles en el aprendizaje de la empatía, de la capacidad para saber cómo se encuentran, cómo se sienten las personas con las que me relaciono de forma cotidiana.

“Las interacciones por internet son solo distintas a las interacciones que se dan en el mundo real; son significativamente peores. Los humanos aprendemos a empatizar y a comprender a los demás al observar cómo afectan nuestras acciones a los demás. No se puede desarrollar la empatía si no se reciben respuestas inmediatas, y se trata de una capacidad de muy lento desarrollo. Un análisis de 72 estudios reveló que entre 1979 y 2009 la empatía entre los estudiantes universitarios ha disminuido. Ahora son menos propensos a plantearse las cosas desde el punto de vista del otro y muestran menos preocupación por los demás. Este problema es grave entre los chicos, pero entre las chicas es peor. Según un estudio, una de cada tres chicas adolescentes afirma que las personas de su edad casi siempre son desagradables entre sí en las redes sociales. En cambio, esta afirmación se da en uno de cada once chicos de entre 11 y 13 años y uno de cada seis chicos de entre 14 y 17” (Alter, 2018, p. 41).

Y observamos fenómenos sociales recurrentes. Tales como:

- Phubbing, término que nace de la fusión de dos términos en inglés; phone (teléfono) y snubbing (desairar, despreciar, menospreciar). Un concepto que es, al mismo tiempo, una experiencia cotidiana, propia o ajena. Pero absolutamente cercana a nuestro modo de vida. Estamos juntos en un lugar, pero nos ignoramos. Cada uno a lo nuestro, consultando lo que otros hacen, dicen que hace, sueñan o relatan

con fruición. Con nuestro dispositivo en la mano, “disparamos miradas” hacia todos los lados menos hacia la o las personas con las que compartimos al menos el espacio físico en que nos encontramos. Es como el paradigma de la mala educación. Sin ambages.

- “Vamping”. Término asociado al sustantivo vampiro. Hace referencia a la tendencia creciente de que nuestros adolescentes no apaguen el móvil por la noche. Con la especial repercusión en su calidad (y cantidad) del sueño. Jean Twenge, catedrática de Psicología de la Universidad del Estado de San Diego desarrolla un interesante artículo al respecto de esta “costumbre”: “Algo está robando el sueño de nuestros adolescentes” (Twenge, 2017). En todo caso, si los adolescentes no me han mentido, consultados más de 700 chicos y chicas entre 13 y 16 años, el 92% me confesó que nunca lo desconectaban.

Recursos

Vídeo educativo dentro del Proyecto Aprendemos Juntos [“Así afecta el sueño al rendimiento escolar. Juan Antonio Madrid”](#). (BBVA, Santillana y El País, s. f.-b).

- “Fear of missing out” (FOMO): El “miedo a perderse algo”. A estar fuera de Honda. Quedarse en fuera de juego por no conocer lo último que dicen o en lo que están mis amigos y/o contactos. Nuestra vida parece mucho menos interesante, intensa y sugestiva que las de los demás. Los sentimientos de envidia (da igual que sea “sana” o “insana”) se expanden de forma turbadora.
- Nomofobia. Del anglicismo “no mobilephonephobia”: fobia a no tener el móvil con nosotros. Miedo a quedarnos “desconectados”. Temor a quedarnos sin red WIFI, incluso. Conocemos ya la ansiedad que produce darte cuenta de que te has dejado el móvil en casa. Abandonado en un estante, sientes que la vida parece “desmoronarse”.
- Phonbie: El concepto, que asocia el término “phone” (teléfono) y zombi, alude al comportamiento de dependencia que los dispositivos móviles pueden llegar a crear. Incapaces de levantar el rostro de la pantalla, o pasando de un tipo de dispositivo a otro, la vida que transita a nuestro lado, personas incluidas, no parecen ser relevantes. No son estímulos ya que generen respuesta en nosotros. Dejamos de hacer las cosas que siempre hemos hecho, acompañados o no de otras personas y parecemos encadenados a una suerte de relación con la luz azul de nuestras pantallas. Casi hipnotizados. Sobre este aspecto de la realidad profundizaremos en el siguiente apartado “adicciones a internet”.

Un aspecto especialmente inquietante es el relacionado con los contenidos a los que acceden nuestros chicos y chicas. Llevamos tiempo advirtiéndolo y también se ha comentado con anterioridad. Los adultos hemos perdido influencia en las distancias cortas que modelan el acto educativo ordinariamente. En los contactos cara a cara, en las conversaciones mirándonos a los ojos. En las recomendaciones y consejos.

El Centro de Salud Mental de Reino Unido ([Centre for Mental Health, 2018](#)), organización no gubernamental de gran prestigio orientada a la promoción de la salud mental, ha publicado un informe en septiembre de 2018 en el que analiza de manera pormenorizada la evidencia existente en torno a la repercusión y los efectos que el uso de las redes sociales sobre la salud y el bienestar general de los jóvenes, analizando no solo el impacto negativo y el modo en que podrían reducirse los riesgos que conllevan los medios sociales, sino también cómo éstos pueden convertirse en adecuadas herramientas y actividades para potenciar su desarrollo integral y saludable.

Destacan sus consideraciones en torno a contenidos como:

- La adicción.
- La envidia y las comparaciones permanentes e inútiles,
- La sustitución por las relaciones personales e interpersonales fuera de la red.
- El ciberbullying.
- La necesidad de una estrategia de prevención y de la ciudadanía digital ética, respetuosa y responsable.

El excelente informe puede consultarse en la [red](#).

El mundo adulto ha perdido ascendente en favor de los factores de influencia que emanan de los contenidos de uso común a los que acceden a través de la red y de las plataformas digitales de televisión, por ejemplo, nuestros niños, niñas y adolescentes:

- Contenidos violentos. [La American Academy of Child and Adolescent Psychiatry](#) (2015) lleva tiempo insistiendo en la relación estrecha entre la exposición a la violencia en la red, por ejemplo, a través de videojuegos para adultos y la aparición de comportamientos agresivos en la infancia. Inmunidad o insensibilidad a la violencia y conductas imitativas son algunos de los efectos detectados por numerosos estudios citados por la Asociación, que advierte que cuanto más realista y repetida sea la exposición a la violencia, mayor será el impacto en los niños.

- Apología de los trastornos del comportamiento alimentario (anorexia y bulimia). La anorexia y la bulimia son enfermedades crueles que circulan por la red a través de blogs, sitios web, etc. Las usuarias de estas páginas comparten sus historias, ansiedades, desengaños y fracasos y animan y orientan a sus seguidoras a conseguir adelgazar a cualquier precio y llevar así lo que ellas consideran una vida “perfecta”. Especialmente interesante es el sitio web de la [Associació contra l'Anorexia i la Bulimia](#) (s. f.). Ofrece información de gran relevancia en numerosos ámbitos: aclaraciones sobre este tipo de trastornos, relatos y experiencias, testimonios, y numerosos recursos para la prevención, la detección y la intervención.
- Autolesiones no suicidas. Resulta estremecedor que el término “autolesiones” genere 466.000 resultados. Sitios webs de todo cuño que informan del fenómeno, noticias de prensa, y, también, desgraciadamente, que inducen a este amenazador tipo de comportamientos, muy frecuentes entre los adolescentes. Tal como señala J. Fleta en su publicación “[Autolesiones en la adolescencia: una conducta emergente](#)” “las autolesiones son todas aquellas lesiones provocadas deliberadamente en el propio cuerpo sin finalidad suicida, especialmente en la piel. Su incidencia es cada vez mayor, son más frecuentes en las mujeres que en los hombres, especialmente en las adolescentes” (Fleta, 2017, resumen).

Hablamos de un fenómeno complejo, y muy preocupante. Según datos obtenidos por el proyecto SEYLE, desarrollado en 12 países europeos para reducir el suicidio entre adolescentes a través de la psico-educación en los contextos escolares dirigida a profesorado, alumnado y familiares (España participó en el [proyecto SEYLE](#) sobre salud mental entre los adolescentes en 2014), la prevalencia del fenómeno arrojaba los siguientes datos (Ver tabla 17):

Tabla 17. Prevalencia de autolesiones no suicidas entre adolescentes (de ambos sexos) en Europa.

14 años			15 años			16 años		
Chicos	Chicas	Ambos	Chicos	Chicas	Ambos	Chicos	Chicas	Ambos
6,8*	10,7	8,9*	7,6	8,8	8,3	9,7	12,2	11,0

*Nota: *Diferencia significativa de $p < 0.05$. Adaptado de Tabla 2 Prevalence (%) of psychiatric symptoms in the adolescent sample incluido en “A newly identified group of adolescents at “invisible” risk for psychopathology and suicidal behavior: findings from the SEYLE study” por Carli, et al., 2014, World Psychiatry, 13, p. 81. Copyright 2014 por World Psychiatry.*

Los estudios más recientes parecen confirmar que las autolesiones no suicidas (ANS) representan un fenómeno muy preocupante y creciente en los últimos años. La adolescencia constituye un periodo de especial vulnerabilidad para el inicio de este tipo de comportamientos, sobre todo si el chico o chica afectada realiza estos comportamientos (1) Para aliviar un sentimiento o estado cognitivo negativo. (2) Para resolver una dificultad interpersonal. Y (3) Para inducir un estado de sentimientos positivos (Carli et al., 2018).

Autolesiones y centros educativos. Guía de intervención básica (Frías, Vázquez, del Real, Sánchez y Giné, 2012)

¿Qué es una conducta de autolesión?

La acción que realiza una persona para hacer daño físico contra su propio cuerpo. Nock y colaboradores, consideran las autolesiones como un “acto deliberado de causarse daño a uno mismo mediante cortes, quemaduras, mutilación u otros métodos traumáticos”. (Nock, Joiner, Gordon, Lloyd-Richardson y Prinstein, 2006).

Prevalencia (Mollà et al., 2015)

“Los estudios muestran una prevalencia-vida de 7.5- 8% en preadolescentes, mientras que en adolescentes es del 13-28% en la población comunitaria y del 40-80% en la clínica. En adultos psiquiátricos la prevalencia es de un 20%, y la prevalencia-vida es de un 11.5-25.6% (Wilkinson, 2011). La edad más frecuente de inicio se sitúa entre los 11 y los 15 años, y la media a los 12.5 años (Nixon et al., 2008). En relación a la reincidencia, Wilkinson (2011) recoge que el 70-93% repite 3 o más veces, mientras que un 7-29% sólo presenta un episodio.”

Conductas más frecuentes de autolesión

La conducta de autolesión más frecuente es la de hacerse cortes en alguna parte del cuerpo. Otras formas de autolesionarse son quemarse la piel, golpearse contra algún objeto, pellizcarse, arrancarse el pelo, morderse, grabarse palabras o símbolos en la piel, perforarse la piel con objetos punzantes y afilados, impedir la cicatrización de las heridas, etc.

Factores de riesgo de la conducta autolesiva

La literatura científica sobre el fenómeno viene a definir los siguientes factores de riesgo: (1) la edad, preferentemente en la adolescencia. (2) Sufrir trastornos o problemas importantes de salud mental. En particular, se asocia especialmente con padecer trastornos del estado de ánimo, como la depresión, el trastorno límite de la personalidad, los trastornos de ansiedad, los trastornos del comportamiento alimentario, el trastorno obsesivo-compulsivo y, especialmente, el trastorno por estrés postraumático. (3) Tener amigos o compañeros de clase que se autolesionan. Importante la influencia de la facilidad de acceso a sitios web que informan sobre cómo autolesionarse. (4) Sufrir y ser testigo de violencia o abusos en el entorno familiar. (5) Discapacidad intelectual. (6) Consumo de alcohol y drogas.

Finalidad de la conducta autolesiva

¿Por qué y para qué necesita infligirse dolor una persona? Ordinariamente, las autolesiones no suicidas son intentos de resolución de situaciones de sufrimiento emocional y psicológico. Y muestran las dificultades severas o incluso la incapacidad para afrontarlas de una manera saludable (mecanismos emocionales de autorregulación emocional, control de la tensión, comunicación a personas de referencia, consulta a especialistas...).

Las autolesiones se explican por los propios autores de las mismas como un medio para aliviar la tensión que difícilmente se expresa con palabras o exteriorizada de otra manera; como una manera de luchar, a través del dolor, con un sentimiento de grave agobio emocional y desasosiego, de vacío. Como un medio de sentir algo, de sentirse vivo. En otras ocasiones, la conducta autolesiva es explicada como un medio de auto-castigo por sentimientos de culpa y de vergüenza.

También puede interpretarse que las autolesiones pueden ser un medio para intentar expresar algo ("llamada de atención") en situaciones en las que no se encuentra la forma de expresar y explicar el sufrimiento interior.

En todo caso, la investigación reciente plantea que la conducta autolesiva es algo más que una estrategia "emocional" o "evitativa" de afrontamiento del estrés, el agobio o la ansiedad, siendo un mecanismo adicional de comunicación y control interpersonal. (Frías, Vázquez, Del Real y Sánchez y Giné, 2012).

Tratamiento

Es imprescindible derivar hacia tratamientos específicos de salud mental, propiciando la oportuna coordinación entre estos servicios y el centro educativo. El seguimiento individualizado en el entorno escolar y el intercambio de información con los especialistas debe considerarse condición indispensable.

El objetivo del tratamiento debe enfocarse a restituir el equilibrio emocional de la persona que se autoinflige daño y lesiones. Aprender a enfrentar las dificultades a través de habilidades de control y gestión emocional. Resulta fundamental conocer las causas esenciales que provocan la conducta.

Riesgo potencial de suicidio

Aunque, en general, las autolesiones no pueden considerarse intentos de suicidio, está suficientemente contrastado que puede aumentar el riesgo de suicidio, especialmente por los problemas emocionales que están asociados a la propia conducta autolesiva. El adecuado diagnóstico, la orientación de los especialistas y el seguimiento desarrollado representan las actuaciones imprescindibles para realizar adecuadas intervenciones de prevención.

Cómo actuar en el centro educativo

No siempre es sencillo detectar este tipo de conductas. No obstante, cuando se es conocedor de las mismas por parte de un integrante del centro educativo, y en el caso de menores de edad, es imprescindible:

- Comunicación al equipo directivo la información de que se dispone y el contexto en que se ha obtenido.
- En su caso, derivar a servicio médico para atención a lesiones producidas.
- Toma en consideración por parte del equipo directivo con la colaboración del tutor del alumno o alumna y de los profesionales de equipo o departamento de orientación del centro.
- Comunicación inmediata con la familia del alumno o alumna.
- Elaboración del pertinente informe de la situación detectada y de los pasos seguidos. Elaboración, asimismo, de Informe personalizado del tutor sobre el alumno o alumna y, en su caso, de los responsables de orientación del centro.
- Configuración de un plan de intervención y seguimiento, en colaboración con la familia, que, en todo caso, deberá incluir: pasos adoptados de derivación a especialistas y, si se estima pertinente, a Servicios Sociales, seguimiento individualizado del alumno o alumna con registro e informe regular del tutor de aula, comunicación periódica y estable con la familia sobre estado del alumno o alumna, procedimiento y personas responsables de la coordinación con servicios especializados, plan de intervención y seguimiento con el alumno o alumna con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación del centro.
- En su caso, comunicación al Servicio de Inspección.
- Registro mensual de actuaciones desarrolladas e incidencias.

Para saber más

- [Guía de Autolesión. Sociedad Internacional de autolesión](#). (Faura, s. f.).
- [Conducta autolesiva en adolescentes: prevalencia, factores de riesgo y tratamiento](#). (Frías, Vázquez, Del Real, Sánchez y Giné, 2012).
- [Autolesiones no suicidas en adolescentes: revisión de los tratamientos psicológicos](#). (Mollà et al., 2015).

Otros recursos

El National Institute for Health and Clinical Excellence del Reino Unido, (NICE, 2011), elaboró en 2011 la Guía [Self-harm in over 8s: log-term management](#) para el tratamiento y abordaje de las conductas autolesivas que insiste de manera contundente en la necesidad de incorporar atención psicológica desde el primer momento, especialmente en los entornos escolares. La Guía está accesible en la red y aporta información y recomendaciones de gran interés.

- La pornografía. El acceso a la pornografía en nuestros adolescentes es un hecho incontestable. Y no lo ocultan demasiado cuando conversas con ellos. La facilidad con la que pueden acceder a contenidos sexuales en la red ha provocado una alarma en forma de impactos y repercusiones. Es un hecho que estamos ante una población adolescente hipersexualizada (los niños y niñas “hiper”), (Ubieto y Pérez, 2018). La pornografía, en muchos casos, está sustituyendo a la educación sexual. Un escenario que puede ser dramático como modelo si tomamos en consideración, precisamente, los modelos que comporta y trasmite, entre otros, la cosificación de la mujer y la normalización de numerosas prácticas consideradas de riesgo. Por otro lado, la extensión notable de las prácticas de sexting (fotografiarse con poses provocativas o desnudos y compartir esas imágenes con las que en ese momento son sus parejas), supone asimismo una vuelta de tuerca más en la identificación con modos de relación afectiva y emocional en el que este tipo de conductas adquieren una notoriedad insondable.

Escalada adicción al sexo en la adolescencia

- Exposición temprana.
- Consumo habitual.
- Desensibilización.
- Degradación de la conducta.
- Búsqueda de contenidos más impactantes.
- Acceso a conductas sexuales. Salto al mundo físico.

Y el móvil, claro, representa la puerta de acceso sencillo a todas estas conductas. ¿Pensamos que no va a tener influencia esto en sus vidas? ¿En cómo entienden las relaciones sentimentales? ¿En cómo gestionan su propio comportamiento sexual con las parejas? ¿Pensamos que esto va a ser inocuo? Pensemos en la relación que este tipo de influencias pueden estar teniendo en la violencia de género entre adolescentes, por ejemplo.

Recursos de interés**Campaña “Por un uso Love de la tecnología”, de Orange**

El impacto del contenido adulto sobre los menores en Internet tiene consecuencias negativas:

- Lo familiarizan con prácticas de riesgo.
- Normalizan el empleo de la violencia en las relaciones sexuales.
- Promueve la idea de que es la mujer quien disfruta con el sufrimiento, cuando la mayoría de los masoquistas son varones.
- Es la puerta de acceso a contenidos ilegales y parafilias en las que ofrecen imágenes de prácticas con niños o animales.
- Descontextualización de la sexualidad.
- Impone la inmediatez y la simplificación de las relaciones interpersonales.
- Vincula y dirige hacia nuevas modalidades de prostitución como la online.
- Facilita las prácticas de riesgo como quedar con desconocidos y/o facilitar datos personales a un extraño.
- Posibilita el desarrollo de adicciones como la adicción al contenido adulto o al cibersexo.

Fuente: [Por un uso Love de la tecnología. Tecnología y pornografía.](#) (Orange, s. f.-c).

Las influencias de la red, con escaso o nulo control adulto, suponen un serio riesgo para la población infantil y adolescente. Ya se ha comentado en anteriores capítulos (Exposición a la violencia y comportamientos violentos en la infancia: el modelo social de comportamiento) el acceso a contenidos inadecuados en forma de series de televisión, que nuestros adolescentes “devorarán” sin que sus adultos de referencia conozcamos si quiera que existen.

Otros recursos para centros educativos y familias

- [Internet Segura For Kids](#) (IS4K. Internet segura for Kids, s. f.-b) es el centro que en nuestro país tiene la responsabilidad y el objetivo sensibilizar y asesorar a menores de edad y su entorno con el fin de aprovechar las ventajas de las Tecnologías de la información y de la Comunicación y evitar los riesgos asociados a las mismas. Los materiales y recursos alojados en su sitio web son de una gran utilidad y actualidad, tanto para profesorado, como para familias: Unidades didácticas, programas, campañas, herramientas de control parental, materiales para la sensibilización, etc.
- Plan Municipal de drogodependencias. Ayuntamiento de Valencia. [Los adolescentes y las TIC. Guía para padres. Ayudándoles a prevenir riesgos.](#) (Sánchez, Crespo, Aguilar, Bueno, Aleixandre y Valderrama, 2015).

- [Net Children Go Moblie: Riesgos y oportunidades en internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles](#). (Garmendia, Jiménez, Casado y Mascheroni, 2016).
- [Guía para padres y educadores sobre el uso seguro de Internet, móviles y videojuegos](#) (Labrador, Requesens, Helguera, 2017).
- [Guía para padres y madres sobre uso seguro de videojuegos por menores](#) (INTECO y aDeSe).
- [Educar a los menores en el uso sin riesgos de Internet. Guía para madres y padres](#) (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2010).
- [¡Atención, mamás y papás! Manual para padres sobre situaciones de uso de dispositivos móviles para la utilización eficiente del smartphone, Tablet y Wearables entre niños y adolescentes](#). (Avilés, y Paul, 2015).
- [Por un uso Love de la tecnología](#). Campaña General de Orange. (Orange, s. f.-a).

Adicciones a internet

¿Podemos hablar de adicción a internet? ¿Qué nos aportan las últimas investigaciones al respecto de este “nuevo” escenario de riesgo? El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018) ha señalado la necesaria atención que debemos prestar hoy en día a las denominadas adicciones sin sustancia. En el contexto de la aprobación de su nueva [Estrategia Nacional de Adicciones](#), el Ministerio informaba de que el 18% de los jóvenes españoles de edades comprendidas entre 14 y 18 años se veían afectados por el uso compulsivo de internet. De hecho, la citada estrategia recoge por primera vez las patologías asociadas al uso compulsivo de las Tecnologías de la Información de la Comunicación, haciendo especial énfasis en los juegos de apuesta (presencial y online), así como los videojuegos y otras adicciones a través de las nuevas tecnologías.

Actividades como el juego online, por ejemplo, suponen para la administración sanitaria de nuestro país un grave problema, especialmente, en la población adolescente. De hecho, según informa, el 9,8% de los menores de 18 años ha apostado alguna vez por medio de Internet.

En una reciente comparecencia en el Senado, el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid expuso en la Comisión de Derechos de la Familia, la Infancia y la Adolescencia del Senado para informar de los problemas psicológicos, educativos y sociales derivados de las ludopatías en menores.

El juego patológico entendido como un problema de salud pública, y la etapa de la adolescencia, y sus características evolutivas singulares en un escenario de riesgo incontestable: búsqueda de experiencias excitantes, inmadurez en el desarrollo de las funciones ejecutivas, baja tolerancia a la frustración e inmediatez en la consecución de las necesidades...

Propuestas del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid a la Comisión

- “No relacionar el deporte con los juegos de azar. El deporte debe reforzar e incitar conductas saludables, si a través de publicidad o marketing se relaciona con juegos de azar podemos modelar y moldear a los menores a desarrollar conductas adictivas.
- Restricción de la publicidad para evitar la ludopatía. Los jóvenes y adolescentes han creado en las apuestas deportivas una forma de integración en su grupo de iguales y no son conscientes de las consecuencias que el juego patológico puede acarrear. A ello contribuye la participación de deportistas de élite en campañas publicitarias sobre las apuestas deportivas.

Ante este panorama es necesario:

- Legislar, desarrollar reglamentariamente los artículos 7 y 8 de [la Ley 13/2011, de regulación de juego en España](#), para acabar con la coyuntura actual de vulneración sistemática de derechos en materia de publicidad, y de protección de consumidores y usuarios.
- Procurar barreras que eviten su propagación, ya sea en vallas publicitarias en la calle, en anuncios en la radio o través de internet, cuyo objetivo es reforzar la idea de que el juego puede ser un medio para resolver problemas económicos.
- La expansión de las nuevas tecnologías ha aparejado que el negocio de los juegos de azar se expanda por las redes sociales y esté al alcance de toda la población, sin diferencia de edad. Para ello, las casas de apuestas utilizan la imagen de deportistas de élite, en aras a fomentar las expectativas de éxito social y económico que buscan los jóvenes.
- Adoptar programas de prevención del desarrollo del juego entre los adolescentes con medidas eficaces para reducir los índices de juego patológico, adoptando iniciativas antes de la aparición de trastornos. Ello, a través de Programas preventivos entre escolares en los centros educativos.
- Aumentar Programas de intervención psicológica en Atención Primaria, al alcance de todos, cuando se ha detectado patologías del juego en menores”.

Fuente. [Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid](#) (2018)

También es conocido que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha incluido (2018) el [abuso de los videojuegos](#) como condición mental única en la edición revisada de su Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD-11) y ha establecido que se trata de "un trastorno por comportamiento adictivo" que supone un problema de salud suficientemente importante para requerir la observación de la ICD.

La OMS ha determinado que esta categoría diagnóstica se caracteriza por un patrón de comportamiento de juego "continuo o recurrente" asociado a tres condiciones negativas provocadas por el mal uso de los juegos digitales:

- 1) La falta de control de la conducta de juego en cuanto al inicio, frecuencia, intensidad, duración, finalización y contexto en que se juega;
- 2) El aumento de la prioridad que se otorga a los juegos frente a otros intereses vitales y actividades diarias;
- 3) El mantenimiento o escalada de la conducta a pesar de tener conciencia de las consecuencias negativas.

La fiebre del Fortnite

El Instituto de la Mente Infantil (Child Mind Institute) ha publicado el artículo [“A Parent’s Guide to Dealing With Fortnite. Understanding the appeal and setting boundaries”](#) (Ehmke, s. f.), sobre el uso (y posible abuso) del videojuego “Fortnite: Battle Royale”, una versión del juego en el que pueden jugar hasta 100 jugadores. Se trata de un juego de absoluta actualidad que está generando un profundo debate sobre las posibilidades de riesgo de adicción entre adolescentes.

En cualquier caso, el Instituto de la Mente Infantil señala la necesidad de establecer ciertos límites en el juego. Y detalla una serie de recomendaciones para los padres que pueden servir en todo como ideas para desarrollar buenas prácticas en el uso de los videojuegos para niños, niñas y adolescentes:

- Salir e interactuar con los amigos en la vida real.
- Participar en las actividades extraescolares que les gusta.
- Mantenerse al día con las clases y realizar los deberes escolares.
- Fomentar relaciones positivas con todos los miembros de la familia.
- Dormir la cantidad de horas suficientes.

Las adicciones a internet, que no son rechazadas socialmente, a diferencia de las adicciones con sustancia más conocidas tienen una serie de manifestaciones específicas, como, por ejemplo, pensar en internet mientras se realizan otras actividades (pensar permanentemente en lo que puede estar pasando en la red que controlo a través de las aplicaciones que uso ordinariamente); privarse de sueño que es recomendable para estar más tiempo conectado; abandonar o descuidar otras actividades importantes en tu momento y ciclo vital, como pasar tiempo con los otros miembros de la familia o con amigos; hacer dejación de obligaciones cotidianas; sentir ansiedad al no estar conectado o cerca de los dispositivos (ordenador o Smartphone) que normalmente se utilizan; olvidarse de comer normalmente o hacerlo mientras se está conectado a la red...

Recursos y artículos de interés

- [Servicio de Atención en Adicciones Tecnológicas de la Comunidad de Madrid](#). (Comunidad de Madrid, s. f.-h).
- [Servicio de Prevención y Tratamiento de adicciones de Madrid](#). Madrid+ Salud. Servicio PAD. (s. f.).
- Servicios en otras Comunidades Autónomas: [Madrid, única comunidad de España con un servicio especializado a menores adictos a las tecnologías](#) (EFE, 2018).
- Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. (Echeburúa. y Corral, 2010).
- [Comprensión y tratamiento del juego patológico: aportaciones desde la Neurociencia del Aprendizaje](#). (Navas y Perales, 2014).
- [¿Cómo prevenir la adicción a las redes sociales en jóvenes y adolescentes?](#) (Echeburúa, 2015).
- [Tecnoadicciones: Guía para el profesorado](#) (MAPFRE).
- [Tecnoadicciones: Guía para las familias](#) (MAPFRE).

Test de adicción a internet

[Cuestionario de diagnóstico de la adicción a internet \(IADQ\)](#) (Servicio de Asuntos Sociales. Universidad de Salamanca, s. f.).

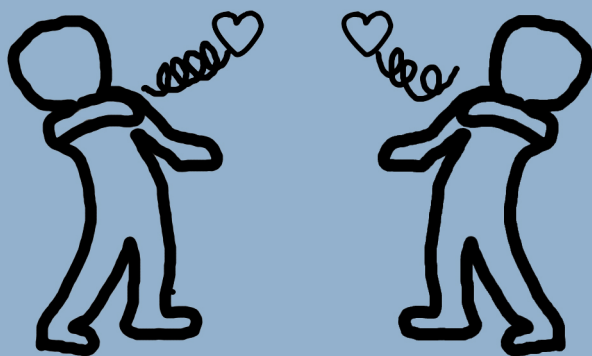
Demasiadas cosas, demasiado rápido, demasiado intenso todo. Escenarios y espacios como la soledad, la relación cara a cara, los paseos a solas, o acompañados, la charla distendida en una cafetería o en un restaurante, ver la televisión juntos en casa y comentar lo que vemos, salir al campo, hacer deporte, solo o en grupo. Tal vez demasiadas cosas amenazadas. Cosas, experiencias, modos de vidas, costumbres que nos han llevado hasta donde estamos en la actualidad. Como especie. ¿Qué futuro a corto plazo nos espera? Ya estamos en él, creo. Y, ¿a medio y largo plazo? ¿Seguiremos quedando y encontrando en las plazas, o en las cafeterías? O ¿en casa para cenar tranquilos? Movimientos que elogian la [lentitud](#) (Tendencias 21, 2013) como el de las “[ciudades lentas](#)” (Cittaslow, s. f.) o el “[slowfood](#)” pueden venirnos bien para pensar. Y para hacer. Y para hacer que nuestros pequeños perciban y sientan, al menos como otra alternativa, una forma de vida que, seguro, nos hace bien.

“Elogio de la lentitud”, de Carl Honoré

“Un movimiento de alcance mundial cuestiona el culto a la velocidad. ¿Por qué tenemos siempre tanta prisa? ¿Cómo se cura esa auténtica enfermedad que es nuestra actitud ante el tiempo? ¿Es posible, e incluso deseable, hacer las cosas con más lentitud? Vivimos en la era de la velocidad. El mundo que nos rodea se mueve con más rapidez de lo que jamás lo había hecho. Nos esforzamos por ser más eficientes, por hacer más cosas por minuto, por hora, cada día. Desde que la revolución industrial hizo avanzar al mundo, el culto a la velocidad nos ha empujado hasta el punto de ruptura. Vivimos al borde de la extenuación, y tanto el cuerpo como la mente nos recuerdan constantemente que el ritmo de la vida gira vertiginoso, descontrolado. Esta obra rastrea la historia de nuestra relación cada vez más dependiente del tiempo, y aborda las consecuencias y la dificultad de vivir en esta cultura acelerada que hemos creado”. (Honoré, 2008, resumen).

Y en este escenario, en este contexto de hacer las cosas, estamos los adultos. Y nuestro papel, sobre cómo ser, sobre cómo estar con los que vienen por detrás, niños, niñas y adolescentes. Sobre qué ejemplo dar, qué modelo mostrar. Y también sobre cómo desarrollar esta compleja tarea.

capítulo XI: **reflexión final: el papel de los adultos** **en la interpretación y configuración** **del mundo de nuestros niños, niñas y** **adolescentes**





Vera Galantini Mateos (8 años)

*Educar es lo mismo
 que poner un motor a una barca...
 Hay que medir, pensar, equilibrar...
 y poner todo en marcha.*

*Pero para eso,
 uno tiene que llevar en el alma
 un poco de marino...
 un poco de pirata...
 un poco de poeta...
 y un kilo y medio de paciencia concentrada.*

*Pero es consolador soñar,
 mientras uno trabaja,
 que ese barco, ese niño,
 irá muy lejos por el agua.*

*Soñar que ese navío
 llevará nuestra carga de palabras
 hacia puertos distantes, hacia islas lejanas.*

*Soñar que, cuando un día
 esté durmiendo nuestra propia barca,
 en barcos nuevos seguirá
 nuestra bandera enarbolada.*

Gabriel Celaya

Nos encontramos en una frontera que muestra escenarios en los que lo humano, el contacto, la sonrisa, la cordialidad, la ternura y el buen trato se encuentran en serio riesgo. Riesgo de sucumbir. De ser sustituidos definitivamente por las teclas, por los click, por las pantallas, por la voz sintética, por las ciber-experiencias, por las ciber-voluntades. Riesgo de perderse en la máquina, en la sensación de omnipotencia esperpéntica. Riesgo también de alojarnos en un mundo de sombras, de envidias, de vidas irreales, de hipocresías insondables. ¿O estamos ya en él?

Este es un texto que ha ido creciendo poco a poco desde la ilusión de poder encontrar las claves para hacerlo mejor, para hacernos mejores. También para ser buenos ejemplos, adecuados modelos de los que nos siguen, de los que beben la leche que los preparamos cada noche antes de que se acuesten, de los que nos miran y escuchan. Mucho más de lo que creemos. Desde que son recién nacidos. Es un libro que reivindica la mirada atenta. La atención a los demás. La capacidad de dar, de entregarse, de estar pendiente, de no dejar arrastrar por tópicos y malos humores.

Este es un texto que profundiza en la violencia que nos es tan cercana, en el maltrato, en el daño, en el dolor, en el sufrimiento. Pero también en la convivencia, en la capacidad para estar y ser con quienes compartimos el camino. Y en la valentía, por supuesto. En la valentía por defender unos valores humanos. La emoción, el sentimiento, la empatía, la solidaridad, la capacidad para entender las diferencias y respetar sus principios.

Necesitamos cambiar la mirada en la educación. Acercarnos más al corazón. Al alma. Porque estando ahí, cerca de él, escuchando sus latidos, llegaremos donde queramos. Porque creciendo a su lado no tendremos límites.

Necesitamos una mirada cómplice, de afecto y ternura, que nos comprometa. Que nos haga cómplices activos e implicados de la salud del otro. De su bienestar, de su seguridad emocional. De su confianza en sí mismo y en el mundo.

Acabar con el acoso y maltrato entre iguales es cosa de todos, sí. De las administraciones educativas y de sus administradores; del modo en que se organizan las cosas en torno al sistema educativo, o en torno a las posibilidades y dificultades de ser padre o madre, hoy. Es cosa también del modo en que organizamos nuestra sociedad. Nuestros valores y principios esenciales. Pero no los del Boletín oficial de Estado o de las grandes y vacuas declaraciones. Depende de cómo se tasan e interpretan las prioridades para ser un mundo mejor. De cómo se leen las necesidades de los más pequeños, de cómo entendemos lo mucho que nos necesitan. Y lo poco que necesitan nuestros ritmos frenéticos, nuestras miserias, nuestras veleidades, caprichos, inconsistencias, antojos y ligerezas.

El acoso entre iguales es cosa de las comunidades educativas, claro. Por supuesto. De cómo se gobiernan, dirigen, gestionan y supervisan. También de sus actores principales, el profesorado y sus agentes y apoyos. Y de los padres, por supuesto, de cómo construyen la realidad de cada día, de cómo responden al mundo y muestran a sus hijos e hijas cuáles son las cosas importantes, lo que de verdad importa, lo que nos hace respirar, soñar, reír, llorar. Lo que nos hace vivir.

Pero, no nos engañemos, la respuesta al acoso, a la violencia, al maltrato la encontramos en las distancias cortas, en el corto recorrido. Están en las miradas entre padres e hijos. Entre profesores y alumnos. Entre compañeros. Entre amigos. Ahí es donde se juega este partido. En esa trinchera se dan cita los elementos que permitirán arrinconar la escoria, la basura del egoísmo, del individualismo feroz, de la insensibilidad, de la arrogancia, de la prepotencia, de la soberbia, del engreimiento, de la insolencia, de liderazgo nauseabundo y voraz... Del tufo.

La historia, las historias se “cuecen” ahí, en lo que ocurre en esas miradas, en esos contactos íntimos, en esos segundos que, a veces, cambian la vida. De todos un poco. Pero de los que crecen a nuestro lado. Ellos son los más importantes.

El mundo necesita ternura. Afecto, amabilidad, cariño. Las personas necesitamos más de todos nosotros, los que rodeamos a los que, a su vez, rodean a otros. Y así sucesivamente. Sin parar. Dar y darse. Y recibir, por supuesto. Sumar, mirar con interés, abrazar, entender, o, al menos, intentarlo.

La ternura en la educación

El camino parece ir por otro lado. Por otro lado, parecen ir las ideas dominantes sobre los ingredientes y fórmulas que el proceso educativo entraña. O debe entrañar. Llevar consigo, vaya. Hablar de educación es siempre complejo. Especialmente porque se trata de un concepto fuertemente ideologizado.

Y, consiguientemente, capturado por ideólogos y colectivos. Un concepto asido, exprimido, como un tesoro, como un principio básico desde el que trazar líneas maestras, casi para todo. Exacto, preciso, definido, decidido. Esta circunstancia, la captura de un concepto o idea como algo propio y de casi nadie más, es, en sí misma, un peligro. Como viene demostrándose año tras año, a juzgar por los resultados de las insoportables discusiones partidarias y partidistas sobre lo que la educación es o no es, o lo que debe ser, lo que ha de perseguir o no, sobre sus principios y objetivos sustanciales, sobre sus métodos, formas, procesos, estrategias... Y recursos.

La educación al servicio de todos y construida con todos. Ese tal vez debería ser el principio elemental. La educación como sistema, entendida en sentido amplio, casi literalmente. Entendida como lo que es, como un proceso vivo, que nace y se desarrolla a cada instante, en cada experiencia subjetiva, compartida o no, social o individual, pero siempre en el contexto de espacios que ponen en evidencia la duda, el conflicto, la dificultad para comprender lo que vemos y, por supuesto, la dinámica puesta en marcha de herramientas motrices, cognitivas, sensoriales y emocionales para crecer, superar la incertidumbre, apropiarse de la experiencia, hacerla comprensible, interiorizarla. Desarrollar nuevos procesos, más sofisticados. Más que ayer, pero menos que mañana.

La educación entendida como un conjunto complejo de procesos en los que toda la sociedad ha de sentirse implicada. Si queremos dar coherencia, sen-

tido y criterio a lo que hacemos y decimos que hemos de hacer. Una sociedad cómplice, que busca y profundiza en la mejor manera de acceder a la calidad de la educación. Que se pregunta constantemente si acierta, si cuida, si ama, si da, si entiende, si comprende, si desea, si sonríe, si se entrega, si perdona, si apoya, si cree... Si cree en el valor de la educación. Si cree en la cercanía, en el respeto, en la escucha, en el interés, en la motivación, en la alegría. Y en la aventura, en la sorpresa, en la calma, en el sosiego.

Una educación que identifica la mirada, el propio interés de los niños y adolescentes. Que les presta atención y les habla, a veces sin necesidad de hablar. Solo con estar al lado. De sus dudas, de sus llantos e inquietudes. De su alegría de vivir y encontrar cosas, la explicación de las cosas, de aquello que les rodea, de lo que disponemos a su lado. Arriba, abajo, a un lado y al otro. El objetivo, su mirada, su confianza. Para darles. Darles, siempre darles. La ilusión por vivir, por aprender cosas nuevas, atraerlas a su capacidad de entender lo que hay. Y habrá. Darles. Siempre darles. Afecto, cariño, ternura. Para guiarles, guiarles siempre. Atraerles a la vida y sus misterios, en mil y un ámbitos. Mil ventanas por abrir. Y mirar. ¡Ay! Mirar. Respirar hondo y abrazar. Lo tangible y lo no tangible. Hacerlo nuestro. Que sepan hacerlo suyo, vaya. Y les interese. Aunque no estemos nosotros, los adultos. Aunque ya no estemos. A su lado. Porque no estaremos siempre. Porque no debemos estar siempre. Porque la vida será, solo, suya. Exclusivamente. Sin ambages. Ni ataduras.

Una sociedad que cree en la infancia, realmente, está destinada a creer en la ternura como herramienta, como maquinaria esencial en el propio acto de educar. La ternura que acerca la realidad y la hace comprensible. Y deseable. Desde la confianza. La estima. La autoestima. Con cariño, afecto, amabilidad. Dar. De eso se trata. Porque dar, con sensibilidad y respeto, culmina en el autoconocimiento, en la motivación intrínseca. Porque dar así, como quien no quiere la cosa, con la mirada fácil y entregada, supone el germen de la confianza para mirar el mundo con seguridad y, claro, también con respeto por lo que me rodea. Por lo que entiendo y por lo que no. Por lo que se ajusta a mi criterio y por lo que no. Por lo que coincide, y no, con mi manera de interpretar la vida. En cada uno de sus momentos.

La excelencia como objetivo, sí. Pero, siempre, desde el afecto, desde la ternura. Y hacia ellos también. La excelencia, sí. Pero al servicio de las personas. En el camino compartido. También en las cunetas que acompañan nuestro paso, a ambos lados del camino. La excelencia para comprender el mundo desde la mano que se ofrece para cuidar. Para ayudar, y aupar. Y enseñar. A saltar. A expandirse. A crear un entorno más justo, más igualitario. Nunca para crear más diferencias entre las personas, entre los mundos.

Nunca para habilitar élités. Élités que acaban gobernando el mundo para consolidar (si no ampliar) las desigualdades, las brechas abismales. Abisales. Para perpetuar la injusticia, la cruel realidad del mundo a diferentes velocidades. Para seguir amasando poder, dinero, abundancia. Y pedir, claro, comprensión por el desmoronamiento de cimientos esenciales de dignidad y bienestar humanos.

Excelencia, sí, para coincidir con la magia de quien da y se da. Y se entrega y entrega, en ocasiones, parte de su propia vida. Delicadeza, dulzura, cariño, afecto... Élités, sí, de las que se abren a las necesidades de los demás, que muestran, con el ejemplo, que merece la pena confiar. Y seguir luchando. Élités que no quieren ser élités. Sino uno más entre aquellos con quienes viven. Y conviven. Y con los que se compromete.

Sin ternura no hay mirada cómplice. Y sin mirada cómplice, la educación está perdida. Porque la confianza y la ilusión son motores incombustibles. E imprescindibles. Ni tarimas, ni hábitos o tics trasnochados de falso respeto. Afecto en la acción. Ternura en el trato. Comprensión. Apoyo, guía y mano tendida. Para ayudar a levantarse cuando uno cae. Para ayudar a percibir el mundo como un lugar que merece la pena. Y construir un presente digno. Sin falsedades, poltronas, arrogancia y élités estancadas. En sus tronos de oro, y desprecio por los demás, todos los demás.

Porque no estaremos siempre a su lado. De nuestros niños y adolescentes. Porque no hay muchas oportunidades. Porque la vida será, en nada, solo, suya. Exclusivamente. Sin ambages. Ni ataduras. Ni tonterías. Porque necesitan creer. Porque necesitamos que crean. Y no simplemente se dejen llevar. Nuestros niños y adolescentes. Nuestros hijos. Por ellos. Con la ternura. Siempre. Porque merecen eso. Nuestra ternura.

¿Sabemos realmente cómo influimos y somos influidos entre y por aquellos con los que vivimos, con los que cambiamos opiniones, ideas, risas y malos tragos? ¿Somos suficientemente conscientes de cómo construimos nuestra visión del mundo o los modos y estrategias con las que interactuamos en él, las prioridades que edificamos, las cosas que nos importan, lo que nos influye y estimula, lo que despreciamos o, simplemente, arrinconamos? Edificamos el mundo, nuestro mundo, en una suerte de experiencia compartida, en un contexto de suma permanente de ideas, opiniones, diálogos, posturas, valores, formas y maneras de responder a la realidad, de cuestionarla, de adaptarnos sin más a ella, de huir, de afrontar... Y en este proceso, a veces, nos sentimos dotados de criterio, de sentido, de orientación hacia y por las cosas, hacia y por las personas. Y, también a veces, olvidamos cómo hemos ido construyendo, de modo compartido, todo eso que ahora parece formar el esqueleto que da coherencia a lo que pensamos y hacemos, a lo que sentimos y vivimos, interpretamos y creemos.

No es demasiado difícil, sin embargo, encontrar la huella de las influencias que fueron forjando nuestro modo de estar en la vida. Hace falta, eso sí, cierta dosis de modestia e inteligencia, no solo emocional. Hace falta parar y refrescar por dónde hemos pasado, quién nos ha empujado, las veces que hemos disfrutado de una idea escuchada, leída, discutida. Hace falta modestia para encontrar a los otros en mí. Pero están. Y muchos. Son muchos. Y esto es maravilloso, la verdad.

Y los maestros son, probablemente, quienes más ayudan a crecer. En un escenario de conocimiento, de relaciones personales y sociales, de ciencia, de arte, de experiencia compartida. Los miramos y nos hablan sin hablar. Los escuchamos simplemente viéndolos moverse, reír, enfadarse, llorar, agobiarse, tranquilizarse...

En mi casa apenas se hablaba. Lo niños chillaban y los adultos se afanaban en sus tareas como lo hubieran hecho de haber estado solos. Teníamos suficiente para comer, aunque frugalmente, no se nos maltrataba y nuestra ropa de pobres estaba limpia, de modo que, aunque podría causarnos vergüenza, al menos no sufríamos el frío. Pero no nos hablábamos. La revelación tuvo lugar cuando, a la edad de cinco años, en mi primer día de colegio, tuve la sorpresa y el susto de oír una voz que se dirigía a mí pronunciando mi nombre.

-Renée?-, preguntaba la voz, mientras yo sentía posarse sobre la mía una mano amiga. Era en el pasillo donde, con ocasión del primer día de colegio y porque llovía, se había apelotonado a un tropel de niños.

-Renée?- seguía modulando la voz que venía de lo alto, y la mano amiga no dejaba de ejercer sobre mi brazo -incomprensible lenguaje- ligeras y tiernas presiones.

Levanté la cabeza, en un movimiento insólito que casi me dio vértigo, y mis ojos se cruzaron con una mirada.

Renée. Se trataba de mí. Por primera vez, alguien se dirigía a mí por mi nombre. Mientras que mis padres recurrían a un gesto o un gruñido, una mujer, cuyos ojos claros y labios sonrientes observé entonces, se abría camino hasta mi corazón y, pronunciando mi nombre, entraba conmigo en una proximidad de la que hasta entonces yo nada sabía. Descubrí a mi alrededor un mundo que, de pronto, adornaban mil colores. En un destello doloroso, percibí la lluvia que caía en el patio, las ventanas lavadas por las gotas, el olor de la ropa mojada, la estrechez del corredor, angosto pasillo en el que vibraba la asamblea de párvulos, la pátina de los percheros de pomos de cobre en los que se amontonaban las esclavinas de paño barato, así como la altura de los techos, a la medida de los cielos para la mirada de un niño.

Entonces, con mis enormes ojos clavados en los suyos, ¡me aferré a la mujer que acababa de traerme a la vida!”.

“La elegancia del erizo” (Barbery, 2007, p. 41-42).

De eso se trata. De efectos, de impactos, de influencias. Te cambian la vida, te dan valor. Hoy toca la magia. Cambiar, en ocasiones, la vida de un niño. Un abrazo, un gesto, la atención, el cariño, el afecto, la ternura. Cambiar su perspectiva, hasta su lugar en el mundo. Humildemente. A veces, solo mirando sus ojos y diciendo, dulcemente, su nombre. A su lado. Sonriendo. A su lado.

La bondad de última generación: los “destacados”

La bondad lleva tiempo arrinconada. ¡Qué digo! Despreciada, vejada, olvidada, casiapestada. Despreciada por un mundo organizado desde el egoísmo, la autocomplacencia, la insensibilidad, el individualismo. El “yo-más-que-tú-y-también-más-grande-todo...” La competitividad insaciable... la ausencia de compasión lastra nuestra vida. Está abocándola, casi sin que nos demos cuenta, a un escenario de intangibles, realidades invisibles, o peor, intocables. De realidades líquidas, insustanciales, superficiales, inestables (Sigmund Bauman). Bauman utilizó el concepto de “mundo líquido” para definir el estado volátil de la sociedad actual, con principios y valores inestables, inseguros, movedizos; una sociedad lastrada por el desasosiego, la vacilación, la incertidumbre, y por la vertiginosa rapidez con que la mutabilidad ha desgastado los vínculos y valores específicamente humanos.

Dominan otros valores, otras formas de ver las cosas. Hedonismo, provisionalidad, “Vidas líquidas”, asentadas en la apariencia, en la imagen, en la fachada. Hiperconectividad, hipersocialización, “miedo a perderse algo”, a no-salir-en-la-foto. A no estar donde los otros están. Vidas de vértigo, de prisa, de precipitación, de arrebató. Vidas conectadas a la “segunda vida”. La que nos muestran las redes sociales. La vida nuestra y la de los demás. Cargadas y saturadas de la imagen. El contacto con quienes comparto, convivo, hago, digo y pienso, lastrado por actitudes propias de “mi-me-conmigo”. Codicia, ambición, voracidad.

En el polo opuesto, la bondad, la tranquilidad, la humildad. La sonrisa cercana, el tiempo con las personas y para las personas.

La bondad nos enfrenta al caos, a la desconfiguración misma del ser humano. La bondad nos permite afrontar la vida con la valentía de quien sabe que tiene que intentarlo. Intentar ayudar, contribuir, sumar. Con amabilidad y afecto. Sin egoísmos ni lindezas de ese jaez. La bondad nos hace fuertes e independientes. Capaces. Seguros y estables. La bondad nos hace mejores. Y más capaces. La bondad como forma de ser con los demás, La sensibilidad como señal de identidad.

Richard Davidson es profesor de psicología y psiquiatría de la Universidad de Wisconsin-Madison. Fundó y preside el Centro de Investigación de Mentes Saludables en la Universidad de Wisconsin-Madison. En él se diseñan y desarrollan investigaciones de elevado rango científico sobre las cualidades positivas de la mente, como la amabilidad, la bondad y la compasión. Amigo del Dalai Lama, es un experto y orador muy codiciado, que dirige conversaciones sobre el bienestar en congresos internacionales como el Foro Económico Mundial, donde él colabora en el Consejo Mundial de Salud Mental. La revista Time nombró a Davidson como una de "Las 100 personas más influyentes del mundo" en 2006. Su [sitio web](#) es una maravilla de recursos, ideas y retos.

"La base de un cerebro sano es la bondad. Y ésta, la bondad, como la compasión, se pueden entrenar. Debemos hacerlo".

La bondad entendida como:

- Libertad e independencia para actuar.
- Interés por los demás.
- Valentía.
- Sensibilidad y cercanía.
- Capacidad para entender e identificarse con los demás.
- Sencillez y humildad.
- Amabilidad y capacidad para sonreír.
- Paciencia y tranquilidad.
- Capacidad para la escucha activa.
- Capacidad para perdonar y pedir perdón.

Reivindiquemos la bondad y la compasión en nuestras vidas, en nuestro cotidiano hacer y ser. Transmitamos bondad. Sin miedo. Con la mirada franca y limpia. El reto en la educación debería pasar por incorporar la bondad en día a día. Conscientemente, reflexionando sobre ello. Sobre lo que supone, sobre sus efectos y consecuencias. Pensando en el modelo que somos y podemos ser. Cuando hablamos, cuando comentamos una noticia, cuando damos una opinión, También al tomar decisiones y responsabilizarnos de las mismas. Y cuando miramos a quien nos acompaña, al escucharle, al intentar comprenderle, al ofrecerle nuestra ayuda, nuestra mano; lo que podemos en cada momento.

En el cuento “*El jardín de los abrazos*” (Luengo, 2018b) que publiqué recientemente, una niña de 6 años se enfrenta en varias ocasiones a diferentes dilemas que tiene que resolver. En forma de una decisión, claro. *“Veo que alguien, un compañero mío está llorando. Creo que sé por qué llora. Creo que sé quién está haciéndole pasar malos ratos, sobre todo en los recreos. Puedo seguir jugando con mis amigas. Estoy bien. Me divierto. Pero también puedo intentar ayudar a mi compañero. Primera decisión. Decido acercarme y preguntarle qué le pasa. Decido intentar ayudarle. Y para ello, he de dejar a mis amigas jugando. Mi compañero no me contesta. Él sigue llorando, muy triste. Puedo darme por vencida (lo he intentado) y volver a mis juegos. Pero decido hacer otra cosa. Segunda decisión. Decido ir a decirles a los chicos que han molestado a mi compañero que dejen de hacerlo, que le han hecho llorar... Mi compañero no me lo ha pedido, pero yo decido hacerlo. Y lo hago. No me asustan. Pero no me quedo contenta. Y tomo otra decisión. Decido comentarle a nuestra profesora lo que he visto y creo que ha ocurrido. Me escucha y me dice que ahora mismo va a ver qué está pasando y que no me preocupe. Pero me preocupa. Y miro a ver qué pasa ahora...”*

La protagonista del cuento, Tesa, sigue encadenando decisiones según se van produciendo hechos y situaciones. Todas aparentemente fáciles. ¿Fáciles? Todas inspiradas en la bondad, en la implicación, en la valentía. De eso hablamos. Decisiones que ayudan, que cambian el día, a veces la vida de alguien. La bondad de última generación tiene que llegar para quedarse (ver Figura 6).



Figura 6. La Bondad de la última generación. Publicado por el autor en Blog Educación y Desarrollo Social el 22 de marzo de 2018. Copyright 2018 por José Antonio Luengo.

Recursos

Para Mejorar la Convivencia Escolar: Aprender A Perdonar (Morales, s. f.).

Los destacados

En la vida uno se encuentra, de vez en cuando con personas que, nada más verlos, casi escucharlos, uno siente que son especiales. Que son desatacados. Que destacan por sus valores, por su manera de relacionarse, ser y estar con los demás. Que destacan por como miran, como tratan. A los demás. A los que conocen y a los que no. Se le identifica casi por cómo andan. Por lo que transmiten con su sonrisa, con sus palabras, con su capacidad para decirte, solo con una mirada, que existes, que eres importante, que sabe quién eres. Y aunque no sepa cómo (cómo eres), se pone en situación casi enseguida, inmediatamente. Sin darte cuenta. Necesita poco. Estar un rato contigo, escucharte, leer tus labios. Te ve, ve tu interior, lo que sale y quiere salir, lo que vive alojado casi sin que sepamos que está, que vive ahí.

En la vida, a veces, uno tiene la fortuna de encontrarse con personas destacadas. Se le identifica bien. Cuando hablan y también cuando guardan silencio y simplemente están. Notamos que sobresalen. Pero por su bondad. Por su capacidad para enganchar, para sumar, unir, construir. Y lo hacen acariciando, con suavidad. Su voz suena casi débil, como si no quisiera casi sonar. La opinión, su opinión, surge tranquila, sencilla, humilde, discreta. Casi sienten rubor al expresarla. Y resaltan la duda, la incertidumbre. La infalibilidad les da pavor, se escapan de ella. La arrogancia les entristece. Simplemente se van, o se callan. Están y miran, pero ya no están. Se han ido, con la mente, y con el corazón. Y, por supuesto, con el alma. Se han marchado. Aunque su cuerpo, su rostro y mirada estén todavía ahí.

Su presencia se hace notar. Pero es su capacidad para escuchar lo que llama la atención. Y encontrar el lado bueno de aquéllos con quien comparte rato, espacio, conversación, comida, café o paseo. Viven, casi, de modo vicario, de la felicidad de los demás, de sus buenas sensaciones, de verlos reír, sentir, asentir, vibrar, hablar, expresar, saltar. Saltar de alegría... Viven, casi, de la alegría de aquéllos con los que camina. Y para ella. Porque quieren. Porque aman. Por su bondad. Y tranquilidad. Por la tranquilidad que dan, que transmiten.

A veces uno encuentra a personas que dan paz. Que inspiran bondad. Que te hacen sentir en paz. Que hacen que tus preocupaciones sean menos preocupaciones. Que tus cuitas, menos cuitas; tus penas, menos penas. Su mirada captura tus intenciones, reduce la tensión, conduce la energía. Tu energía. Que quiere salir, impulsarte, encontrar la salida, escapar del dolor. Y están ahí. Su presencia, su mirada cómplice, cariñosa. Su bondad. En cada gesto, en cada silencio, en cada cuidada palabra. Saben que saben, pero piensan que saben poco. Y están convencidos de ello. Y respiran y transmiten humildad. Hasta cuando la duda, esa duda que adoran, no aparece;

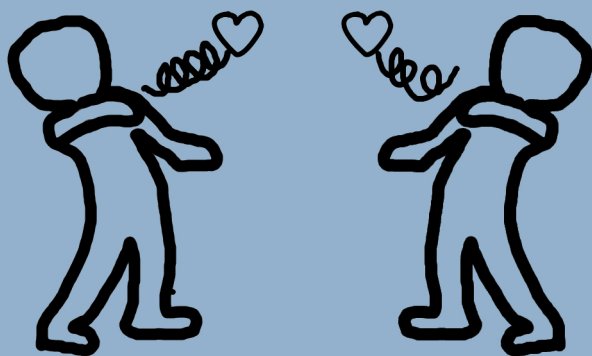
en sus palabras. En su discurso. Y ahí, en ese momento, suelen darse cuenta. De que probablemente no tengan razón. Al menos, no toda. Y tienden a parar, a callar. A retirar la posible certeza de lo dicho. A matizar, y advertir. Es solo una opinión. Nacida y crecida de la sabiduría de muchos. Nunca de ellos. Y admiten que se equivocan con frecuencia. Y hoy, aquí y ahora, puede ser uno de esos momentos.

Hay personas que destacan. Precisamente, por no destacar. Por caminar silenciosas, por huir del ruido, de la aseveración concluyente. Incontestable. Por incomodarse con la petulancia. Propia o de otros. Les repugna si caen, ellos mismos, en ella. Se miran y sienten vergüenza. De sí mismos. Y procuran aprender. Sobre todo, de sus propios errores. De sus equivocaciones. Porque los errores, cuando son de los demás, casi ni existen. Todos tienen su explicación. Y con ella, y hasta sin ella, el abrazo cálido de comprensión, casi de mimo. De confianza y complicidad. De esos que dicen: “estoy aquí, a tu lado, sobre todo, ahora, cuando piensas que no mereces nada...” Y no es verdad. Porque nunca es eso verdad. Eso de que no mereces nada. Especialmente cuando te equivocas.

Porque el error, cuando es de otro, es el germen de crecimiento, de quien lo comete. Y acompañar y querer, ahí, en ese momento, es lo pertinente. Para ellos, los destacados. Lo que vale. Lo que ayuda. Lo que cuida. Porque los otros son, siempre, los más importantes.

Esos son los destacados. Te dan paz. Calladamente. Humildemente. Solo ves bondad. Y, claro, eso lo es todo. Y te hacen sentir que todo, todo, merece la pena. Ven lo mejor que hay en ti. Y lo muestran orgullosos. Y nos hacen, al menos, por momentos, verlo. Y sentirlo. Y, también, sentirnos orgullosos de ello. Encontrarlos, a veces, es cuestión de suerte. O no. Hay que mirar y acercarnos. Yo he tenido esa suerte. Y es especial.

referencias



- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA). (2015). Violencia contra los niños con discapacidades: legislación, políticas y programas en la UE. Viena, Austria: Autor. Recuperado de http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2015-violence-against-children-with-disabilities-summary_es.pdf
- Agencia EFE. (18 de mayo de 2018). Desciende un 29% el acoso escolar en Euskadi, con 86 casos confirmados. EIMundo.es Recuperado de <https://www.elmundo.es/pais-vasco/2018/05/18/5afeb4ae268e3ece388b4689.html>
- Álava, S. y Castillo, R. (s. f.). Curso de Educación Emocional online. Hechos de emociones. En BBVA, Santillana y El País. BBVA Aprendemos Juntos. Recuperado de <https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es/inteligenciaemocional>
- Alcaín, E. (Dir.) y Álvarez, G. (Coord.). (2015). La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. De los derechos a los hechos. Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- Allué, S., Carmona, A., Mira, M., Velázquez, P. y Luengo, J. A. (Colab.). (2017). Yo a eso no juego. Guía de actuación frente al acoso y el ciberacoso para padres y madres. Madrid, España: Save the Children España. Recuperado de https://escuela.savethechildren.es/system/files/files/course/guide/guia_acoso-ciberacoso-savethechildren.pdf
- Alter, A. (2018). Irresistible. ¿Quién nos ha convertido en yonquis tecnológicos? Barcelona, España: Paidós.
- Álvarez, M., Álvarez de Toledo, L., Avilés, J. M., Fierro, A. Gutiérrez, J. A., Hernández, F. ... Urra, J. (2015). Guía de Actuación contra el Ciberacoso. Madrid, España: Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4515_d_Guia_Actuacion_contra_Ciberacoso.pdf
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A. y Núñez, J. C. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. Comunicar, 50, 89-97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (Junio 2015). Los niños y los videojuegos. Jugando con la violencia [Video Games and Children: Playing with Violence]. Recuperado de https://www.aacap.org/aacap/families_and_youth/facts_for_families/Facts_for_Families_Pages/Spanish/Los_Ninos_y_los_Juegos_de_Video_Jugando_con_la_Violencia_91.aspx

- American Psychological Association. (s. f.). Teen Suicide is Preventable. Recuperado de <https://www.apa.org/research/action/suicide.aspx>
- Amores-Villaba, A. y Mateos-Mateos, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Revista de Psicología Educativa*, 23, 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.006>
- Andalucía es digital. (20 de febrero de 2017). Ciberbullying. Guía de prevención contra el ciberacoso escolar. [Entrada en Blog]. Recuperado de <https://www.blog.andaluciaesdigital.es/guia-ciberbullying/>
- Araujo, I., Besada, M. y Fares, O. (2005). Manual de autocontrol para adolescentes. Recuperado de <http://psicopedia.org/wp-content/uploads/2013/07/Manual-de-Autocontrol-Adolescentes.pdf>
- Arengo, M. C., Aguilar-Gil, J. A. y Corona Vargas, E. (2015). El Bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos: taller de sensibilización para su prevención; guía de facilitación. Santiago de Chile, Chile: UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244841>
- Associació contra l'Anorexia i la Bulimia (s. f.). La apologia en internet: las páginas pro-ana y pro-mia. Recuperado de <http://www.acab.org/es/queson-los-trastornos-de-la-conducta-alimentaria/lucha-activamente-contralos-trastornos-alimentarios-la-apologia-en-las-redes>
- Asociación Española de Psiquiatría del Niño y del Adolescente (s. f.). Recuperado de <https://aepnya.es/>
- Asociación Stop! Violencia de Género Digital (s. f.). Recuperado de <https://stopviolenciadegenerodigital.com/>
- Aula Planeta (s. f.). Diez recursos para trabajar la inteligencia emocional en el aula. Recuperado de <http://www.aulaplaneta.com/2017/07/03/recursos-tic/diez-recursos-trabajar-la-inteligencia-emocional-clase/>
- Avilés, J. M. (2013). Análisis Psicosocial del Ciberbullying: Claves para una Educación Moral. *Papeles del Psicólogo*, 34, 65-73.
- Avilés, J. M. (Coord.). (Abril, 2013a). Acoso entre iguales. Ciberacoso [Número monográfico]. *Convives*, 3, 3-101. Recuperado de http://orientacion.catedu.es/wp-content/uploads/2015/06/Revista-CONVIVES-N_3-Abril-2013.pdf

- Avilés, J. M. (Abril, 2013b). Bullying y cyberbullying: apuntes para un proyecto antibullying. *Convives*, 3, 4-15. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfOGVRZUZyc29xUTQ/view
- Avilés, J. M. (2015). Proyecto Antibullying. Madrid, España: CEPE.
- Avilés, J. M., Irrutia, M. J. y Alonso, M. N. (2008). Víctimas y bullying. Pasos para la intervención con las víctimas. *Amazônica Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 1, 83-103.
- Avilés, A. P. y Paul, K. (2015). ¡Atención, mamás y papás! Manual para padres sobre situaciones de uso de dispositivos móviles para la utilización eficiente del smartphone, Tablet y Wearables entre niños y adolescentes. Valladolid, España: LEX Nova.
- Avilés, J. M., Torres N. y Vian M. V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6, 863-886.
- Ayuntamiento de Parla. (23 de octubre de 2018). El Ayuntamiento de Parla vuelve a trabajar la prevención de la violencia de género con los adolescentes y jóvenes desde el teatro. Recuperado de <http://www.ayuntamientoparla.es/noticias/el-ayuntamiento-de-parla-vuelve-a-trabajar-la-prevencion-de-la-violencia-de-genero-con-los-adolescentes-y-jovenes-desde-el-teatro>
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. (2010). Educar a los menores en el uso sin riesgos de Internet. Guía para madres y padres. Vitoria, España: Autor. Recuperado de <https://www.vitoria-gasteiz.org/http/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/28/95/32895.pdf>
- Ayuso-Mateos, J. L., Baca-García, E., Bobes, J. Giner, J., Giner, L., Pérez, V. ... Grupo RECOMS (2012). Recomendaciones preventivas y manejo del comportamiento suicida en España. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 5, 8-23.
- Bados, A. (2015). Trastorno por Estrés postraumático. [Material del autor para docencia]. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bits-tream/2445/65623/1/TEPT.pdf>
- Ballesteros, B. y Mata, L. (Coords.). (2017). Jóvenes: bullying y cyberbullying. [Número monográfico]. *Revista de Estudios de Juventud*, 115, 1-279.

- Barbery, M. (2007). *La Elegancia del Erizo*. Barcelona, España: Seix Barral.
- BBVA, Santillana y El País (s. f.-a). Antes de los dos años cero pantallas. Catherine L'Ecuyer. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/las-pantallas-perjudican-la-atencion-de-los-ninos-catherine-lecuyer/>
- BBVA, Santillana y El País (s. f.-b). Así afecta el sueño al rendimiento escolar. Juan Antonio Madrid. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/asi-afecta-el-sueno-al-rendimiento-escolar-juan-antonio-madrid/>
- BBVA, Santillana y El País (s. f.-c). Cómo actuar frente el acoso escolar. José Antonio Luengo. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/como-actuar-frente-al-acoso-escolar-jose-antonio-luengo/>
- BBVA, Santillana y El País (s. f.-d). Cómo usamos el móvil delante de nuestros hijos. Adam Alter. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/como-usamos-el-movil-delante-de-nuestros-hijos-adam-alter/>
- BBVA, Santillana y El País (s. f.-e). Cuando lo que se aprende en la escuela mejora tu barrio. Juan de Vicente Abad [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/cuando-lo-que-se-aprende-en-la-escuela-mejora-tu-barrio-juan-de-vicente-abad/>
- BBVA, Santillana y El País (s. f.-f). Qué es la empatía y cómo desarrollarla en los niños. Rafael Guerrero [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/que-es-la-empatia-y-como-desarrollarla-en-los-ninos-rafael-guerrero/>
- BBVA, Santillana y El País (s. f.-g). Sobreproteger a los niños es desprotegerlos. Eva Millet [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/ensenar-a-los-ninos-a-tolerar-la-frustracion-eva-millet/>
- Becharés, R. (9 de octubre de 2017). El plan contra el acoso escolar de la Comunidad de Madrid reduce los casos un 38%. *ElMundo.es*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/madrid/2017/10/09/59db568b468aeb3d408b45f5.html>
- Berástegui, A. y Gómez-Bengoechea, B. (2006). Los menores con discapacidad como víctimas de maltrato infantil: una revisión. *Psychosocial Intervention*, 15, 293-306.

- Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao, España: Desclee.
- BuddyTool (s. f.). Sociométrico online para la detección del Acoso Escolar. Recuperado de <http://www.buddytoolkids.com/main/>
- Bueno J. M., Ballester, F., Calvo, N. y Calvo, A. R. (2017). CRAE-P: Un cuestionario autoaplicado y de corrección online para identificar el riesgo de acoso escolar en Educación Primaria. En P. Arnaiz, M. D., Gracia y F. J. Soto (Coords.) *Tecnología accesible e inclusiva: logros, resistencias y desafíos*. Murcia, España: Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/tecnologia2017/doc/t01.pdf>
- Bustamante, V. y Florenzano, R. (2013). Programas de prevención del suicidio adolescente en establecimientos escolares: una revisión de la literatura. *Revista Chilena de Psiquiatría*, 51, 126-136. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272013000200006>
- Caballero, M., De Andrés, A., López, M. y Rodríguez, L. (25 de septiembre de 2015). A Fondo: Crecer con violencia de género: "impacto y recursos de intervención en infancia y adolescencia". En Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Recuperado de <https://www.copmadrid.org/web/comunicacion/noticias/206/a-fondo-crecer-violencia-genero-impacto-recursos-intervencion-infancia-adolescencia>
- Canalda, A. [acanalda] (9 de junio de 2009). Antes de colgar tu imagen en la web... piénsalo [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/LD70Q41bbqU>
- Caño, M. y Moncosí, I. (Marzo, 2015). Cooperar para educar. El propio alumnado como recurso. *Convives*, 9, 27-35. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfTWfHNDN2T29jc1U/view
- Caño, M. y Moncosí, I. (2016). *Sistemas de ayuda entre iguales en la etapa secundaria obligatoria. Materiales prácticos para su puesta en marcha y desarrollo*. Saarbrücken, Alemania: Ed. Academia Española.
- Carballo, J. J., Gómez, J. (2017). Relación entre el bullying, autolesiones, ideación suicida e intentos autolíticos en niños y adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, 115, 207-218.

- Carbonell, Fuster, Chamarro y Oberst (2012). Adicción a Internet y al móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33, 82-89.
- Carli, V., Hoven, C. E., Wasserman, C. Chiesa, F. Guffanti, G., Sarchiapone, M. ... Wasserman, D. (2014). A newly identified group of adolescents at "invisible" risk for psychopathology and suicidal behavior: findings from the SEYLE study. *World Psychiatry*, 13, 78-86.
<https://doi.org/10.1002/wps.20088>
- Carné Joven Comunidad de Madrid (2016). Cibermentores. Recuperado de https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/767ce903-598c-4ee8-9d14-e2ade9cab57/PROGRAMA_Cibermementores.pdf?t=1474961588903
- Cava, M. J. (2011). Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar. *Psychosocial Intervention*, 20, 183-192.
<https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>
- Centres for Disease Control and Prevention. CDC. (2017a). Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBBS). Recuperado de <https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/yrebs/index.htm>
- Centres for Disease Control and Prevention. CDC. (2017b). Youth Risk Behavior Survey. Data Summary & Trends Report 2007-2017. Recuperado de <http://www.infocoponline.es/pdf/YRBS2017.pdf>
- Centre for Mental Health (19 de septiembre de 2018). Briefing 53: Social media, young people and mental health. Recuperado de https://www.centreformentalhealth.org.uk/sites/default/files/2018-09/CentreforMentalHealth_Briefing_53_Social_Media.pdf
- Cebrià, A. (mayo, 2014). Programa Europeo contra la depresión y prevención del suicidio. Trabajo presentado en las V Jornadas de RSMB avanzando en el trabajo y red. Bilbao, España. Recuperado de https://www.osakidetza.euskadi.eus/contenidos/informacion/rsmb_jornadas/es_jornadas/adjuntos/8_RSMB%20programa%20europeo.pdf
- CEIP Virgen del Cerro (30 de mayo de 2018). Círculos de convivencia. Círculo de amigos. Recuperado de <https://virgendelcerro.es/circulo-de-amigos/>

- CEIP Alpartir (s. f.). Proyecto de convivencia. Recuperado de <http://convivencialpartir.blogspot.com.es/>
- Center for Media and Human Development, (Marzo 2018). Multinational survey: How teens, parents respond to Netflix show 13 reasons why. Recuperado de <https://13reasonsresearch.soc.northwestern.edu/>
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socioafectivas entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. Anuario de la Psicología Clínica y de la Salud, 2. 27-34.
- Cerezo, F., Calvo, A. R. y Sánchez, C. (2011). Programa CIP, Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Madrid, España: Pirámide.
- CERMI Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2017). Guía contra el acoso escolar por razón de discapacidad. Recuperado de <https://www.cermi.es/es/actualidad/novedades/gu%C3%ADa-contra-el-acoso-escolar-por-raz%C3%B3n-de-discapacidad>
- Cervera, L. (2009). Lo que hacen tus hijos en Internet. Barcelona. Ed. Integral.
- Cittaslow. (s. f.). [sitio web] <https://www.cittaslow.es/#>
- COGAM. (s. f.). Documentos Educativos. Recuperado de <http://www.cogam.es/que-hacemos/servicios-lgtb/educacion/documentos-educativos/>
- COGAM. Educación (8 de enero de 2017). Bullying, homofobia y transfobia en la escuela. Dónde buscar ayuda. Recuperado de <http://www.cogam.es/bullying-homofobiatransfobia-en-la-escuela-donde-buscar-ayuda/>
- Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (17 de octubre de 2018). Comparecencia de la vocal de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, D^a. Amaya Prado Piña, ante la Comisión de Derechos de la Familia, la Infancia y la Adolescencia para informar de los problemas psicológicos, educativos y sociales derivados de la ludopatía en menores. Recuperado de <https://www.copmadrid.org/web/files/comunicacion/Comparecencia%20Amaya.pdf>
- Comunidad de Madrid. (s. f.-a). Consecuencias del Acoso Escolar. Comunidad de Madrid. En Mejora de la Convivencia y Clima Social de los Docentes. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/consecuencias-del-acoso-escolar>

- Comunidad de Madrid. (s. f.-b). Equipo de apoyo contra el acoso escolar. Comunidad de Madrid. En Mejora de la Convivencia y Clima Social de los Docentes. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/equipo-de-apoyo>
- Comunidad de Madrid. (s. f.-c). Programa de Lucha contra el Acoso Escolar. Comunidad de Madrid. En Mejora de la Convivencia y Clima Social de los Docentes. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/sociescuela>
- Comunidad de Madrid. (s. f.-d). Protocolos de Intervención. Comunidad de Madrid. En Mejora de la Convivencia y Clima Social de los Docentes. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/protocolo-de-intervencion>
- Comunidad de Madrid. (s. f.-e). Recursos. Comunidad de Madrid. En Mejora de la Convivencia y Clima Social de los Docentes. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/recursos>
- Comunidad de Madrid. (s. f.-f). Red de atención integral para la violencia de género. Recuperado de <http://www.comunidad.madrid/servicios/asuntos-sociales/red-atencion-integral-violencia-genero>
- Comunidad de Madrid. (s. f.-g). Servicio de atención en adicciones tecnológicas. Recuperado de <http://www.comunidad.madrid/servicios/asuntos-sociales/servicio-atencion-adicciones-tecnologicas>
- Comunidad de Madrid. (s. f.-h). Violencia de Género. Recuperado de <http://www.comunidad.madrid/servicios/asuntos-sociales/violencia-genero>
- Comunidad de Madrid (2015). I Informe Regional sobre acoso escolar. Curso 2015-2016. En Mejora de la Convivencia y Clima Social de los Docentes. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/i-informe-regional-acoso-escolar>
- Comunidades de aprendizaje. (s. f.). Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/>
- ConRed. Conocer, construir y convivir en internet y las Redes Sociales. (s. f.). Programa ConRed. Recuperado de <https://www.uco.es/laecovi/con-red/quienessomos.php>

- Consejería de Educación, Juventud y Deporte de Madrid. (2013). Elaboración de la documentación necesaria para la correcta aplicación por parte de los equipos directivos del Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, y la Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor. Madrid, España: Autor. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_este/documentos/documentacion_convivencia.pdf
- Consorcio para la Educación Inclusiva (s. f.). Recuperado de <http://www.consorcio-educacion-inclusiva.es/>
- Convivencia Escolar. (s. f.-a). Centros Españoles. Buenas prácticas. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/convivencia-escolar/experiencias-de-exito/centros-espanoles.html>
- Convivencia Escolar. (s. f.-b). Normativa que regula la convivencia en los centros educativos. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/convivencia-escolar/mapa-ccaa/normativa.html>
- Convivencia Escolar. (s. f.-c). Protocolos de actuación. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/convivencia-escolar/recursos/guia.html>
- Corbacho, J. (Director), Cruz, J. (Director), Fernández, J. (Productor) y Villalba, T. (Productor). (2018). Cobardes [Película]. España: Filmax, Ensueño Films.
- Crespo, A. E. (Coord.). (2016). Guía de actuación contra el acoso escolar en los centros educativos. Madrid, España: Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016330.pdf>
- Crespo, A., Rodríguez, A. y Luengo, J. A. (2017a). Ejemplificaciones para el desarrollo de sesiones de acción tutorial en Educación Infantil y Educación Primaria. En J. A. Luengo (coord.) Recursos para la elaboración de programas contra el acoso escolar en los centros educativos. (Anexo II, pp. 113-189). Madrid, España: Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.
- Crespo, A., Rodríguez, A. y Luengo, J. A. (2017b). Ejemplificaciones para el desarrollo de las sesiones de información y sensibilización del Plan de Acción Tutorial. En J. A. Luengo (coord.) Recursos para la elaboración de programas contra el acoso escolar en los centros educativos (Anexo I, pp. 85-112). Madrid, España: Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.

Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (España), 97, de 25 de abril de 2007. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/novedades/pdf/marco_convivencia.pdf

Defensor del Menor (2008). Premio Defensor del Menor 2007. Memoria de Proyectos. Madrid, España: Autor. https://drive.google.com/file/d/0BOj74_gjfAMvT1VXUmRxUnREWE0/view?usp=sharing

Defensor del Pueblo y UNICEF. (2000). Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria [Informes, estudios y documentos]. Madrid, España: Autor. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2000-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educaci%C3%B3n-secundaria-obligatoria.pdf>

Defensor del Pueblo y UNICEF. (2007). Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000) [Informes, estudios y documentos]. Madrid, España: Autor. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>

De Estefano, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos Pagu*, 50, e175014.

De Miguel, V. (2015). Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud. (Libro 20, Colección contra la Violencia de Género. Documentos). Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/Libro20_Percepcion_Social_VG_.pdf

Del Barrio, C. (Enero, 2013) Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. *Convives*, 3, 25-35. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAX-pAZfNzN3VXdDSU1xZ1k/view

Del Rey, R., Flores, J., Garmendia, M., Martínez, G., Ortega, R. y Tejerina, O. (2011). Protocolo de Actuación Escolar ante el Ciberbullying. Bilbao, España: Gobierno Vasco.

De la Fuente, J., Peralta, F. J. y Sánchez, M. D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 171-200.

Disabuse. Tackling Disablit Bullying (s. f.). [Sitio web] <http://disabuse.eu/es>

Díaz-Aguado, M. J. (2002a). *Convivencia escolar y Prevención de la violencia*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CNICE. Recuperado de http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejoscolares/archivos/Convivencia_escolar_y_prevenicion_de_violencia.pdf

Díaz-Aguado, M. J. (2002b). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Madrid, España: Instituto de la mujer. Recuperado de https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/prevenir_violencia_a_mujeresdiaz-aguado_2002259p.pdf

Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 84, 35-44.

Díaz-Aguado, M. J. (2005a). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención en la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.

Díaz-Aguado, M. J. (2005b). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamérica de Educación*, 37, 17-47.

Díaz-Aguado, M. J. (2016). La prevención de la violencia de género entre adolescentes. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 11-30.

Díaz-Aguado, M. J. y Carbajal, M. I. (Dirs.). (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia* (Libro 8, Colección contra la Violencia de Género. Documentos). Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado de http://www.mscbs.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/PDFS_COLECCION/libro8_adolescencia.pdf

Díaz-Aguado, M. J. y Martínez-Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la Educación Secundaria*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín-Babarro, J. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria*. Madrid, España: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/estudio.estatal2010.pdf

- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín-Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Díaz-Aguado, Martínez-Arias, R. y Martín-Babarro, J. (2014). La Evolución de la Adolescencia Española en la Igualdad y la Prevención de la Violencia de Género Obligatoria (Libro 19, Colección contra la Violencia de Género. Documentos). Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro_19_Evoluc_Adolescencia_Igualdad.pdf
- Dirección General de la Mujer. (2015). Estrategia Madrileña contra la Violencia de Género 2016-2021. Madrid, España: Autor. Recuperado de <http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Estrategia%20madrileña%20contra%20la%20violencia%20de%20género%202016-2021.pdf>
- Echeburúa, E. (1 de abril de 2015). ¿Cómo prevenir la adicción a las redes sociales en jóvenes y adolescentes?, [Entrada en Blog]. Universidad Católica de Valencia. Máster de Resolución de Conflictos en el Aula. Recuperado de <https://online.ucv.es/resolucion/como-prevenir-la-adiccion-a-las-redes-sociales-en-jovenes-y-adolescentes-por-enrique-echeburua/>
- Echeburúa, E. y Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22, 91-96.
- EDUForics. (s. f.). Ciudadanía y Convivencia. [Entrada en Blog]. EDUForics. Anticipando la Educación del Futuro. Recuperado de <http://www.eduforics.com/es/ciudadania-y-convivencia/>
- EDUForics. (8 octubre 2018). La exclusión social en el aula: cortar los hilos del Bullying. [Entrada en Blog]. EDUForics. Anticipando la Educación del Futuro. Ciudadanía y Convivencia. Recuperado de <http://www.eduforics.com/es/la-exclusion-social-en-el-aula-corta-los-hilos-del-bullying/>
- EDUForics. (31 octubre 2018). Pautas para comenzar a trabajar con el alumno conflictivo. [Entrada en Blog]. EDUForics. Anticipando la Educación del Futuro. Ciudadanía y Convivencia. Recuperado de <http://www.eduforics.com/es/pautas-para-comenzar-a-trabajar-con-el-alumnado-conflictivo/>

- EFE. (15 de mayo de 2018). Madrid, única comunidad de España con un servicio especializado a menores adictos a las tecnologías. RTVE.es Noticias. Recuperado de <http://www.rtve.es/noticias/20180515/madrid-uni-ca-comunidad-espana-servicio-especializado-menores-adictos-tecnologias/1733903.shtml>
- Ehmke, R. (s. f.). A Parent's Guide to DealingWithFortnite. Child MindInstitute. Recuperado de <https://childmind.org/article/parents-guide-dealing-fortnite/>
- Equipo IMECA. (26 de enero de 2017). Mediación Escolar y el Programa de Alumnos Ayudantes: nuestra intervención en “La Aventura del saber” (TVE). [Entrevista a Juan Carlos Torrego]. Recuperado de <http://www3.uah.es/convivenciayaprendizajecooperativo/alumnos-ayudantes-television/>
- Escaño, J. (Marzo, 2015). Trabajar la motivación del alumnado en la práctica tutorial y desde la orientación. Convives, 9, 19-25. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfb3ZMVi1udmZw-bEk/view
- España, Segundo país europeo con más población LGTB. (29 de octubre de 2016). 20Minutos.es. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/2875500/0/espana-pais-europeo-poblacion-lgtb/>
- Europa Press. (10 de mayo de 2018). Un juez condena al Consorci d'Educació por no actuar ante un caso de bullying a un niño de 4 años. Europa-Press.es. Recuperado de <https://www.europapress.es/catalunya/noticia-juez-condena-consorci-deducacio-no-actuar-caso-bullying-nino-anos-20180510134043.html>
- European Alliance Against Depression. (s. f.). Recuperado de <http://www.eaad.net/>
- Fadanell, M., Lemos, R., Soto, M. F., Hiebra, M. C. (2013). Bullying hasta la muerte. Impacto en el suicidio adolescente. Revista del Hospital de Niños de Buenos Aires, 55, 127-135.
- Faura, J. (s. f.). Guía de Autolesión. (Adaptación de la Dra. Dora Santos de la página “SecretShame”). Sociedad Internacional de Autolesión. Recuperado de <http://www.autolesion.com/guia-autolesion/>

- FEAPS. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (2007). La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España. Recuperado de <http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/educacion.pdf>
- FELGTB. Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (s. f.). Stop Acoso Escolar LGTB. FELGTB Federación Española de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales. Recuperado de <http://felgtb.com/stopacosoescolar/>
- FELGTB. Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (2 de mayo de 2018). El acoso escolar hacia menores LGTB sigue siendo el principal en España. FELGTB Federación Española de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales. Recuperado de <http://www.felgtb.org/temas/educacion/noticias/i/14588/307/el-acoso-escolar-hacia-menores-lgtb-sigue-siendo-el-principal-en-espana>
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60(4), 137-150.
- Fernández, I. y Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales: un proyecto de innovación educativa para la mejora de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100.
- Filck (2 de mayo de 2018). En el Día Mundial contra el acoso escolar, la FELGTB recuerda que los estudiantes LGTB o percibidos como tales son víctimas destacadas. *Dosmanzanas.com*. Recuperado de <https://www.dosmanzanas.com/2018/05/en-el-dia-mundial-contra-el-acoso-escolar-la-felgtb-recuerda-que-los-estudiantes-lgtb-o-percibidos-como-tales-son-victimas-destacadas.html>
- Filmaffinity España (s. f.). Ficha técnica película *Cobardes*. Recuperada de <https://www.filmaffinity.com/es/film914461.html>
- Fleta, J. (2017). Autolesiones en la adolescencia: una conducta emergente. *Boletín Sociedad de Pediatría Aragón*, 47, 37-45. Recuperado de https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiKqoyE19fAhUEyRoK-HRddAXsQFjAAegQlChAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6393711.pdf&usq=AOvVaw1Hkc1wleEW_k-HBywYADUxz

- Frías, Á., Vázquez, M., Del Real, A., Sánchez, C. y Giné, E. (2012). Conducta autolesiva en adolescentes: prevalencia, factores de riesgo y tratamiento. Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de enlace, 103. 32-48.
- Fundación Alicia Koplowitz (2014). Libro Blanco de la Psiquiatría del niño y del Adolescentes. Madrid, España: Autor. Recuperado de <https://www.amafe.org/wp-content/uploads/2015/08/libroblanco.pdf>
- Fundación ANAR. (s. f.). 10 Consejos para prevenir el Bullying. Recuperado de https://www.anar.org/prevenir-bullying/?gclid=EALalQobCh-Mlw4f656K23glVgs13Ch3AOgnCEAAYASAAEgKSZfD_BwE
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción – FAD. (2018). Barómetro juvenil de vida y Salud. Recuperado de https://www.fad.es/sites/default/files/BAROMETRO%20MUTUA_DOSSIER_2105_6.pdf
- Fundación CADAH. (s. f.). Cómo realizar un contrato conductual. Recuperado de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/como-realizar-un-contrato-conductual.html>
- Fundación Hogar del Empleado – FUHEM (s. f.). Educación + ecosocial. Recuperado de <https://www.fuhem.es/fuhem/>
- Fundación Human Rights Campaign Foundation (2018). 2018 LGBTQ Youth Report. Recuperado de <https://www.hrc.org/resources/2018-lgbtq-youth-report>
- Fundación Mutua Madrileña y Fundación Anar (s. f.). No al Bullying. Acabar con el Bullying comienza en ti. Recuperado de <https://www.acabemos-conelbullying.com/>
- Fundación Salud Mental España para la prevención de los trastornos mentales y el suicidio. (s. f.-a). Documentos de la OMS sobre Conducta Suicida. Recuperado de <https://www.fsme.es/centro-de-documentación-sobre-conducta-suicida/documentación-oms-sobre-conducta-suicida/>
- Fundación Salud Mental España para la prevención de los trastornos mentales y el suicidio. (s. f.-b). Programas de prevención de la conducta suicida en España. Recuperado de <https://www.fsme.es/centro-de-documentación-sobre-conducta-suicida/documentación-oms-sobre-conducta-suicida/programas-de-prevencion-programas-de-prevencion-espaa-1/>

- Fundación Salud Mental España para la prevención de los trastornos mentales y el suicidio. (s. f.-c). Programas de prevención de la conducta suicida en Europa. Recuperado de <https://www.fsme.es/centro-de-documentacion/C3%B3n-sobre-conducta-suicida/programas-de-prevencion/programas-de-prevencion-europa/>
- Gallardo, R. (29 de agosto de 2016). El niño acosador: sin empatía, sin escrúpulos. EFE:Salud.com. Recuperado de <https://www.efesalud.com/perfil-acosador/>
- Garaigordobil, M. (2011a). Bullying, y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación. [Formación Continuada a Distancia FOCAD]. Madrid, España: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Recuperado de <https://docplayer.es/9265508-Bullying-y-cyberbullying-conceptualizacion-prevalencia-y-evaluacion.html>
- Garaigordobil, M. (2011b). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014a). CYBERPROGRAM 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014b). Efectos en la mejora de la conducta social durante la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 577-587.
- Garaigordobil, M. y Oñederra J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 243-256.
- Garmendia, M. Jiménez, E., Casado, M.A. y Mascheroni, G. (2016). Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). Madrid, España: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Generalitat Valenciana. (s. f.). Vivir es la salida. Plan de prevención del suicidio y manejo de la conducta suicida. Recuperado de http://www.san.gva.es/documents/156344/6939818/Plan+prevencion+C3%B3n+de+suicidio_WEB_CAS.pdf

- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (Coords.). (2005). Homofobia en el sistema educativo. Madrid, España: COGAM. Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/466/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/807/filename/homofobia-en-el-sistema-educativo.pdf>
- Generelo (2017). La Diversidad Sexual y de Género en el Sistema Educativo: ¿qué sabemos sobre ella? Revista Índice, 26. 29-32.
- George, M. J., Russell, M. A., Piontak, J. R. y Odgers, C. L. (2018). Concurrent and Subsequent Associations Between Daily Digital Technology Use and HighRisk Adolescents' Mental Health Symptoms. Child Development, 89, 78-88. <https://doi.org/10.1111/cdev.12819>
- GEUZ Gatazka Eraldatzeko Unibertsitate - Zentroa [Centro Universitario para la Transformación de Conflictos] (2011). Cómo poner en marcha, paso a paso, un programa de mediación escolar entre compañeros/as. Bilbao, España: Departamento de Justicia y Administración Pública del Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=a03764ed-f2bc-4947-9871-22db2c0e8e14&groupId=2211625
- Gil, B. (2015). Intervención cognitivo-conductual con el niño agresor en un caso de acoso escolar. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 2, 25-31.
- Giménez, A. M., Luengo, J. A. y Bartrina, M. J. (2017). ¿Qué hacen los menores en internet? Usos de las TIC, estrategias de supervisión parental y exposición a riesgos. Electronic Journal in Educational Psychology, 15, 533-552.
- Gobierno de Canarias. (s. f.-a). Actividades para el Plan de acción tutorial, para trabajar en programas específicos y en las aulas de convivencia. Recuperado de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/acoso/htmlframe/modulo_04_f/seccion_03.html
- Gobierno de Canarias. (s. f.-b). Ciberacoso o Ciberbullying. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/seguridad/riesgos-asociados-al-uso-de-las-tecnologias/ciberbullying/>
- Gobierno de Navarra. (s.f.). Educación Navarra. Sección de Convivencia y coeducación. Actividades de tutorías: Sociograma. Los procedimientos sociométricos. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57743/sociograma.doc/fca7c2b6-8125-4d7f-b5a1-e479e66119e6>

- Gobierno Vasco. Diputación de Guipúzcoa (s. f.). Educación Emocional. Recuperado de <http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/web/eskolabakegune/material-de-la-diputacion-de-guipuzcoa>
- Gobierno Vasco. (2009). Guía para la Aplicación del Decreto sobre Derechos y Deberes de los Alumnos de los Centros Docentes No Universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. San Sebastián, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dif5/es_2080/adjuntos/derechos_deberes_c.pdf
- Gobierno Vasco. (2016). Maltrato entre iguales 2016. Recuperado de https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/9733/ISEI_maltrato_PO_gazt.pdf?1496825339
- Gomendio, P. (2016). Aprendizaje activo a través de intervenciones teatrales en el ala “Señales en el patio”. Debates. Revista del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebate/articulos/-/visor/aprendizaje-activo-a-traves-de-intervenciones-teatrales-en-el-aula-“senales-en-el-patio”>
- González-Bellido, A. (2003). Tutoría entre iguales. Programa TEI. Recuperado de <http://programatei.com/programa-tei/>
- González-Bellido, A. (2015). Programa TEI. Tutoría entre iguales. Innovación Educativa, 25, 17-32. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2854>
- González-Cabrera, J. (Coord.). (2018). Informe Ejecutivo del Proyecto CIBERAACC. Acoso y Ciberacoso en estudiantes de altas capacidades: prevalencia y afectación psicología. Logroño, España: Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <http://www.infocoponli-ne.es/pdf/informeciberaacc.pdf>
- González, J. y García-Bacete, F. J. (2010). Sociomet. Programa la realización de estudios sociométricos [Software y Manual de uso]. Madrid, España: TEA Ediciones. Recuperado de <http://web.teaediciones.com/sociomet.aspx>
- Graña, J. L. y Rodríguez, M. J. (2010). Programa central de tratamiento educativo para menores infractores. Madrid, España: Agencia para la Reeduación y Reinserción de Menores Infractores (ARRMI). Comunidad de Madrid.

- Guijarro, H. (8 de agosto de 2017). RGPD: protección de datos, consentimiento y menores de edad. [Entrada en Blog]. Recuperado de <https://www.itgovernance.eu/blog/es/rgpd-proteccion-de-datos-consentimiento-y-menores-de-edad>
- Gutiérrez, L. (13 de agosto de 2018). Los alumnos con autismo tienen tres veces más riesgo de sufrir acoso. Cadenaser.com. Recuperado de https://cadenaser.com/emisora/2018/08/11/radio_madrid/1533998005_050242.html
- Hernández, J. (2017). Acoso escolar y trastorno del espectro autista. Guía de actuación para profesorado y familias. Madrid: Confederación Autismo España. Recuperado de <http://acosoescolartea.es/doc/GUIA-BULLYING-TAE.pdf>
- Hernando, Á., (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. Apuntes de Psicología, 25, 325-340.
- Herránz, J. (2013). Violencia de Género en la Población Adolescente. Guía de Orientación para la Familia. Alicante, España: Diputación de Alicante. Unidad de Igualdad. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/0f7bd1c3-ba2e-48ff-b441-8bfd9f0b736e>
- Honoré, C. (2008). Elogio a la Lentitud. Madrid, España: RBA Libros.
- Ibañez, C. (febrero, 2012). Qué es la incidencia y la prevalencia de una enfermedad. [Entrada en Blog]. Madrid Blogs: Salud Pública y algo más. Recuperado de http://www.madrimasd.org/blogs/salud_publica/2012/02/29/133136
- Frías, A., Vázquez, M., del Real, A. y Sánchez, C. (2012). Conducta autolesiva en adolescentes. Prevalencia, factores de riesgo y tratamiento. Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace, 103, 33-48.
- IES Diego de Siloé Bilingual High School Albacete. (29 de marzo 2017). Ahora o nunca. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IX---4oLr2U>
- IES Mar de Cádiz. (s. f.). Proyecto Redes de convivencia. Recuperado de <https://redesdeconvivencia.wordpress.com/>

- IES Miguel Catalán (s. f.-a). Plan de Convivencia. Recuperado de <https://sites.google.com/a/ies-mcatalan.com/convivencia-m-catalan/plan-de-convivencia>
- IES Miguel Catalán (s. f.-b). Protocolo de solicitud, desarrollo de registro del proceso de mediación escolar. Recuperado de [http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.mediacion/Protocolo_Mediacion\(M.Catalan\)14p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.mediacion/Protocolo_Mediacion(M.Catalan)14p.pdf)
- IES Parque Goya (s. f.). Ayudantes y Ciberayudantes [Entrada en Blog]. Recuperado de <https://alumnosayudantes.wordpress.com/programa/>
- IES Ribera de Castilla (s. f.). Back to School. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/buenas-practicas/buenas-practicas-centros/back-to-school>
- IES San Juan Bautista (s. f.). Programa de Alumnos Ayudantes. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view-File/8601/8160>
- IMSERSO (2016). Base Estatal de Datos de Personas con Valoración del Grado de Discapacidad. Madrid, España: Autor. Recuperado de http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/bdepcd_2016.pdf
- Instituto Nacional de Ciberseguridad de España. INCIBE. (s. f.). Guía de mediación parental. Recuperado de <https://www.is4k.es/de-utilidad/recursos/guia-de-mediacion-parental?origen=d2>
- INFOCOP. (2 de octubre de 2015). 40 años de investigación sobre acoso y Bullying. Infocoponline Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=5825
- INFOCOP. (12 de septiembre de 2016). El Suicidio es prevenible. Nota de prensa de la OMS. Infocoponline Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=6382&cat=44
- INJUVE. (28 de marzo de 2017). Campaña 'Diez formas de violencia de género digital'. Recuperado de <http://www.injuve.es/convivencia-y-salud/noticia/campana-diez-formas-de-violencia-de-genero-digital>
- Instituto Nacional de Estadística – INE. (s. f.-a). Defunciones según la causa de la muerte. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=7947>

- Instituto Nacional de Estadística – INE. (s. f.-b). Población (españoles/extranjeros) por edad (grupos quinquenales), sexo y año. Recuperado de www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02002.px
- Instituto Nacional de Estadística – INE. (28 de mayo de 2018). Estadísticas de Violencia Doméstica y Violencia de Género. Año 2017. [Notas de Prensa]. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/evdvg_2017.pdf
- Instituto Nacional de Estadística – INE. (10 de octubre de 2018). Proyección de hogares 2018. [Notas de Prensa]. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/ph_2018_2033.pdf
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2012). Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. (p. 17-18). Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m9_ei.pdf
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación - INTECO y Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entrenamiento - aDESe (2010). Guía para padres y madres sobre uso seguro de videojuegos por menores. Recuperado de <http://www.aevi.org.es/pdf/Guia-para-padres-y-madres-sobre-uso-seguro-de-videojuegos-por-menores.pdf>
- IS4K. Internet segura for Kids. (s. f.-a). Contenido Inapropiado. Recuperado de <https://www.is4k.es/necesitas-saber/contenido-inapropiado>
- IS4K. Internet segura for Kids. (s. f.-b). Recuperado de <https://www.is4k.es/>
- IS4K. Internet segura for Kids. (15 de noviembre de 2016). Cómo utilizar las redes sociales para frenar una situación de ciberbullying [Entrada en Blog]. Recuperado de <https://www.is4k.es/blog/como-utilizar-las-redes-sociales-para-frenar-una-situacion-de-ciberbullying>
- Jefatura IES Joaquín Rodrigo. (13 de noviembre de 2017). Ana y los cascos. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=3933mS_gP8o
- Jiménez-Prietopaulo, J. (2016). ¡No estás solo! Enséñales a vivir. Guía para la prevención de la conducta suicida. Madrid, España: Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM017853.pdf>

- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., ... Shakespeare, T. (2013). Enfoque: Violencia contra los niños con discapacidad. En A. Aslam (Ed.) Estado mundial de la infancia 2013. Niños y Niñas con Discapacidad (pp. 44-45). UNICEF. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/160721574/Estado-Mundial-de-la-Infancia-2013-Unicef>
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (s. f.-a). Alumnado Ayudante y Mediación. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/materiales/bibliografia/ayudante>
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación (s. f.-b). Recursos sobre Cyberbullying. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/cyberbullying>
- Junta de Andalucía. Consejería de Salud (s. f.). Guía Didáctica de la Línea de Intervención Educación Emocional. Creciendo en Salud. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bb6424a3-4683-46bb-b613-2401bad44099>
- Junta de Castilla la Mancha (20 de enero de 2017). Normativa de Convivencia. En Portal de Educación. Recuperado de <http://www.educacion.jccm.es/es/sistema-educativo/orientacion-convivencia-inclusion-educativa/convivencia/construir-convivencia/normativa-convivencia>
- Junta de Castilla y León. (s. f.-a). Programa Sociescuela. En Convivencia – Portal de Educación. Apoyo y Formación. Recuperado de <http://www.educacion.jcyl.es/convivenciaescolar/es/apoyo-formacion/programa-sociescuela>
- Junta de Castilla y León. (s. f.-b). Las Prácticas restaurativas como modelo de actuación. En Convivencia – Portal de Educación. Apoyo y Formación. Recuperado de <http://www.educacion.jcyl.es/convivenciaescolar/es/novedades/practicas-restaurativas-modelo-actuacion>
- Kaslow, N. (s. f.). Suicidio en adolescentes ¿Cuáles son los factores de riesgo? Recuperado de <https://childmind.org/article/suicidio-en-adolescentes-cuales-son-los-factores-de-riesgo/>
- Kauffman, J. y Zigler, E. (1987). Do abused children become abusive parents? American Journal of Orthopsychiatry, 57, 186-192.

- Kelleher, I., Keely, H., Corcoran, P., Ramsay H , Wasserman C., Carli V. ... Cañón M.(2013).Childhood trauma and psychosis in a prospective-cohortstudy: cause, effect, and directionality. The American Journal of Psychiatry,170, 734-741. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2012.12091169>
- La Consejería de Educación solo confirma 358 casos de acoso escolar en Andalucía (12 de octubre de 2017). Sur. Recuperado de <https://www.dia-riosur.es/andalucia/consejera-educacion-solo-20171012011441-ntvo.html>
- Labrador, F., Requesens, A. y Herguera, M. (2017). Guía para padres y educadores sobre el uso seguro de Internet, móviles y videojuegos. Madrid, España: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid y Fundación Gaudeum. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013902.pdf>
- Last, J. M. (1989). Diccionario de Epidemiología. Barcelona, España: Salvat.
- Lendoiro, G. (13 de enero de 2017). La hiperpaternidad acaba generando adolescentes con muchos miedos. Elpais.com. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/01/12/mamas_papas/1484215479_924583.html
- Lereya, S. T., Copeland, W., Costello, J. y Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. The Lancet Psychiatry. 2, 524-531.
- Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del profesor de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial del Estado (España), 238, de 1 de octubre. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/10/01/pdfs/BOE-A-2010-15028.pdf>
- Ley 13/2011, de 27 de mayo, de regulación del juego. Boletín Oficial del Estado (España), 127, de 28 de mayo. Recuperado de <https://boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-9280-consolidado.pdf>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado (España), 180, de 29 de julio. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-8470-consolidado.pdf>
- Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público. Boletín Oficial del Estado (España), 236, de 2 de octubre. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-10566-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. Boletín Oficial del Estado (España), 159, de 4 de julio. [Texto consolidado a 10 de diciembre de 2013]. Recuperado de <https://boe.gob.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado (España), 281, de 24 de noviembre. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-25444-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado (España), 15, de 17 de enero. [Texto consolidado a 29 de julio de 2015]. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado (España), 11, de 13 de enero. [Texto consolidado a 28 de diciembre de 2012]. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2000/BOE-A-2000-641-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado (España), 313, de 29 de diciembre. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (España), 106, de 4 de mayo. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado (España), 294, de 6 de diciembre. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2018/12/06/pdfs/BOE-A-2018-16673.pdf>
- López-Amurrio, E. (Coord.). (2013). Homofobia en las aulas 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual? Madrid, España: COGAM. Recuperado de <http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/investigaciones/i/5433/449/cogam-homofobia-en-las-aulas-2013>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A. y Giménez-Dasi, M. (2015). Papeles del Psicólogo, 37, 27-35.

- Luengo, J. A. (s. f.). Trabajar por la convivencia pacífica en los centros educativos. En Fundación Botín. Red de centros de educación responsable. Recuperado de https://www.educacionresponsable.org/web/educacion-emocional-y-social/jose-antonio-luengo-convivencia-escolar-ii-reunion-de-red-de-centros-er.html?utm_source=newsletterfb&utm_medium=email&utm_campaign=edresponsable
- Luengo, J. A. (2011). "Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos". Madrid, España: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013909.pdf>
- Luengo, J. A. (2012). Menores e intimidación en la red: cuando los demás son objetos. En I. E. Lázaro, N. L. Moray C. Sorzano (Coords). Menores y Nuevas Tecnologías (167-207). Madrid, España: Tecnos y Universidad Pontificia de Comillas.
- Luengo, J. A. (mayo, 2013). Promover valores y ética en las relaciones digitales: la necesidad de actuar cuanto antes. Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 18. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/531/371>
- Luengo, J. A. (2014). Guía de Ciberbullying, Prevenir y Actuar. Madrid, España: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid y Fundación Atresmedia. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CiberbullyingB.pdf>
- Luengo, J. A. (2015a). Coordinación centro sanitario, centro educativo y vía judicial. En M. A. Salmerón, L. S. Eddy y A. Morales (Coords) Guía Clínica sobre Ciberacoso para profesionales de la salud (pp. 67-70). Madrid, España: Hospital Universitario La Paz, Sociedad Española de Medicina del Adolescente y Red.es. Recuperado de https://www.adolescenciase-ma.org/usuario/documentos/Guia_Ciberacoso_Profesionales_Salud_F-Blanco.pdf
- Luengo, J. A. (2015b). Guía SOS Ciberacoso para educadores. Madrid, España: Ministerio de Energía, Industria y Turismo. Red.es. Recuperado de https://www.is4k.es/sites/default/files/contenidos/recursos/guia_sos_educadores.pdf
- Luengo, J. A. (21 de abril de 2015). Nuestros chicos viven expuestos a la violencia. ElMundo.es. Recuperado de <https://www.elmundo.es/cataluna/2015/04/21/55356d14e2704eb7368b457d.html>

- Luengo, J. A. (12 de octubre 2016). Comportamientos violentos, infancia y exposición a la violencia. [Entrada en Blog]. Educación y Desarrollo Social. Recuperado de <https://blogluengo.blogspot.com/2016/10/comportamientos-violentos-infancia-y.html>
- Luengo, J. A. (noviembre, 2016). El proyecto de alumnos ayudantes TIC. Educar en el buen uso del TIC con el protagonismo del alumnado y los centros educativos. Entera2.0, 4, 102-120. Recuperado de https://is-suu.com/espiral/docs/08112016_entera2.0_2016
- Luengo, J. A. (Coord.) (2017a). Los equipos de ayuda en convivencia y el equipo para la prevención del acoso escolar y del ciberacoso del centro educativo. Madrid, España: Viceconsejería de Inspección Educativa Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Publicaciones_-FA&cid=1354638067629&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura
- Luengo, J. A. (2017b). Promover la convivencia en los centros educativos: el protagonismo del alumnado. Revista de Estudios de Juventud, 115. 97-114. http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/42/publicaciones/documentos_5_promover_la_convivencia_en_los_centros_educativos.pdf
- Luengo, J. A. (Coord.) (2017c). Recursos para la elaboración de programas contra el acoso escolar en los centros educativos. Madrid, España: Consejería de Educación e Investigación. Comunidad de Madrid. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Publicaciones_-FA&cid=1354638068638&language=es&pagename=ComunidadMadrid/Estructura&site=ComunidadMadrid
- Luengo, J. A. (4 de julio de 2017). El fenómeno de la ballena azul y nuestros adolescentes. [Entrada en Blog]. Recuperado de <https://blogluengo.blogspot.com/2017/07/el-fenomeno-de-la-ballena-azul-y.html>
- Luengo, J. A. (18 de agosto de 2017). Repensar la convivencia en los centros educativos: hoy más necesario que nunca. [Entrada en Blog]. EDUFORICS. Anticipando la Educación del Futuro. El Futuro de la Educación. Recuperado de <http://www.eduforics.com/es/repensar-la-convivencia-los-centros-educativos-hoy-mas-necesario-nunca/>
- Luengo, J. A. (Coord.) (2018a). La Elaboración y revisión del Plan de Convivencia de los centros educativos. (Documento de Apoyo a la supervisión del Plan de Convivencia). Madrid, España: Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://www.comunidad.madrid/publicacion/1354729390113>

- Luengo, J. A. (2018b). El Jardín de los abrazos. (Nº 2, Colección Senticuentos). Madrid, España: Editorial Sentir.
- Luengo, J. A. (Enero, 2018). Acoso entre iguales, las características de un fenómeno real: Líneas básicas de intervención. Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección, 47, 2-39. Recuperado de <http://usie.es/wp-content/uploads/2018/01/SP21-47-Art%C3%ADculo-Acoso-entre-iguales.-Luengo-Latorre.pdf>
- Luengo, J. A. (Mayo, 2018). El Ciberacoso, una lacra insostenible que hemos de atajar y controlar cuanto antes. En Dialogando/Comportamiento de Movistar.com. Recuperado de <https://dialogando.com.es/el-ciberacoso-una-lacra-insostenible-que-hemos-de-atajar-y-controlar-cuanto-antes/>
- Luengo, J. A. (Junio, 2018). Ciberconducta y ciberconvivencia en la adolescencia. Revista del Colegio de Doctores y Licenciados, 277, 14-18.
- Luengo, J. A. (10 de agosto de 2018). Proyecto Ayudantes TIC. [Blog]. Recuperado de <http://ayudantesticsur.blogspot.com/>
- Luengo, J. A. y Benito, M. (Septiembre, 2014). Educar en el buen uso de las TIC: El proyecto de alumnos ayudantes en el IES parque de Lisboa. Convivies, 7. 79-87. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfRvB3SW05MEIiUkE/view
- Luengo, J. A. y Domínguez, I. M. (2015). Discapacidad, Infancia y Acoso. En J.M. Fernández y M. A. Carmona (Dir.), Discapacidad e Infancia. (Cap. VI.2, pp. 199-246). Madrid, España: Consejo General del Poder Judicial de España. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1QGTQwTzVrq2ITnwdwR1x5CUdLKJYoh_o/view
- Luengo, J. A. y Gibaja, J. C. (Coords.) (2007). Protocolos de respuesta para equipos directivos y profesorado ante situaciones problemáticas en los centros educativos. Madrid, España: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/circulares/pdf/guia_consulta_profesor.pdf
- Luengo, J. A. y Moreno, J. M. (2017). La mejora de la Convivencia Democrática. En J. Moya y F. Luengo, (Coords.), Mejoras educativas en España, (pp. 75-86). Madrid, España: Anaya.
- Lundbeck (s. f.). Informe de Expertos para un Mejor Abordaje de la Depresión en el Ámbito del Trabajo [nota de prensa]. Recuperado de https://www.lundbeck.com/upload/es/files/pdf/NP%20Lundbeck_Informe%20Depresion%20en%20Trabajo_mar17.pdf

- Madrid+ Salud. Servicio PAD. (s. f.). Servicio de Prevención y Tratamiento de Adicciones de Madrid. Recuperado de <http://www.madridsalud.es/serviciopad/>
- Mañero, M. (16 de junio de 2017). 13 Reasons Why: Golpe al mundoblando. [Entrada en Blog]. The Last Journo. Periodismo y lo que Surja. Recuperado de <http://www.thelastjournos.com/13-reasons-why-golpe-al-mundoblando/>
- Margoni, F., Baillargeon, R. y Surian, L. (Septiembre, 2018). Infants distinguish between leaders and bullies. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115(38), E8835-E8843. <https://doi.org/10.1073/pnas.1801677115>
- Marqués, S. (19 de junio de 2017). Prácticas restaurativas: cuando la escuela cuida de sí misma. [Entrada en Blog]. El Diario de la Educación. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/06/19/practicas-restaurativas-cuando-la-escuela-cuida-de-si-misma/>
- Martín-Babarro, J., Martínez-Arias, R. y Díaz-Aguado, M. J. (2008). Programa ieSOCIO para la prevención del acoso escolar. *Revista de Psicología Educativa*, 14, 129-146.
- Martínez, C. (Coord.). (2015). *Violencia contra la infancia: hacia una estrategia integral*. Madrid, España: Save The Children. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/publicaciones/violencia-contra-la-infancia-hacia-una-estrategia-integral>
- Martínez, V. (4 de enero de 2016). Más de la mitad de los menores LGTB sufre acoso escolar en las aulas. ElPaís.com. Recuperado de https://el-pais.com/politica/2015/12/30/actualidad/1451496841_566638.html
- Martos A. y Del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31, 183-190.
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2018). *Jóvenes en el Mundo Virtual: Usos, Prácticas y Riesgos*. Madrid, España: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD. Recuperado de http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php/Id_contenido/126988/

- Ministerio del Interior (s. f.). ¿Qué es un delito de odio? Recuperado de <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/delitos-de-odio/que-es-un-delito-de-odio>
- Ministerio de Salud de Chile – MINSAL. (2013). Programa Nacional de Prevención del Suicidio. Orientación para su implementación [Normativa General Administrativa Nº 027]. Recuperado de https://www.minsal.cl/sites/default/files/Programa_Nacional_Preencion.pdf
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2015). Guía Didáctica de los Cortometrajes “Encuentra el verdadero amor” para la prevención de la violencia de género. Madrid, España: Autor. Recuperado de <http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/profesionalesInvestigacion/educativo/recursos/material/pdf/guia.pdf>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2018). Estrategia Nacional de Adicciones 2017-2024. Madrid, España: Autor. Recuperado de http://www.pnsd.mscbs.gob.es/pnsd/estrategiaNacional/docs/180209_ESTRATEGIA_N.ADICCIONES_2017-2024__aprobada_CM.pdf
- Moll, S. (16 de febrero de 2017). Las diez mejores web para iniciarse en el aprendizaje cooperativo. [Entrada en Blog]. EDUForics. Anticipando la Educación del Futuro. Ciudadanía y Convivencia. Recuperado de <http://www.eduforics.com/es/las-10-mejores-webs-iniciarse-aprendizaje-cooperativo/>
- Mollà, L., Batlle Vila, S., Treen, D., López, J., Sanz, N., Martín, L. M. ... Bulbena, A. (2015). Autolesiones no suicidas en adolescentes: revisión de los tratamientos psicológicos. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 20, 51-61. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.1.num.1.2015.14408>
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J. y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. Anales de psicología, 30, 499-511.
- Morales, A. (2017). El régimen disciplinario del alumnado no universitario en el sistema educativo español (Tesis doctoral, Universidad CEU Cardenal Herrera, Valencia, España). Recuperada de http://dspace.ceu.es/bitstream/10637/8564/1/EI%20régimen%20disciplinario%20del%20alumnado%20no%20universitario%20en%20el%20sistema%20educativo%20e%20español_Tesis_Alberto%20Morales%20Latorre.pdf

- Morales, D. (s. f.). Para Mejorar la Convivencia Escolar: Aprender A Perdonar. En Fundación Botín. Red de centros Educación Responsable. Recuperado de <https://www.educacionresponsable.org/web/experiencias-er/el-perdon-como-herramienta-para-la-mejora-de-la-convivencia-escolar.html>
- Movement Advancement Project (MAP), Jhonson Family Fundation (JFF) y American Foundation for Suicide Prevention, (AFSP). (Agosto, 2017). Cómo hablar sobre el suicidio y las poblaciones LGTB (2ª Edición). Recuperado de <http://www.lgbtmap.org/file/como-hablar-sobre-el-suicidio-y-las-poblaciones-lgbt-segunda-edicion.pdf>
- Moya, J. y Luengo, F. (Coords.). (2017). Mejoras educativas en España. Madrid, España: Anaya.
- NACE. Asociación No al Acoso Escolar (2017). Informe sobre bullying y altas capacidades en Cataluña. Recuperado de <https://www.noalacoso.org/informe-bullying-aacc-cataluna/>
- Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño (2006). Observación general nº 9. Los derechos de los niños con discapacidad. Recuperado de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/762/Inf_NU_ObservacionDerechosNiñosDiscapacidad_2006.pdf?sequence=1
- National Association of School Psychologists. NASP. (s. f.). Recuperado de <https://www.nasponline.org/>
- National Institute of Mental Health (s. f.). Teen Depression. Recuperado de <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/teen-depression/index.shtml/index.shtml#pub0>
- Navarro-Gómez, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. Clínica y Salud, 28, 25-31. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.11.002>
- Navas J. F. y Perales, J. C. (2014). Comprensión y tratamiento del juego patológico: aportaciones desde la Neurociencia del Aprendizaje. Clínica y Salud, 25, 157-166. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2014.10.001>
- National Institute for Health and Care Excellence – NICE. (2011). Self-harm in over 8s: long-term management. Clinical guideline [CG133]. Recuperado de <https://www.nice.org.uk/guidance/CG133>

- Novas, S. y Martínez, C. (Coords.). (2018). Lineamientos para la atención del intento de suicidio en adolescentes. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Salud de la República Argentina. Recuperado de: <http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000879cnt-2018-lineamientos-atencion-intento-suicidio-adolescentes.pdf>
- Nock, M. K., Joiner, T. E. Jr., Gordon, K. H., Lloyd-Richardson E. y Prinstein M. J. (2006). Non-suicidal self-injury among adolescents: Diagnostic correlates and relation to suicide attempts. *Psychiatry Research*, 144, 65-72.
- Observatorio madrileño contra la homofobia, transfobia y bifobia (s. f.). Recursos. Delitos de odio. Recuperado de <http://www.contraelodio.org/recursos.html>
- Ojeda, J. (2015). Acoso escolar homofóbico y salud mental: un estudio comparativo para la intervención del Trabajo Social. *Trabajo Social y Salud*, 82, 19-32.
- O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13, 39-57.
- Oliva, A., Antolín-Suárez, L., Povedano, A., Suárez, C., del Moral, G., Rodríguez-Meirinhos, A. ... Musitu, G. (2017). Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo. Madrid, España: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD. Recuperado de http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/coleccion-documentos/ampliar.php/Id_contenido/126891/
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.) *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York, NY: Academic Press.
- Organización Mundial de la Salud. OMS. (s. f.). Prevención del suicidio: recursos. Instrumentos dirigidos a grupos específicos sociales y profesionales particularmente relevantes para la prevención del suicidio. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/publications/suicide_prevention/es/
- Organización Mundial de la Salud. OMS. (2000). Prevención del suicidio. Un instrumento para los medios de comunicación. Ginebra, Suiza: Autor. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/media/media_spanish.pdf

- Organización Mundial de la Salud. OMS. (2001). Prevención del suicidio. Un instrumento para docentes y demás personal institucional. Ginebra, Suiza: Autor. Recuperado de https://www.who.int/mental_health/media/en/63.pdf?ua=1
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Disorders due to addictive behaviour. En International statistical classification of diseases – ICD (11th ed.). Recuperado de <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f499894965>
- Organización Mundial de la Salud. OMS. (22 de marzo de 2018). Depresión. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Orange. (s. f.-a). Por un uso Love de la tecnología. Recuperado de <https://usolovedelatecnologia.com/>
- Orange. (s. f.-b). Por un uso Love de la tecnología. Cibercontrol. Recuperado de <https://usolovedelatecnologia.com/cibercontrol/>
- Orange. (s. f.-c). Por un uso Love de la tecnología. Tecnología y pornografía. Recuperado de <https://usolovedelatecnologia.com/tecnologia-y-pornografia/>
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. Revista de Educación, 313, 143-158.
- Ortega, R. (Coord.) (2015). Convivencia y Ciberconvivencia. Madrid, España: Machado Grupo de Distribución.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora, J. (2008). Cyberbullying. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8, 183-192.
- Ortega, R., Casas, J. A. y Del Rey, R. (Abril, 2013). Redes Sociales y Cyberbullying: El Proyecto ConRed. Convives, 3 33-44. Recuperado de <http://convivesenlaescuela.blogspot.com/2013/04/revista-convives-n-3-acoso-entre.html>
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolencia escolar. Revista de Educación, 326, 297-310.

- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el ciberbullying: validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Revista Psicología Educativa*, 22, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528.
- Ortega, R. y Zych, I. (Coords.) (2016). La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos. [Número monográfico]. *Revista de Psicología Educativa*, 22, 1-79.
- Otero, N. (abril, 2009). La resolución de conflictos en el aula: La asamblea. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1. Recuperado de <http://www.eu-med.net/rev/ced/02/nom2.htm>
- Pantallas Amigas (s. f.). Ciberbullying. Recuperado de <https://www.pantallasamigas.net/ciberbullying/>
- Pantallas Amigas, Defensor del Menor y Metro Madrid. (15 de noviembre de 2011). Ciberbullying [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/tX4WjDr5XcM>
- Pantallas Amigas (1 de diciembre de 2016). Programa Cibermentores contra el acoso y el ciberacoso escolar se despliega en la Comunidad de Madrid [Entrada en Blog]. Recuperado de <https://www.pantallasamigas.net/programa-cibermentores-contra-el-acoso-y-el-ciberacoso/>
- Pantallas Amigas y FELGBTB (27 de abril de 2018). Ciberbullying LGTBfóbico, una forma de ciberacoso entre iguales que castiga la diversidad [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://youtu.be/ck_QP5d-XY8
- Pantoja, A. (2005). *La Gestión de los Conflictos en el Aula. Factores Determinantes y Propuestas de Intervención*. Madrid, España: MECD. Recuperado de http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf

- Patricia Gomendio. Intervenciones teatrales. (s. f.-a). Gaby, Gabriel o Gabriela. Recuperado de <https://asociacionorientacioneducacionmadridd.com/2018/07/02/hemos-tenido-el-honor-de-participar-con-la-intervencion-teatral-para-educar-en-diversidad-de-genero-gaby-gabriel-o-gabriela-dentro-de-de-las-actividades-culturales-del-orgullo-2018/>
- Patricia Gomendio. Intervenciones teatrales. (s. f.-b). Señales en el Patio. Recuperado de http://www.fapmi.es/imagenes/auxiliar/2016_Simposium_UNED_Acoso_Dossier_Patricia%20Gomendio.pdf
- Payne, K. J. (2009). *Simplicity Parenting*. New York, NY, Estados Unidos: Ballantine Books.
- Pérez-Esteve, P. (2016). Proyecto Pigmalión. Tutoría entre iguales [Entrada en Blog]. Recuperado de <https://pilarperezesteve.es/proyecto-pigmalion-tutoria-entre-iguales/>
- Pinker, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro*. Barcelona, España: Paidós.
- Planella, J. (1998). Repensar la violencia: usos y abusos de la violencia, como forma de comunicación en niños y adolescentes en situación de riesgo social. *Educación Social*, 8, 92-106. Recuperado de <https://www.ra-co.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/144098/384295>
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Madrid, España: Institución Educativa SEK. Recuperado de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Preysler, C. (3 de marzo de 2007). *Bullying: ¿Y si mi hijo es el acosador?* CuidatePlus. Recuperado de <https://cuidateplus.marca.com/familia/ni-no/2017/03/03/bullying--hijo-acosador-141638.html>
- Proposición No de Ley, relativa a la prevención de la violencia de género digital entre la juventud. (12 de junio de 2018). Boletín Oficial de las Cortes Generales (España), 372, de 19 de junio. Recuperado de http://www.congreso.es/public_oficiales/L12/CONG/BOCG/D/BOCG-12-D-372.PDF
- Proyecto Atlántida. (s. f.). *Category Archives: Convivencia* [Entradas en Blog]. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/category/convivencia>

- Puig, J. M. (21 de febrero de 2018). Las diez mejores páginas sobre Aprendizaje-Servicio. [Entrada en Blog]. EDUForics. Anticipando la Educación del Futuro. El Futuro de la Educación. Recuperado de <http://www.eduforics.com/es/las-10-aprendizaje-servicio/>
- Qué hacer si sospechas que tu hijo acosa en las redes. (s. f.). ElMundo.es. Recuperado de <https://www.elmundo.es/promociones/native/2018/09/18or/>
- Real Academia Española (2014). Prevenir. En Diccionario de la Lengua Española (23ª Ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=U9JkQmL>
- Real Decreto de 24 de julio de 1889, por el que se publica el Código Civil. Boletín Oficial del Estado (España), 206, de 25 de julio. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf>
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, sobre los derechos, deberes y normas de convivencia de los alumnos de centros sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial del Estado (España), 131, de 2 de junio de 1995. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16185-16192.pdf>
- Galán, R. [Rgalan]. (1 de octubre de 2015). Las cifras de la depresión. EFE: Salud. Recuperado de <https://www.efesalud.com/las-cifras-de-la-depresion/>
- Richard Davidson [sitio web] <https://www.richardjdavidson.com/>
- Rivera, M. E. (2010). La prevención del suicidio en los adolescentes. [Cuadernos de Divulgación Científica y Tecnológica del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Michoacán C+Tec. Innovación es solución a mi alcance Serie 4, cuaderno número 44]. Morelia, Michoacán, México; Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Michoacán. Recuperado de https://www.ceapa.es/sites/default/files/uploads/ficheros/publicacion/prevencion_del_suicidio_en_adolescentes_si.pdf
- Rojas, M. E. (2013). Distorsiones cognitivas y conducta agresiva en jóvenes y adolescentes: Análisis en muestras comunitarias y de delincuentes (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Recuperada de <https://eprints.ucm.es/23510/>
- Romera, E. M. (Coord.). (2017). Bullying, cyberbullying y dating violence. Estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía. Sevilla, España: Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia y Administración Local. Recuperado de <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=publicaciones&id=2785>

- Salmerón, M. (5 de octubre de 2015). Nuevas tecnologías 0 a 3 años. Interfieren en el desarrollo, limita su uso. [Entrada en Blog]. Recuperado de <https://www.mimamayanoespediatra.es/2015/10/mi-hijo-menor-de-dos-anos-deberia/>
- Salmerón, M. A., Eddy Ives, L. S. y Morales, A. (Coords.). (2015). Guía Clínica sobre Ciberacoso para profesionales de la salud. (Plan de confianza del ámbito digital del Ministerio de Industria, Energía y Turismo). Madrid, España: Hospital Universitario La Paz, Sociedad Española de Medicina del Adolescente y Red.es. Recuperado de https://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/Guia_Ciberacoso_Profesionales_Salud_FBlanco.pdf
- Sampedro, V. (2018). Dietética digital. Para adelgazar al gran hermano. Barcelona, España: Icaria Editorial.
- Sánchez, L. (2017). Guía para padres y madres que se preocupan por la violencia de género. Madrid, España: Dirección General de Igualdad entre Mujeres y Hombres del Ayuntamiento de Madrid. Recuperado de <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/IgualdadDeOportunidades/Publicaciones/guiamadresypadresgenero.pdf>
- Sánchez, L., Crespo, G., Aguilar, R., Bueno, F. J., Aleixandre R., Valderrama J.C. (2015). Los adolescentes y las TIC. Guía para padres. Ayudándoles a prevenir riesgo. Valencia, España: Unitat de Prevenció Comunitaria de Conductes Adictives (UPCCA-Valencia). Ayuntamiento de Valencia. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/132633/1/TICPadres.pdf>
- Sánchez, J. Ortega, F. J., Ortega, R. y Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. Escritos de Psicología, 2, 97-109.
- Sánchez-Hernández, O., Méndez, F. y Garber, J. (2014). Prevención de la depresión en niños y adolescentes. Revisión y Reflexión. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 19, 63-76.
- Sanmartín, J. (2014). Discapacidad y acoso escolar: reflexiones. Recuperado de <https://online.ucv.es/resolucion/acoso-escolar-y-discapacidad-reflexiones-por-jose-sanmartin-esplugues/>
- Sentencia Audiencia Provincial de Guipuzcoa, (SAP SS 946/2005). Sección 1ª, Número 178/2005 de 15 de julio. Nº de Recurso: 1009/2005 (Caso Jokin). (Ref. LA LEY JURIS 579578/2005). Ponente Sr. Subijana Zunzunegui. REcuperado de <http://www.poderjudicial.es/search/contenidos.action?action=contentpdf&databasematch=AN&reference=1260995&links=jokin%20%221009%2F2005%22&optimize=20050721&publicinterface=true>

Sentencia de la Audiencia Provincial de Barcelona, (SAP B 11122/2012). Sección 4ª, Número 412/2012 de 12 de julio. Nº de Recurso: 592/2011. Ponente Sr. Vicente Conca Pérez. Recuperado de <http://www.poderjudicial.es/search/contenidos.action?action=contentpdf&database-match=AN&reference=6555649&links=acoso%20%22412%2F2012%20%22&optimize=20121129&publicinterface=true>

Sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid, (SAP M 19549/2014). Sección 8ª Número 373/2014 de 16 de septiembre. Nº de Recurso: 434/2013. Ponente Sr. Juan José García Pérez. Recuperado de <http://www.poderjudicial.es/search/contenidos.action?action=contentpdf&database-match=AN&reference=7451161&links=%22373%2F2014%20%22&optimize=20150818&publicinterface=true>

Sentencia de la Audiencia Provincial de Murcia, (SAP MU 2234/2016). Sección 2ª, Número 484/2016 de 10 de octubre. Nº de Recurso: 7/2016. Ponente Sra. María Ángeles Galmes Pascual. Recuperado de <http://www.poderjudicial.es/search/contenidos.action?action=contentpdf&database-match=AN&reference=7865516&links=acoso%20%22484%2F2016%22&optimize=20161115&publicinterface=true>

Sastre, A. (Coord.) (2016). Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la Infancia. Madrid, España: Save the Children España. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf

Save the Children (s. f.-a). Curso online Bullying y Ciberbullying. Recuperado de <https://escuela.savethechildren.es/>

Save the Children (s. f.-b). Día Internacional de la Mujer: Save the Children pide una asignatura obligatoria de educación sexual para prevenir la violencia machista en adolescentes. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/notasprensa/dia-internacional-de-la-mujer-save-children-pide-una-asignatura-obligatoria-de-educacion>

Save the Children (s. f.-c). Escuela de madres y Padres. Recuperado de <https://escuela.savethechildren.es/>

Schneider, S. K., O'Donnell, L. y Smith, E. (2012). Trends in cyberbullying and schoolbullying victimization in a regional census of High School students, 2006-2012. Journal of School Health, 85, 611-620. <https://doi.org/10.1111/josh.12290>

- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A. y Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. *American Journal of Public Health*, 102, 171-177. <https://doi.org/10.2105%2FAJPH.2011.300308>
- Schulman, A., Joost, H. (Dir). (2016). *Nerve. Un juego sin reglas* [Película]. Estados Unidos: Lionsgate / Allison Shearmur Productions.
- Servicio de Asuntos Sociales. Universidad de Salamanca (s. f.). Cuestionario de diagnóstico de la adicción a internet. (IADQ). Recuperado de <http://sas.usal.es/programa-usaludable/otras-adicciones/adiccion-a-las-tic/cuestionario-de-diagnostico-de-la-adiccion-a-internet-iadq/>
- Smith, B. W., Dempsey, A. G., Jackson, S. E., Olenhack, F. R. y Gaa, J. (2012). Ciberacoso among gifted children. *Gifted Educational International*, 28, 112-126.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippert, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Socioescuela. (s. f.). Recuperado de <https://socioescuela.es/es/index.php>
- Solá, P. (23 de abril de 2017). El suicidio de Por trece razones prueba que el sufrimiento juvenil es un problema muy real. *La Vanguardia.com* Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/series/20170423/421929164639/por-13-razones-suicidio-netflix.html>
- Soraa, P. (2014). La invisibilidad del maltrato a la discapacidad. En *Actas de la 1ª Jornada sobre maltrato a las personas con discapacidad* (pp. 57-62). Sevilla, España: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de <http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3371/1/rajonadamaltrato.pdf?sequence=1>
- Stop Disabuse. Tackling Disablist Bullying. (s. f.). Proyecto Europeo Erasmus+ para hacer frente al Acoso Escolar a Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://disabuse.eu/es/about>
- Strauss, M. y Yodanis, C. (1996). Corporal punishment in adolescence and physical assaults on spouses in later life: What accounts for the link? *Journal of Marriage and the family*, 58, 825-884.

- Suspergintza Elkartea. (2015). Guía Pedagógica para Trabajar la Educación en las Nuevas Tecnologías: Uso Responsable, Preventivo y Educativo. Victoria, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/egonli-ne_unitatedidaktikoak/es_def/adjuntos/egonline_cast.pdf
- Swearer, S. M. y Hymel, S. (Coords.). (2015). School Bullying and Victimation [Número monográfico]. American Psychologist, 70, 293-353.
- Teléfono de la Esperanza (9 de septiembre de 2018). Cifras de suicidio en España. Recuperado de <http://telefonodelaesperanza.org/noticias/view/8331/cifras-del-suicidio-en-espa%E3%B1a>
- Tendencias 21. (7 de noviembre de 2013). El movimiento “Ciudades Lentas” promueve la deceleración de la vida urbana. Recuperado de https://www.tendencias21.net/El-movimiento-Ciudades-Lentas-promueve-la-desaceleracion-de-la-vida-urbana_a26677.html
- Thomas, G., Walker, D. y Webb, J. (1998). The making of the inclusive School. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Torrego, J. C. (Coord.). (2000). Mediación de conflictos en instituciones educativas. Madrid, España: Narcea.
- Torrego, J.C. (Coord.). (2003). Resolución de conflictos desde la acción tutorial. Madrid, España: Consejería Educación de la Comunidad de Madrid.
- Torrego, J. C. (Coord.). (2006). Modelo integrado de mejora para la convivencia: estrategias remediación y tratamiento de conflictos. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2008). El Plan de convivencia. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Torrego, J. C. (Marzo, 2010). Gestión de la convivencia dentro de un modelo integrado e inclusivo. Conferencia presentada en las VII Jornadas De Cooperación Educativa Con Iberoamérica Sobre Educación Especial E Inclusión Educativa. Educación Secundaria (pp. 66-75). Madrid, España: OREALC/UNESCO Santiago.
- Torrego, J. C. y Negro, A. (2012). Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Twenge, J. (4 de noviembre de 2017). Algo está robando el sueño a nuestros adolescentes, pero el remedio es sorprendentemente sencillo. ElPais.com. Recuperado de https://elpais.com/tecnologia/2017/10/20/actualidad/1508510081_732406.html
- Ubieto, J. R. y Pérez, J. (2018). Niñ@s hiper. Infancias hiperactivas, hipersexualizadas, hiperconectadas. Barcelona, España: NED.
- UDS Estatal de Educación (2007). Guía REINE. Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela [Cuaderno de Buenas Prácticas FEAPS]. Madrid, España: FEAPS. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_reine.pdf
- UE Estudio. (Septiembre, 2018). Qué hacer si sospechas que tu hijo acosa en las redes (Por un uso Love de la tecnología). El mundo.es. Recuperado de <https://www.elmundo.es/promociones/native/2018/09/18or/>
- Universidad Internacional de Valencia. (23 de junio de 2015). El concepto de aprendizaje dialógico. Recuperado de <https://www.universidadviu.es/el-concepto-de-aprendizaje-dialogico/>
- Universidad Internacional de Valencia. (19 de abril de 2017). Algunas ideas sobre prácticas restaurativas. Recuperado de <https://www.universidad-viu.es/algunas-ideas-practicas-restaurativas/>
- Uruñuela, P. M. (Coord). (Diciembre, 2016). Aprendizaje-Servicio y Convivencia [Número monográfico]. Convives, 16. Recuperado de <http://convivesenlaescuela.blogspot.com/2016/12/revista-convives-n-16-aprendizaje.html>
- Vaello, J. (2009). El Profesor Emocionalmente. Barcelona, España: Ed. Graó.
- Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R. Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9, 783-796.
- Van Geel, M., Vedder. P. y Tanilon, J. (2014). Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents. A Meta-analysis. Journal of American Medical Association Pediatric, 168, 435-442. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>
- Ventrículo Veloz Producciones. (s. f.). Papel de José Padilla. Recuperado de <https://www.ventriculoveloz.com/espectaculos/papel/>

Wilkinson, B. (2011) Current trends in remediating adolescent self-injury: an integrative review. *The journal of school nursing*, 2, 120-127.

Yorkey, B. (Creador) e Incaprera, J. (Productor). (2017). 13 Reasons Why [Por trece razones] [Serie de televisión]. Estados Unidos: Universal Estudios.

Zabala, M. (s. f.). ¿Hablamos? [Entrada en Blog]. Iwomnish. Familia, tecnología y ciudadanos digitales. Recuperado de <https://www.iwomnish.com/hablamos/>

129 casos de acoso escolar el pasado curso en Castilla-León (3 de enero de 2018). *SoriaNoticias.com*. Recuperado de <http://sorianoticias.com/noticia/2018-01-03-129-casos-acoso-escolar-pasado-curso-castilla-leon-45073>



Esta obra estudia en profundidad el fenómeno del acoso entre iguales y sus repercusiones en la convivencia escolar. Sus orientaciones prácticas permiten al profesorado y a las familias encontrar importantes orientaciones y recursos sobre cómo intervenir de un modo eficaz en situaciones de acoso entre iguales para conseguir una mejora de la convivencia entre los jóvenes y en las escuelas.



**Comunidad
de Madrid**

Consejo Escolar

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
E INVESTIGACIÓN