
Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?

C. del Barrio, H. Gutiérrez, Á. Barrios,
K. van der Meulen, L. Granizo

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

Rev Pediatr Aten Primaria. 2005;7:75-100

Cristina del Barrio, cristina.delbarrio@uam.es

Resumen

Se describe la naturaleza del maltrato por abuso de poder entre iguales en la escuela distinguiendo las características que lo definen y las que suelen estar presentes sin ser necesarias, analizando algunos de los tópicos, no siempre reales, que acompañan al fenómeno. Se revisan, fundamentalmente a partir de datos españoles, la incidencia del problema, sus escenarios y participantes, y sus repercusiones para los implicados, así como las representaciones acerca de este problema que manifiestan escolares y profesores participantes en estudios cualitativos realizados por los autores. Por último, se reflexiona sobre el papel de distintos participantes –especialmente el del centro educativo– en la intervención y prevención del maltrato por abuso de poder.

Palabras clave: Maltrato entre iguales, Abuso de poder, Clima escolar, Incidencia de maltrato.

Abstract

The nature of peer bullying in schools is described, differentiating between its defining characteristics and others usually but not necessarily present. Topics on the phenomenon, sometimes unreal, are analysed. On the basis of Spanish data, incidence of bullying in schools, its settings and participants, and its consequences for the ones involved are summarised, together with students' and teachers' representations of this problem, resulting from qualitative studies carried out by the authors. Finally, the role of different participants, specially the school, in the intervention and prevention of bullying, is discussed.

Key words: Peer bullying, Abuse of power, School climate, Bullying incidence.

Introducción

Si en una reunión dijéramos que estudiamos las relaciones de abuso de poder

entre iguales en la escuela, enseguida cualquier persona nos contaría una historia relacionada con este fenómeno, ya

fuere algo vivido directamente o indirectamente como testigo, como profesional a quien otros acuden en busca de ayuda, o simplemente conocido como anécdota escuchada a terceros. A pesar de reconocer inmediatamente de qué se trata, surgen a menudo comentarios del tipo “eso siempre ha existido en las escuelas”, “¿no es muy fuerte llamarlo maltrato?”, “¿por qué lo estudiáis en las escuelas si también pasa en otros sitios?”; éstas son cuestiones frecuentes en los distintos foros de discusión de este asunto que han proliferado en los últimos tiempos. Han pasado tres meses desde el suicidio de Jokin, un estudiante de Fuenterrabía al que sus compañeros de clase le estuvieron haciendo la vida imposible impunemente durante al menos un año, tal como parece desprenderse de la información publicada hasta la fecha. Muy probablemente no ha sido el primer caso de estas características en nuestro país, pero en él, a diferencia de en otros, parece indudable el vínculo con el proceso de victimización sufrido. Quizá por ello, este caso ha tenido un impacto notable en la sociedad. No sólo ha habido una reacción casi inmediata de sus familiares, compañeros y profesores como testigos más o menos directos de todo el proceso que le llevó a ese final, sino que ha dado lugar también a numerosos debates

acerca de este fenómeno en los medios de comunicación, así como a manifestaciones de miles de ciudadanos, que han querido expresar en la calle o en la prensa su apoyo a los familiares y amigos de Jokin. Por otro lado, las instituciones vascas –tanto la Consejería de Educación con la creación de una página web, como el Defensor del Pueblo Vasco– han puesto en marcha diversas acciones para que distintos sectores de la población conocieran en mayor profundidad este fenómeno del maltrato por abuso de poder entre escolares –conocido también por su término anglosajón *bullying*–, a fin de intervenir en él y prevenirlo.

Así, a lo largo de semanas ha abundado la información acerca de las características, manifestaciones, incidencia y otros aspectos del maltrato o victimización entre pares, que lo retratan cabalmente como un tipo de relación perversa de dominación de un compañero a quien se humilla ya sea intimidándolo o excluyéndolo del grupo. Al mismo tiempo han aparecido numerosas ideas estereotipadas y a veces erróneas que ofrecen una visión simplificada que no ayuda a comprender la verdadera naturaleza del fenómeno, complejo como es, ni por tanto a intervenir eficazmente en él.

Lo que sigue supone una reflexión acerca de dichos tópicos y la verdadera

naturaleza del maltrato a partir de los estudios que nos han ayudado a conocerlo. Del significado que demos a este fenómeno dependerá el tipo de medidas que se adopten contra él.

Desde cuándo

No es un fenómeno nuevo, sino bien conocido, constatado en contextos diferentes, es decir, no exclusivo de la escuela. Circunscrito al ámbito escolar, numerosas canciones o relatos autobiográficos o de ficción refieren episodios en los que el protagonista u otro compañero es humillado de maneras diversas. Entre otros ejemplos, *El señor de las moscas* de Golding, *La senda del perdedor* de Bukowski, *Qué verde era mi valle* de Llewelyn Jones o *Un niño grande* de Hornby. A pesar de esta presencia recurrente, demasiado a menudo es ignorado o subestimado. ¿O es quizás ese efecto de fenómeno acostumbrado lo que explica esa minimización del problema? Sin embargo, no todas las costumbres son aceptables. Como señala el cantante Salif Keita de modo clarividente, "hay tradiciones que no merecen guardarse porque frenan la evolución social. Muchas son locales y nosotros somos universales". Los abusos de quien detenta el poder son una de esas tradiciones desechables.

Pero otras veces es un problema silenciado. Durante este curso los autores han conocido el caso de una profesora de Primaria que, habiendo comunicado una situación de maltrato en su clase a la dirección de su centro, ésta le ha pedido ignorarlo prohibiéndole comentarlo con sus compañeros y evitando tomar medidas. Esta postura pretendiendo evitar un escándalo o simplemente no sabiendo cómo actuar convierte a la escuela en un lugar menos seguro.

Por otro lado, la proliferación de estudios dirigidos a determinar su incidencia, investigar su naturaleza o diseñar modos de intervenir en él proviene de una toma de conciencia de su relevancia desde áreas profesionales muy diversas. Desde los estudios pioneros realizados por Olweus en Escandinavia, y de la mano de investigaciones fundamentalmente europeas durante los últimos 25 años, hasta el informe nacional que en 1998 el Parlamento encargara a la Oficina del Defensor del Pueblo, a partir de casos graves ocurridos en una escuela^{3,4}, el maltrato entre escolares es sacado de su invisibilidad, que no inexistencia (en particular, en el Estado español es un fenómeno estudiado desde finales de los años 80 en Madrid y Sevilla^{1,2}).

Qué es el maltrato entre iguales y cómo se manifiesta

Una visión tópica tiende a escenificar estos abusos como una pelea en el patio en que un grupo de chicos –varones– (“matones” o “abusones”) pisotea, pega o arremete físicamente contra un compañero físicamente más débil o un “empollón”. Pero ¿es siempre así el maltrato?, ¿es lo más frecuente?

El maltrato por abuso de poder o victimización consiste en el proceso por el cual una persona o varias que se perciben en una posición de poder ejercen de modo intencional –y habitualmente reiterado– daño físico o psicológico a otra persona a quien se percibe en una situación de desventaja, o a quien se quiere situar en esa posición de desventaja mediante esas acciones negativas. El concepto ha ido ampliándose al concebirse la diferencia de poder no sólo en términos físicos, sino también psicológicos o sociales; o al incluir nuevos ejemplos de conductas, como las relacionadas con la exclusión social u ostracismo, más allá de las interacciones explícitamente agresivas. Así, las características del fenómeno incluyen fundamentalmente: a) la intención de hacer daño (físico o psicológico), y b) el desequilibrio de poder que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí sola. El maltrato es

un acto cobarde: quienes lo hacen saben que seguramente saldrán ilesos ya que es improbable que la víctima responda eficazmente, o que ella o quienes lo observan lo comuniquen.

La reiteración de las conductas es una característica probable y convierte el maltrato en algo opresivo para la víctima, pero no siempre está presente: puede darse con tanta virulencia un solo episodio que sea suficiente para establecer una relación de dominación duradera. Una estudiante universitaria recordaba nítidamente su primer día en el instituto, en el que sufrió una novatada por parte de un grupo de un curso superior. La chica señalaba en su relato que nunca más a lo largo de sus seis años en el instituto había vuelto a cruzar una palabra con nadie de ese grupo, pero que siempre los tenía presentes como quienes le habían hecho la vida imposible ese día. Había bastado un solo incidente (una interacción) para establecer una relación perdurable durante años entre una y otros^a.

El maltrato por abuso de poder es un ejemplo de agresión, es decir, de con-

^a Quienes estén familiarizados con la distinción de Bowlby (1969) entre apego (como relación o vínculo de naturaleza inmaterial) y conductas de apego (acciones concretas que ilustran ese vínculo) encontrarán semejanzas entre las ideas de apego y victimización como relación interpersonal que supone un vínculo inmaterial entre las personas manifestado en interacciones observables pero sin reducirse a ellas.

ducta intencionalmente negativa dirigida hacia otros individuos que puede adoptar muchas formas. Aun cuando no todas las manifestaciones sean violentas, no sólo las que entrañan daño físico pueden serlo: la presión psicológica puede suponer una situación de enorme violencia, al igual que en el orden social se ha definido la violencia estructural, que excede las relaciones interpersonales⁵. Son numerosas las conductas a través de las cuales se ejerce el maltrato, desde el acoso más abiertamente observable, por ejemplo al pegar o insultar, hasta la indiferencia constante hacia la persona elegida como objetivo, ninguneada, como acertadamente dirían en México, es decir, considerada como nadie. Otras manifestaciones nuevas se añaden a las conocidas, como cuando se usa Internet o el teléfono móvil como vehículos para mensajes intimidatorios o humillantes.

El caso del maltrato entre escolares se considera como un caso particular de maltrato, con el agravante de producirse entre quienes se consideran desde muchos criterios como iguales. A diferencia de las relaciones niño-adulto, las relaciones entre pares se sitúan en un mismo plano horizontal y se definen por su naturaleza simétrica. A nadie se le escapa, y no contradice lo anterior, que unos y otros escolares pueden destacar con res-

pecto a sus compañeros en aspectos particulares, pero todos ellos comparten frente a otros estamentos de la comunidad educativa el estatus de alumnado, criterio que los hace iguales a ojos de terceros. Durante la preadolescencia y primeros años de la adolescencia, cuando el grupo de iguales es un marco fundamental de desarrollo de relaciones sociales, este problema cobra mayor importancia.

Cuál es su incidencia

Las investigaciones en distintos países señalan hasta qué punto está extendido⁶ y coinciden en que a uno de cada seis escolares sus compañeros *le hacen la vida imposible*, con un punto álgido en los últimos años de la Primaria y primeros de la Secundaria (entre los 9 y los 14 años). Smith y Shu⁷ en su estudio con escolares británicos entre 10 y 14 años encuentran que un 32,2% de ellos lo ha sufrido esporádicamente y un 7% al menos 1 vez por semana.

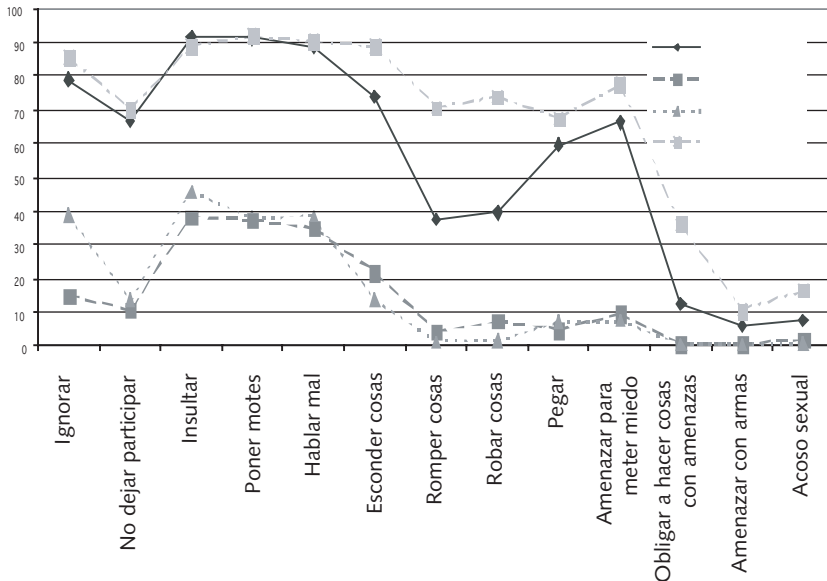
El *Informe del Defensor del Pueblo*^b nos proporciona una panorámica nacional de la incidencia de las diversas moda-

^b El núcleo del *Informe* (pp. 141-289) lo constituye un estudio epidemiológico a escala nacional acerca de la incidencia del maltrato entre iguales en los centros de educación secundaria españoles, en el que participaron 3.000 estudiantes y 300 profesores, todos ellos jefes de estudios de otros tantos centros de educación secundaria de todas las comunidades autónomas.

lidades de abusos entre escolares, tal como informan los propios estudiantes, desde su triple perspectiva de testigos, víctimas o agresores, y el profesorado. Según sus datos, todas las formas de abuso entre iguales ocurren en los institutos de nuestro país, evidentemente no todas en cada uno de ellos. Como se ve en la Figura 1, donde además de los datos del alumnado aparecen los del profesorado, que se comentan más abajo, su nivel de incidencia difiere según el tipo de conducta. Las manifestaciones consideradas más graves (*acoso sexual, ame-*

nazas con armas y obligar a hacer cosas bajo amenazas) se producen con menor frecuencia. El alumnado considera como formas de abuso más frecuentemente sufridas las *agresiones verbales* –ser insultado, que hablen mal a sus espaldas o recibir motes ofensivos (entre 35 y 39%)–, y la *exclusión social* –ser ignorado o no permitido participar (11-15%)–, seguidas (en este orden) por las *agresiones físicas indirectas* –robar, romper o esconder cosas (4-22%)–, *amenazas para intimidar* (10%) y *agresiones físicas directas* como que le peguen (5%).

Figura 1. Incidencia (%) de las distintas manifestaciones de abuso entre estudiantes de la ESO referidas por los propios estudiantes (n= 3.000) que las sufren, llevan a cabo y presencian, y por el profesorado (n= 300)³.



En *exclusión social*, *agresión verbal*, *agresión física indirecta* y *pegar* son más los alumnos que se confiesan agresores que los que se declaran víctimas. No ocurre lo mismo en conductas aun más graves, apareciendo un porcentaje menor de quienes se señalan autores de ellas. Lógicamente el porcentaje de quienes observan estas situaciones abusivas, sean alumnos testigos o docentes, es mayor que el de quienes las viven o las perpetran.

En cuanto al tipo de centro, se reconocen en los centros privados más víctimas de *hablar mal a espaldas de otros* y más agresores que hacen esto mismo, además de ignorar y poner motes^c.

Respecto al género, los chicos agreden y reciben más agresiones que las chicas. Ahora bien, la conducta *hablar mal de otro* se encuentra más en las chicas como agresoras, víctimas y testigos, sin que haya diferencias de género a la hora de *ignorar a otros*. Respecto al curso, la mayor incidencia del maltrato se produce en el primer ciclo de la Secundaria (entre 12 y 14 años) y va descendiendo paulatinamente hasta cuarto

curso (16 años) (véase Del Barrio, Martín y cols^d para ver la relación entre género y curso). Todos estos datos confirman los de otros países al constatarse el maltrato como un fenómeno más bien masculino, no obstante, con un protagonismo femenino de ciertas formas indirectas de maltrato y una tendencia a disminuir a lo largo de la adolescencia^d.

Incluso las tendencias estadísticas acerca de su incidencia, características, lugares en que ocurre, variables de género o edad son sólo tendencias. Nuevos casos pueden mostrarnos las múltiples formas que adopta este fenómeno. No se reduce a áreas socialmente deprivadas, ni a minorías étnicas o de otro tipo, ni a chicos difíciles ni a bandas como perpetradores. Ocurre de modo indiscriminado y fortuito. Si bien se puede hablar de tipos de maltrato, por ejemplo, racista, sexual, homófobo, dirigido a estudiantes con necesidades educativas especiales (autistas, Asperger, invidentes, etc.), cada caso particular que se aparte de los anteriores obliga a hablar más de factores de riesgo, de características probables de vulnerabilidad, que de expectativas, reconociendo que no hay nadie inmune.

^c Las variables comunidad autónoma y tamaño del hábitat no resultaron estadísticamente significativas. El grado de significación utilizado en el análisis estadístico para estimar la diferencia entre la incidencia de las diferentes variables examinadas fue de $p < 0,001$.

^d Nuevos análisis de los datos originales del informe citado acerca de la influencia de la edad y el género se pueden encontrar en Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández^d.

Quién lo hace y contra quiénes

Aunque se tienda a verlo de modo individual, por ejemplo, cuando se intenta saber cómo es la persona a quien le ocurre, cómo son aquellos que lo hacen, el maltrato es indisoluble de una consideración en términos de grupo, incluso cuando el que lo ejerce es uno solo. Y esto es así en las escuelas o en otros escenarios, por ejemplo grupos de ocio o incluso laborales. No se trata de una interacción ocasional entre dos (un roce puntual), ni siquiera de una relación diádica como la existente entre dos que se llevan recíprocamente mal. Estamos ante un fenómeno de grupo, difícil de encontrar fuera del grupo o si la dinámica del grupo cambiara. En el caso escolar, el grupo no es necesariamente sólo el grupo de clase, sino, en más casos de los que se admite, la institución escolar.

Los autores

En el estudio nacional, de modo semejante a otros países, los estudiantes que han sufrido malos tratos señalan que son protagonizados por compañeros de su misma clase, y menos frecuentemente por compañeros del mismo curso aunque de otra clase. Sólo en 1.º se destaca a los de un curso superior (2.º) también como agresores. Se identifica a los varones, en grupo o indivi-

dualmente, pero se identifica a las chicas como quienes *hablan mal a espaldas* de otros o excluyen.

A los autores de las acciones suele atribuírseles un carácter agresivo, impulsivo; una incapacidad para pensar en lo que siente su víctima y cierta cota de popularidad en un grupo reducido de compañeros, siendo rechazados por otros y por el profesorado. ¿Es cierta esta visión en todos los casos? Se está pensando en el estereotipo del matón exhibiendo físicamente su agresividad, y no tanto en una persona que estratégicamente manipula al grupo para hacer el vacío o, como en el caso de Jokin, para que se encontrara en las mesas del aula papel higiénico un año después de sufrir en clase un problema intestinal. Esto no es una acción impulsiva, sino planificada con cuidado haciendo partícipe a un grupo y anticipando la humillación que el compañero sentiría.

Se ha demostrado que los agresores suelen tener conocimiento de las emociones vividas por su víctima⁸. Cuando preguntamos a chicos de 9 a 15 años qué emociones atribuyen a unos y otros, diferencian muy bien las de la víctima (soledad, tristeza, vergüenza) y las de los agresores (orgullo, indiferencia). Y puestos en el lugar de unos y otros, la gran mayoría cree que ellos, a diferencia

de los agresores, sí sentirían pena por lo que vive la víctima. No comparten de modo vivencial las emociones del agresor sino las de la víctima. Los agresores, tal como dicen los escolares, no muestran compasión o empatía emocional, les falta conmovirse con el otro, sentir al unísono. El dato es preocupante, sobre todo al considerar que estudios de bebés demuestran con termografías y observaciones naturales que hacia los 4 meses los bebés comparten la emoción que observan en quien tienen enfrente.

En ocasiones, estos líderes negativos son individuos inteligentes y muy hábiles a la hora de manipular no reduciéndose su popularidad tan sólo a un grupo reducido de compañeros. Parte del profesorado puede generalizar el prestigio que tengan estos chicos en diversos campos a su vida social, y perdona o minimiza lo que no debería tolerar. Esta reacción puede darse por ejemplo ante un estudiante con habilidades sociales, con buen rendimiento académico o deportivo, o que tiene algún vínculo con el profesorado. Siempre hay una respuesta más positiva del profesorado cuando el temperamento de los estudiantes coincide con sus expectativas. Pero, como apuntan de modo sensible Sullivan, Cleary y Sullivan⁹, esto no permite ni fomenta la diversidad. Va en contra de

quienes son excluidos y también de los incluidos, quienes pueden creerse superiores, despojarse de empatía y responsabilidad social, y no llegar a apreciar a quienes son diferentes de sí mismos.

Las víctimas

¿A quiénes se elige como víctima? A cualquiera que muestre algún punto de vulnerabilidad y no tenga el apoyo de un grupo, que se encuentre en la periferia del grupo. Los datos del estudio estatal señalan una correlación positiva entre el hecho de tener pocos amigos y la experiencia de maltrato. Las innegables diferencias individuales entre ellos pueden situar a unos en una situación de ventaja frente a otros que es aprovechada por algunos para hacer la vida imposible a quien está en situación de desventaja. Los criterios son múltiples. Como señala una adolescente en el documental del programa *Enfoque* del canal público de televisión dedicado al caso Jokin, cualquiera que destaque "por arriba o por abajo". Una persona segura en un grupo puede ser vulnerable en otro, como muchos casos nos muestran. Se ha señalado también que no debe situarse el problema en la víctima: no es ella la diferente, sino que es el grupo quien la convierte en diferente. Todo ello se agrava en determinados

contextos si el grupo participa de una cultura (entre iguales o de la comunidad más amplia) que establezca que alguien tiene que ocupar ese lugar.

Los testigos

La relación de maltrato en un grupo escolar tiene que verse como resultado, en primer lugar, de una dinámica social de búsqueda –de modo no legítimo– de estatus en el grupo, principalmente entre preadolescentes y adolescentes más jóvenes; y, en segundo lugar, como parte de una cultura escolar no segura¹⁰. Esta dinámica descansa en quienes están marginalmente implicados como testigos, que no hacen nada para pararlo o llegar a apoyarlo de modo activo. Unos y otros esquivan el desprestigio asociado a la víctima o participan por contagio del estatus en el que se sitúa a la persona o personas que lideran la relación de acoso o exclusión. Lo terrible del maltrato es que, a pesar de sentirse incómodos con lo que está ocurriendo, una parte de los testigos no hace nada para pararlo por la presión del grupo de iguales. Distintos estudios han mostrado cómo las reglas no explícitas de funcionamiento del grupo, los valores imperantes, por ejemplo su tolerancia y representación del maltrato entre compañeros, son determinantes en la cali-

dad de sus relaciones y nivel de conflictos^{11,12}.

Si la dinámica cambia, de modo que los testigos pasivos dejan de contemplar desde la barrera e intervienen, o los testigos activos dejan de asentir o animar a los otros y muestran su rechazo a la conducta, entonces quien lo perpetra ya no tiene poder sobre el grupo ni sobre la víctima. Un cambio en la dinámica significa por tanto que los individuos no están atrapados en su papel y que toda la base de poder en la que descansa el maltrato se tambalea. Recordemos lo que dijera el entrenador de baloncesto Phill Jackson: “la fuerza de la manada está en el lobo y la fuerza del lobo está en la manada”.

Dónde ocurre

Aunque en algunos estudios el escenario principal en que se humilla a un compañero parece ser el patio^{7,13}, Adair et al¹⁴ encuentran que la mayoría de las veces ocurre muy cerca del profesor. Entre los escolares de Secundaria del Estado español, el aula resulta el escenario más citado, aunque otras ubicaciones también son relevantes según el tipo de conducta utilizada para maltratar. En la clase se da un tipo de agresión muy habitual, la agresión verbal directa, en forma de *insultos* y *motés* (salvo para los

de 1.º de la ESO, 12-13 años) y otra apenas existente, el *acoso sexual*. Pero, sobre todo, tiene importancia para acciones contra las propiedades del alumnado: entre un 86,5 y un 83,1% señalan que es en la clase donde se les *esconden, rompen o roban cosas*.

El patio es la ubicación más común para la modalidad más activa de exclusión social –*no dejar participar*– entre los de 1.º y 2.º (frente al aula para los de 3.º y 4.º); para *pegar* y para las *amenazas que intentan sólo meter miedo*. Algunas manifestaciones de maltrato parecen producirse por igual en varios escenarios, por ejemplo, las de tipo indirecto *ignorar y hablar mal de otro a sus espaldas*.

Los docentes tienden a ver más el patio como lugar inseguro. Curiosamente, *no dejar participar* está mucho más localizado en el aula por el profesorado, coincidiendo en este caso con los estudiantes de 3.º y 4.º de Secundaria, mientras que los de 1.º y 2.º sitúan más en el patio ese tipo de exclusión. Pero con esta excepción, de los datos se deriva que para el profesorado el aula es un lugar más seguro, lo que puede atribuirse a que los profesores no pueden percibir todo lo que ocurre durante la clase o a que están ausentes cuando pasa, por ejemplo en los momentos de cam-

bio de clases. En el caso de Jokin, parece que hubo agresiones físicas, probablemente no en el interior del centro sino en el patio o fuera del centro, pero también sufrió humillación en el aula, tal como ha revelado la prensa y no ha desmentido ningún miembro del centro educativo.

Por qué ocurre

Cuando las personas piensan en las causas de este fenómeno, informalmente o en debates organizados, suele atribuirse el problema a causas individuales, centradas habitualmente en las características de los directamente implicados, sean los autores de la agresión o las víctimas. De modo similar, también los niños más pequeños se basan en este tipo de atribuciones individuales para explicar el fenómeno.

No se debe caer en la trampa de pensar cómo es la víctima o los agresores. Podemos pensar en determinadas características de unos y otros como factores de riesgo, pero nada de lo que suele decirse puede considerarse una característica cierta, y, cuando lo es, como una justificación de lo que pasa, ni siquiera como causa. Como factores de riesgo, estas características psicológicas contribuyen en alguna medida a su conducta. Pero no pueden explicarla total-

mente ni siquiera tomadas en conjunto, como demuestran las experiencias de maltrato entre iguales donde el agresor no presenta ninguna de ellas. No se debe por tanto ni hablar de una supuesta debilidad física o de carácter, o de falta de habilidades sociales en las víctimas, o bien de fortaleza o agresividad en los agresores como causas. Es lo que ocurre lo que hace débil a la víctima y fuertes a quienes agreden. El caso de Santee en California es especialmente ilustrativo: un chico que se traslada con su familia del este de EE.UU. a California, con novia, amigos, buena relación con sus padres y otros familiares. Pero es nuevo y su modo de hablar –típicamente, más bonito que el inglés de la costa oeste– es diferente. Eso le convierte en objetivo de burlas constantes que le hacen cambiar de carácter y llegar a amenazar a sus agresores, acabando por protagonizar una nueva tragedia en su centro, esta vez con él como autor de agresiones mortales con un fusil. Que se sea tímido, nuevo o de aspecto físico diferente son los elementos en que fijan los acosadores sus acciones, pero no podemos considerarlos como causas unívocas de lo que ocurre, ni siquiera debemos considerarlos causas. Es del todo injusto con las víctimas. La causa es el fracaso de la celebración de la diferencia y de la bús-

queda de lo compartido. Es el triunfo del poder y los privilegios, de la homogeneidad, de la territorialidad y el miedo a lo que otros, diferentes, representan. La necesidad de ser parte del grupo pero no a costa de renunciar al propio modo de ser es un factor que agrava la actuación de quienes detentan la posición de ventaja que decide que ese modo de ser no vale. Así, por citar unos cuantos casos reales, el de Jokin, el del adolescente californiano mencionado, el de la adolescente que no quiso seguir una relación sentimental con un compañero, el cual manejó al grupo para hacerle el vacío, el del chico que destacaba por hacer las preguntas más interesantes en clase, irritando no sólo a sus compañeros sino también a su profesora, o los chicos de etnia mapuche que acuden a la ciudad a hacer la Secundaria¹⁵.

Hay quienes piensan que la víctima provoca la situación que sufre y se merece lo que le pasa. Suele ser la reacción de quienes son señalados como autores de abuso. Ciertamente existen lo que Olweus¹⁶ denomina "víctimas provocativas", pero no justifica de ningún modo su maltrato, sea cual sea el tipo o la magnitud de la provocación. El 70% de los chicos de 9 a 15 años considera que sucede sin necesidad de que la víctima haga nada y que, en ocasiones, cual-

quier conducta de la víctima sirve de excusa para que los agresores justifiquen el maltrato. Una simple mirada puede malinterpretarse por los agresores como una provocación que justifique su agresión hacia la víctima. Se trata de las víctimas más vulnerables (porque a veces provocan irritación también en el profesorado, que tiende a justificar lo que hacen), más inseguras y con las que hay que hacer un trabajo más sensible⁹.

Otra idea tópica entre la opinión pública se basa en una explicación vaga del maltrato que tiene en cuenta tipos de familias: las de los agresores, desestructuradas o con dificultades socioeconómicas; las de las víctimas, familias que las protegen en demasía. ¿Lo haríamos en los casos de maltrato por abuso de poder en el trabajo (llamado a veces de modo impreciso *mobbing*)? Como en otras formas de maltrato, se da en todos los tipos de familia. Y hay que recordar del Informe del Defensor del Pueblo que al menos ciertos tipos de maltrato, por ejemplo *sembrar rumores dañinos*, se encuentran más en centros privados.

Como se señalaba más arriba, el maltrato es resultado de dos factores. Por un lado, un tipo de dinámica social perversa que busca mantener una estructura de poder mediante medios fáciles e

ilegítimos al servirse de la posición de desventaja de la víctima, o al llevarla a una situación de la que es difícil que salga por sí sola; por otro lado, un contexto que lo permite, ya se trate del grupo de iguales, del centro escolar, de la familia, en caso de que conozca lo que ocurre y lo minimice, o que, sin conocerlo, exprese valores acordes con ese tipo de relación perversa.

Cómo responden los propios escolares al *porqué*

Cuando se pregunta a los propios escolares, se recoge la forma en que explican el maltrato entre iguales, más o menos próximas a las causas reales, que es difícil desvelar. Pero la visión del fenómeno de quienes están más próximos a él ayuda también a entenderlo de manera adecuada. Los escolares entre 9 y 15 años estudiados nos hablan claro de lo que sucede entre ellos. Sus explicaciones, inicialmente más individuales y unívocas, se vuelven más complejas con la edad: el maltrato entre iguales, como otros asuntos sociales complejos, es un fenómeno multicausal, donde tiene relevancia el funcionamiento grupal.

Los más pequeños mencionan frecuentemente, además de las características psicosociales de quienes protagonizan el maltrato entre iguales (25 y

15% para el agresor y la víctima respectivamente), la antipatía (25%) y/o la envidia que los agresores sienten hacia la víctima (20%) como posibles causas del abuso que ejercen. A partir de los 11 años, junto con la mención menos frecuente de éstas y otras nuevas causas, destaca el aumento de explicaciones que, como la envidia, se basan en la diferencia percibida al comparar cada una de las partes directamente implicadas, muchas veces especificando en qué consiste. A esta edad, el maltrato entre iguales se explica acentuando la posición de superioridad del agresor (30%) y el menosprecio de éste hacia la víctima (35%). A partir de los 13 años, destaca el reconocimiento explícito de la posición de vulnerabilidad de la víctima frente al agresor (25%). La frecuencia con que se recurre a este tipo de explicaciones basadas en la comparación social va en aumento con la edad, superando el 50% a la edad de 15 años.

Lo mismo sucede con las respuestas que aluden al dominio o poder ejercido por el agresor y a la búsqueda de su valoración o aumento de su posición relativa en el grupo, así como a la propia dinámica de éste. A los 15 años se atribuyen múltiples causas al fenómeno, pero aumentan las referencias a la per-

cepción que los agresores tienen de la víctima como amenaza a la estabilidad de su grupo ya cerrado (43%).

La visión de los mayores de la muestra coincide con las perspectivas de los investigadores y de la intervención surgidas en los últimos años, para quienes también la importancia del grupo es una característica esencial del maltrato entre iguales¹⁷. El grupo cobra importancia por varias razones. Por un lado, las relaciones entre iguales son especialmente relevantes para los propios escolares a estas edades. Por otro, son relaciones que tienen que darse obligatoriamente cuando se trata del contexto escolar. Además de relaciones obligatorias, son también duraderas.

Además, los adolescentes de 15 años identifican el maltrato entre iguales como un fenómeno que ha ocurrido siempre en el contexto escolar relacionado con una cierta edad y lo mencionan al tratar de ofrecer una explicación adecuada. Esta idea del maltrato como algo inscrito en la tradición de las escuelas o propio de los grupos de chicos es cierta en cuanto que el fenómeno no es nuevo, y este hecho también contribuye a explicarlo. Como señalábamos antes, una cultura que permita estas costumbres es un factor de influencia y los chicos parecen identificarlo.

Cómo se reacciona

Se deduce de lo expresado hasta ahora que el maltrato entre iguales es un asunto complejo en el que el contexto juega un papel importante. Por eso, no hay soluciones simples o universales para todos los casos. Sin embargo, se pueden señalar algunos datos que ayuden a plantear y realizar una intervención frente a estas situaciones.

Qué apoyos buscan y cuáles encuentran los chicos ante el maltrato

A pesar de que se especule acerca de quién es la persona o personas adecuadas para ayudar a la víctima de maltrato entre iguales, nadie mejor que los propios escolares para elegir y justificar su elección. Los datos del *Informe* del Defensor del Pueblo³ y las propias declaraciones de los chicos revelan que contarían su sufrimiento en primer lugar a sus amigos (65%), luego a la familia (36%) y por último al profesorado (10%). Además, son

los amigos los que prestan ayuda fundamentalmente a la víctima, como menciona más del 60%. Sin embargo, es importante destacar que en los casos más graves dejan de prestarla y que, aparte de ellos, apenas hay ayuda de otros chicos (8%). El profesorado apenas responde, y es en los casos en los que hay robos, agresión física o amenazas. Hay que enseñar a los alumnos que la ayuda no se debe limitar a los propios amigos, sino que cualquier compañero que esté siendo victimizado merece ser ayudado, sobre todo sabiendo que quienes viven el maltrato no tienen amigos (Tabla I).

Pero, ¿quiere esto decir que debemos dejar que sean los propios alumnos los que solucionen este tipo de conflictos por sí solos? No, y por, al menos, dos buenos argumentos. En primer lugar, porque hay chicos que no cuentan a nadie lo que les ocurre (entre un 8 y un 20%, según el tipo de maltrato) por distintas razones (Tabla I), que se resumen en un descenso generalizado de la confianza en los de-

Tabla I. Razones por las que las víctimas no suelen decir nada⁹

- Las víctimas temen represalias posteriores.
- Piensan que serán más señaladas y que si no lo dicen, se ganarán la simpatía de los agresores.
- No creen que los profesores puedan o quieran hacer nada para pararlo.
- No quieren preocupar a los padres.
- Temen que si los padres lo comunican a la escuela, empeorará el maltrato.
- Acusar a compañeros se considera algo muy malo.
- Se sienten de algún modo culpables

más, sobre todo cuando se trata de los chicos de 4.º de la ESO, curso en el que un 14% no se lo cuentan a nadie. Probablemente también porque no tienen amigos. En segundo lugar, porque no reciben ayuda de nadie (entre un 13 y 20%), incluso en casos tan extremos como la amenaza con armas o tan habituales como la exclusión social.

Cómo se puede cambiar la situación

Cuando se les pregunta a los propios chicos qué harían para acabar con la situación de maltrato si ellos ocupasen el papel de víctima, un 56% opina que recurriría a una tercera persona, ya sea compañero, padre o profesor, para buscar ayuda. Sin embargo, la búsqueda del adulto desciende a medida que aumentan de edad y cobran cada vez más fuerza las alternativas de los compañeros o de enfrentarse asertivamente a la situación (26%), por ejemplo, diciendo directamente a los agresores que paren. Estos datos se pueden entender al compararlos con lo que creen que les haría sentirse mejor: aun considerando a los adultos una posible solución, no encuentran en ella un alivio emocional (sólo lo menciona un 6%) pues, además de la cultura de no acusar, como ellos mismos dicen, "el profesor no va a estar siempre delante para ayudarte". Para

sentirse mejor recurren a estrategias de tipo cognitivo con las que preservan su autoestima o reinterpretan la situación, por ejemplo, pensar que quienes actúan mal no merecen la pena tanto como ellos. También, de forma creciente con la edad, recurren a los iguales¹⁸.

¿Es el cambio de centro una buena alternativa? No son pocos los alumnos que dicen que evitar los lugares o a las personas agresoras sería la estrategia que ellos llevarían a cabo para solucionar situaciones de maltrato (21%) o para sentirse mejor cuando tales situaciones ocurren (17%), por ejemplo, ignorando a los agresores. Sin embargo, este tipo de conductas evasivas deben analizarse desde al menos dos puntos de vista. Por un lado, indican que el estudiante tiene algún problema en el centro educativo y necesita ayuda, ya sea desde un punto de vista más académico o social. Por otro lado, la evitación no parece ser siempre una solución eficaz, ya que incluso en un centro distinto este tipo de relación negativa puede seguir ocurriendo. Y porque, como en el caso del suicidio, supone un fracaso.

Cuáles son las consecuencias

Los efectos inmediatos en la víctima

La consecuencia más inmediata del

maltrato es el miedo. El 61% de quienes tienen miedo a ir al instituto señalan a sus compañeros como fuente principal de su temor³. Además, lejos del tópico del endurecimiento que conseguirían, muchos estudios documentan que los chicos victimizados tienen una autoestima más baja que sus compañeros y pueden mostrar síntomas de depresión, ansiedad o soledad y experimentar estrés postraumático.

También se ha encontrado que las víctimas de maltrato muestran más problemas psicosomáticos (por ejemplo, encontrarse mal, nervioso, con dolor de cabeza, de estómago) que sus compañeros. Esa experiencia y el miedo que provoca también pueden llevar a no desear ir a la escuela, no participar en las actividades del aula o incluso no ir (véase Van der Meulen¹⁹).

Una consecuencia extrema de la victimización en la escuela es el suicidio. En otros países, por ejemplo Noruega, ya se había informado en los medios de comunicación de *autoinmolaciones*, con toda probabilidad como consecuencia del abuso grave por parte de los iguales. El suicidio de Jokin, relacionado presuntamente con el fenómeno, es el primer caso conocido ampliamente en España, quizá después de otros casos con motivos más difíciles de analizar.

Aun en ausencia de este resultado extremo, algunas víctimas tienen pensamientos frecuentes de suicidio por efecto directo del maltrato²⁰.

¿Qué ocurrirá en el futuro con los agresores?

Una idea estereotípica muy presente en psicología, tanto popular como científica, es la de círculo vicioso en relación con los agresores: si agreden a otros, es que lo han aprendido de niños, en muchas ocasiones observando la actuación agresiva de (uno de) sus padres, llegando a desarrollar una personalidad trastornada con respecto a la agresión que le lleve a maltratar con mucha probabilidad a su familia y a acabar como delincuente.

Según Farrington²¹, los padres que habían sido abusadores en la escuela tendían a tener hijos que también lo eran. Pero en su estudio esto sólo ocurre en un 16% de los padres, mientras que el 84% de esos padres tenían hijos que no victimizaron en la escuela. Además, un 5,5% de los padres sin esa experiencia escolar también tenía hijos que abusaban, todos ellos datos más que convincentes para mostrar que no existe una relación directa de causa-efecto. Lo que sí parece un resultado habitual, como también sucede en el caso de la exposición a violencia en los medios, es un aumento de la toleran-

cia ante estas situaciones de intolerancia o dominación-sumisión pensando que el abuso de la desigualdad es algo natural. Pero también es posible que, recordando sus años escolares, se arrepientan de lo que hicieron entonces y que intenten dar un trato justo a las personas que les rodean.

¿Qué piensan los alumnos sobre los efectos que tiene el maltrato para el agresor?

Cuando se pregunta a niños entre 9 y 15 años y a adultos, un 20% de todos ellos piensa que no hay consecuencias¹⁹. Los más pequeños (un 70% de escolares entre 9 y 11) creen que los agresores se arrepentirán, como también un tercio de los adultos. Un 63% de adultos y entre el 20-37% de escolares creen que continuarán dominando a alguna persona, aunque en otro contexto.

¿Qué ocurrirá en el futuro con las víctimas?

Los datos existentes van en contra de lo que algunos consideran "fortalecimiento del carácter". Los estudios muestran, entre otras repercusiones, una clara disminución de la autoestima, inseguridad en las relaciones interpersonales y pesadillas y recuerdos perturbadores frecuentes²²⁻²⁴. La exclusión social,

sea de forma activa (no dejar participar abiertamente) o pasiva (ignorar), parece llevar a estos efectos negativos de modo más marcado que otras formas de maltrato. Junto con los efectos que tiene el maltrato sufrido a corto plazo, forman la razón para tomar este tipo de maltrato muy en serio y no restarle importancia calificándolo como "cosas de chicos", "ya les pasará". Además, como afirma el psiquiatra Rojas Marcos, la idea de que alguien que ha sufrido un trauma supere más fácilmente un segundo es falsa; "*Cuanto más traumas sufra una persona, más tardará en superar otro*"^e. Además hay autores como Cyrulnik²⁵ y Vanistendael y Lecomte²⁶ que han empezado a estudiar cómo una parte de los niños en situaciones de riesgo, por ejemplo, sufriendo rechazo y maltrato, muestran resiliencia cuando hay factores de protección que las compensen, logrando una buena adaptación como adultos.

¿Qué piensan los alumnos sobre los efectos que tiene el maltrato para la víctima?

En el mismo estudio citado más arriba¹⁹, el 63% de los niños de 9 años piensa que el maltrato no tiene ninguna consecuencia. Pero esta idea disminuye

^e EL PAÍS, martes 29 de junio 2004.

con la edad. A los 11 años, una tercera parte indica que la víctima tendrá miedo a relacionarse, y esta idea aumenta con la edad, observándose en el 80% de los adolescentes de 15 años y en el 75% de los adultos. También se señalan efectos negativos para la autoestima, aumentando desde un 7% entre los escolares de 9, 11 y 13 años a un 25% entre los de 15 años, y un 45% de los adultos. Un 7% del total de la muestra piensa en malos recuerdos o trauma, mientras un 17% señala que la víctima puede llegar a ser más sensible a estos problemas en el futuro. Pero también aparece la idea del "fortalecimiento", falseada por las investigaciones, entre los participantes mayores: un 22% de los adultos y casi una tercera parte de los escolares de 15 años opina que la victimización sufrida puede crear una personalidad fuerte y resistente.

¿Qué significa el maltrato entre iguales para los propios escolares?

Aquellos alumnos que sólo están involucrados en las situaciones de victimización como testigos pueden reaccionar de diferentes maneras ante éstas mismas. Algunos se divierten con lo que pasa, llegando a participar. Otros se muestran indiferentes. Pero también hay quien se siente triste o culpable por

no ayudar. Hasta ahora, no hay datos acerca de las consecuencias a largo plazo para los testigos. Es posible que cause un mayor grado de miedo a ser maltratado que persista en la edad adulta, por ejemplo no reaccionando de manera asertiva en situaciones de desequilibrio de poder. También puede ser que, como hemos comentado con los agresores, se hagan tolerantes ante la intolerancia. O quizás aprendan que la evitación es la mejor estrategia en situaciones de conflicto y que es mejor que cada uno resuelva sus propios problemas.

Es preciso realizar estudios para conocer los efectos que tiene observar en el grupo una relación de maltrato. Las ideas que los escolares y los adultos tienen al respecto van en la línea de negar consecuencias para el testigo, sobre todo los chicos de 13 y 15 años. Las chicas de estas edades dicen que los testigos se arrepentirán y adoptarán otra actitud ante este tipo de problemas. Sin que haya diferencias entre los diferentes grupos de edad, un 25% de todos los participantes señala esta toma de conciencia. Asimismo, un 18% (sobre todo chicas de 11, 13 y 15 años) opina que de mayores habrán aprendido a no tolerar injusticias, actuando en contra de estas situaciones. Sólo una tercera parte

de los adultos piensa que los testigos mostrarán indiferencia en semejantes situaciones en el futuro, y un 10% de ellos cree que el agresor puede funcionar como un modelo de aprendizaje que llevará a los testigos a actuar en el futuro como agresores.

Cómo lo ven los profesores

El profesorado ocupa un papel relevante; muchas veces es quien da la voz de alarma, aunque en otras ocasiones reacciona minimizando el problema al señalar que hay otros problemas más importantes, por ejemplo las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. El primer tipo de reacciones aparece más a menudo cuando los episodios de conflicto suponen conductas violentas, consideradas más graves, o hay adultos implicados en el conflicto, normalmente como objeto de una acción negativa hacia ellos. Entonces se habla del aumento de la violencia en los centros y se tiende a confirmar dicho aumento con cualquier conflicto cotidiano.

El segundo tipo de reacciones surge a menudo cuando el conflicto implica sólo a estudiantes. Entonces se habla de que son procesos de desarrollo que ellos tienen que resolver, que así maduran, y otra serie de justificaciones. Probablemente uno y otro tipo de reacciones son un obs-

táculo para la comprensión, intervención y prevención de los fenómenos que las originan. Considerar violencia cualquier conflicto, cualquier conducta que no se atenga a normas explicitadas o esperables, cualquier provocación, cualquier gesto que atente al necesario respeto entre los miembros de la comunidad educativa no ayuda a mejorar el clima de convivencia de un centro. Son conflictos, pero no necesariamente violentos.

¿Saben en qué medida ocurre?

Los estudios de incidencia, nacionales e internacionales, realizados por medio de cuestionarios han mostrado que este fenómeno es poco evidente a los ojos de los docentes. Sin embargo, una mayoría de los jefes de estudios consultados en el estudio nacional³ (64%) afirma que, de forma habitual, se entera de la existencia de estas situaciones de maltrato. Esta opinión parece chocar con un porcentaje de alumnos (25%) que no los ven como una ayuda porque no se enteran. Puede que muchos profesores lo desconozcan, pero es más fácil que si existe el problema y se conoce, llegue al jefe de estudios.

Por qué creen que ocurre y qué hacen

Cuando se pregunta a nuestros docentes cuál es la causa por la que ocu-

En estas cosas, la mayoría cree que las razones más importantes son: problemas familiares (73%), contexto social (64%), personalidad del alumno (41%), aumento de la intolerancia (29%) y falta de disciplina (26%). Si les preguntamos si afecta el clima escolar o el tipo de organización, sólo el 25% cree que es un factor importante en la etiología de este fenómeno. La opinión del profesorado choca con las medidas que los expertos proponen como las más eficaces, i.e. el cambio en lo que se denomina "filosofía de centro" como herramienta de prevención más eficaz. Si los profesores creen que la responsabilidad de estas situaciones está fuera de ellos, nunca se implicarán en intentar solucionarlas porque verán como baldíos sus esfuerzos.

Por otro lado, las respuestas que los profesores muestran ante la aparición de estas situaciones son, en su mayoría, medidas de tipo educativo y de diálogo con los implicados y sus familias, al menos en los tipos de agresiones más habituales (exclusión social y agresión verbal), lo que no implica que dejen de utilizarse medidas más sancionadoras (cuando se producen robos, rotura de enseres de compañeros, etc.) e incluso se denuncie o se abran expedientes dis-

ciplinarios (cuando se detectan armas, acoso sexual, etc.).

Esta radiografía del profesorado de Educación Secundaria de todo el Estado, extraída en su mayor parte del Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar³, podría generar el siguiente diagnóstico: los profesores tienen claro que los problemas de maltrato entre iguales ocurren y, a pesar de eso, no les dan importancia. Creemos que el diagnóstico es otro. Realmente, el fenómeno no les es evidente en toda su magnitud por el propio carácter soterrado de muchas de sus manifestaciones. Los profesores no conocen la mayoría de los casos que se dan en sus centros o, si los conocen, sobre todo los casos más evidentes (agresiones físicas, insultos, etc.), no son conscientes de las consecuencias de estas situaciones; eso les lleva a minimizar el problema y a ver otros como más importantes, y, por otro lado, hace que los chicos piensen que los profesores no se enteran porque no hacen nada ante los casos que para ellos son más dolorosos (exclusión social, dejar en ridículo, poner mote, etcétera). Por otro lado, no debemos olvidar que en algunos casos no es el mutismo del fenómeno lo que impide su detección sino la concepción del problema.

Quiénes deben intervenir

Como señala Debarbieux²⁷, se considera *políticamente correcto* limitar el problema a los alumnos directamente implicados y hablar de conductas indeseables, en tanto que cuesta ver el papel de las escuelas. Silberman²⁸ se pregunta cuál es la contribución inherente, específica de la escuela a la violencia, aunque no sea creada por la escuela. "La escuela tiene la sensación de que la violencia producida dentro de ella es un reflejo de la violencia social" y, en cierta manera, eso es cierto. Pero nunca es neutral: si no ayuda, promueve la violencia. El discurso del maestro mejora la situación del alumno cuando le ayuda a desarrollar su nivel metacognitivo: a preguntarse por qué le pasa lo que le pasa, a repensar lo que le sucede. Incrementa la violencia cuando no le pregunta, cuando castiga, cuando cree saber mejor lo que le sucede que el propio alumno, cuando lo discrimina, cuando pone el acento en las notas y no en el proceso de trabajo.

La intervención incluso en casos de suicidio pasa por elaborar la situación con los chicos en la misma escuela. El punto de anclaje es siempre el tutor y su curso. Para ello, el docente necesita una cantidad enorme de apoyo emocional y profesional. Lo que la escuela hace o no

hace es crítico para que el maestro pueda cumplir sus funciones. Por ejemplo, el trabajo con la ansiedad del niño y la suya propia no puede llevarse adelante sin el apoyo de la escuela. Lejos de poner el acento en buscar culpabilidades, en todo caso la escuela tiene su parte de responsabilidad porque el maltrato es un ejemplo del mal clima de un centro, uno de los aspectos más graves que ilustra un mal funcionamiento institucional.

Por todo lo dicho, y si se ve la escuela como un sistema en el que todos los agentes de la comunidad educativa tienen importancia, para intervenir en situaciones de maltrato se debe intervenir en el centro, más allá de las partes en conflicto. También más allá de cambios puramente académicos o de supervisión de los recreos. El clima que se respire será el resultado de una práctica comprometida de todos, con el ejemplo de unas relaciones interpersonales cotidianas más positivas.

Hay que terminar con la cultura del silencio que impera en muchos centros. Para ello, por un lado, hay que mostrar una tolerancia cero ante las situaciones de maltrato y crear un clima en el que las víctimas no se sientan vulnerables, sino con confianza para hablar, y luego apoyadas cuando lo cuenten. Por otro, debemos aprovechar la fuerza natural

de los amigos y compañeros como personas de confianza e intermediarias en la resolución de conflictos. En relación con esto, hay que fortalecer la idea de compañerismo: más heroico que no chivarse es defender a quien está en posición de desventaja.

Respecto a la mejora del clima escolar, deberíamos tener en cuenta aspectos como las actitudes, normas y valores de los alumnos y profesores, la participación en el aula y en el centro, la gestión del aula, etc.²⁹ Se trata de hacer a los alumnos partícipes, por ejemplo, de la metodología de trabajo, utilizar técnicas de trabajo cooperativo, promover actividades que favorezcan la relación entre los alumnos, el diálogo o intervenir a nivel colectivo en la resolución de conflictos que van surgiendo en la vida cotidiana del grupo. Merece la pena resaltar entre todas estas opciones la elaboración conjunta de normas claras y concretas que regulen la convivencia en el aula, que alcanzan de este modo una fuerza moral incuestionable que facilita su aceptación y cumplimiento por parte de los alumnos³⁰. Sin duda, son todos temas muy propicios para ser tratados en la tutoría, que además es seleccionada no sólo por los profesores³, sino también por padres y alumnos³¹, como una de

las intervenciones más potentes para solucionar los conflictos de la convivencia escolar y, sobre todo, como una manera de prevenir los mismos. Se trata de optar por modelos más educativos que impliquen a toda la comunidad educativa, y que son más positivos tanto para la víctima como para el agresor, frente a otros más punitivo-sancionadores, que son los que muestran los centros ante las agresiones más graves, por ejemplo, las amenazas con armas y el acoso sexual.

Sin embargo, no todos los problemas de maltrato pueden ser tratados abiertamente en clase por el temor de los alumnos victimizados a las represalias. ¿Qué se puede hacer entonces? Para contestar a esta pregunta, distintos centros en todo el mundo, incluida España, han puesto en práctica sistemas de ayuda entre iguales, en los que se forma a algunos alumnos para que actúen como intermediarios en la resolución de conflictos³². Estos programas se justifican con la preferencia mostrada por las víctimas de elegir a los amigos como personas indicadas para contar sus problemas. Su puesta en práctica parece recoger diversos beneficios. Por un lado, se reduce el número de chicos que no se lo cuentan a nadie³³, por otro podrían estar ayudando a crear un "valor de cui-

dado" en la escuela donde todos ayudan, y además, su presencia es incluso preventiva en los espacios más proclives para que se produzcan episodios de maltrato³⁴.

Por tanto, a la hora de intervenir y de prevenir en temas de maltrato, debemos tener en cuenta la totalidad del centro, optando por modelos educativos que impliquen a todos los agentes de la comunidad educativa para crear una cultura de no aceptación de las agresiones³⁵ y prestar una atención es-

pecial a los propios alumnos como recurso de intervención y prevención.

Agradecimientos

Los autores agradecen especialmente la participación de estudiantes y profesorado de los Centros A. Machado, R. Chacel (Colmenar Viejo, Madrid) y Montserrat (Madrid).

Financiación

Las investigaciones aludidas han sido financiadas por la Comisión Europea (Programa TMR), el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Acciones Integradas) y la Oficina del Defensor del Pueblo junto con la Comisión Española de UNICEF.

Bibliografía

1. Vieira M, Fernández I, Quevedo G. Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En: Roland E, Munthe E, editores. *Bullying, an international perspective*. Londres: David Fulton. 1989; p. 34-52.
2. Ortega R. El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. *Rev Educ*. 1997;313:143-160.
3. Del Barrio C, Martín E, Montero I, y cols. Defensor del Pueblo, Comité Español de UNICEF. Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, 2000. Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
4. Del Barrio C, Martín E, Montero I, Gutiérrez H, Fernández I. La realidad del maltrato entre

iguales en los centros de Secundaria españoles. *Infanc Aprendiz*. 2003;26:25-47.

5. Del Barrio C, Martín E, Almeida A, Barrios A. Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infanc Aprendiz*. 2003;26:9-24.
6. Smith PK, Morita Y, Junger-Tas J, Olweus D, Catalano R, Slee P. The nature of school bullying. A cross-national perspective. Londres: Routledge; 1999.
7. Smith PK, Shu S. What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*. 2000;7:193-212.
8. Sutton J, Smith PK, Sweetenham J. Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *Br J Dev Psychol*. 1999;17:435-450.
9. Sullivan K, Cleary M, Sullivan G. *Bullying in secondary schools*. Londres: Paul Chapman; 2004.

10. Pellegrini AD. Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educ Psychol.* 2002;37:151-163.
11. Brugman D, Podolskij AI, Heymans PG, Boom J, Karabanova O, Idobaeva O. Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescence: An intervention study. *Int J Behav Dev.* 2003;27:289-300.
12. Salmivalli C, Voeten M. Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *Int J Behav Dev.* 2004;28:246-258.
13. Ortega R, Angulo JC. Violencia escolar. Su presencia en institutos de Educación Secundaria en Andalucía. *Est Juv.* 1998;42:143-161.
14. Adair VA, Dixon RS, Moore DW, Sutherland CM. Ask your mother not to make yummy sandwiches: Bullying in New Zealand. *J Educ Stud.* 2000;35:207-221.
15. Alonqueo P, del Barrio C. The incidence and meaning of peer bullying in a multi-ethnic school. In: Ross A, editor. *A Europe of many cultures.* Londres: CiCe; 2003. p. 113-122.
16. Olweus D. *Bullying at schools. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell, 1993 [Traducción al castellano: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata; 1998].
17. Salmivalli C, Lagerspetz K, Björkqvist K, Österman K, Kaukianen A. Bullying as a group process: participant role and their relation to social status with in the group. *Aggress Behav.* 1996;22:1-15.
18. Del Barrio C, Almeida A, van der Meulen K, Barrios A, Gutiérrez H. Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan-Bullying. *Infanc Aprendiz.* 2003;26:63-78.
19. Van der Meulen K. *Cuentos de miedo en la escuela: buscando el sentido del maltrato entre iguales en la niñez, adolescencia y edad adulta.* Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Tesis doctoral inédita; 2003.
20. Rigby K. *Bullying in schools: and what to do about it.* Londres: Jessica Kingsley; 1996.
21. Farrington DP. Understanding and preventing bullying. In: Tonry M, Morris N, editors. *Crime and justice: an annual review of research.* Chicago: University of Chicago Press; 1993; 17. p. 381-458.
22. Hugh-Jones S, Smith PK. Self-reports of short –and long– term effects of bullying in children who stammer. *Bri J Educ Psychol.* 1999; 69:41-158.
23. Schäfer M, Smith PK, Korn S, Hunter S, van der Meulen K, Singer M. Lonely in the crowd: recollections of bullying. *Bri J Dev Psychol.* 2004;22:379-394.
24. Van der Meulen K, Soriano L, Granizo L, del Barrio C, Korn S, Schäfer M. Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infanc Aprendiz.* 2003;26:49-62.
25. Cyrulnik B. *Les vilains petits canards.* París: Éditions Odile Jacob; 2001 [Traducción al castellano: Fernández Aúz T, Eguibar B. *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona: Gedisa; 2002].
26. Vanistendael S, Lecomte J. *Le bon heur est toujours possible.* París: Bayard, 2000. [Traducción al castellano: Bianchi L y García A. *La felicidad es posible.* Barcelona: Gedisa; 2002].
27. Debarbieux E. Scientists, politicians and violence: on the road to a European scientific community to tackle violence in schools? In: Debarbieux E y Blaya C, editors. *Violence in schools. Ten approaches in Europe.* Issy-les-Moulineaux: ESF; 2001. p. 11-25.

28. Ríos RH. Reportaje a Silvia Silberman. Página/12 Web [Acceso 2004 dic 12]. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/2000/suple/psico/00-05/00-05-04/psico01.htm>

29. Andrés S, Martín E. Evaluación de programas basados en los sistemas de ayudas entre iguales. En: Fernández I, Villaoslada E, Funes J. Conflicto en el centro escolar: el modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa. Madrid: Catarata; 2002. p. 239-257.

30. Pérez C. Estrategias de intervención en el aula fundamentales para prevenir y solucionar los conflictos. Rev Esp Pedagog. 2001;218:143-156.

31. Eyerbe P. Entender y mejorar la convivencia en los centros. Organ Gest Educ. 2002;6:10-13.

32. Fernández I, Villaoslada E, Funes J. Conflicto en el centro escolar: el modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa. Madrid: Catarata; 2002.

33. Naylor P, Cowie H. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. J Adolesc. 1999;22:462-479.

34. Cowie H, Naylor P, Talamelli L, Smith PK. Knowledge, use of an attitudes toward peer support: a 2-year follow-up to the Prince's Trust survey. J Adolesc. 2002;25:453-467.

35. Martín E, Fernández I, Andrés S, del Barrio C, Echeíta G. La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. Infanc Aprendiz. 2003;26:79-95.

