

Descifrando lo invisible: Una perspectiva holística sobre el acoso escolar



CÀTEDRA DE **DESENVOLUPAMENT**
D'**ORGANITZACIONS** I **TERRITORIS**
SALUDABLES I **SOSTENIBLES**

Monogràfics DOTSS
n°10
Ed.

Aleix Olondriz Valverde
Anabel Ramos-Pla



Dykinson SL

Descifrando lo invisible: Una perspectiva holística sobre el acoso escolar

Aleix Olondriz Valverde
Anabel Ramos Pla
(Editores)

Cátedra DOTSS – Universitat de Lleida

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal). Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.cedro.org o por teléfono en el 913086330/932720445.

Descifrando lo invisible: Una perspectiva holística sobre el acoso escolar.

Càtedra de Desenvolupament de Organitzacions i Territoris Saludables i Sostenibles (DOTSS-UdL)

Universitat de Lleida
Universitat de Lleida



© 2024 *Aleix Olondriz Valverde & Anabel Ramos Pla*

ISBN: 978-84-1070-729-0

Diseño y compaginación: Aleix Olondriz Valverde

Imágenes utilizadas: imágenes de fuentes con licencia del sistema de Licencias Creative Commons.

Tratamiento de género: en este texto se ha considerado el masculino como neutro.

Se ha usado los términos “acoso escolar” / “assetjament” / “bullying” y “ciberacoso” / “ciberbullying” indistintamente del idioma y con la misma significación para ambos conceptos. Prohibida la reproducción total o parcial sin la autorización de los autores.

Relación de autores

Aleix Olondriz Valverde
Profesor Asociado de la Universitat de Lleida

Anabel Ramos Pla
Profesora Lectora de la Universitat de Lleida

Nerea Santafé Madueño
Investigadora predoctoral de la Universitat de Lleida

Ramon Arnó Torrades
Abogado y profesor asociado de la Universitat de Lleida

Ramon Camats i Guàrdia
Dr. en Filosofía y miembro del grupo EDO de la Universitat de Lleida

Bibiana Garcia Sanfeliu
*Enfermera Clínica Territorial y Experta en Enfermería Familiar y Comunitaria al Institut
Català de la Salut*

Leonor M. Cantera
Profesora Titular de la Universitat Autònoma de Barcelona

Marisa Vázquez Martínez
Profesora colaboradora de la Universitat Abat Oliba-CEU

Núria Garcia Blanc
Investigadora postdoctoral de la Universitat de Lleida

Raquel Gomis
Investigadora predoctoral de la Universitat de Lleida

Agnès Ros Morente
Profesora Agregada de la Universitat de Lleida

Gemma Filella Guiu
Profesora Catedrática de la Universitat de Lleida

Moisés Selfa Sastre
Profesor Agregado de la Universitat de Lleida

Laia Cutillas Alberich
Profesora Lectora de la Universitat de Lleida

Francesc Jové Vila
*Psicopedagogo, Profesor Asociado de la Universitat de Lleida y Técnico en Educación
en el Ajuntament de Lleida*

Elena Duque Sánchez
Profesora Agregada de la Universitat de Barcelona

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
<i>Aleix Olondriz</i> <i>Anabel Ramos-Pla</i>	
1. LA CONCIENCIA DEL BULLYING EN LAS AULAS DE PRIMARIA	13
<i>Nerea Santafé Madueño</i>	
1. INTRODUCCIÓN	13
2. MARCO TEÓRICO	13
2.1 Concepto de bullying.....	13
2.2 Tipos de bullying	14
2.3 Factores implicados y personas de riesgo.....	14
2.4 Causas y consecuencias.....	15
2.5 Niveles de prevención.....	16
3. PROPUESTAS DE MEJORA	17
4. CONCLUSIONES.....	18
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	19
2. ASPECTOS LEGALES DEL CIBERBULLYING	21
<i>Ramon Arnó Torrades</i>	
1. INTRODUCCIÓN	21
2. TIPOS DE ACOSO	22
3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL CIBERBULLYING	23
4. LA REGULACIÓN LEGAL DEL CIBERBULLYING	24
4.1 La Constitución Española.....	24
4.2 La Ley Orgánica 8/2021	24
4.3 El Código Penal.....	25
5. LA JURISDICCIÓN DE MENORES.....	27
5.1 La responsabilidad civil de los progenitores.....	27
5.2 La responsabilidad del centro escolar.....	27
6. CONCLUSIONES.....	29
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30
3. AGONITZAR ABANS DEL SUÏCIDI	31
<i>Ramon Camats i Guàrdia</i>	
1. INTRODUCCIÓ	31
2. CONCEPTUALITZACIÓ: ASSTEJAMENT I CIBERASSETJAMENT	33
3. SUÏCIDI	34
4. CONSIDERACIONS SOBRE LA SOCIOLOGÍA DEL SUÏCIDI	36
5. EL PAPER DE LA FAMILIA	37
6. PROPOSTES DE MILLORA I IMPLICACIONS PER ABORDAR EL PROBLEMA	39
7. CONCLUSIÓ.....	40
8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	41
4. ACOSO ESCOLAR, FAMILIAS Y SUICIDIO	45
<i>Bibiana Garcia Sanfeliu</i>	
1. INTRODUCCIÓN	45
1.1 Afectación emocional.....	45
1.2 Autoestima.....	46
1.3 Habilidades sociales.....	47
2. LAS FAMILIAS	47
3. RIESGO DE AUTOLESIONES Y SUICIDIO	49
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
5. EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EL ACOSO ESCOLAR: SITUACIÓN, PROTOCOLOS Y HERRAMIENTAS EN CATALUÑA	51
<i>Aleix Olondriz Valverde</i>	

1. INTRODUCCIÓN	51
2. PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN DEL DEPARTAMENT Y MARCO NORMATIVO	52
2.1 Marco legal y normativo para la convivencia en centros educativos.....	53
2.2 Protocolo y circuito de actuación	53
2.3 Plan LEVL y programa #aquíproubullying	58
3. MEDIACIÓN ESCOLAR Y ENFOQUE RESTAURATIVO GLOBAL COMO HERRAMIENTAS DE SOLUCIÓN EDUCATIVA.....	60
4. CONCLUSIONES	62
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
6. CONTEXTUALIZAR EL CUIDADO: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL BIENESTAR Y EL DESARROLLO.....	65
<i>Leonor M. Cantera</i>	
<i>Marisa Vázquez Martínez</i>	
1. INTRODUCCIÓN	65
2. CONTEXTO	66
3. VIOLENCIA, ESTRUCTURA SOCIAL Y EMOCIONES	67
4. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA CONSTRUCTORA DEL BUEN TRATO.....	69
5. LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ESPACIOS DE CONVIVENCIA: EL BUEN TRATO Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	70
7. CONCLUSIÓN	72
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
7. TRATAMIENTO DEL ACOSO ESCOLAR CON UN VIDEOJUEGO.....	75
<i>Núria Garcia Blanc</i>	
<i>Raquel Gomis</i>	
<i>Agnès Ros Morente</i>	
<i>Gemma Filella Guiu</i>	
1. INTRODUCCIÓN	75
2. CONFLICTOS COTIDIANOS Y EDUCACIÓN EMOCIONAL	75
3. TIPOS DE PREVENCIÓN: PRIMARIA, SECUNDARIA Y TERCIARIA	76
3.1 Prevención primaria.....	76
3.2 Prevención secundaria.....	77
3.3 Prevención terciaria.....	78
4. LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA.....	78
5. MODELO DE INTERVENCIÓN: EL VIDEOJUEGO HAPPY	79
6. CONCLUSIONES	82
7. BIBLIOGRAFÍA	83
8. COLLEJAS PARA TODOS: BULLYING EN LOS CÓMICOS CLÁSICOS DEL SIGLO XX.....	87
<i>Moisés Selfa Sastre</i>	
<i>Laia Cutillas Alberich</i>	
1. INTRODUCCIÓN	87
2. PREVENCIÓN DEL BULLYING Y LECTURA: ALGUNAS PROPUESTAS DE ACTUACIÓN CONCRETAS	88
3. EL CÓMIC COMO INSTRUMENTO DE LECTURA PARA LOS JÓVENES	88
4. OBJETIVO, MÉTODO Y MATERIALES	89
4.1. Objetivo.....	89
4.2 Método.....	89
4.3. Materiales	90
5. RESULTADOS	90
5.1. Bullying físico	91
5.2. Bullying verbal	92
5.3. Bullying psicológico.....	93
5.4. Bullying social.....	93
5.5 Cyberbullying	94
6. CONCLUSIONES	95
7. BIBLIOGRAFÍA	95
9. LA PREVENCIÓN DEL BULLYING DESDE LA EDUCACIÓN NO FORMAL: PERSPECTIVA ACTUAL Y NUEVOS RETOS	97

<i>Francesc Jové Vila</i>	
1. INTRODUCCIÓN	97
2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR BULLYING/ACOSO Y CIBERBULLYING/CIBERACOSO?	98
3. ¿EN QUÉ CONTEXTOS SE PRODUCEN?	98
4. PREVENCIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA Y EN EL TIEMPO LIBRE EDUCATIVO	99
5. LA NECESIDAD DE INTENSIFICAR LA PREVENCIÓN A PARTIR DE LOS 6 AÑOS. LA PREVENCIÓN EN EL DEPORTE.....	101
6. FUNDACIÓ FC BARCELONA. BARÇA KIDS.	102
7. LA PREVENCIÓN CON LA FAMILIA.....	104
8. CONCLUSIÓN	106
9. BIBLIOGRAFIA	107
10. BULLYING Y GÉNERO. INVESTIGACIÓN Y PREVENCIÓN.....	111
<i>Elena Duque Sánchez</i>	
1. LA PROBLEMÁTICA DEL BULLYING Y SUS VINCULACIONES CON EL GÉNERO.	111
2. INVESTIGACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DEL BULLYING Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ENTORNOS EDUCATIVOS. .	112
2.1 <i>¿Qué dice la investigación? Las raíces de la violencia, socialización e interacciones sociales.</i>	112
3. PREVENCIÓN DEL BULLYING Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO	115
3.1. <i>Violencia 0 desde los 0 años. Superando la trivialización y la justificación.</i>	115
3.2. <i>Modelos de masculinidad alternativa</i>	115
3.3. <i>Factores de prevención</i>	116
3.4. <i>Actuaciones de éxito en la prevención y superación del bullying</i>	118
4. BIBLIOGRAFÍA	119

INTRODUCCIÓN

Aleix Olondriz Valverde
Anabel Ramos-Pla
Universitat de Lleida

En un mundo cada vez más interconectado y cambiante, el bullying se ha convertido en un fenómeno que trasciende los límites escolares y afecta a personas de todas las edades y orígenes. Por ello, es importante y esencial trabajar el bullying desde una perspectiva holística, ya que se potencia la prevención y concienciación, la seguridad y la confianza, la participación de toda la comunidad y la promoción de valores. Con ello se pueden crear entornos educativos seguros, promover el bienestar emocional de los estudiantes y prevenir las graves consecuencias que puede tener este problema a corto y largo plazo.

Este monográfico pretende ofrecer una visión holística del acoso, explorando no sólo la dinámica entre las partes implicadas, sino también las diferentes disciplinas implicadas en el proceso: educación, salud y derecho.

A lo largo de estas páginas se profundizará en las causas fundamentales del bullying y se analizará cómo las experiencias familiares, las influencias sociales y las normas culturales moldean el comportamiento y las actitudes. También consideraremos el papel de las instituciones educativas, la sociedad y los medios de comunicación en el mantenimiento o prevención de este fenómeno. Con un enfoque holístico, no sólo intentamos comprender el acoso de manera integral, sino que también proporcionamos herramientas y estrategias efectivas para abordar el problema desde múltiples ángulos. Este libro está dirigido a educadores, padres, estudiantes y cualquier persona que quiera comprender y abordar eficazmente el bullying. Con este monográfico se pretende crear un ambiente más empático y solidario donde todos se sientan valorados y respetados.

La estructura del presente monográfico es la siguiente:

Capítulo 1: La conciencia del bullying en las aulas de primaria

Capítulo 2: Aspectos legales del ciberbullying

Capítulo 3: Agonizar antes del suicidio

Capítulo 4: Acoso escolar, familias y suicidio

Capítulo 5: El Departamento de Educación y el acoso escolar: Situación, protocolos y herramientas en Cataluña

Capítulo 6: Contextualizar el cuidado: estrategias docentes para el bienestar y el desarrollo

Capítulo 7: Tratamiento del acoso escolar con un videojuego

Capítulo 8: Colejas para todos: bullying en los cómics clásicos del siglo XX

Capítulo 9: La prevención del bullying desde la educación no formal: perspectiva actual y nuevos retos

Capítulo 10: Bullying y género. Investigación y Prevención

Con este monográfico se espera crear conciencia sobre la gravedad del problema y sus efectos en las víctimas, así como en los agresores y la comunidad en general. También, proporcionar información valiosa que ayude a padres, educadores y estudiantes a reconocer las señales de acoso y a desarrollar estrategias efectivas para prevenirlo y abordarlo. Con todo ello, se fomenta un diálogo abierto sobre el tema, alentando a las personas a compartir sus experiencias y a buscar apoyo. Finalmente, se espera contribuir a un entorno escolar más seguro y solidario, donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.

Cada capítulo cuenta con una revisión de la literatura científica existente y se organiza en función de las temáticas a abordar. Finalmente, aparecen unas conclusiones y principales ideas que se deberían tener en cuenta en el presente o futuro y las referencias bibliográficas citadas en el texto.

1. LA CONCIENCIA DEL BULLYING EN LAS AULAS DE PRIMARIA

Nerea Santafé Madueño
Universitat de Lleida

1. Introducción

La sociedad actual considera la violencia entre iguales uno de los grandes retos de nuestro sistema educativo a nivel internacional. El fenómeno del bullying afecta a gran parte de la población vulnerable. Por ello, todo el personal docente debe proporcionar una serie de estrategias necesarias para ayudar lo máximo posible a reducir el número de agresiones escolares, y de esta manera, aumentar la concienciación del bullying a toda la comunidad educativa.

Esta preocupación requiere la implicación de la escuela, la familia y la sociedad, ya que es una forma de abordar esta problemática trabajando de una forma conjunta. Además, los centros educativos pueden consolidar programas de prevención contra el bullying como una herramienta primordial, sistémica y permanente que aborde a toda la comunidad escolar, adquiriendo el sentimiento de la responsabilidad de cuidar de los demás.

2. Marco teórico

2.1 Concepto de bullying

Una de las primeras definiciones de bullying (comúnmente conocido como acoso escolar, se utiliza para referirse a situaciones de intimidación o maltrato entre iguales durante un periodo prolongado) fue realizada por el noruego Olweus (1993), profesor de psicología y uno de los pioneros en la investigación. Este autor definió dicho concepto como la conducta de maltrato e intimidación entre iguales, de forma reiterada y duradera con el objetivo de humillar y reprimir desproporcionadamente a otra persona mediante agresiones físicas, verbales y/o sociales. La continuidad de estas situaciones provoca en la víctima efectos claramente negativos como disminución de la autoestima, ansiedad, depresión, entre otros que dificultan su integración en el entorno escolar y afectan a su rendimiento académico (Ruiz & Del Rey Alamillo, 2006).

Generalmente, estas situaciones se producen sobre todo en el contexto escolar y, según un estudio realizado en Bergen (Noruega), en la mayoría de los casos, la víctima es agredida por un grupo de dos o más alumnos, que perciben y detectan a la víctima como la más débil para llevar a cabo las agresiones (Olweus, 1993).

Por otra parte, según Collell y Escudé (2006) el bullying es aquel tipo de violencia que normalmente se manifiesta en la escuela y se intenta ocultar siempre en los adultos, pero bien conocido por los alumnos. Por este motivo, esta conducta es muy difícil de identificar

por los ojos del maestro y, por lo tanto, complicada de eliminar. Una de las principales causas es la falta de formación sobre este ámbito por parte de los docentes.

Desde la antigüedad, predominaban los castigos físicos en el momento en que los niños realizaban alguna conducta disruptiva o de desobediencia. Por tanto, la violencia estaba implícita en el método educativo como una forma de educación en la que el docente era una figura autoritaria incuestionable. La llegada de la influencia de diferentes corrientes psicológicas como el constructivismo influyeron en la construcción de nuevos modelos educativos donde el docente pasa a un primer plano siendo éste el facilitador de conocimientos.

2.2 Tipos de bullying

El fenómeno del bullying hace referencia al acoso escolar y a cualquier forma de maltrato físico, verbal o psicológico que se produce entre escolares en un contexto educativo. Según Collell y Escudé (2006, p. 2) "estas conductas no se dan en un espacio específico, sino en todos los contextos socioculturales, no sólo en sectores marginados sino en cualquier escuela de cualquier tamaño". Podemos encontrar diferentes tipos de bullying y estos autores lo clasifican de la siguiente manera:

Maltrato físico:

- Indirecto: amenazar, robar pertenencias, etc.
- Directo: pegar, amenazar con armas, etc.

Maltrato verbal:

- Indirecto: hablar mal de alguien, difundir rumores falsos, etc.
- Directo: insultar, decir palabrotas, etc.

Exclusión social:

- Indirecta: ignorar, despreciar, no tener en cuenta a la persona, etc.
- Directa: excluir, no permitir participar en una actividad, etc.

Maltrato mixto:

- Amenazar, intimidar, acoso sexual, etc.

Por otro lado, según Domínguez, Molina y Ramírez (2011) existen diferentes tipos de bullying donde destacan principalmente el físico, el verbal y el gesticular. Además, incluyen otro tipo, el cyberbullying, que se emplea para hacer referencia a amenazas a través de la red. Es decir, se utiliza para perjudicar a los demás con la finalidad de avergonzarlos e intimidarlos. Estos autores destacan el bullying gesticular como una de las agresiones más difíciles de detectar, ya que puede ser una mirada, una señal obscena, un gesto desagradable, etc. Estas acciones normalmente se realizan a la espalda de la persona afectada y pueden provocar la implicación de más individuos.

2.3 Factores implicados y personas de riesgo

Collell y Escudé (2006, p. 6) consideran que existen diferentes tipos personas involucradas en el acoso escolar:

- El agresor: actúa solo o en grupo.
- La víctima: se encuentra sola o aislada.

- Los compañeros: son aquellos que observan sin intervenir.
- Los adultos, que pueden ser padres y maestros, los que tengan conciencia sólo cuando los hechos sean evidentes y graves.

Por otra parte, según Cañas (2017) los factores de riesgo que inciden en el bullying se pueden dividir en cuatro categorías:

- Factores personales: los agresores se pueden identificar como esas personas que desean romper las normas escolares y sociales, hecho que implica la creación de una imagen más fuerte y dominante con el objetivo de mostrar a los demás su seguridad. Cañas (2017) considera que los agresores pueden haber sufrido situaciones parecidas por parte de familiares o amigos. Además, presentan una autoestima muy baja, tanto en el ámbito académico como en el familiar, pero también, presentan una gran habilidad en las capacidades interpersonales, ya que son muy hábiles en el momento de manipular a las personas de su alrededor. Por último, otro factor personal importante es la falta de empatía emocional hacia la víctima, ya que no parece mostrar ningún tipo de sentimiento como consecuencia de sus actos.
- Factores familiares: indudablemente la familia requiere una gran influencia en los actos y comportamientos de los individuos
- Factores escolares: el centro educativo es uno de los entornos claves donde se identifican las situaciones de acoso escolar.
- Factores sociales y culturales: el hecho de que los niños utilicen los videojuegos para jugar a juegos violentos, hace que se normalicen comportamientos violentos. De esta manera, se pueden interiorizar valores culturales en los que se acepta la violencia para conseguir lo que quieren.

2.4 Causas y consecuencias

Las causas del bullying pueden llegar a ser muy complejas, y por ello, cada caso se debe atender de manera individualizada. Una gran parte surge en el entorno familiar, donde se obtienen los primeros modelos familiares, se estructuran las primeras relaciones sociales y se adquiere el primer contacto de autoconocimiento. Según Enríquez y Garzón (2015) las causas que provocan el bullying pueden estar catalogadas de tres maneras: personales, familiares y escolares. Respecto a las causas personales, el agresor se siente superior y necesita el apoyo de otros individuos para sentirse más fuerte. En las causas familiares se encuentra que el origen de la violencia aparece por conductas similares dentro de la familia. Por último, el autor afirma que las características de la escuela también pueden ser un factor relevante con la aparición de la problemática.

Según Ugarte y Galardi (2005) la consecuencia más inminente del bullying es el miedo. A causa de ello, las víctimas tienden a presentar una baja autoestima y generalmente muestran síntomas de depresión, ansiedad o soledad. Además, tienden a padecer más problemas psicosomáticos que los demás compañeros como, por ejemplo, nerviosismo, encontrarse mal, dolores, entre otros. Según Filella (2014), el miedo es una de las emociones protagonistas en este tipo de situaciones. Uno de los colectivos que más sufren esta emoción son los espectadores, los cuales observan y no intervienen a favor de las víctimas por ser injustamente maltratadas. Aunque esta situación también afecta a las víctimas del conflicto, ya que la mayoría no piden ayuda a los padres de la situación que están sufriendo por culpa de posibles represalias. La autora aclara que algunos profesores

observadores que persisten a la hora del recreo son capaces de detectar los conflictos originados tanto dentro como fuera del aula.

Según Cañas (2017) las víctimas tienden a mostrar síntomas frecuentes y característicos como por ejemplo el rechazo, no asistir a la escuela, dolores de estómago o de cabeza, ansiedad, nerviosismo extremo, reacciones emocionales repentinas, insomnio, desesperación, pérdida del interés, incapacidad de disfrutar, falta de energía, soledad, aislamiento, autoconcepto desagradable de sí mismo, dificultades de atención, etc. En cambio, las consecuencias que pueden sufrir los agresores es la pérdida del apoyo del grupo de iguales. Por último, los espectadores tienden a asumir sentimientos de culpabilidad o vulnerabilidad.

Por otro lado, diferentes estudios como el de Reátiga (2009) afirman que estas situaciones de maltrato afectan al largo de la vida de aquellos que las sufren. La experiencia de haber sufrido este tipo de violencia afecta profundamente y llega a cambiar la personalidad de la persona, lo que ocasiona la pérdida de la confianza y la capacidad de reaccionar y afrontar la situación.

2.5 Niveles de prevención

La prevención está vinculada principalmente en desarrollar las capacidades, las habilidades y las competencias del alumno a través de estrategias y técnicas que nos permitan abordar los conflictos de una manera asertiva (Arellano, 2007). Por ello, tal y como afirma este autor se ha de aprender a analizar los conflictos, encontrando las causas que los originan, utilizando estrategias que nos ayuden a conocer y determinar los conflictos para así poder resolverlos.

Cada centro educativo debe elaborar e implementar un Proyecto de Convivencia que se establece dentro del marco del Proyecto Educativo de Centro. Este Proyecto de Convivencia es una herramienta que refleja las acciones que el centro docente ha desarrollado para preparar a toda la comunidad educativa para la convivencia y la gestión positiva de los conflictos. Además, ha de responder a las necesidades de cada centro, elaborando un proyecto que responda a la necesidad de mejorar el clima escolar, contribuyendo al éxito personal, académico, social y laboral de todo el alumnado. (Departamento de Educación, 2017).

Según Collell y Escudé (2006) dentro del Plan de Convivencia existen tres niveles de prevención:

- Prevención primaria: va dirigida a mejorar la convivencia, prevenir los conflictos y evitar la aparición del bullying. Dentro de esta prevención se deben tener en cuenta los siguientes puntos:
 - Tomar conciencia y determinar el fenómeno para así estar en contra de todas las formas de acoso.
 - Evaluar instrumentos de análisis como los cuestionarios para determinar el clima del aula, y así discernir diferentes estrategias para abordarlo.
 - Proporcionar herramientas al profesorado para que puedan trabajar la educación emocional.
 - Integrar la comunicación escolar como una herramienta para la resolución de los conflictos.
 - Fomentar el aprendizaje cooperativo.
 - Utilizar una disciplina positiva.

- Incrementar el control en el centro.
- Mejorar el ecosistema del centro educativo.
- Prevención secundaria: se utiliza cuando se detectan inicios de situaciones de malestar escolar con la finalidad de evitar su consolidación. En este nivel ya se aplican programas específicos de intervención. En este momento es cuando durante las sesiones de tutoría se realizan sesiones con todo el grupo-clase. Éstas tienen que ser estratégicas, para así poder resolver la situación de una forma efectiva
- Prevención terciaria: se dirige a situaciones solidas de maltrato, con el objetivo de minimizar el impacto sobre las personas implicadas y combatir estos actos de violencia. Este nivel presenta las siguientes funciones:
 - Entrevistas individuales tanto al agresor o agresores como a la víctima.
 - Intervención en el grupo de las personas implicadas, para tal de sensibilizar a los alumnos sobre la problemática.
 - Seguimiento de los hechos, es decir, realizar un registro escrito e indagaciones para ver los cambios que se van produciendo en las conductas, y para ello, comprobar que no continúan las agresiones.

Por otro lado, según Lavilla (2001) se presentan diferentes técnicas para identificar el bullying en las escuelas:

- Autoinformes: consisten en identificar la percepción de los alumnos de una forma individual.
- Nominaciones entre iguales: es una manera de identificar los comportamientos agresivos y victimización dentro del aula.
- Informes: los pueden realizar tanto los profesores como los compañeros para así agregar información complementaria del alumno en cuestión.
- Cuestionarios: sirven para realizar estudios epidemiológicos, para conocer el lugar, la intensidad y la frecuencia en la que se ha producido la agresión.
- Técnicas sociotécnicas: sirven para elaborar un mapa relacional de la clase, es decir, para investigar las relaciones que pueden surgir entre los iguales. (líder, excluido, ignorado, provocador, etc.)
- Observaciones externas: sirven para determinar el clima tanto del aula como del patio.
- Diarios: se emprenden para realizar un seguimiento de las situaciones de maltrato.

3. Propuestas de mejora

Una de las principales propuestas de resolución de conflictos es la mediación, la cual es una estrategia que se utiliza para abordar la resolución de los conflictos de una manera asertiva, muy utilizada en los centros escolares. Sin embargo, a la hora de instaurar el programa de mediación en las escuelas hay que procurar no tratarla de manera aislada, sino de manera conjunta para construir una buena convivencia (Ortega i del Rey, 2001). Según de Armas (2003), la mediación es un proceso de regulación de conflictos entre dos personas enfrentadas que acceden a una tercera persona neutral, que hace de mediador, para así llegar a una solución. Una de las características de la mediación es que las partes implicadas surten efecto, por lo que se consiguen beneficios para ambas partes. Además,

es muy importante que las dos partes estén motivadas, para que los dos individuos tengan ganas de solucionar el problema, cooperando y respetando los acuerdos a los que han llegado.

Por otra parte, trabajar la educación emocional también puede dar lugar a diferentes estrategias para la resolución de conflictos, ya que los alumnos aprenden a expresar sus emociones y permiten a un compañero ser más consciente de su estado emocional. Según Bisquerra (2017) la educación emocional tiene como objetivo desarrollar las competencias emocionales, además de contribuir a un mayor bienestar personal y social. Además, da respuesta a una serie de necesidades sociales que no quedan suficientemente cubiertas en la educación formal y que vienen derivadas de la baja autoestima, el estrés, la violencia, etc. El autor afirma que para hablar de la educación emocional primero hay que saber qué es una emoción: "Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como una respuesta a un acontecimiento externo o interno". (Bisquerra, 2017, p. 12).

Según Bisquerra y Paniello (2017) la educación emocional tiene que empezar a trabajarse en los primeros momentos de la vida y tiene que estar presente durante todo el ciclo vital. Los maestros han tenido una escasa formación inicial o continua sobre la educación emocional y este autor considera que tienen que ser los primeros en adquirirla para poder ayudar al desarrollo de competencias emocionales de los infantes. Además, es muy importante que éstos expresen sus emociones desde pequeños, ya que, siendo capaces de entender y comprender su estado emocional, pueden tener una mayor conciencia emocional. Según este autor, la educación emocional ha de empezar a trabajarse en los primeros momentos de la vida y tiene que estar presente durante todo el ciclo vital.

4. Conclusiones

El bullying es un fenómeno complejo dentro del ámbito educativo, pero que se caracteriza por ser una acción violenta siempre oculta para los adultos, aunque bien conocida por los alumnos. Esta problemática es un tema que se debe abordar desde toda la comunidad educativa, sensibilizando e implicando a los individuos para evitar estas situaciones de maltrato. Por ello, la responsabilidad es de todas y cada una de las personas que forman parte del centro educativo en el que se convive, creando un espacio protegido y agradable.

Es así, que se debe dar importancia y tomar conciencia de la gravedad del asunto, porque a la larga, una situación de acoso escolar puede tener consecuencias graves como la pérdida de autoestima, la falta de confianza en sí mismo y en los demás, también puede llegar a crear ansiedad, estrés, depresión y soledad, provocando a su vez, un bajo rendimiento escolar y dificultades en las relaciones interpersonales, llegando, finalmente a situaciones extremas, como el suicidio.

Por otra parte, diferentes estudios y gran parte de los profesionales de la educación y la psicopedagogía confirman que las situaciones de acoso escolar predominan en el ciclo superior, más concretamente en la franja de edad entre los 10 y los 12 años, es decir, al inicio de la etapa de la adolescencia.

Aparentemente cuando se produce una situación de maltrato escolar, intervienen diversas personas implicadas: agresor, víctima y observadores. Pero, además, intervienen otros individuos de una manera indirecta, que son los profesores y las familias. Diferentes estudios han analizado que los espectadores no avisan a los adultos por ser etiquetados como xivatos. Sin embargo, las personas que menos se enteran de lo que pasa son los padres y las familias. También cabe destacar que la utilización de las nuevas tecnologías provoca la aparición del ciberbullying, el cual es un activo a través de las redes sociales más difícil de detectar. A través de las entrevistas, hemos podido detectar la porosidad y la inseguridad que creen estos dispositivos electrónicos a la hora de abordar y detectar el fenómeno del bullying.

En definitiva, se ha percibido una gran preocupación sobre el fenómeno del bullying y una gran inseguridad a la hora de gestionarlo. Además, se ha podido confirmar que trabajar el estado emocional de la persona, ayuda en todos los ámbitos, tanto educativos como personales. Por ello, educar las emociones y aprender a gestionarlas de una manera positiva y asertiva desde edades tempranas es fundamental para prevenir situaciones de desamparo en un futuro, además de que proporciona grandes beneficios y ventajas en la vida adulta. La educación en valores y la educación emocional favorecen que la población se pueda conocer mejor a sí mismos. Por otro lado, hemos detectado la necesidad de protocolos visibles para toda la comunidad educativa, sensibilizando a la sociedad a través de proyectos educativos positivos que nos ayuden a adquirir más conciencia sobre este tipo de maltrato.

5. Referencias bibliográficas

- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista ORBIS/ Ciencias Humanas*, 7, 23-45.
- Bisquerra, R. & Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Sección Monográfica, Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH* 3(1), p7.
- Collell, J. & Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos (I). Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. CESC Conducta y experiencias sociales en clase. *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, 8-12.
- De Armas Hernández, M. (2003) La mediación en la resolución de conflictos. *Educación*, 32, 125-136
- Departament d'Educació. (2017). Prevenció i detecció de l'assetjament i del ciberassetjament. Gencat. <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/families/us-tecnologies/ciberassetjament/>
- Domínguez, A. I., Molina, C. & Ramírez J. A. (2016). Adolescencia, el uso de la violencia y el acoso en los escenarios escolares. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 2(3), 86-92.
- Galardi, M.S. & Ugarte, R. (2005). Maltrato entre iguales en la escuela (bullying); recursos en Internet. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 7(25), 165-166.
- Filella, G. (2014). *Aprendre a conviure. Happy 8-12: Videojoc per al desenvolupament de les competències emocionals*. Barcanova
- Education and Culture DG (2011). *Guía para profesorado - ARBAX - programa contra el bullying racial y la xenofobia*. http://www.schoolbullying.eu/doc/ARBAX_ES.pdf
- Enríquez, M.F. & Garzón, F (2015). El acoso escolar, *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233

- Lavilla Cerdán, L. (2011). Bullying. Estrategias de prevención. *Pedagogía Magna*, 11, 275-287.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Ortega, R. & Del Rey Alamillo, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances en supervisión educativa*, 2, 13.
- Reátiga, M. E. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Psicología Desde el Caribe: Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 23, 132-147.

2. ASPECTOS LEGALES DEL CIBERBULLYING

Ramon Arnó Torrades
Universidad de Lleida

1. Introducción

Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030 (Naciones Unidas, s/f) está el de poner fin a todas las formas de violencia contra los menores y, por tanto, debemos decidir como sociedad cómo detenemos un fenómeno de violencia escolar entre los jóvenes como es el ciberacoso, también conocido como acoso online o ciberbullying. El ciberbullying es un importante desafío político y también un grave problema social y de salud, puesto que pone en riesgo el bienestar de los menores y por eso hay que afrontarlo involucrando de forma plural a toda la sociedad, teniendo muy claro que la violencia siempre es inaceptable y que las víctimas nunca son responsables.

Al parecer no existe una definición consensuada entre los especialistas que investigan el ciberbullying, pero bajo este anglicismo podemos identificar un conjunto de conductas individuales o grupales consistentes en agredir, humillar o avergonzar a una o varias personas de forma verbal o psicológica, de forma reiterada y sostenida en el tiempo y contra la voluntad de la víctima.

Así, UNICEF (s/f) lo ha definido como el acoso o la intimidación por medio de las tecnologías digitales que puede ocurrir en las redes sociales, las plataformas de mensajería, las plataformas de juegos y los teléfonos móviles, a lo que añadimos que se lleva a cabo por parte de un menor de edad contra otro menor y en el entorno escolar, con intención de causarle daño y vinculado con el auge del uso de las tecnologías digitales.

Es un comportamiento violento intencionado que se repite y que busca atemorizar, hacer enfadar o humillar a la víctima, que aparece habitualmente en situaciones de desequilibrio de poder y que puede afectar a la salud física y psicológica de la víctima, quien no siempre puede defenderse fácilmente y que, como veremos en este estudio, casi siempre puede calificarse de delito.

El ciberbullying no es, por tanto, una simple broma sin mayor importancia. El agresor utiliza el correo electrónico, el móvil, los videojuegos o las redes sociales para dañar a la víctima, publicando información falsa de ella o datos personales reales, compartiendo sin permiso fotografías o vídeos privados, realizando comentarios públicos despectivos, humillantes o de odio, o suplantando su identidad digital, aprovechando la amplia audiencia que le da el entorno digital para su divulgación universal.

Una falsa sensación de impunidad hace que el agresor no tenga miedo de ser atrapado y el hecho de que la tecnología le permite atacar a la víctima sin estar presente físicamente, hace que pueda ejercer esta grave modalidad de violencia psicológica contra una persona con la que tiene una clara relación de desigualdad de poder.

La víctima no siempre sabe quién está detrás de los hechos ya que a menudo no puede defenderse de forma fácil, pues a veces no puede desconectar o escaparse como lo haría en la calle, lo que la convierte en una persona muy vulnerable. Así pues, el agresor

practica el ciberbullying en cualquier lugar y momento del día o de la noche, lo que lo hace omnipresente en la vida de la víctima que no tiene fácil escapatoria sin ayuda.

La permanencia en Internet de lo publicado, la velocidad de difusión –compartir, reenviar–, y las dificultades para borrar los contenidos hacen que las consecuencias para la víctima sean graves. La huella que deja el ciberbullying en Internet difícilmente se borra. De hecho, el ciberbullying es un problema grave de salud pública debido a su intenso y dañino impacto sobre las víctimas y así los especialistas en sus investigaciones ya han acreditado que existe una relación causal entre el ciberacoso y diversos efectos graves para la salud física y psicológica de las víctimas.

Esta nueva modalidad de violencia psicológica contra los menores tiene varios actores como son el agresor, la víctima y los observadores o testigos y, por tanto, una de las claves para erradicarlo es analizar cuál es la posición que toman los testigos frente al ciberbullying.

Así, desde menores que animan o ayudan al agresor en su estrategia macabra, a otros que se ríen de la víctima, a quienes observan el hecho de forma pasiva sin implicarse, o a quienes siempre ayudan a la persona necesitada, aunque esta no pida asistencia o no sepa hacerlo. Por tanto, es importante que los testigos no apoyen al agresor cuando hay una conducta violenta como el ciberbullying y que se posicionen junto a la víctima y, además de ayudarla, deben comunicar rápidamente los hechos a quienes tengan competencias para investigarlos y sancionarlos.

2. Tipos de acoso

Según Prada Garrudo (2022), los tipos de acoso que están legalmente contemplados en la legislación son los siguientes:

1. Acoso escolar (conocido también como Bullying), acoso que se realiza en el ámbito educativo donde uno de los alumnos sirve de acosador y el otro de víctima.
2. Acoso laboral (conocido también como Mobbing), que puede ser entre compañeros de trabajo o supervisores y empleados y consiste en maltrato verbal, hostigamiento sexual, violencia física, trato humillante, amenazas, entre otros.
3. Acoso psicológico (conocido también como Gaslighting), acoso muy común, pero pasa en muchas ocasiones desapercibido porque no hay evidencias físicas de lo que sucede.
4. Acoso sexual, que trae grandes consecuencias y que en ocasiones es provocado por personas conocidas usando la extorsión y las amenazas.
5. Acoso físico (conocido también como Stalking), que es el tipo de acoso más evidente ya que quedan evidencias físicas de la agresión y violencia.
6. Acoso Inmobiliario (conocido también como mobbing inmobiliario o blockbusting), que se realiza entre propietarios, inquilinos, vendedores, o inmobiliarias y que repercute en la calidad de vida de las personas ya que afecta lo referente a la vivienda.
7. Ciberacoso (conocido también como Cyberstalking), que se lleva a cabo a través de las redes sociales, utilizando las TIC y que es muy efectivo ya que el anonimato es fundamental.

3. Las características del ciberbullying

El ciberbullying es por tanto una forma de violencia que, como fenómeno nuevo, ha aparecido en los últimos años debido al creciente uso de las tecnologías digitales en el entorno digital por parte de los menores, lo que ha provocado la llegada de nuevas formas de violencia que provoca una considerable preocupación entre los progenitores, los propios menores, la comunidad escolar y la sociedad en general. Es una nueva forma de acoso que implica el uso de las tecnologías digitales para hostigar a la víctima, que por desgracia no puede esconderse fácilmente ya que no existen límites geográficos ni de tiempo en el ciberbullying, a diferencia de lo que ocurre con el bullying cuyos ataques se limitan habitualmente al espacio escolar.

Por otra parte, la amplitud de la audiencia a la que llega o la rapidez con la que se realiza, es otro hecho distintivo del ciberbullying, siendo suficiente con un solo acto para que pueda ser calificado como tal, a diferencia del bullying que requiere de diversas acciones repetidas en el tiempo.

Maite Garaigordobil en el artículo prevalencia y consecuencias del ciberbullying, señala algunos ejemplos de ciberbullying como son los siguientes:

1. Colgar en Internet una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes), datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima y darlo a conocer en su entorno de relaciones.
2. Dar de alta, con foto incluida, a la víctima en una web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente, y cargarlo de "puntos" o "votos" para que aparezca en los primeros puestos.
3. Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, donde se escriban a modo de confesiones en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales, etcétera.
4. Dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima de manera que las reacciones vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.
5. Dar de alta la dirección de correo electrónico en determinados lugares para que luego sea víctima de spam, de contactos con desconocidos.
6. Usurpar su clave de correo electrónico para, además de cambiarla de manera que su legítimo propietario no lo pueda consultar, leer los mensajes que le llegan a su buzón violando su intimidad.
7. Provocar a la víctima en servicios web que tenga una persona encargada de vigilar o moderar lo que pasa allí (chats, juegos online, comunidades virtuales...) para conseguir una reacción violenta que, una vez denunciada o evidenciada, excluya a quien era la víctima.
8. Hacer rumores en que a la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de manera que otros, sin dudar lo que leen, ejerzan sus formas de represalia o acoso.
9. Enviar mensajes amenazantes por e-mail o SMS, perseguir y acechar a la víctima en los sitios de Internet en los que se relaciona de manera habitual probándole una sensación de completo agobiante.

4. La regulación legal del cyberbullying

4.1 La Constitución Española

El artículo 15 de la Constitución Española reconoce a todos el derecho a la integridad moral y proscribire con carácter general, los tratos degradantes.

La integridad moral es un atributo de la persona, como ente dotado de dignidad por serlo, esto es, como sujeto moral, en sí mismo, y por ello se le investigó de la capacidad para decidir responsablemente sobre el comportamiento.

La garantía constitucional de la dignidad implica la proscripción de cualquier uso instrumental de un sujeto y de la imposición al mismo de algún menoscabo que no responda a un fin constitucionalmente legítimo y legalmente previsto.

Así, en el centro de la noción de acoso se encuentra la afectación a diversos derechos fundamentales subjetivos de la persona acosada, protegidos constitucionalmente como son los siguientes:

1. El derecho a la intimidad personal, al honor o a la propia imagen (artículo 18.1 de la Constitución Española).
2. El derecho a la dignidad de la persona (artículo 10.1 de la Constitución Española).
3. El derecho a la integridad física y moral (artículo 15 de la Constitución Española).

4.2 La Ley Orgánica 8/2021

La Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio de protección integral a la infancia y la adolescencia contra la violencia, que afectó a la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, ha venido impuesta para cumplir con estándares internacionales que han obligado a España a fomentar medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas para garantizar el derecho del niño, niña o adolescente a desarrollarse libre de cualquier forma de violencia, perjuicio, abuso físico o mental, descuido o negligencia, malos tratos o explotación.

En su artículo 1.2 -objeto- la ley define como violencia toda acción, omisión o trato negligente que priva a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social, con independencia de su forma y medio de comisión, incluida la realizada a través de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la violencia digital y de forma explícita señala "... el acoso escolar, el acoso sexual, el ciberacoso ...".

Así en su artículo 34 la norma obliga a las administraciones educativas a regular los protocolos de actuación contra "... el acoso escolar, ciberacoso ..." y en el artículo 45 añade que las administraciones públicas desarrollarán campañas de educación, sensibilización y difusión dirigidas a los niños, niñas y adolescentes, familias, educadores y otros profesionales que trabajen habitualmente con personas menores de edad sobre el uso seguro y responsable de Internet y las tecnologías de la información y la comunicación, así como sobre los riesgos derivados de un uso inadecuado que puedan generar fenómenos de violencia sexual contra los niños, niñas y adolescentes como el cyberbullying, el grooming, la ciber violencia de género o el sexting, así como el acceso y consumo de pornografía entre la población menor de edad.

4.3 El Código Penal

A diferencia de otros delitos de acoso como son el acoso sexual, el acoso inmobiliario o el acoso laboral, el Código Penal Español no ha tipificado de forma expresa el acoso escolar ni tampoco el cyberbullying, por lo que estos casos se juzgan y se condenan habitualmente en base al artículo 173.1 del Código Penal.

La jurisprudencia menor ha analizado el acoso escolar y, entre otras, la Audiencia Provincial de Madrid ha definido este delito como actos o incidentes intencionales, violentos —constitutivos de agresión física o psíquica y caracterizados por su continuidad en el tiempo— dirigidos a quebrantar la resistencia física o moral de otro alumno, que ocurre entre alumnos menores de edad, cuando están bajo la vigilancia y guarda de un centro educativo.

De esta forma una agresión aislada entre alumnos en un determinado centro docente no puede calificarse como constitutiva de un supuesto de acoso escolar, aunque de la misma pueda derivar una eventual responsabilidad por el distinto concepto de eventual culpa in vigilando, in eligendo o in organizando en la actuación del personal docente por su falta de diligencia o negligencia en el cumplimiento de sus obligaciones legales de vigilancia, custodia y control de los alumnos en el seno de las instalaciones escolares.

Así en el acoso escolar concurren diversos factores que lo caracterizan como tal y que son los siguientes:

1. Un elemento objetivo como es la minoría de edad del agresor y la víctima.

2. Un requisito subjetivo identificado como la característica más acusada e invariable del acoso escolar, consistente en la pretensión del alumno o alumnos acosadores de ningunear, hostigar, amilanar, machacar, fustigar, atemorizar, amedrentar, acobardar, asediar, atosigar, vejar, humillar, perseguir, angustiar o arrinconar a otro alumno del centro.

El que ejerce el bullying lo hace para imponer su poder sobre el otro, a través de constantes amenazas, insultos, agresiones, vejaciones, etc., y así tenerlo bajo su completo dominio a lo largo de meses e incluso años. En esta situación además concurre una nota de desequilibrio de poder a partir de circunstancias tan diferentes como la propia presión del grupo, la mayor fortaleza o edad de los acosadores o la existencia de discapacidad en la víctima.

En relación con el acoso en su modalidad de agresión emocional o psicológica, esta es aún menos visible, pero es muy doloroso y así el acoso en su modalidad de exclusión social puede manifestarse activamente (no dejar participar) en forma pasiva (ignorar), o en una combinación de ambas.

Los elementos que conforman el concepto de acoso, que es por tanto un atentado contra la integridad moral de un menor, son los siguientes:

1. Un acto de claro e inequívoco contenido vejatorio para el sujeto pasivo.

2. La concurrencia de un padecimiento físico o psíquico.

3. Que el comportamiento sea degradante o humillante con especial incidencia en el concepto de dignidad de la víctima.

4. Todo ello unido a modo de hilo conductor de la nota de gravedad, lo que exigirá un estudio individualizando caso a caso.

Directamente relacionada con la nota de la gravedad está la cuestión de si se exige una continuidad en la acción, es decir, si bastará una sola y aislada acción o se requerirá una continuidad y persistencia en el tiempo.

Al respecto la jurisprudencia ha puesto el acento en la intensidad del acoso, lo que puede derivarse de una sola acción particularmente intensa que integre las notas que vertebran el tipo, o bien una conducta mantenida en el tiempo -véase la sentencia del Tribunal Supremo 489/2003 de 2-4-2003, entre otras-.

Por trato degradante habrá de entenderse aquél que pueda crear en las víctimas sentimientos de temor, de angustia y de inferioridad susceptibles de humillarles de envilecerles y de quebrantar, en su caso, su resistencia física o moral.

Es también de interés para este análisis del fenómeno del bullying, la sentencia de la Audiencia Provincial de Murcia de 7-6-2021 que como veremos condenó al acusado menor de edad como autor de un delito de trato degradante del art 173.1 del Código Penal a las siguientes penas:

1. La medida de Internamiento en Centro de Régimen Semiabierto por ocho meses, los dos últimos en régimen de libertad vigilada.
2. La medida de prohibición de aproximarse a menos de doscientos metros y comunicarse con la víctima durante seis meses.
3. Al pago de diez mil euros (10.000 €), en concepto de indemnización del daño moral.

Los hechos probados de la sentencia explican que el menor había venido sufriendo acoso escolar o bullying reiterado y prolongado en el tiempo durante años, concretamente desde Primero de Primaria por varios compañeros del centro educativo donde el menor acudía y por parte de compañeros diferentes del acusado, siendo durante el curso escolar de Sexto de Primaria donde suceden los hechos objeto de autos.

Los hechos probados se refieren a expresiones vejatorias y/o insultantes como "zampabollos", "pollo asado" "gordo", "hijo de puta", "cabrón", "eres una mierda", "maricón", acompañadas de escupitajos, gestos amenazantes de que le va a cortar el cuello, de que le va a pegar, o frases de que le van a pegar una paliza, todo ello cuando le veían por la calle.

Como hemos visto anteriormente aquí la resolución judicial acude para la tipificación del delito al artículo 173.1 CP que requiere para su apreciación de la concurrencia de los siguientes requisitos:

1. Un acto de claro e inequívoco contenido vejatorio para el sujeto pasivo.
2. La concurrencia de un padecimiento físico o psíquico.
3. Que el comportamiento sea degradante o humillante con especial incidencia en el concepto de dignidad de la víctima.

En el caso juzgado coexisten dos actuaciones que, independientemente consideradas es posible subsumir en la acción típica descrita en el art. 173.1 del Código Penal y que son:

1. Por un lado, una situación continuada en el tiempo, consistente en dirigirse habitualmente a la víctima llamándole "zampabollos, pollo asado, gordo, hijo de puta, maricón" por parte del acusado, quien solía actuar en grupo y no en solitario. Estas expresiones y actuaciones, continuas, reiteradas y persistentes en el tiempo, son

perfectamente capaces de crear en un menor un sentimiento de angustia e inferioridad susceptible de humillarle y de quebrantar su resistencia moral, acompañadas a veces de gestos intimidatorios.

2. De otra parte, constan acreditados como producidos, tres episodios concretos, de ataque directo al mismo, que le hacen o intentan sortearlos para huir del lugar sin que le persiguen, con el consiguiente temor de ser agredido.

5. La jurisdicción de menores

Cuando el responsable penal del acoso es un menor de edad de más de 14 años y menos de 18, se aplica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad de menores.

5.1 La responsabilidad civil de los progenitores

La Ley Orgánica 5/2000 regula en su artículo 61.3 la responsabilidad civil y así establece la responsabilidad solidaria de los padres por los hechos cometidos por sus hijos menores de dieciocho años, aunque el propio precepto permite que pueda moderarse la responsabilidad de los padres por el Juez según los casos, cuando no hubieren favorecido la conducta del menor con dolo o negligencia grave.

En este sentido la Audiencia Provincial de Burgos señala que por lo que respecta a la moderación de la responsabilidad civil conforme a lo establecido en dicho art. 61-3 con carácter general, la responsabilidad solidaria de los padres junto con el menor respecto de los daños y perjuicios causados por éste, contempla con carácter excepcional la posibilidad de moderación de dicha responsabilidad solidaria de los padres en aquellos casos en los cuales éstos no hubieren favorecido la conducta del menor con dolo o negligencia grave.

Esta posibilidad de moderación se establece, con carácter excepcional frente a aquel carácter general con el que se contempla la responsabilidad solidaria de los padres, de modo que esa posibilidad de moderación ha de ser valorada en el sentido de que únicamente cabe aplicarla en el caso de que se haya probado en las actuaciones que los padres no hubieran favorecido la conducta del menor con dolo o negligencia grave, prueba ésta cuya carga incumbe, dado tal carácter excepcional, a los propios padres que la aleguen.

En consecuencia, corresponde a los padres probar de forma cumplida, clara e indiscutible, para que pueda moderarse la responsabilidad solidaria legalmente establecida, que no hubieran favorecido con dolo o negligencia grave la conducta del menor, carga probatoria que en el supuesto de autos no puede considerarse haya tenido lugar despejándose sin lugar a duda que los padres demandados no incurrieran en dolo o negligencia grave en el desempeño de sus obligaciones paternofiliales.

5.2 La responsabilidad del centro escolar

Otra cuestión que habitualmente se discute es si el colegio donde se han producido los actos de acoso escolar, puede ser responsable civil solidario por el acoso sufrido por un alumno por su falta de diligencia y las insuficientes de medidas que haya adoptado y así

en esta sentencia de la Audiencia Provincial de las Islas Baleares (s/f) se analiza un caso en el que se condenó al menor acusado como autor de diversos delitos:

1. Un delito de trato degradante.
2. Un delito de amenazas.
3. Un delito leve continuado de maltrato.

4. A la medida de un año de libertad vigilada con asistencia a programas de prevención de situaciones de acoso escolar y apoyo a proceso formativo y participación en actividades de socialización estructuradas y demás contenido que determine la Dirección General de Menores.

5.- Además se condenó al menor como responsable civil directo, a sus padres, al colegio y a la aseguradora como responsables civiles solidarios y a indemnizar a la víctima en la cantidad de 1.500 euros.

La sentencia declara probados que el menor condenado, desde el inicio del curso escolar 2017-2018 en el mes de septiembre de 2017 y hasta al menos el mes de marzo de 2018, en el centro escolar privado, con el propósito de menoscabar su dignidad y autoestima, ha estado hostigando, amedrentando y agrediendo reiteradamente al compañero de curso, aprovechando las ocasiones en que se cruzaba con él para empujarle, levantarle el puño, golpearle, acorralarle contra una pared al tiempo que golpeaba la pared y le decía "que le dejaría en paz cuando él quisiera", en otras ocasiones le ha menospreciado llamándole "sapo", despectivo entre ellos de chivato y otras veces le ha asustado diciéndole "sabes que yo soy the killer" en referencia a que se atuviera a las consecuencias si le denunciaba.

Todo provocó un bajón en el rendimiento escolar del menor y le generó ansiedad e inquietud, precisando tratamiento psicológico entre febrero y diciembre de 2018 al presentar síntomas de ansiedad, sentimientos de culpabilidad e incluso ideación autolítica.

El colegio condenado como responsable civil recurrió la sentencia señalando que se había producido un error en la apreciación de la prueba y una aplicación indebida del art. 61.3 de la ley del menor, ya que el Colegio estimaba que cumplió los protocolos y que trabajó para abordar la situación, atendiendo a la madre del menor y desplegando una conducta tendente al esclarecimiento de los hechos y la protección del menor.

El colegio solicita modificar la responsabilidad civil, de solidaria a subsidiaria, y con rebaja del 50%, cita el art. 61.3 de la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del menor y el art. 1903 del Código Civil y se señala que la responsabilidad de que trata este último artículo cesará cuando las personas mencionadas prueben que emplearon la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño.

En conclusión, para exonerarse o moderarse la responsabilidad habría que acreditar que la conducta del Centro Escolar se había adecuado siempre a las medidas de precaución exigibles y, sobre todo, la sentencia expone que cuando en un centro educativo se detecta un episodio de agresión porque uno o varios alumnos protagonizan un hecho que por sus características provoca el envilecimiento de otro, y al centro le consta tal circunstancia, éste debe asumir a partir de ese mismo instante las consecuencias de lo que suceda, si no ha adoptado inmediatamente y desde el principio, todas las medidas protectoras de la situación de la situación.

Desde luego no cabe responsabilidad subsidiaria del colegio —señala la sentencia— porque los preceptos legales aplicables exigen solidaridad y por ello en cuanto a la limitación de la cuantía, debe tenerse en cuenta que, aunque el colegio desplegó una conducta dirigida a la protección, en modo alguno utilizó toda la diligencia exigible.

Así el colegio no advirtió la dimensión del problema y no se adoptaron mecanismos para evitar el contacto entre la menor víctima y el agresor, continuándose, realizando actividades con asistencia de los dos menores, medidas que fueron notoriamente insuficientes y que no se adaptaron ni al caso concreto ni a las necesidades de la víctima, ya que de otra forma no se explica que el acoso físico y psíquico durase más de medio año.

6. Conclusiones

El ciberbullying se ha convertido es un relevante desafío político, social y de salud pública que está teniendo un grave impacto en la salud física y psicológica de las víctimas menores de edad, quienes difícilmente han podido desarrollar estrategias de protección ante esta modalidad de grave de violencia, por lo que urge a introducir mecanismos de protección y a mejorar los existentes.

El entorno digital ha provocado además que aquellas conductas de acoso escolar limitadas a un espacio y tiempo determinados en el entorno escolar se hayan transformado en permanentes y difícilmente evitables por las víctimas por la permanencia, la velocidad de difusión y las dificultades para borrar los contenidos.

Desde el punto de vista jurídico, existe un marco general de protección constitucional basado en el derecho a la integridad de todas las personas, en la prohibición de los tratos degradantes y en el reconocimiento de la dignidad del ser humano.

El Código Penal no ha sido ajeno a la persecución de las conductas de acoso escolar, tanto en su modalidad presencial como en el entorno digital y prueba de ello es que se persiguen en base al artículo 173 del código penal, aunque el delito de bullying y el de ciberbullying no constan como tales tipificados de forma expresa en el código penal.

Así son diversas las resoluciones judiciales que han analizado estas conductas realizadas entre menores de edad y en el entorno escolar o digital y cuando la conducta se ha calificado de grave, se han condenado penalmente a los autores de estas, ya sean por ataques a la integridad física o psicológica de la víctima.

Es destacable que la jurisprudencia además ya ha señalado que en los casos de ciberbullying una sola acción particularmente intensa llevada a cabo por el autor, es suficiente por sí misma para considerar el hecho, si es grave, como delictivo, a diferencia de los supuestos de bullying donde se exige una cierta continuidad delictiva en el tiempo.

Finalmente, analizamos los casos en que, por aplicación de la normativa de la jurisdicción de menores, la jurisprudencia ha condenado solidariamente al menor y a sus progenitores al pago de la indemnización impuesta por el juzgado o tribunal a favor de la víctima, responsabilidad civil que puede extenderse al centro escolar donde se han producido los actos de acoso escolar, si se acredita su falta de diligencia y las insuficiencias de las medidas adoptadas.

7. Referencias bibliográficas

- Audiencia Provincial de Murcia. Sentencia de recurso de apelación. Sentencia de menores. Proceso 125/2019, NP. Isabel María Carrillo Sáez, 7 de junio de 2021.
- Audiencia Provincial de las Islas Baleares. (s/f). *Sentencia*.
<https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp#>
- Constitución Española [Const]. Art. 10.1 de 29 de diciembre de 1978.
[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Constitución Española [Const]. Art. 15 de 29 de diciembre de 1978.
[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Constitución Española [Const]. Art. 18.1 de 29 de diciembre de 1978.
[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. BOE No. 134. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- 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. BOE No. 15.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con>
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. BOE No. 281.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/23/10/con>
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. BOE No. 11. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/12/5/con>
- Naciones Unidas (s/f). *Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Prada Garrudo, P. B. (2022). *Proyecto de justicia restaurativa para el ciberacoso*. [Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá de Henares].
<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/56155/Tesis%20Pedro%20Bernardo%20Prada%20Garrudo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Unicef (s/f). *Ciberacoso: qué es y cómo detenerlo. Lo que los adolescentes quieren saber acerca del ciberacoso*. <https://www.unicef.org/es/end-violence/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo>

3. AGONITZAR ABANS DEL SUÏCIDI

Ramon Camats i Guàrdia
Universitat de Lleida

1. Introducció

La importància de l'assetjament escolar com a factor que eventualment pot ser un desencadenant d'ideacions suïcides o d'intents (exitosos o no) de suïcidi entre infants i adolescents no ha estat reconeguda fins fa relativament poc, gairebé coincidint amb l'increment exponencial de l'assetjament cibernètic, al seu torn paral·lel a la saturació dels telèfons mòbils entre el jovent i l'aparició de les xarxes socials.

Els primers estudis sobre el suïcidi infantil i juvenil, iniciats als anys 1970 i 80, es centraven en els factors individuals i psicològics, com ara la depressió, l'abús de substàncies i les relacions familiars. La importància de l'entorn social era reconeguda, seguint la petja de qui primer va investigar sobre el suïcidi, el sociòleg Émile Durkheim (1897), però no hi havia una atenció específica al tema de l'assetjament i, a més, el reduït nombre de suïcidis de nens i adolescents que apareixia als registres no despertava l'atenció dels investigadors. Cal dir, a més, que fins que no s'hi va parar atenció, les possibles morts per suïcidi entre nens i adolescents eren molt difícilment comptades com a tals ja que podien passar per accidents, posem per cas. En bona part es devia a la resistència a parlar de suïcidis infantils (de la mateixa manera que abans de Freud n'hi havia a parlar de sexualitat infantil) i a l'aparent «evidència social» que només se suïciden els adults.

El terme «assetjament», universalment conegut per l'anglicisme «bullying» va començar a adquirir rellevància entre els investigadors a partir dels estudis de l'escandinau Dan Olweus (1977, 1980, 1993, 2000, 2001), i els treballs que va publicar sobre el tema entres els anys 1970 i 1980. La seva tasca, realment, va ser la d'un explorador (un pioner que enceta un àmbit d'investigació) i no pas la d'un arqueòleg, que es limita a recuperar, refer i reflexionar sobre el que ja s'ha fet sense aportar res més que una nova capa d'erudició. Testimonis i proves d'aquestes investigacions són els treballs de Olweus (1977, 1980 i 1993), que anaren captant l'atenció dels investigadors d'arreu fins que, des de fa vint anys, hi ha hagut un increment espectacular d'investigacions sobre el tema. Ja és un clàssic el començament de l'article d'Olweus (1986). *Mobbning – vad vi vet och vad vi kan göra*, més conegut i difós amb el seu títol i edició anglesa (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Del llibre, com passa amb totes les publicacions acadèmiques, sotmesos com estan els autors a l'imperatiu de «publicaràs o periràs», se n'ha fet altres publicacions menors, com una altra, del mateix Olweus (2010), (El fragment també apareix al llibre de 1993, a la pàgina 7 i és tret d'una notícia apareguda en un diari noruec) de la qual s'extreu el paràgraf amb què comença:

For two years, Johnny, a quiet 13-year-old, was a human plaything for some of his classmates. The teenagers badgered Johnny for money, forced him to swallow weeds and drink milk mixed with detergent, beat him up in the rest room and tied a string around his neck, leading him

around as a "pet". When Johnny's torturers were interrogated about the bullying, they said they pursued their victim because it was fun. (Olweus, 1993, p 7).

Val a dir que en aquest llibre, també, Olweus obre camí i anticipa vies d'investigació i preocupacions que havien de fer-se omnipresents en els anys a venir, com ara la connexió entre assetjament i suïcidi. És cert que aquesta connexió no és explicitada, però l'autor atrau l'atenció sobre l'impacte psicològic de l'assetjament, i fa veure que té molta relació amb l'ansietat mostrada pels nois estudiats, en la seva depressió i en les idees autolítiques que desenvolupen. Tot plegat va fer pensar a investigadors posteriors que les víctimes d'assetjament podien patir danys emocionals i psicològics de llarga durada, que eventualment conduirien a desenvolupaments més extrems.

Quant als llibres publicats a España sobre el tema se'n destaca dues aportacions concretes a mena d'exemple. El primer és el llibre de Lourdes Villardon Gallego (1993): *El pensamiento del suicidio en la adolescencia*, un excel·lent manual sobre el tema, que parteix d'una recerca de camp molt considerable. Tracta tots els aspectes rellevants quant al tema i exposa una teoria interessant, segons la qual la "suïcibilitat", això és, la probabilitat de patir ideació suïcida, de desitjar matar-se, d'intentar-ho i eventualment d'aconseguir-ho, tenen una relació directa amb la capacitat (recursos cognitius, psicològics) i l'habilitat o no d'afrontar les situacions estressants. A banda de l'exploració psiquiàtrica clàssica, assumeix que en el suïcidi s'han de contemplar tant els factors personals com els situacionals, és a dir, els factors ambientals i la vulnerabilitat personal en sentit extens. Així, posem per cas, té en compte els factors ambientals estressants i/o esdeveniments vitals estressants (que també podríem anomenar de risc quant a la conducta suïcida), com ara la pèrdua parental, les relacions familiars conflictives, la conducta suïcida de la família, la pressió acadèmica, el fracàs amorós, l'embaràs no desitjat, les dificultats econòmiques..., però al llibre no apareix l'assetjament enlloc com a factor de risc, quan en canvi, és un fenomen atemporal i universal en el medi escolar. Quant al ciberassetjament, a l'hora de la investigació, era inexistent. Podem dir que és un factor que no va ser tingut en compte a l'hora de dissenyar l'estudi, realitzat empíricament a molts centres escolars d'Euskadi. Evidentment, aquest estudi és una mostra de l'estat de les investigacions sobre assetjament i suïcidi fins a la data de la seva publicació. L'assetjament no era vist com un factor relacionable amb el suïcidi adolescent, per bé que no s'explicita altrament que per la seva absència.

El segon exemple és un manual clàssic d'ús comú a les facultats de Psicologia i Pedagogia arreu d'Europa. Es tracta del llibre de Daniel Marcelly i Alain Braconnier (1986 i 2004): *Adolescence et psychopathologie*. Hi ha edició castellana (2005): *Psicopatologia del adolescente*. Comparades les dues edicions, resulta interessant constatar que la sisena edició francesa (les anteriors eren meres reimpressions) incorpora un capítol inexistent a la primera. Aquest capítol s'afegeix a continuació del 9, dedicat al problema de la depressió. El 10, doncs, és "Intents de suïcidi". S'hi estudien diferents aspectes com la impulsivitat, els factors psicològics individuals, les característiques de l'entorn familiar són contemplades quant a factors socials i, quant als factors individuals, es contemplen l'acumulació d'esdeveniments vitals, l'homosexualitat (que eventualment podria fer víctima l'adolescent dels prejudicis homofòbics dels seus companys) i la vulnerabilitat psíquica, com a factors de risc. No apareix el context escolar ni molt menys l'assetjament com a factor social de risc, ni tan sols és esmentat com un element dins del context dels anomenats «acumulació d'esdeveniments vitals». Resumim: l'assetjament

no era considerat encara, en aquests textos clàssics, com un factor a tenir en compte a l'hora de parlar del suïcidi infantil i juvenil.

Als Estats Units d'Amèrica fou on començà a establir-se la connexió entre assetjament i altres tipus de conductes suïcides i parasuïcides, com ara la connexió entre assassinat i suïcidi, ara ja ben coneguda entre nosaltres, especialment en relació a la violència masclista i intrafamiliar. Als Estats Units d'Amèrica hi ha contribuït especialment el fet que des de fa anys adolescents protagonitzen tirotejos en centres escolars. Hom va constatar que un percentatge significatiu d'aquests adolescents (assassins i sovint també suïcides) havien sigut víctimes d'assetjament (Anderson et al., 2001). Hores d'ara està ben establerta la relació existent entre violència escolar, assetjament i suïcidi. La quantitat d'estudis i investigacions aparegudes és molt gran i diversa, treballs que contenen tots o alguns dels següents conceptes: Assetjament i ideació suïcida, assetjament i salut mental, assetjament tradicional i assetjament cibernètic, el paper de les escoles en l'assetjament, protocols antiassetjament, els factors familiars en la ideació suïcida dels adolescents, factors de suïcidalitat, esdeveniments estressants de vida, autoagressió, victimització entre iguals, experiències de suïcidi entre adolescents per assetjament, ideació suïcida i intents de suïcidi dins de la família, depressió per assetjament i suïcidalitat entre adolescents, etc... Solament cal una investigació superficial a webs com Academia, JAMA, Google Academic o a les llibreries on-line de medicina i psiquiatria d'arreu del món per fer-se una idea del nombre de papers publicats.

Fou durant la primera dècada del nou segle que començà a estudiar-se seriosament un nou factor de l'equació: el ciberassetjament. No és nou, car l'assetjament ha estat i és un fenomen universal i atemporal. La novetat rau en la combinació de quatre fets: l'aparició d'internet, la generalització de l'ús entre joves dels anomenats telèfons intel·ligents, l'aparició de les xarxes socials i la progressiva i creixent dependència per part dels joves de les dues darreres. Els primers autors a fer-ho foren els doctors Sameer Hinduja de la Universitat Atlàntica de Florida, i Justin W. Patchin, de la Universitat Eau Claire de Wisconsin. Ells han estat estudiant el ciberassetjament des de l'any 2002 i van engegar una web, anomenada: *The Cyberbullying Research Center*, l'any 2005, amb la intenció de facilitar informació seriosa i contrastada sobre el tema a les persones que se'n puguin beneficiar. Remeto a la bibliografia corresponent.

També foren aquests autors els primers a establir la correlació entre ciberassetjament i suïcidi, per bé que ja partien de la base (Hinduja i Patchin, 2010a) de la continuïtat entre l'assetjament tradicional i el cibernètic, als quals, doncs, s'havien d'atribuir similars efectes.

2. Conceptualització: Asstejament i Ciberassetjament

Prenem com a referent la definició de Daniel Olweus (1993) "Un estudiant és assetjat o victimitzat quan està exposat de manera repetitiva a accions negatives per part d'un o de més estudiants (p.25)". Parlem d'acció negativa quan algú infligeix mal o malestar (o ho intenta), de manera intencionada a una altra persona. Això és el que està contingut implícitament en el que s'anomena "comportament agressiu" (Olweus, 1973, citat per Olweus, 2010, p.2) que explica que les accions negatives poden provenir del contacte físic, poden ser verbals i també amb gestos insultants, carotes, i impliquen l'exclusió intencionada del grup. Un dels elements que l'autor considera imprescindibles per parlar

d'assetjament és el desequilibri de poder o força (relació asimètrica). Així, el capteniment assetjador es pot definir com comportament negatiu repetitiu i intencional (desagradable o feridor) d'una o més persones contra una persona que té dificultats a defensar-se. Aquí cal afegir que aquesta conducta tant pot tenir lloc dins de l'escola com fora d'ella i de l'horari acadèmic i que la víctima no pot defensar-se. Aquest conjunt de definicions i observacions han esdevingut acceptades universalment i basten per incloure fins i tot la incorporació del ciberassetjament, que implica alhora un increment de nocivitat tant en quantitat com en qualitat.

L'assetjament pot ser dut a terme de forma física, verbal, relacional i cibernètica, doncs. La proporció d'una i altra forma d'assetjament depèn del context, però en general, la prevalença és del 20% física, 35% verbal i 35% relacional (Barzilay, Shira, 2017), la resta és inespecífica o mixta. A més, s'ha de dir que l'assetjament també pot tenir forma d'exclusió, explícita o silenciosa. Quant a l'afectació per sexes, els nois tendeixen més a patir i alhora a exercir violència física, mentre que les noies fan o pateixen una violència o intimidació de caràcter més verbal i relacional. Les formes concretes en què té lloc cadascuna d'aquestes formes d'assetjament són múltiples. La violència física inclou des de les empentes, passant pels cops i puntades de peu, fins a les punxades o talls amb instruments com compassos, ganivets o altres instruments contundents o incisius. La violència verbal és encara més variada, des del simple insult genèric fins al sexual (per l'orientació sexual del victimitzat), racista o ètnic. Quant a la violència relacional, estendre rumors falsos, difondre fotografies o filmacions (i de vegades provocar situacions que permetin fer les fotos o filmacions)...

Quant a l'assetjament cibernètic, establerta fermament l'analogia respecte del tradicional, cal afegir-hi les següents consideracions agreujants: Possible anonimats dels atacants, de manera que poden atacar sempre i des de qualsevol lloc, constància dels atacs, consciència de la dificultat o impossibilitat d'aturar-los, indefensió, impunitat, exposició davant d'audiències que poden ser immenses (empetitiment de la víctima) i que alhora són còmplices passives o actives (veuen o comparteixen el material de l'assetjament), i sensació de desvaliment i d'indefensió, que multipliquen la desesperança, magistralment definida per Spinoza "La desesperació és una tristesa sortida de la idea d'una cosa futura o passada de la qual s'ha suprimit tota causa de dubte" (Spinoza, tal com es cita a Olesti, 2013). Així és, l'adolescent assetjat cibernèticament acaba adquirint la consciència que no hi pot fer res (Hinduja & Patchin, 2007, 2008, 2009), cosa que el condueix sovint a la ideació suïcida i a tot el procés estudiat de suïcidi.

3. Suïcidi

El suïcidi és una de les més importants causes de mort entre adolescents arreu del món, en molts llocs és la primera causa de mort entre els 15 i els 30 anys. La ideació suïcida és molt estesa entre adolescents i és un importantíssim factor de risc perquè en un bon nombre de casos condueix a intents de suïcidi, que són el principal factor de risc o predictors del suïcidi consumat.

Fa temps que s'ha establert una relació entre l'assetjament, la victimització i el suïcidi (parlem tant de la ideació suïcida com dels intents de suïcidi, allò que alguns anomenen la "suïcidabilitat", o conducta més o menys autolítica o propendint al suïcidi). No es descarta que hi hagi altres elements en joc, com ara factors que incrementin l'efecte

de l'assetjament (eventualment poden facilitar-lo, com la baixa autoestima) o que poden augmentar els seus efectes de pèrdua de control sobre la pròpia vida.

Quant als factors de risc, això és, factors que augmenten la possibilitat que l'assetjament pugui derivar en conductes autolítiques, hi ha aquells que, també en altres circumstàncies estressants, són determinants: depressió, ansietat, malaltia mental, així com certs factors de la personalitat, com la introversió, timidesa, manca d'autoestima, que en termes generals, incrementen la vulnerabilitat de les persones sense que puguem dir que augmenten necessàriament la seva "suïcidualitat", neologisme aquest que no acabem de veure del tot clar, per imprecís i encaixonador. Quant al terme, hom el ve definint com la tendència al suïcidi, identificable a partir d'unes preguntes sobre ideació suïcida que es passen a través de diferents models d'enquesta. L'eventual resposta a les preguntes estableixen una escala, diferent, és clar, segons el set de preguntes i la valoració dels ítems.

També hi ha estudis que identifiquen factors socials protectors quant a la ideació suïcida i els intents de suïcidi: aquests factors són especialment importants entre adolescents, com ara el sentiment de pertinença a un grup d'amics o d'iguals (de sentir-se acceptat i volgut, més aviat). Així, els estudiants que perceben subjectivament un suport social més gran tenen en general menys ideacions suïcides que els que el perceben baix o absent. Al costat del recolzament dels iguals hem de situar el monitoratge patern, la connexió social i afectiva (la idea que hom pot parlar amb els pares o familiars dels propis problemes sense rebre retrets, que hom trobarà una raonable comprensió i recolzament, el suport dels iguals...), tots aquests factors poden disminuir significativament la "suïcidualitat" entre les víctimes d'assetjament, igual com poden disminuir-la entre la població en general, com ja va ser establert pel primer investigador sobre el tema, el sociòleg Émile Durkheim al seu llibre *Le suicide* (1897). De fet, els estudis fets incideixen especialment en el fet que els joves víctimes d'assetjament esdevenen potencials suïcides precisament perquè la desesperança pren cos en ells, en forma de consciència d'indefensió i de soledat.

Quant als estudis que relacionen totes aquestes variables, n'hi ha en gran nombre. El suïcidi, per bé que sembla un tema àrid i poc atractiu perquè forma part de les «coses de les quals no es parla», com la mort i el sexe, en realitat fa molt de temps, de fet, fins i tot des d'abans que Durkheim li dediqués una monografia, que és estudiat per metges i psicòlegs. Els estudis actuals (Brunstein, Morrocco, et al., 2007, 2013; Álvarez, Castellano, Villar, et al., 2022) tendeixen a baremar relacionament les següents variables. Ideació suïcida (si el nen/jove ha respost sí o no a si ha considerat seriosament acabar amb la seva vida en les darreres dos o tres setmanes, els intents de suïcidi que ha realitzat, els factors predictius (si ha estat víctima d'assetjament d'alguna mena), els factors de risc i els factors de protecció. Evidentment, els resultats varien en funció de la importància relativa que es dona a cada variable, però es pot dir que hi ha una interacció positiva entre uns factors i el risc de suïcidi adolescent. També, per tal de completar el quadre, alguns estudis tenen en compte altres elements que s'han mencionat més amunt, com el gènere autopercebut, el sexe, l'edat, el fet de viure amb els pares o amb un sol d'ells, que la llar sigui o no monoparental, el grau d'harmonia familiar, els estudis dels pares o tutors, que aquests tinguin o no feina, etc. La llista d'elements a ponderar pot resultar infinita per indefinida, com ho són certs factors que poden ser tinguts en consideració com colaterals, impulsors o protectors del suïcidi. Durkheim, al seu estudi clàssic (1897), ja n'havia considerat una bona colla, com ara la religió o la pràctica religiosa dels individus (menys

suïcidis entre catòlics que entre protestants, i menys encara entre jueus.), l'ètnia, l'edat, el sexe, el grau d'interacció amb el grup, etc.

4. Consideracions sobre la sociologia del suïcidi

No li falten raons a la sociologia per afirmar que el suïcidi, per bé que és una conducta individual, és el resultat d'un conjunt de variables socials. El mateix Durkheim, autor del primer estudi sociològic, descriu sobre el tema:

«Ens sembla difícil que no es desprengui, a cada pàgina d'aquest llibre, la impressió que l'individu està dominat per una realitat moral que el supera: la realitat col·lectiva. Quan es vegi que cada poble té una xifra de suïcidis que li és pròpia; que aquesta xifra és més constant que la de la mortalitat general; que si evoluciona, ho fa seguint un coeficient d'acceleració que és peculiar de cada societat; que les variacions, perquè passa en els diferents moments del dia, del mes, de l'any, no fan més que reproduir el ritme de la vida social; quan es comprovi que el matrimoni, el divorci, la família, la societat religiosa, l'exèrcit, etc., influeixen en ella segons lleis definides, i que algunes d'elles poden ser expressades en forma numèrica [...], es renunciarà a veure en aquests estats i aquestes institucions imaginàries fórmules ideològiques sense virtut i sense eficàcia. Al contrari, es tindrà la sensació que es tracta de forces reals, que viuen i que obren i que per la manera que tenen de determinar l'individu, palesen que no depenen d'ell o, almenys, que si ell entra, com element, en la combinació que d'aquestes forces resulta, acaben per imposar-se, a mesura que es van desenvolupant. En aquestes condicions, es comprendrà millor com la sociologia pot i ha de ser objectiva, donat que dirigeix les seves investigacions a realitats, tan definides i consistents com aquelles de què tracten el psicòleg i el biòleg.» Durkheim: *Le Suicide*, pròleg (1897, p.5).

Del text se'n desprèn una metàfora fàcil: la sociologia no pot predir que un individu concret se suïcidarà, de la mateixa manera que no podem dir on anirà a parar cada gota d'aigua d'una galleda que vessem damunt d'un paviment. Però, en el darrer cas, si cinc litres mullen 5 m², podem inferir que deu litres en mullaran 10. I que en cap cas sabrem on anirà a parar cap de les gotes que hi ha en aquestes quantitats d'aigua. Així doncs, si val l'analogia, l'estudi de les condicions de vida dels individus d'una societat determinada i l'estudi de les condicions particulars dels individus ens permeten inferir probabilitats, tant pel que fa a quin tipus de persona se suïcidarà com pel que fa a quantes ho faran, sense que puguem dir qui ho farà i qui no.

Queda clar que la sociologia aspira a ser una ciència social, a imatge i semblança de les experimentals. Així, vol descobrir lleis fins ara ignorades quant a la matèria del seu estudi; vol també que cada fet nou que es descobreix faci replantejar els vells problemes. En suma, vol atresorar tot allò que la faci ser una ciència: una activitat de recerca que evoluciona i progressa.

Ara bé, la sociologia, per bé que voldria donar un cop d'efecte amb el tema del suïcidi -per la incidència que té i especialment per la seva afectació en l'imaginari col·lectiu-, no n'és capaç. Milers d'estudis s'han publicat però no han passat gaire al davant de les apreciacions fonamentals de Durkheim.

La sociologia encara no ha superat del tot l'era de les construccions i especulacions filosòfiques. Fins ara intentava teories "omniabastadores" que donessin una clau explicativa de la realitat social i de les seves transformacions. Ara intenta un altre tipus

d'aproximació, també en això imita les ciències experimentals, s'aboca a estudiar una camp social restringit: el del suïcidi on espera deixar de ser alguna cosa més que una forma original de la literatura filosòfica.

Si la sociologia tracta del suïcidi és només perquè comprèn que la decisió de matar-se que pren un individu *in foro conscientiae* és una decisió relacional que té molt a veure amb la vida social d'aquest, en forma de relacions interpersonals, creences, interpretacions de fets, reaccions a altres fets.

Tenim l'escrúpol, no pas fonamentat en cap escepticisme filosòfic, sinó en la més simple constatació metodològica, que ens obliga a una certa prudència. Totes les dades que Durkheim va obtenir només permetien establir correlacions. I les seves conclusions eren el resultat de simples arguments inductius. El mateix passa ara amb totes les correlacions que poden establir-se a partir dels centenars, si no milers, d'estudis actuals sobre el suïcidi d'infants i adolescents, i el mateix s'esdevé amb aquest article.

5. El paper de la família

Hi ha diverses investigacions, i ben recents, sobre el paper de la família (Duara, R., & Chukkali, S., 2013; Boyd, D. T., et al., 2021; Álvarez-Subiela et al., 2022). El primer citat es centra en l'Índia (Duara, R., & Chukkali, S., 2013), on l'índex de suïcidis entre joves és dels més alts del món. El segon citat (Boyd, D. T., et al., 2021) estudia el paper de la família en la comunitat negra americana, i el tercer (Álvarez-Subiela et al., 2022), que ens interessa especialment perquè és un estudi fet a Barcelona des de la unitat del suïcidi de l'Hospital de Sant Joan de Déu, tracta particularment el context familiar dels joves que han realitzat intents de suïcidi. Hi intervé Francisco Villar, autor d'un llibre sobre el suïcidi (2021) i d'un altre sobre com les pantalles influeixen sobre els infants i adolescents (2023).

Durkheim ja va dir en el seu estudi (1897) que el suïcidi depèn, entre altres factors, de la integració social de l'individu, o del grau de cohesió i integració social del seu entorn. Així, afirmava, se suïciden més els solters que els casats, més els casats sense fills que els que en tenen, més els divorciats i vidus que els casats en general, més els vells que els joves. Totes aquestes dades han estat reiteradament confirmades fins l'actualitat. L'autor anomenava "egoista" aquest tipus de suïcidi, no per mor d'una valoració moral, sinó a causa del fet que l'individu només pensa en ell mateix, i vol abandonar una vida que no el satisfà, tal com aconsellava el vell Epicur, el pare de l'hedonisme. En efecte, aquest recomanava buscar el plaer (entès sempre com absència de dolor) com a panacea d'una vida feliç. No aconsellava pas abandonar la vida mentre fos possible viure sense dolor, però indirectament deixava entendre prou clar que una vida desplaent no té sentit, com molt bé van recollir els pensadors estoics. Així, el suïcidi egoista es dona quan l'individu, mancat d'elements que el lliguen a la vida: afectes, obligacions, etc., decideix abandonar-la fugint del dolor o la desesperança. És així que tot sembla indicar que l'entorn afectiu i relacional que té una persona li permet trobar raons per a viure i alhora li serveix per exterioritzar més fàcilment les seves preocupacions i, és clar, li dona suport moral en cas de necessitat.

El suïcidi és, segons els anys, la primera, la segona o la tercera causa de mort entre nens, joves i adolescents (la quarta causa de mort al món entre joves de 15 a 29 anys,

l'any 2019, després dels accidents de carretera, tuberculosi i violència interpersonal. (Font: Organització Mundial de la Salut)

Què pot provocar el seu procés de suïcidi? S'assenyalen tres causes. Les socials, com ara la conducta i creences sobre el suïcidi de la comunitat, la influència dels mitjans de comunicació, el sistema de salut, etc. Els factors individuals, això són bàsicament els eventuais problemes de salut mental, les relacions afectives, l'educació rebuda. I finalment els factors familiars: la relació amb la família, bona o dolenta, plena o mancada de confiança (això és, la vinculació), l'estatus socioeconòmic, la salubritat de la llar.

És amb la família que ens socialitzem, amb qui establim els primers i més duradors vincles afectius; la seva influència és determinant dels trets bàsics de la nostra personalitat i actituds. La família, per això, ajuda a prevenir que els nens i adolescents s'esgarriïn i adoptin actituds i camins desviats des del punt de vista sociològic. Hi ha una correlació clara, que tots els estudiosos han trobat, entre el sentiment de connexió i pertinença a la família i un risc menor d'abús de drogues o alcohol, la depressió i l'ansietat.

El paper de la família és determinant quan el nen o l'adolescent, i encara l'adult, pateix esdeveniments estressants: mal rendiment acadèmic, conflictes amb els iguals: companys de classe, amorosos, conflictes derivats de l'orientació sexual, assetjament i ciberassetjament. Això quant als conflictes d'origen extern. També n'hi ha d'intrafamiliars: divorci, maltractament familiar, manca de normes, abandonament, abús sexual... (Steinhof et al., 2020). I diem que és determinant perquè el grau de confiança que el nen o adolescent té amb els seus germans i pares fa que tingui l'esperança raonable de ser escoltat i atès, i així comunicui o no les seves experiències negatives i esperi, o no, comprensió i ajuda.

Per tot això, tant una paternitat negligent o excessivament autoritària i rígida, una manca de vinculació entre els membres de la família i/o una dinàmica disfuncional són factors de risc de suïcidi, si van acompanyats d'alguns dels factors estressants que hem mencionat més amunt. No descobrim res en dir això: si els joves han de dur sols el pes de problemes eventualment greus, pot iniciar-se un procés de suïcidi, tristor, desesperança, ganes de morir, desig de matar-se... fins que hom arriba a la capacitat de fer-ho. Inversament, és clar, una família funcional i ordenada, etc., és un factor protector.

Insistent en aquest tema, la paternitat negligent seria la representació de la societat sense normes, anòmica (Durkheim classifica un dels tipus de suïcidi d'anòmic, resultat del buit normatiu i la manca de cohesió social de la modernitat). Una opinió raonable sobre les relacions familiars sosté que els pares haurien de ser, quant a les normes i el tracte, com una paret, això és, un límit, però alhora quelcom per emparrar-se. Així, els infants han de saber que cal atènyer-se a unes normes, però alhora han de sentir que els representants de l'autoritat són alhora, bastides segures damunt les quals es pot créixer. El cas contrari és la família disfuncional quant a les normes, quan tothom fa el que vol o les normes són contradictòries i absurdes, on els conflictes normatius són el pa de cada dia, on la veu que busca orelles parla al buit. És un bon caldo de cultiu per a la solitud i la desesperació.

Finalment, les famílies ultranormativitzades, rígides, amb progenitors autoritaris i poc flexibles, que escolten poc els seus fills o els volen fer passar per l'adreçador, ni que sigui amb les millors intencions, també les que esperen tant dels fills que els converteixen en individus que s'autoesclavitzaven per tal de no decebre els familiars, totes aquestes famílies també incrementen el risc de suïcidi dels fills, perquè la pròpia relació familiar ja és

estressant per ella mateixa, i ja no cal dir quan hi ha circumstàncies vitals externes. Olweus (1980) emfatitza un aspecte relativament poc estudiat de l'assetjament: la formació indirecta de l'assetjador a partir de la família. Segons l'autor, el negativisme de la mare, la permissivitat d'aquesta per l'agressió i el fet que aquesta i el pare usin mètodes impositius, contribueix al desenvolupament d'un patró de resposta agressiva del nen o adolescent, tant cap endins com cap enfora.

6. Propostes de millora i implicacions per abordar el problema

- Olweus i el programa de prevenció de l'assetjament.
- Hinduja i el programa de prevenció del ciberassetjament
- Villardon Gallego, Lourdes, programa de preparació per a l'afrontament de l'estrès.
- Villar i l'efecte Werther-Papageno

El suïcidi, encara en alguns casos pugui semblar el contrari, no és un acte impulsiu, si més no en els primers estadis. Primer hom pateix, després es desespera, això és, perd l'esperança i comença a tenir ideacions suïcides, en acabat pensa a matar-se, però fins que no té la capacitat psicològica i instrumental de fer-ho no pot donar el darrer pas, és a dir, com a reacció a una circumstància estressant, aixeca la mà contra si mateix. Per tot plegat, hi ha moltes coses a fer per anticipar o prevenir alguns d'aquests passos, que com una escala, condueixen al precipici del suïcidi.

Per a ser breu, faré un repàs de les propostes realitzades fins ara:

-En primer lloc tenim els programes antiassetjament (Bullying Prevention Program) proposats i executats per Olweus (2000, 2001) tant a escoles i instituts d'Escandinàvia com americans, i que ha fecundat altres projectes similars. Té la virtut de no centrar-se – per insuficient i parcial– exclusivament en empoderar les víctimes, perquè canviïn d'actitud davant de l'assetjament, sinó que inclou un tractament holístic: Inclou formació d'especialistes instructors, creació de comitès coordinadors per a la prevenció de l'assetjament escolar, enquestes assetjador-víctima, estableix grups de discussió entre el professorat, etc. Tot plegat amb la finalitat de compartir experiències i aprendre, de diversos recursos de *role-play*, a augmentar l'efectivitat del programa.

En segon lloc, disposem del web *Cyberbullying Research Center* (Hinduja & Patchin, 2009, 2012a, 2012b). Conté material de tot tipus: qüestionaris, tests, informació permenoritzada, legal, psicopedagògica, informació per a pares de nens assetjadors, per a pares de víctimes, per a professors d'uns i altres, documents per a promoure el diàleg, identificació, prevenció i resposta al ciberassetjament, etc.

En tercer lloc, i per bé que es tracta d'una perspectiva parcial, la de les víctimes, el treball de Villardón Gallego (1993), conté no poques estratègies per educar i potenciar la capacitat d'afrontament, això és, l'autocontrol i autoestima, l'assertivitat, etc. Convençuda com està l'autora, per l'estudi realitzat, que els infants i adolescents que millor saben afrontar l'estrès (i especialment el causat per l'assetjament, ja hem dit que no contempla el ciberassetjament), que tenen més recursos cognitius i estratègies més enllà de la pura evitació, que són més actius i propositius, se'n surten molt millor i no inicien l'espiral suïcida. Corroborava el seu punt de vista l'excel·lent estudi de Sharp (1996) en el sentit que els estudiants que responen assertivament o agressivament a l'assetjament

tenen menys estrès i ansietat que els que no tenen aquesta capacitat de resposta i són més passius.

En quart lloc, disposem dels llibres de Villar (2022, 2023) curulls d'informació i de consells pràctics:

- Exercir la paternitat responsable: flexibilitat i comprensió.
- Donar normes i clares a la canalla.
- Privar de mòbil abans dels 16 anys, atès que hom no pot controlar l'accés a determinades webs que donen informació sobre el suïcidi i atès que és un dels principals canals del ciberassetjament.
- Concert múltiple de les institucions i la societat, un concert anàleg al que es va trobar per prevenir els accidents de trànsit (col·laboració de fabricants, policia, legislació, campanyes públiques de conscienciació, col·laboració dels mitjans d'informació, formació als centres educatius...)
- Contrarestar l'efecte crida, també anomenat "Efecte Werther" per un "Efecte Papageno" salvador. Proposta que adquireix sentit per l'efecte contagi que, segons l'autor, té la conducta suïcida (a internet hom troba des de consells per suïcidar-se, persones que comparteixen ideació suïcida, sèries televisives on es banalitza el suïcidi i es presenta com a solució). Efecte que ha de ser contrarestat per informació acurada, que apaivagui el sofriment i doni esperança.

7. Conclusió

Citant Spinoza a partir de la traducció catalana de Josep Olesti (2013):

La nostra Ment actua sobre certes coses; això és, en tant que té idees adequades, necessàriament actua sobre certes coses, i en tant que té idees inadequades, necessàriament pateix certes coses. (...) D'aquí se segueix que la Ment és sotmesa a més passions com més idees inadequades té, i al contrari, actua sobre més coses com més idees adequades té. (Spinoza, Baruch, Ètica, III, Proposició I, a partir d'Olesti, 2013, p.146)

No sabem si prenent aquestes mesures (educatives, psicològiques, de pedagogia preventiva del suïcidi, paral·lela a la pedagogia preventiva de la mort), en tindrem prou per a remuntar la davallada actual (increment constant de nombre de suïcidis infantils i juvenils), i aconseguirem una disminució d'aquests i una millora de la salut mental general dels joves. Potser tampoc no n'hi haurà prou d'educar els pares, de difondre i aplicar programes de prevenció de l'assetjament com els que proposà Olweus ni millorant-los, perquè la causació del suïcidi és multifactorial i és gairebé segur que no podrem incidir en tots els aspectes que determinen una persona a matar-se. A més, tot i que tots els estudis apunten a una correlació entre l'assetjament i la conducta suïcida d'infants i adolescents, estem parlant, encara, de "correlació", no necessàriament de "causació", terme molt més precís, que desgraciadament, en rigor científic, no es pot aplicar a aquesta relació. La immensa majoria d'adolescents que fan assetjament o el pateixen no se suïciden, per tant, no podem establir una relació causal efectiva; no podem caure en la vella fal·làcia lògica de *post hoc, propter ergo hoc*, és a dir, després de, per tant a causa de. En altres paraules, potser hauríem de dir que l'assetjament i el ciberassetjament poden agreujar les vulnerabilitats ja existents dels infants i adolescents

(i, és clar, de la població en general) però que, tal com mencionen Hinduja & Patchin (2010, 2013) no necessàriament en són l'única causa: “és poc probable que l'experiència amb el ciberassetjament condueixi per si sola al suïcidi juvenil. Més aviat, tendeix a agreujar la inestabilitat i la desesperança en la ment dels adolescents que ja lluiten amb circumstàncies estressants de la vida.” (2013, p. 217).

Establert que els precedents del suïcidi infantil i juvenil són la multivulnerabilitat individual i multicausalitat, potser caldria atendre més incisivament i creativa als dos elements rellevants que poden actuar com factors de protecció contra el suïcidi. Primer, els interns: pensaments, emocions, establint programes per ensenyar a infants i adolescents a conèixer i controlar les seves emocions, augmentant la seva autoconfiança, i sobretot ensenyant-los la veritat del vell consell de Spinoza, segons el qual és allò que sabem sobre les nostres emocions, sobre allò que les provoca, i allò que som capaços de racionalitzar d'elles, el que ens permet controlar-les i no pas patir-les.

En segon lloc, els factors de protecció externs: família, entorn social i escolar... on tot indica que es necessita millorar (telèfon d'assistència al suïcidi, programes de prevenció de l'assetjament, programes de prevenció del suïcidi, etc.), cosa que podria fer si s'aconseguís que hom exercís una paternitat responsable, ni autoritària ni negligent, que fes possible una convivència familiar harmoniosa i plena de confiança, que fes que els fills, conservant i desenvolupant la seva autonomia, poguessin comunicar-se amb els pares i explicar-los els seus problemes, segurs que trobarien comprensió i ajuda. Potser caldria també que el sistema educatiu fos millor, més ordenat i disciplinat, que disposés de més persones preparades per prevenir, atendre i solucionar la problemàtica de l'assetjament escolar. Segurament també caldria que els infants i adolescents no fossin exposats, a través de les pantalles omnipresents, a imatges i propostes per a les quals no estan prou preparats. Potser caldria que la nostra no fos una societat tan competitiva i individualista, creada a imatge del sistema econòmic que regula i afaïçona les nostres vides i les nostres psicologies. Sí, ja sabem que tot plegat és impossible. Però encara que fos possible no podríem estar segurs d'acabar ni amb la xacra de l'assetjament ni amb la del suïcidi, però podria ser que els nostres infants i adolescents tinguessin millor salut mental i fossin més feliços. Dic, però, que no podríem evitar patissin, perquè no podem evitar que suspenguin exàmens, que repeteixin cursos, que eventualment tinguin males relacions amb els seus amics; no podem evitar que trenquin amb les seves parelles ni que algun cop se sentin tristos, sols i desvalguts. No podem evitar-los la vida, perquè d'això es tracta.

8. Referències bibliogràfiques

- Álvarez-Subiela, X., Castellano-Tejedor, C., Villar-Cabeza, F., Vila-Grifoll, M., & Palao-Vidal, D. (2022). Family factors related to suicidal behavior in adolescents. *Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9892). <https://doi.org/10.3390/ijerph19169892>
- Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T. R., & et al. (2001). School-associated violent deaths in the United States, 1994-1999. *JAMA*, 286(21), 2695-2702. <https://doi.org/10.1001/jama.286.21.2695>
- Barzilay, Shira; Anat Brunstein Klome et alii (2017): Bullying Victimization and Suicide Ideation and Behavior Among Adolescents in Europe: A 10-Country Study. *Journal of Adolescent Health* · April 2017. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2017.02.002. www.jahonline.org

- Boyd, D. T., Quinn, C. R., Jones, K. V., & Beer, O. W. J. (2021). Suicidal ideations and attempts within the family context: The role of parent support, bonding, and peer experiences with suicidal behaviors. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*. <https://doi.org/10.1007/s40615-021-01111-7>
- Brunstein Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Brunstein Klomek, A., Kleinman, M. S., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2013). Suicidal adolescents' experiences with bullying perpetration and victimization during high school as risk factors for later depression and suicidality. *Journal of Adolescent Health*, 53(S37-S42).
- Cyberbullying Research Center. (n.d.). *About us*. <https://cyberbullying.org/about-us> (Consultat a 1 de juliol de 2024).
- Cyberbullying Research Center. (n.d.). *Resources*. <https://cyberbullying.org/category/resources> (Consultat a 1 de juliol de 2024).
- Duara, R., & Chukkali, S. (2013). Role of parental attachment and family connectedness as protective factors against suicide among early adults. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 3(4). <http://www.ijmra.us>
- Durkheim, É. (2007). *Le suicide: étude de sociologie*. Presses Universitaires de France. (Original work published 1897).
- Gini, G., & Espelage, D. L. (2014). Peer victimization, cyberbullying, and suicide risk in children and adolescents. *JAMA*, 312(5), 545-546. <https://doi.org/10.1001/jama.2014.3212>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 1-29.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2012a). *School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2012b). Bullying and cyberbullying laws. *Cyberbullying Research Center*. http://www.cyberbullying.us/Bullying_and_Cyberbullying_Laws.pdf
- Hinduja, S., Patchin, J. W., & Sabella, R. A. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2703-2711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). High-tech cruelty. *JAMA*, 312(5), 545-546. <https://doi.org/10.1001/jama.2014.3212>
- Marcelly, D., & Braconnier, A. (1986). *Adolescence et psychopathologie*. (6th ed.). Paris: Masson. (Edición en español: Psicopatología del adolescente, Masson, Barcelona, 2005, 2a ed.).
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. I.J.K. Cole, & D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48(4), 1301-1313. <https://doi.org/10.2307/1128477>

- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644–660. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.6.644>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Olweus, D., & Limber, S. (2000). *Blueprints for violence prevention: Book nine: Bullying prevention program*. Denver, CO: Venture Publishing.
- Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Research Centre for Health Promotion (HEMIL Center), Bergen, Norway.
- Olweus, D., (2010) *Bullying in schools: facts and intervention*. Article in *Kriminalistik* · January 2010. Per a debat sobre la publicació, veure: <https://www.researchgate.net/publication/228654357>
- RAC1. (2023, 12 de febrero). *Els intents de suïcidi entre les noies menors es tripliquen en quatre anys*. <https://www.rac1.cat/via-lliure/20230212/105206/intents-suicidi-noies-menors-tripliquen-quatre-anys.html> (Consultat a 27 de juny de 2024).
- RAC1. (2023, 23 de febrero). *Un psicòleg expert en suïcidi adverteix que els adolescents no haurien de tenir mòbil abans dels 16 anys*. <https://www.rac1.cat/el-mon/20230223/105652/psicolog-expert-suicidi-adolescents-no-haurien-de-tenir-mobil-abans-16-anys.html> (Consultat a 27 de juny de 2024).
- RAC1. (2023, 24 de febrero). *L'alcalde de Sallent explica que hi havia indicadors de suïcidi en les nenes, però no per assetjament escolar*. <https://www.rac1.cat/el-mon/20230224/105704/alcalde-sallent-indicadors-suicidi-nenes-assetjament-escola-educacio.html> (Consultat a 29 de juny de 2024).
- Sharp, S. (1996). Self-esteem, response style and victimization: Possible ways of preventing victimization through parenting and school-based training programmes. *School Psychology International*, 17(4), 347-357. <https://doi.org/10.1177/0143034396174004>
- Spinoza, B. (2013). *Ètica* (J. Olesti, Trans.). Barcelona: Marbot. (Trabajo original publicado en 1677).
- Steinhoff, A., Bechtiger, L., Ribeaud, D., Eisner, M., & Shanahan, L. (2020). Stressful life events in different social contexts are associated with self-injury from early adolescence to early adulthood. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 487200. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.487200>
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Bullying and weapon carrying: A meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168(8), 714-720. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.213>
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: A meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168(8), 721-729. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.214>
- Van Orden, K. A., Witte, T. K., Cukrowicz, K. C., Selby, E. A., & Joiner, T. E., Jr. (2010). The interpersonal theory of suicide. *Psychological Review*, 117(2), 575-600. <https://doi.org/10.1037/a0018697>
- Villar Cabeza, F. (2022). *Morir antes del suicidio*. Barcelona: Herder.
- Villar Cabeza, F. (2023). *Cómo las pantallas devoran a nuestros hijos*. Barcelona: Herder.
- Villardón Gallego, L. (1993). *El pensamiento del suicidio en la adolescencia*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- World Health Organization. (2021). *Suicide worldwide in 2019: Global health estimates*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/341728/9789240026643-eng.pdf?sequence=1>

4. ACOSO ESCOLAR, FAMILIAS Y SUICIDIO

Bibiana Garcia Sanfeliu
Institut Català de la Salut

1. Introducción

El acoso escolar o bullying es un fenómeno social que se da en un grupo clase, educativo o social y que implica un tipo de maltrato sostenido en el tiempo, donde existe desigualdad de poder entre agresor/es-víctima e intencionalidad de hacer daño al otro. Se caracteriza por una persecución física, verbal y/o social, además de psicológica, que se origina en entornos educativos en los que uno o más niños o jóvenes ejercen abuso de poder sobre otros. El resultado suele ser la exclusión social de la persona que recibe el acoso respecto al grupo-clase y las acciones suelen ocurrir en momentos donde el adulto referente no está presente, bien sea dentro del horario escolar o alrededor del horario escolar (entradas, salidas, desplazamientos, etc.). Una parte importante de la violencia escolar se ejerce en formato digital. Las conductas más habituales son los comentarios, mensajes, gestos de contenido sexual y las amenazas por obligar a hacer cosas que no se quieren hacer. Puede deducirse que el ámbito digital facilita acciones que no se harían presencialmente (Generalitat de Catalunya, 2022).

Los alumnos que sufren acoso o ciberacoso pueden presentar fragilidad emocional, ansiedad y aislamiento social que se agravará por la situación en la que se encuentran. Por eso, es importante ayudarles a recuperar su autoestima, la autoconfianza y mejorar la gestión de situaciones que se dan en el ámbito social reforzando sus competencias para mejorar la interacción con los iguales. También suelen tener más trastornos psicológicos y alteraciones conductuales que los no implicados, tanto en lo que se refiere a las víctimas como a los agresores. Pueden desarrollar síntomas internalizados como baja autoestima crónica, culpabilidad, miedos, ansiedad, depresión y estrés postraumático. Haber vivido una situación abusiva por parte de los iguales puede predisponer a la externalización de síntomas como la delincuencia, comportamiento violento y/o agresivo y aumento del riesgo de consumo de sustancias (o tóxicos). En casos graves, podrían tener ideaciones suicidas o incluso realizar intentos de autolisis.

1.1 Afectación emocional

La infancia y la adolescencia son etapas marcadas por grandes cambios tanto a nivel emocional como físico. Durante la infancia y sobre todo en la adolescencia se debe hacer frente a retos y situaciones difíciles en las que se pueden cometer errores, pero también en las que se aprende. Las preocupaciones en la pubertad y la adolescencia suelen estar relacionadas con la aceptación social, la seguridad en sí mismos o la propia identidad. Es importante facilitar la expresión de emociones, aprender a dedicar un tiempo para pensar en sí mismos, para meditar y también aprender a relajarse. Así pueden conectarse con su ser interior, aprender a escuchar sus emociones y dar la importancia que se merecen. Las víctimas por lo general experimentan sensaciones de vacío, situación de inferioridad que tiene como consecuencia sentimientos de inseguridad y deterioro de su integridad

personal, asimismo el desequilibrio y abuso de poder impide que este círculo vicioso termine.

Hay que enseñar a reconducir los pensamientos disfuncionales, pensamientos que pueden llegar a ser muy incapacitantes en el día a día cuando llegan a cierto nivel de frecuencia, intensidad o duración. Las características básicas de los pensamientos disfuncionales se refieren a mensajes concretos con contenido desagradable, que son creídos como específicos por parte de la persona, a pesar de ser irracionales, involuntarios y sin evidencia. Estos pensamientos, que suelen ser juicios de valor negativos hacia uno mismo, generan mucho malestar emocional. Pese a ser irracionales y no basarse en la evidencia, son pensamientos espontáneos, involuntarios. Por ejemplo: “No caigo bien a nadie porque todos me miran mal”, etc. Hay que trabajar con la persona para reconocer las emociones que le generan estos pensamientos que se han gestado en el seno de un contexto de acoso y exclusión y trabajar el empoderamiento hacia acciones significativas y un afrontamiento adaptativo (Generalitat de Catalunya, 2023).

La regulación emocional no pretende eliminar, reprimir o ignorar las emociones, sino disminuir el impacto de las emociones desagradables y aumentar los efectos beneficiosos de las emociones placenteras, incidiendo sobre los comportamientos que se tienen cuando la persona se encuentra en un estado determinado y sobre la forma en que experimentan las emociones (tanto a nivel fisiológico como mental). Trabajar para que la persona pueda observar sus pensamientos y emociones como fenómenos que experimenta y no como realidades que rigen su conducta o le impiden hacer lo que quisiera. Si bien los pensamientos y las emociones influyen en la persona, es la propia persona quien puede decidir qué acciones o conductas realiza con independencia de las sensaciones físicas, pensamientos o emociones que esté teniendo en un determinado momento.

Validar las emociones de la persona y reforzar las conductas adaptativas, para consolidar estrategias de afrontamiento saludables y hacer frente al acoso, minimizando dentro de lo posible los efectos a corto y largo plazo.

1.2 Autoestima

La autoestima es un constructor que hace referencia a la valoración subjetiva que hacen las personas de sí mismas. Se diferencia del autoconcepto en el que se trata una dimensión emocional, no cognitiva. La baja autoestima se relaciona con la depresión y las conductas de riesgo, mientras que la autoestima alta suele acarrear un mayor bienestar psicológico.

El acoso escolar tiene unas consecuencias claras en la salud física y mental de las víctimas. Las víctimas de bullying presentan ansiedad, depresión y baja autoestima que a su vez puede obstaculizar el funcionamiento académico y social y persistir en la edad adulta. Las víctimas se encuentran en una situación de desventaja académica, social y emocional. Tienden a pensar que ellos son los responsables de la intimidación que sufren y este sentimiento empeora porque no pueden hacerle frente. Las víctimas de la intimidación tienden a tener bajos niveles de autoestima, pueden sentirse deprimidas, inseguras, ansiosas, hipersensibles, cautelosas y reservadas. Normalmente, estos estudiantes se encuentran encerrados en sí mismos, preocupados y temerosos ante la situación nueva o muestran una introversión extrema. A causa de los continuados abusos, llegan a creer que no sirven para nada, y con frecuencia caen en la depresión, en casos extremos de victimización y baja autoestima puede llegar hasta la autolesión y el suicidio.

1.3 Habilidades sociales

El término “habilidades sociales” hace referencia a las conductas que mejoran o empeoran la interacción con otras personas. Los adolescentes suelen preocuparse por su integración en grupos de personas de su edad, y esto les puede provocar miedo o ansiedad si no son aceptados. El refuerzo de las habilidades sociales contempla las estrategias verbales (lenguaje) y las no verbales (aspectos emocionales y corporales). Las conductas prosociales, incrementan las posibilidades de relacionarse más satisfactoriamente, y las conductas antisociales, provocan aislamiento o conflictos interpersonales. Las conductas pro-sociales se promueven en las interacciones sociales sanas, moduladas por la autoconciencia y la empatía.

Es necesario trabajar las habilidades sociales básicas y favorecer una interacción sana entre iguales, a nivel social, para garantizar un apoyo social por la persona. Fomentar la socialización potenciando la interacción multidireccional, amistosa, positiva y constructiva.

La primera clave de toda forma de violencia es el manejo del poder en las relaciones interpersonales. La violencia está basada en un abuso de poder en la relación interpersonal entre quien agrede y quien recibe la agresión. Es decir, una persona no ejerce violencia contra quien quiere sino contra quien puede, porque para poder ejercer violencia sobre alguien, sea un niño o un adulto, la persona tiene que haber logrado antes una posición de poder sobre el otro que le permita abusar de él o ella.

En casos de acoso, la víctima es aislada por sus iguales y es necesario volver a introducir a la persona dentro de su ámbito de relaciones habituales, en este caso, la escuela o de instituto. Para hacerlo de una manera saludable será necesario realizar un seguimiento del proceso. Es importante que se enseñen habilidades sociales saludables en los centros educativos y en el hogar, incluyendo habilidades como la comunicación efectiva, la empatía y la negociación.

La empatía, una habilidad fundamental en el desarrollo humano, es la capacidad de entender y comprender los sentimientos de los demás. Se trata de un acto de comprensión emocional que permite ponerse en el lugar de los demás, ver las cosas desde su punto de vista y responder con compasión y comprensión.

En las relaciones interpersonales, la empatía es crucial, porque permite establecer vínculos emocionales positivos, resolver conflictos de forma constructiva y crear un entorno de apoyo y respeto mutuo. La empatía también juega un papel clave en el desarrollo de la conciencia social y la responsabilidad cívica, motivando a preocuparse por los demás ya participar en acciones que mejoren el bienestar de la comunidad.

2. Las familias

Para poder ejercer un rol activo y responsable en la erradicación del acoso escolar, los padres, madres y otros adultos de referencia han de conocer las claves que hacen posible todas las formas de violencia. De este modo podrán desarrollar su función preventiva, trabajando de forma activa y consciente estos contenidos con los niños, niñas y adolescentes en el hogar. También podrán intervenir en el proceso de recuperación de un caso de acoso vivido por sus niños, niñas y adolescentes o en el grupo en el que estos conviven.

Lo ideal sería que las familias identificasen las situaciones de violencia lo más pronto posible, antes de que se consoliden como acoso tanto en las víctimas, en quienes agreden y en quienes lo observan (Generalitat de Catalunya, 2019). Sin embargo, la realidad es que los casos se detectan cuando el proceso de acoso está ya muy avanzado. La vivencia de las familias entonces puede ser un elemento más de tensión que incremente la violencia (especialmente cuando se pone en funcionamiento la culpabilización), o por el contrario un punto de toma de consciencia y de vuelta a una situación de protección para todas las partes implicadas. Por todo esto, los padres y las madres, y los adultos de la familia en general, pueden seguir ciertas pautas para la recuperación del equilibrio.

Las familias pueden desempeñar un papel clave en la prevención, detección e intervención contra el acoso escolar. Identificar el acoso como una forma de violencia entre niños, niñas y adolescentes es el primer paso para comprender la relación entre afecto, poder y violencia, la diferencia como un elemento de exclusión social, así como la corresponsabilidad en la erradicación del acoso. Las familias han de prestar atención a tres indicadores básicos de detección: el aislamiento, el cambio de carácter y la revelación del acoso. Cuando se detecta el acoso, las familias deben asegurarse de nombrar el acoso como tal, mostrar congruencia emocional como adultos y empatía hacia los niños, niñas y adolescentes, evitando la culpabilización y desarrollando respuestas proactivas desde la responsabilidad.

Como vive el acoso la familia de la víctima

El bullying puede afectar la dinámica familiar, llegando a crear momentos de tensión y conflictos entre los miembros de la familia, al desconocer cómo manejar esta situación. Incluso, los hermanos u otros miembros de la familia podrían sentirse afectados emocionalmente.

La realidad es que los casos se detectan cuando el proceso de acoso está ya muy avanzado (Horno Goicoechea & Romeo Biedma, 2017). La vivencia de las familias entonces puede ser un elemento más de tensión que incremente la violencia (especialmente cuando se pone en funcionamiento la culpabilización), o por el contrario un punto de toma de consciencia y de vuelta a una situación de protección para todas las partes implicadas. Por todo esto, los padres y las madres, y los adultos de la familia en general, pueden seguir ciertas pautas para la recuperación del equilibrio. Cuando se identifica una situación de acoso, la primera respuesta que es necesario cultivar en las familias es nombrar la realidad del acoso. La agresión concreta que da la alarma entre los adultos no es más que la punta de un iceberg que lleva mucho tiempo desarrollándose en la vida de los niños, niñas y adolescentes, y que pueden haber normalizado.

Mantener y fomentar los vínculos afectivos positivos con la familia, con claras demostraciones de cariño, es también uno de los factores protectores en el desarrollo del niño o adolescente que debe percibir el cariño y su aceptación. Otro factor protector relacionado con el entorno familiar y las habilidades que la familia debe desarrollar tiene que ver con el estilo educativo y relacional y la crianza positiva.

3. Riesgo de autolesiones y suicidio

La conducta suicida en niños y adolescentes se ha disparado en los últimos diez años, según muchos estudios. Las asociaciones entre el acoso y las ideas y conductas suicidas están fuertemente reconocidas en la literatura. Es la segunda causa de muerte de los jóvenes españoles.

Las autolesiones no suicidas, en ocasiones, son utilizadas por los adolescentes como respuesta automática ante situaciones de sufrimiento y soledad. A menudo, aunque no siempre, se trata de un acto reconocido y aceptado socialmente entre sus iguales y que permanece fuera del conocimiento de las familias. La conducta del adolescente se dirige a causar un severo daño y dolor, pero no para acabar con la vida, aunque es posible considerarlo como un acto predictor de suicidio. El adolescente que se autolesiona lo hace para calmar un mayor sufrimiento que para resolverlo. Es decir, las autolesiones, que pueden ser en forma de cortes en brazos, arañazos, pellizcos, golpearse, etc. vienen a ser una manera de perpetrarse un dolor físico para provocar un alivio del sufrimiento emocional. Podemos considerar que son estrategias disfuncionales de regulación emocional.

Siempre hay que preguntar a las personas por ideas o intención suicida y aconsejar a los adolescentes y su entorno a vigilar los cambios de humor, negativismo, desesperanza e ideas suicidas (Hawton et al., 2012). Se puede realizar una buena detección en cualquier contacto asistencial que sugiera una depresión o una afectación emocional que resulte de una exploración o entrevista clínicas (Horowitz et al., 2012) realizadas por un servicio sanitario no especializado en salud mental como es la atención primaria de salud (Generalitat de Catalunya, 2019).

Uno de los factores de protección ante la ideación suicida estaría relacionado con el establecimiento de relaciones familiares de confianza en las que la comunicación y apoyo entre sus miembros facilite el afrontamiento positivo ante situaciones adversas y una buena integración social, económica y cultural (Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida, 2012; Generalitat de Catalunya, 2022; Fundación ANAR, 2022).

4. Referencias bibliográficas

Fundación ANAR. (2022). *Estudio sobre conducta suicida en la infancia y la adolescencia (2012-2022)*. <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2022/12/Estudio-sobre-Conducta-Suicida-en-la-Infancia-y-la-Adolescencia-2012-2022.pdf>

Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2019). *Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant l'assetjament i el ciberassetjament entre iguals* [Protocolo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12694/2903>

Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2022). *Guía para el abordaje de la conducta suicida y de las autolesiones no suicidas en el centro educativo*. <https://documents.espai.educacio.gencat.cat/PC/Protocols/2022-Guia-Abordatge-Conducta-Suicida-Autolesions-Suicides-Centres.pdf>

Generalitat de Catalunya, Departament de Salut. (2023). *Guia d'intervenció grupal psicoeducativa per a persones adolescents en atenció primària*.

https://scientiasalut.gencat.cat/bitstream/handle/11351/9437/guia_intervencio_grupal_psicoeducativa_atencio_primaria_2023.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Generalitat de Catalunya, Departament d'Interior. (2022). *Enquesta de convivència escolar curs 2021-2022*.

https://interior.gencat.cat/web/.content/home/010_el_departament/publicacions/seguretat/estudis_i_enquestes/estudis_de_convivencia_escolar/ECESC_2021_2022/ECESC-2021.pdf

Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida. (2012). *Guía de Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Avalia-t. <https://doi.org/10.1001/avalia-t-2010-02>

Hawton, K., Saunders, K., & O'Connor, R. (2012). Self-harm and suicide in adolescents. *The Lancet*, 379(9834), 2373-2382. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60322-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60322-5)

Horowitz, L. M., Bridge, J. A., Teach, S. J., Ballard, E., Klima, J., Rosenstein, D. L., Wharff, E. A., Ginnis, K., Cannon, E., Joshi, P., & Pao, M. (2012). Ask Suicide-Screening Questions (ASQ): A brief instrument for the pediatric emergency department. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(12), 1170-1176. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.1276>

Horno Goicoechea, P., & Romeo Biedma, F. J. (2017). Las familias ante el acoso escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, (115), 139-152. <https://doi.org/10.5216/ej.v115i1.29745>

5. EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EL ACOSO ESCOLAR: SITUACIÓN, PROTOCOLOS Y HERRAMIENTAS EN CATALUÑA

Aleix Olondriz Valverde
Universitat de Lleida

1. Introducción

En los últimos años, el sistema educativo catalán ha implementado una serie de estrategias integrales para prevenir y abordar la violencia escolar, con un énfasis particular en la erradicación del bullying y otras formas de violencia entre iguales. La creación de protocolos específicos, como el Protocolo de prevención, detección e intervención frente al acoso escolar, ha sido un paso fundamental para garantizar que los centros educativos cuenten con herramientas eficaces para actuar ante casos de violencia. Este protocolo se complementa con otras iniciativas clave como el Plan Les escoles lliures de violències (LELV) y el programa #aquiproubullying, todos ellos orientados a crear un entorno escolar más seguro y respetuoso.

El concepto de bullying, conocido comúnmente como acoso escolar, fue definido por primera vez por el psicólogo noruego Dan Olweus (1993), pionero en la investigación de este fenómeno. Olweus describió el bullying como una conducta de maltrato e intimidación entre iguales, que ocurre de manera reiterada y prolongada, con el objetivo de humillar y someter a la víctima mediante agresiones físicas, verbales y/o sociales. Esta dinámica de violencia, que afecta gravemente la autoestima y el bienestar emocional de los estudiantes, puede derivar en consecuencias como ansiedad, depresión y bajo rendimiento académico, lo que subraya la necesidad de intervención temprana y eficaz (Ruiz & Del Rey Alamillo, 2006).

En el contexto educativo, el bullying suele ser un fenómeno oculto a los adultos, como señalan Collell y Escudé (2006), lo que hace aún más complejo su abordaje. Estas situaciones, comúnmente ignoradas por los docentes debido a la falta de formación específica, exigen una revisión de las prácticas escolares y una implementación de medidas preventivas eficaces. El sistema educativo catalán, consciente de este desafío, ha promovido no solo protocolos formales, sino también la mediación escolar y el Enfoque Restaurativo Global (de ahora en adelante ERG) como herramientas clave para crear una cultura de paz y convivencia positiva.

En este capítulo, se profundiza en estas estrategias, explorando cómo los diferentes recursos y planes de acción, como el Protocolo de prevención del acoso escolar, el LELV, el programa #aquiproubullying, y el ERG, están diseñados para complementar los esfuerzos preventivos, promover la detección temprana de casos de violencia y fomentar una convivencia pacífica en las escuelas catalanas. Se revisarán datos recientes sobre la implementación y los resultados obtenidos, subrayando el impacto positivo que estas iniciativas han tenido en la reducción del acoso escolar y la mejora del bienestar emocional de los estudiantes.

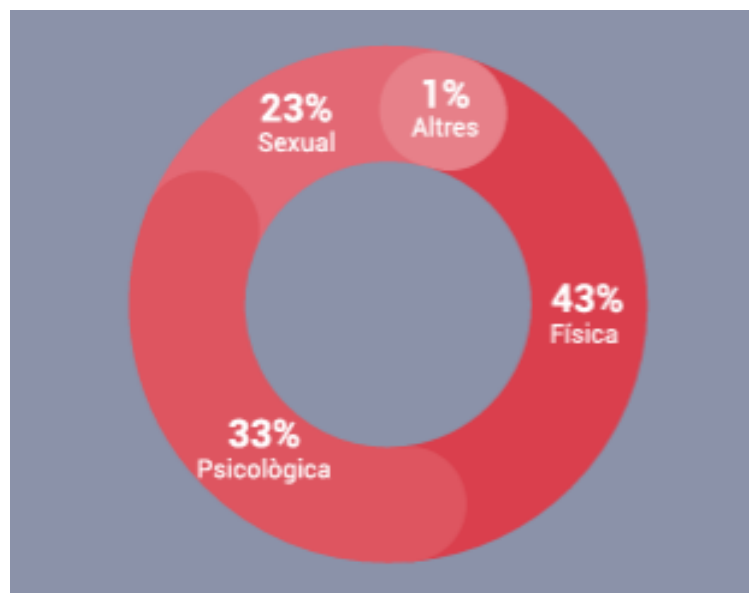
2. Protocolos de actuación del Departament y marco normativo

Los protocolos de actuación del Departamento de Educación y el marco normativo asociado son pilares fundamentales para garantizar un entorno seguro y libre de violencia en los centros educativos. Estos protocolos establecen las directrices y procedimientos a seguir ante situaciones de violencia y acoso, asegurando una respuesta eficaz y coordinada. Además, el marco normativo proporciona la base legal que sustenta estas acciones, delineando los derechos y responsabilidades de todos los miembros de la comunidad educativa. En este apartado, se analizarán los principales protocolos de actuación implementados por el Departamento y las normativas vigentes que los respaldan, con el objetivo de comprender su alcance y efectividad en la protección y bienestar de los estudiantes.

Según datos del Departamento de Educación, durante el curso 2021-2022 se contabilizaron 858 casos de violencia en el ámbito educativo. Es importante tener en cuenta que estos son los casos identificados y reportados, no la totalidad de los que realmente ocurren. De los 858 casos reportados, la mayoría están relacionados con el acoso (40.1%). Además, casi la mitad afectan la integridad física (43%) y psicológica (33%) de la víctima (Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques, 2023).

A pesar de no tener datos de cursos posteriores, el informe de *Ivàlua* permite hacer una aproximación a la situación actual de acoso escolar que se vive en el sistema educativo de Cataluña (Figura 1).

Figura 1: Tipo de violencia reportada en el curso 2021-2022 en los centros educativos públicos y concertados de Cataluña.



Fuente: Pla Les escoles lliures de violències (Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques, 2023)

El conjunto de programas, herramientas y formaciones que se describen en este capítulo son fruto de las iniciativas realizadas por el Departament d'Educació, el cual ofrece en la página web oficial todas las indicaciones para su implementación en los centros y en el ámbito familiar. Entre estos, el punto 2.1 destaca el marco legal que empara estas acciones, así como los principales programas y circuitos de actuación usados en los centros públicos y concertados del sistema educativo de Cataluña.

2.1 Marco legal y normativo para la convivencia en centros educativos

La normativa actual en materia de educación en Cataluña contempla una estructura legal conformada por la ley de Educación de Cataluña (de ahora en adelante LEC) y varios decretos educativos que permiten articular todo el sistema educativo. Este se constituye principalmente por el Decreto 175/2022 de Ordenación de la Enseñanza en la Educación Básica (DOGC) que entró en vigor el 30 de septiembre de 2022. Este decreto tiene como objeto establecer la ordenación de las enseñanzas de la educación básica, constituida por la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y los ciclos formativos de grado básico. (Departament d'Educació, 2022)

En este Decreto se define la estructura del currículum, pero no entra en detalles que marquen la normativa para la convivencia. Para ello, el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña dispone del Decreto 279/2006 sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña. Este documento regula la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña e incorpora la mediación escolar como proceso educativo para la gestión de conflictos mediante la intervención de una persona con una formación específica que ayuda a las partes en conflicto a llegar a un acuerdo satisfactorio. (Título 3: Cap. 1). Todo centro educativo, con el objetivo de aplicar las medidas del decreto, debe disponer de una comisión de convivencia (Art. 6) que tiene como finalidad garantizar una correcta aplicación de lo dispuesto en este Decreto, así como colaborar en la planificación de medidas preventivas y en la mediación escolar. (Departament d'Educació i Universitats, 2006)

En lo referente a prevención del acoso escolar y convivencia, este decreto incorpora varios artículos que describen aquellas conductas contrarias a la convivencia, así como las sanciones, medidas y acciones de protección del alumnado.

Finalmente, el Decreto 102/2010 de autonomía de los centros educativos también dispone aquellas competencias y principios organizativos donde el funcionamiento es integrado en todo el sistema educativo catalán, pero la gestión es descentralizada, es decir, competente a cada centro educativo. En este decreto se establecen medidas de promoción de la convivencia (Cap. 3: Art. 23) que cada centro debe adoptar en función de su idiosincrasia y realidad contextual. Este artículo, en la línea del marco normativo general, establece la mediación como principal herramienta de prevención y actuación ante los conflictos en los centros educativos. (Departament d'Educació, 2010)

El Decreto de Autonomía de Centros también contempla la elaboración de un proyecto de convivencia propio de cada centro educativo, el cual debe formar parte de la documentación de centro y tiene por objetivo de promover un clima escolar positivo y prevenir situaciones de conflicto y violencia. Por tanto, se trata de un documento orientado a la prevención del acoso escolar en todas sus formas.

2.2 Protocolo y circuito de actuación

La principal herramienta de actuación directa en los centros educativos elaborada por el Departament d'Educació se trata del *Protocol d'actuació davant de qualsevol tipus de violència en l'àmbit educatiu* (Departament d'Educació, 2023).

El presente protocolo fue publicado en octubre de 2023 con el objetivo de dotar a los centros educativos de herramientas para la prevención, detección y intervención ante

situaciones de violencia en el ámbito educativo, entre las que se incluye el acoso escolar. Los objetivos específicos incluyen sensibilizar a la comunidad escolar sobre la necesidad de actuar ante situaciones de violencia, centrando la atención en el alumnado; fomentar la implementación de medidas preventivas en los centros educativos; promover la detección de situaciones de violencia en el ámbito educativo que pueden afectar el bienestar de las personas y vulnerar sus derechos fundamentales; proporcionar herramientas que faciliten el proceso de valoración de las situaciones detectadas; actuar de manera ágil y efectiva ante cualquier situación de violencia que afecte al alumnado; promover intervenciones educativas con una perspectiva restaurativa hacia el alumnado y sus familias en casos de violencia detectados; y establecer un circuito de coordinación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa implicados en las diversas fases del protocolo.

Este es aplicable a todos los centros públicos y privados sostenidos por fondos públicos que conformar el servicio de Educación de Cataluña y da abasto a cualquier alumno que pueda estar en el sistema educativo sea mayor o menor de edad. El marco conceptual existente contempla cuatro conceptos básicos para la comprensión correcta del protocolo y del circuito. En la tabla 1 se muestra las conceptualizaciones de estos cuatro elementos.

Tabla 1: Marco conceptual clave en el protocolo de actuación del Departament d'Educació.

Concepto	Definición
Conflicto	El conflicto es un elemento inherente a las relaciones humanas y representa necesariamente una oportunidad de aprendizaje. A menudo se percibe de manera negativa porque se asocia con la violencia, pero el hecho de que exista un conflicto no implica necesariamente que termine en una situación violenta y, por lo tanto, no debe considerarse como algo negativo.
Convivencia	Posibilidad de ayudar al alumnado a desarrollarse como personas y, además, convertirse en agentes transformadores de la sociedad en el ejercicio de su ciudadanía.
Violencia	La violencia es una vulneración de los derechos humanos y se define como el uso de la fuerza o del poder para dañar a otra persona. Es importante destacar la necesidad de visibilizar determinadas conductas (como apodosos despectivos, insultos, empujones, bofetadas, patadas, comentarios sexistas, etc.) que, en ocasiones, normalizadas bajo la apariencia de una broma, pueden formar parte de un episodio de violencia o discriminación.
Prevención	Los centros educativos son clave en la prevención de cualquier tipo de violencia y también en la reparación integral, ya que pueden construir garantías de no repetición y tienen una responsabilidad fundamental en la detección e intervención en el ámbito educativo, así como en la detección y acompañamiento del alumnado que atraviesa situaciones de violencia fuera del ámbito escolar.

Fuente: Departament d'Educació (2023). Protocol d'actuació davant de qualsevol tipus de violència en l'àmbit educatiu: <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/publicacions/protocols/actuacio-davant-violencia-ambit-educatiu/>

El circuito de actuación que establece el protocolo contempla 4 fases, las cuales se describen a continuación.

FASE 1. Detección e identificación: En una primera sospecha de cualquier miembro de la comunidad educativa ante una posible situación de violencia, será necesario identificar el ámbito donde esta se produce y quien es la persona que la ejerce. Primeramente, se establece el contexto, que puede ser en el ámbito educativo o en el ámbito familiar. Posteriormente, se identifica el causante de la situación, el cual puede ser un alumno/a o personal docente, administrativo, de servicios, otros profesionales y/o miembros adultos de la comunidad educativa.

Además, el protocolo también distingue entre "Irregularidades o conductas contrarias a la convivencia no graves." y "conductas gravemente perjudiciales para la convivencia."

Ante estas situaciones, especialmente las menos graves, los centros educativos deben prever en las Normas de Organización y Funcionamiento de Centro (NOFC) o proyecto de convivencia las actuaciones para dar respuesta. También se puede solicitar el asesoramiento de la *Unitat de Suport a la Convivència Escolar (USCE)* siempre que sea necesario. Las NOFC deben tipificar las posibles irregularidades de la convivencia y las medidas correctoras.

Por el contrario, se consideran faltas gravemente perjudiciales para la convivencia las *"injurias, ofensas, agresiones físicas, amenazas, vejaciones o humillaciones a otros miembros de la comunidad educativa, el deterioro intencionado de sus pertenencias y los actos que atenten gravemente contra su intimidad o integridad personal, ya sean ejercidos de forma puntual o continuada. Cabe destacar que cualquiera de estos actos o conductas, cuando impliquen cualquier tipo de discriminación, deben considerarse especialmente graves"* (art. 37.2 de la LEC).

Se consideran faltas gravemente perjudiciales para la convivencia situaciones de violencia grave como el acoso escolar, las conductas de odio y discriminación, y las violencias machistas. (Departament d'Educació, 2023).

Por tanto, cualquier situación que pueda ser considerada falta gravemente perjudicial y ocurra en el ámbito educativo debe ser tratada como conducta tipificada en el artículo 37.1 de la LEC y seguir el protocolo. Las otras posibles situaciones (ámbito familiar y no educativo y/o ejercidas por personal que no sea alumnado) serán tratadas siguiendo el *protocol d'actuació entre els departaments de treball, afers socials i famílies i d'educació de prevenció, detecció, notificació, derivació i coordinació de les situacions de maltractament infantil i adolescent en l'àmbit educatiu* (Departament d'Educació, 2019).

FASE 2. Valoración: diagnóstico y tipificación de la situación de violencia: En el momento en que se detecta una posible situación de violencia, la dirección del centro debe realizar un registro de la situación. Estos se establecen como REVA (Registro de Violencia del Alumnado).

Posteriormente, la dirección del centro debe definir un equipo de valoración integrado por un máximo de 5 o 6 profesionales que tengan conocimiento de convivencia, gestión de conflictos y abordaje de cualquier tipo de violencia. Estos deberán incluir al tutor/a, jefe de estudios, orientador/a y/o maestra de pedagogía terapéutica, en caso de disponer. También puede formar parte el coordinador o coordinadora de coeducación, convivencia y bienestar del alumnado.

El equipo de valoración realiza una recogida de información necesaria para identificar las personas implicadas, tipo de violencia, temporalidad, canales y entornos, entre otros datos. Esta información se suele recoger con entrevistas a alumnado y familias, además de instrumentos de diagnóstico, si requiriese.

Esta información debe permitir al equipo tipificar la violencia entre acoso escolar, conductas de odio o violencias machistas. Paralelamente, se hace una primera concreción de las necesidades del alumno/a y se elabora el informe de caso. Este proceso, desde la primera detección, debe acarrear un máximo de 48 horas (72h en caso de aplicar instrumentos diagnósticos). Corresponde al director/a del centro realizar la valoración definitiva, contando con la ayuda de la Unitat d'Atenció i Suport a l'Alumnat en situació de Violència (de ahora en adelante USAV) y del Equipo de Atención Psicopedagógica (EAP). Toda la información del caso debe registrarse en el REVA.

En caso de que se determine que se trata de una situación de violencia mencionada anteriormente, se inicia la fase de intervención educativa, que incluye una serie de fases con medidas concretas que cada centro podrá adaptar a su realidad y a cada situación específica, junto con la activación del *Procedimiento de intervención en casos de faltas gravemente perjudiciales para la convivencia*.

FASE 3. Comunicación: Se comunica a los estudiantes y a sus familias, al tutor o tutora del estudiante implicado, a la Inspección de Educación y, si es necesario, a otras instancias pertinentes. También se recomienda contactar con el EAP para valorar el impacto emocional del alumno en situación de violencia.

En la fase de comunicación, el equipo de valoración debe contactar con los Mossos d'Esquadra en caso de que exista un posible delito y este sea efectuado por un mayor de 14 años. En caso contrario, si hay una denuncia por infracción penal, se activará el *Protocol d'actuació amb menors de 14 anys en situacions de conflicte o comissió d'una infracció penal*. (Generalitat de Catalunya, 2023).

El entorno principal de la persona que ha sufrido la violencia, así como de la persona que la ejerce, deben estar informados. Corresponde al director/a del centro educativo transmitir la información. Para ello, el protocolo describe diferentes aspectos a tener en cuenta. Estas se pueden ver, de forma sintetizada, en la tabla 2.

Tabla 2: Comunicación con familias y personas afectadas

Persona informada	Información a transmitir
Persona que ha sufrido violencia	Atención inmediata. Información de que sus explicaciones y vivencias serán transmitidas a las familias con el fin de protegerlas. Se asegura que lo ocurrido es violencia. Se ofrece apoyo para que se sienta mejor y acompañada. Puede solicitar ayuda siempre que lo necesite a la persona referente, ya sea por sentirse mal o por nuevas agresiones. Se elaborará un mapa de seguridad y se explicarán las medidas a considerar. Puede proponer qué compañeros podrían apoyarla. Además de medidas urgentes, se propondrán otras para detener la violencia y restaurar la situación. Se informará a su familia y/o tutores legales sobre las medidas de urgencia y las acciones futuras.

Persona que ha ejercido violencia	Se reconoce que los actos constituyen violencia, con el rechazo unánime de la comunidad educativa. Debe asumir responsabilidad y adquirir habilidades para relaciones respetuosas. Si no asume responsabilidad, se inicia un expediente. Si la asume y acepta la sanción, se aplica y se documenta. Debe entender la gravedad del impacto causado y comprometerse a evitar la repetición. Puede recibir apoyo individualizado y proponer acompañantes. La familia y tutores serán informados de las medidas y acciones en curso.
Familia i/o tutor de quien ha sufrido violencia	Hechos ocurridos y las medidas de urgencia que se implementarán dentro del protocolo; la elaboración de un mapa de seguridad adaptado a las necesidades específicas de su hijo o hija para asegurar que el centro educativo sea un espacio seguro; y la importancia de su participación y colaboración en el plan de acción durante todo el proceso de intervención educativa.
Familia i/o tutor de quien ha ejercido violencia	Hechos y consecuencias, destacando la importancia de reconocer los hechos y aceptar las sanciones para no abrir un expediente. Información del despliegue del protocolo. En casos de violencia por redes sociales, se pide a la familia y/o tutores legales retirar temporalmente el acceso a dispositivos móviles con Internet. También se destaca la necesidad de la participación activa y colaboración durante todo el proceso de intervención educativa.

Fuente: Departament d'Educació (2023). Protocol d'actuació davant de qualsevol tipus de violència en l'àmbit educatiu: <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/protocols/actuacio-davant-violencia-ambit-educatiu/>

FASE 4. Intervención educativa: La intervención educativa debe centrarse en detener la violencia, prevenir su repetición y desarrollar en los implicados las competencias y habilidades para relacionarse de manera respetuosa y positiva con los demás estudiantes. La intervención se inicia con las siguientes medidas de emergencia:

1. Orientaciones: Cambios de grupos para evitar el encuentro entre alumnos implicados. Se puede aplicar la suspensión provisional de asistencia a clase con la comunicación a la familia y la apertura de un expediente. En caso de existir acoso vía redes sociales, privatizar y bloquear cualquier vía de contacto.
2. Creación del mapa de seguridad: Orientado a garantizar que los distintos espacios escolares se conviertan en entornos protegidos, sirviendo como base para la elaboración posterior de un mapa de protección más detallado. Este mapa debe incluir la definición de espacios seguros, personas de asistencia y evitar que el alumno afectado deje de asistir al centro educativo, en la medida de lo posible.

El mapa de seguridad debe ser comunicado y explicado a la familia y/o tutores legales, así como ofrecer cualquier medida adoptada. Posteriormente, se concretan las actuaciones educativas. Las actuaciones previstas en este plan deben tener como objetivo fundamental la concienciación de que nadie puede ser objeto de violencia y el respeto a los derechos y deberes de las personas, especialmente de las más vulnerables debido a sus características o atributos (orientación afectivosexual, identidad o expresión de género, discapacidad física o psíquica, origen étnico, racial o nacional, sexo o cualquier otra condición social o personal) y su dignidad, para, una vez reparado el daño, trabajar en la restauración de las relaciones.

El propio protocolo del Departament ofrece orientaciones específicas para el grupo clase, familias, alumnos implicados y alumnos afectados. También se ofrece prácticas restaurativas basadas en la voluntariedad, neutralidad, seguridad, accesibilidad y respeto mutuo.

Los procesos restaurativos responsivos son responsabilizadores y capacitadores, evitando ser culpabilizadores y estigmatizadores. Estos procesos buscan proporcionar espacios de seguridad y confianza, facilitando el empoderamiento de la persona que ha sufrido violencia. Asimismo, pretenden que la persona que ha ejercido la violencia asuma un papel activo y reflexivo sobre las causas y efectos de sus acciones (Departament d'Educació, 2023). Se recomienda realizar reuniones restaurativas individuales y en grupo, usando la mediación en aquellos casos donde sea posible.

Finalmente, el caso se dará por cerrado cuando las acciones planteadas hayan alcanzado los objetivos fijados, la situación de violencia haya sido erradicada y se haya completado un proceso de reparación y restauración. Esto se determinará si el alumnado implicado manifiesta que la situación se ha resuelto y el centro considera que la violencia ha sido eliminada. Si el centro no tiene garantías de que la situación de violencia se ha resuelto o hay indicios de que podría repetirse, será necesario redefinir la intervención educativa.

El Departament d'Educació, con el objetivo de agilizar y dar a conocer a docentes y familias las actuaciones requeridas en el protocolo, también ha creado un circuito de actuación disponible en su página web.

2.3 Plan LEVL y programa #aquíproubullying

El principal recurso y actuación que pone a disposición del Departament es el protocolo. Así mismo, otras iniciativas en forma de planes y programas se han desarrollado en Cataluña con un enfoque preventivo. Estas estrategias tienen como propósito identificar posibles casos de violencia y, a su vez, educar para la prevención de la violencia. En este apartado se describe el plan *Les escoles lliures de violències* (LEVL) y el programa #aquíproubullying.

Plan *Les escoles lliures de violències* (LELV) y Unitat de Suport a l'Alumnat en Situació de Violència (USAV): El plan *Les escoles lliures de violències* (LELV) es una de las estrategias clave del Departamento y tiene como propósito hacer visibles las violencias ocultas en los centros educativos, identificarlas y actuar para proteger a niños y adolescentes. A diferencia de los conflictos, la violencia no puede ser tratada simplemente como un problema de convivencia, por lo que la Administración debe actuar de manera clara y contundente ante cualquier indicio de violencia hacia los menores.

Este se puso en marcha en el año 2021 junto con la *Unitat de Suport a l'Alumnat en Situació de Violència* (USAV). Estos dos recursos tienen por objetivo realizar el registro y seguimiento de casos de violencia reportados. El USAV es un área compuesta por profesionales expertos en recoger, gestionar y acompañar casos de violencia en el ámbito educativo, incluyendo cualquier tipo de acoso escolar. Estos profesionales conforman un equipo multidisciplinario que incluye los ámbitos de psicología, igualdad, pedagogía, jurídico, educación social y gestión.

El USAV desempeña diversas funciones dentro del ámbito educativo, entre las que destacan la atención en situaciones de violencia y la provisión de información y

orientación a toda la comunidad educativa sobre maltratos y violencia hacia la infancia y adolescencia. Además, ofrece asesoramiento y acompaña a las direcciones de los centros, equipos de orientación educativa, tutores, y otros profesionales en la activación de protocolos y la toma de decisiones en las primeras acciones de respuesta ante casos de violencia. La USAV también coordina la activación de los Equipos Itinerantes de Contención y Asistencia (EICA) en aquellos centros que lo requieren, y colabora estrechamente con los responsables del Plan LELV de los Servicios Territoriales. Otras funciones clave incluyen el seguimiento de los casos detectados y el registro detallado de todas las incidencias relacionadas. (Departament d'Educació, 2023).

Una de las funciones destacadas de LELV es la puesta en funcionamiento de UsApps, un canal de comunicación y denuncia que tiene como objetivo visibilizar las violencias naturalizadas en los centros educativos, identificarlas y actuar para proteger a niños y adolescentes. Puede ser utilizado por estudiantes, exalumnos y toda la comunidad educativa, tanto si están directamente involucrados en una situación de violencia como si son testigos de la misma.

El plan *Les escoles lliures de violències* ya ha dado resultados desde su inicio en 2021. Entre ellos, Gispert et al. (2024) ofrecen resultados de una implementación real destacando la creación de un modelo de actuación cohesionado y coherente a través de un espacio de reflexión, con unos principios clave y un modelo de actuación en red. Además, el *Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques* evaluó el LELV en la finalización del curso 2021-2022 destacando que el plan había permitido realizar mejoras en los centros educativos en cinco puntos clave; mejora en el análisis conceptual de violencias del alumnado, mejora en la observación específica de casos, mejora del sistema de seguimiento, estudio de violencias a largo plazo y capacidad de prevención (Sanz & Frías, 2023).

Programa #aquiproubullying: El programa #aquiproubullying es fruto de la Resolución EDU/654/2023. Este proporciona a los docentes los recursos necesarios para crear un proyecto que prevenga, detecte e intervenga en casos de acoso escolar, involucrando a toda la comunidad educativa. Este es un programa de innovación pedagógica promovido por la Dirección General de Atención a la Familia y Comunidad Educativa, que busca fomentar el bienestar emocional de los estudiantes, la participación individual y colectiva en la mejora de la convivencia, y la concienciación sobre el acoso escolar como elementos clave en la prevención. Además, impulsa estrategias para la detección preventiva continua, la categorización de incidentes y directrices para abordar situaciones de acoso y ciberacoso escolar (Departament d'Educació, 2023).

El programa tiene como objetivo establecer estrategias de prevención y sensibilización contra el acoso escolar y otras formas de violencia, implicando a toda la comunidad escolar en la mejora de la convivencia y el bienestar, como clave para el éxito académico. Además, pretende empoderar al alumnado para mejorar su bienestar emocional y el de sus compañeros, concretar acciones para una detección preventiva continua, definir criterios y canales para una adecuada identificación y resolución de casos, y proporcionar estrategias para abordar las situaciones con los estudiantes implicados, sus clases y familias.

El programa dispone de 4 bloques (Primaria, Secundaria, Familias y “Una mà de contes”) organizados en módulos formativos centrados en la formación de las competencias socioemocionales, de la gestión positiva de los conflictos y de las relaciones personales, así como de la toma de decisiones adecuadas, empáticas, solidarias

y ajustadas moralmente. Estos se pueden implementar del modo que mejor convenga a cada centro educativo y ofrecen recursos que pueden ser trabajados por familias y centro educativo de forma paralela y compartida. (Departament d'Educació, 2023).

Figura 2: Logotipo de los videos promocionales del programa *#aquíproubullying*



Fuente: Departament d'Educació (s/f).

3. Mediación escolar y Enfoque Restaurativo Global como herramientas de solución educativa

El sistema educativo catalán siempre ha establecido la mediación escolar como una herramienta básica para la gestión de conflictos. Ya desde la publicación del Decreto 279/2006 sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos de Cataluña, esta ha sido definida como un proceso preventivo y corrector de conductas inadecuadas. Esta se debe emplear como un enfoque educativo y no como un simple recurso. Debe estar siempre presente para generar una cultura positiva.

Cabe remarcar que esta solo se debe utilizar en aquellos casos donde la violencia no es considerada de carácter muy grave o haya una relación de dominio-sumisión, ya que estas situaciones no pueden ser tratadas como un simple conflicto o conducta contraria a la convivencia (Departament d'Educació, 2023). Se ha reconocido internacionalmente que la mediación sirve para prevenir y restaurar problemas causados por conflictos entre individuos o grupos y promover el diálogo y el entendimiento (Castro Genes & Muñoz Gómez, 2023). Además, la mediación es un elemento crucial para crear una verdadera paz positiva a través de un método y con un fin (Bernal, 2012), hecho que se alinea con la cultura de paz promovida por el Departament d'Educació a través del Enfoque Restaurativo Global (ERG).

Al mismo tiempo, la mediación escolar debe ir acompañada del ERG. Este concepto forma parte del marco conceptual del propio protocolo junto con la perspectiva de género y la perspectiva interseccional. El ERG destaca la importancia de las relaciones para el bienestar emocional, la prevención y reparación de daños y la resolución de conflictos a través de la creación de comunidad (Departament d'Educació, 2023).

Según Albertí y Zabala (2018), el ERG plantea superar el modelo punitivo, deshumanizador y violento a través de diferentes estrategias para mejorar la convivencia de la comunidad y de los grupos, para así crear estrategias de gestión positiva de conflictos.

Este modelo, adoptado por el Departament para aplicar en los centros, supone un reto en la propia jerarquización y rol de poder del centro. Este cambio implica, en primer lugar, comprender que la otra persona no es alguien a quien debemos controlar, sino alguien con quien debemos relacionarnos (Vaandering, 2013). Este enfoque puede resultar difícil de adoptar, ya que desde una mentalidad punitiva se percibe como una pérdida de autoridad. La figura 3 muestra los valores de base y valores vertebradores que constituyen el ERG (Hopkins, 2004; Mackay et al., 2007).

Figura 3: Valores de base del Enfoque Restaurativo Global.



Fuente: Albertí y Zabala (2018).

En conclusión, tanto el ERG como la medicación escolar deben permitir a los estudiantes expresar sus sentimientos y preocupaciones en un entorno seguro, desarrollar habilidades de resolución de conflictos y negociación, fomentar la empatía y la comprensión mutua y promover el respeto y la convivencia pacífica en el entorno escolar.

Una correcta implementación de la visión de la medicación escolar y la ERG permitirá la creación de una cultura escolar basada en el respeto, la responsabilidad y la reparación. Este cambio, debe contribuir a la reducción del acoso escolar con un enfoque preventivo y pacificador a todos los niveles de conflicto del centro educativo.

4. Conclusiones

La implementación de estrategias como el Protocolo de prevención del acoso escolar, el Plan Les escoles lliures de violències (LELV), el programa #aquiproubullying, y el Enfoque Restaurativo Global (ERG) representa un avance significativo en la creación de entornos educativos más seguros y saludables en Cataluña. Estas iniciativas no solo abordan el bullying y otras formas de violencia desde un enfoque preventivo, sino que también ofrecen recursos prácticos para intervenir de manera eficaz y restaurar la convivencia pacífica.

El LELV, con su canal de comunicación UsApps y la Unitat de Suport a l'Alumnat en Situació de Violència (USAV), ha demostrado ser una herramienta clave para visibilizar y gestionar los casos de violencia en los centros educativos. Los resultados obtenidos desde su implementación en 2021, como los indicados por el Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques, destacan la mejora en la identificación, seguimiento y prevención de situaciones de violencia escolar. Esto subraya la efectividad de una gestión integral y en red, que involucra a toda la comunidad educativa en la resolución de conflictos.

Por su parte, el programa #aquiproubullying pone en manos de los docentes y familias herramientas valiosas para prevenir y detectar el acoso escolar. Al enfocarse en el bienestar emocional del alumnado y promover la participación activa en la mejora de la convivencia, este programa contribuye a empoderar a los estudiantes, dándoles un rol activo en la prevención del bullying y la mejora de su entorno escolar. La integración de módulos formativos que abordan las competencias socioemocionales y la gestión positiva de conflictos refuerza la capacidad de los centros para responder de manera más efectiva a los desafíos relacionados con la violencia escolar.

Finalmente, la mediación escolar, complementada por el Enfoque Restaurativo Global (ERG), ofrece un marco de resolución de conflictos que se aleja del modelo punitivo tradicional. Este enfoque no solo permite la reparación del daño, sino que también fomenta una cultura escolar basada en el respeto mutuo y la responsabilidad compartida. La aplicación del ERG en los centros educativos catalanes refuerza la creación de una comunidad cohesiva, donde las relaciones saludables y el diálogo se priorizan sobre la sanción.

En resumen, los programas y planes implementados en Cataluña han mostrado ser efectivos en la detección temprana de casos de acoso escolar y otras formas de violencia, en la prevención continua y en la promoción de una convivencia pacífica. El éxito de estas estrategias radica en su enfoque integral, que involucra a toda la comunidad educativa y se basa en principios de prevención, intervención y restauración. Con el tiempo, estas acciones consolidarán una cultura escolar más segura, inclusiva y respetuosa, donde cada alumno pueda desarrollar su potencial en un entorno de bienestar.

5. Referencias bibliográficas

Albertí i Cortés, M., & Zabala, O. (2018). Enfoque restaurativo global. De la teoría a la práctica. Despliegue piloto en el Instituto Salvador Seguí. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 49(3ª época), 93-114

Castro Genes, L., & Muñoz Gómez, L. P. (2023). Mediación y resolución de conflictos como pilares en el fomento de la cultura paz desde las tendencias investigativas. *Ciencia*

Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 4575-4590.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4782

Collell, J. & Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos (I). Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. CESC Conducta y experiencias sociales en clase. *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, 8-12.

Departament d'Educació i Universitats. (2006). *Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), núm. 4670, 6 de juliol de 2006.

Departament d'Educació. (2010). *Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), núm. 5686, 05 d'agost de 2010.

Departament d'Educació. (2019). *Protocol d'actuació entre els departaments de Treball, Afers Socials i Famílies i d'Educació de prevenció, detecció, notificació, derivació i coordinació de les situacions de maltractament infantil i adolescent en l'àmbit educatiu* [Protocolo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12694/2915>

Departament d'Educació. (2022). *Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), núm. 8762, 29 de setembre de 2022.

Departament d'Educació. (2023). *Resolució EDU/654/2023, de 28 de febrer, per la qual es regula el Programa d'innovació pedagògica #aquiproubullying de prevenció, detecció i abordatge de l'assetjament escolar per a la convivència positiva*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), núm. 8867, 3 de març de 2023.

Generalitat de Catalunya. (2023). *Protocol d'actuació amb menors de catorze anys en situacions de conflicte o comissió d'una infracció penal* [Protocolo].

Hopkins, B. (2004). *Just Schools. A whole school approach to restorative justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Mackay, R., Bošnjak, M., Deklerck, J., Pelikan, C., Van Stokkom, B., & Wright, M. (2007). *Images of restorative justice theory*. Verlag für Polizeiwissenschaft.

Ortega, R. & Del Rey Alamillo, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances en supervisión educativa*, 2, 13.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Parlament de Catalunya. (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), núm. 5422, 16 de juliol de 2009.

Puig Rovira, M., Sbordone Retuerta, I., Castillo Murillo, J., & Càrcel Ferrer, E. (2024). Les violències lligades des de l'oportunitat de canvi i dignificació: El testimoni de l'experiència en un dispositiu educatiu i terapèutic: les Aules Integrals de Suport (AIS). *Ambits*, No 60 (2024), 49-52. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi60504952>

Sanz, J., Frías, N. (2023). *Avaluació de necessitats Pla Les escoles lliures de violències. Proposta d'accions per a la millora de la diagnosi de la violència als centres educatius a Catalunya*. Barcelona: Ivàlua.

Vaandering, D. (2013). Implementing restorative justice practice in schools: what pedagogy reveals. *Journal of Peace Education*, 1-16.

6. CONTEXTUALIZAR EL CUIDADO: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL BIENESTAR Y EL DESARROLLO

Leonor M. Cantera

Universitat Autònoma de Barcelona

Marisa Vázquez Martínez

Universitat Abat Oliba-CEU

1. Introducción

Cada día a nivel individual, relacional y social tenemos que hacer frente a diferentes situaciones que forman parte de las problemáticas sociales que nos aquejan. Los problemas económicos, políticos, ambientales, sociales-relacionales y de salud nos abaten. Problemáticas que parecen repetirse, multiplicarse, expandirse, agravarse, y como una plaga atacar amenazando ser el presagio futurible de nuestros y nuestras jóvenes a nivel mundial. De manera insistente, la sociedad traslada la resolución de sus errores y problemas a los centros educativos y lo justifica albergando la esperanza de la recomposición de un mundo mejor si la escuela logra encaminar a la juventud. Pero, encaminarla hacia dónde. Pues hacia actitudes y valores que garanticen el respeto y la convivencia.

La educación es presentada, pues, como panacea ante los cambios inesperados y las problemáticas sociales. Pero si la educación reglada fuera realmente la solución de los grandes problemas que marcan hoy por hoy nuestra cotidianidad, ¿qué debemos de tener en consideración en el currículum académico a nivel primario para contribuir, como indica la OMS, en el desarrollo y en la salud física, espiritual y mental de quienes formamos a temprana edad? ¿Es la institución escolar, como organismo, la responsable principal de semejante encomienda? ¿Puede actuar independiente? ¿con cuáles mecanismos y recursos cuenta? ¿cómo se pretende que ésta sea utilizada, como un instrumento de perpetuación o herramienta de cambio?

Muchas preguntas que responder, nuevas preguntas que hacernos. Todas y cada una de ellas merecedoras de una profunda reflexión. Pero el mundo gira con demasiada premura y la extensión para profundizar se acorta. No responderemos a todas ellas, pero propondremos unas pinceladas que contribuyan al cuadro final reflexivo.

Para efectos de este escrito, nos ayudaremos de una problemática social específica. Tomaremos y haremos referencia a la violencia que tiene lugar en la escuela, el llamado bullying. La intención no es profundizar sobre esta problemática, sino presentar la importancia de un trabajo proactivo que contribuya a la erradicación de problemáticas sociales como la violencia desde la temprana edad, bajo la propuesta académica de la gestión de emociones y la promoción del buen trato. No se presenta como remedio imperativo y tampoco porque creamos que la educación escolar sea la única responsable de mirar por la salud y el bienestar colectivo, pero sí como una semilla que promete, con un entorno propicio y los cuidados requeridos, contribuir dando buen fruto. Para ello, presentaremos el macro contexto en donde tiene lugar esa violencia específica,

hablaremos, de manera escueta sobre lo que entendemos por violencia en el entorno escolar y presentaremos la gestión de las emociones como parte esencial de ese trabajo proactivo en el fomento del buen trato en la enseñanza escolar extendido a la sociedad. Esto responde a que consideramos que para facilitar la erradicación de la violencia escolar se ha de tener una perspectiva holística y comprometida.

2. Contexto

El contexto en que tiene lugar un problema social (y la violencia en el ámbito escolar no es la excepción), así como la historia en que está suscrita es importante. Ignorarlo es querer avanzar a ciegas y no sumergirse en el conocimiento de aquello que crea, contribuye, reproduce y sostiene en el tiempo y por ende perpetua la problemática en cuestión. En España, nuestra sociedad reposa en una historia donde la violencia está presente. La estructura hegemónica que dicta las grandes directrices a seguir, que configura y ordena la convivencia es la patriarcal. Ella, de forma escueta, se basa en una interpretación binaria de la realidad que se reduce en lo bueno y lo malo, lo correcto e incorrecto, en el reconocimiento de privilegios por un origen de “mandato divino” y “obediencia” por la misma razón; y en ocasiones respaldado por una ciencia cuestionable en su objetividad. Una estructura que juega con el miedo y la culpa; así como el perdón y el merecimiento de atención; donde el único requisito es el sometimiento.

La cultura patriarcal establece un orden social basado en la diferencia de sexo. Utiliza lo biológico para señalar esa diferencia “evidente” y designar, a raíz de ello, desigualdad y privilegios. Siendo el hombre poseedor de privilegios en detrimento de la mujer causante de grandes males. Para autores y autoras como Duarte Cruz & García-Horta (2016) y Fontenla (2008) el patriarcado consiste en la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres. Enmarca una visión androcentrista y heteronormativa del mundo. Bajo esta estructura se encierran siglos de dolor, desigualdad y grandes aberraciones.

Todo ello fomenta, por fuerza, la negación del otro o la otra y con ello sus necesidades. Utiliza, tal y como señala Cantera (2021):

Mecanismos de control y reproducción que le permite permanecer en el tiempo, sobre todo, asegurar que lo esencial en ella se mantenga. Si para ello tiene que negar, maquillar, manipular la historia, hacer cohabitante la idea de derechos humanos con mecanismos de negación del propio ser, lo hará y peor aún, construirá, reproducirá y extenderá la manera de atraparnos y ser cómplices de sus acciones. (Cantera, 2021, pp.1).

Hace uso, además, de barreras epistemológicas e ideológicas bloqueadoras de cuestionamientos y posibles acciones; de estructuras de reproducción y sostenibilidad de lo hegemónicamente establecido. Llámese sistema jurídico, familia, medios de comunicación, escuela, iglesia, etc.

Por ello, no es posible obviar, si queremos verdaderas soluciones ante los problemas sociales que nos aquejan, el sistema que produce reproduce y sostiene aquello que le aqueja.

Teniendo presente el contexto en el que tiene origen y en el que se ubica la problemática a tratar, violencia en el ámbito escolar, dedicamos unas líneas, sin profundizar, para hablar de ella.

3. Violencia, estructura social y emociones

La violencia, siguiendo la etimología de la palabra, significa el uso de la fuerza hacia algo o alguien. La Organización Mundial de la Salud (OMS) subraya el uso de la fuerza como algo intencional y con consecuencias para quien la sufre. Si hablamos sobre la violencia que tiene lugar en la escuela y mejor conocida como bullying encontraremos varias definiciones. Cantera et al. (2021) la definen como

(...) un proceso de maltrato que se caracteriza por la continuidad en el tiempo, de actuaciones y medios intencionados, que cobran formas de hostigamiento, amenazas, vejaciones, agresiones físicas, psicológicas, sexuales, entre otras formas, de un alumno/a o un grupo de alumnos/as contra otro u otra alumno/a, produciendo en él o la acosado/a inestabilidad con la intención de someterle, apocarle, asustarle e ir contra su dignidad. (Cantera et al., 2021, pp.7-8).

Estamos, pues, ante una problemática que no es ingenua al momento de su efectuaración y que tiene grandes consecuencias para quien la vive; a pesar de ser excusada, desafortunadamente muchas veces, viéndosele como juegos o travesuras de la niñez. Una problemática que tiene lugar en una estructura responsable de la enseñanza y que por sus efectos devastadores ha llegado a la imperiosa necesidad de crear protocolos de actuación y a contar con leyes que regulan su penalización. Una estructura que por décadas ha estado basada en la exaltación de lo racional y cuidadora-vigilante de la objetividad y neutralidad como valores incuestionables. Todo ello convirtiéndose en virtudes plausibles relacionadas a lo masculino garante de excelencia en detrimento y rechazo de lo emocional y subjetividad visto como no científico, de extremada vulnerabilidad y flaqueza y en relación con lo femenino. Una estructura que sufre grandes crisis, que parece, en ocasiones, resistirse a ir al compás de los tiempos. Que sigue negando la relevancia del Ser, su subjetividad, su identidad, sus emociones y necesidades; todo ello crucial para el trabajo contra la violencia y la aspiración de convivencia más igualitarias y equitativas.

¿Por qué si desde antes de 1990 y en los '90 de la mano de Salovey y Mayer ya se hablaba y cuestionaba los modelos educativos de entonces, cuesta tanto aplicar en el curriculum escolar la gestión de las emociones, la perspectiva de género y/o aspectos teóricos que contribuyan a la visibilización de desigualdades y conviden a la resolución de problemáticas sociales que favorezcan una mayor equidad e igualdad? ¿qué finalidad perseguía y sigue persiguiendo esta acción negacionista y controladora? ¿Cuáles son las consecuencias en la salud, tal y como es definida por la OMS, de no contemplar estos aspectos en la educación reglada?

Como señala Casassus (2007) “La manera como lo anterior ocurre está también influenciado por la cultura. En ella la expresión emocional está regulada por normas y reglas que definen lo que está permitido expresar, cómo y en qué circunstancias.” (pp. 231) O como señalan Duarte Campderrós, (2014), García-Pérez et al., (2011) y García Pérez et al. (2010) entre otros y otras autoras, la educación, aunque sea a nivel superior, no está libre de cometer y reproducir desigualdades. El profesorado, también, tiene dificultad para reconocer los indicadores que reflejan las posibles opresiones y la institución escolar está sobre la base opaca de un sistema binario y desigual.

Recordando la relevancia de tener presente los niveles de entendimiento y acción nos ayudamos de ellos. Sanz (2016), Crawford & Chaffin (1997), García Pérez et al. (2010), Cantera & Cantera (2014), y Cantera (2020); plantean la relevancia que tiene el tener en

cuenta tres niveles a la hora de tratar de entender las implicaciones del sistema patriarcal en el que vivimos, en los problemas que nos atañen en la vida no solo individual, sino también en nuestras relaciones personales y sociales. Utilizan la explicación de los tres niveles para reflexionar, entender y actuar ante las desigualdades de género en las relaciones, en la escuela, enseñanza superior, en las organizaciones y a título personal. Coinciden en que los niveles son: el social o sociocultural, el relacional o interactivo, y el personal o individual. En el primero se regulan las relaciones sociales, es donde se establecen las normas a seguir. En el relacional, se pone en práctica y se construyen interacciones de aquello que socialmente es determinado. Y, el individual, como señala García Pérez et al. (2010), es donde hombres y mujeres:

“llegan a aceptar las distinciones de género como parte de su autoconcepto, adscribiéndose a rasgos, conductas y roles que son la norma para personas de su sexo dentro de su cultura. En este nivel, el género se expresa como un aspecto de la identidad personal (expectativas, intereses, fantasías, deseos, etc.)” (García-Pérez et al., 2010, pp. 319).

Estos niveles se ven reflejados, por ejemplo, en un estudio realizado con infantes en una escuela primaria a través del juego (Bragagnolo & Cantera, 2020) donde en las prácticas profesionales de educación infantil y las relaciones establecidas en los juegos infantiles, son identificadas las reproducciones de desigualdad y violencias simbólicas-estructurales.

Volviendo a la problemática que nos ocupa, es menester comprender que las culturas al determinar lo que es correcto y lo que no, lo que es propio de mujeres y lo que es propio de hombres, lo que es propio de una clase social adinerada y lo que no, etc. nos conducen a un binarismo que poco margen deja para el cuestionamiento y oposición; hecho que también afecta a las escuelas y a la enseñanza que en ella tiene lugar. Casassus (2007) señala cómo esto llega al extremo de controlar al propio organismo al poner como ejemplo cómo en el “Reino Unido, el control de las emociones es signo de clase social, de manera que a los hijos de familias aristocráticas se les enseña a no expresarlas, incluso se les enseñan el stiff upper lip, que son movimientos de control del labio superior” (p. 231) o en Japón, donde según este autor, no se deben expresar las emociones y para ello sonrían en todo momento negando así incluso las propias

En las sociedades patriarcales lo que está permitido o bien visto sentir como hombre o como mujer está determinado por la cultura. Sobre este respecto, Casassus (2007) señala que esta práctica cultural hace que:

con el tiempo, cuando sienten rabia, la experiencia es vivida como una experiencia de pena y culpabilidad. De esta manera, en la cultura se vive la exigencia de filtrar racionalmente la emoción que uno está sintiendo e incluso reprimirla, ya que frente a la expresión espontánea de ella aparece la falta de resonancia o el rechazo de los que nos rodean. Este hecho es particularmente importante en la infancia, pues tiene consecuencias. Se sabe que una emoción que es reprimida no hace, sino que volver con más fuerza después. (Casassus, 2007, pp. 232).

Para autores y autoras como de Miguel Calvo (2011) y Bericat (2012) las emociones juegan un papel fundamental en nuestras vidas, tanto, que configuran las mismas guardando una estrecha relación con la estructura social.

Para Bericat (1999, 2012) “la descripción y la explicación o comprensión sociológica de cualquier fenómeno de la realidad será incompleta, y por tanto falsa, si no se incorpora al sujeto sentiente al estudio de las estructuras y procesos sociales.” (pp. 145).

Las culturas definen, según Bericat (2012), entre otros autores y autoras el qué, cuándo y cómo debemos sentir. Si acuñamos esto como cierto, la escuela como institución reglada y responsable de la enseñanza, tiene una tarea no siempre cumplida en su currículum con la rigurosidad esperada.

Trabajar con las emociones nos conduce a preguntarnos y revisar el cómo queremos que sean las relaciones interpersonales libres de violencia. No solo la presente en las escuelas, sino la que enmarca nuestra cotidianidad; porque como señala Bericat (2012) citando a otros autores:

la estructura y los procesos básicos de una sociedad crean determinados climas emocionales, o incluso emociones de sociedad, que condicionan los sentimientos generales de la población (...) por ejemplo la sociología del miedo, debe analizar la matriz cultural en la que esa emoción emerge y debe atender las pautas de actividad social asociadas habitualmente con ella (...). (Bericat, 2012, pp.9-10).

Si apostáramos por comprender las emociones y las implicaciones en nuestras vidas; así como el buen trato, la violencia en las escuelas tendría dificultad para manifestarse. Reconociendo la importancia de trabajar por una sociedad bien tratante y la conexión de ello con las emociones, pasamos a señalar qué es el buen trato para finalizar en cómo creemos que ello puede ayudarnos a relacionarnos de manera diferente.

4. La educación emocional como herramienta constructora del buen trato

Las emociones y las acciones de buen trato como temas de enseñanza en el currículum académico han sido las grandes olvidadas, por no hablar, por ejemplo, de la relevancia de la perspectiva de género y el cuidado; todas ellas visibilizadoras y denunciadoras de estructuras y procederes favorecedoras de desigualdad, opresión, sufrimiento, y violencia.

Fina Sanz (2016) propone un modelo de buentrato como verbo y para ello parte de la cultura actual basada en un modelo de maltrato y patriarcal. Nos pone sobre aviso sobre la ausencia del verbo buentratar, ausencia que hace que no exista como cotidianidad. Para la autora, cuando algo se nombra existe; pero ese nombrar surge a partir de la experiencia de vida y comunitaria. De ahí, la necesidad, de entrada, de nombrar y utilizar el buen trato como verbo buentratar; implicando con ello acción, movimiento y cambio.

La autora propone entender el modelo de buentrato igual que el de maltrato, desde tres dimensiones: social, relacional e individual. Y lo presenta como una forma de expresión del respeto y amor que las personas merecen y que, al ser expresado en nuestro entorno, como un deseo de vivir en paz, armonía, equilibrio, desarrollo en salud, bienestar y goce, solamente así, podemos lograr convivir en armonía.

Para la autora, la acción de bientratar pasa primeramente por un espacio de “amarnos a nosotros/as mismos/as de manera incondicional” (Sanz, 2016, pp.133). A partir de ahí es que podremos establecer relaciones de buentrato hacia los demás y de manera extensiva participar de la construcción de una sociedad bien tratante.

5. Los centros educativos como espacios de convivencia: el buen trato y la educación emocional

Si hacemos el ejercicio de traer a nuestras memorias lo vivido en la escuela podemos encontrarnos con recuerdos gratos de juego, amistad, crecimiento, aprendizaje, todas ellas experiencias apreciadas en nuestra sociedad como agradables que podríamos considerar, por ello, bien tratantes. Pero, sin embargo, también podemos recordar humillaciones, castigos (físicos y psicológicos), exclusión, y tristemente un largo etcétera de actitudes y comportamientos de mal trato.

En muchos países de los llamados “desarrollados”, hace tan solo cuatro décadas, la práctica de la corrección física mediante el cachete, el golpe en las yemas de los dedos con una regla de medir, el castigo humillante de rodillas en medio de un aula y un largo etcétera eran comportamientos habituales para conseguir, como método disciplinario, que niños y niñas obedecieran y así, y solo así, se comportaran con rectitud y alcanzaran valores como el respeto hacia sus mayores. No era extraño encontrar prácticas de autentico abuso, incluso más allá de las aulas, en espacios dentro de la escuela como la hora del patio o el comedor escolar. Niños y niñas a quienes se les obligaba a ingerir a la fuerza el alimento que no deseaban, por ejemplo, y que eran sometidos a humillaciones que socavaban su autoestima y aprendían a ser merecedores de los atropellos a los que eran sometidos y sometidas. A través de estos castigos, siempre justificados bajo “lo hago por tu bien”, se buscaba rectificar el comportamiento incorrecto del infante.

Sin embargo, a partir de la década de los años 90’ hubo un giro en los centros educativos. El documento redactado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) “La educación encierra un tesoro” (Unesco, 1996) también conocido como “Informe Delors” en el que se recogen las propuestas de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, supuso un antes y un después en la educación escolar, especialmente en la educación infantil y primaria.

En el informe queda plasmado el horizonte educativo hacia un mundo global en el que la convivencia y la participación democrática requiere del garante de unos cimientos de desarrollo personal y social. Propone unas bases en los centros educativos, destacando el rumbo de:

una educación holística que debe tener en cuenta las múltiples facetas -física, intelectual, estética, emocional y espiritual-de la personalidad humana y tender de ese modo a realizar el sueño eterno de forjar seres humanos perfectamente cabales que vivan en un mundo en el que impere la armonía. (UNESCO, 1996, pp. 272).

Se observa como ya entonces se apuntaba a unos pilares en la educación que pudieran soportar un mundo global que, coincidiendo con Sanz (2016), cuiden de la persona en su globalidad.

En esta línea el informe añade que “la idea de enseñar la no-violencia en la escuela es loable, aunque solo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento.” (UNESCO, 1996, pp.103).

En España, la Ley Orgánica de mejora de Mejora de la Calidad Educativa (LOMLOE) ya pone el acento en la importancia de la educación emocional destacando que en la etapa de educación primaria “se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores, entre los que se incluye la igualdad entre hombres y mujeres como pilar de la

democracia.” (Sec. 1 p. 122873) además de destacarla en la adquisición de las competencias de las distintas etapas educativas.

Consecuentemente debemos detenernos y darles valor a algunas propuestas que ya se están llevando a cabo en los centros educativos, que sabemos que favorecen relaciones de buen trato y de bienestar personal, relacional y social a través de los programas de educación emocional inmersos en el currículum escolar. En muchos de ellos se están implementando los programas de educación emocional, nacidos de las propuestas que en 1990 hacían Salovey y Mayer en las que las emociones deben y pueden ser educadas.

Bisquerra y Pérez (2007) apuestan por la identificación de las emociones y su gestión. Entienden las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra & Pérez, 2007, pp.63) y que a través de la educación emocional pueden ser identificadas y desarrolladas.

López Cassà et al. (2021) ratifican los frutos de la educación emocional en las escuelas destacando el efecto positivo sobre el rendimiento académico, el clima de aula, las relaciones hacia los iguales y hacia el profesorado, la autorregulación emocional y la adquisición de competencias personales para la vida. Los resultados del metaanálisis que llevan a cabo sobre los beneficios de la educación emocional en las escuelas corroboran la importancia y señalan:

the importance of the acquisition and development of emotional competencies at school in order to achieve a quality education that equips students with the knowledge and strategies that will allow them to thrive in the various situations they may encounter in life. (Cassà et al., 2021, pp. 2).

La regulación de las emociones proporciona bienestar y su gestión permite además modular las emociones llamadas “negativas” en emociones que no dañen, ni en primera, segunda o tercera persona del singular o plural, favoreciendo así el desarrollo de comportamientos bien tratantes.

Si los y las docentes, con independencia del nivel educativo al que hagamos referencia, son personas competentes emocionalmente, podrán acompañar al alumnado no solo en competencias relacionadas con el saber hacer y estar, sino con el crecimiento continuo como encomienda de la competencia relacionada al SER. 6. Violencia, estructura social y emociones

La realidad social que nos aqueja a nivel mundial muestra lo incapaces que seguimos siendo y pone en evidencia los malestares a los que la estructura social vigente nos relega. Las formas de resistencias se hacen patentes y nuevas formas de relacionarnos grita reclamo. En la enseñanza a niveles primarios, sobre todo, se están realizando programas de coeducación con perspectiva de género para visibilizar la inequidad y desigualdad. Programas que muestran la relevancia de construir una cultura de la paz basada en el respeto hacia el entorno y los y las otras. Proyectos que siguen apostando por el trabajo emocional como propiciador de salud, bienestar y constructor de valores que contribuyan a la erradicación de problemáticas sociales como la violencia en el ámbito escolar siendo generadores de relaciones de buen trato.

Apostamos por ello con la esperanza de una sociedad bien tratante, con ciudadanos y ciudadanas con pleno derecho a SER y vivir con dignidad. Por una educación liberadora, responsable, autocrítica, constructiva y reforzante.

7. Conclusión

Al afrontar situaciones de bullyings no olvidar tener: Conciencia del Contexto: Reconoce que el contexto influye en el acoso escolar. Considera la cultura patriarcal, las normas de género y las dinámicas sociales. Reflexiona sobre cómo estos factores afectan las relaciones entre estudiantes y cómo puedes contrarrestarlos. El Buen Trato como Base: El buen trato es una herramienta poderosa. No se trata solo de evitar la violencia, sino de cultivar relaciones basadas en el respeto y la empatía. Modela el buen trato como docente y enseña al alumnado a valorar la dignidad de cada individuo. Niveles de Análisis: Individual, Relacional y Social: A nivel individual presta atención a las emociones y experiencias personales del alumnado. Ofrece apoyo emocional cuando sea necesario. Relacional: Fomenta la empatía y la comunicación asertiva entre compañeros/as. Enséñales a resolver conflictos de manera pacífica. Social: Reflexiona sobre los valores promovidos en la escuela y cómo abordar la diversidad e inclusión.

La responsabilidad docente recae en ir más allá de impartir conocimientos, somos agentes de cambio. Construye ambientes educativos basados en el bienestar, la igualdad y la convivencia pacífica. Conjuntamente, podemos transformar la educación y contribuir a un mundo donde el respeto prevalezca sobre la violencia.

8. Referencias bibliográficas

- Bericat Alastuey, E. (1999). El contenido emocional de la comunicación en la sociedad del riesgo: Microanálisis del discurso. *Reis*, 87, 221–253. <https://doi.org/10.2307/40184178>
- Bericat Alastuey, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.Isa*, 1–13. https://www.researchgate.net/publication/289533967_Emociones
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://bit.ly/44zKIrO>
- Bragagnolo, R. I., & Cantera, L.M. (2020). Crianças nas brincadeiras: Uma mirada a partir dos estudos de Gênero na Educação Infantil. In Lindín, C., Esteban, M. B., Bergmann, J. C. F., Castells, N. y Rivera-Vargas, P. (Eds.), *I Conferència internacional de Recerca en Educació. llibre d'actes*. (pp. 385–393). Universitat de Barcelona & IRED. http://www.ub.edu/ired19/actes_proceedings_ired_19.pdf
- Cantera, L. M. (2020). Perspectiva de género y (auto) cuidado: Dos pilares en el proceso de formación y actividad profesional. In Alfaro-Inzunza, J., Olivares Espinoza, B., Monreal Álvarez, M., Gamonal Corbalán, P. y Jeannerett Birth, F. (Eds.), *Diálogos contemporáneos en psicología comunitaria. Escenarios, problemas y aprendizajes*. (1ª, pp. 348–361). UDP. <https://bit.ly/4boDyZG>
- Cantera, L.M. (2021). La violencia de género en la pareja. Una realidad no excepcional. *Anais Da III Conferência de Teoria Histórico Cultural: Ciência Tecnologia e Sociedade*. <https://bit.ly/4a4rADh>
- Cantera, L. M., Vázquez Martínez, M. & Pérez Tarrés, A. (2021). Situación del bullying en España: leyes, prevención y atención. *Olhares*, 9(1), 5–20. <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.10622>
- Cantera, L. M. & Cantera, F. M. (2014). Active self-care and its importance in Community Psychology. *Psicoperspectivas*, 13(2), 88-97. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE2-FULLTEXT-406>
- Casassus, J. (2007). *La Educacion Del Ser Emocional*. Editorial Cuarto Propio.

- Crawford, M. & Chaffin, R. (1997). The meanings of difference. Cognition in social and cultural context. In Caplan, P. J., Crawford, M., Shibley Hyde, J. & Richardson, J. T. E. (Eds.), *Gender differences in Human Cognition* (pp. 81–130). Oxford University. <https://bit.ly/4b3EToX>
- De Miguel Calvo, E. (2011). Emociones y desigualdades sociales. El caso del miedo. In *IX Premio de ensayo breve de la Asociación Castellano-Manchega de Sociología "Fermín Caballero"* (pp. 49–79). Asociación Castellano-Manchega de Sociología. <https://bit.ly/4b2OOeq>
- Duarte Campderrós, L. (2014). Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior. In Rifà Valls, M., Duarte Campderrós, L. y Ponferrada Arteaga, M.I. (Eds.), *Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior Actas del III Congreso Internacional MISEAL, Noviembre, 2014*. UAB, UNA, & FU. <https://bit.ly/3UGZb1D>
- Duarte Cruz, J. M. & García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, 18, 107-158. <https://doi.org/10.18046/recs.i18.2201>
- Fontela, M. (2008). *¿Qué es el patriarcado?* Mujeres En Red. El Periódico Feminista. <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article1396>.
- García Pérez, R., Buzón García, O., Piedra de la Cuadra, J. & Quiñones Delgado, C. (2010). La Ceguera De Género En El Profesorado. *Investigaciones Multidisciplinares En Género: II Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género,"* 315–326. <https://bit.ly/4a5fYQj>
- García-Pérez, R., Rebollo-Catalán, M. Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385–397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE) No. 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Cassà, È., Barreiro Fernández, F., Oriola Requena, S. & Gustems Carnicer, J. (2021). Emotional Competencies in Primary Education as an Essential Factor for Learning and Well-Being. *Sustainability*, 13(15), 859. <https://doi.org/10.3390/su13158591>
- Sanz Ramón, F. (2016). *El buentrato como proyecto de vida*. Kairós
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. <https://bit.ly/3Uqy9u4>

7. TRATAMIENTO DEL ACOSO ESCOLAR CON UN VIDEOJUEGO

Núria Garcia Blanc
Raquel Gomis
Agnès Ros Morente
Gemma Filella Guiu
Universitat de Lleida

1. Introducción

En este capítulo se aborda el tratamiento del acoso escolar mediante la utilización de videojuegos como herramientas educativas. El objetivo del presente es exponer un marco teórico sobre la prevención del acoso escolar a través del proceso educativo que implica la educación emocional, tomando los conflictos cotidianos como fuentes de aprendizaje. Estas herramientas son un software educativo que recibe el nombre de Happy: Happy 8-12 para los estudiantes de educación primaria y Happy 12-16 para los estudiantes de educación secundaria.

Asimismo, se discutirán las estrategias de prevención primaria, secundaria y terciaria del acoso escolar, así como la importancia de la educación emocional, los beneficios que confiere la gamificación y el papel fundamental del profesorado. Finalmente, se presentará el modelo de intervención propuesto por los videojuegos mencionados y su impacto en la mejora de las competencias emocionales y, consecuentemente, el efecto preventivo que ambos poseen frente al acoso escolar.

2. Conflictos cotidianos y educación emocional

Los conflictos ocurren de manera natural por el mero hecho de convivir. Los seres humanos somos sociales por naturaleza y en dicha convivencia, ya sea en el entorno escolar, familiar o comunitario, es frecuente la aparición de conflictos. Si estos conflictos cotidianos no se resuelven de manera adecuada, pueden convertirse en problemas de extrema gravedad. Un conflicto se puede definir como un desacuerdo mutuo o hostilidad entre individuos o grupos (Filella y Ros-Morente, 2023). Las causas de estos conflictos son variadas y dependen de las necesidades, intereses, identidades, valores u opiniones, de cada quién, impactando significativamente en las relaciones sociales.

Muchas veces se tiende a asociar los conflictos con la violencia o la agresión, adquiriendo una connotación negativa. Sin embargo, algunos estudios han señalado que una de las causas principales no es la hostilidad, sino la falta de habilidades y estrategias para resolver conflictos de manera asertiva (Rueda et al., 2017). En este contexto, es importante diferenciar entre conflictos y el acoso escolar, también conocido como bullying. El acoso escolar, de acuerdo con Fischer et al. (2021), suele definirse como una forma particular de comportamiento agresivo que se lleva a cabo repetidamente durante un largo periodo de tiempo con la intención de causar daño. Existe un desequilibrio de

poder entre los participantes, lo que dificulta que los estudiantes que son acosados puedan defenderse.

En este sentido, los conflictos cotidianos pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje si se impulsan programas centrados en desarrollar habilidades y el manejo de las emociones (Villamediana et al., 2015). Para convertir estos desafíos en oportunidades de aprendizaje, la educación emocional emerge como una herramienta esencial. Entendida como un proceso educativo continuo y permanente, ésta busca desarrollar las competencias emocionales. Su objetivo es capacitar a los y las individuos/as para enfrentar los desafíos de la vida, con un gran carácter preventivo, pues actúa como precursora de una regulación emocional más efectiva en la edad adulta, reduce la posibilidad de desarrollar problemas de salud mental en el futuro y fortalece los vínculos sociales y la convivencia, ejerciendo un gran efecto preventivo ante la aparición del acoso escolar, ya definido anteriormente (Bisquerra y Chao, 2021).

Las maneras más efectivas para abordar la convivencia y contrarrestar la violencia son aquellas que involucran activamente al profesorado y fomentan una gestión democrática de la convivencia, junto con la cooperación y la educación emocional (Sidera et al., 2019). Existe cada vez más evidencia que sugiere que las intervenciones basadas en el desarrollo de competencias emocionales pueden evitar consecuencias de mayor gravedad para las víctimas de acoso escolar y conductas violentas. Estas intervenciones se han convertido en un factor determinante para disminuir este tipo de comportamientos (González-Cabrera et al., 2021).

3. Tipos de prevención: primaria, secundaria y terciaria

La prevención del acoso escolar es fundamental para mantener un entorno educativo seguro y saludable. Esta se puede estructurar en tres niveles diferentes: prevención primaria, secundaria y terciaria. Estas trabajan conjuntamente para prevenir la aparición del acoso, intervenir tempranamente y apoyar la recuperación de las personas involucradas. Juntas, crean una red de seguridad que protege y empodera a toda la comunidad educativa.

3.1 Prevención primaria

La prevención primaria busca evitar el acoso desde el principio, cuándo aún no ha habido ningún episodio, enfocándose en toda la comunidad escolar. Esto implica crear un ambiente positivo e inclusivo que promueva respeto, empatía y relaciones saludables. La educación y sensibilización sobre las consecuencias del acoso son esenciales para fomentar estos valores (Díaz-Aguado et al., 2010).

Un aspecto fundamental de esta prevención es la implementación de estrategias como el aprendizaje cooperativo, que fomenta la colaboración y las habilidades sociales del alumnado, creando relaciones positivas (Diac y Grădinariu, 2023). Esto se complementa con políticas escolares claras y estrictas contra el acoso, que establecen un ambiente seguro e inclusivo.

Para reforzar este entorno positivo, los programas de desarrollo social y emocional son fundamentales. Estos programas mejoran la autoestima y el autocontrol del alumnado, enseñándoles habilidades esenciales como la resolución de conflictos y la comunicación

efectiva (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Junto a esto, aumentar la supervisión en áreas clave como patios y pasillos mediante personal de vigilancia puede reducir significativamente el acoso (Del Barrio, 2013).

Esta cultura de apoyo se ve fortalecida al implementar un currículo integral de prevención basado en la educación en valores y el aprendizaje socioemocional, dando al alumnado habilidades para gestionar interacciones sociales de manera positiva (Rahmawati, 2024).

Los docentes juegan un papel muy importante en este proceso, y su formación para reconocer y abordar el acoso es esencial para crear un ambiente de aula seguro (Aalst et al., 2022; Fischer et al., 2020).

En conclusión, la prevención primaria del acoso escolar se construye mediante la creación de un ambiente positivo e inclusivo, la promoción del aprendizaje socioemocional, la implementación de currículos integrales, la formación de los docentes y el aumento de la supervisión en áreas clave, entre otros. Cada uno de estos elementos se interrelaciona y fortalece mutuamente, formando una estrategia efectiva para evitar que aparezca el acoso escolar.

3.2 Prevención secundaria

La prevención secundaria del acoso escolar se centra en la detección temprana, la intervención rápida y el apoyo a las personas en riesgo de sufrir acoso. Este enfoque busca abordar rápidamente los incidentes para minimizar su impacto negativo, asegurando que las respuestas sean efectivas y oportunas (Xiong, 2023).

Una estrategia clave en esta prevención es la implementación de programas de intervención de testigos, los cuales capacitan al alumnado para reconocer y responder adecuadamente al acoso, fomentando así una cultura de responsabilidad colectiva. Junto a esto, las políticas antiacoso proporcionan pautas claras y procedimientos consistentes para abordar los incidentes, garantizando que todos los miembros de la comunidad escolar sepan cómo actuar en caso de acoso (Xiong, 2023).

La identificación temprana de alumnado en riesgo es fundamental, ya que permite implementar intervenciones específicas que previenen la consolidación de los incidentes de acoso. Esto requiere una evaluación continua y el uso de herramientas efectivas para detectar señales de riesgo (El-Fatah et al., 2022). Además, la formación de los docentes para reconocer estas señales y proporcionar el apoyo necesario es esencial para mejorar la capacidad de respuesta del centro educativo y asegurar que el alumnado reciba la ayuda adecuada (El-Fatah et al., 2022).

Para complementar estas medidas, los programas de apoyo entre iguales e iniciativas de mentoría juegan un papel importante. Estos programas brindan apoyo emocional y social, fomentando un sentido de comunidad y solidaridad entre el alumnado. La conexión entre iguales puede ser muy efectiva para aquellos que se sienten aislados o vulnerables, proporcionando un sistema de apoyo adicional dentro del entorno escolar (Sainz, 2023).

En resumen, la prevención secundaria del acoso escolar se fundamenta en torno a la detección temprana, la intervención inmediata y el apoyo continuo. Esto se puede lograr mediante la implementación de programas de intervención de testigos, el establecimiento de políticas antiacoso claras, la evaluación de riesgos, la capacitación

de docentes, y el fomento de apoyo entre iguales a través de programas de mentoría y orientación. Cada uno de estos elementos sirve para crear una red de seguridad y apoyo que busca proteger y empoderar a todo el alumnado dentro del entorno escolar.

3.3 Prevención terciaria

La prevención terciaria del acoso escolar se centra en abordar las consecuencias del acoso en personas ya afectadas, proporcionando apoyo, asistencia y rehabilitación para mitigar los efectos a largo plazo (Thorisdottir & Asmundson, 2021). Este enfoque integral no solo se enfoca en las víctimas, sino también en los agresores, buscando una recuperación completa.

El primer paso en esta prevención es el abordaje individual, que trabaja en el desarrollo de habilidades como el manejo de la ira y la empatía. Estas intervenciones ayudan a las víctimas a superar el trauma y reducir el riesgo de problemas psicológicos a largo plazo, como la depresión y la ansiedad. Además, la rehabilitación incluye terapia tanto para las víctimas como para los agresores, promoviendo la recuperación y el desarrollo de la empatía y otras habilidades sociales (Taliaferro et al., 2020).

La reintegración y el seguimiento son fundamentales para asegurar que el alumnado afectado reciba el apoyo necesario para reincorporarse plenamente a la vida escolar. Esto implica un seguimiento continuo y la provisión de recursos adicionales según sea necesario (García-Fernández, 2013).

También cabe destacar que, la educación continua para docentes en técnicas avanzadas de intervención es muy importante. Mantener a la comunidad educativa informada y preparada para abordar situaciones de acoso de manera efectiva asegura una respuesta coherente y sostenida (Jäger et al., 2010).

Así pues, la prevención terciaria incluye intervenciones diseñadas para apoyar a los afectados y mitigar las consecuencias del acoso. A través de asesoramiento individual, programas de rehabilitación, justicia restaurativa y educación continua para los docentes, se fomenta una cultura de respeto y empatía en la comunidad educativa, asegurando una respuesta integral y efectiva a los problemas de acoso escolar.

En conclusión, la prevención del acoso escolar requiere un enfoque integral y multidimensional que abarca la prevención primaria, que se centra en la creación de un ambiente escolar positivo, la prevención secundaria, que busca la detección temprana y la intervención rápida, y la prevención terciaria, enfocada en la rehabilitación y apoyo a las víctimas y agresores. Cada uno de estos niveles de prevención trabaja de manera conjunta para asegurar un entorno escolar seguro para todos.

4. La gamificación como herramienta educativa

Adaptar las metodologías a las necesidades de los estudiantes es esencial para lograr una educación de calidad. En este contexto, la gamificación ha surgido como una estrategia educativa interesante que incorpora elementos de juego en entornos no lúdicos, como es el caso de la educación.

Diversos estudios han investigado el potencial de los videojuegos como herramientas educativas, ofreciendo experiencias innovadoras y más atractivas para los estudiantes, y facilitando una mayor interacción con los conocimientos (Carvajal, 2015). Por esta razón, se distingue entre los videojuegos “comerciales” y los “serios” (*serious games*), estos últimos diseñados específicamente para el aprendizaje, además de proporcionar entretenimiento (Del Moral et al., 2015).

La gamificación se define como la introducción de elementos y experiencias propias de los juegos en contextos no lúdicos. Esta estrategia se caracteriza por utilizar componentes de los juegos, como insignias, pistas, puntos, niveles y avatares, para aumentar la motivación y la disposición a participar. En el ámbito educativo, los objetivos principales de la gamificación son promover la motivación y el compromiso de los estudiantes. De este modo, los estudiantes pueden lograr aprendizajes significativos a través de actividades con tintes realistas y desarrollar habilidades de toma de decisiones (Flores, 2015).

Investigaciones previas han demostrado la efectividad del aprendizaje basado en *serious games* en diversas áreas, desde la prevención de la violencia escolar hasta la promoción de actitudes no sexistas (Clark et al., 2016; de la Barrera et al., 2021; Navarro-Pérez et al., 2019). Otros trabajos como los de Cejudo et al. (2019) o Kahn et al. (2017), señalan que la gamificación puede mejorar la gestión emocional y la inteligencia emocional en diferentes contextos y etapas educativas. Además, el trabajo de la Barrera et al. (2021) sugiere que el uso de tecnologías en programas socioemocionales podría ser el primer paso para aumentar el interés de los adolescentes en el desarrollo de sus emociones.

A continuación, se presentan las herramientas gamificadas Happy 8-12 y Happy 12-16 diseñadas para mejorar las competencias emocionales de niños/as y adolescentes y, por lo tanto, contribuir a la prevención primaria y secundaria del acoso escolar.

5. Modelo de intervención: El videojuego Happy

Estos programas se basan en un modelo teórico de regulación emocional que promueve la resolución asertiva de conflictos, ayudando a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones de manera asertiva.

En primer lugar, Happy 8-12 está dirigido a niños de 8 a 12 años y se enfoca en el desarrollo de competencias emocionales a través de situaciones de conflicto comunes en el entorno escolar y familiar. En este videojuego, el alumnado se encuentra con diversas situaciones de conflicto que podría encontrarse en su vida diaria, como discusiones con compañeros de clase o problemas familiares, adquiriendo distintos roles: víctima, observador o abusador. El alumnado debe seleccionar entre varias opciones utilizando sus conocimientos y habilidades de gestión emocional. Cada respuesta es evaluada, y las más asertivas, reciben las mejores puntuaciones (Filella y Ros-Morente, 2023)

Por otro lado, el videojuego Happy 12-16 está destinado a adolescentes de 12 a 16 años y sigue un enfoque similar, adaptado a su etapa de desarrollo. Esta herramienta también está diseñada como un videojuego donde los adolescentes enfrentan situaciones de conflicto más complejas que reflejan los desafíos típicos de su edad. Estas pueden incluir conflictos interpersonales en el entorno escolar, problemas de comunicación con

las familias, entre otros. Al igual que en Happy 8-12, los jugadores deben tomar decisiones sobre cómo gestionar estas situaciones. Las decisiones más adecuadas y asertivas son recompensadas con puntuaciones más altas. (Filella y Ros-Morente, 2023)

El proceso de regulación emocional que se desarrolla en estos videojuegos es un aspecto central y está diseñado para guiar al alumnado a través de varios pasos de gestión emocional (Filella y Ros-Morente, 2023; García-Blanc, et al., 2020). El modelo teórico incluye cuatro pasos clave (ver Figura 1):

1. **Conciencia Emocional:** El alumnado aprende a identificar y legitimar sus propias emociones y las de los demás. En el juego, esto se facilita mostrando diferentes dibujos de caras que representan diversas emociones, y los estudiantes deben seleccionar las que reflejan lo que están sintiendo en ese momento.
2. **Evitación de la Reactividad:** Una vez que el alumnado es consciente de sus emociones, se les enseña a evitar respuestas impulsivas. Utilizando la técnica del semáforo (parar, respirar y pensar). Esta técnica ayuda a calmar el sistema nervioso autónomo y permite una respuesta más controlada y reflexiva ante situaciones de conflicto.
3. **Estrategias de Regulación Emocional:** En esta etapa, el alumnado explora diferentes estrategias para gestionar sus emociones. El videojuego ofrece una variedad de opciones, como la distracción, la reevaluación, etc. y los estudiantes deben elegir la más efectiva para resolver el conflicto presentado.
4. **Comunicación Asertiva:** Finalmente, practican la comunicación asertiva utilizando la técnica NEMO (Nombre, Emoción, Motivo, Objetivo), que estructura la manera de expresar sus sentimientos y necesidades de manera respetuosa y clara.

Figura 1: Proceso de Regulación Emocional para la resolución de conflictos



Fuente. Filella & Ros-Morente (2023).

Importancia en la disminución del acoso escolar

La importancia de los videojuegos Happy 8-12 y Happy 12-16 en la disminución del acoso escolar radica en su enfoque integral para desarrollar competencias emocionales. Estos programas contribuyen significativamente a la prevención primaria y secundaria del acoso escolar al proporcionar las herramientas necesarias para gestionar emociones y resolver conflictos de manera asertiva.

En cuanto a la prevención primaria, el desarrollo de competencias emocionales es fundamental. Los videojuegos Happy enseñan a los estudiantes a reconocer y gestionar sus emociones, lo cual es muy importante para prevenir el acoso escolar desde una etapa temprana. Al mejorar la empatía y las habilidades de comunicación, el alumnado es menos propenso a participar en comportamientos agresivos. Además, la mejora del clima escolar, promovida por estos programas, contribuye a crear un ambiente más respetuoso, reduciendo las oportunidades para que ocurra el acoso escolar, fomentando la cohesión y la cooperación entre los estudiantes (Filella et al., 2018).

En términos de prevención secundaria, el alumnado aprende estrategias específicas para resolver conflictos de manera asertiva, lo que les permite gestionar situaciones de acoso de manera efectiva si estas ocurren. La habilidad para regular las emociones y comunicarse asertivamente puede evitar situaciones potencialmente conflictivas, facilitando así una mejor convivencia escolar, reduciendo el impacto negativo de los conflictos en el bienestar emocional de los estudiantes. Además, al participar con distintos roles, se da también importancia al rol del observador, enseñando que, incluso sin estar directamente involucrado en el conflicto, se puede intervenir y ayudar significativamente en su resolución y prevención (Filella et al., 2018).

Los videojuegos Happy 8-12 y Happy 12-16 son intervenciones que abordan de manera integral la prevención del acoso escolar a través del desarrollo de competencias emocionales en el alumnado. Su enfoque interactivo y basado en el juego no solo mejora el bienestar emocional de los participantes, sino que también crea un entorno escolar más seguro y acogedor, promoviendo una cultura de respeto y comprensión que es esencial para prevenir y abordar el acoso escolar de manera efectiva.

Ambos videojuegos se han aplicado y evaluado sus efectos en diferentes centros escolares, tanto públicos como concertados, de diferentes comunidades autónomas españolas durante el transcurso de un curso escolar. Se siguió un diseño experimental con pre test y post test, utilizando cuestionarios y escalas validadas.

En el caso de los estudiantes que jugaron al Happy 8-12, se observa una mejora en las competencias emocionales, una reducción en los niveles de ansiedad, así como una mejora del clima de centro, la cual cosa resulta en reducir el número de conflictos entre iguales y en un aumento sensible del rendimiento académico (Cabello et al., 2019; Filella y Ros-Morente, 2023; Filella et al., 2018; Rueda, 2017).

Figura 2: Capturas de pantalla del videojuego Happy 12-16



Fuente. Filella y Ros-Morente (2023)

Por otro lado, la aplicación y evaluación del videojuego Happy 12-16 obtuvo resultados similares. Los resultados advierten mejoras en las competencias emocionales, en la ansiedad y favorece la regulación emocional ante las situaciones conflictivas. Es decir, promueve la convivencia dentro y fuera de las aulas, fomentando así un clima de mayor confianza (Cabello et al., 2019; Filella y Ros-Morente, 2023; Filella et al., 2018; Rueda, 2017).

Además, el protocolo también contempla un cuestionario de satisfacción en ambos videojuegos. Las respuestas más repetidas valoraban positivamente las dos herramientas y la motivación tanto de los estudiantes como del profesorado en la aplicación del software; algunas de ellas aludían a la falta de tiempo para poderlo implementar de forma completa.

6. Conclusiones

El acoso escolar es un problema complejo y multifacético que requiere de un enfoque integral para ser abordado de manera efectiva. A lo largo de este capítulo se ha expuesto una herramienta para iniciar el proceso educativo de educación emocional en las aulas y

prevenir el acoso escolar mediante programas gamificados como son los softwares Happy 8-12 y Happy 12-16. Estos programas promueven el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas y en adolescentes, creando un clima escolar más seguro.

El carácter preventivo de la educación emocional es esencial para reducir la incidencia del acoso escolar. Al desarrollar las competencias emocionales de los y las estudiantes, se aprende a identificar y gestionar las emociones, así como resolver los conflictos de manera asertiva. En este sentido, es fundamental seguir desarrollando y aplicando herramientas sustentadas por evidencia científica para enfrentar el acoso escolar. En este sentido, la formación continua de los y las docentes en educación emocional y el uso de metodologías gamificadas es crucial. El profesorado, como agente clave en el entorno educativo, debe estar preparado para reconocer, intervenir y situaciones de acoso de manera efectiva. Por ello, equipar al profesorado con dichas competencias emocionales garantiza una respuesta coherente y sostenida frente al acoso escolar.

7. Bibliografía

- Aalst, D., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2022). A Systematic Review on Primary School Teachers' Characteristics and Behaviors in Identifying, Preventing, and Reducing Bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 6(2), 124–137. <https://doi.org/10.1007/S42380-022-00145-7/TABLES/5>
- Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A., & Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53–66.
- Carvajal, D. (2015). ¿Pueden los videojuegos jugar un papel relevante en educación? En *I Congreso Internacional de Arte, Diseño y Desarrollo de Videojuegos*, 1-15. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1425.1365>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Losada, L. (2019). Effectiveness of the videogame “Spock” for the improvement of the emotional intelligence on psychosocial adjustment in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 101, 380-386.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of educational research*, 86(1), 79-122.
- de la Barrera, U., Mónaco, E., Postigo-Zegarra, S., Gil-Gómez, J. A., & Montoya-Castilla, I. (2021). EmoTIC: Impact of a game-based social-emotional programme on adolescents. *Plos one*, 16(4), e0250384.
- Del Barrio, C. (2013). Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. *Revista Digital de La Asociación Convives*, 25–33.
- Del Moral, M.E., Fernández, L.C. & Guzmán, A.P. (2015). Videojuegos: Incentivos Multisensoriales Potenciadores de las Inteligencias Múltiples en Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 243-270.
- Diac, G., & Grădinariu, T. (2023). Successful Bullying Prevention: a Curriculum Based on Cooperative Learning – Theoretical Analysis. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 657–670. <https://doi.org/10.18662/RREM/15.1/716>
- Díaz-Aguado, M., Martínez-Arias, R., & Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria avance de resultados*. Ministerio de Educación de España

- Díaz-Lopez, A., Rubio-Hernández, F. J., & Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de Inteligencia Emocional en la dinámica de bullying: Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación, 14*(2), 124-135. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>
- El Fatah, W., El-Maksoud, M., & Elkhalek, H. (2022). A psychoeducational intervention for teachers about bullying behavior prevention among secondary school students. *Middle East Current Psychiatry, 29*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/S43045-022-00212-1/TABLES/4>
- Filella, G., & Ros-Morente, A. (2023). Happy Software: An interactive program based on an emotion management model for assertive conflict resolution. *Frontiers in Psychology, 13*, 935726. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.935726/BIBTEX>
- Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X., & March-Llanes, J. (2018). The assertive resolution of conflicts in school with a gamified emotion education program. *Frontiers in Psychology, 9*, 2353. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2018.02353/BIBTEX>
- Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2021). Teachers' Self-efficacy in Preventing and Intervening in School Bullying: a Systematic Review. *International Journal of Bullying Prevention, 3*(3), 196–212. <https://doi.org/10.1007/S42380-020-00079-Y/TABLES/4>
- Flores, J. F. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review, 27*, 32-54.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). Los centros educativos ante el acoso escolar actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Informació Psicològica, 9*, 4–18.
- García-Blanc, N., Gomis, R., Ros-Morente, A., & Filella, G. (2020). El proceso de gestión emocional: investigación, aplicación y evaluación. *KNOW AND SHARE PSYCHOLOGY, 1*(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4260>
- García-Fernández, C. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales*. Universidad de Córdoba. <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/10949>
- Jäger, T., Amado, J., Matos, A., & Pessoa, T. (2010). Analysis of Experts' and Trainers' Views on Cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 20*(2), 169–181. <https://doi.org/10.1375/AJGC.20.2.169>
- Kahn, J., Ducharme, P., Rotenberg, A., & Gonzalez-Heydrich, J. (2013). “RAGE-control”: A game to build emotional strength. *GAMES FOR HEALTH: Research, Development, and Clinical Applications, 2*(1), 53-57.
- Navarro-Pérez, J. J., Carbonell, Á., & Oliver, A. (2019). The effectiveness of a psycho-educational app to reduce sexist attitudes in adolescents. *Revista de Psicodidáctica, 24*(1), 9-16.
- Rahmawati, R., Hodijah, D. S., Man Ihsanda, N. ', Susiyani, N., Sugiarti, S., & Tya, S. (2024). Teachers' Strategies: Can It Prevent Bullying to Early Childhoods in Preschool Education? *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature, 3*(4), 368–376. <https://doi.org/10.54012/JCELL.V3I4.287>
- Rueda Carcelén, P. M. (2017). Diseño, implementación y evaluación del programa gamificado de educación emocional Happy 12-16. [Tesis Doctoral]. Universitat de Lleida.
- Sainz, V., Soto-García, O., Calmaestra, J., & Maldonado, A. (2023). Impact of the TEI Peer Tutoring Program on Coexistence, Bullying and Cyberbullying in Spanish Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(19), 6818. <https://doi.org/10.3390/IJERPH20196818>
- Sidera, F., Rostan, C., Serrat, E., & Ortiz, R. (2019). Maestros y maestras ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar. Revista INFAD de Psicología. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 421-434.

- Taliaferro, L. A., Doty, J. L., Gower, A. L., Querna, K., & Rovito, M. J. (2020). Profiles of Risk and Protection for Violence and Bullying Perpetration Among Adolescent Boys. *Journal of School Health, 90*(3), 212–223. <https://doi.org/10.1111/JOSH.12867>
- Thorisdottir, A. S., & Asmundson, G. (2022). Internet-delivered cognitive processing therapy for individuals with a history of bullying victimization: a randomized controlled trial. *Cognitive Behaviour Therapy, 51*(2), 143–169. <https://doi.org/10.1080/16506073.2021.1938663>
- Villamediana, J., Donado, A., & Zerpa, C. E. (2015). Estilos de manejo de conflictos, Inteligencia Emocional y desarrollo moral. *Dimensión Empresarial, 13*(1), 73-94.
- Xiong, Y. (2023). A Review of Interventions to Combat Bullying: From the Perspective of Bystander. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 18*(1), 187–193. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/18/20231313>

8. COLLEJAS PARA TODOS: BULLYING EN LOS CÓMICS CLÁSICOS DEL SIGLO XX

Moisés Selfa Sastre
Laia Cutillas Alberich
Universitat de Lleida

1. Introducción

La palabra bullying es un anglicismo cuyo significado es, en líneas generales, el de acoso que sufre una persona por parte de otra u otras en un contexto de relación determinado, especialmente el escolar (Diccionario panhispánico de dudas, s.v. bullying). Procede del verbo inglés to bully, es decir, usar la fuerza o la influencia para intimidar a alguien, especialmente para obligarlo a hacer algo. De ahí que bullying y acoso sean dos términos sinónimos para referirse a la exposición de una persona a daños físicos y psicológicos que le infringe otra persona o grupo de personas de forma intencionada y reiterada en diferentes ámbitos de relación social.

Podemos hablar de diferentes tipos de bullying (físico, verbal, sexual, social, cyber bullying), si bien en todos ellos se dan dos características para entender la naturaleza del acoso: por una parte, el miedo y el reparo de la víctima a hablar de la situación que lo conduce, generalmente, a no querer aceptar una ayuda cuando el acoso a la luz; por otra, las consecuencias para los implicados, bien sea del agresor o agresores, que suelen tener un bajo autoconcepto, y el del agredido, que además de bajo autoestima suele entrar en un bucle del que pretende salir solo sin ser capaz de lograrlo.

Sea como fuere, la educación de los ciudadanos para dar respuesta a lacras sociales como es esta del bullying debe ser concebida como una poderosa herramienta de bienestar social y calidad de vida para garantizar los derechos y libertades de los sujetos. De ahí que, desde hace ya unos años, se hayan promovido programas socioeducativos dirigidos a dar respuesta a problemáticas como el bullying, con la finalidad de ofrecer vías de actuación para solucionar problemas de convivencia y de relación en el ámbito escolar. A nivel europeo, podemos referirnos, entre otros, a programas e informes como el *Programa KiVa* en Finlandia, el *Programa Zero* en Noruega, el *Informe Cisneros 2005* en España, el *Informe Cisneros X 2015* de nuevo en España o el *Programa TEI (Tutoría Entre Iguales)* impulsado a finales de los años 90 del siglo pasado por Andrés González Bellido, psicólogo y catedrático de la Universidad de Barcelona, el cual es el responsable de su implementación en centros de enseñanza a partir del curso 2002-2003.

La naturaleza de estos programas e informes no es otra que la propia regulación de la convivencia en los centros de educación escolar. Se ofrece a los estudiantes herramientas no solo de actuación ante casos de bullying, sino también de prevención de conductas violentas que puedan desencadenarse en centros escolares y en ámbitos de actuación relacionados con estos. En este sentido, Ortega y Mora-Merchán (2008, citados por Larragaña, Acosta y Yubero, 2015) afirman que uno de los mayores problemas que más afecta a la convivencia escolar es el acoso escolar y la existencia de un clima de relación

insano en las aulas, A este respecto, se constata que los últimos cursos de Educación Primaria y los primeros de Educación Secundaria son los que registran un mayor número de casos de bullying (Cerezo, 2009).

2. Prevención del bullying y lectura: algunas propuestas de actuación concretas

La lectura, y más concretamente la lectura literaria, ofrece al joven lector la posibilidad de conocer escenarios, situaciones, contextos de actuación y personajes que actúan en un mundo que le es más o menos conocido y, en ocasiones, cercano a su propia realidad. Es así como las obras literarias plantean conflictos de convivencia, sociales y culturales que permiten al lector establecer relaciones y analogías entre lo que está leyendo y su propia vida. Estas similitudes engloban temas como el bullying y el acoso que se ejercen a personas, así como la propia manera de resolver los conflictos personales. Además, la lectura literaria tiene, entre otras funciones primordiales, la de educar en valores de convivencia. Se convierte así en una poderosa herramienta de intervención socioeducativa, que resulta muy adecuada para trabajar la prevención del acoso escolar.

Larrañaga, Acosta y Yubero (2015: 74) refieren algunas iniciativas de programa de lectura relacionadas con la prevención del bullying a través de cuentos, relatos más extensos y álbumes ilustrados destinados a erradicar manifestaciones de tipo violento en las relaciones personales que se establecen en la escuela. Cañamares y Navarro (2015) realizan una selección, a modo de canon, de textos infantiles y juveniles que aborden abiertamente la problemática del bullying. Ramos-Pla y Selfa (2021) presentan, también a modo de canon escolar, un conjunto de textos literarios como eje vertebrador para una educación y organización saludables, la cual debe potenciar un buen clima de trabajo relacional y social. Otros estudios más actuales insisten de nuevo en el uso del álbum ilustrado para la prevención del bullying en las primeras etapas de la educación escolar (Yubero, Larrañaga, Sánchez-García y Navarro, 2022). Estas son, entre otras, algunas de las iniciativas que, desde una perspectiva de investigación, enjuician y discuten el binomio lectura literaria – bullying como andamiaje que ofrece una respuesta concreta a la lacra social del acoso escolar.

Si bien todos estos estudios inciden en el valor de la literatura infantil y juvenil, en concreto álbumes, cuentos y novelas juveniles, como herramienta a la que la escuela y la sociedad en general puede recurrir para trabajar la prevención del bullying, ninguna de ellas selecciona el cómic como género literario para trabajar esta problemática social. De ahí que, en nuestro estudio, apostemos por este género literario como una herramienta más de lectura, la cual pueda ser mediada en la escuela para el trabajo que discentes y docentes deben hacer con la finalidad de dar una respuesta concreta al bullying.

3. El cómic como instrumento de lectura para los jóvenes

La aparición en 1895 en el periódico *The New York Journal* del personaje de *The Yellow Kid*, un chino vestido con un largo camisón amarillo, sienta las bases de la historieta actual. Desde entonces hasta la actualidad, el cómic ha experimentado diversas transformaciones que nos llevan a considerarlo un género narrativo y visual, capaz de transmitir un mensaje igual de claro y contundente que cualquier otro género literario. Seguramente por tradición y por la discusión sobre si el cómic es un género literario

canónico (como sí se ha considerado, entre otros, a la novela, la poesía o el teatro), este no se ha contemplado como merecedor de ocupar un lugar singular en los planes e itinerarios de lectura que se diseñan en la escuela (Ibarra y Ballester, 2023: 1).

Esto es así porque podemos afirmar sin temor a equivocarnos que el cómic, si se permite la expresión, ha sufrido diversas collejas al estar desterrado, generalmente, de los planes de estudio de Educación Primaria y Educación Secundaria, si bien tenemos que citar experiencias positivas en este sentido y en dichos ciclos de enseñanza y aprendizaje, tal como señalan López-Prados y Sáez-de-Adana (2023: 4-5). Experiencias que, dicho sea de paso y sin quitar un ápice del mérito que deben atribuírsele, están más centradas en la creación de narrativas visuales que en realizar una lectura crítica del género cómic.

Mucho se ha discutido sobre si el cómic es un género literario propio y con entidad suficiente para considerarlo como tal (Neira et al., 2022). Lo que sí queda claro es que se trata de un discurso narrativo y visual que se lee y que se ve. Lo mismo podemos decir de otros géneros como, por ejemplo, el álbum ilustrado. Ahora bien, en el caso del cómic, destacaremos que se trata de un género que favorece una lectura más ágil que el álbum, agudiza el pensamiento al tener que crear una lectura personal y única a través de la integración de imágenes y textos, y, finalmente, se trata de un tipo de lectura claramente conectada con diversas temáticas actuales de tipo social (como puede serlo el *bylling*), que enjuician los valores ético-sociales que facilitan la alfabetización visual, a la que tanto valor se da en la escuela de nuestros días.

Todas estas características del cómic lo convierten en un género adecuado para el público joven, que descubre en su lectura un mensaje narrativo atractivo, que se desarrolla a partir de un lenguaje verbo-icónico y el uso de códigos específicos (Frezza, 2023) y cuya finalidad es, no lo olvidemos, disfrutar y entretener a través de la imagen y la palabra sin olvidar la función propia de todo género literario, que es la de suscitar un pensamiento crítico y personal de lo que se está leyendo. De ahí que consideremos el cómic como una excelente estrategia para desarrollar el hábito de la lectura crítica relacionada con el tema que nos ocupa: el bullying.

4. Objetivo, método y materiales

Una vez esbozado el tema de estudio, mediante una pequeña revisión de la literatura existente, es momento de plantear la metodología de nuestra investigación.

4.1. Objetivo

El objetivo de nuestro estudio es el siguiente: identificar tipos de *bullying* en un conjunto de personajes de cómics editados en España en la segunda mitad del siglo XX. Con ello pretendemos no solo realizar un análisis descriptivo de estos tipos de acoso, sino que detrás de este objetivo está el de mostrar modelos de actuación a evitar por el joven lector.

4.2 Método

La metodología de estudio que hemos utilizado está directamente relacionada con la lectura e interpretación hermenéutica del texto literario, en nuestro caso el cómic, con la

finalidad de destacar aspectos a partir de una lectura crítica y reflexiva de estos. Como sostienen Quintana y Hermida (2020),

En la investigación hermenéutica, el investigador se involucra en un proceso dialéctico en el que explora la historia del texto, reflexiona focalizando la atención entre el texto y las estructuras de pensamiento del investigador, dialoga con el texto, interrogándolo y buscando respuestas a sus preguntas e interpreta el texto en un recorrido de ida y vuelta entre las partes y el todo del texto. Para ello, recurre a cada una de las dimensiones de la hermenéutica: la lectura, la explicación y la traducción, contando para tales efectos con un sinnúmero de estrategias y procesos intelectuales que le permiten llegar a una comprensión profunda de los textos y así avanzar el conocimiento en la disciplina (p. 79).

Esta lectura hermenéutica de los textos seleccionados nos permite establecer las siguientes categorías de análisis que se corresponden con los tipos de bullying identificados en los cómics seleccionados, a saber:

1. Bullying físico, que implica violencia física a base de golpes, empujones, patadas, arañazos y cualquier tipo de agresión física.
2. Bullying verbal, que supone el uso de palabras hirientes e insultos para causar daño a su víctima. Puede suponer abordar a una persona con bromas y chistes ofensivos, así como poner apodosos y/o mote que implican una ofensa. También, en ocasiones, se dan mentiras, a modo de chivatazos, para dañar la imagen de la persona acosada.
3. Bullying psicológico, que consiste en dañar la autoestima de la víctima la cual es culpada de las desgracias que suceden a su alrededor. Esto hace que la acosada posea en su mente una sensación de miedo que la convierte en una persona sumisa ante sus atacantes.
4. Bullying social, en el cual la víctima siente como si no existiera y no fuera importante. En ocasiones está totalmente aislada del resto.
5. Cyberbullying, en el cual la persona acosada, sea niño, joven o adulto, recibe mensajes, de manera anónima o no (en ocasiones se usan identidades personales falsas), a través de medios digitales, con la finalidad de ser molestado, amenazado, acosado, humillado, avergonzado o abusado por otro individuo.

4.3. Materiales

Los materiales empleados para realizar la lectura hermenéutica e interpretativa del texto, así como para establecer las categorías de análisis que se corresponden con los tipos de bullying descritos, son los siguientes:

Gosciny, R. y Uderzo, A. (1998). *¿Pero dónde está Astérix?* Beta Editorial.

Gosciny, R. y Uderzo, A. (1980). *Astérix a Bélgica*. Grijalbo-Dargaud.

Hergé, G. R. (1989). *Aterrizaje en la luna*. Editorial Juventud.

Ibáñez, F. (1979). *Rompetechos. Pepe Gotera y Otilio. El botones Sacarino. Colección de risas*. Editorial Bruguera.

Morris, M. B. y Ducasse, A. M. (2011). *Con la soga al cuello*. Ediciones Kraken.

5. Resultados

Pasamos ahora al análisis de los materiales propuestos para mostrar ejemplos de los distintos tipos de bullying.

5.1. Bullying físico

El bullying físico tiene que ver con todo un conjunto de agresiones que atentan contra el cuerpo de una persona, ya sea a través de golpes, lanzamiento de objetos, encierro, sacudidas o estrujones, entre otras conductas que puedan ocasionar daños físicos. También puede referirse cuando a una persona le quitan, contra su voluntad y a base del uso de la fuerza, objetos personales de los que no desea desprenderse. En los cómics analizados, este tipo de violencia está muy presente en las agresiones que sufren sus protagonistas. Así observamos como al Botones Sacarino su director le toma por la fuerza un saco contra la voluntad del joven. La situación resulta realmente cómica, pues dentro del saco hay un gato que muerde la nariz del director, pero previamente existe un acto de agresión física al tomar de un zarpazo un saco que el botones considera suyo, pues quiere regalar lo que hay dentro a la redacción en la cual trabaja.

Figura 1: Tiras cómicas del capítulo de cómic “Calígula”



Fuente. Ibáñez (1979: 65).

La violencia física, en este caso a modo de golpes, es sufrida por otro personaje emblemático de los cómics de Ibáñez: Rompetechos. Este, que sufre problemas de visión, confunde el botón de un ascensor con el ojo de un niño. Esta confusión es la que lo lleva a meter su dedo en el ojo del niño y, como consecuencia de este acto, recibe una bofetada de la madre en lugar de explicarle dónde está el botón para llamar al ascensor. Lo mismo le sucede a este mismo personaje cuando, queriendo escribir una carta a los Reyes Magos, confunde un mantel blanco con un folio y se pone a escribir la misiva en la pieza de hilo. Su acción desafortunada es castigada de nuevo con una bofetada en lugar de una aclaración, que es lo que Rompetechos precisa debido a sus problemas de visión.

Otro caso de bullying físico, que comporta también agresiones en forma de golpes, puede leerse en los golpes que recibe Otilio, de parte de Pepe Gotera, debido a la sinceridad del primero. Otilio, consciente de sus limitaciones, avisa a un cliente que les ha mandado construir una caseta de madera que no estornude cuando esta esté montada. Lo dice porque sabe que el montaje resultará defectuoso. Pepe Gotera, en lugar de pensar un remedio para paliar dicha situación, castiga la sinceridad de Otilio con golpes enquistando la cabeza de su compañero y parte de su cuerpo en un hoyo bajo tierra. En la misma tira cómica, Otilio consigue, por fin, que la puerta de la caseta de madera no se caiga, ya que la ata con una cuerda. Lógicamente la puerta no es para nada resistente y resulta peligrosa para quien la abra. De nuevo, Pepe Gotera la emprende a golpes con Otilio y lo ata a una gran bola de hierro tirándolo al mar. En lugar de buscar soluciones creativas a través del diálogo, se usa de nuevo la fuerza física para castigar la torpeza y deficiencias del otro.

El bullying físico también conlleva castigar al otro físicamente ordenando acciones que suponen un cansancio innecesario. Es así como Pepe Gotera obliga a Otilio a subir él solo una nevera a cuestras a un noveno piso. Cuando le ordena esta acción, le indica que

se trata de llegar al primer piso, pero ... contando por arriba. Otilio obedece sin rechistar. Al llegar al noveno piso, Pepe Gotera se da cuenta que se ha equivocado y que Otilio debe bajar ahora dos pisos hasta llegar al séptimo. Todo ello con aires de superioridad. Pepe Gotera solo sostiene de la nevera el enchufe mientras su compañero va de arriba abajo y viceversa con la nevera a sus espaldas.

5.2. Bullying verbal

El bullying verbal está relacionado con el abuso a base de insultos, burlas e intentos de asustar, aislar y controlar a la víctima. También puede ser un signo de que el abuso físico está a punto de ocurrir, ya que el abuso verbal suele ser el prelude del abuso físico. En este sentido, podemos distinguir entre gritos, como los que recibe el Botones Sacarino de su jefe cuando este le pide a voces que le preste atención para ejecutar una orden; insultos, como el de *miserable* cuando este mismo jefe, que hace pagar al Botones sus desgracias, lo insulta; y cuando lo manda callar sin posibilidad de réplica y le toma el objeto que lleva en sus manos.

Los gritos también están muy representados en el cómic de *Rompetechos* que se ha utilizado en este estudio. El presidente de la *Peña Deportiva Colista* grita a nuestro protagonista cuando este confunde, debido a sus problemas de visión, tal *Peña Colista* con un lugar en el que trabaja un *oculista*. Lo razonable hubiese sido acudir a la vía del diálogo.

Otilio, después de cometer una imprudencia debido a su incompetencia para ejecutar una obra, recibe en una misma tira cómica tres insultos diferentes: *tipo gordo*, *cuadrúpedo* y *gordinflón*. Los tres tienen que ver con su morfología física.

Figura 2: Tira cómica del capítulo de cómic “El serrucho”



Fuente. Ibáñez (1979, pp.58).

En la serie de cómics *Las aventuras de Lucky Luke* aparecen cuatro personajes que son hermanos: los Dalton. Sea cual sea la fechoría que cometan y el modo que tienen de huir de la justicia, siempre es el hermano mayor *Averell* el que suele ser reprendido por su segundo hermano. Así, en el cómic elegido, *Averell* no entiende qué significa que los van a ahorcar por haber demasiados presos en la cárcel y solucionar así el problema de superpoblación penitenciaria. Piensa que el hecho de ser ahorcado es una pena menor que la amnistía que se está barajando dar a algunos presos. Tal comportamiento es reprendido por su hermano menor con una mirada desafiante y con la expresión *¡Cállate Averell!* (Morris y Ducasse, 2011, pp.4), la cual aparece en más ocasiones en este cómic ante la falta de comprensión de la realidad de *Averell*. Su hermano, en lugar de explicar la situación, siempre acaba a gritos con él.

Los gritos, a modo de violencia verbal, también son utilizados por el capitán Haddock en la serie de cómic *Las aventuras de Tintín*, del dibujante belga Hergué. Este capitán suele tener algún que otro problema con el alcohol y, en el cómic *Aterrizaje en la*

luna (1989), los hermanos Hernández y Fernández le advierten que la borrachera se paga con una multa, a lo que el alocado capitán, en lugar de agradecer la indicación, contesta con un insulto para así correr un tupido velo a lo que es una adicción que le impide ver la realidad: “A ustedes dos especies de octoplasmas... no les pre... pregunto nada... El circo de Hip... Hiparco necesitaba dddo... dos payasos. Debían haberse quedado a...a... allí.” (Hergé, 1989, pp. 7).

5.3. Bullying psicológico

El bullying psicológico consiste en dañar anímicamente a una persona en su autoestima, generándole miedo e inseguridad. Su reputación, en consecuencia, queda cuestionada por el mismo acosador. De ahí que el componente psicológico del acosado quede sensiblemente afectado (Martínez-Otero Pérez, 2017). Este tipo de bullying es el que sufre el Botones Sacarino cuando su director lo obliga a saludarlo de una manera determinada, haciéndole una referencia y quitándose la gorra ante el paso de su jefe. Si no lo hace, corre el riesgo de ser despedido. En otra ocasión, este mismo superior le culpa de sus desgracias que son consecuencia de una mala acción personal. En la tira cómica que reproducimos, observamos cómo el director rompe un pájaro mecánico de su inmediato superior. La culpa, como no, no es suya, sino del Botones Sacarino:

Figura 3: Tira cómica del capítulo de cómic “El pájaro”



Fuente. Ibáñez (1979, pp. 10).

En otras ocasiones, el director del Botones Sacarino actúa como un chivato y hace todo lo que está en su mano para que, a través de la mentira, echen al Botones a la calle, atentando, en consecuencia, contra su honor y dejándolo en mal lugar. En concreto, el director afirma: “Voy a decírselo al señor presidente... ¡Cuando vea la prueba del delito lo echará a la calle” (Ibáñez, 1979, pp.53)! Todo con la intención de vengarse del Botones que ha dejado una caja, con una bola de hierro dentro de ella, y que el director ha golpeado sin preguntar ni siquiera de quién era tal objeto. Lógicamente, se ha dañado el pie.

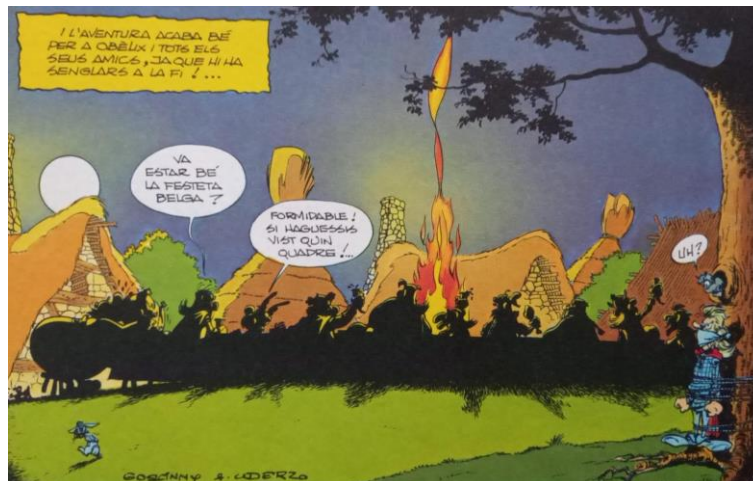
5.4. Bullying social

Este tipo de acoso implica un aislamiento de la persona y se actúa como si no estuviese, desatendiendo sus necesidades y considerándolo un ser extraño que para nada merece ser ayudado. El bullying social aparece perfectamente reflejado en cada una de las historietas cómicas en las que el personaje de Rompetechos es el principal. Debido a su ceguera confunde objetos de naturaleza y usos distintos, pero que por su forma u otras coincidencias casuales Rompetechos acaba utilizándolos mal. La gente, al ver sus actuaciones disparatadas, no repara en explicarle la realidad y asiste imperturbable al desarrollo de sus desgracias. Es así como confunde un buzón de cartas con una alcantarilla cuando pretende depositar la carta a los Reyes Magos. O un comercio de cangrejos,

regentado por un tal *Crisóstomo Boato*, que Rompetechos confunde con una floristería en la que pretende comprar *crisantemos baratos*. El dueño, en lugar de explicarle tal confusión, le vende un cangrejo a Rompetechos, que, acercándolo a su nariz (ya que piensa que es una flor), recibe un pellizco que le daña ostensiblemente tal órgano. El colmo de las desgracias de este personaje es cuando confunde un establecimiento que él piensa que es de *flores finas* con uno que en realidad es de traje de novia y que regenta una tal *Florentina*. Rompetechos sale del comercio vestido con un traje de novia causando sorpresa a una persona que pasa a su lado, pero que es incapaz de detener su marcha para preguntarle a nuestro personaje por lo sucedido.

Otro tipo de bullying social es el que sufre el poeta y cantante de la serie de *Las aventuras de Astérix*. Nos estamos refiriendo al personaje de *Asurancetúrix*. En todos los cómics de esta serie, el pueblo galo celebra un festín para festejar sus hazañas, sean del tipo que sea. *Asurancetúrix* participa de un modo muy peculiar en este banquete: siempre aparece ligado en un árbol, con los brazos atados y con un pañuelo en la boca que le impide cantar. El aislamiento social resulta del todo evidente.

Figura 4: Viñeta final del cómic “Astèrix a Bèlgica”



Fuente. Goscinny y Uderzo (1980, pp.48).

5.5 Cyberbullying

Los materiales que hemos utilizado para la lectura interpretativa de textos pertenecen a publicaciones que podemos catalogar de clásicos del cómic del siglo XX. Son, por tanto, ediciones que presentan personajes alejados del mundo digital y de todo lo que rodea a este. No obstante, sí que conviene mencionar que existen iniciativas, en forma de publicación de cómic, que muestran de pleno el cyberbullying. Destacamos una de ellas por tratarse del primer cómic digital contra el acoso escolar que ha estado editado por la Fundación Editorial Educacuentos. El título del cómic es el de *Vidas cruzadas* (2018). Esta iniciativa se compone de cuatro historias que centran su atención en el problema del ciberacoso y en el auge de las nuevas tecnologías para llevar a cabo este tipo de asedio.

6. Conclusiones

A pesar de que el bullying es un concepto relativamente actual, este refiere un conjunto de agresiones (collejas, insultos, vejaciones de todo tipo) que desgraciadamente en la escuela se han ido dando desde siempre. Si bien hace ya bastantes décadas podían considerarse más o menos habituales este tipo de actuaciones en contextos escolares, por ejemplo, que un docente diese una colleja a un discente, hoy en día se ven como agresiones en toda regla contra las que la sociedad lucha y promueve acciones para su total erradicación.

El tipo de personajes que aparecen en las tiras cómicas analizadas son, en todos los casos, personajes indefensos y que nunca consiguen salir airosos en las situaciones que tienen que enfrentar. Se trata, en muchos de los casos mostrados, de tipos que surgen del genio creador de uno de los autores clásicos de la viñeta española, Fernando Ibáñez, si bien también hemos aportado ejemplos de clásicos como *Lucky Luke*, *Tintín* y *Astérix*. Son, pues, clásicos, si bien la evolución de las sociedades, más inclusivas e igualitarias, precisará de la creación de cómics en los que aparezcan relaciones humanas sanas y lejos de mostrar conductas agresivas. No obstante, hay que subrayar que es propio del ser humano reírse de las desgracias ajenas: una pequeña caída, por ejemplo, desata una carcajada. De ahí que sea habitual que el cómic clásico recoja este tipo de situaciones, porque hacen reír.

Finalmente, el cómic es un género que ha recibido collejas en toda regla, ya que su lectura y explotación didáctica en la escuela podemos afirmar con rotundidad que no ha sido la adecuada. Se prefiere el cuento y la narración, por poner solo unos ejemplos, antes que un cómic. De ahí que reivindicemos su uso escolar. En una sociedad tan visual como la nuestra, repleta de imágenes y códigos audiovisuales de todo tipo, el cómic posee una parte visual que, sin duda, ayudará al desarrollo narrativo de los lectores escolares. En la formación inicial de maestros que llevamos a cabo en la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida, la lectura y trabajo de cómics forma parte de las materias relacionadas con la Didáctica de la Literatura. De ahí que reivindicemos su existencia no solo en las aulas, sino entre las lecturas de los que serán docentes en el futuro más inmediato.

7. Bibliografía

- Cañamares Torrijos, C. & Navarro Olivas, R. (2015). Selección de lecturas para la prevención del acoso escolar (bullying). *AILLJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 13, 39-54.
- Frezza, G. (2023). Diversidad en los cómics: dibujos, personajes, historias y recorridos. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 22(1), 1-22. https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.331
- Ibarra Rius, N. & Ballester Roca, J. (2023). Editorial. Cómic, Lectura y Diversidad. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 22(1), 1-3.
- López-Prados, S. & Sáez-de-Adana, F. (2023). El cómic como herramienta para la sensibilización sobre la necesidad de atender a la diversidad: Una mirada inclusiva. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 22(1), 1-16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.333
- Martínez-Otero Pérez, V. (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de educación secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 277-298.
- Neira Rodríguez, M. et al. (2022). *Cómic e Literatura*. Xerais Ediciones.

- Quintana, L. & Hermida, J. (2020). *La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica (Hermeneutics as a Method of Text Interpretation in Psychoanalytic Research)*. <https://ssrn.com/abstract=3593031>. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3593031>
- Ramos-Pla, A. & Selfa Sastre, M. (2021). La lectura de textos literarios como eje vertebrador de una educación y organización saludables. En M. Selfa & E. Falguera (Eds.), *Comunicación y lectoescritura. Nuevos paradigmas* (pp. 65-76), Graó.

9. LA PREVENCIÓN DEL BULLYING DESDE LA EDUCACIÓN NO FORMAL: PERSPECTIVA ACTUAL Y NUEVOS RETOS

Francesc Jové Vila
Universitat de Lleida
Ajuntament de Lleida

1. Introducción

La interacción entre iguales, tener espacios de socialización y relación, de juego, de diversión, es fundamental para el correcto desarrollo de las niñas y los niños. Permite desarrollar su creatividad y explorar sus intereses de manera libre fomentando así su imaginación. Además, el tiempo libre es esencial para el desarrollo social, ya que brinda la oportunidad de interactuar con amigos, aprender a trabajar en equipo, resolver conflictos y adquirir valores de respeto, convivencia y tolerancia. Por tanto, es una parte esencial de crecer y aprender.

Siguiendo este planteamiento, la mayoría de los niños, niñas y adolescentes (NNA) escogen tener amigos para compartir sus intereses y disfrutar de los momentos en los que están juntos. No obstante, hay algunos que eligen un camino diferente y optan por divertirse acosando y maltratando a otros compañeros y compañeras, aplicando la violencia en cualquiera de sus formas.

Y este hecho no es gratuito. Garaigordobil (2018) afirma que la violencia entre iguales es un reflejo de la violencia en casa, en nuestras comunidades y en los medios masivos de comunicación. Y cada vez más se convierte en un problema complejo, con graves consecuencias para todos los implicados: los que acosan, los que son acosados y los que observan.

Así pues, el acoso (y por extensión también el ciberacoso), son formas de violencia contra las que todos los NNA tienen derecho a ser protegidos. Es importante destacar que se trata de violencia entre iguales, ya que tanto la víctima como el agresor o agresora son NNA, por lo que las medidas que se tomen deben tener un carácter siempre restaurativo y de protección, y deben respetar el interés superior del menor, así como también el del agresor que a su vez también es menor de edad. Esto constituye un reto para las y los educadores ya que se deben tomar medidas educativas que garanticen el desarrollo integral de la persona, el bienestar social y la calidad de vida, que se adapten a los continuos retos y desafíos a la vez que sean capaces de prevenir situaciones de violencia y restaurar sus efectos tanto para las víctimas como para los acosadores.

Han aparecido muchos estudios que analizan este fenómeno, pero es necesario que aparezcan más, sobre todo, analizando cómo, cuándo, dónde y quienes, pueden intervenir para que la violencia entre iguales disminuya o se erradique definitivamente.

En este capítulo, se analizan los conceptos de bullying (y por extensión el cyberbullying) y los contextos en que se produce, poniendo especial énfasis en los entornos deportivos y de tiempo libre. Se exploran los mecanismos de prevención, las consecuencias y los efectos en diferentes etapas evolutivas y se destaca el papel fundamental de la familia

como entorno de protección que debe reforzarse para que sea una fuente de valores positivos.

2. ¿Qué entendemos por bullying/acoso y cyberbullying/ciberacoso?

Para Orozco et al. (2015) el bullying (acoso entre iguales) se entiende como cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico, deliberado y continuado que recibe un niño o adolescente por parte de otro u otros, que se comportan con él de manera cruel con el objetivo de someterlo y asustarlo, a fin de obtener algún resultado favorable para los acosadores o simplemente para satisfacer la necesidad de agredir y destruir que suelen presentar. Los actos que constituyen al bullying en realidad son acerca del poder y control que un NNA ejerce sobre otro, a través de violencia física, psicológica, económica o social, haciendo que la víctima se sienta desposeída, desapoderada y débil.

Además, según la Fundació Anar (2024), este tipo de actuaciones no son las que ocurren de forma puntual, sino que son frecuentes y se alargan en el tiempo.

Rodríguez-Álvarez et al. (2021) destacan que las conductas de acoso entre niños y jóvenes pueden realizarse de modo presencial (bullying) o virtualmente por medio de las redes sociales y otros dispositivos digitales con acceso a Internet (cyberbullying).

Para García Montañez y Ascensio Martínez (2015) el origen del acoso no se encuentra en los centros escolares, sino que tiene sus raíces en el aprendizaje social de la violencia y el maltrato, así como en la psicodinámica de los actores implicados.

Garaigordobil (2018) nos recuerda que el bullying, en todas sus modalidades, deja secuelas en la víctima, en el agresor e incluso en los testigos, que se culpabilizan por no haber hecho nada. Pensar que no es para tanto, que ya se pasará, que eso nos ha ocurrido a todos, es falso. La violencia deja huella, no solo en la víctima sino también en los agresores y en los observadores, a corto, medio y largo plazo. Del bullying siempre quedan cicatrices. Afirma la autora que se tiende a considerar el bullying como algo que se tiene que superar por los menores conforme van desarrollándose y, aunque es cierto que los NNA superan ciertas conductas y actitudes, el bullying es una pauta disfuncional que no se supera «espontáneamente». Las consecuencias de los abusos tienden a durar toda la vida si no se interviene pronto para corregirlas. Agresores, víctimas y testigos sufrirán efectos nocivos siempre.

3. ¿En qué contextos se producen?

Este bullying (acoso o maltrato) puede ocurrir dentro del propio centro escolar (recreos, cambios de clase, aulas, pasillos, baños...) y también fuera del colegio o del instituto (academias, centros de tiempo libre, actividades deportivas, culturales...), ya que es un proceso interpersonal que puede desarrollarse en todos los contextos en los que haya relación entre las personas.

En este sentido es necesario valorar cualquier entorno educativo, formal y no formal, para tejer medidas preventivas, reparadoras y construir espacios de oportunidades de integración y cohesión social.

Por otra parte, algunos estudios señalan que el aislamiento social es uno de los factores de riesgo para padecer bullying, como Rodríguez-Álvarez et al. (2021) que destaca que el aislamiento incrementa la vulnerabilidad de chicos y chicas, o Coplan y Bowker (2014) que también habían llegado a la conclusión de que el aislamiento incrementaba la probabilidad de ser victimizado por los iguales dentro y fuera del contexto escolar.

Teniendo en cuenta las premisas anteriores, adquieren suma importancia los proyectos educativos fuera de la escuela como espacios de relación y socialización y, a la vez, preventivos del aislamiento de los NNA.

Carbonell (2015) defiende la conveniencia de relacionar la educación formal y no formal y presenta la iniciativa de la “Educación 360” promovida en Catalunya por tres entidades: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica, Fundación Bofill y Diputación de Barcelona, como un elemento clave en este proceso relacional.

En la web de Educación 360 vemos que es una alianza estratégica para establecer una mayor relación y continuidad entre lo lectivo y lo no lectivo, dentro de una lógica colaborativa y comunitaria. De esta forma, el éxito y el empoderamiento escolar no se entiende únicamente como el logro de los contenidos y competencias curriculares, sino como un proyecto personal de aprendizaje que incorpora la adquisición de otros saberes que van más allá de este currículum y de la misma escuela.

El saber académico y el saber de la vida cotidiana son igualmente útiles y relevantes dentro de un proceso en el que se combinan aprendizajes formales e informales, intencionales o imprevisibles. Se abre un mundo de inmensas posibilidades para dialogar entre todos estos saberes de modo continuo e interdisciplinar. Y es en este nuevo contexto es donde la prevención del acoso entre iguales encuentra un campo perfecto para entenderse y consolidarse.

El reto que nos plantea la educación fuera de la escuela y del instituto, es identificar la diversidad de realidades que se presentan teniendo en cuenta tanto el recurso educativo como la edad de cada persona ya que, aunque este último condicionante siempre está presente, cuando analizamos la educación obligatoria definimos un marco educativo formal que reúne una serie de características que unifican el escenario de la relación educativa. Pero este escenario cambia radicalmente cuando salimos de este marco formal; los marcos educativos no formales se caracterizan, especialmente, por su diversidad, tanto en los resultados del planteamiento educativo que pretenden como en los medios que utilizan para conseguir dichos resultados.

De todas formas, cuando analizamos las posibilidades de prevenir el bullying esta diversidad nunca se muestra como una dificultad, sino todo lo contrario, el hecho de tener diferentes contextos nos permite plantear muchos y variados programas de prevención.

4. Prevención en la primera infancia y en el tiempo libre educativo

Si nos centramos en la primera etapa educativa, la que se corresponde con la educación infantil, vemos que esta etapa ya es clave para empezar con un trabajo de prevención del bullying, ya que es cuando se empiezan a formar y a trabajar emociones y sentimientos tan importantes como la empatía.

Además, será cuando aparece la escolarización infantil que se incrementa el hecho relacional y se intensifica la socialización de las niñas y los niños.

No existen muchos estudios respecto a cómo prevenir el acoso en estas edades si lo comparamos con los que se centran en edades posteriores, pero ya es posible analizar las implicaciones que conlleva el desarrollo emocional que se produce a partir de los 2 años.

Para Caruana y Tercero (2011) entre los 2 y 3 años, gracias al lenguaje y al juego simbólico, se va a producir un interesante avance en la comprensión de las emociones de los demás; los niños y las niñas se interesan por los estados afectivos de los y las compañeras (¿qué le pasa?, ¿por qué llora?), y los padres y adultos explican la causa de esas emociones, estableciendo unos diálogos con los niños y las niñas que contribuyen de manera decisiva tanto al desarrollo emocional, personal, como a la comprensión de las emociones de los demás.

Estos mismos autores, en el segundo ciclo de educación infantil, entre los 4 y los 5 años, y gracias a avances en la capacidad cognitiva, se produce el desarrollo emocional y social, debido a que los niños y niñas empiezan a darse cuenta de que los demás tienen estados mentales que no coinciden con los propios; incluso empiezan a ser capaces de imaginarse en el lugar del otro.

Un estudio coordinado por Franklin Martínez Mendoza (2018) titulado “El bullying se gesta en la etapa de la educación infantil” subraya que, durante el último año de la etapa de educación infantil, cuando los niños y las niñas tienen entre 5 y 6 años, surgen las actitudes, conductas y comportamientos que serán luego dominantes en la educación primaria. En este estudio destaca también que es significativa la presencia de una familia disfuncional en los escolares que posteriormente se convirtieron en acosadores, por lo que aconseja a los educadores de la etapa infantil prestar una atención particular a los niños y niñas con entornos de este tipo.

Con todo lo expuesto se puede afirmar que la etapa infantil es fundamental en el desarrollo personal de todo niño y niña, pues es cuando mayor impacto tiene el proceso de socialización, a través del cual los protagonistas adquieren una serie de normas, valores y pautas de comportamiento necesarias para su posterior desarrollo.

Y desde este enfoque ya se plantean algunos programas centrados en actividades de tiempo libre que reconocen la necesidad de educar preventivamente en esta etapa, pero sería necesario que aparezcan más y se difundan.

Destacamos, por ejemplo, el proyecto “Encoratja't per la igualtat de gènere i la no-violència - Fundesplai +Escola” *que se implementó durante 2018 y 2019 y que todavía presenta los recursos en la web:* (<https://fundesplai.org/encoratjat>)

Encoratja't partió como una propuesta educativa dirigida a centros de esplai, comedores escolares, espacios familiares y colonias que tenía como eje principal conseguir la igualdad de género y la violencia cero. No olvidemos que Fundesplai define como su misión el promover la inclusión social y la ciudadanía promoviendo la coeducación, la participación, la reflexión y la capacidad de todas las niñas y los niños de transformar su entorno más cercano.

El trabajo que se plantea en esta primera etapa (3-6) se centra en priorizar todas las cualidades concretas y tangibles que de alguna forma nos acercan a este marco convivencial idóneo para conseguir una violencia cero.

Afirman que es fundamental ayudar a las niñas y a los niños a analizar todo lo que hacemos, cuáles son nuestras conductas concretas y nuestros comportamientos asociados

a nuestras emociones para detectar aquello que no nos interesa, y así dejarlo de lado para poder potenciar todo aquello que nos ayuda a convivir y a respetar a los demás.

Es interesante destacar que este trabajo contempla también la visualización de unos cortometrajes y de las lecturas de unos libros que quieren también ayudar a las familias a detectar los elementos claves en todo este planteamiento educativo. Destaca el “Libre de les emocions” de la autora Gemma Lienas (2018) que plantea el tema del acoso escolar para esta etapa educativa, aunque esta autora también presenta otras obras para etapas posteriores.

5. La necesidad de intensificar la prevención a partir de los 6 años. La prevención en el deporte

Si la etapa infantil resulta clave en los cimientos de la creación de una personalidad emocional, así como en la base de la construcción de una empatía en base a la socialización de las niñas y los niños, será en la etapa que coincide con la educación primaria en la que las relaciones con los demás experimenten un nuevo nivel: tanto en intensidad como en diversidad.

A partir de los 6 años la identificación con las y los iguales es la clave del proceso relacional de las niñas y los niños y esto conlleva diferenciar entre los y las que más se asemejan a mí y los y las que más difieren de mis características. En este momento será cuando los patrones de comportamiento se convierten en claves de unas relaciones positivas o, al contrario, se agravan las actitudes y comportamientos de rechazo y violentos hacia los demás.

Orozco et al. (2015) defiende que se trata de fomentar una tarea de cultura de paz, de cultura de tolerancia, frente a la cultura de la violencia. Y es necesario tener en cuenta que el acoso o el maltrato entre iguales puede tener lugar en cualquier contexto en el que niños/as y adolescentes estén juntos/as e interaccionen, incluidos los espacios de práctica deportiva (Shannon, 2013) y de actividad física, en general (Castañeda-Vázquez et al. 2020)

Se ha demostrado que la práctica de actividades físico-deportivas, en estas edades, tiene efectos beneficiosos en el desarrollo físico, psicológico y social de niños, niñas y jóvenes pero cuando aparece el bullying puede convertirse en una experiencia negativa entre los deportistas y las deportistas (Mattey et al. 2014). A pesar de esto, se ha observado que la incidencia del acoso o maltrato entre iguales en el deporte es inferior a la que se observa en el contexto escolar (Mishna et al., 2019) y va asociado a motivos como presentar alguna discapacidad, sufrir obesidad, pertenecer a una minoría étnica, motivos de orientación sexual o presentar una menor habilidad motriz, que se configuran como los principales factores de riesgo (Nery et al., 2020).

Las principales consecuencias de la intrusión del bullying en el deporte han comportado efectos negativos en el plano emocional entre las víctimas (Kentel y McHugh, 2015); han supuesto una disminución del rendimiento deportivo y académico y un abandono prematuro de la práctica deportiva (Nery et al., 2020). Es por todo esto que han aparecido importantes programas educativos y deportivos que pretenden hacer desaparecer el acoso en este ámbito.

Garaigordobil (2018) afirma que las intervenciones en ámbitos educativos mediante la aplicación de programas (y podemos añadir que deportivos, también) se han demostrado eficaces y esto nos permite traspasarlos a la acción que se puede llevar a cabo fuera de las escuelas y, por ende, también en las prácticas deportivas. Afirma que estos programas o propuestas de intervención en el bullying y el cyberbullying deben incluir:

a) Prevención o intervención primaria: actuaciones genéricas dirigidas a mejorar la convivencia, prevenir la conflictividad y evitar la aparición del fenómeno.

b) Intervención secundaria: cuando se detectan situaciones de maltrato incipientes, para evitar su consolidación, a través de la aplicación de un programa específico con intervenciones individuales y con el grupo de niñas y niños.

c) Intervención terciaria: cuando se trata de situaciones consolidadas, para minimizar el impacto sobre los implicados, aportar apoyo terapéutico y protección a las víctimas, así como apoyo terapéutico y control a los agresores.

Para la autora los programas que fomentan el desarrollo socioemocional, que promueven la comunicación (hábitos de escucha activa...), la cooperación, la conducta prosocial, la tolerancia, la empatía y el respeto por las diferencias y los derechos humanos inhiben manifiestamente las conductas violentas. También son eficaces el uso de técnicas para la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de destrezas para gestionar emociones negativas, autoestima y estima de los demás, así como el fomento de valores éticos y morales (diálogo, igualdad, solidaridad, justicia, tolerancia, paz, etc.).

Este planteamiento ha permitido que aparezcan proyectos y programas específicamente para el ámbito deportivo y que han sido implementados por distintas fundaciones y clubes.

6. Fundació FC Barcelona. Barça Kids.

La propuesta pedagógica que presenta pretende mostrar el deporte como la herramienta de prevención del acoso entre iguales. En la página web de la Fundació afirman que más del 58% de los niños que forman parte de equipos de fútbol formativo en Cataluña han vivido situaciones de bullying y más del 9% han sido víctimas, según el informe sobre el bullying y ciberbullying en el fútbol formativo en Catalunya (Ventura Vall-Llobera et al., 2019).

La Fundació Barça fundamenta su planteamiento en la idea que el deporte es la herramienta clave para luchar contra el bullying pero además quiere transmitir y poner en práctica valores positivos como el respeto, la igualdad y el trabajo en equipo. Actualmente, la Fundació trabaja en tres líneas de actuación dentro del programa de bullying: los programas de intervención con profesionales y familias, analizar el fenómeno del bullying para generar conocimiento (consejo asesor, jornadas) y las campañas de sensibilización.

En esta propuesta es interesante destacar el “Protocolo de Actuación frente al Bullying en el ámbito deportivo” ya que este protocolo da herramientas para actuar frente a casos de alertas de acoso o maltrato en el deporte al mismo tiempo que proporciona recursos formativos para detectar e identificar una situación de acoso y para que el/la técnico/a deportivo o el propio club sepan cómo reaccionar cuando se comunique un caso de bullying.

Del mismo modo son interesantes los recursos didácticos para el aula, así como una amplia campaña de sensibilización que lleva el nombre de “Entra en juego contra el bullying”.

Igual que la Fundació Barça, numerosas entidades impulsan campañas que comparten el objetivo de erradicar el acoso entre iguales. Entre ellas podemos destacar:

- Atlético de Madrid (<https://www.youtube.com/watch?v=BI mxsOp86AM>)
- ACB (<https://www.acb.com/actuamoscontraelbullying>)
- Real Federación Española de Fútbol (https://www.youtube.com/watch?v=IePwTRL_sXw)
- UD Las Palmas (<https://www.youtube.com/watch?v=WR-DOsmO9as>)
- BBVA/Aprendemos Juntos 2030 (<https://aprendemosjuntos.bbva.com/ca/especial/esta-es-la-historia-de-un-nino-que-sobrevivio-al-acoso-escolar-inaki-zubizarreta>)

En esta línea, hay también propuestas con mayor implicación social y que pretenden transformar a todas y todos los que participan: entrenadores y deportistas para vivir estos valores deportivos como clave de la transformación social. Podemos destacar:

La “Fundación Deporte Joven”, creada en 1996, (<https://deportejuven.es/la-fundacion/mision-y-beneficiarios>) trabaja para mejorar la vida de la juventud a través del deporte. Los proyectos se dirigen a:

Niños y jóvenes, personas con discapacidad y a la sociedad en general, con el objetivo de lograr que, a través de la actividad física, todos estos colectivos adquieran hábitos saludables, afronten la vida con ilusión e incorporen los valores del deporte en su comportamiento diario.

Deportistas, técnicos, gestores y otros profesionales vinculados al deporte, con interés en ampliar su formación y/o participar en puntos de encuentro para abordar temas de actualidad.

Por otra parte, y con sello de identidad propio, destaca la iniciativa, impulsada por la “Fundación ColaCao”, que se enmarca en el Plan 2030 de Apoyo al Deporte de Base impulsado del Consejo Superior de Deportes y la Fundación Deporte Joven (<https://www.fundacioncolacao.org>).

Esta fundación nace con la misión de potenciar el desarrollo emocional de NNA aportando herramientas con las que desarrollar una personalidad propia, sin miedo al rechazo, y trabajar por la prevención del mayor enemigo de la diversidad infantil: el acoso escolar.

Entre otras iniciativas, la Fundación ColaCao juntamente con Neox y Atresplayer presentaron la serie “La caja de arena” una serie producida por Buendía Estudios y MKTG Spain, que visibiliza el bullying en adolescentes, y muestra el deporte como una herramienta para combatir y evitar situaciones de violencia, planteando diferentes puntos de vista sobre este tipo de procesos.

Este proyecto ha contado también con la colaboración de la Asociación NACE (No al Acoso Escolar), que ha asesorado en los contenidos siguiendo el camino iniciado el año 2023 con “Somos Únicos: las caras del bullying”, el documental conducido por Helena Resano que contaba con los testimonios de deportistas de élite que sufrieron acoso como Carolina Marín, RayZapata o Susana Rodríguez.

Para cerrar el ámbito deportivo destacamos el “Programa TEI” (Tutoría Entre Iguales). (<https://www.programatei.com/>)

Este es el programa de prevención del acoso escolar más implementado en España, con más de 1300 centros y 30 municipios TEI libres de acoso escolar que lo desarrollan.

Tiene una trayectoria de más de 22 años que consolida su experiencia y además, es el único programa de prevención evaluado científicamente por dos Universidades: la de Alicante y la Politécnica de Cataluña.

Y aunque el nombre nos puede trasladar a un entorno educativo de aula, nada más lejos de la realidad. También es pionero en la aplicación de la prevención en el marco deportivo, con experiencias en Campus deportivos (Blinca) y en programas específicos para clubes deportivos (Manos Naranjas)

La propuesta que presentan tiene como punto fuerte la formación y ofrece dos niveles de preparación y adecuación:

Nivel básico: consiste en una preparación para monitores/as que permite conocer el marco legal y prepara al equipo de monitores/as para prevenir y a actuar en situaciones de violencia. También da las herramientas necesarias al delegado o delegada de Protección para desempeñar su papel con eficacia.

Nivel avanzado (Manos Naranjas). Consiste en el nivel de protección total que supone la capacitación, desarrollo e implementación del Programa TEI en la práctica deportiva, ofreciendo así una estrategia de prevención eficaz y completa, garantizando la consolidación de un espacio seguro que permite tanto un desarrollo deportivo como un desarrollo personal y de equipo.

La formación tiene como finalidad preparar a todo el equipo de monitores/as para implementar y desarrollar el Programa, conocer los materiales pedagógicos especialmente diseñados para la práctica deportiva y poderlos poner así en marcha.

Todas estas iniciativas, algunas muy mediáticas y otras más específicas han permitido, por una parte, dar visibilidad del esfuerzo que se está llevando a cabo para erradicar la violencia entre iguales, presentar vías de salida para aquellos y aquellas que pueden vivir estas situaciones, facilitar herramientas a educadores y entrenadores y por último empoderan a los NNA.

7. La prevención con la familia

Garaigordobil (2018) incorpora un nuevo elemento en el tablero de juego; este es clave para la prevención del acoso y del maltrato entre iguales y, a menudo, se ha tenido poco en cuenta. Estamos hablando de la importancia que tiene la familia.

La educación familiar desempeña un papel primordial, ya que los padres que son modelos de empatía y conducta social positiva refuerzan estas conductas en sus hijos e hijas y favorecen que estas y estos sean menos violentos.

Para Rotger (2022) que un sujeto crezca en una familia del tipo extensa y otro en una familia del tipo monoparental no determina que uno se criará mejor que el otro, ya que los tipos o modelos familiares no son los que “forman y construyen” a un sujeto, son parte de un complemento. La clave de una educación responsable se encuentra en los estilos de

crianza que se aplican para educar a los hijos e hijas ya que los tipos de comunicación y las formas de relacionarse dentro de los diferentes ambientes familiares influyen muy directamente en la educación y el desarrollo de un sujeto. Afirma que los estilos de crianza autoritario, permisivo y negligente actúan en gran medida como factores de riesgo en las acciones o situaciones de bullying, mientras que los estilos de crianza y comunicación saludables y democráticos funcionan como protectores o preventivos.

Este autor afirma que para educar a los hijos hay que saber comunicarse con ellos, y comunicar no se reduce solo a la acción de hablar. La comunicación va más allá y necesita entre otras cosas intercambio, relación, cuerpo, emoción y contexto.

La formación parental a través de escuelas de padres donde se aporta información sobre pautas de crianza positivas se ha evidenciado eficaz. Pero Garaigordobil (2018) insiste en que es necesario crear nuevos modelos y sistemas para concienciar a las familias de la importancia que tiene crecer juntas y disponer de estrategias y recursos para enfrentarse con éxito a todas las situaciones cotidianas.

Desde este planteamiento el Ayuntamiento de Lleida junto con la Universidad de Lleida, pone en marcha, en 2023, un programa psicoeducativo pionero que tiene el objetivo de mejorar las respuestas a las necesidades de los NNA por parte de las madres y los padres con el acompañamiento de las profesionales: “Programa de atención integral a niños, niñas, adolescentes y sus familias en situación de riesgo desde el enfoque de la parentalidad positiva. ¿Como trabajamos con las familias desde los servicios sociales del Ayuntamiento de Lleida?”

El programa se basa en unos principios:

Enfoque participativo: el punto de vista de los NNA y de las madres y padres como elemento central del proceso.

Enfoque ecológico: centrado en las necesidades de la infancia y adolescencia, en las competencias parentales

Enfoque inclusivo: adaptando la intervención a las características familiares fomentando recursos universales

Perspectiva de las fortalezas: promoción de las capacidades y competencias de la familia y de su contexto.

Trabajo proactivo: conseguir la implicación total de la familia.

Complementariedad metodológica: combinando estrategias individuales y familiares con estrategias grupales y comunitarias.

El ejercicio de la parentalidad positiva, según el programa, está basado en el afecto, el apoyo, la comunicación, la estimulación y la estructuración en rutinas, en el establecimiento de límites, normas y consecuencias, así como en el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos y las hijas.

El objetivo de la parentalidad positiva es promover relaciones positivas entre padres, madres, hijos e hijas, basado en el ejercicio de la responsabilidad parental, que aseguren los derechos de los niños y las niñas en el sí de sus familias y promuevan el desarrollo de su potencial y el bienestar en su contexto psicosocial. Cuando el programa concreta las necesidades de los NNA define las siguientes necesidades:

- Salud y crecimiento

- Identidad y autoestima
- Emociones, pensamientos, comunicación y comportamiento
- Autonomía
- Aprendizaje
- Relaciones familiares y sociales
- Juegos y tiempo libre

Si tenemos en orden estas necesidades seguro que se fomentan actitudes de convivencia primero dentro de la familia, pero luego se podrán expandir en todos los contextos en los que los distintos miembros se desenvuelvan.

Para este programa es muy relevante el papel que juegan los recursos de tiempo libre educativo universal como espacios de relación y de desarrollo positivo de los NNA. La inclusión de la diversidad de familias y niños en actividades diferentes, próximas y de fácil acceso se convierte en un factor de protección y promoción de la infancia fundamental.

8. Conclusión

El acoso y el maltrato (bullying) se puede presentar ya en la primera infancia y, aunque a veces se intenta disfrazar de un hecho casual o anecdótico, es una realidad que va en aumento entre los NNA y requiere de un tratamiento y de unas medidas específicas que permitan crear programas dirigidos a todos los que acosan, son acosados o, simplemente, actúan como observadores. Pero estos programas tienen que referenciarse dentro de una estrategia integral de lucha contra la violencia.

Queda claro también que es necesaria una intervención preventiva desde la primera infancia y en esta intervención deben implicarse todos los agentes educativos con los que contacte él y la menor. La escuela tiene un papel predominante en esta tarea educativa pero también importan, y mucho, los clubes deportivos, los centros educativos de tiempo libre y todos aquellos contextos que se definan como educativos y que pretendan intervenir en el desarrollo personal, intelectual, afectivo y social del NNA.

En todo este escenario la familia adquiere un protagonismo especial siendo el agente educativo, socializador y de máximo afecto para el NNA. El modelo de parentalidad positiva y todas las estrategias de apoderamiento que fortalecen a los padres y a las madres (escuelas de padres y programas específicos, por ejemplo) ayudan de manera fundamental a crear un “equipo familiar” capaz de resolver muchas situaciones vitales que se podrán trasladar a otros ámbitos y contextos donde el/la menor podrá poner en práctica sus valores y estilos de vida basados en la convivencia y en el pacifismo.

Con todo lo expuesto, queda claro que la prevención del bullying en la educación no formal es fundamental para ir implementando una red de contactos segura, un entorno más inclusivo y, sobre todo, garantizar que los NNA puedan disfrutar de una educación a tiempo completo con todas las garantías de calidad y de cantidad. Y para que ello ocurra las estrategias que tenemos que seguir son las siguientes:

Promover una cultura de respeto y de amabilidad

No se trata de generar proyectos o programas que tengan sentido por ellos mismos, se trata de interconectar y crear una red de estrategias y recursos para que los niños y jóvenes

se sientan seguros en todas las actividades que realicen en su vida, dentro y fuera de la escuela. Y no solo ellos, también los adultos.

Y solo se conseguirá si somos capaces de inculcar y vivir valores positivos, que ayuden a ayudarnos, que nos permitan sumar esfuerzos y que transmitan, como valores supremos, la paz y el respeto.

Ofrecer formación a todos los niveles

Estamos acostumbrados a ver formación dirigida a NNA y a profesores pero tenemos que ampliar este campo de actuación. Es necesario plantear formación para entrenadores, monitores, profesionales de soporte educativo...

Y también plantear formación para las familias porque los valores se adquieren y se consolidan en el entorno familiar durante toda la infancia. Garantizar una familia que viva y trabaje en equipo ayudará a los NNA a traspasar estas experiencias a otros contextos. Y sabemos que no es fácil llegar a las familias pero el reto está en ser creativos y en encontrar vías de conexión útiles para todos.

Sólo si todas y todos estamos concienciados con la importancia de aprender a convivir y a cooperar, las situaciones de vida que generaremos serán verdaderamente educativas.

Garantizar una atención una atención de calidad a los niños, niñas y adolescentes.

Es importante favorecer una atención temprana, rápida y eficaz cuando se producen casos de maltrato y violencia entre iguales. Y solo se podrá conseguir si somos capaces de crear espacios de diálogo sincero y abierto. Sin tabús y sin juzgar. Y pensar que los propios niños y adolescentes pueden aportar ideas para resolver estas situaciones. Es importante no imponer formas de actuación sino consensuarlas y crearlas juntos.

Aprovechar todos los recursos que nos ofrezca el entorno

La educación fuera de la escuela es de todos y todos tenemos la responsabilidad de ayudar para que sea realmente plena y satisfactoria. Aprender a trabajar en equipo con otros profesionales, ser capaces de generar proyectos compartidos entre entidades o grupos, plantar proyectos cooperativos con quienes quieran participar, pueden ser claves para generar esta educación a lo largo de la vida contemplando el máximo de aspectos posibles en calidad y cantidad.

Y finalmente evaluar el trabajo realizado y plantear una mejora continua

Es importante aprender a evaluar los programas y las actividades que se realizan con una finalidad educativa: extraescolares, actividades deportivas, actividades de educación en el tiempo libre... porque será la forma como detectemos todo lo que hemos hecho bien y también aquello que tenemos que mejorar para que la intervención cumpla con sus objetivos. La evaluación permitirá ver como lo hemos hecho, pero sobre todo nos dará ideas de cómo debemos mejorarlo.

9. Bibliografía

- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Caruana Vañó, A., & Tercero, M. P. (Eds.). (2011). *Cultivando emociones: Educación emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500345>

- Castañeda-Vázquez, C., Moreno-Arrebola, R., González-Valero, G., Viciano-Garófano, V., & Zurita-Ortega, F. (2020). Posibles relaciones entre el bullying y la actividad física: Una revisión sistemática. *Journal of Sport & Health Research*, 12(1), 94–111. <http://hdl.handle.net/10481/58901>
- Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2014). *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone*. Wiley Blackwell.
- Educació 360. (2024). *Educació a temps complert*. <https://www.educacio360.cat>
- Fundació del Barça. (2024). *Recursos contra el bullying*. <https://fundacion.fcbarcelona.es/recursos-contra-bullying>
- Fundación Anar. (2024). <https://www.anar.org/>
- Fundación Colacao. (2024). *Apoderando niños y niñas*. <https://www.fundacioncolacao.org>
- Fundación Deporte Joven. (2024). <https://deportejuven.es/>
- Fundesplai. (2019). *Encoratja't*. <https://fundesplai.org/encoratjat/>
- Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y cyberbullying: Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. Editorial UOC.
- García Montañez, M. V., & Ascensio Martínez, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: Diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>
- Kentel, J. L., & McHugh, T. L. F. (2015). “Mean mugging”: An exploration of young Aboriginal women’s experiences of bullying in team sports. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(4), 367–378. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0291>
- Lienas, G. (2018). *El llibre de les emocions*. Editorial Narvona.
- Martínez Mendoza, F. (Coord.). (2018). *El bullying se gesta en la etapa de educación infantil*. Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.waece.org/items/actividades_valores/nueva/BOOKS%20GRATUITOS/Bullying/pdf.pdf
- Mattey, E., McCloughan, L. J., & Hanrahan, S. J. (2014). Anti-vilification programs in adolescent sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, 5(3), 135–146. <https://doi.org/10.1080/21520704.2014.925528>
- Mishna, F., Kerr, G., McInroy, L. B., & MacPherson, E. (2019). Student athletes’ experiences of bullying in intercollegiate sport. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1080/19357397.2019.1581512>
- Nery, M., Neto, C., Rosado, A., & Smith, P. K. (2020). *Bullying in youth sports training*. Routledge.
- Orozco, M., Méndez, A. M., & Elena, Y. (2015). *Bullying: Estampas infantiles de la violencia escolar*. Editorial El Manual Moderno.
- Programa TEI. (2024). *Tutoría entre iguales*. <https://www.programatei.com/>
- Rodríguez-Álvarez, J. M., Navarro, R., & Yubero, S. (2021). Relación de la integración social y las experiencias de ocio con el bullying en estudiantes de educación primaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 167-180. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.11. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10366/148226>
- Rotger, M. (2018). *Neurociencias y neuroaprendizaje: Las emociones y el aprendizaje. Nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro* (2ª ed. ampliada) [Libro digital, PDF]. Editorial Brujas. ISBN 978-987-760-151-0
- Shannon, C. S. (2013). Bullying in recreation and sport settings: Exploring risk factors, prevention efforts, and intervention strategies. *Journal of Park & Recreation Administration*, 31(1), 15–33.

https://www.researchgate.net/publication/303363201_Bullying_in_Recreation_and_Sport_Settings_Exploring_Risk_Factors_Prevention_Efforts_and_Intervention_Strategies_Charlene_S_Shannon
Ventura Vall-Llobera, C., Prat, M., Rios Siso, X., Flores Aguilar, G., Lleixà, T., & Soler Prat, S. (2019). *Bullying i ciberbullying al futbol formatiu a Catalunya*. Fundació Barça.

10. BULLYING Y GÉNERO. INVESTIGACIÓN Y PREVENCIÓN

Elena Duque Sánchez
Universitat de Barcelona

1. La problemática del *bullying* y sus vinculaciones con el género.

El *bullying* se ha convertido en una lacra social a nivel mundial. El reciente estudio publicado por la OMS (Cosma, Molcho & Pickett, 2024) evidencia como uno de cada 10 chicos y chicas encuestados informaron haber sido víctimas de *bullying* en el centro educativo un mínimo de dos o tres veces al mes durante los últimos dos meses previos a la encuesta. Según UNICEF¹ 1 de cada 3 estudiantes entre los 13 y los 15 años experimentan acoso y la mitad de los jóvenes en todo el mundo sufren violencia entre compañeros en la escuela. Los resultados de PISA 2018 (OECD, 2020) sobre acoso escolar revelaron que el 23% de los estudiantes de los países de la OCDE declararon haber sido acosados en la escuela (acoso físico, verbal o física, verbal o relacional) al menos varias veces al mes. El Informe de UNICEF (2014) afirma que alrededor de 120 millones de niñas menores de 20 años (aproximadamente 1 de cada 10) han sido sometidas a relaciones sexuales forzadas u otros actos sexuales forzados en algún momento de sus vidas. El informe señala también cómo las escuelas pueden convertirse en espacios inseguros donde surgen la violencia sexual y la violencia física contra las niñas. Amnistía Internacional ya en 2008 hacía referencia explícita a la seguridad en las escuelas para las niñas, ya que son las que más violencia reciben en estos contextos. En el contexto europeo encontramos como, por ejemplo, UN Women (n.d.) afirma que una de cada 10 mujeres en la Unión Europea ha sido víctima de *cyberbullying* desde los 15 años de edad.

Diversas investigaciones internacionales han ido evidenciando la violencia que se ejerce contra las mujeres en contextos educativos y ponen de manifiesto que chicos y chicas adolescentes están sufriendo agresiones sexuales por parte de sus iguales en contextos escolares y en sus primeras relaciones afectivas y sexuales. Podemos ejemplificar con algunos casos que coparon la prensa internacional. El caso de Amanda Todd en Canadá (Monge, 2012) y el caso de Phoebe Princeen USA (El Mundo, 2010), ambas adolescentes que se suicidaron; así como el caso de Maureen España (Fernández, 2008) que murió asesinada a manos del chico que creía que le gustaba. En los dos primeros casos el *bullying* sufrido fue lo que las condujo al suicidio y estaba vinculado a cuestiones de violencia de género. Amanda por las fotos íntimas que se compartían de ella por Internet y la reacción de quienes en vez de considerarla víctima llegaron a acosarla; y Phoebe que por haber tenido una relación afectiva con un compañero del instituto fue perseguida y acosada tanto por los compañeros de este chico como por un grupo de chicas. En el caso de Maore hacer público un encuentro con el chico que le gustaba, y que quería que su novia no lo supiese, le supusieron la fatal agresión.

Tal como se muestra en el informe de la Unión Europea (Flecha, Puigvert & Racioner-Plaza, 2023) la educación puede desempeñar un papel clave para ayudar a los niños y niñas víctimas de violencia. Son necesarias intervenciones basadas en evidencias

¹<https://www.unicef.org/es/end-violence/en-las-escuelas> Consultado: Julio 2024

científicas conjuntamente con la participación de toda la comunidad y el establecimiento de relaciones de calidad. En este capítulo plantaremos primero qué dice la investigación en superación de *bullying* y violencia de género desde la línea de socialización preventiva de la violencia de género; en segundo lugar, las acciones de prevención y acción basadas en evidencias científicas.

2. Investigación para la superación del *bullying* y la violencia de género en entornos educativos.

En las últimas décadas proliferan las investigaciones sobre *bullying* y violencia de género, al mismo tiempo que aumenta la preocupación social y el deseo de la ciudadanía de saber cómo actuar de forma efectiva. Sin embargo, no siempre las investigaciones científicas punteras que pueden contribuir a la mejora social son de fácil acceso para toda la población. A veces porque no son de acceso gratuito y otras porque, aunque lo son, no se ha comunicado a la ciudadanía como acceder a ellas. Tal como se menciona en el reciente informe de la FECYT (FECYT, 2022) es necesario avanzar hacia una comunicación inclusiva de la ciencia que llegue a toda la ciudadanía, especialmente a los colectivos más vulnerables. En los momentos que se finaliza este capítulo (julio de 2024) existen bases de datos - como Web of Science y Scopus - con acceso restringido a las personas del ámbito universitario con las últimas investigaciones en todos los ámbitos. En ocasiones las y los propios estudiantes universitarios las desconocen pues su profesorado no se las explica. En estos momentos también existen Revistas Científicas que son *Open Acces*, es decir que cualquier persona puede acceder a ellas, y leer los artículos. Es cierto que en algunos contextos limita que estén muchos artículos escritos en inglés, pero lo más limitante no es el idioma (que no limita a todo el mundo y que puede ser superado con los recursos informáticos gratuitos actuales), sino que no se comunique la existencia de las mismas ni se promueva su uso. Así mismo existen iniciativas para promover más aún el acceso abierto de la ciencia a la ciudadanía, es el caso de las plataformas Adhayayana² sobre educación y SAPHO³ sobre género que recogen evidencias científicas que corroboran o desmienten afirmaciones vinculadas a educación y género. También algunos diarios de corte divulgativo – como Periódico Educación⁴ y Diario Feminista⁵- incluyen secciones específicas y/o artículos divulgativos que hacen referencia a las últimas investigaciones científicas siempre dando el recurso para acceder a la investigación científica original. Con todo el movimiento de acceso abierto a las evidencias científicas se prevé que estas iniciativas y otras nuevas sigan implementándose en la sociedad.

2.1 ¿Qué dice la investigación? Las raíces de la violencia, socialización e interacciones sociales.

Las investigaciones en prevención de *bullying* y violencia de género suelen poner el foco en la educación y en la socialización de las niñas y niños, si se normaliza la violencia o no desde la infancia, cómo se reacciona ante ella etc. Es evidente que las personas estamos en un proceso continuo de socialización desde la primera infancia que nos hace

²Adhayayana Education Platform <https://socialimpactsience.org/education/>

³SAPHO Gender Platform <https://socialimpactsience.org/gender/>

⁴Periódico Educación <https://periodicoeducacion.info/>

⁵Diario Feminista <https://eldiariofeminista.info/>

interiorizar normas y comportamientos sociales. Esta socialización nos lleva a desarrollar el gusto, deseo, rechazo o indiferencia por multitud de elementos: tipos de comida, música, estética, formas de ocio, aspiraciones profesionales, entre otras. De la misma manera también la socialización es la que conforma nuestros sentimientos y deseos, incluyendo quiénes nos atraen y de quienes nos enamoramos. Ante la aún existente discusión del role de la biología y el instinto en nuestros deseos afectivo sexuales, podemos traer a colación a Kandel (2012) - premio nobel de medicina- que en sus estudios de neurociencia argumenta como si bien las emociones están presentes en diversidad de seres vivos, los sentimientos son propiamente humanos al requerir de conciencia para desarrollarse. Volviendo al ámbito de las Ciencias Sociales, encontramos autores como Beck (1998) y Giddens (1992) que plantean los cambios en las relaciones destacando su vertiente social. También Elster (1999) plantea como las emociones humanas no son fruto de instintos irremediables y que corazón y razón no tienen que funcionar de forma enfrentada. Es, sin embargo, Jesús Gómez que en su obra *El amor en la sociedad del riesgo* (2004) donde plantea por primera vez que la atracción y la elección de personas para establecer relaciones afectivas es fruto de todas las interacciones sociales que se tienen a lo largo de la vida. Este planteamiento es la base de la línea de investigación de socialización preventiva de la violencia de género que se desarrolla desde CREA. *Community of Research on Excellence for all*⁶ desde sus inicios.

Este proceso de socialización se desarrolla en base a diferentes interacciones sociales tanto a las que estamos expuestos inconscientemente como de las que participamos activamente. Las interacciones sociales están en todo nuestro entorno: familia, centro educativo, medios de comunicación, redes sociales, grupo de amigos y las propias relaciones afectivo sexuales que vamos estableciendo. Diversas investigaciones señalan como en períodos como el de la adolescencia tienen más impacto la socialización en base a las interacciones entre iguales que no otras (Ciranka & van den Bos, 2019; González-Méndez, 2021; Jacques-Tiuraet al., 2015; Racionero-Plaza, et al. 2021). Estas interacciones pueden ser en positivo o en negativo desde la perspectiva de promover o superar la violencia. Los estudios de Collins et al. (2009) y Giordano et al. (2006) ya anunciaban que en ocasiones el grupo de iguales empujaba a las chicas a mantener determinadas relaciones afectivo sexuales siendo posteriormente criticadas y rechazadas por haberlas realizado por parte de ese mismo grupo de iguales. Por otro lado, estudios como el de Smith et al., (2003) ya señalaban que las primeras relaciones tienen una gran influencia en las posteriores. Las chicas que habían sufrido violencia en las relaciones afectivo sexuales durante su etapa de educación secundaria tenían más posibilidades de sufrirla durante su etapa universitaria.

El hecho de que la socialización sea la que conforme nuestros gustos y deseos es un hecho objetivo que no tiene nada de perjudicial en sí mismo, sino que depende de qué interacciones sociales se tienen, y qué gustos, sentimientos y deseos se promueven en ellas. Sin embargo, una de las importantes aportaciones de la línea de socialización preventiva de la violencia de género es la existencia de una socialización en el *Discurso Coercitivo Dominante* que tiene una influencia directa en la violencia y el *bullying* como se explica a continuación.

⁶<https://crea.ub.edu/index/?lang=es>

2.1.1. *La socialización en el Discurso Coercitivo Dominante.*

El Discurso Coercitivo Dominante (DCC) (Puigvert, 2019) es una existente socialización mayoritaria, no única, no exclusiva y no afecta a todos por igual que promuévela atracción a la violencia. Es decir, es la socialización, a través de las interacciones sociales, que transmite que todo aquello más conflictivo, problemático o incluso violento es más excitante, mientras que todo aquello basado en la bondad y el diálogo es conveniente pero carente de atractivo. Este DCC se crea a través de las diferentes interacciones sociales. Existen investigaciones previas que describen la existente atracción a la violencia (McDaniel, 2005; Rebellon & Manasse, 2004) pero que, sin embargo, se limitan a describir un hecho, pero no profundizan en por qué se da esta situación. Sin embargo, es Jesús Gómez el primero que plantea la existencia de esta socialización generalizada que está presente en todas las interacciones – familia, centro educativo, grupo de iguales, entre otros - pero que es más fácil identificarla en los medios de comunicación y redes sociales. Esta socialización en el CDD no es una invención del s.XXI sino que está presente a lo largo de la historia. En obras de la literatura universal encontramos por ejemplo a Don Juan Tenorio como un personaje que desprecia, engaña e incluso viola a las mujeres con las que se relaciona y que, sin embargo, hasta día de hoy se percibe como un personaje “atractivo”, que “liga mucho”. El imaginario social colectivo transmite como atractivo a un personaje con actitudes y acciones claramente violentas. En productos comerciales actuales, series, *reels*, entre otros siguen apareciendo elementos parecidos bajo un formato actual pero que siguen dotando de atractivo a quien ejerce el poder o incluso la violencia. Es importante destacar que este discurso coercitivo dominante que impregna las relaciones aparece tanto en las relaciones estables como en las esporádicas. Erróneamente la violencia asociada al género se ha ligado a relaciones de pareja olvidando las múltiples relaciones violencia que se dan en relaciones esporádicas que en el imaginario social siguen asociadas a libertad. Por suerte numerosas investigaciones cada vez denuncian más la violencia que se da en las relaciones esporádicas. (Duque, 2020; López de Aguilera et al., 2021; Puigvert et al. 2023).

2.1.2. *El Discurso coercitivo dominante en todo tipo de relaciones, base del bullying.*

El discurso coercitivo dominante va más allá de “la época adolescente” y de las relaciones afectivo sexuales. El Discurso Coercitivo Dominante es el que socializa en sentir deseo, atracción, admiración hacia quién nos trata mal y nos desprecia, al mismo tiempo que socializa en ignorar y desvalorar a quién nos trata bien. Podemos verlo en relaciones intrafamiliares, como, por ejemplo, en un evento familiar se “ríen las gracias” y se admira hacia quien puede estar haciendo incluso bromas crueles hacia otros miembros de la familia porque es “el/la graciosa/o” es el familiar un poco “gamberra/o” pero “divertida/o”; mientras que se ignora o incluso se ridiculiza a quien tiene un comportamiento adecuado porque es quien se considera “sosa/o” en las reuniones familiares. En los centros educativos el profesorado a veces ni siquiera es consciente de que un/a niña/o en concreto ha venido a clase “porque como no molesta” como “no llama la atención”, pasa desapercibida, sin embargo, que quien distorsiona o incluso trata mal a otra/os compañera/os tiene toda la atención del profesorado y en ocasiones resulta “graciosa/o, espabilada/o”. Otro posible ejemplo sería en las relaciones de amistad, donde una chica o chico pasa los días esperando que aquella persona popular de su clase que siempre la ignora y la desprecia, le haga caso, aunque sea un momento, mientras que

desvalora o incluso considera “pesada” a la amiga que siempre la apoya. Considera que puede dejarla plantada incluso porque “siempre está ahí”

Como todo este proceso de socialización asociado al discurso coercitivo dominante es fruto de la socialización, puede cambiarse a través de una socialización que supere este discurso coercitivo haciendo todo lo contrario, es decir socializando en tratar bien a quien trata bien y rechazar a quien trata mal. También partiendo de que, aunque el discurso coercitivo dominante está muy extendido socialmente, muchas personas han tenido interacciones a lo largo de su vida y/o tienen en su momento presente, que las han protegido mucho más de socializarse en él y han contrarrestado la influencia social.

3. Prevención del bullying y la violencia de género

3.1. Violencia 0 desde los 0 años. Superando la trivialización y la justificación.

Ante la violencia y el *bullying* en diversas ocasiones se escuchan afirmaciones que justifican y/o trivializan la situación. Frases en infantil y primaria como “son cosas de niños”, “están en la edad”, y en el ámbito adolescente “son las hormonas”; y en general para cualquier edad frases como “no es para tanto”, “eso ha pasado toda la vida”. Sin embargo, centros de excelencia como *The Yale Child Study Center* (Mayes & Cohen, 2003) lo que plantean hace muchos años ya es que uno de los grandes errores es trivializar la violencia. La violencia se aprende desde la primera infancia y es necesario intervenir desde el primer momento para educar en relaciones saludables, no violentas. La violencia está presente en la sociedad y el *bullying* en los centros educativos, negar absolutamente su existencia implica que “no se está viendo” o “no se quiere ver”. También es cierto que no en todos los centros educativos se da en la misma medida, y en algunos de ellos puede ser que apenas exista. Esto es debido a cómo se identifica, se previene y se actúa si se da alguna situación. Un ejemplo estudiado fue el de una escuela de educación infantil en Lleida sobre la que en 2019 se hizo una publicación (Ríos et al., 2019), donde se recogía como en esta escuela lejos de normalizar la violencia como se hace con frecuencia en otras escuelas de educación infantil justificando que “son pequeñas/os”; intervenían activamente y habían prevenido exitosamente la violencia. Cómo publica el *Centro de Excelencia para el desarrollo de la primera infancia* de Montreal (Tremblay et al., 2008), la violencia en la adolescencia tiene sus raíces en la violencia infantil. Nos alarmamos o sorprendemos cuando esta se da en el ámbito de la educación secundaria, como si fueran acciones espontáneas inesperadas o esperadas porque se creen asociadas a cambios hormonales. Sin embargo, lo que aparece de “forma repentina” en la adolescencia es fruto de toda la socialización y educación previa.

3.2. Modelos de masculinidad alternativa

El existente Discurso Coercitivo Dominante previamente explicado contribuye a generar diferentes modelos de masculinidad vinculadas de una forma u otro al *bullying* y a la violencia de género. Según la investigación de Flecha, Puigvert & Ríos (2013) se pueden identificar 3 modelos de masculinidad predominantes. Un modelo de Masculinidad Tradicional Dominante (MTD), que se caracteriza por ejercer la dominación y el poder sobre las mujeres y otros hombres que siguen un modelo oprimido. Es un modelo asociado a la violencia que la socialización en el Discurso coercitivo dominante lo convierte en atractivo. El ejemplo previo de Don Juan Tenorio podría ser

una representación literaria del mismo. El niño que ejerce el *bullying*, maltrata a otros niños/as sería el que manifiesta actitudes de MTD. Con frecuencia, se generaliza que este es el modelo generalizado de masculinidad, obviando que existen otros modelos también. Generando frases acientíficas como “todos los hombres son potenciales maltratadores por el hecho de ser hombres”. Por otra parte, y en la otra cara de la misma moneda, encontramos el modelo de Masculinidad Tradicional Oprimida (MTO) que se caracteriza por no ser violento, pero también por no posicionarse contra la violencia y estar sometido a los MTD. Sería el niño que, sin ejercer la violencia directa, puede sentir admiración y “reír las gracias”, así como desear ser “elegido como amigo” por aquel otro individuo que está ejerciendo la violencia. Estos dos modelos MTD y MTO son las dos caras de la misma moneda, pues como decía Freire (2012) para que haya un opresor es necesario un oprimido y a la inversa. Erróneamente diversas acciones educativas se centran en la idea equivocada de que todos los hombres (y niños) tienen comportamiento MTD y además ignoran que este comportamiento violento va asociado – según la socialización – al atractivo. De esta manera se genera una situación en que los niños se ven atrapados en una dicotomía de doble moral: Entre soy “malo” pero “atractivo” (popular, admirado, elegido en los equipos deportivos, etc.) o soy “bueno” pero “no atractivo” (no soy popular, ignorado en ocasiones, e incluso quizás víctima de *bullying*).

Sin embargo, existe también un modelo de Nuevas Masculinidades Alternativas que rompen con las cadenas de la doble moral y abre formas más libres de desarrollar la comunidad opuestas a la violencia. Este modelo se caracteriza por no ser violento y también por posicionarse en contra de la violencia. Es un modelo con seguridad en sí mismo, valores de solidaridad y atractivo. Un modelo que no ejerce violencia y tampoco acepta recibirla ni que otras/os la reciban. El modelo NAM también ha existido siempre a través de la historia y es importante saber identificarlo, también existe a nuestro alrededor, en nuestras familias, escuelas y comunidades. La educación en Nuevas masculinidades necesita partir de que los 3 modelos conviven, y podemos estar realizando acciones educativas en espacios donde todos estén representados.

Consecuentemente, centrarse solo en eliminar los modelos violentos sin tener en cuenta que están asociados al atractivo, puede generar un encasillamiento en la dicotomía MTD y MTO. Mientras que, educar y socializar en modelos NAM e identificar y potenciar los que ya existen, permite potenciar modelos de masculinidad igualitarios y atractivos que no ejerzan la violencia y se posicionen activamente contra ella.

3.3. Factores de prevención

Los factores de protección y prevención del *bullying* asociado (o no) al género incorporan de base la necesidad de socializar contrarrestando el Discurso Coercitivo Dominante. Es decir, socializando desde los 0 años en “tratar bien a quienes nos tratan bien” y “rechazar a quienes nos tratan mal”.

3.3.1. Amor romántico, amor Ideal

Existen, principalmente en España, numerosas campañas e intervenciones educativas donde se afirma que el amor romántico es una de las principales causas de la violencia de género. Sin embargo, tal como se muestra en la investigación de Cañaveras et al. (2024), la literatura científica ya ha demostrado los beneficios del amor romántico como factor de protección clave en la prevención de la violencia. Según explican las autoras y autores

de dicha investigación, el error se encuentra en hacer una lista de “mitos” que son causa de violencia de género, como la coacción, y atribuirla al amor romántico. Las características del amor romántico según la investigación de los autores antes mencionados son contrarias a estos mitos, y están muy alejadas de ser una imposición patriarcal occidental. Tal como se recogía en el estudio IDEALOVE&NAM⁷ en el imaginario social el amor ideal siempre se presenta como opuesto a la violencia y la línea de socialización preventiva de la violencia de género desarrollada por CREA desde finales del siglo XX siempre ha puesto la clave de la violencia en a quién se elige y no en el enamoramiento.

3.3.2. Consentimiento y actos comunicativos

Otro de los elementos clave es la educación en el consentimiento, en no ejercer coacción ni ceder a las presiones de quienes las ejercen. El consentimiento va más allá de la expresión de un “sí” o un “no” (Fox-Penner et al., 2014; Vidu & Tomás, 2019). Por un lado no siempre es posible expresarse verbalmente y además la expresión verbal del Sí puede ser fruto de la coacción y ser un Sí coaccionado. En este sentido es necesario incorporar los actos comunicativos (Soler & Flecha, 2010) en el consentimiento. Más allá del lenguaje verbal, es necesario incluir el lenguaje no verbal, el contexto donde se produce la interacción, las intenciones y las consecuencias (Flecha et al., 2020). No es lo mismo una conversación que sucede en un lugar público, con varias personas presentes a plena luz del día que unas mismas palabras que se expresan de madrugada en un lugar solitario. El proyecto I+D CONSENT-From speech acts to communicative acts (Puigvert, 2023) ha dedicado 3 años a estudiar en profundidad los actos comunicativos en las relaciones que generan coacción o libertad, identificando entre otros elementos, como en el despertar de las relaciones afectivosexuales es justamente donde existe una mayor coacción y el consentimiento se tiene menos presente. Así mismo se observa como el ejercicio del poder interactivo, tal como nos explica Flecha en su libro *La sociedad dialógica* (Flecha, 2022) tiene un importante efecto en la coacción en las relaciones. Desde la primera infancia niñas y niños deben aprender no solo a poder decir libre sí o no, sino a identificar las diferentes presiones que pueden recibir desde sus iguales o ejercer, desde situaciones muy explícitas a frases coaccionadoras como “si de verdad eres mi amiga, lo harás”.

3.3.3. Amistad

Diferentes investigaciones han identificado la amistad como un factor de prevención del *bullying* (Tofi & Farrington, 2012) dichos estudios identificaban como tener un mejor amigo ya reducía las posibilidades de sufrir *bullying*. En este sentido socializar en la amistad es un elemento clave. En ocasiones- sobre todo en educación infantil y primeros cursos de primaria - se utilizan frases como “en este aula todas/os somos amigas/os”. En este marco es importante no generalizar y socializar en “soy amiga/o de quienes me tratan bien”, que evidentemente sería un lujo que fueran todas las niñas y niños con las que se comparte espacio.

⁷https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/idealove-nam-socializacion-preventiva-de-la-violencia-de-genero_180461/

3.3.4. *Community involvement y By stander Intervention*

Una larga trayectoria en el ámbito internacional destaca que para prevenir la violencia en los centros educativos es necesaria la implicación de toda la comunidad (Mayes and Cohen, 2003; Tremblay et al. 2008, Villarejo et al.2019). En este marco se destaca el concepto de *by stander intervention* (Puigvert, Soler-Gallart & Vidu, 2023; Tapha et al, 2013) que destaca la importancia de que las personas que no son víctimas ni agresoras, pero sí espectadoras, intervengan activamente posicionándose contra la violencia. El no posicionamiento ni intervención del entorno, convierte a la víctima en más vulnerable, le dificulta superar su situación mientras que se permite que quien agrede siga haciéndolo sin ningún tipo de consecuencia, perpetuando sus actos violentos.

3.3.5. *Superación de la Violencia de Género Aisladora.*

A pesar de la eficacia de la implicación de toda la comunidad para prevenir la violencia, encontramos como en ocasiones frecuentes las personas prefieren no intervenir. Esto es en gran medida debido a las represalias que pueden recibir cuando intervienen (Melgar, et al., 2021). Si defiende a una compañera de trabajo que ha sufrido acoso sexual por parte de un superior, ambas podemos acabar despedidas; si intervengo en una pelea puedo resultar agredida/o, si aviso al profesor/a del acto violento de otro niño/a me llevarán chivata/o y el próximo día puedo ser yo quien reciba el *bullying*. Es un hecho que las represalias que sufren algunas personas que se posicionan sirven de freno para una intervención efectiva. Estas represalias forman parte de la llamada Violencia de Género Aisladora (Vidu et al., 2021) ya que atacar a quien defiende tiene el objetivo de aislar a la víctima para que no pueda salir de esa situación de violencia. Por un lado, es bueno saber que esta violencia ya está regulada en algunas legislaciones autonómicas como en la *Ley 17/2020, del 22 de diciembre, de modificación de la Ley 5/2008 del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista* (Vidu, Tomás & Flecha, 2022), por otro lado, es conveniente socializar en que una persona actuando de forma aislada tiene más posibilidades de recibir represalias que todo un grupo de amistades, colectivo o comunidad educativa que se implica. Superar la *Violencia de Género Aisladora* es superar también la violencia de género y el *bullying*.

3.4. *Actuaciones de éxito en la prevención y superación del bullying.*

En base a todo lo expuesto anteriormente se identifica la Actuación Educativa de Éxito: Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos⁸. Este modelo recoge los elementos clave de superación del discurso coercitivo dominante, educación en la amistad, implicación de toda la comunidad educativa y superación de la violencia de género aisladora. Para desarrollarlo profesorado y familias participan de diferentes acciones desde formaciones, tertulias pedagógicas (Roca-Campos et al., 2021) y tertulias feministas (Puigvert, 2016) entre otras acciones. A continuación, y para finalizar, se exponen dos acciones concretas.

⁸<https://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/modelo-dialogico-de-conflictos/>

3.4.1. Creación conjunta de normas.

Mediante un proceso de democracia participativa de toda la comunidad educativa (estudiantes, familias y profesorado, como mínimo) se consensua una norma lo suficientemente amplia para englobar una problemática de convivencia que preocupa al centro y lo suficientemente concreta para que pueda aplicarse sin ambigüedades. Diversos centros educativos llevan años trabajando en esta línea con éxito (García-Yeste & García-Carrión, 2022).

3.4.2. El Club de los Valientes, violencia 0

El Club de los Valientes Violencia 0 (Roca-Campos et al. 2021) es una intervención basada en evidencias y fundamentada en el principio de que solo la persona que denuncia la violencia sufrida por un compañero o compañera y se posiciona siempre del lado de la víctima—y de quienes la apoyan— y contra el agresor, puede ser considerado valiente. Este club recoge aportaciones esenciales de las antes descritas como dotar de atractivo a quien tiene un comportamiento contra la violencia, vaciando de atractivo a quién la ejerce. Se fomenta la intervención de todo el grupo y se considera a quién denuncia y se posiciona contra una injusticia y/o acto violento como valiente y no como chivato/a. De esta forma se potencia el buen trato hacia quien trata bien y el rechazo hacia quienes tratan mal contrarrestando la fuerte socialización existente en el Discurso coercitivo dominante.

4. Bibliografía

- Amnistía Internacional. (2008). Escuelas seguras. El derecho de cada niña. Madrid: EDAI. Editorial Amnistía Internacional. <https://www.amnesty.org/es/wp-content/uploads/sites/4/2021/05/ACT770102007SPANISH.pdf>
- Beck, U. & Beck-Ghersheim, E. (2001). El normal caos del amor. El Roure
- Cañaveras, P., Lopez de Aguilera, G., Guo, M., Torras-Gómez, E., Crespo-López, A., Menéndez-Martínez, B., Fernández-González, M. P., Puigvert-Mallart, L., & Flecha, R. (2024). Las Características versus los “Mitos” del Amor Romántico. *Social and Education History*, 13(2), pp. 80-96. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.14505>
- Ciranka S., & van den Bos W. (2019). Social influence in adolescent decision-making: A formal framework. *Frontiers in Psychology*, 10, 1915.
- Collins W. A., Welsh D. P., & Furman W. (2009). Adolescent romantic relationships. *Annual Review of Psychology*, 60, 631–652.
- Cosma, A., Molcho, M., & Pickett W. (2024) A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. *Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 2*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289060929>
- Duque E., Rodríguez-Conde J., Puigvert L., & Peña-Axt J. C. (2020). Bartenders and customers' interactions. Influence on sexual assaults in nightlife. *Sustainability: Science Practice and Policy*, 12(15), 6111.
- El Mundo (2010, 5 de abril) EEUU juzga a nueve adolescentes por acosar a una alumna que se suicidó. *El Mundo*. Recuperado de: https://www.elmundo.es/america/2010/04/05/estados_unidos/1270481224.html

- FECYT (2022) Hacia una comunicación inclusiva de la ciencia: Reflexiones y acciones de éxito. Fundación Española de la Ciencia y la Tecnología (FECYT) <https://www.fecyt.es/es/publicacion/hacia-una-comunicacion-inclusiva-de-la-ciencia-reflexiones-y-acciones-de-exito>
- Fernández, D. (2008, 6 de noviembre). La menor de Ripollet murió por “colgar” un video besándose con su presunto agresor. 20 minutos. Recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/426224/0/ripollet/maore/asesinato/>
- Flecha R., Puigvert L., & Rios O. (2013). The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88–113.
- Flecha, R., Tomás, G., & Vidu, A. (2020). Contributions From Psychology to Effectively Use, and Achieving Sexual Consent. *Frontiers in Psychology*, 11, 92. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00092>
- Flecha, R. (2022). La Sociedad Dialógica. La sociología que gusta y usan personas de ciencia y ciudadanía. Hipatia Press. <https://hipatiapress.com/index/2022/12/04/the-dialogic-society/>
- Flecha, R., Puigvert, L., and Racionero-Plaza, S. (2023) ‘Achieving student well-being for all: Educational contexts free of violence’ NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: insert number. doi: 10.2766/463854
- Fox-Penner E., Fournier J., Mayopoulos G., & Goffard S. (2014). Defining affirmative consent. *Harvard Political Review*. <https://harvardpolitics.com/defining-affirmative-consent/>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. s.XXI
- García Yeste, C. & García Carrión, R. (2022). Aprendizaje dialógico y convivencia escolar. Guía para las escuelas. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aprendizaje-dialogico-y-convivencia-escolar-guia-para-las-escuelas/convivencia-escolar/26594>
- Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Cátedra.
- Giordano, P. C., Longmore, M. A., & Manning, W. D. (2006). Gender and the Meanings of Adolescent Romantic Relationships: A Focus on Boys. *American Sociological Review*, 71(2), 260–287. <https://doi.org/10.1177/000312240607100205>
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. El Roure.
- González-Méndez R., Aguilera L., & Ramírez-Santana G. (2021). Weighing risk factors for adolescent victimization in the context of romantic relationship initiation. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(15–16), NP8395–NP8413.
- Kandel, E. (2016). *Principles of Neural Science*. McGraw Hill education
- Jacques-Tiura A. J., Abbey A., Wegner R., Pierce J., Pegram S. E., & Woerner J. (2015). Friends matter: Protective and harmful aspects of male friendships associated with past-year sexual aggression in a community sample of young men. *American Journal of Public Health*, 105(5), 1001–100
- Mayes L., & Cohen D. (2003). *The Yale Child Study Center guide to understanding your child: Healthy development from birth to adolescence*. Little, Brown and Company.
- McDaniel, A. K. (2005). Young women's dating behavior: Why/why not date a nice guy?. *Sex Roles*, 53(5-6), 347-359. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-6758-z>
- Melgar, P., Geis, G., Flecha, R., & Soler, M. (2021). Fear to Retaliation: The Most Frequent Reason for Not Helping Victims of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 10(2), 31-50. doi: 10.17583/rimcis.2021.8305

- Monge, Y. (2012, 17 de octubre). Un caso de ciberacoso conmociona a la sociedad canadiense. El País. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/10/17/actualidad/1350506605_509352.html
- OECD. (2020). *Bullying*. In PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cd52fb72-en>
- Puigvert, L. (2016). Female university students respond to gender violence through dialogic feminist gatherings. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(2), 183-203. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2016.2118>
- Puigvert, L., Gelsthorpe L., Soler-Gallart M., & Flecha R. (2019). Girls' perceptions of boys with violent attitudes and behaviours, and of sexual attraction. *PalgraveCommunications*, 5(1), 1–12.
- Puigvert, L., Racionero-Plaza, S., López de Aguilera, G; Tellado, I, Molina, S.; Pulido-Rodríguez, M.A, Ugalde, L., & Flecha, R. (2023). Disdainful Hookups: a Powerful Social Determinant of Health. *Journal of Urban Health*, 100(4):870-877
- Puigvert, L., Soler-Gallart, M., & Vidu, A. (2022). From Bystanders to Upstanders: Supporters and Key Informants for Victims of Gender Violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 8521. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148521>
- Rebellon, C. J., & Manasse, M. (2004). Do “bad boys” really get the girls? Delinquency as a cause and consequence of dating behavior among adolescents. *Justice quarterly*, 21(2), 355-389. <https://doi.org/10.1080/07418820400095841>
- Rios-Gonzalez O., Puigvert Mallart L., Sanvicén Torné P., & Aubert Simón, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: A case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157–169.
- Roca-Campos, E., Duque, E., Ríos, O. and Ramis-Salas, M. (2021) The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address Bullying in Schools. *Frontiers in Psychiatry* 12:601424. doi: 10.3389/fpsy.2021.601424
- Smith, P. H., White, J. W., & Holland, L. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 93, 104-109.
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). From Austin's speech acts to communicative acts: Perspectives from Searle, Habermas and CREA. *Revista Signos*, 43, 363–375. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400007>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tofi, M.M A and Farrington, D.P (2012) Risk and protective factors, longitudinal research and bullying prevention". A new direction for youth development, 133. 85-98. <https://doi.org/10.1002/yd.20009>
- Tremblay, R. E., Gervais, J., Petitclerc, A., (2008) Early childhood learning prevents youth violence. (Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia) Montreal, Quebec. Centre of Excellence for early Childhood Development (Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia) CEECD. 32 págs. https://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/tremblay_reporteagresion_sp.pdf
- UN Women. (n.d.) Facts and figures: Ending violence against women <https://www.unwomen.org/en/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>
- UNICEF (2014) Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children, <https://data.unicef.org/resources/hidden-in-plain-sight-a-statistical-analysis-of-violence-against-children/>

- Vidu, A., Puigvert, L., Flecha, R.. & López de Aguilera, G. (2021). The Concept and the Name of Isolating Gender Violence. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*,10(2), 176-200.doi: 10.17583/generos.2021.6975
- Vidu, A., Tomás, G. & Flecha, R. (2022). Pioneer Legislation on Second Order of Sexual Harassment: Sociolegal Innovation in Addressing Sexual Harassment. *Sexuality Research and Social Policy*, 19, 562–573. <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00571-0>
- Vidu A., & Tomás G. (2019). The affirmative “Yes”. Sexual offense based on consent. *Masculinities & Social Change*, 8(1), 91–112.
- Villarejo-Carballido, B.; Pulido, C.M.; de Botton, L.; Serradell, O. (2019) Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. *International Journal of Environmental Research Public Health*. 16, 918. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>



Universitat de Lleida
Càtedra d'Organitzacions i Territoris
Saludables i Sostenibles (DOTSS)



Diputació de Lleida