

## La violencia escolar en la era de la globalización

Por

Ugo Ottavio Visalli

**Resumen:** Se han producido diversos cambios en la sociedad. Nos interesamos por aquellos que han afectado y provocado conflictos en los Centros Educativos, llegando en ocasiones a la violencia. Se hace indispensable buscar alternativas mediante nuevos modelos curriculares y a través de técnicas de resolución de conflictos, que superen el modelo tradicional. Una ciudadanía del siglo XXI demanda una gestión renovada de sus conflictos en el ámbito educativo. El estudio y la reflexión sobre violencia, tipos de violencia, perfil del agresor, perfil de la víctima y otras cuestiones permiten llegar a formular un modelo integrador en el que la mediación escolar se erige como pilar fundamental.

**Abstract:** Different changes have taken place in the society. We are interested in those that have affected and provoked conflicts in the Educational Centers, arriving in occasions to the violence. It becomes indispensable to look for alternative of new curricular models as well as of technical of resolution of conflicts that overcome the traditional pattern. A citizenship of the century XXI demand a renovated administration of their conflicts in the educational environment. The study and the reflection has more than enough violence, types of violence, the aggressor's profile, the victim's profile and other questions allow to end up formulating an integrative model in which the school mediation is erected as fundamental pillar.

### 1. *Escuela, violencia y modelos de gestión del conflicto*<sup>1</sup>

Si hasta hace unas décadas los Centros Educativos eran considerados exclusivamente como la institución delegada para formar y difundir cultura, confirmando las responsabilidades educativas sociales más comprometidas, hoy en día las dinámicas de gran parte de las tensiones, que emergen de una sociedad cada vez más multicultural, se están cristalizando en esta institución y contribuyen a redefinir su perfil. Es por ello que resulta imprescindible promover en su interior una cultura de la prevención dirigida a formar conductas responsables de ciudadanía activa, capaz de difundir la cultura del encuentro, del respeto, de la aceptación, de la solidaridad y de la paz.

La educación, según los diversos enfoques psicopedagógicos, actualmente, por sí sola, no es suficiente para prevenir la violencia en los Centros Escolares, públicos o privados. Se hace imprescindible una educación que contemple la prevención y la autodisciplina para que el alumnado y todo el cuerpo directivo puedan responsabilizarse adecuadamente, dándole a este último, además, todos los instrumentos educativos que le permitan afrontar el conflicto y la violencia de una forma activa y no pasiva, constructiva y no destructiva.

El estilo y los métodos de enseñanza, como consecuencia de los frecuentes cambios ministeriales en materia de la didáctica psicopedagógica en los Centros Escolares, resultan ser variables e incoherentes y hacen difícil que el cuerpo docente disponga de instrumentos normativos eficaces. Unos modelos estables de enseñanza darían la posibilidad al cuerpo docente y discente de formarse adecuadamente<sup>2</sup> y de poder

---

<sup>1</sup> Un estudio inicial sobre este tema lo hemos realizado en: (2006): «La mediación escolar», en N. Belloso Martín coord., *Estudios sobre Mediación: la Ley de Mediación familiar de Castilla y León*, Valladolid: Junta de Castilla y León.

La Dirección General de familia, de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, ha editado una interesante Guía en relación a este tema: «El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia» (2006).

<sup>2</sup> El docente, en no pocas ocasiones, tiene como único recurso su propia fantasía en la resolución del conflicto, rindiéndose muchas veces —por la imposibilidad de mantener una «disciplina democrática» en el aula, ante la imposibilidad de gestionar el conflicto por sí solo y sin el apoyo de otras figuras directivas del contexto escolar tales como el director, el docente, el tutor, etc. Además, los cambios que se han producido en estos últimos treinta años, tanto a nivel social y político, como a nivel de nuevas directivas ministeriales continuamente cambiantes y, por tanto, con el desarrollo de nuevos estilos y metodologías de enseñanza —asertivas, significativas, cooperativas, y no coercitivas—, han dis-

aplicar un modelo integrativo<sup>3</sup> de gestión de conflicto, de forma descentralizada, es decir, según el específico entorno escolar.

Para que unas técnicas de mediación escolar sean eficaces, por ejemplo, en un contexto multicultural, resulta imprescindible tener

---

minuido notablemente la autoridad del docente y de todo el ámbito escolar. El docente se ve pues bombardeado por órdenes y programas curriculares que, muchas veces, en lugar de orientarle provocan el efecto opuesto: el de desorientarle aún más; y al final, la única pedagogía educativa que aplican, es la que se desenvuelve durante el desarrollo de las tareas y de las materias de enseñanza en el contexto de una clase y según la homogeneidad-deshomogeneidad del alumnado que se encuentre. Sin embargo, no es culpa sólo de la política y de los diversos cambios ministeriales sino de la abundante literatura psicopedagógica —muchas veces, diferente en la forma y bastante reiterativa en el contenido— que propone novedades científicas a las autoridades educativas. Por consiguiente, hay muchos actores que quieren estar en la cima del protagonismo y que, en lugar de conservar lo que realmente se ha constatado que es adecuado, proponen las «últimas» y recientes novedades psicopedagógicas que resultan ser, además, escasamente pragmáticas.

En lo que se refiere a la «autoridad del profesorado», un estudio llevado a cabo por la Consejería de Educación de Castilla y León, alerta de que no corren buenos tiempos para las relaciones entre profesor y alumno. «El 62,34% de los problemas surgen de estudiantes que se sublevan ante su profesor, alcanzando en los tres meses analizados las 7.413 denuncias». (Diario *El Mundo*, de Valladolid, 03/05/2006, p. 12).

En diciembre de 2005, se ha puesto en marcha en Madrid el teléfono ‘S.O.S *Bullying*’ de atención al profesor acosado y ha recibido más de 300 llamadas de socorro. «El 70% de los docentes que consultan con el servicio presenta síntomas de depresión y, de ellos, un 30% ya recibe tratamiento», informa I. Suárez Valdez, profesora, psicóloga del sindicato de enseñanza ANPE en Madrid y responsable del equipo que atiende las llamadas».

Según recuerda A. Oñate Cantero, directora del séptimo estudio Cisneros, *Violencia y acoso escolar*: «En uno de los colegios en el que participé en el estudio sobre acoso, irrumpió un profesor en el despacho del director: «No entro más en esa clase si no es con un guardia jurado»; y un compañero que pasaba cerca respondió: «Si a él le ponéis vigilancia, yo también quiero»».

Denuncia Oñate Cantero: «La situación es sangrante. Los padres desautorizan a los profesores, los equipos docentes se desautorizan entre sí y, con la última reforma educativa, una clase de tercero de primaria en un centro público, por ejemplo, puede eximirse de acudir a clase tan sólo con enviar una carta al director».

La sociedad también influye en la frustración de los docentes. Entre los factores del agotamiento profesional de los profesores —conocido como *burnout*, ‘quemado’—, V. Martínez-Otero señala la inquietud e incertidumbre ante el futuro legislativo y la merma de prestigio social: «Se han depositado demasiadas expectativas en la escuela, olvidando la responsabilidad de otras instituciones y se culpa del fracaso educativo a los profesores». (Diario *El Mundo* de Valladolid, ‘Semana del 24 de febrero al 2 de marzo de 2006’, pp. 54-57).

<sup>3</sup> Juan Carlos Torrego Seijo identifica tres modelos de gestión de conflictos que pueden aplicarse al entorno escolar: el *normativo* (punitivo-sancionador), el *relacional* y

presente la homogeneidad y deshomogeneidad de todo el entorno social: Instituciones, familia de origen, país de origen, grupos, interacción entre iguales, diversidad multicultural, etc. Las técnicas psicopedagógicas deben contemplar todos los mesos y microsistemas (familia, grupos y comunidades, etc.) que influyen en la escuela y considerar, asimismo, que algunos de los métodos educativos y didácticos a veces resultan ineficaces porque muchas de las teorías psicopedagógicas aplicadas tienen su eficacia en el contexto donde se experimentaron y no en un entorno más complejo, donde las variables resultan ser diferentes y limitadas a los específicos entornos (el alumno recibe informaciones no sólo del contexto escolar, sino también de la familia, del grupo de iguales)<sup>4</sup>.

---

el *integrador* (Cfr: Torrego, Juan Carlos y Cruz Pérez Pérez (2001): «Estrategias para la solución de conflictos», *Revista Española de Pedagogía* 218, pp. 26-28)

El modelo *normativo* «punitivo-sancionador» es definido como un modelo «ejemplar» e intenta, a través de la sanción o el castigo, evitar los conflictos en la escuela. La sanción sirve tanto al alumno como a los compañeros como mecanismo disuasorio para que no vuelvan a actuar de un modo incorrecto o agresivo. Es el que más se aplica en la actualidad y está contemplado en una visión reglamentaria de Régimen Interior (RRI) y de Organización y Funcionamiento (ROF).

El modelo *relacional* acentúa la importancia de recuperar positivamente la relación entre las partes, a través de la comunicación directa, procurando que la víctima reciba la justa recompensa por la agresión recibida. Se trata de prevenir el conflicto, antes de que explote la crisis y que se manifieste con violencia, a través del diálogo, del encuentro interpersonal, tanto por propia iniciativa como por medio de un intermediario. Presenta tal vez unos inconvenientes ya que parte del principio de que reconciliarse con la víctima exige en el agresor un alto coste mental y emocional, lo cual supone un «verdadero castigo» para él. Este estilo de actuar sirve incluso de modelo para que otros actúen de esta manera.

El modelo *integrador* subraya los valores de una sana disciplina, participativa y democrática, y se basa en la aceptación de los derechos/deberes de las personas y de la cultura propia de la gestión de conflictos, especialmente de la mediación escolar. Este modelo coincide: a) con el modelo normativo (punitivo-sancionador) en las necesidades de utilizar unas normas directivas definidas, que legitimen cómo debe ser la convivencia en un centro escolar; y b) con el relacional en cuanto pone de manifiesto la importancia de crear un clima y una cultura de diálogo que ayude a construir, en los Centros Educativos, los valores de la tolerancia, de la convivencia, de la reconciliación y de la paz a través de un conjunto de técnicas de gestión de conflictos desde una perspectiva de cooperación, en la que las partes implicadas representan los actores protagonistas del cambio mejorando de este modo las relaciones interpersonales.

<sup>4</sup> También hay que tener presente la edad afectivo-cognitiva más que la mera edad cronológica, junto con los estilos de enseñanza de los docentes (autoritario, democrático y permisivo).

### 1.1. El conflicto escolar en un contexto de transformación social

El conflicto escolar siempre ha existido desde que la escuela es escuela. La transformación de la sociedad desde una sociedad nacional y cerrada ha pasado a ser una sociedad más abierta, global y multicultural, sobre todo una sociedad industrial, donde el motor económico ya no se basa en una economía mononacional sino de grandes empresas multinacionales que dictan las reglas del mercado. La familia influida por los cambios económicos ha sufrido también una profunda transformación y ha evolucionado desde una familia numerosa —antes— y desde un tipo nuclear (padres y algunos hijos) o monoparental —después— debido a su «crisis»<sup>5</sup> (separaciones, divorcios) o pareja estable o no estable de hecho o nuevas familias de inmigrantes con estructuras similares a las de hace décadas de la sociedad española.

Esta transformación de la sociedad acaba proyectándose —y no podría ser de otra manera<sup>6</sup>— en la escuela. Aunque hemos llegado a un bienestar económico, la sociedad de consumo nos ha hecho mucho más competitivos y ello ha supuesto un mayor desgaste emocional superior al del pasado. Vivimos compitiendo en todos los campos, laboral, escolar, etc. Y la inseguridad económica de la clase media no es la de antes basada en el alimento sino en la competición del puesto fijo y, sobre todo en la competición por un estatus social que nos da esta «seguridad del ego» pero que nos hace vivir continuamente estresados, en un círculo vicioso materialista sin fin (ganar-gastar/consumir-ganar → competir → sobrevivir) y con una búsqueda continua de satisfacción inmediata de tipo hedonístico.

Con una familia cada vez más desestructurada los hijos no tienen la atención primaria que necesitan en una fase evolutiva importante: ambos

---

<sup>5</sup> Cuando hablamos de «crisis», no nos referimos sólo a la crisis de la familia sino a todo lo que conlleva el término «crisis». La sociedad, calificada como «sociedad de consumo», ha sufrido una notable transformación con respecto a los valores. Conviene subrayar la «crisis de los valores» (o «valores positivos»), en el contexto de la norma social y moral, que siempre han modelado unas pautas de conductas altruistas. Tal vez las religiones comprometidas con su contenido más humano y altruista o el idealismo positivista con su compromiso social (conciencia política y lucha en contra de las desigualdades y las injusticias sociales), en sus aspectos positivos y no dogmáticos, oportunistas y rígidos, han dado un impulso educativo y han supuesto un «freno» a esta agresividad competitiva y egoísta que impregna la conducta humana.

<sup>6</sup> Cualquier cambio que afecte a la sociedad entendida como macrosistema afectará a todos sus mesosistemas y microsistemas: la escuela, la familia, etc.

padres trabajan y los abuelos asumen un papel (y no siempre es posible) de protagonistas del crecimiento emocional-cognitivo de los hijos. Por todo ello, hoy más que ayer, la escuela acaba asumiendo el papel «educacional» sustitutivo de la familia, a pesar de no poseer todos los instrumentos adecuados tanto en orden a la formación profesional como en relación a los medios logísticos.

Las Instituciones también fallan a la hora de detectar la violencia dentro del contexto escolar; en cuanto los docentes —tanto por un problema vocacional como por un problema de formación— no lo detectan a tiempo o lo pasan por alto, como en el caso de un acoso escolar: ¿Cuántas escuelas, hoy en día, proporcionan a sus estudiantes una encuesta anónima sobre conflictos en el aula, para detectar algún posible malestar o como importante medida de prevención de conflictos? Detectar para prevenir sería una de las soluciones más factibles y realistas en relación a la violencia escolar. Convendría que los docentes se aproximaran con una adecuada formación a la mediación y no necesariamente como mediadores escolares profesionales sino como mediadores de ayuda y soporte a otros operadores en el mesosistema escolar.

## 1.2. Tipos de conflictos en el ámbito escolar

### 1.2.1. LA VIOLENCIA «VISIBLE»

La violencia es un fenómeno complejo. Hay muchas variedades de violencia. A. Reiss y J. Roth<sup>7</sup>, mencionan aquellas en donde el individuo intente, amenace o provoque daño físico u de otro tipo. El suicidio se incluye también como una tipología de violencia infligida contra uno mismo. Esto incluye el daño psicológico, sexual, la violencia familiar, escolar, doméstica, la violencia interpersonal, el vandalismo, u otros.

No hay que confundir la *violencia* con la *indisciplina*. «La *indisciplina* es un comportamiento que va contra las normas, con conductas inapropiadas tales como: la mala educación, la insolencia, la desobediencia, la provocación, la amenaza, la falta de respeto; los desórdenes

---

<sup>7</sup> Vid., Reiss, A., Roth J., (1993): *Understanding and preventing violence*, Washington, D.C.: National Academy Press.

en ausencia del profesor en el aula, en los pasillos y en otros espacios comunes; los pequeños robos aislados, las descortesías»<sup>8</sup>.

La *violencia*, sin embargo, se manifiesta en una agresión que va unida a una desmotivación general y a un descontrol físico, verbal y psíquico grave y puede manifestarse con robos trascendentales, actos vandálicos, destrozos de material, pequeñas rupturas en el edificio, absentismo, pasotismo, molestia a los compañeros y al profesor que, en la mayoría de las ocasiones, acaba desembocando en conflictos más graves.

Una definición de violencia podría ser: «la manifestación de una agresividad destructiva relacionada habitualmente con la fuerza física y psicológica». El empleo que se hace en contra de alguien se convierte en una agresión. En este sentido conviene mencionar a Henri Laborit, quien la define como «un mecanismo de agresividad sociológica y/o biológica», y la relaciona con la acción de la agresión con la que el individuo utiliza cierta cantidad de energía para destruir. Es en este sistema de acción-reacción, según Laborit, donde se pueden encontrar las causas que permitan describir los mecanismos de la agresión<sup>9</sup>.

En un contexto escolar, la violencia puede caracterizarse, entre otros, por algunos factores, tales como: 1) la violencia estructural derivada de la organización social; así, la violencia escolar sería consecuencia de la participación de los estudiantes en procesos que «filtran» dicha violencia estructural presente en el conjunto de nuestra sociedad; 2) la violencia omnipresente en los medios de comunicación social a la que los alumnos están expuestos durante muchas horas diarias; 3) los modelos violentos<sup>10</sup> que los estudiantes ven —y aprenden— en su propia familia y en su más inmediato entorno sociocomunitario. En este conjunto de variables habría que incluir de forma explícita la influencia del grupo de iguales; 4) La violencia que los alumnos sufren dentro de su familia y en su entorno comunitario; 5) El hecho de que los Centros Educativos, en especial los de enseñanza secundaria, se han mantenido casi siempre al margen de las dimensiones no académicas de la educación (desarrollo

---

<sup>8</sup> Vid., Carbonell, J. L. y Peña A. I., (2001): *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*, Madrid: Editorial CCS, pp. 33-35.

<sup>9</sup> Cfr: Laborit, H., (1970): *L'agressivité détournée: introduction à une biologie du comportement social*, Paris: Union general d'éditions.

<sup>10</sup> Vid. Bandura, A. (1963): *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*, Madrid: Editorial Alianza.

llo moral, integración social, etc.), al haber olvidado los procesos interpersonales implícitos en la convivencia diaria, se encuentran ahora con graves dificultades para articular una respuesta educativa ante el comportamiento antisocial o, simplemente, los problemas de convivencia en general.

En primaria, la agresión se suele producir con repercusiones menos graves con respecto a lo que sucede en secundaria, en donde suelen ser más frecuentes las amenazas simbólicas y verbales. Sin embargo, los más problemáticos son generalmente los más mayores que casi nunca actúan solos y a menudo se autoproclaman como líderes de su grupo de amigos. Humillan, amenazan y agreden a profesores y a compañeros; pinchan las ruedas e introducen palillos en las cerraduras de los coches, obligando muchas veces a los docentes a dejar los automóviles en casa. También el uso de alcohol o drogas fuera o dentro de los centros escolares contribuye a empeorar dichas conductas. Se presenta también el riesgo de extender las conductas violentas a otros grupos y situaciones, alejándose de las tareas escolares y deterioro en el desarrollo social, tendiendo a implicarse en problemas de violencia juvenil y de primeras actividades delictivas<sup>11</sup>.

### 1.2.2. FACTORES QUE INCIDEN EN LA VIOLENCIA (INDIVIDUALES Y COMUNITARIOS)

Entre los factores que inciden en la violencia citamos los individuales y los comunitarios.

Los *factores individuales*, que se manifiestan en algunos patrones violentos, son representados por los roles naturales (y evolutivos) de género, o por los roles culturales. Los hombres son más agresivos que las mujeres, lo cual en una sociedad en la que los roles sociales están establecidos conforme al género de cada individuo, es un factor que incide en el comportamiento violento de las personas. También la imitación en una sociedad expuesta a la violencia por la influencia de los medios de comunicación<sup>12</sup> (la televisión, el cine, las revistas, los videos, la prensa) o por una exposición a la violencia a temprana edad es un factor que puede afectar al comportamiento futuro de cada persona. Existen varios

---

<sup>11</sup> Olweus, D., (1979): Stability of aggressive reaction patterns in males: A review, *Psychological Bulletin* 86.

<sup>12</sup> Cfr: Bandura, A., (1963): *op. cit.*

estudios que permiten afirmar que tanto la violencia social como la doméstica, incluyendo evidencias de abuso en menores, ejercen una gran influencia en el índice de probabilidad de que la persona se convierta en un adulto violento.

Los *factores comunitarios*, son representados por factores tales como la pobreza (en un contexto social general y transfronterizo) y por el desempleo de siempre pero con nuevas connotaciones (falta de expectativas profesionales). Finalmente, la multiculturalidad con la inmigración se inserta en este nuevo escenario social, con los nuevos factores que conlleva (dificultad de integración social, económica, cultural, etc.).

El hogar es otro aspecto del origen de la violencia. Entendido como un subsistema social, representa la principal forma de organización social y es el primer referente que permite identificar aquellos factores comunitarios que inciden dentro del comportamiento violento. Los factores a tomar en cuenta son el tamaño de la familia (ahora más numeroso con la inmigración), el grado de hacinamiento y adaptación, la historia de violencia familiar, la dinámica y las normas de la familia y el ingreso *per cápita* del hogar.

Las familias desestructuradas ya sean humildes y de origen económico-cultural (hoy más presentes con la inmigración) o acomodadas, resultan ser en general más violentas con respecto a las familias más unidas. Las familias acomodadas de tipo disgregadas, por ejemplo, como en el caso de las separadas y divorciadas, donde trabajan los dos cónyuges, suelen presentar una escasa atención educativa afectivo-cognitiva.

En las familias humildes existe un problema de adaptación socio-económico y cultural que provoca frustración y esto conlleva problemas entre los mismos que acaban generando una conducta violenta. La pobreza pues, como una privación en muchas dimensiones, puede asociarse a una condición de individualidad y aislamiento social. Las condiciones fundamentales de pobreza y desigualdad pueden convertirse fácilmente en un factor que contribuye a crear las condiciones para que se desarrollen escenarios violentos y, además, como ya hemos mencionado, los medios de comunicación juegan un papel reproductor al difundir patrones de consumo que acaban acentuando la diferenciación entre los estratos sociales con menores satisfactores sociales.

La multiculturalidad, en el contexto mencionado anteriormente, juega pues un papel fundamental en el comportamiento. La violencia se entreteje en el comportamiento social bajo la «inseguridad colectiva» y el miedo a perder el trabajo por parte de grupos nacionales menos favo-

recidos o bajo un tapiz cultural. La mezcla de culturas y tradiciones, en muchas sociedades, puede generar un juego de reglas que guían comportamientos e identidades de grupo como, en la actualidad, es el caso de la nueva migración y su inserción en el ámbito social; antes era representado por la comunidad gitana pero ahora el escenario va cambiando gradualmente.

La erosión de las normas sociales regula las relaciones interpersonales de los miembros de un grupo que termina por imponer nuevas normas de comportamiento a toda la comunidad. Por ejemplo, las normas violentas de las «comunidades gitanas» modificaban y modifican (anteriormente más) los comportamientos sociales establecidos por la comunidad. Son normas que no sólo implican factores detonantes que van más allá de la manifestación cultural del grupo social sino que crean una cohesión del grupo fuera de la comunidad mayoritaria. El alto grado de crimen en un vecindario puede generar en sí más violencia, y los actos violentos incentivan la conducta violenta a través de un efecto demostración.

Entre los aspectos comunitarios, sin embargo, la violencia no es sólo el producto de la marginación y de la escasa adaptación al entorno social de la pobreza o de la disgregación familiar. También es el resultado de la crisis de «valores positivos» tanto en familias muy acomodadas de tipo más bien disgregadas, como en las humildes. Por ejemplo, las familias acomodadas, que presentan valores educativos rígidos y clasistas como falsos modelos de referencia para los hijos, engendran una forma de violencia más sutil e «invisible».

La sociedad de consumo ha creado falsas referencias y falsos modelos de consumo a las que todos hacen referencia. Esta «masificación de falsos valores» dicta la regla de convivencia que sobre todo en una determinada fase evolutiva puede engendrar conflictos violentos incomprensibles. Las marcas, las firmas, los mitos de la sociedad consumista y conformista crean grupos con la percepción de la identificación y pertenencia y donde la condisión de estos «falsos valores» puede provocar el enfrentamiento entre individuos y grupos sociales.

Finalmente, otro aspecto comunitario relevante, también como causa de conflicto en el ámbito del conflicto escolar, es el de una masificación escolar derivado del gran aumento del número de estudiantes (acompañado a veces por una ausencia afectivo-cognitiva de los padres y por una escasa perspectiva de un futuro trabajo «digno», entre otros.). Todo ello, determinando la poca motivación a los estudios en una edad escolar

específica, ha puesto en crisis la escuela como Centro de formación, educación y prevención.

Tanto el ámbito individual como el comunitario guardan una estrecha relación. En el ámbito individual operan determinados factores que se conjugan con los factores comunitarios que van generando cierta predisposición a una conducta antisocial y a la alienación de ciertos valores que podrían representar y dibujarse en un sentido metafórico como un «freno de la conciencia colectiva».

## 2. Otro tipo de violencia social: la «invisible» (el acoso escolar o *Bullyng*)

### 2.1. Precisiones terminológicas

Si el *bullyng* se refiere a un acoso específicamente escolar, el *mobbing* sin embargo concierne a un acoso más generalizado a nivel social y que ha sido acuñado principalmente en el ámbito laboral y dado a conocer sobre todo con las investigaciones de Heinz Leymann<sup>13</sup>. Marie-France Hirigoyen<sup>14</sup>, además, añadió al concepto de *mobbing* el de «*acoso moral*»<sup>15</sup> para definir y designar el acoso laboral como una violencia psicológica más sutil.

En un estudio comparativo entre el *mobbing* y el *bullyng*, Dieter Zapf considera que el «*mobbing* procede mayoritariamente de los superiores jerárquicos, mientras que el *bullyng* es más bien un fenómeno de grupo»<sup>16</sup>. El *mobbing*, con respecto al *bullyng*, se refiere a agresiones psicológicas más sutiles y, por consiguiente, más difíciles de advertir y de probar, sea cual sea su procedencia. Sin embargo, el

<sup>13</sup> Cfr. Leyman, H., (1986): *Vuxenmobbnig —psykiskt vald i arbetslivet (Mobbing— psychological violence at work places)*. Lund: Studentlitteratur.

<sup>14</sup> Cfr. Hirigoyen, M., F., (2001): *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*, Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, pp. 72-73.

<sup>15</sup> En nuestra opinión, la definición de «acoso moral» es genérica y el término «moral» inapropiado. La definición de acoso psicológico abarca más aspectos y no deja dudas tal y como acontece con el término «moral» (debería ser «inmoral» y no «moral»). Por consiguiente, continuaremos utilizando el término *mobbing* o acoso psicológico para definir el acoso laboral.

<sup>16</sup> Cfr. Zapf, D., (1999): «Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work, International», *Journal of Manpower* 30.

*bullying* parece más amplio que el *mobbing*, ya que se trata más de vejaciones o de violencia individual que va desde las burlas y la marginación hasta conductas de abuso con connotaciones sexuales o agresiones físicas.

## 2.2. El acoso escolar o Bullying

El acoso escolar o *Bullying* en el ámbito escolar, es un fenómeno complejo y se manifiesta bajo distintas formas, la mayor parte de las cuales son extremadamente subvaloradas o no detectadas por los docentes y los tutores en los centros escolares. El término originario *bullying*, se emplea en la literatura especializada para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales, entre alumnos compañeros de aula o de centros escolares, donde uno o más alumnos acosan e intimidan a otro —la víctima— a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, etc.

El acoso escolar, pues, designa los maltratos de los que suelen ser víctimas los alumnos, desde la (1) *agresividad física* que, por ejemplo, se produce con más frecuencia en la escuela primaria que en la secundaria y se manifiesta mediante golpes con puños o patadas, apoderarse o estropear los efectos personales de alguien, a la (2) *agresividad verbal* que consiste en burlarse, insultar, tomar el pelo repetidamente, hacer afirmaciones racistas. Representa la forma más habitual. Últimamente, además, también el teléfono móvil se está convirtiendo en un instrumento para este tipo de maltrato. La (3) *agresividad psicológica* que —aunque el componente psicológico está en todas las formas de maltrato—, se presenta en una forma muy sutil y poco perceptible. Se manifiesta pues con acciones que tienen el efecto devastador de minar la autoestima, fomentando una elevada sensación de inseguridad y temor a la potencial víctima. Esta violencia intimidatoria si es persistente puede tener lugar incluso durante años y sus consecuencias pueden ser devastadoras para las víctimas que lo sufren. Por último, el (4) *acoso indirecto*, también devastador, que se manifiesta al difundir rumores, excluir a alguien del grupo gre-

---

<sup>17</sup> Cfr: Rovira, M., (2000): «El tratamiento de la agresividad en los centros educativos: propuesta de acción tutorial», *Cuadernos para la Coeducación* 15, Barcelona, pp. 12-14.

gario porque es percibido como no acorde a la reglas y a los modelos estereotipados que se comparten en el grupo. Este tipo de maltrato tiene el efecto de aislar física y psicológicamente al individuo colocándole en un estatus desprotegido, produciéndole una desadaptación a la larga destructiva en su medio escolar: debilitamiento general de los procesos cognitivos y afectivos con incomunicación, ansia, depresión, etc.<sup>17</sup>

**Tabla I**  
**Incidencia de las distintas modalidades de maltrato por abuso de poder entre estudiantes de ESO, referida por los propios estudiantes que dicen haberlas presenciado, sufrido o llevado a cabo**<sup>18</sup>.

<b>Conducta</b>	<b>Testigos (%)</b>	<b>Víctimas (%)</b>	<b>Agresores (%)</b>
Ignorar	79,3	16,0	39,0
No dejar participar	67,5	12,0	14,3
Insultar	93,1	40,3	46,5
Poner mote	91,8	38,3	38,2
Hablar mal de otro/a	88,9	36,6	38,9
Esconder cosas	74,8	23,0	13,8
Romper cosas	38,6	5,4	1,7
Robar cosas	40,5	8,5	1,8
Pegar	60,6	6,0	8,0
Amenazar para amedrentar	67,1	10,9	7,7
Obligar a hacer cosas mediante amenazas	13,0	1,9	0,8
Amenazar con armas	6,5	1,6	0,7
Acosar sexualmente	8,8	3,5	1,2

<sup>18</sup> Martín, E., (2003): «Convivencia y conflicto en los centros escolares: la situación española», *Aulas Conflictivas* (Número monográfico). Revista del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letra y en Ciencias. Colegio Profesional de la Educación 145, p. 8.

**Tabla II**  
**Tipos de malos tratos en escuelas de Educación Secundaria en Andalucía (España) (Tomado de Ortega y Angulo, 1998)**  
**(Datos redondeados. Porcentajes directos de nominación del tipo. Elección abierta)<sup>19</sup>**

Curso/Edad	No sabe y otros	Maltrato verbal	Abuso físico	Robo	Amenaza	Exclusión social
1º (12-13 años)	22 %	51 %	27 %	4 %	28 %	18 %
2º (13-14 años)	19 %	53 %	33 %	3 %	29 %	15 %
3º (14-15 años)	13 %	63 %	32 %	4 %	34 %	32 %
4º (15-16 años)	9 %	70 %	27 %	3 %	27 %	41 %

*Incidencia de casos de bullying en Centros Educativos en la Comunidad de Castilla y León según el estudio elaborado por la Consejería de Educación<sup>20</sup>.*

**■ Incidencias en los centros escolares de la Comunidad**



De las 11.892 incidencias registradas durante el primer trimestre del curso 2005-2006, se contabilizaron 22 casos de 'bullying' o acoso escolar.

**▼ Alumnos implicados**

Edades	Alumnos	%
■ 3 a 11 años	1.158	0,64
■ A partir de 12 años	4.479	2,62
<b>■ Total</b>	<b>5.637</b>	<b>1,60</b>

**▼ Incidencias**

■ Total incidencias	11.892
■ Incidencias corregidas	11.785
■ % corregidas sobre el total	99,10
■ Tasa de incidencias por alumno con alteraciones	2,11

**▼ Tipo de incidencia**

	Número	%
■ En la relación profesor-alumno	7.413	62,34
■ En la relación alumno-alumno	3.362	28,06
■ Otras incidencias (destrozos, robos)	1.117	9,4
<b>■ Total</b>	<b>11.892</b>	

**■ Incidencias en la relación alumno-alumno**

Conflictos entre iguales	3.050	90,72
Conflictos entre iguales con intimidación	290	8,63
Conflictos entre iguales con desequilibrio y acoso e intimidación a una de ellas ('bullying')	22	0,65

FUENTE: Consejería de Educación

IC3AL

<sup>19</sup> Ortega, R. y Del Rey, R., (2003): «El proyecto Anti-Violencia escolar: Andave», *Aulas Conflictivas* (Número monográfico). Revista del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letra y en Ciencias. Colegio Profesional de la Educación 145, p. 20.

<sup>20</sup> La Consejería de Castilla y León ha puesto en marcha, en el mes de mayo de 2006, el Observatorio para la Convivencia Escolar (con las asociaciones de padres y alum-

### 3. Consideraciones preliminares sobre los perfiles psicológicos de los acosadores

Los dos perfiles psicológicos, que corresponden al *bullying* y al *mobbing*, no son exactamente iguales y tampoco las dinámicas son idénticas. Tienen en común una forma de sadismo perverso o un «oportunismo peculiar»; prevaleciendo este último más en el perfil del acosador del *mobbing*.

En el *bullying* el perfil del acosador hay que insertarlo en la dinámica de grupo (fenómeno grupal) y el aspecto de liderazgo y de dependencia de un individuo o de un grupo hacia un líder<sup>21</sup> es preponderante. Además, hay que considerar también como relevantes las características de origen familiar con sus dimensiones socio-afectivas<sup>22</sup>.

En el *mobbing* el perfil del acosador aún se ha delineado poco y no de forma exhaustiva resulta más complejo si lo comparamos con el per-

---

nos, sindicatos, expertos en convivencia escolar, medios y empresarios). Este Observatorio nace como instrumento de prevención y monitoraje de la violencia escolar. Su función será la de determinar los centros que por su incidencia requieran de un plan específico, analizará la convivencia en las aulas e intervendrá en casos de violencia ya sea por acoso, agresión o insultos. Presidido por el Consejero de Educación, estará formado por un vicepresidente y por el director de Coordinación y tendrá como vocales a representantes de diversas Consejerías de la Junta de Castilla y León tales como Sanidad, Gerencia de Asuntos Sociales, Delegación del Gobierno y Comisionado para la Droga. Además, habrá vocales de la FRMP (*Diario ABC*, 03/05/2006, p. 24).

De las 11.892 incidencias registradas durante el primer trimestre del curso 2005-2006 y, respecto a las incidencias en la relación alumno-alumno, «A falta de concretar aún qué han valorado las distintas comisiones de convivencia abiertas en cada centro para determinar si se ha producido o no una incidencia, lo cierto es que las cifras hablan, además de los 22 casos de *bullying*, que se produjeron 290 casos de conflictos entre iguales con intimidación —el 8,63% del total de las incidencias— y 3.050 conflictos entre iguales —el 90,7%—.

En definitiva, el 28,06 del total de incidencias (3.362 acciones) han tenido como protagonistas a chavales de edades similares» (*Diario El Mundo*, de Valladolid, 03/05/2006, p. 12).

<sup>21</sup> *Vid.*, Burns, J.M., (1978): *Leadership*, New York: Harper & Rowe.

<sup>22</sup> Emociones y afectos, desarrollo sensoriomotorio, actitudes pasivas (*coping*) y actitudes, características de apego, sexualidad y desarrollo, problemas y formación de identidad, autoestima, moralidad (aspecto cognitivo —pensamiento—, aspectos afectivos —sentimientos— aspectos conductuales —acción—) y valores diferentes en el contexto de la norma social, adaptación social y corpórea, diferencias de género entre varones y hembras, rol de los modelos, etc.

fil del acosador del *bullying*. Nuestros recientes estudios<sup>23</sup> se han dirigido a realizar una panorámica sobre el *bullying*, intentando también completar y delinear una hipótesis del perfil del modelo de acosador del *bullying*, profundizando más en la vertiente de la «perversión». Con respecto al acosador del *mobbing*, en un reciente trabajo<sup>24</sup> nos hemos ocupado del perfil de modelo psicosocial del acosador del *mobbing*, aportando algunas hipótesis generales de investigación (véase gráfico: modelo psicosocial del perfil del acosador en el *Mobbing*), que parten de tres características triádicas generales de personalidades sociales: 1) La «personalidad rígida»; 2) la personalidad «oportunista narcisista perverso de tipo 1»; 3) la personalidad «oportunista frustrado perverso» de tipo 2; y 4) La personalidad creativa entendida como una de las víctimas potenciales del *Mobbing*. Hemos abordado estas hipótesis de estudio observacional, considerando la predisposición (innata o adquirida) en el contexto de una norma social, con los consiguientes roles y estatus de poder rígidos o esquemas dogmáticos y con sus características psicológicas de perversión y narcisismo, aproximándonos sobre todo a las teorías de la personalidad social y mentalidad dogmática, a los procesos cognitivos de las teorías de la elaboración de la información y de la inteligencia productiva y emocional, en las diferencias entre habilidades intelectivas y supuesta definición de inteligencia (gráfico 1).

### 3.1 El perfil del acosador y de la víctima en el Bullying

D. Olweus<sup>25</sup> define dos perfiles de *acosador*: el (1) activo que agrede personalmente, estableciendo relaciones directas con su víctima, y el (2) social-indirecto. Según Olweus, el indirecto suele dirigir, a veces en la sombra, el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de violencia y a persecución de inocentes. Además de estos prototipos, se puede identificar a otro colectivo que participa pero no actúa en la

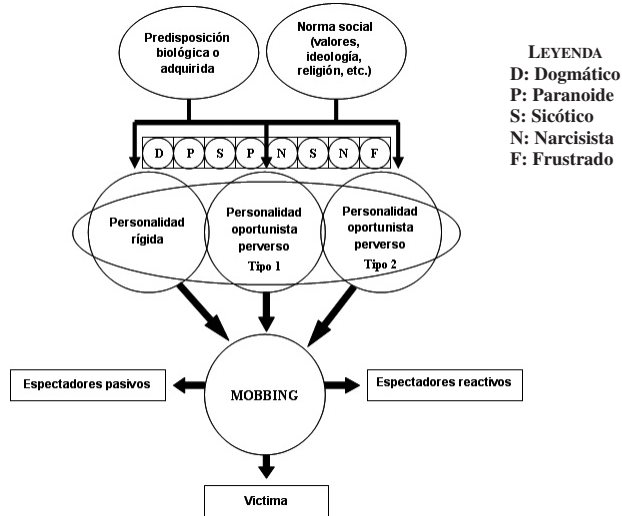
---

<sup>23</sup> Visalli, U. O., (2003): «Breves apuntes sobre el conflicto», *Revista Jurídica da UniRondon* 5. Cuiabá, pp. 77-72; del mismo autor, (2006): «El maltrato entre iguales (*Bullying*) y el acoso laboral (*Mobbing*)», *JurisPoiesis*. Revista del Curso de Mestrado en Derecho 7, Rio de Janeiro, Universidade Estacio de Sá.

<sup>24</sup> Cfr: Visalli, U. O., *ibidem*.

<sup>25</sup> Olweus, D., (1993): *Victimization by peers: antecedents an long-term out-comes*, en Rubin, K.H. y Asendorf, J.B. Edtrs. *Social withdrawal, inhibition and shyness*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

**Gráfico 1**  
**Modelo psicossocial de perfil del acosador en el *Mobbing***



agresión, como es el caso de los acosadores pasivos (seguidores o secuaces del acosador).

A los estudios acerca del perfil antisocial del acosador del *Bullying* hemos añadido —a la teoría frustración-agresividad,— la variable «perversión», desarrollando también otra hipótesis de perfil del *Bullying*: el «narcisista perverso».

### 3.1.1. EL ANTISOCIAL PERVERSO Y EL NARCISISTA PERVERSO

El *acosador antisocial perverso* procede en la mayoría de los casos de una familia desestructurada, ha fracasado en los estudios (a veces es el que ha repetido curso y es de más edad del aula). Presenta una conducta agresiva y antisocial. Está poco adaptado a las reglas de convivencia, es incapaz de respetarlas y presenta notables deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos. Su rabia<sup>26</sup> (frustración → agresividad

<sup>26</sup> Necesita imperiosamente dominar a los otros y su conducta denota una falta de control de la ira y un alto nivel de hostilidad que hace que interprete sus relaciones con los otros como fuente de conflicto y agresión hacia su propia persona.

y/o perversión: el placer de infligir daño a los demás como válvula de escape de la frustración como, por ejemplo, la envidia) se dirige hacia los compañeros percibidos como los más destacados o los más débiles pero también hacia los adultos. Presentan una gran belicosidad con los compañeros y con los adultos y una mayor tendencia hacia la violencia. Es autosuficiente y sus mecanismos de defensa elevan su autoestima. Tiene una opinión positiva e idealizada de sí mismo y su personalidad presenta un temperamento agresivo, impulsivo, arrogante, teatrero, aparentemente seguro de sí, a menudo popular y no tiene ninguna empatía con la víctima.

Los acosadores antisociales son por lo general del sexo masculino y tienen mayor fortaleza física y, con respecto a los narcisistas perversos, probablemente no hay una distinción significativa en el género en lo que se refiere a la fuerza psicológica.

El *Acosador narcisista perverso* con personalidad narcisista, también tiene una opinión positiva e idealizada de sí mismo y a menudo es popular por su «posible» estatus social. Con respecto al antisocial, presenta una psicología más sutil, sádica, perversa y maquiavélica y experimenta sobre todo placer en dominar, pero no sólo por el efecto frustración-agresividad, sino más bien para apagar el narciso que lleva dentro.

Procede sobre todo de familias acomodadas (y no sólo) —tanto permisivas, *lasser faire* o rígidas—, donde los padres están presentes principalmente en un sentido físico y económico y totalmente ausentes en los aspectos cognitivo-afectivos y principalmente y, en lo que respecta a las emociones y a los valores, son bastante fríos y calculadores<sup>27</sup>.

Tanto el antisocial como el narcisista, son más fuertes psicológicamente que sus víctimas, ambos muy oportunistas (más frío el narcisista) y atractivos por rasgos de personalidad (embaucadores, astutos e inteligentemente mentirosos). No tienen ninguna empatía con la víctima y son auténticos actores en los roles<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Es muy probable que los padres le hayan inculcado «directa o indirectamente» falsos valores o «antivalores» o falsos modelos de referencia —que el hijo empezó a aprender y a imitar desde temprana edad— como la percepción de un «estatus alto» de su familia, una mentalidad dogmática y clasista (a veces racista), el sentirse «único» él y su familia y experimentar sentimientos de poder, etc. El acosador narcisista tiene probablemente rasgos «innatos» y culturales y un tipo de frustración-perversión (no exteriorizada como en el antisocial sino más bien interiorizada) de tipo libídico (véase, entre otros, S. Freud).

<sup>28</sup> Los adultos muy difícilmente se percatan y suelen ser engañados en la mayoría de los casos o bien no quieren percatarse —sobre todo en el caso del narcisista— a veces por el estatus social de poder que representa este perfil de acosador.

En una comparación, podemos resumir que el *acosador antisocial* presenta una frustración-agresividad mayor hacia fuera, mientras que el *acosador narcisista* presenta una perversión-agresividad más hacia dentro.

El *antisocial* está frustrado, es inseguro y perverso por las experiencias anteriores. Está frustrado y rabioso y quiere vengarse contra la sociedad. Tiene una personalidad fuerte de rasgos o que ha forjado en función de sus experiencias frustrantes. Su conducta obtiene y consigue un refuerzo continuo sobre el acto agresivo y violento como algo gratificante —«una válvula de escape de la frustración → agresividad».

El *narcisista*, sin embargo, obtiene y consigue un refuerzo gratificante y deseable de sus pulsiones reprimidas, perversas y diferidas (*véase S. Freud*) —afirmación de su *narciso* y válvula de escape *perversión* → *agresividad*.

Ambos, tanto el antisocial como el narcisista, transfieren su carga destructiva hacia una posible víctima (*el chivo expiatorio*), percibida como diferente —o destacada— y más vulnerable.

Con respecto a su vida adulta, el *antisocial*, está más sujeto a consecuencias indeseadas y su aprendizaje para y cómo conseguir los objetivos puede llevarle posteriormente a la antesala de la conducta delictiva; el *narcisista*, sin embargo, habitualmente se afirma en la sociedad ocupando cargos bastantes relevantes».

En la mayoría de los casos, ambos perfiles pueden tener rasgos predominantemente de líderes transformacionales<sup>29</sup>, agresivos y destructivos (agresividad manifiesta en el antisocial y agresividad-perversión latente en el narcisista) en el ámbito del grupo dependiente. Si el grupo dependiente aprende que esa es la forma de establecer los vínculos sociales de socialización, puede generalizar actuaciones principalmente antisociales —percibidas como «normales» y como reglas adquiridas— a otros grupos en los que van a integrarse. Incluso, cuando se vayan a emparejar, pueden imitarlas (en forma de asimilación de personalidad) y extender esas formas antisociales o de perversión de poder de dominio y sumisión del otro a la convivencia doméstica, como son los casos que vienen sufriendo con tanta frecuencia las mujeres.

---

<sup>29</sup> Muchas veces, incluso con cargas de líder camuflado «transaccional» o bien dogmático «transformacional».

### 3.4. Consideraciones preliminares sobre el Perfil de Víctima

La *víctima* y su comportamiento, para el *acosador*, es percibida como un sujeto inseguro y débil y el hecho de que la víctima no responda al ataque y al insulto puede aumentar aún más la carga de sadismo y desprecio. Olweus<sup>30</sup> caracteriza ese modelo de ansiedad y de reacción sumisa combinado (en los chicos) con la debilidad física que les caracteriza; no son agresivos ni violentos y muestran un alto nivel de ansiedad, de inseguridad y bajos niveles de autoestima. Este autor señala ciertos signos visibles que el *acosador* elegiría para atacar a las víctimas y que separarían a las víctimas de otros estudiantes. Serían rasgos como las gafas, el color de la piel o el pelo y las dificultades en el habla, por ejemplo. Además, indica que las desviaciones externas no pueden ser consideradas como causa directa de la agresión ni del estatus de víctima. En general, las víctimas consiguen socializar menos, les cuesta mucho trabajo hacer amigos, se aíslan y pueden ser rechazados porque son percibidos como diferentes. Pueden ser menos populares o muy populares (en el caso de los «empollones») provocando una «reacción psicológica» de sensación de marginación. Sin embargo «desarrollan una mayor actitud positiva hacia su profesora-do que los acosadores»<sup>31</sup>.

T. Mooij<sup>32</sup> señala, como rasgos frecuentes en la víctima, niveles altos para ser intimidada directa, regular y frecuentemente y para ser intimidada indirectamente y excluidos por sus compañeros (especialmente en el caso de las chicas). También suelen ser sujetos identificados fácilmente como víctimas y ser menos apreciados.

El papel de víctima se reparte en proporciones iguales entre sexos aunque muchas investigaciones dicen que existen más chicos implicados<sup>33</sup> o similar número<sup>34</sup>, excepto en las realizadas en Japón (y según la norma social de aquel contexto) en las que las intimidaciones se dirigen mayoritariamente a las chicas o hay más chicas entre las vícti-

<sup>30</sup> Cfr. Burns, J. M., (1978): *op. cit.*

<sup>31</sup> Vid., Olweus, D., (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid: Morata.

<sup>32</sup> *Ibidem.*

<sup>33</sup> Cfr. Mooij, T., (1997): «Por la seguridad en la escuela», *Revista de Educación* 313, pp. 29-52.

<sup>34</sup> Vid., *El Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar* (1999), Madrid. <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes1.asp>

mas<sup>35</sup>. Sin embargo, según Olweus<sup>36</sup>, la agresividad intimidatoria entre chicas se ha estudiado mucho menos.

En lo que se refiere al ámbito familiar de las víctimas, éstas pasan más tiempo en casa. Se indica que una excesiva protección paterna genera niños dependientes y apegados al hogar, rasgos que caracterizan a las víctimas<sup>37</sup>. Este autor considera que estas tendencias a la protección en exceso puedan ser a la vez causa y efecto del acoso. Las víctimas, en especial, tienen un contacto más estrecho y una relación más positiva con sus madres.

Olweus<sup>38</sup> ha interpretado la falta de apoyo de los compañeros hacia las víctimas como el resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás, hecho muy frecuente en estos procesos.

Según el informe del Defensor del Pueblo<sup>39</sup>, tanto los adultos como los jóvenes se comportan de forma agresiva después de observar un acto de agresión<sup>40</sup>. En el caso del maltrato entre iguales se produce un *contagio social* que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo. Este factor es esencial para entender la regularidad con la que actos de esta índole pueden producirse bajo el conocimiento de un número importante de observadores que, en general, son los compañeros y no los adultos del entorno de los escolares. En otros casos, se ha demostrado que es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones, lo que impide que el alumnado que siente que debería hacer algo no lo haga.

---

<sup>35</sup> Vid., Ortega, R., (1999): *Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain*, en Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, 1992 y Fonzi, A., Genta, M.L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile, A. Italy, en Smith P.K., Morita Y., J. Junger-Tas, Olweus D., Catalano, R. y Slee, P. Edtrs., *The nature of school bullying*. London: Routledge.

<sup>36</sup> Vid., Monbusho (Ministry of Education). (1994): *Seito Shidojo no shomondai no Genjo to Monbusho no Shisaku ni tsuie*. (The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education). Tokyo: Ministry of Education.

<sup>37</sup> Cfr. Olweus, D., (1998): *op. cit.*

<sup>38</sup> Cfr. Olweus, D., (1993): *op. cit.*

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> *Op. cit.*, Defensor del Pueblo, 1999.

#### 4.1. Tipificación del Perfil de Víctima (provocadora, espectadora y pasiva)

En el acoso escolar existen tres tipologías de víctimas: la *víctima provocadora*, la *víctima espectadora* y la *víctima pasiva*.

La *víctima provocadora*<sup>41</sup> es aquella que, por su propia conducta, incita al acosador a cometer la agresión. Tal incitación crea y favorece la explosión previa al acoso. Dicho de otra manera, esta víctima ha colaborado en la acción agresiva y existe una culpabilidad recíproca. Se establece una interdependencia entre el acosador y la víctima. La víctima necesita al acosador porque disfruta de su provocación y el agresor reacciona. Un ejemplo sería el niño al que le gusta molestar al gato aun sabiendo las reacciones del gato. La *víctima provocadora* presenta un escaso control emotivo, a veces son antipáticos, irritables y a menudo indisciplinados frente a los adultos. Las víctimas provocadoras suelen ser alumnos que tienen problemas de concentración y tienden a comportarse de forma tensa e irritante a su alrededor. A veces suelen ser tildados de hiperactivos y lo más habitual es que provoquen reacciones negativas en gran parte de sus compañeros.

La *víctima espectadora*, se describe como víctima que por miedo, para no sentirse marginada del grupo, por oportunismo o inercia, por tener rasgos de evitador-colaborador o por problemas de dependencia, exclusión e inseguridad, permanece espectadora de los eventos que acontecen a su alrededor. La *víctima espectadora* es capaz de relacionarse muy bien con su entorno, no reacciona ante los conflictos (más bien los evita) pero, sin embargo, no permanece indemne frente a los eventos de conflictos. Por el contrario el asistir, como espectadora, le supone un aprendizaje sobre cómo comportarse como forma de inclusión al grupo dominante y ante situaciones injustas y un refuerzo para posturas individualistas y egoístas, y lo que es más peligroso, la formación y el refuerzo de modelos y estereotipos para valorar como importante y respetable la conducta agresiva. Se señala como consecuencia para ellas la *deseñsibilización* que se produce ante el sufrimiento de otros a medida que van contemplando acciones repetidas de agresión en las que no son capaces de intervenir para evitarlas. Por otra parte, también se indica que aun que la *víctima espectadora* reduzca su ansiedad de ser atacada por el

---

<sup>41</sup> Vid. también Bandura, A., (1963): *op. cit.*

*acosador*, en algunos casos podría sentir una sensación de indefensión semejante a la experimentada por la víctima.

*La víctima pasiva* es la más común. Son sujetos inseguros, que se muestran poco y que sufren calladamente el ataque del agresor. Su comportamiento, para el agresor, es un signo de su inseguridad y desprecio al no responder al ataque y al insulto. Olweus<sup>42</sup> caracteriza ese modelo de ansiedad y de reacción sumisa combinado (en los chicos) con la debilidad física que les caracteriza. En general las víctimas, si nos atenemos a los datos sociométricos, son los menos populares de la clase. Aunque desarrollen, a veces, una mayor actitud positiva hacia su profesorado<sup>43</sup>, son sujetos rechazados y aislados que tienen unas redes sociales de apoyo muy pobres (tablas III y IV).

##### 5. *La mediación escolar en un modelo integrador como forma alternativa de resolución de conflictos*

Para poder resolver los conflictos en los centros escolares hay que poseer los instrumentos cognoscitivos y logísticos necesarios para poder afrontarlos e intentar resolverlos. Además, hay que saber a qué edad se puede plantear la mediación. Una mediación viable entre iguales podría realizarse a partir de los seis/siete años, aunque con ciertas diferencias según la edad del alumnado. Es importante saber qué tipo de técnicas de mediación es posible aplicar a niños de seis años con respecto a las técnicas a aplicar a chicos de catorce o dieciséis. Tampoco serían totalmente iguales el estilo de enseñanza y las tareas cognitivo-afectivas y logísticas de mediación a desempeñar entre el alumnado de infantil, de primaria o un alumnado de secundaria.

Previamente a la implementación de un modelo integrador con la mediación escolar en un Centro Educativo, es preciso sensibilizar a todos los componentes de su comunidad y, en especial, a la dirección del centro y al Claustro de profesores, acerca de las bondades del programa que se quiera llevar a término. Debe informarse a los integrantes de la comunidad educativa para que conozcan, acepten y asimilen esta «aproxima-

---

<sup>42</sup> *Vid.*, Benjamín Mendelsohn (1940) en: <http://www.geocities.com/fmuraro/mendelsohn.htm>

<sup>43</sup> *Cfr.* Olweus, D., (1998): *op. cit.*

<sup>44</sup> *Ibidem.*

**Tabla III. Modelo psicosocial de perfil del acosador en *el Bullying***

Acosador pasivo	Acosador activo narcisista perverso	Acosador activo antisocial perverso
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frustración⇒agresividad⇒(más exteriorizada). Conducta agresiva, perversa, conflictiva y antisocial. Rabia y envidia hacia los demás percibidos como los más destacados o más débiles.</li> <li>• Competitivo y aparentemente seguro de sí mismo, a menudo popular</li> <li>• Más fuerte física y psicológicamente que sus víctimas</li> <li>• Opinión positiva e idealizada de sí mismo</li> <li>• Impulsivo y teatrero</li> <li>• Incapaces de respetar las reglas de los adultos</li> <li>• Imponente por fuera y atractivo por estatus defensivo (astuto y mentiroso compulsivo antisocial)</li> <li>• Ninguna empatía con la víctima. Insensible.</li> <li>• Familias con clima hostil, escasa aceptación del hijo, modelos educativos autoritarios y violentos<sup>44</sup>. Prevalece la familia <i>lasser faire</i>, muy ausente afectivo-cognitivamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frustración-represión (ego - líbido)⇒agresividad sutil (más interiorizada)⇒Conducta perversa sutil, más bien hacia los demás percibidos como más débiles.</li> <li>• Seguro de sí mismo, competitivo y a menudo popular</li> <li>• Más fuerte psicológicamente que sus víctimas</li> <li>• Opinión positiva, idealizada de si mismo</li> <li>• Más sutil en sus acosos y auténtico actor en los roles</li> <li>• Capacidad de interpretar las reglas de los adultos</li> <li>• Muy oportunista, muy frío por dentro y atractivo por rasgos de personalidad (embaucador, astuto e inteligentemente mentiroso)</li> <li>• Ninguna empatía con la víctima.</li> <li>• Familia con modelos educativos clasista o bien dogmático: hiperprotectora, permisiva o <i>lasser faire</i>, rígidas, y presente más bien físicamente y ausente afectivo-cognitivamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alianza con el individuo/grupo más fuerte.</li> <li>• Seguidores, como forma de seguridad dentro del grupo prepotente, en el séquito de compañeros considerados «prestigiosos»</li> <li>• Empatía parcial (?) para la víctima</li> <li>• Baja autoestima, escasa estabilidad emotiva, dependencias, escasa satisfacción personal</li> <li>• Las conductas de los acosadores pasivos tienden a disminuir creciendo</li> </ul>

**Tabla IV. Modelo de perfil de la víctima**

<b>Víctima pasiva</b>	<b>Víctima provocador</b>	<b>Víctima espectadora</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiosa, pasiva, muy «pegada» al adulto</li> <li>• Baja autoestima, imagen de sí misma negativa</li> <li>• Incapaz de reaccionar, resignada</li> <li>• No son buenos lectores de la expresión emotiva ajena</li> <li>• Familia hiperprotectora con dinámicas, a menudo, demasiado envolventes. Hijos incapaces de gestionar las relaciones sociales complejas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternancia de expresiones emotivas</li> <li>• Fácilmente irritables</li> <li>• Escaso control emotivo</li> <li>• Provocadores</li> <li>• Antipáticos frente a los adultos</li> <li>• Estilo familiar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>coercitivo-permisivo</i>;</li> <li>b) <i>incoherente</i>;</li> <li>c) <i>hiperprotectivo</i>.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiosa, pasiva, dependiente</li> <li>• Aparentemente tranquila</li> <li>• No reacciona</li> <li>• Evitadora, colaboradora y oportunista</li> <li>• Buenas relaciones sociales</li> <li>• No se aprecian estilos familiares en particular</li> </ul>

ción educativa alternativa» que supone, en mayor o menor grado, dependiendo del alcance del programa, la implementación de un programa concreto. Esta sensibilización se conseguirá informando, mediante encuestas anónimas, charlas, folletos, pósters, vídeos, y a través de cursos de formación en técnicas de resolución de conflictos impartidos al profesorado y al personal implicado.

Se pone en marcha este nuevo sistema educativo integrador y mediador, dirigido a la prevención del conflicto en los Centros Educativos, diferenciando la edad del alumnado al que va dirigido el programa. En educación infantil y primaria, por ejemplo, deben prevalecer las actividades lúdicas, como el juego, las marionetas, la expresión corporal, el teatro, que fomenten en el alumnado la adquisición de su identidad y autonomía personal, enseñándoles y educándoles en la mediación<sup>45</sup> para resolver conflictos, como una nueva capacidad de comunicarse y de compartir con los demás.

La asamblea de clase, hecha de forma sistemática, a todas las edades y la clase sobre formas de mediación y comunicación para resolver los problemas que surgen en la vida cotidiana y construir conjuntamente soluciones que satisfagan a todos —asignando tareas gratificantes y de responsabilidad—, es una de las prácticas educativas más directas para facilitar la interacción positiva y el desarrollo del grupo y participar e intervenir colectivamente en el ámbito de la resolución de conflictos. Debe ser un espacio organizado de participación y diálogo, donde el grupo pueda plantear las diversas soluciones. Josep M. Puig y otros<sup>46</sup> nos explican ampliamente cómo organizar las asambleas y qué hay que hacer para que se constituyan en un verdadero espacio de discusión, diálogo y cooperación.

Es importante que las contribuciones que hagan las partes para ayudar en la discusión sean diferentes a las que se hubieran realizado en el pasado en otro contexto de mediación. Durante la discusión el mediador

---

<sup>45</sup> G. Ross, se refiere a un «modelo educativo incoherente». (Vid., Ross G., (1999): «Beyond the trauma vortex. «The media's role in healing fear, terror and violence», *North Atlantic Books Berkley*, California.

<sup>46</sup> El mismo alumnado aprende las técnicas de mediación, sirviendo de soporte como posible mediador de ayuda (no profesional) en la interacción activa (con iguales y figuras escolares) que se vaya creando y que se convierte en participativa entre los iguales. El alumno, ayudado por la figura del profesor mediador-coordinador, puede mediar entre sus compañeros y ese entrenamiento dinámico determina la motivación a la participación en este nuevo escenario de convivencia con métodos integrativos.

debe organizar los temas que deban tratarse y es preciso acumular información. Por ejemplo, los procedimientos y materiales que pueden utilizarse son: 1) Evaluar previamente a la presentación de planteamientos teóricos, si es un roce o un conflicto (por ejemplo, colocando una pizarra específica para que los alumnos, que hayan sido informados y sensibilizados en tareas de mediación y resolución de conflictos, pongan su nombre y determinen el problema que quieren solucionar); 2) Identificar el conflicto real (y no el roce que se puede solucionar individualmente entre el docente —mediador— y las dos partes); 3) Exponer durante la asamblea, los conceptos teóricos y los planteamientos de la transformación de conflictos por parte de la monitora y de los participantes; 4) Realizar juegos para cohesionar y dinamizar el grupo; 5) Trabajar con encuestas anónimas, fichas de información, de ejercicios y de observación y con manual de mediación; 6) Representar las situaciones para detectar determinados elementos de los contextos de conflicto; 7) Expresar gráficamente y por escrito los conceptos y las ideas desarrolladas en la asamblea (*role playing*); 8) Analizar los conflictos reales surgidos a lo largo del curso; 9) Entrenarse en la negociación y mediación con juegos de rol elaborados a partir de casos reales; 10) Encontrar acuerdos que satisfagan a las dos partes (*yo gano - tú ganas*) suavizando las posiciones (*yo cedo - tu cedes*) y trabajando las necesidades reales; 11) Elaborar un informe simple donde se establezca el acuerdo al que han llegado las dos partes y del que son partícipes todo el alumnado (en el caso de que se rompa el acuerdo habrá otra reunión donde los alumnos que habían participado en la reunión del primer acuerdo voten una medida de tareas auto-responsables para las partes contendientes).

En una asamblea el mediador procurará orientar a las partes cuando el discurso se desvíe del tema central y, además, debe apreciar las perspectivas en toda su magnitud y debe generar lluvia de ideas; es decir, las partes deben sentir que son ellos y no un tercero los que deben resolver el conflicto.

A partir de la secundaria es donde podrían tener su máximo desarrollo los programas de mediación entre iguales. «Se puede seleccionar, por ejemplo, un grupo de chicos y chicas que sean representativos con respecto a la variabilidad del conjunto de los alumnos, se les forma y entrena en técnicas de mediación y se les asigna la tarea de ayudar a gestionar los conflictos que surjan entre sus propios compañeros. Esta formación se hará básicamente a través de »role playing«. Las mediaciones las harán en comediación, es decir, siempre en equipos de dos. El

objetivo primordial de la mediación entre iguales es, más que la resolución de los conflictos en sí, enseñar a los estudiantes a conducir sus propios conflictos de forma cooperativa y eficaz, sin la intervención de los adultos. Por eso, lo más importante de este programa es que el máximo número de alumnos pueda desempeñar el papel de mediador.»<sup>47</sup>

La mediación escolar comparada, por ejemplo, con la mediación familiar, está más abierta a planteamientos creativos y al contexto situacional tan diversificado como es el de la escuela (las figuras que forman parte de este contexto son numerosas y diversificadas). Pueden seguirse las técnicas generales de la mediación pero a través de la construcción de unas técnicas situacionales que exija cada centro o cada aula, colaborando todas las figuras implicadas en este espacio organizacional (alumnado, profesorado, tutores, Director del centro, padres, todas las figuras influyentes<sup>48</sup>, figuras constituyentes<sup>49</sup>, etc.) y, finalmente, siguiendo todos los programas curriculares factibles de aprendizaje, de prevención y formación.

### *Bibliografía*

ABC, 03/05/2006.

ADORNO, T. W., Frenkel-Brunswink E., Levinson D., Sanford R. N. (1950): *The authoritarian personality*, New York: Harper.

BANDURA, A. (1963): *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*, Madrid: Editorial Alianza.

BELLOSO MARTÍN, N. (Coordinadora) (2006): *Estudios sobre mediación: la Ley de Mediación Familiar de Castilla y León*, Valladolid: Junta de Castilla y León.

---

<sup>47</sup> Vid., Puig, J. M. y otros (1997): *Com fomentar la participació a l'escola*, Barcelona: Graó.

<sup>48</sup> Poyatos, García A., (2003): *Mediación familiar y social en diferentes contextos*, Valencia: Publicaciones Universitat de Valencia y Nau llibres, p. 140.

<sup>49</sup> La autoridad negociadora personifica la personalidad influyente que representa los intereses dentro de un meso o microsistema. Por ejemplo, en una comunidad con reglas propias (la comunidad de gitanos) existe un jefe de referencia; o en un departamento dentro de una empresa o de una escuela, el jefe o el director, o el docente que desea que se solucione el conflicto. Si la autoridad influyente negociadora (como una referencia cognitiva y afectiva) es significativamente relevante y elevada, la resolución es fácil. Si la autoridad influyente negociadora es baja, el proceso de resolución del conflicto será más largo y más difícil.

<sup>50</sup> La representación constituyente representa las partes no directamente involucradas (por ejemplo, los compañeros de colegio en una escuela, los amigos o los parientes en una familia).

- BENJAMÍN, Mendelsohn (1940) en:  
<http://www.geocities.com/fmuraro/mendelsohn.htm>
- BURNS, J. M. (1978): *Leadership*, New York: Harper & Rowe.
- CARBONELL, J. L. y PEÑA A. I. (2001): *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*, Madrid: Editorial CCS.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (1999). Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar. En: <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp>
- DON BOSCO, J. (1985): *El Sistema Preventivo en la educación de la juventud: Constituciones y Reglamentos. Salesianos de Don Bosco*, Madrid.
- EL MUNDO 'Semana del 24 de febrero al 2 de marzo de 2006'.
- EL MUNDO, Diario de Valladolid, 03/05/2006
- FREUD, S. (1915): *Los instintos y sus destinos*, Obras Completas. Vol. VI. Madrid: Biblioteca Nueva, 1972.
- FROM, E. (1970): *Psicoanalisi della società contemporanea*, Milano: Comunità.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid: Narcea Ediciones.
- HIRIGOYEN, M. F. (2001): *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*, Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- LABORIT, H. (1970): *L'agressivité détournée: introduction à une biologie du comportement social*, Paris: Union general d'éditions.
- LEYMAN, H. (1986): *Vuxenmobbing - psykiskt vald i arbetslivet (Mobbing - psychological violence at work places)*. Lund: Studentlitteratur.
- (1990): *Handbok for anvindning av LIPT —formuliret for kartliggning av risker for psykiskt void i arbetsmiljon (The LIPT questionnaire-a manual)*, Stockholm: Violen.
- MARTÍN, E. (2003): «Convivencia y conflicto en los centros escolares: la situación española», *Aulas Conflictivas* (Número monográfico). Revista del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Colegio Profesional de la Educación 145.
- MONBUSHO (Ministry of Education). (1994): *Seito Shidojo no shomondai no Genjo to Monbusho no Shisaku ni tsuie.* (The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education). Tokyo: Ministry of Education.
- MOOIJ, T. (1997): «Por la seguridad en la escuela», *Revista de Educación* 313.
- OLWEUS, D.: (1979): Stability of aggressive reaction patterns in males: A review, *Psychological Bulletin* 86.
- (1993): Victimization by peers: antecedents an long-term out-comes, en Rubin, K.H. y Asendorf, J.B. Edtrs., *Social withdrawal, inhibition and shyness*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ORTEGA, R. (1994): «Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros», *Revista de Educación* 304.

- (1999): *Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain*, Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, y Fonzi, A., Genta, M.L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile, A. Italy, en Smith P. K., Morita Y., J. Junger-Tas, Olweus D., Catalano, R. y Slee, P. Edtrs. (1992): *The nature of school bullying*. London: Routledge.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003): «El proyecto Anti-Violencia escolar: Andave», *Aulas Conflictivas* (Número monográfico). Revista del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Colegio Profesional de la Educación 145.
- POYATOS GARCÍA A. (2003): *Mediación familiar y social en diferentes contextos*. Valencia: Publicaciones Universitat de Valencia y Nau llibres.
- PUIG, J. M. y otros (1997): *Com fomentar la participació a l'escola*, Barcelona: Graó.
- REISS, A., ROTH J. (1993): *Understanding and preventing violence*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- ROSS G. (1999): «Beyond the trauma vortex. The media's role in healing fear, terror and violence», *North Atlantic Books Berkley*, California.
- ROVIRA, M. (2000): «El tratamiento de la agresividad en los centros educativos: propuesta de acción tutorial», *Cuadernos para la Coeducación* 15, Barcelona.
- TORREGO, J. C. y Cruz PÉREZ PÉREZ (2001): «Estrategias para la solución de conflictos», *Revista Española de Pedagogía* 218.
- VISALLI, U. O. (2003): «Breves apuntes sobre el conflicto», *Revista Jurídica da UniRondon*. Cuiabá 5, pp. 47-72.
- (2005): «La búsqueda de nuevos paradigmas en la educación: la mediación escolar», *Dereito & Educaçao*, C. Gorzevski coord., Santa Cruz Do Sul, 2005, pp. 99-131;
- (2006): «El maltrato entre iguales (*Bullyng*) y el acoso laboral (*Mobbing*)», *JurisPoiesis*. Revista del Curso de Mestrado en Derecho 7. Rio de Janeiro, Universidade Estacio de Sâ, pp. 463-500.
- (2006): «Mediación escolar», en N. Belloso Martín coord., *Estudios sobre Mediación: la Ley de Mediación familiar de Castilla y León*, Valladolid: Junta de Castilla y León, pp. 271-291.
- ZAPF, D. (1999): «Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work, International», *Journal of Manpower* 30.