

Otro tipo de maltrato: el abuso de poder entre escolares

A different kind of maltreatment: abuse of power within the peer group in school¹

CRISTINA DEL BARRIO, KEVIN VAN DER MEULEN Y ÁNGELA BARRIOS
*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Universidad Autónoma de Madrid*

Resumen

El artículo pasa revista a los mitos y malentendidos populares acerca del maltrato entre iguales en las escuelas, enfrentándolos a lo que se sabe de este fenómeno en relación con la naturaleza de la escuela como un lugar seguro. En segundo lugar, se presentan los resultados de una serie de investigaciones acerca de la incidencia del maltrato y los modos en que los propios estudiantes y el profesorado reaccionan frente a él. Los estudios, incluyendo el elaborado para el *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*, se centran en diferentes muestras y utilizan distintos métodos para comprender de modo más amplio el fenómeno. Se revisan las ideas proporcionadas por el alumnado y el profesorado acerca de los mismos aspectos –incidencia, escenarios, respuestas, etc.– y se analiza si la experiencia de algunos profesores como víctimas de sus iguales en su pasado escolar influye en el modo en que intervienen en la actualidad. A partir de lo encontrado, se derivan unas implicaciones para la mejora de las relaciones en la escuela.

Palabras clave: abusos entre iguales, mitos del maltrato, convivencia escolar, reacciones ante la victimización.

¹ *Agradecimientos:* Las investigaciones citadas en este texto han sido financiadas respectivamente por la Comisión Europea (Programa TMR), el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Acciones Integradas) y la Oficina del Defensor del Pueblo, junto con la Comisión Española de UNICEF. Los autores agradecen especialmente la participación de estudiantes y profesorado de los centros "A. Machado", "R. Chacel" (Colmenar Viejo) y "Montserrat" (Madrid).

Dirección de los autores: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Cantoblanco, 28049 Madrid, cristina.delbarrio@uam.es.

Abstract

A review of folk myths and misunderstandings about peer bullying in schools are first reviewed, opposing them to the existing knowledge on this topic in relation to the nature of schools as a safe place. Second, the results of a series of studies on the incidence of bullying and how children and personnel in schools react against it are summarised. The studies, e.g. the national-scale study included in the Spanish Ombudsman's Report on School Violence, focus on different samples and use different methods to gain a wider understanding of the phenomenon. Pupils and teachers views on the same issues related to bullying –i.e. the incidence, scenario, responses, etc.– are reviewed. The experience of teachers as former peer-victimized children in their past school days is analysed in relation to their ways of intervention. Concluding remarks on the improvement of relationships in school are made from the results.

Keywords: peer bullying, bullying myths, school relationships, reactions against victimization.

INTRODUCCIÓN

Un sesenta y uno por ciento de las chicas y chicos de educación secundaria obligatoria de nuestro país que afirman que *todos los días* sienten miedo de ir al colegio, señala a sus propios compañeros o compañeras como la causa principal de su miedo (Defensor del Pueblo, 2000). Aun cuando las razones por las que los demás se vuelven temibles sean variopintas, es muy probable que en buena parte tengan que ver con experiencias reiteradas de intimidación o exclusión por parte de los compañeros o compañeras. Este tipo de experiencias son lo que de una forma más abreviada se suele conocer como maltrato por abuso de poder o victimización entre iguales, y convierten el

centro escolar –no solo en la etapa de secundaria–, en un lugar inseguro, alejado del bienestar que debe enmarcar los aprendizajes escolares.

En realidad es un fenómeno bien conocido, constatado en contextos diferentes, es decir, no exclusivo de la escuela. Circunscrito al ámbito escolar, no siempre es visto como un problema, lo que hace difícil que se actúe para resolverlo. Recientemente, en un suplemento dominical del diario *La Vanguardia* (3/11/02) aparecía la viñeta que la Figura 1 reproduce. ¿Cuál es el sentido de la viñeta? ¿Pretende acaso llamar la atención sobre un problema que sufre un buen número de chavales y chavalas en nuestro país? Un problema que transforma la escuela en un lugar inse-

guro, al que evitan ir, por no hablar de quienes deciden transformar su amargura o su rabia en una agresión contra sí mismos o contra aquellos que la originan. ¿O el dibujante pretende más bien hacer reír con su viñeta? ¿Cuántos lectores sintonizan con la "gracia" percibida o sugerida por el dibujante? ¿O lo que pretende éste es compartir con aquéllos su hallazgo de la semejanza entre la práctica de abusos en el mundo laboral (donde ha acabado usándose más el término *mobbing*) y el escolar? Se trate de denunciar un problema, se trate de divertirse con una situación subjetivamente risible, la viñeta describe una realidad presente en la casi totalidad de los centros escolares.

Puede que a estas alturas, además de un hecho conocido, sea considerado un asunto preocupante, dada la relativa atención de profesionales de distintas áreas hacia este fenómeno. Aparte de las ocasionales noticias en los medios de comunicación cuando se trata de episodios especialmente intensos (véase *EL PAÍS*, 17/10/02), este tipo de relaciones negativas son objeto de atención en innumerables escritos y encuentros científicos o foros de debate en los últimos años. Evidentemente, la proliferación de estudios centrados en la investigación o en la intervención proviene de una cierta toma de conciencia de un problema a veces subestimado, otras ve-



Figura 1. *Si te he visto no me acuerdo*, Jordi Labanda.
Si no me pasas los deberes de inglés, haré que la clase te haga "mobbing"

ces ignorado o silenciado. Habitualmente, la secuencia por la que este asunto ha tomado forma como un problema que requiere atención de la sociedad, incluye los pasos que aparecen en la Figura 2.

Así, partiendo de casos graves que se conocen a través de los medios de comunicación, surge un interés de la comunidad científica por investigar el estado de la cuestión, fundamentalmente la incidencia de casos, o el tipo de conductas por las que se manifiesta el maltrato. Lo que sigue a la diseminación de estos datos es normalmente una cierta toma de conciencia del problema por parte de la comunidad, ya sea en la esfera más local o en la esfera nacional. A su vez, esa toma de conciencia lleva a iniciar programas de in-

tervención en distintos ámbitos: entre los implicados, en el grupo en el que éstos se hallan, en todo el centro, más allá del centro en la comunidad, hasta llegar a medidas de ámbito nacional que pueden incluir cambios en el marco jurídico (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003). Esta secuencia no es rígida, sino que puede haber saltos de unos pasos a otros. Así en el caso español, aunque desde finales de los años 80 se habían publicado estudios acerca del maltrato entre escolares (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Ortega, 1997), es en 1998, a raíz de casos extremos aparecidos en la prensa, cuando desde el Parlamento se expresa la necesidad de determinar la gravedad de la violencia en los centros educativos y se encarga a la Oficina del Defensor

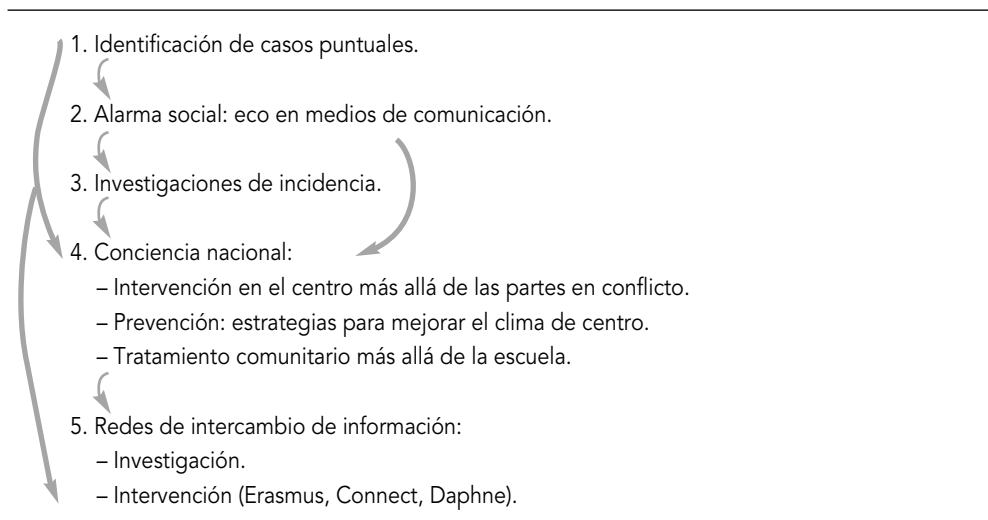


Figura 2. Secuencia de pasos en la atención social hacia el maltrato entre iguales en el contexto escolar

del Pueblo un informe riguroso acerca de la incidencia de conflictos violentos entre los estudiantes de secundaria del estado español en su conjunto². En el Cuadro 1 aparece el conjunto de la información contenida en el *Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar* resultante. El núcleo del Informe (pp. 141-289) lo constituye un estudio epidemiológico a escala nacional acerca de la incidencia del maltrato entre iguales en los centros de educación secundaria españoles, en el que participaron 3.000 estudiantes y 300 profesores, todos ellos jefes de estudio de otros tantos centros de educación secundaria. El estudio nos proporciona una panorámica del estado de la cuestión en nuestro país, en cuanto a la incidencia de las

distintas modalidades de abusos entre escolares tal como informan los propios estudiantes desde su triple perspectiva de testigos, víctimas o agresores. Asimismo, determina también las diferencias en la incidencia de acuerdo con el género y el curso (de 1º a 4º de ESO)³.

Como puede verse, el contenido del informe se centra en este tipo particular de conflictos agresivos que se relacionan con la victimización entre pares cuya influencia en el deterioro de la convivencia en los centros ha provocado la atención de una parte del profesorado y de los investigadores del desarrollo social.

Por lo general, en los distintos lugares, los estudios de incidencia derivan en iniciativas de intervención en distintos ámbitos, que, junto con nuevos es-

-
- i. El estado de la cuestión en Europa: revisión de las investigaciones de incidencia y actuaciones educativas.
 - ii. Revisión del marco jurídico de la violencia contra menores en España y países de su entorno.
 - iii. Actuaciones de las administraciones educativas españolas.
 - iv. Estudio nacional de la incidencia del maltrato entre iguales en centros de educación secundaria.
 - v. Conclusiones y recomendaciones.
-

Cuadro 1. *Contenido del Informe sobre violencia escolar presentado por el Defensor del Pueblo en el Parlamento el 29 de noviembre de 1999 (Defensor del Pueblo, 2000)*

² El Informe elaborado por la Oficina del Defensor del Pueblo requirió de la colaboración –solicitada a través de UNICEF y cofinanciada por ambas instituciones– de un equipo interdisciplinar de investigadores, especialistas en psicología del desarrollo y la educación, metodología y filosofía del derecho, todos ellos de la Universidad Autónoma de Madrid.

³ Otros muchos aspectos, entre ellos los relacionados con el perfil de quienes llevan a cabo las agresiones, las circunstancias en que tienen lugar las conductas, las reacciones de víctimas y testigos y la visión del profesorado pueden consultarse en el Informe y otras publicaciones (del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).

tudios de investigación, van teniendo difusión y siendo adoptados por centros, o a veces por profesionales individuales, comprometidos en un cambio. A su vez, como aparece en la Figura 2, estas iniciativas que se producen simultáneamente en lugares diferentes se llegan a coordinar entre sí, posibilitando el intercambio de información y la identificación de nuevos aspectos cuyo estudio permita tener un conocimiento más profundo del problema de la victimización entre iguales. La existencia de programas de financiación facilita la creación de estas redes de trabajo conjunto. Pueden citarse por ejemplo los creados por las instituciones europeas (*Training and mobility of researchers, Connect, Daphne, etc.*), o en Andalucía el ANDAVE (Ortega, 1998) o el programa *Convivir es vivir*, de la comunidad de Madrid. Pero ¿qué se entiende por maltrato por abuso de poder entre iguales? De la respuesta a esta pregunta, es decir, del sentido que se dé al concepto, depende la forma en que se reaccione frente a este fenómeno, tanto en términos de intervención para que el problema no vaya a más, como en términos de su prevención.

QUÉ SABEMOS DEL MALTRATO

El maltrato, o abuso de poder sistemático, se refiere a agresiones físicas o psicológicas dirigidas reiteradamente a un individuo que no puede defenderse

por sí mismo (Olweus, 1973; Smith y Sharp, 1994). Lo que caracteriza esencialmente a este tipo de agresión es la desventaja en la que se encuentra la víctima, la desigual distribución de poder de los actores (del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). Cuando este tipo de relación abusiva se da entre compañeros o compañeras, adopta unas características especiales al imponer una relación de dominio/sumisión entre individuos que comparten un estatus de *igualdad*, en el sentido en que se usa el término en psicología, es decir, desempeñan un mismo papel según un criterio dado (p.ej. son alumnos en una escuela). Comparadas con las relaciones entre niños y adultos, de naturaleza vertical y asimétrica, las ventajas que tienen las relaciones entre iguales para el desarrollo personal han sido subrayadas por multitud de estudios psicológicos (Hartup, 1992; Piaget, 1932; Sullivan, 2000; Vygotski, 1930; para una revisión, véase Rubin, Bukowski y Parker, 1998). Lo que las caracteriza es que se dan en un mismo plano horizontal, siendo el juego su mejor ejemplo. Si consideramos por tanto a los iguales como aquéllos que comparten experiencias en un mismo plano, y si admitimos que puede haber aspectos concretos en los que unos/as de ellos destaquen frente a otros/as, lo normal es que esas distintas competencias estén distribuidas y admitidas

por el grupo. Aquél o aquélla que es un portento en baloncesto, no cuenta los chistes con gracia; o quien siempre encuentra la información en internet que piden en clase, es incapaz de estar en el grupo musical que organizan otros colegas. Lo que ocurre con las relaciones de abuso de poder es que este equilibrio delicado que implica reconocer las competencias distribuidas se rompe cuando lo que subyace es una relación de poder concentrado en uno o unos cuantos y negado absolutamente a otros. La falta de competencia se erige en absoluta, se niega cualquier resquicio de mérito en el otro a quien se humilla. Esto deriva en una sensación de impotencia para salir de esa situación. Un chico de 13 años describe la dificultad para que las cosas sean de otro modo: *"Adaptarse, tal como se lo pusieron mis compañeros, era muy difícil adaptarse. Se lo estaban poniendo muy difícil"*⁴.

Pero volvamos al maltrato por abuso de poder entre escolares. Se trata de un tipo de agresión que puede adoptar distintas manifestaciones conductuales, unas más explícitas, otras más sutilmente dañinas, como el ostracismo. Cuando se habla de maltrato,

no suele pensarse en estas formas menos paradigmáticas de maltrato, aun considerando que no se diferencia en sus características de otros tipos que pueden considerarse mejores ejemplos. Así, ocurre que cuando se habla de las intimidaciones entre escolares, surgen preguntas del tipo: ¿no es muy fuerte llamar a esto maltrato? En realidad, las características del fenómeno del que hablamos incluyen: a) la intención de hacer daño (físico o psicológico); b) la reiteración de las conductas y c) el desequilibrio de poder que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí solo/a. ¿Hay algún tipo de maltrato, doméstico, abuso sexual, etc., en el que no se den estas mismas características?

Por otro lado, una característica del maltrato entre escolares es la importancia del grupo, destacada cada vez más en la investigación y la intervención surgidas en los últimos años (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukianen, 1996, 2002). ¿Por qué esta relevancia del grupo en este fenómeno? La escuela asegura que una niña o niño, un adolescente va a tener que relacionarse con otros de parecidas características. Mientras que otros grupos de iguales son posibles pero no tienen que darse obligatoriamente, los que tienen lugar en la escuela son forzosos. Además esa relación con el resto de miembros del grupo va a ser relativamente duradera.

⁴ Todos los testimonios proceden de entrevistas con chicas y chicos de 9 a 13 años. Los nombres, cuando aparecen, se han modificado para preservar el anonimato (del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003).

Esta situación de necesidad de continuación en el grupo, en los casos de victimización, puede agravar la sensación de impotencia ante previsible episodios negativos. No es preciso que se den de hecho estas interacciones, para que exista el vínculo negativo entre la víctima y quien/es ejercen el daño. Como en toda relación, el vínculo no siempre es tangible (Hinde, 1987; del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).

No todo conflicto interpersonal o toda conducta ruda es necesariamente un tipo de abuso. A veces los adultos pueden malinterpretar como tal algunas conductas que no lo son, por ejemplo, juego de ficción que contenga peleas (una variedad de ellos más o menos virulentos); es el denominado juego rudo y agresivo, más protagonizado por los varones, pero que no implica antagonismo, sino que los participantes están divirtiéndose. Evidentemente, cuando se obliga a participar en ese juego a alguien no interesado, estaríamos ante una forma de intimidación que sí sería maltrato. Otras conductas que pueden llevar a error son meterse con otro con una intención lúdica y no ofensiva, sea verbal o físicamente; o bien una pelea entre participantes que se encuentran en igualdad de condiciones, ya sea uno contra uno, ya sea entre dos grupos (una banda contra otra). En estos casos, aunque se pueda dar alguno de los otros criterios que caracterizan a los

abusos –intención de hacer daño a otro y reiteración– falta el definitorio: la diferencia de poder entre los contrincantes. A veces, estos tipos de conductas que no manifiestan maltrato pueden derivar en una escalada y convertirse en situaciones en las que hay que actuar. Muy ocasionalmente, por ejemplo al meterse con otro lúdicamente, si se traspasa cierto límite, se deriva en maltrato, dependiendo de la dialéctica de las reacciones entre quien recibe la broma y quien la ejerce, fundamentalmente si se da un efecto de contagio con otros del grupo.

MITOS Y CONCEPCIONES ERRÓNEAS ACERCA DEL MALTRATO

A menudo, en distintas circunstancias se hace patente una serie de ideas que manifiestan los mitos, malentendidos o clichés implícitos acerca del fenómeno que describimos y en los que tiene interés detenerse puesto que son un freno a la hora de comprender la verdadera naturaleza del fenómeno, y por ende dificultan el cambio de la situación. En la Tabla 1 aparecen enunciadas estas representaciones sociales, y la respuesta que a cada una de ellas se puede dar desde el conocimiento proporcionado por un buen número de investigaciones en distintos lugares y con distintos métodos (Rigby, 1996; Sullivan, 2000). Pero veamos cada una de estas interpretaciones.

1. Eso siempre ha existido. ¿Por qué habría de ser un problema?

Esta representación del maltrato como algo inscrito en la tradición de las escuelas, o de los grupos de chicos, subyace a un buen número de los mitos o malentendidos que aparecen a continuación. Es cierto que no es nuevo el intento de aprovecharse o dominar a quien se encuentra en desventaja, y en este sentido la primera parte del enunciado no es un mito. Numerosos ejemplos en la literatura o el cine reflejan fielmente ese tipo de experiencias, entre ellos, por citar alguno, las novelas *Qué verde era mi valle*, de Lle-

wellyin Jones, llevada al cine por John Ford con el mismo título, *El señor de las moscas*, de William Golding, *El sendero de la perdición*, de Bukowski. La lista es muy grande si sumamos relatos biográficos y canciones.

El problema viene con la segunda parte del enunciado, que sugiere la legitimidad de esa tradición solo por ser eso, algo acostumbrado. Niega su naturaleza como problema a lo que ya viene ocurriendo. Si este espaldarazo a la costumbre fuese el modo por el que se manejan las comunidades, las sociedades humanas hubieran progresado muy poco, como señala Salif

- Eso siempre ha existido. ¿Por qué habría de ser un problema?	- No puede legitimarse una costumbre que va en contra de otras personas.
- En nuestra escuela no hay maltrato.	- Existe maltrato en todas las escuelas.
- Lo mejor es ocultarlo para no dañar la imagen del centro.	- Es mejor dar imagen de seguridad y eficacia reconociendo problemas y disponiendo de soluciones.
- Hay que aprender a manejarse en la vida; no se puede tener a los niños entre algodones; el maltrato forma el carácter.	- Se trata de conducta abusiva y humilladora. No forma el carácter ni es buena para nadie en ningún sentido.
- Era broma; no ha pasado nada; los chicos son chicos.	- No es divertido, no es inofensivo y no es aceptable.
- Se lo merecían.	- No se trata de justicia, se trata de victimización. Las víctimas provocativas necesitan un cuidado especial.
- El profesorado sabe cómo enfrentar las situaciones de maltrato; es su trabajo, son profesionales.	- La mayoría del profesorado no tiene preparación: ser profesor no convierte automáticamente en experto.
- Los agresores son chicos fuertes de familias desestructuradas que atacan a los empollones.	- Los agresores/as son de todo tipo, al igual que las víctimas.

Tabla 1. Mitos o concepciones erróneas acerca del maltrato entre iguales (basado parcialmente en Rigby, 1996; Sullivan, 2000)

Keita cuando dice "Hay tradiciones que no merecen guardarse porque frenan la evolución social. Muchas son locales y nosotros somos universales". En efecto, no es universal este modo de entender las relaciones interpersonales, es un modo instalado en una estructura desigual e injusta y practicado por quienes abusan de esa estructura en beneficio propio, y el hecho de que surja una y otra vez⁵, manifiesta la permanente tentación de caer en lo menos humano de nosotros, los humanos.

2. En nuestra escuela no hay maltrato

Se trata de un mito muy frecuente. Se considera que el maltrato entre iguales solo ocurre en otros centros, normalmente de áreas duras⁶. Sin embargo, ocurre en todas las escuelas y en un grado mayor del que se percibe. En todos los paí-

⁵ Evidentemente no solo en la escuela, ni solo entre individuos jóvenes. También entre adultos, sean compañeros, como en el marco laboral, en el ejército, o separados por una estructura jerárquica explícita, como en los mismos contextos, laboral, militar, y en los casos más extremos bien descritos en la literatura producida por los supervivientes de los campos de concentración.

⁶ Curiosamente, en un encuentro reciente de especialistas en relaciones entre iguales, un investigador estadounidense, al saber que junto con otra colega portuguesa estábamos investigando este asunto, comentó que afortunadamente en su país no existía este problema que tanto detectaban los estudios europeos. Sin asomo de nacionalismo eurocentrista, ni mucho menos, no tardamos en contestar que más bien nosotros, en Europa, tenemos la impresión de tener mucha suerte al no llegar al extremo de tener detectores de metales a la puerta de los centros escolares, un índice a nuestros ojos de la existencia del tipo más duro de intimidación y rechazo del prójimo, el uso de armas. ¿Qué entenderá esta persona por abusos entre escolares?

ses en que se ha estudiado se han encontrado porcentajes similares de incidencia, con ligeras variaciones en la importancia entre unos y otros tipos de conductas que lo manifiestan. La revisión de Smith et al., (1999) y en nuestro país el Informe nacional al que se ha aludido, documentan con precisión esta verdad.

Este mito puede ser una creencia real o una máscara que se adopta para disfrazar una realidad que no se ignora. En este caso, estamos probablemente ante otra idea, expresada como sigue.

3. Lo mejor es ocultarlo para no dañar la imagen del centro

Puede ocurrir, por ejemplo, que la iniciativa de un programa contra los abusos pueda verse como señal de que la escuela es problemática, una "mala escuela", como ilustra Sullivan (2000) con un caso real en Nueva Zelanda. Lo que obliga a todo un esfuerzo añadido para contrarrestar esa mala publicidad. La toma de conciencia de que el problema ocurre, como la que ha provocado la positiva iniciativa de esa escuela, es de hecho el primer paso hacia la prevención del problema.

4. Hay que aprender a defenderse por sí mismo en la vida; no se puede tener a los niños entre algodones; el maltrato forma el carácter

Sullivan considera éste uno de los mitos más peligrosos, ya que culpa a

las víctimas por no saber defenderse por sí mismas, como confiesa esta chica de 13 años:

"Tampoco se lo diría a un profesor porque se meterían más conmigo [...] Que (la víctima) se lo diga a una persona mayor, puede hacerlo, pero no creo que pase, porque le dirían 'acusica, no sabes defenderte tú sola'".

Parte del problema reside en desacreditar de modo casi imperceptible a quienes reciben las agresiones. La valoración de sí mismos va disminuyendo a medida que empeora la percepción de sí mismos y que aumenta la negatividad que los otros expresan. Los agresores tienen poder sobre las víctimas y el proceso de exclusión y humillación inherente al maltrato asegura que la víctima no podrá defenderse. Cualquier intento irritará más a los agresores, lo que lleva a más humillación o a una escalada de la violencia⁷. Se trata de una conducta abusiva y humillante. Ni forma el carácter ni de ningún modo es bueno para nadie, como señalan los es-

tudios que constatan consecuencias negativas en los adultos que habían tenido experiencias de victimización por sus antiguos compañeros de escuela (Gilmartin, 1987; Olweus, 1994; Rivers, 2000; van der Meulen et al., 2003). Los que se enfrentan tienen mucha probabilidad de ser contestados, o si tienen éxito, los agresores se dirigirán a otros más débiles. Al crecer, las víctimas pueden adoptar el papel de agresores con otros, renovándose esta cultura de la intimidación y el abuso.

Pero además, el hecho de suponer que estas conductas son parte de la vida y que –fundamentalmente en el caso de los chicos– es natural ser duro, ya sea por parte de los padres (menos por parte de las madres) o el profesorado, refleja los valores de la masculinidad asociada al ejercicio del poder y la fuerza física⁸. Son ejemplos de cómo la sociedad, y la escuela como microsociedad en la que más tiempo pasan los niños y las niñas, contribuye poderosamente a la identidad masculina que los chicos van construyendo, y que muchas chicas aprenden a atribuir a los chicos (Askew, 1989; Roland y Munthe, 1989; Titman,

⁷ Un ejemplo de un caso así es el hecho acaecido en San Diego, en marzo de 2000, al que la prensa le dedicó mucha atención: un adolescente disparó contra sus compañeros que llevaban martirizándole desde hacía meses. El chico, nuevo en el instituto porque su familia se había trasladado desde la costa este de Estados Unidos a la ciudad californiana, era objeto de burlas constantes por sus compañeros debido a su acento 'del este', que por lo demás suele considerarse el mejor entre los hablados en ese país. El chico se llevaba muy bien con los otros miembros de su familia, tenía novia y nunca había tenido ese tipo de problemas en el lugar del que provenía.

⁸ Hasta tal punto puede ser una idea más frecuente de lo que parece que en una reunión científica acerca de este asunto, la ponente sin duda ni pudo algunos afirmaba que '*evidentemente todos, como padres, preferimos que nuestros hijos sean agresores, no víctimas*', incorporando en su modo de ver las cosas a toda la audiencia, que asistía incrédula a tal secuestro ideológico.

1989). No es extraña la coincidencia de esas conductas con otras de colectivos fundamental o exclusivamente masculinos, cerrados y estructurados de modo muy jerárquico, p. ej. los militares y los internados o residencias masculinas. En este sentido, se alude al cambio positivo que supone una educación conjunta de niños y niñas en los mismos espacios (véase Askew, 1989 y Walford, 1989 para un análisis en Reino Unido, donde las escuelas públicas separadas por sexo aún persisten). Esto no significa que no se produzcan abusos entre chicas. Es cierto que en estos momentos son menos frecuentes y que adoptan formas distintas, también en función de la edad (Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1992; del Barrio et al., 2003).

5. Era una broma; no ha pasado nada; son cosas de chicos

Se trata de una representación acerca del mismo asunto: la estereotipada visión de que es natural y es incluso conveniente que los chicos (varones) sean duros. Pero la victimización entre iguales no tiene gracia, no es inofensiva ni aceptable. Las escuelas no pueden cambiar todas las instancias sociales en que persisten estos clichés machistas o minimizadores de cierto tipo de relaciones, pero sí pueden hacer algo en su marco de actuación. Deben desarrollar medidas que refuercen este mensaje y crear entornos más seguros

sobre todo a partir de la práctica de nuevos valores en las relaciones interpersonales (Askew, 1989).

A menudo se ha señalado que un agresor con encanto (bueno o mal estudiante, con buena relación con el profesorado, de la élite del centro de acuerdo con algún criterio) puede enmascarar la realidad ante el profesorado. O sentirse éste también amenazado, lo que le lleva a minimizar el problema ante el temor de que se vuelva directamente contra él (Sullivan, 2000).

6. Se lo merecían

Inculpar a la víctima, decir que ha provocado lo que le ocurre, es una reacción común cuando alguien es señalado como autor de abusos. Sin embargo, los abusos no tienen que ver con la justicia, sino con victimización. Es cierto que existen a veces niños o niñas que fastidian a los demás, 'víctimas provocativas' (Olweus, 1993). También es cierto que la propia inseguridad de esas víctimas les hace poco hábiles y por consiguiente presa fácil donde volcar la impaciencia o las ganas de burla de los demás, que de modo deliberado o inconsciente se contagian de los victimarios. Sullivan subraya que esa conducta provocativa necesita una atención cuidadosa en la escuela, quizá con ayuda de asesoramiento psicológico u otras intervenciones, p.ej. un círculo de amigos.

7. El profesorado sabe cómo enfrentar las situaciones de maltrato; es su trabajo

Esta idea es una concepción errónea, como reconoce un buen número de profesionales. Si bien suele reconocerse que las intimidaciones y exclusiones tienen importancia, para la mayoría del profesorado es uno de las muchas cosas que a diario tienen que resolver y muchos no tienen preparación para hacerlo. Los datos proporcionados por el profesorado consultado en el estudio español del Defensor del Pueblo (2000) que se comentan más abajo, concretan estas ideas en nuestro país. Como señala Esteve (2002), con la reforma educativa LOGSE por vez primera en la historia de la educación española se produce la extensión de la escolarización al cien por cien de la población. La obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años da lugar a un conjunto de estudiantes más heterogéneo, comparado con el de décadas anteriores, donde tiene cabida tanto el antiguo modelo de estudiante en camino de estudios superiores, como otro modelo de estudiante con una mayor motivación por entrar mucho antes en el mundo laboral y que se siente forzado a asistir a clase. De modo correspondiente, el papel del docente se desarrolla en nuevas situaciones educativas y surge *'un problema de identidad profesional: muchos profesores de secundaria*

[...] rechazan el papel de educador para el que no se les ha formado y se resisten a abandonar el papel universitario de conferenciante con el que identifican sus responsabilidades docentes' (p. 89). El maltrato entre escolares a menudo ocurre a espaldas del profesorado y el que las víctimas no cuenten el problema hace doblemente difícil que los profesores lo resuelvan. Ser profesor no convierte a una persona en experto en todos los problemas relacionados con la educación.

8. Los agresores son chicos fuertes de familias desestructuradas que atacan a los empollones

Este mito se oye una y otra vez. Aunque muchas relaciones de victimización implican chicos duros, de más edad, más fuertes, que pegan, roban o humillan de una u otra manera a chicos más jóvenes, más débiles y a menudo más inteligentes, hay muchas otras formas de maltrato igual de devastadoras. Tal como han demostrado los estudios de incidencia en todos los lugares en que se han llevado a cabo (Smith et al., 1999; Defensor del Pueblo, 2000), hay agresores entre los chicos y entre las chicas, en diferentes edades, en escuelas elitistas tanto o más que en las públicas, en poblaciones pequeñas o en las urbes más grandes. Igual ocurre con las víctimas.

Como señala Carmichael (2002), tiene que ver con un modo incorrecto de

liberar la angustia o el dolor que produce el no ser reconocido por los demás y de malinterpretar o no tener las habilidades para conseguir ese reconocimiento. Así, por ejemplo, humillar a otro en el patio del colegio puede restaurar el sentido de autoestima del joven destruido por la vergüenza de haber sido ridiculizado o pegado. Sullivan (2000) señala que algunas personas se convierten en el objetivo de sus compañeros tan solo por estar en el lugar equivocado en el momento equivocado. Sus características son secundarias, son solo una oportunidad para que el otro ejerza dominación. Evidentemente, determinadas características que indican una situación de desventaja son un riesgo, pero eso depende del contexto específico. Puede ser la complejión física –ser flaco o gordo, muy alto o muy bajo–, el ser nuevo o de otra etnia, el hablar de un modo distinto –sea peor o mejor, de acuerdo con un criterio externo al del grupo de escolares, como en el ejemplo citado más arriba–, tener un nombre o apellido no ordinario, ser bien mirado –pero también, mal mirado– a ojos del profesorado, y un largo etcétera.

Todas estas formas de entender el maltrato entre iguales son reales, se constatan una y otra vez de modo más o menos informal. Sería preciso investigar en qué medida influyen de hecho en la importancia que se conceda a este fenómeno y en el modo de tratarlo

por parte de los adultos, fundamentalmente en la escuela. Y ello porque todos los modelos de intervención en el problema conceden a los docentes y otros adultos implicados en la escuela una función clave en la intervención y prevención de la victimización entre iguales (Martín *et al.*, 2003).

Según los datos proporcionados por el Defensor del Pueblo (2000), para el 75% de los 300 profesores y profesoras de Secundaria participantes en el estudio, el maltrato entre los alumnos es un problema algo importante (32%), importante (24%) o muy importante (19%). Sin embargo, no lo consideran el problema principal entre los que influyen en el funcionamiento de sus centros. Creen que son problemas más importantes las dificultades de aprendizaje de los estudiantes (98%), la falta de la participación de las familias (93%) y la falta de recursos humanos y materiales (83%). En relación con los conflictos que surgen, la victimización entre alumnos (81%) tampoco se ve como el más importante. Resultan más “amenazantes” las conductas disruptivas en clase (87%). Resumiendo, los profesores perciben la victimización entre sus alumnos como un problema importante, aunque no como el principal en su centro. Por eso, pueden preferir dedicar más tiempo a otras dificultades que les urgen más. En una investigación con docentes de primaria y secundaria, se ha es-

tudiado la influencia de las experiencias de victimización vividas por los propios profesores en sus años escolares en la percepción y actuación de situaciones de abuso actuales entre sus alumnos (Soriano, 2001; van der Meulen et al., 2003). Así, un 40% de los profesores de primaria que no sufrieron maltrato en sus años escolares interpreta las situaciones de abuso entre escolares que observan como sucesos que carecen de importancia, mientras que ninguno de los que sí fueron víctimas los interpreta de esta manera. Además, se encuentra una mayor cantidad de profesores de secundaria que habían sido maltratados por sus compañeros en su pasado escolar (73%), comparados con los que no lo habían sido (31%), que constatan como maltrato las "amenazas e insultos". Puede ser entonces que las personas que han sido víctimas sean más sensibles a la hora de percibir el problema, o al menos no interpretan los sucesos de abuso como episodios sin importancia.

Además de las interpretaciones y la valoración del maltrato, es importante conocer el estado de la cuestión, la incidencia real como punto de partida de las posibles intervenciones. A continuación se presenta una breve panorámica proporcionada por parte de quienes viven directamente el problema, los propios estudiantes y quienes están más próximos a ellos, sean compañeros o

profesores/as. Estos datos, procedentes del estudio nacional realizado para el Informe del Defensor del Pueblo y de otras investigaciones llevadas a cabo por los autores, nos ayudan a ver el problema no ya desde su representación, sino desde las propias acciones como víctima, testigo o profesor/a. En primer lugar, se resume la incidencia del problema, así como los lugares en que se localiza dentro del centro, todo ello muy brevemente, puesto que en otros lugares se puede consultar más detenidamente esta información (Defensor del Pueblo, 2000; del Barrio, Martín, Montero et al., 2003; Martín, del Barrio y Fernández, 2002). A continuación, se expone cómo se suele reaccionar, tanto por los propios chicos y chicas, como por el profesorado: qué medidas ponen en marcha en aulas y en el centro en general, y si en ellas influye la experiencia pasada como escolares de los propios docentes.

EN QUÉ GRADO, DE QUÉ MODO Y DÓNDE SE ES UN ABUSÓN CON UN COMPAÑERO

La Figura 3 muestra el porcentaje de estudiantes de secundaria que afirman sufrir, perpetrar y observar maltrato de distintas formas en relación con sus compañeros. Como se ha señalado en otras revisiones del estudio del Defensor del Pueblo, todos los tipos de maltrato por los que se ha preguntado

tienen lugar en los centros docentes de secundaria españoles, si bien con un nivel de incidencia muy distinto. La frecuencia decrece en la medida en la que aumenta la gravedad⁹. Así, se menciona un mayor número de abusos por *agresión verbal* (35-39%) y *exclusión social* (11-15%), seguidos de *agresiones físicas indirectas* (*robar, romper cosas, esconderlas, entre 4-22%*), *amenaza para intimidar* (10%), *agresiones físicas directas* (*pegar, 5%*), y en mucha menor medida (1-2%), *obligar a otro bajo amenazas a hacer cosas que no desea* (o chantaje), *acoso sexual y amenazas con armas* (*palos, navajas*).

La incidencia también varía según se identifiquen los escolares como víctimas, agresores o testigos de los abusos. La incidencia de agresiones por abuso presenciadas por los sujetos estudiados es algo superior a la de las agresiones protagonizadas como víctima o agresor. Con respecto a estos últimos, hay más agresores que víctimas en las conductas menos graves, siendo el ejemplo más claro la conducta de ignorar. Como puede apreciarse en la Figura 3, el 15% de los estudiantes de secundaria dice ser ignorado por otros sistemáticamente, mientras que un 35% de ellos reconoce que ignora a los

otros. Cuando se piensa en los casos presenciados como testigos, se alcanza un porcentaje de casi 80% de escolares. Ello parece indicar que los alumnos son más capaces de reconocerse culpables precisamente en las conductas menos graves, o bien que éstas se hacen en grupo y es más probable que los estudiantes hayan participado en esa actividad grupalmente.

El género demuestra ser una variable relevante para la incidencia de los malos tratos entre compañeros, confirmando los datos hallados en numerosas investigaciones¹⁰. Los chicos agreden y sufren más agresiones que las chicas excepto en el caso de un tipo particular de agresión verbal –*hablar mal de otro*–, en el que las chicas no solo sufren más ese tipo de agresión indirecta, sino que también lo llevan más a cabo que los chicos y lo presencian más que ellos. No obstante, en numerosos estudios aparecen las chicas destacando como autoras de “agresión verbal” en general. Al menos en nuestro estudio, los chicos siguen destacando por encima de ellas a la hora de *insultar* y *poner mote*s, dos tipos de agresión verbal directa. Probablemente, esta diferencia de resultados deriva del

⁹ El concepto de gravedad debe ser empleado con mucha prudencia, ya que las secuelas psicosociales de algunas de las conductas de exclusión social o agresión verbal pueden ser también muy importantes.

¹⁰ El nivel de confianza utilizado en todos los casos para realizar los contrastes sobre diferencias de porcentajes en función de las variables estudiadas ha sido del 99,9% ($\alpha = 0,001$). Esto quiere decir que las diferencias encontradas son esperables en el 99,9% de los casos.

hecho de que en otros cuestionarios se hace una única pregunta acerca de si se ha sido objeto (o autor/a, o testigo) de "agresiones verbales (insultos, motes, rumores)". Cuando el cuestionario –como es el caso del presente estudio– sí diferencia a la hora de preguntar entre los distintos tipos de agresión verbal, se encuentra solo un mayor número de chicas entre quienes *hablan mal de terceras personas* (Björkqvist et al., 1992; Smith et al., 1999). Un tipo de agresión resulta representativa de uno y otro género por igual: la exclusión consistente en *ignorar*.

Con respecto al curso, los alumnos de 1º de ESO son los que más agresiones sufren, los de cuarto los que menos. En segundo parece haber más agresores y después de 1º es el curso en el que más agresiones se sufren. Por tanto, y de acuerdo con la tendencia ya encontrada en otros estudios (Rigby 1996; Smith et al., 1999), a lo largo de los años adolescentes va disminuyendo la incidencia de la intimidación por abuso entre iguales.

¿En qué medida la visión que nos ofrece el alumnado coincide con lo que creen los profesores y profesoras que

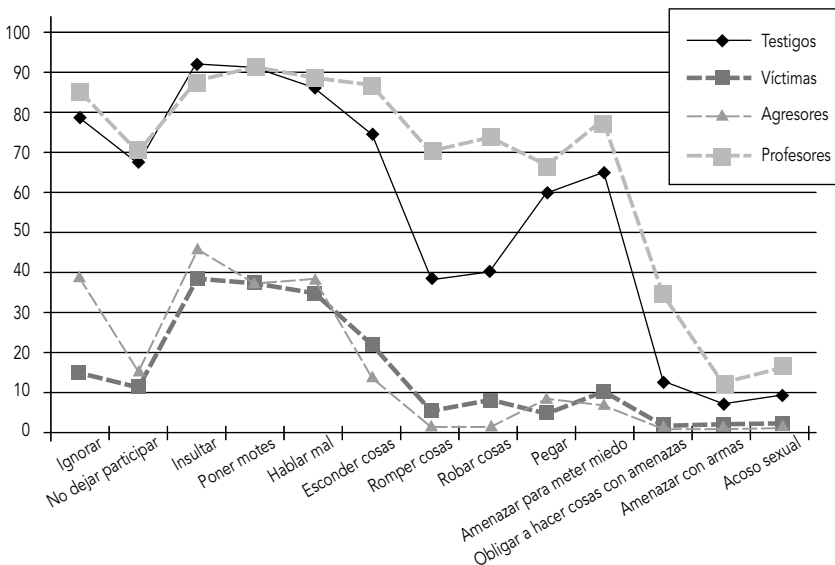


Figura 3. Incidencia (%) de las distintas manifestaciones de abuso entre estudiantes de ESO referidas por los propios estudiantes (n = 3000) que las sufren, llevan a cabo y presencian, y por el profesorado (n = 300)

sucede en su centro? Usando el mismo estudio nacional como fuente, se observan diferencias entre unos y otros en la percepción de la incidencia de este fenómeno. En general, los docentes creen que se enteran de los conflictos la mayoría de las veces (79%). Solo una quinta parte de ellos y ellas dice percibirlos a veces, admitiendo que el maltrato puede pasar desapercibido. Sin embargo, la incidencia señalada por los profesores en cuanto al conjunto de su centro, supera la incidencia de los alumnos en este estudio, incluso cuando se trata de la informada por quienes observan (véase la Figura 3). En nuestra opinión esto puede deberse a que los profesores tienen contacto con un número más amplio de alumnos y acceden a más información que ellos. Este resultado contradice entonces la idea de que los docentes desconocen el problema.

¿Cuáles son los lugares del centro donde ocurren estas agresiones entre iguales según el alumnado y según el profesorado? Puede concluirse que los espacios más inseguros son la clase y el patio (véase Defensor del Pueblo, 2000 para los detalles relacionados con todos los escenarios). En la Tabla 2 aparecen los porcentajes de estudiantes y de profesorado que señalan el aula y el patio como lugares en que ocurren las distintas modalidades de malos tratos.

Los alumnos y alumnas víctimas de agresiones no consideran el aula como

un lugar donde estén a salvo de recibir malos tratos por parte de sus compañeros. Al contrario, lo reconocen como el sitio donde más cosas les ocurren, desde formas de agresión verbal como *recibir motes e insultos* (49% y 44%) hasta formas más graves como que les *peguen* (34%), *amenacen* –sea para meterles miedo (30%) o para obligarles a hacer lo que no quieren (36%)–, o sufran *acoso sexual* (37%). Sobre todo, tiene importancia para acciones contra las propiedades del alumnado: entre un 87% y un 83% señalan que es en la clase donde les *esconden*¹¹, *rompen* o *roban cosas*. El patio es la ubicación más común para la modalidad más activa de exclusión social –*no dejar participar*– (47%), aun cuando casi un 40% menciona también el aula; el patio es también el lugar más común para *pegar* (42%) y para las *amenazas que intentan solo meter miedo* (36%) y los *insultos*, aunque en menor proporción que en el aula (37%).

Algunas manifestaciones de maltrato aparecen distribuidas en unos y otros escenarios. Por ejemplo, un 39%, 34% y 20%, respectivamente, de quienes se sienten sistemáticamente *ignorados*, señalan el aula, el patio y cual-

¹¹ Tal como queda registrado a modo de fe de errata en del Barrio, Martín, Montero et al. (2003), en el *Informe del Defensor del Pueblo* (2000, págs. 170 y 277), se señalaban por error los aseos, y no el aula, como escenario más frecuente en el que se esconden cosas.

quier sitio como lugares en que esto ocurre, como pasa también con el hecho de ser objeto de *maledicencia* (29%, 28% y 30%, respectivamente). Curiosamente, ambos casos constituyen formas indirectas de maltrato, que parecen ser por tanto típicamente producidas en cualquier sitio del centro.

A medida que aumenta el curso de secundaria observado, disminuye el porcentaje de estudiantes que se refieren al patio como lugar en que experimentan varias formas del maltrato (del Barrio, Martín, Montero et al., 2003). Se confirma por tanto a lo largo de los años de educación secundaria una tendencia observada en otros estudios que comparan el escenario de maltrato

citado en primaria y secundaria (Whitney y Smith, 1993).

Si tornamos ahora a la ubicación que da el profesorado, se observa que los docentes tienden a ver más el patio como lugar inseguro, excepto para las modalidades de exclusión social y de agresiones indirectas por medio de las propiedades, que los docentes, al igual que el alumnado, sitúan más en la clase. Es normal que los porcentajes sean superiores en el profesorado: informan acerca de todo lo que conocen del centro. Los estudiantes informan de lo experimentado por ellos mismos nada más. Por eso es interesante que en determinados casos, la alusión al aula sea muy inferior entre el profesorado com-

	AULA		PATIO	
	Alumnos	Profesores	Alumnos	Profesores
No dejar participar	39,6	73,3	46,9	44,8
Ignorar	38,8	64,2	34,0	54,5
Insultar	44,4	31,1	36,5	71,5
Poner motes	48,8	40,2	29,1	51,8
Hablar mal	28,6	24,4	27,6	49,4
Esconder cosas	86,5	89,8	5,3	7,9
Romper cosas	83,1	81,1	4,8	19,8
Robar cosas	83,5	80,6	5,0	13,1
Pegar	34,1	11,9	42,1	64,9
Amenazar para meter miedo	30,8	15,1	36,0	56,5
Obligar con amenazas	36,4	19,4	22,7	48,1
Amenazar con armas	0,0	6,3	23,5	40,6
Acosar sexualmente	36,7	14,3	21,7	44,9

Tabla 2. Porcentaje de alumnos que dicen sufrir y profesores que dicen que sus alumnos sufren las distintas modalidades de maltrato en el aula y en el patio

parado con los propios alumnos que viven estas agresiones, p.ej. *pegar, amenazas* para meter miedo o para obligar a hacer algo, y *acoso sexual*. Esta visión de la importancia relativa entre patio y aula coincidiría por tanto más con lo que ocurre en primaria y en los primeros cursos de educación secundaria, en que el patio es el lugar donde más se experimentan abusos. Curiosamente, no dejar participar es mucho más localizado en el aula por el profesorado, coincidiendo en este caso con los estudiantes de 3º y 4º de secundaria, mientras que los de 1º y 2º mencionan más en el patio ese tipo de exclusión. Pero con esta excepción, de los datos se deriva que para el profesorado el aula es un lugar más seguro, lo que puede atribuirse a que los profesores no pueden percibir todo lo que ocurre durante la clase o a que están ausentes cuando pasa, por ejemplo, en los momentos de cambio de clases.

CÓMO SE REACCIONA ANTE EL MALTRATO

En este apartado vamos a ver cómo se responde ante los abusos, en primer lugar por los propios chicos, quienes nos dicen: a) a quién se cuenta que se está siendo maltratado por los compañeros –a otro compañero, a un docente, se cuenta en casa–; y b) quién ofrece ayuda. En segundo lugar, se verá cómo responden los docentes, ya sea en

clase o como centro, y si hay diferencias entre ellos debidas a posibles experiencias como víctimas cuando fueron escolares.

A quién se comunica lo sucedido: Cuando los compañeros les hacen la vida imposible, más de un 60% de los estudiantes de secundaria agredidos tienden a contárselo a sus amigos o amigas. Esta importancia de los amigos como interlocutores de las agresiones que sufre la víctima permanece a través de los distintos tipos de maltrato, con porcentajes similares en todos ellos, y aún superiores entre quienes han experimentado acoso sexual y amenazas con armas de parte de sus iguales (76% y 79% respectivamente). Alrededor de un 15,7% de los casos acuden a la familia, aunque esta frecuencia aumenta entre aquéllos a quienes no se les deja participar, reciben amenazas para obligarles a hacer algo o amenazas con armas. Al profesorado apenas se le cuenta lo ocurrido, aunque entre quienes experimentan acoso sexual y amenazas aumenta el porcentaje que acude a los docentes, sobre todo cuando hay armas por medio. En cualquier caso, considerando la gravedad de las situaciones, resultan cifras muy bajas, en torno al 10-14%. Así lo explica Elena, de 13 años:

“Lo que pasa es que casi siempre cuando le ocurre a alguien, no quiere que nadie le ayude porque piensa que

si alguien le ayuda –los mayores y eso–, pues... las chicas la van a armar y le van a decir que ‘te has chivado... no se qué...’ y se van a seguir metiendo más con ella. Ese es mi punto de vista: ése es el miedo que tienen”.

Son las chicas, principalmente las de 2º de ESO, quienes tienden en mayor porcentaje a hablar con los demás de este problema, sobre todo con sus amigas o amigos (un 45% de todas las de ese curso afirma confiarles su problema)¹². En cuanto a la edad, aparece un descenso generalizado de la búsqueda de confidente, más notable en los chicos de 4º de la ESO, quienes mayoritariamente responden que no cuentan a nadie las situaciones que están viviendo (del Barrio et al., 2003).

Los propios profesores y profesoras, al recordar su pasado escolar como víctimas, señalan resultados similares: solo un 15% buscaba la ayuda de un profesor/a. En otro estudio retrospectivo acerca del maltrato entre escolares con una muestra más amplia (véase van der Meulen, 2001; van der Meulen et al., 2003), se observa un resultado parecido. Los docentes con experiencias de maltrato por sus compañeros indican que resolvieron la situación solo en un

8% con ayuda del profesor y en un 10% con la de la familia, frente al 26% que alude a la ayuda de los amigos, aunque una quinta parte también indicó que no se enfrentó al problema.

Quién presta ayuda: Con independencia del tipo de agresión sufrida, las víctimas solo cuentan con la ayuda de algún amigo o amiga. El porcentaje de los que aluden a la intervención de los amigos se sitúa entre el 60 y el 69%, a excepción de quienes han sufrido amenazas con armas, entre quienes el porcentaje disminuye al 45%. Si bien es cierto que no solo los amigos intervienen para ayudar, el resto de la ayuda recibida de otros chicos o chicas supone solo una cuarta parte de la recibida de amigos/as. El papel de los padres y profesores es todavía menor y solo es más relevante en los casos de acoso sexual. Podría pensarse que la gravedad del maltrato hace que se incremente la ayuda por parte de todos los que puedan tener conocimiento del hecho. La gravedad también parece explicar el mayor porcentaje de quienes reconocen la ayuda de los profesores entre las víctimas de tres tipos de maltrato: ser *robado*, *pegado* o *amedrentado con amenazas*.

Con todo, no siempre los otros, ni siquiera siendo amigos, están ahí: aproximadamente un 20% de quienes sufren *exclusión*, *amenazas para obligarles a hacer algo* y *amenazas con armas*,

¹² Los datos acerca del uso del *Teléfono amigo* creado en Andalucía como herramienta para comunicar casos de maltrato entre escolares también registran un mayor número de usuarias entre las niñas (Gómez y Palacios, 1998).

contestan que nadie les ayuda. Este dato coincide exactamente con el proporcionado en conjunto por los escolares al observar las agresiones: un 14% de escolares reconocen que no hacen nada, pero creen que deberían hacerlo; un 4,4% contestan que "no hacen nada, no es problema suyo" y un 1,5% de ellos admiten que "se meten con la víctima, lo mismo que el grupo" (Defensor del Pueblo, 2000, pp. 176-7). No obstante, tres cuartos de los tres mil participantes afirman que intervienen para cortarlo, aunque más si la víctima es amigo/a (44%) que si no lo es (33%), siendo un 10% quienes acuden a algún adulto. Pero además, según avanzamos de 1º a 4º, las víctimas refieren menos ayuda por todos los grupos de personas que le rodean. Solo se observa una interacción entre género y curso en 2º de ESO, donde son las chicas quienes más mencionan que son sus amigas/os quienes acuden en su ayuda. El siguiente testimonio ilustran las distintas posibilidades de respuesta y su justificación:

Alba (13): "Que ella se acerque a los que le hacen tanto daño, no creo que sea capaz. [...] Saber que tiene alguien con quien contar es imprescindible. Verle que está hablando con otra persona, hace que vean que tiene amigos y poco a poco se hacen más... casi nunca pasa eso, porque tienen miedo de que si voy a hablar con éste que tiene

el problema, a lo mejor el problema viene a mí también".

Preguntados directamente acerca del papel del profesorado, un 25% del alumnado señala que, ante situaciones de maltrato, los profesores no hacen nada porque no se enteran, y otro 25% no sabe cuál es la reacción del profesorado ante estas situaciones. Sin embargo, un 50% piensa que hay actuación: un 30% indica que algunos docentes intervienen para cortarlo y un 20% señala que castigan a los que agreden. Cuando recordaban sus años escolares, solo un 10% de los docentes que fue maltratado por sus compañeros indicó que algún profesor intervino en esa situación, el 35% señaló que nadie intervino. Un 55% afirmó que los docentes no hicieron nada porque no se enteraban o porque no les pareció importante. Sin embargo, a la mayoría de las víctimas les hubiera gustado que el profesora hubiera intervenido para cortarlo.

El profesorado habla de sus propias reacciones: El profesorado afirma en su mayoría que se entera de estos episodios de dominación entre sus alumnos, ya sea a menudo (64%) o siempre (15%), aun cuando un 21% admite que solo a veces se entera. Veamos ahora cómo reaccionan estos docentes cuando saben lo que ocurre. Y si el hecho de haber pasado por una experiencia similar en su pasado como escolares influye en su forma de actuar.

En la Tabla 3 puede apreciarse que las actuaciones del profesorado en el aula varían según la gravedad con que se perciben estos comportamientos (véase Martín, del Barrio y Fernández, 2003 para los datos del centro). De esta forma, las medidas más drásticas se ponen en marcha en los casos más graves. Así cuando se trata de acoso sexual y amenazas con armas, se recurre a instruir expediente disciplinario al alumno/a a tra-

vés del consejo escolar (15% y 50%, respectivamente), e incluso a la denuncia en juzgados (5% y 17%, respectivamente). También se opta por instruir expediente ante amenazas para obligar a hacer algo (23%), amenazas solo para meter miedo (9%) o agresión física como pegar (14%). No obstante, la medida sancionadora interna más frecuente es enviar al estudiante al director para sanción, que citan entre el 40 y el 83% del

	Le ignoran	No le dejan participar	Le insultan	Le ponen motes	Hablan mal de él	Le esconden cosas	Le rompen cosas	Le roban	Le pegan	Le meten miedo amenazando	Le obligan con amenazas	Le amenazan con armas	Le acosan sexualmente
Ignoro el hecho	3		1,1	3,6	3,1	0,5			1,8	0,6	1,6		
Echo de clase a implicados	2,5	3,6	10	6,3	2,6	3,4	5,1	4,3	10,8	5,1	3,3		5
Hablo a solas con alumno/a	73,3	51,4	62,1	60,7	69,2	54,1	54,7	54,3	57,7	61,4	50,8	75	45
Cambio sitio a alumno/a	21,8	17,4	10	5,8	4	6,3	5,1	3,6	6,3	4,4	1,6	8,3	5
Hablamos en clase	59,4	75,4	66,3	71,4	63,4	75,6	63,5	63	53,2	56,3	47,5	58,3	25
Hablo con la familia	36,1	14,5	18,9	16,5	11,9	10,7	22,6	27,5	39,6	36,1	44,3	66,7	35
Redacto un parte	6,4	4,3	23,7	11,2	7	10,7	29,9	34,1	36	24,7	31,1	50	25
Al dpto. de orientación	24,3	9,4	7,9	8	5,7	1,5	2,9	8	16,2	14,6	13,1	41,7	25
A dirección para sanción	2	2,9	7,4	4,5	1,8	3,9	20,4	40,6	50,5	30,4	45,9	83,3	40
Expediente C. Escolar	1	0,7	1,6				2,2	8	13,5	8,9	23	50	15
Denuncia Juzgado												16,7	5
No contesta	2	3,6	1,6		1,8	3,9	4,4	5,1	4,5	3,8	8,2		15

Tabla 3. Porcentaje del profesorado que aplica distintos tipos de actuación en el aula ante distintas formas de abusos entre iguales (n = 300)

profesorado en estos casos graves. A medida que disminuye la gravedad con la que se perciben las agresiones, va mermando el carácter punitivo de las sanciones a favor del educativo, optando así por medidas entre las que destacan la reflexión con el alumno/a y con el grupo, citadas hasta por el 76% del profesorado, con pequeñas variaciones según la forma de victimización. Las reuniones con las familias se citan mucho menos, pero aumentan sensiblemente en los casos más graves. Habría que señalar que estas medidas más educativas también se ponen en marcha junto con las sanciones en las agresiones más graves.

Aun cuando una mayoría muy amplia del profesorado señala que a menudo o casi siempre actúa fomentando la participación o concediéndoles responsabilidades (80% para cada respuesta) a los estudiantes, un 30% admite actuar de forma indulgente y un 22% admite hacerlo de forma autoritaria.

En cuanto a la influencia en las medidas adoptadas por el profesorado de su experiencia pasada de victimización, en el primer estudio retrospectivo mencionado más arriba, un 65% de los docentes que fueron maltratados por sus iguales en los años escolares, sí sienten que la experiencia vivida influye en su manera de actuar frente a situaciones actuales de maltrato, aun cuando los resultados no muestran que, comparadas sus medi-

das actuales con las de docentes no victimizados, actúen de hecho de modo diferente. La gran mayoría de todo el profesorado (84%) dice intervenir para cortarlo, sin especificar en qué consiste concretamente esta intervención; la mitad informa a las autoridades del centro y casi una tercera parte (29%) castiga a los agresores. Un 7% admite no saber cómo actuar al respecto. Estas formas de actuar se adoptan tanto en primaria como en secundaria. Sin embargo, un 38% de los maestros de primaria deja que los alumnos resuelvan sus problemas por sí mismos, mientras que no lo hacen en secundaria (van der Meulen et al., 2003). Esta aparente disonancia entre la impresión subjetiva del profesorado y su actuación real, se aclara a partir de los consejos que unos y otros docentes dan a sus alumnos que son victimizados por sus iguales, aspecto en el que sí se diferencian de sus colegas sin experiencias pasadas de maltrato. Profesores y profesoras de secundaria con experiencias de abuso recomiendan más que se informe a un adulto de lo que pasa (74%), la búsqueda de ayuda de algún amigo o grupo de compañeros (65%) y evitar la situación (50%). Si bien cuando ellos sufrieron maltrato sus profesores apenas intervinieron, ahora quieren ser informados para poder intervenir en la situación, aunque también les parece bueno que ayuden los iguales. Quizá porque a ellos también les ayudaron o

porque piensan que una intervención desde el interior del grupo de iguales puede ser más eficaz.

Cuando se pregunta a los docentes por las actividades de prevención que se desarrollan en sus centros, los profesores señalan de modo unánime (90%) las tutorías para trabajar programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc. En segundo lugar, dan importancia al hecho de trabajar y debatir normas del reglamento interno de centro en clase (78%), sensibilizar a los profesores acerca de las características de los alumnos (66%) y favorecer una metodología más participativa (58%). Cuando se piden sugerencias acerca de la prevención e intervención ante este tipo de situaciones, se vuelve a aludir a una actuación más global en el clima del centro al mencionar principalmente la participación de las familias (20%), hacer cumplir las normas (13%), diálogo (13%) y tolerancia y respeto mutuo (10%). En resumen, el profesorado parece privilegiar las actuaciones de carácter educativo frente a las de tipo punitivo-sancionador, aun cuando éstas no están ausentes de la realidad escolar. Pero sorprende que solo un 10% aluda a la tolerancia y ambiente de respeto mutuo, y un 4% a la formación específica del profesorado. Este último dato puede estar relacionado con la idea de que el profesorado puede resolverlo por sí solo, aunque un 7% alude a la necesidad de contar con más recursos humanos.

¿Qué es lo que piensan quienes sufrieron abuso siendo escolares acerca de la solución ante estas situaciones de maltrato entre el alumnado? Un 85% señala que debe partir de los cambios de actitud de los propios alumnos y alumnas, y un 70% de la implicación de la familia. También los docentes que no fueron victimizados indican en proporciones similares que el alumnado y la familia deberían involucrarse en un cambio. Sin embargo, estos docentes con experiencias de victimización (45%) tienden a pensar menos que sus compañeros que no las tuvieron (71%) que la solución puede venir de la intervención del profesorado. En cambio, piensan significativamente más que sus colegas que el centro debe cambiar su proyecto (57% y 18%, respectivamente) lo que se relacionaría con una visión más global del cambio, materializado en una nueva filosofía del centro vivida día a día.

CONCLUSIONES

Las páginas anteriores reflejan una cierta contradicción. Por un lado, nos muestran un conjunto de creencias populares acerca del maltrato por abuso de poder entre escolares, que de un modo u otro minimizan su relevancia como problema. Creencias que aparecen "contestadas" a la luz de lo que hoy día puede saberse de este asunto gracias a la acumulación de distinta información al respecto. Por otro lado, la

realidad del problema salta a esas páginas a partir de lo que describen los propios estudiantes y el profesorado consultado en la investigación nacional incluida en el Informe del Defensor del Pueblo. Según este estudio, en todos nuestros centros de secundaria existen relaciones entre los escolares presididas por la humillación y el abuso de poder. Este problema es señalado por una proporción no desdeñable de estudiantes de ESO de todo el Estado ya sea como víctimas, autores u observadores, y por el propio profesorado, lo que en sí mismo rebate uno de los mitos discutidos, el de la inexistencia del fenómeno. Los modos en que se ejerce ese abuso de poder son bien distintos, alcanzando a más de un tercio de los tres mil estudiantes estudiados las humillaciones que se sirven de la palabra, como son los insultos y los motes ofensivos, a veces a espaldas del destinatario de la agresión. También se practica contra los demás el disponer indebidamente de sus propiedades, en especial esconderlas, como señala una quinta parte del alumnado, o la exclusión social, que experimenta hasta un 15% de los participantes. De modo mucho menos frecuente se encuentran las agresiones físicas, las amenazas o el acoso sexual. La dimensión del problema en nuestro país no supera, e incluso en algunas manifestaciones del maltrato es inferior, a la de estudios de otros países. No obstan-

te, nunca se insistirá demasiado en que esta constatación no puede llevar a minimizar la existencia de maltrato en sus distintas modalidades. Ni las primeras descritas más arriba, por parecer más "leves", p.ej. la exclusión social, ni las últimas por su menor frecuencia. A menudo, la misma persona es el blanco de varias de ellas. Y la exclusión social del grupo de pares suele ser recordada muchos años después del modo más negativo por quienes la han sufrido.

Al mismo tiempo, la percepción del profesorado acerca del maltrato entre escolares y su actuación frente a ello nos da una idea del grado de conocimiento y control que el profesorado tiene del problema y de la seguridad que puede ofrecer a los alumnos en su centro. Si los docentes piensan que en buena parte se enteran de las situaciones de maltrato y dicen que intervienen para cortarlo, podríamos suponer que creen tener más o menos controlado este asunto. Quizá por ello no lo ven como el problema prioritario en su centro. Sin embargo, la visión del profesorado y alumnado de los mismos centros estudiados es diferente en determinados aspectos relacionados con su conocimiento e intervención en el problema. La mayor parte del profesorado lo evalúa como una dificultad importante o muy importante en su centro y afirma que interviene cuando ocurre, lo que descarta la idea de indiferencia y poca preocupación por su parte.

Probablemente las diferencias se deban, entre otros, a dos factores: en primer lugar, quizá los docentes no perciban todo lo que ocurre o lo interpreten de modo equivocado. Recordemos que el hecho de haber sido víctima en el pasado puede hacer a un docente más sensible. En segundo lugar, los alumnos y alumnas que son víctimas no lo cuentan tan fácilmente a sus profesores/as. Dudan de su intervención o no se atreven por distintas razones (casi siempre relacionadas con la posible reacción negativa de los agresores, de otros compañeros o de los profesores hacia ellos o hacia los agresores). Quizá lo cuentan a algún familiar, pero no a un adulto de su escuela. De nuevo, ello confirma lo que otros trabajos han señalado, a saber, que gran parte de los conflictos de este tipo permanecen en el terreno del currículum oculto de los centros y que se observan resistencias a enfrentarse directamente con el problema, así como un desconocimiento bastante generalizado entre docentes y familias no solo de la existencia de casos, sino de las características y relevancia del mismo. En cuanto al profesorado, saber que aunque quieran no pueden enterarse de todo lo que pasa entre los alumnos, no les hace menos responsable. Al contrario, hay que ser conscientes de que es una realidad oculta que casi con toda probabilidad está ocurriendo aunque no se perciba, y por tanto, actuar. ¿Y por qué es tan relevante ponerse a esta ta-

rea? No solo por las consecuencias negativas de las experiencias de maltrato entre compañeros para el desarrollo personal (los aprendizajes de todo tipo) de los estudiantes y para el funcionamiento del centro, sino porque además esas experiencias reflejan ya ese mal funcionamiento como lugar inseguro y hostil.

¿Cómo puede crearse seguridad y confortabilidad en el aula y el centro? Entre otros, los siguientes aspectos contribuirían a mejorar el clima del centro que permitiera una actitud distinta frente a los malos tratos entre escolares: prevención, toma de conciencia, enseñanza de valores desde la práctica diaria de los mismos, participación de los estudiantes en la regulación de la convivencia y en la solución de conflictos, evitar enfoques individualistas y punitivos en pro de soluciones constructivas y contacto con las familias. En primer lugar, conviene actuar "ya" fundamentalmente desde la prevención, sin esperar a que pase abiertamente algo, para así disminuir la posibilidad de que vaya a pasar. El primer paso en la prevención es promover la reflexión acerca del problema, teniendo en cuenta el conocimiento disponible acerca del mismo, en términos científicos y en términos de creencias de todos los que participan de la vida de un centro escolar. En este sentido, se cuenta con un número importante de estudios que se sirven de variados instrumentos (cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, análisis de

narraciones), y permiten hacerse una imagen global no solo de la situación en la que se encuentran las relaciones interpersonales en el centro, sino también de cómo se representan estos problemas los propios estudiantes. Esta información, junto con las ideas y valoración del problema por el personal del centro y si es posible de las familias, debe ser el punto de partida para tomar conciencia del problema y de sus soluciones.

En segundo lugar, la existencia de maltrato y el modo en que se resuelva no son ajenos al clima de relaciones interpersonales que se respire en un centro. La escuela proporciona un contexto único de interacción y relación con compañeros, pero también con adultos. Las relaciones, en su triple dimensión conductual, afectiva y cognitiva –es decir, las conductas convergentes con las de otros o divergentes de ellas, o su ausencia, así como las emociones ligadas a esas experiencias y la reflexión que suscitan–, contribuyen a la construcción de cada uno como ser humano (véase Almeida, 2002 para un análisis de los refranes que reflejan esta idea en la psicología popular). Los valores entendidos como la expresión más positiva de la humanidad, de lo que nos hace superarnos en nuestro modo de ser humanos, constituyen una de las áreas educativas más dependientes del clima de convivencia de cualquier espacio educativo, evidentemente la familia y la sociedad en su conjunto, pero

también la escuela. Es importante crear un ambiente en que resulte más fácil para alguien contar que le están haciendo la vida imposible, un sitio donde te sientas aceptado y en que puedas confiar en otros que querrán escuchar tus problemas (Vanistendael y Lecomte, 2000). Para ello, sin menoscabo de la autoridad que debe tener cada uno de los adultos del centro (no solo el personal docente), otro estilo de convivencia debe presidir las relaciones en los centros; no solo entre los estudiantes, también entre éstos y sus profesores y profesoras.

Hablar de lo que debe hacerse no basta para que los alumnos vayan adquiriendo conductas más adecuadas ni construyendo una capacidad de juicio moral que les permita regir su comportamiento. Como han señalado Martín y Mauri (2001), uno de los mecanismos de influencia educativa más relevantes de la institución escolar consiste en que su organización y su cultura enseñan por sí mismas valores a los alumnos: lo que se fomenta o se rechaza de forma explícita o implícita, las normas que rigen en la institución y en cada aula –tanto desde el punto de vista de su contenido, como del procedimiento por el que lleguen a establecerse–, los modelos de comportamiento, los compromisos que presiden la práctica del centro. Pero además, sabiendo que muchos adolescentes consideran un delito –o una imprudencia que puede costarles cara– contar a

los adultos los problemas que tengan con sus iguales o con los profesores (Coleman y Hendry, 1999; Moreno y del Barrio, 2000), se puede ofrecer la posibilidad de que otros alumnos se ofrezcan como personas de confianza, como intermediarios en la resolución de conflictos (Naylor y Cowie, 1999). Pero también en esta confianza por parte de los iguales, el profesor puede tener una influencia por lo mismo: un ambiente de respeto, confianza e igualdad y no de indiferencia, que es lo que permite muchas veces las situaciones de abuso.

Además, tanto para la prevención como sobre todo para la intervención, se ha visto en el pasado que las aproximaciones individualistas, centradas en la víctima o en el agresor, son poco funcionales o resuelven solo parcialmente el problema. El maltrato entre iguales es un fenómeno de grupos, y el tratamiento del problema tendrá por lo tanto que enfocar ese grupo, con actividades de reflexión acerca de las emociones, la resolución pacífica de conflictos y el conocimiento mutuo a través de actividades que potencien el descubrimiento de nuevas facetas en el otro. Si es posible, estas actividades se llevarán a cabo sin señalamientos directos, esto es, sin intentar dirigir el foco hacia una persona en particular para evitar una doble victimización o para evitar una actitud resistente en el agresor (Sastre y Moreno, 2002; Sullivan, 2000).

Los profesores también aluden al papel de la familia. Las ideas de las madres y los padres pueden ser alejadas de las del profesorado y, como éstas, alejadas de la realidad que se conoce. Además, es muy habitual que carezcan de estrategias para prevenir y cambiar algo que a menudo desconocen por ser propio de grupos a los que ellos no suelen acceder. En tanto que sí puedan contribuir a un cambio, es muy importante que colaboren en todas las iniciativas que lo permitan, por ejemplo, participando en grupos de discusión y, en su caso, en equipos de mediadores (Fernández, 1998; Martín et al., 2003).

A pesar de la mayor proporción de medidas que intentan reparar educando, muchas iniciativas de los profesores, como ellos mismos señalan, son punitivas y autoritarias. Lo que se precisa como vía de solución es dotar a la comisión de convivencia de una función más constructiva, en términos de la concreción de medidas más positivas, que incluyan iniciativas no para la disciplina más correctora y punitiva, sino para abrir posibilidades nuevas de relaciones positivas. Es decir, una función realmente educativa, por ser educadora en el sentido etimológico del término: sacar fuera lo mejor del estudiante, y por consiguiente, lo mejor del profesorado implicado en esa tarea (Askew, 1989; Carmichael, 2002; Martín, del Barrio y Fernández, 2002; Zategui, 1998).

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2002). *Informe Educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: FUEM/Santillana.
- Almeida, A. (2002). As relações entre pares em idade escolar. En Araujo, Araújo y Cruz (Coords.): *Desenvolvimento Psicológico e Contexto Escolar*, pp. 27-43. Barcelos: Centro de Intervenção Psicológica e Apoio ao Desenvolvimento Educacional.
- Askew, S. Aggressive behaviour in boys: to what extent is it institutionalised? En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.) (1989), pp. 59-72.
- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development* 10, 272-274.
- Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Björkqvist y P. Niemela (eds.). *Of mice and women: Aspects of female aggression*, pp. 51-64. San Diego, Ca: Academic Press.
- Carmichael, C. M. (2002). The mask of violence. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* 10, 79-89.
- Coleman, J. y Hendry, L. B. (1999). *The nature of adolescence. 3rd Edition*. Londres: Routledge.
- Debarbieux, E. (2001). Scientists, politicians and violence: on the road to a European scientific community to tackle violence in schools? En: E. Debarbieux y C. Blaya (Eds.) (2001), pp. 11-25.
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (Eds.) (2001). *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issy-les-Molineaux: ESF.
- Defensor Del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>
- Del Barrio, C.; Almeida, A; van der Meulen, K; Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje* 26, en prensa.
- Del Barrio, C; Martín, E.; Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje* 26, en prensa.
- Del Barrio, C.; Martín, E.; Montero, I.; Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003).

La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje 26*, en prensa.

– Esteve, J.M. (2002). Los profesores y la calidad de la educación ante la crisis de la reforma educativa. En AAVV (2002) pp. 85-113.

– Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

– Gómez, B. y Palacios, R. (1998). Ayudados desde fuera: el Teléfono Amigo. En R. Ortega (Coord.) (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

– Hartup, W.W. (1992). Friendships and their developmental significance. En H. McGurk (Ed.) *Childhood Social Development. Contemporary perspectives*. Hove, UK: LEA, pp. 175-205.

– Hinde, R.A. (1987). The relationships perspective. En *Individuals, relationships and culture*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 2.

– Luque, A. (1996). Acompañando a Gulliver. La orientación personal en la educación secundaria. *Apuntes de psicología 47*, 45-79.

– Martín, E.; Del Barrio, C. y Fernández, I. (2002). Los conflictos escolares y la calidad de la enseñanza. En AAVV (2002) pp. 114-143.

– Martín, E.; Fernández, I.; Andrés, S.; del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención en los centros escola-

res: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje 26*, en prensa.

– Martín, E. y Mauri, T. (1997). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE- Horsori.

– Moreno, A. y Del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente: A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.

– Naylor, P. y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence 22*, 462-479.

– Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skolmobbing*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.

– Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).

– Olweus, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. Trad cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

– Olweus, D. (1994). Bullying at school. Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. En L.R. Huesmann (Ed.) *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. Nueva York: Plenum, pp. 97-130.

- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith et al. (Eds.) (1999), pp. 1-27.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación* 313, 143-160.
- Ortega, R. (Coord.) (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan. Nueva trad. cast. de N. Vidal: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- Reid, K. (1989). Bullying and persistent school absenteeism. En D.P. Tatum y D.A. Lane (Eds.) (1989), pp. 89-94.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools: And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Rivers, I. (2000). The long term consequences of bullying. En C. Neal y D. Davies (Eds.). *Issues in therapy with lesbian, gay, bisexual and transgendered clients: Pink Therapy Volume II*. Buckingham: Open University Press, pp. 146-159.
- Roland, E. y Munthe, E. (Eds.) (1989). *Bullying. An International Perspective*. Londres: David Fulton.
- Rubin, K.H.; Bukowski, W. y Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W. Damon (ed.) *Handbook of Child Psychology*, 5th edition, Vol. 3: Social, Emotional and Personality Development. Nueva York: Wiley, pp. 619-700.
- Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Björkqvist, K.; Österman, K. y Kaukianen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant role and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior* 22, 1-15.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2002). *Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations*. Presentado en el Congreso de la International Society for Research on Aggression, Montreal, 28-31.8.2002.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Seminario de Educación para la Paz (1990). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: APDH-CIP. Nueva ed., Madrid: La Catarata, 1994.
- Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalan, R. y Slee, P. (Eds.) (1999) *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- Soriano, L. (2001). *Estudio exploratorio: El papel del profesorado ante el problema del maltrato escolar*. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma

ma de Madrid: Trabajo de investigación DEA inédito.

– Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Auckland: Oxford University Press.

– Swain, J. (1998). What does bullying really mean? *Educational Research* 40, 358-364.

– Tattum, D.P. y Lane, D.A. (1989) (Eds.). *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

– Titman, W. (1989). Adult responses to children's fears: including resource materials. En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.) (1989), pp. 105-116.

– Van der Meulen, K. (2001). *Efectos en la víctima del maltrato entre escolares: un estudio retrospectivo*. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid: Trabajo de investigación DEA inédito

– Van der Meulen, K; Soriano, L.; Granizo, L.; del Barrio, C.; Korn, S. y Schäfer, M (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje* 26, en prensa.

– Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible*. París: Bayard. Trad. cast. de L. Bianchi y A. García: *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa, 2002.

– Vieira, M.; Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.) *Bullying: An International Perspective*. Londres: David Fulton, pp. 35-52.

– Vigotski, L. S. (1930). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Trad. cast. de S. Furió. Barcelona: Crítica, 1979.

– Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

– Walford, G. (1989). *Bullying in public schools: myth and reality*. En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.) (1989), pp. 81-88.

– Zaitegui, N. (1998). *Algunas reflexiones sobre la convivencia*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Convivencia en Positivo. Bilbao, junio de 1998.

