

EL ACOSO ESCOLAR (*BULLYING*) EN ESPAÑA. CONSIDERACIONES DESDE LA PSICOLOGÍA

Por el Académico de Número
Excmo. Sr. D. Helio Carpintero Capell*

Excmo. Sr. Presidente.
Sras y Sres Académicos.

Son hoy muchos los psicólogos y psicólogas que, en nuestro país, junto a educadores, sociólogos, juristas y autoridades responsables de nuestros centros educativos, vienen haciendo frente a un grave problema que amenaza la vida de nuestras escuelas, y perturba, sobre todo, la vida de un considerable porcentaje de nuestros alumnos, alterando su personalidad, impidiéndoles el normal aprovechamiento de sus clases, y el uso democrático de las instituciones educativas, y en ocasiones, impulsándoles hacia conductas de respuesta patológicas, que en demasiados casos han terminado con la pérdida de la vida.

El problema del acoso escolar, violencia entre iguales, matonismo o “*bullying*”, como es el nombre técnico con que se lo suele conocer internacionalmente, se ha ido convirtiendo en una grave lacra de nuestro sistema educativo infantil y juvenil, y se ha ido extendiendo por la población de escolares de una manera hasta hoy sin efectivo control. Es uno de los capítulos graves de la agresividad y violencia de nuestras sociedades, que afecta a uno de sus sectores más influenciados por los estímulos del entorno: los niños y muchachos en su primera juventud. Hoy se estima que la cuarta parte de la población juvenil española, entre 2º de Primaria y 2º de Bachiller, o sea un promedio del 24 %, ha tenido alguna experiencia de ello (Oñate y Piñuel, 2005:8). La condición maleable de su psiquismo, su dependencia del mundo adulto, y sobre todo, las condiciones de sujeción a las estructuras organizativas del sistema educativo,

* Sesión del día 11 de octubre de 2016.

convierten a muchos de ellos en sujetos que han de padecer, sin protección y en silencio, las agresiones continuadas de agresores singulares o de pequeños grupos de compañeros, sin lograr hallar la salida a una situación insoportable. Porque, en general, de eso se trata: de una situación vital dolorosa, amenazadora, a cuyo padecimiento no se ve cómo ni cuándo poner término: situación sobrevenida sin personal culpa, incrustada dentro de la estructura del mundo educativo en el que les es forzoso permanecer para ir construyendo su propio currículum formativo. Muy frecuentemente la experiencia es vivida en silencio por quienes la sufren, por temor a peores males en caso de protesta y denuncia formal, de resultado incierto.

CARACTERIZACIÓN DEL FENÓMENO

Se ha descrito alguna vez al fenómeno del “acoso escolar” como un caso de “violencia entre iguales” (Garaigordobil y Oñederra, 2010), apuntando al hecho de que se trata de una situación de agresividad más o menos violenta, en la que algunos escolares de un centro educativo, se ven sometidos por algún compañero o compañeros a acciones negativas, dolorosas, humillantes o discriminatorias en la interacción social y convivencia, padecidas reiteradamente en condiciones de inferioridad de modo que no cabe darles una respuesta defensiva suficiente, y hecho todo esto en condiciones de secretismo y falta de publicidad de modo que no haya ocasión para que la dirección del centro, los responsables de los estudios, e incluso las familias de los muchachos y muchachas implicados en el tema, puedan darse por enterados del caso, y así tomar cartas en el asunto y poner fin a la situación.

El estudio del fenómeno parece haberse iniciado en Suecia. Allí, un médico, Peter-Paul Heinemann, a comienzos de los años 1970, describió la conducta agresiva de acoso escolar de acuerdo con sus observaciones en patios de recreo de centros escolares (Roland, 2010). A ello siguió un estudio, hoy ya clásico, de un psicólogo y profesor sueco, Dan Olweus, luego profesor en la Universidad de Bergen, en Noruega, y director allí de un Centro de investigación para la promoción de la salud, uno de los pioneros europeos que describió en su estudio la magnitud del tema, y es autor de varios instrumentos para la evaluación del mismo. Olweus comenzó a estudiar el problema en Suecia, y ha seguido haciéndolo luego en Noruega, cuando ya el interés y la preocupación por el tema se había extendido por gran parte del mundo civilizado. Poco después, un tercer psicólogo sueco, Anatol Pikas, aprovechando la alarma e interés que en su país habían suscitado los autores precedentes, desarrolló unas propuestas sobre cómo intervenir en los procesos de acoso, y desde los años 1980 la investigación creció y creció de modo imparable, hasta el presente. En 1987 tuvo lugar el primer congreso internacional de estudios sobre el tema. La preocupación por el mismo se extendió por el Reino Unido, Irlanda,

Estados Unidos, el Japón, Australia, y los principales países europeos y americanos (Smith, 2007).

En España el primer estudio lo publicaron en 1989 Vieira, Fernandez y Quevedo, y enseguida hubo otros, en especial un amplio trabajo editado por el Defensor del Pueblo conjuntamente con UNICEF en el año 2000, con colaboración de un equipo de psicólogos investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid (C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, H. Gutiérrez, I. Fernandez, L. Hierro, y E. Ochaíta). En sus páginas se revisaban trabajos extranjeros, y se presentaban datos que iban trazando la imagen poco consoladora del problema en nuestro país (Defensor, 2007). Luego, se han ido multiplicando los grupos y proyectos de estudio e intervención (Proyecto ‘Sevilla Anti Violencia Escolar’ SAVE), de R. Ortega y cols. 1997; Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la ESO, dirigido por M.J. Diaz Aguado 2010; estudio del Centro Reina Sofia sobre la Violencia, de A. Serrano y E. Iborra, 2005; Informe Cisneros VII, de A.Oñate y I. Piñuel, 2005; entre otros; véase Felip i Jacas, s.a.).

En realidad, ha habido una verdadera explosión de la investigación, que ha hecho, como dice Roland, “que este problema sea uno de los más y mejor investigados en el ámbito de la psicología educativa, y hasta ahora uno de los que más trabajo ha activado por parte de todos los agentes educativos, desde los responsables de políticas educativas hasta maestros y maestras” (Roland, 2010:34). Ello no significa, sin embargo, que se le haya llegado ya a poner coto.

Resulta ahí particularmente llamativa la esencial discordancia entre un ideal social de libertad y derechos humanos, y la agresividad y violencia exhibida por muchos escolares hacia sus iguales, con desprecio de toda disciplina. Ciertamente algunos clínicos psicoanalistas, especialmente Melania Klein, subrayaban la idea del niño como ser agresivo, mientras otros cuestionaban esa tesis (Rof, 1966:116). También etólogos como Konrad Lorenz examinaban con detalle el supuesto instinto de agresión, aunque admitían ciertos mecanismos de inhibición de la agresión dentro de la especie, cosa que parecía faltar en las agresiones escolares. Todo ello forzaba a las autoridades, a los estudiosos del hombre, y a los responsables educativos, a intervenir activamente en su estudio y tratar de hallarle remedio.

Olweus, de una forma breve, comenzó definiendo el fenómeno diciendo que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 2006:25). Pero no se paró ahí. Consciente precisamente de la situación de desigualdad que media entre el acosador y el acosado, propuso otra fórmula, próxima pero tal vez un poco más ajustada: el comportamiento de acoso sería “una acción negativa”, “repetida en el tiempo” que, “de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a

otra persona”, de una o más personas, dirigido contra una persona que “tiene dificultad en defenderse y en cierta medida se encuentra inerme” (Olweus, 2006:25-26). En el mismo encontramos implicados a escolares de ambos sexos, con un ligero predominio en ocasiones del masculino sobre el femenino. La intencionalidad aversiva de las agresiones, la reiteración de las mismas, hasta hacer de ellas una situación habitual, y la desigual posición que media entre acosador y acosado, tienen así una presencia más explícita en la caracterización del fenómeno, y pueden ayudar a precisarlo un poco mejor.

De acuerdo con los especialistas que hoy vienen estudiando el tema, se mantiene la calificación de ‘acoso’ respecto de aquella situación o situaciones en las que se cumplen al menos tres de los siguientes criterios: que la víctima se sienta intimidada; que la víctima se sienta excluida; que perciba al agresor como más fuerte; que las agresiones sean cada vez de mayor intensidad; que las agresiones suelen ocurrir en privado (Serrano e Iborra, 2005).

Se trata, por lo tanto, de una forma precisa de relación interpersonal. Acontece básicamente en el mundo escolar, convertido en marco obligado para el encuentro de los dos complementarios protagonistas, el agente y el pasivo. La escuela es, durante muchos años de su vida, el ámbito en el que todo joven se ve forzado a permanecer, como resultado del hecho general de la educación obligatoria impuesta en nuestras sociedades. Sus aulas, sus patios, sus aseos, sus distintos servicios, los caminos que conducen al centro, son lugares que se convierten en un escenario temido e insoportable para quien vive acosado. Al tiempo, la masificación de los centros, el anonimato que en cierto modo viene a envolver los acontecimientos cotidianos que en él suceden, hacen más fácil las conductas reprobables o inadecuadas, carentes como están tantos centros de un régimen de disciplina mantenido con energía por los responsables de los mismos. Y cuando los ambientes son permisivos, y el anonimato es posible, son muchas las cosas inconvenientes que pueden llegar a crecer en la convivencia colegial.

En forma sintética, Díaz-Aguado —una investigadora acerca del tema que ha creado, entre otras cosas, un Observatorio para la detección y estudio de la violencia en el aula, desde su cátedra de la Universidad Complutense—, hace notar que el fenómeno se produce a través de una diversidad de conductas —burlas, intimidación, agresiones, insultos...—, que generan problemas que duran en el tiempo, y que suponen un abuso de poder por parte del agresor o agresores sobre la víctima, y —añade— que es mantenido “debido a la ignorancia o pasividad” de las personas responsables del entorno (Díaz-Aguado, 2005). En otras palabras, se trata de un fenómeno en que, a la postre, toda la sociedad escolar está, de una u otra forma, implicada, por activa o por pasiva, y que encierra un núcleo de poder y violencia, capaz de desestabilizar el equilibrio psicológico de quienes se ven sometidos a ello. Y como se trata en todos los casos de personas que son menores de edad, lógicamente entran

en juego también sus familias correspondientes, implicadas de muy diversas formas en el desarrollo de estos eventos.

ALGUNAS CIFRAS Y UN CASO

Estamos ante un fenómeno que se ha generalizado en nuestro mundo actual, y que en modo alguno es exclusivo nuestro. Con toda la precaución debida, tal vez debamos recoger algunas de las informaciones estadísticas que al respecto hoy circulan en Internet, según las cuales el porcentaje de varones y el de mujeres acosados anualmente superaría el 50% en países como Zambia (63% y 67%), Zimbawe (60% y 51%), Kenia (57% y 57%), Namibia (57% y 47%) y Botswana (53% y 52%). Ello nos permite ver que no estamos ante un simple fenómeno de pérdida de valores en un mundo desarrollado, sino que se trata de un tema fuertemente enraizado en los procesos de desarrollo juvenil, mediados por otros de índole sociocultural. Además, hay un amplio consentimiento que lleva a pensar que, de los 600.000 adolescentes de entre 14 y 28 años, que se suicidan anualmente, un importante grupo lo hace impulsado por fenómenos de acoso —y ciberacoso, o acoso a través de redes sociales e Internet—, incapaces de hallar otra solución al problema (Mediación y violencia, 2016). En concreto, y con datos tomados de varias fuentes, mientras en Noruega hay un 7,4% de agresores, y un 8 % de víctimas (según Olweus, s.f.), y en Austria un 6% y un 14 %, respectivamente (Klicpera, 1996), en el Reino Unido habría un 2,9% y un 12,2%, y en Europa, un 5,9% y un 11,5% respectivamente (Serrano e Iborra, 2005:47).

Las cifras que se han dado recientemente en prensa sobre acoso escolar en España son realmente importantes. Según datos ofrecidos por el diario *El País* (2016), habría un promedio del 9,3% de sujetos que lo han experimentado (o sea, 1 de cada 10 alumnos), en un tiempo de encuesta que tuvo lugar desde septiembre de 2014 a junio de 2015 —el curso escolar 2014-15, en una palabra. Aparece ahí una importante diferencia entre comunidades autónomas, que oscilan entre los 13,8 de Murcia, y los 12,2 de Andalucía, y los 6 y 6,3 de Navarra y el País Vasco, respectivamente (*El País*, 2016), observándose una clara contraposición norte-sur entre ellas.

Precisamente en este contexto no podemos dejar de mencionar el hecho de que este mismo año 2016, en abril, nuestro gobierno acordó promover la puesta en marcha de un Plan Estratégico de Convivencia Escolar, que incluye la existencia de un teléfono para atender los casos de malos tratos y acoso en el ámbito escolar. Ese teléfono comienza a funcionar este mismo curso, atendido por psicólogos, y, al justificar su creación, la referencia dada sobre el tema en el Consejo de Ministros empieza diciendo que, “en los últimos meses, son cada vez más numerosos los supuestos de acoso escolar, den-

tro y fuera del aula, que asedian a casi un 4% de la población escolar” (La Moncloa, 2016).

Pero no cabe olvidar que este tipo de fenómeno afecta a una comunidad mucho más amplia que los protagonistas activo y pasivo de la violencia, y así, algún informe reciente sobre el tema relativo a los Estados Unidos, dice que uno de cada siete alumnos, desde últimos niveles de kindergarten a los finales de *high school*, ha estado envuelto en un fenómeno de acoso, bien de modo activo o pasivo, y lo que también es muy interesante, un 61% de los escolares encuestados han afirmado creer que los estudiantes que han protagonizado fenómenos de tiroteo en las aulas, lo han hecho como respuesta a un proceso de acoso del que deseaban vengarse (*Bullying Statistics*, 2016). Por mencionar un caso famoso, el suicidio de un escolar vasco de catorce años de Hondarribia, Jokin, muerto en 2004, tuvo implicaciones muy variadas, y terminó con sentencia judicial de los ocho menores implicados, sentencia que por lo demás ha sido fuertemente controvertida. O, por venir más cerca de nuestro presente, en julio de este año 2016 ha habido un tremendo atentado perpetrado en Munich por un joven alemán de origen iraní de 18 años, en que han muerto nueve personas. El hecho tiene todos los rasgos de una venganza ante un problema de acoso, una venganza planeada durante un año y al parecer movida por lo que en la prensa se ha llamado ‘fobia social’. El protagonista, según esas informaciones, se habría quejado a un vecino de haber sido “acosado durante siete años”, y se mostró orgulloso de tener ahora “un arma para disparar” (*El Confidencial*, 23-7-2016).

LAS FORMAS DEL MALTRATO

El acoso es un comportamiento que puede adoptar muy diversas formas. Las conductas concretas y los instrumentos con que se realizan o que se aplican a la venganza dependen del contexto social, los recursos económicos y mil otros factores que influyen en todo caso en el desenlace del tema.

En el informe que entre nosotros hizo el Defensor del Pueblo (2007) sobre este problema hace unos años, se presta mucha atención a las distintas maneras como acontece el proceso de acoso al compañero, usualmente protagonizado por otro compañero de la misma clase, o, en menor grado, por estudiantes de igual curso que se hallan en otra clase, o por los que están en una superior.

Las formas más frecuentes incluyen las amenazas, daños a la propiedad, insultos, burlas y motes; no tan frecuentes son ya la violencia física, incluso en ocasiones los robos, el acoso sexual y hasta amenaza con armas. Todo eso sirve, fundamentalmente, para mantener en vilo y temor constante al destinatario de esas

conductas, al que de continuo se le hace sentir su impotencia y sometimiento. Es relevante el hecho de que en muchos casos, los muchachos y muchachas acosados son sometidos a un proceso de exclusión social, (“me ignoran”, “no me dejan participar”), que tiende a dejarles fuera de la vida social del colegio, y les priva de las redes sociales de apoyo que podrían compensarle del vacío que se les hace. Con ello, en quienes padecen la agresión se originan procesos de ansiedad, depresión, pérdida de la autoestima, y hasta un complejo síndrome de estrés postraumático reactivo, que pueden conducir hasta un proceso de autolisis.

El proceso, en su globalidad, tiene sentido, cuando se lo ve dentro del marco de la convivencia escolar, como una prohibición de trato activamente ejecutada por un acosador o un pequeño grupo de compañeros agresores, y pasivamente seguida por una gran parte de los compañeros, que abandonan al proscrito a su suerte, y siguen de mayor o menor grado las directrices que aquellos imponen. Los procesos de acoso, en este sentido, son prácticamente siempre grupales (Salmivalli, 2010), y tienen siempre una pluralidad de niveles, en cuanto al lado de un pequeño grupo de protagonistas promotores y ejecutores del mismo, incorporan a un cuerpo mucho más amplio de cooperadores y seguidores, que no se hallan dispuestos a oponerse y a disentir de lo que aquellos proponen, y que de este modo abandonan a su suerte a las víctimas, con mejor o peor conciencia.

De tres modos muy distintos se viven estos procesos de acoso. De acuerdo con los datos de Díaz-Aguado (2016), tomados del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar, se ha detectado la existencia de un 6% de escolares que interviene activamente en ellos; un 13,9% que son “indiferentes a la violencia”; un 12,1%, que siente que “debería impedirla, pero no hago nada”, un 31,8% que intenta cortar la violencia cuando el afectado es “amigo”, y un 36,3% que lo intenta aunque no sea amigo de la víctima. En suma, poco más de un tercio de personas actúan movidos por la calidad moral del acontecimiento, y actúan venciendo las resistencias de modo que su rechazo se ajusta a unas condiciones efectivamente morales, y casi la cuarta parte, o es indiferente, o en todo caso no hace nada: 12,1% , más 13,9%, esto supone un 26% del total.

La encuesta del Defensor del Pueblo dejaba también clara la valoración que los profesores tienden a hacer del problema. En las preguntas que se les hizo, se les pidió posicionarse ante las cuestiones que a su juicio eran más relevantes de cara al funcionamiento de sus centros, y el apartado relativo a los “conflictos y agresiones entre los alumnos” aparece situado en cuarto lugar (23,3%), después de la comunicación con las familias (37,3%), los problemas de aprendizaje de los alumnos (36,3%) y la insuficiencia de los recursos humanos y materiales” (29,3%). El tremendo hecho actual del acoso escolar, y en general de la disciplina en los centros, logra solo un limitado reflejo en esa posición, algo por encima de las interrelaciones entre los propios profesores (19%) y la preocupación por la inestabilidad de la plantilla (15%) (Defensor,

2007:186). No es pues, a lo que parece, un problema de máxima prioridad para este grupo de informantes.

UN EJEMPLO HISTÓRICO

Recientemente, se ha realizado el análisis de un interesante e histórico caso de acoso del que hay informes biográficos muy notables, y cuyo interés se incrementa aún más por el singular protagonista que lo sufrió, que fue nuestro Premio Nobel de 1906 don Santiago Ramón y Cajal.

En efecto, una comunicación presentada en la reunión anual de la Sociedad de historia de la psicología española (SEHP, 2026), por la Profesora V. Del Barrio Gándara, examina desde una perspectiva clínica aquellas páginas de los *Recuerdos de mi vida* del gran científico (Ramón y Cajal, 1923), donde su autor evoca sus problemas escolares vividos durante sus estancias en Ayerbe, (entre 1860 y 1861), y luego en Huesca, (en 1861), como escolar al que algunos compañeros trataron de marginar y embromar agresivamente.

Ramón y Cajal, (1852-1934), hijo de un modesto médico cirujano, que con tesón llegó a obtener el título de doctor en medicina, sometido a numerosos cambios de residencia, hubo de ir pasando por distintas escuelas, en algunas de las cuales fue recibido con hostilidad y agresividad. Era una persona muy bien dotada intelectualmente, que leía y escribía a los seis años, y tenía un padre enormemente exigente, austero y serio, que le forzaba al estudio. Para ir directamente al asunto que nos ocupa, recordemos su llegada con ocho años a la escuela de Ayerbe: “Mi aparición en la plaza de Ayerbe fué saludada por una rechifla general de los chicos. De burlas pasaron a las veras. En cuanto se reunían algunos y creían asegurada su impunidad, me insultaban, me golpeaban a puñetazos o me acribillaban a pedradas. ¡Qué bárbaros éramos los chicos de Ayerbe!” (Ramón y Cajal, 1923:23). Es notable cómo aquel muchacho comprendió por qué pasaba aquello. Aquel rechazo tenía algún sentido. En efecto, dice, “yo no gastaba calzones o alpargatas, ni ceñía con un pañuelo mi cabeza, y eso bastó para que entre aquellos zafios pasara por señorito... Contribuía también mi antipatía, y la extrañeza causada por mi lenguaje” (*ibidem*). Nuestro autor no deja de advertir el fenómeno social que allí se producía, y escribe: “¿Por qué esta imbécil aversión al chico forastero? Lo ignoraba, y aún hoy no me lo explico bien” (*ibidem*). Como enseguida veremos, sigue siendo hoy un motivo potente generador de acoso la posesión de rasgos diferenciales respecto del grupo agresor, que responde de ese modo con rechazo a la presencia de diferencias.

Ante la recepción que se le hacía, el muchacho decidió asumir entonces una vía de asimilación al grupo. “Acabé por acomodarme a su extraña jeri-

gonza... (y) sentí la necesidad de sumergirme en la vida social, tomando parte en los juegos colectivos...", así que "amainó la mala voluntad de los muchachos para conmigo" (*Idem*, 24). De esta suerte, terminó por ser aceptado por el grupo, y desmontó, gracias a su ingenio, la hostilidad que en un principio despertaba.

Nuevos traslados volvieron a hacer de él el alumno nuevo que llegaba de fuera, esta vez al Instituto de Huesca. Y de nuevo el problema reapareció. Tenía ya doce años, y en su nueva escuela encontró un muchacho seis años mayor que él, que comenzó a dispensarle una reiterada agresividad verbal —le propinaba insultos, le llamaba 'carne de cabra', e 'italiano' (*Idem*, 58) por el abrigo raro y largo que vestía por imposición de su madre— y de ahí pasó a la agresión física, hallando el modo de darle repetidas palizas. Cajal dice que eso se debía, fundamentalmente, a que era visto allí como siendo él de Ayerbe, y llevar aquel abrigo extemporáneo, e indignarse por el uso que hacían de la fuerza con él. El nuevo problema necesitaba solución. El futuro histólogo examinó sus posibilidades: "halago y lisonja a los atropelladores; invocación a la autoridad; ejercicio intensivo de los músculos; ejercicio intensivo de la astucia" (*Idem*, 59). Decidió que "los dos primeros eran deshonorosos"; optó por la reacción meditada. Su nuevo camino iba a ser un poco más largo: decidió no enfrentarse físicamente a su agresor, sino diferir la respuesta y esperar al momento que fuera oportuna, preparándose antes físicamente, y eligiendo cuidadosamente quién sería su adversario, para dar la batalla con posibilidad de éxito.

En las páginas de la autobiografía, su autor cuenta cómo dedicó lo mejor de sus esfuerzos a ponerse en forma, haciendo ejercicios sin cuento por los bosques de los alrededores, trepando y haciendo gimnasia, y alcanzando un excelente dominio de la honda, cosa que resultó muy eficaz. Llegado el momento en que se sintió fuerte, eligió como rival al antiguo agresor, al que fácilmente logró derribar con tiros de su honda, que pudo rematar con golpes bien propinados, y de pronto se encontró con que éste terminó por admirarle, cesó en su acoso, y reconoció el valor y el mérito del forastero de Ayerbe. La persecución sufrida, de un par de años de duración, terminó por agresión reactiva exitosa de la antigua víctima frente al acosador. El comentario del protagonista es notable: "Esto que a muchos parecerán chiquilladas, tiene decisiva importancia no sólo para la formación del carácter, sino hasta para la conducta ulterior durante la edad viril" (*Idem*, 59).

La historia se comenta sola, pero no pasemos por alto algunos extremos. Como hace notar Del Barrio, el fenómeno del acoso en distintas edades puede tener, como aquí ocurre, soluciones diferentes. Y la conducta de Cajal evidencia su gran talento a la hora de enfrentarse con el problema. También es interesante esa mención a la honda repercusión psíquica que esas llamadas "chiquilladas" tienen sobre la personalidad de innumerables muchachos y muchachas que las padecen. Por uno de sus lados, es una conducta antisocial

y patológica, capaz de generar consecuencias indeseables en el psiquismo de los afectados, hasta grados de máxima peligrosidad. Sobresale también la agudeza de Cajal al notar que la causa de la acogida hostil a su persona se hallaba en el hecho de su ‘rareza’ o disparidad respecto del grupo. Hay, en fin, la fina sensibilidad de quien, siendo víctima de agresiones, advertía que ciertas aparentes soluciones parecían “deshonrosas”, y afectaban directamente al concepto que de sí mismo tenía, y eran por tanto completamente inasumibles, fuera cual fuera su posible efectividad .

Esta historia nos lleva de la mano a cuestiones más propiamente psicológicas del acoso, empezando por la motivación que late detrás de tan hostiles agresiones.

LOS MOTIVOS DEL ACOSO

Como ocurre con todas las conductas humanas, la de acoso tiene a su base una motivación que termina, en demasiadas ocasiones, por desencadenarla. Y conviene sin duda, antes de pasar a un nivel explicativo al que se llega teorizando, considerar primero un nivel descriptivo, que muestra en términos sumamente crudos la tosquedad con que muchos de los agresores viven sus experiencias. (Aquí, como en el resto del trabajo, atiendo sólo al fenómeno del acoso escolar, dejando a un lado toda la más reciente dimensión del ciberacoso, merecedor hoy ya de un tratamiento aparte).

Las personas que han admitido haber ejercido en alguna ocasión acoso a un compañero o compañera, han contestado a la pregunta de ¿por qué?, esto es, ¿por qué lo había hecho?, con las respuestas siguientes. Nos las proporciona, entre otros, la ONG “*Save the children*” (2015) dedicada a estos temas. Así, en primer lugar, figura la respuesta “No lo sé” (19,5 %). Siguen luego “Por gastarle una broma” (14,5%) y “Por molestarle” (13,1%). (Esto supone ya casi el 50% de las justificaciones). En cuarto lugar, “Para vengarse de él/ella” (9,9%), seguido de “Porque le tengo manía” (9%). En sexto lugar, “Porque me provocó” (8,2%). (Hasta aquí, al añadir estas respuestas de antipatía reactiva, ya explicamos el 75%). Siguen luego una serie de respuestas sobre diferencias individuales que no se le aceptan a la persona acosada: “Por sus características físicas” (8,1%), “Por su color de piel, cultura o religión” (6,6%), “Por su orientación sexual” (5,9%), y, finalmente, “Por las cosas que le gustan (cine, música, libros, juegos)” (5,2%). Este último apartado reúne también otro 25% de casos.

Al trasladar estas categorías a distintos tipos de motivación humana —bien sea de motivos innatos, primarios o fisiológicos, o bien de secundarios o adquiridos socialmente— se ve con claridad que todos ellos entran en esa segunda clase, en sus distintas variedades (motivos de poder, de logro, de

seguridad, afiliación, prestigio o estatus). Cabe ver la importancia de los lazos que busca el agresor tener con el propio grupo al tratar de lograr un estatus destacado, propio de persona que es valiente y que responde segura a supuestas provocaciones, y también esa posición de defensor del grupo propio frente al otro ‘diferente’ al que se tiene ‘manía’, clara motivación de heterofobia, que se da con fuerza en el mundo infantil y juvenil. También se ve la apelación a motivos de autoprotección ante un posible castigo en esas respuestas sobre no saber por qué lo hacía, acudiendo así a la fórmula de una inconsciente irresponsabilidad.

En todos esos casos, se advierte la necesidad de introducir una perspectiva “ecológica” en el estudio del acoso, dado el esencial papel que parece tener el contexto grupal en que se produce, y hasta el círculo de ‘territorio personal’ en que los individuos implicados se mueven (Swearer y Hymel, 2015).

Si se pasa a un nivel interpretativo superior, los expertos tienden a dar una lista de motivos o rasgos bastante diferentes: Carencia de empatía en la personalidad del agresor —que sería incapaz de ponerse en el punto de vista del otro; ansia de atención, o aspiración a ejercer un liderazgo sobre los otros miembros del grupo, por sus muestras de decisión y agresividad; el gusto por la manipulación, con que convencen a otros de la oportunidad de su conducta, y del modo de justificarla; tendencias a distorsiones cognitivas que modifican la responsabilidad de los actos haciendo que recaiga en los propios acosados (*El Bullying*, 2011).

El acoso, visto a esa luz, repetiremos, revela su condición de un proceso de imposición de dominio del acosador sobre el individuo acosado, en el marco de un grupo, donde el primero aparece dotado de fuerza y poder social, y por lo mismo, socialmente reforzado gracias a esa capacidad de realizar agresiones e imponer su voluntad sobre el individuo agredido, con el asentimiento del grupo.

No se puede dejar de relacionar este fenómeno con toda una serie de estudios sobre dominancia social en grupos de individuos de la misma especie. En efecto, se puso en ellos de manifiesto la existencia, en una serie de casos, de conductas conducentes al establecimiento de una jerarquía entre los miembros de un grupo por un proceso que se conoce como el método del “picoteo”, por la forma que éste adopta entre las aves de corral. En estudios de etólogos (Schjelderupp-Ebbe, Rowell, Syme...; vid. Peláez, 1985), se precisó la existencia de un proceso destinado a imponer el dominio de un individuo sobre otro mediante una conducta unidireccional de picoteo de uno sobre el otro, que termina por organizar una estructura dentro del grupo, en función de la condición de sus varios miembros, bien se sea individuo que picotea o que es picoteado, y en cada caso por cuántos, lo que permite establecer entre todos ellos una escala común de sometimiento y poder.

SOBRE PERSONALIDAD DEL ACOSADOR Y DEL ACOSADO

En la mayoría de los casos, el acoso es un proceso que se inicia y mantiene por decisión y obra de su agente, el individuo agresor. Comencemos examinando esta figura.

Los expertos coinciden generalmente a la hora de señalar cuáles parecen ser los rasgos que aparecen en la personalidad de los sujetos que lo practican activamente. Olweus, a partir de las grandes encuestas realizadas por él en Noruega, resumió las principales características que encontraba en ellos:

“pueden ser físicamente más fuertes que sus compañeros... y que sus víctimas...; sienten una necesidad imperiosa de dominar y subyugar a otros alumnos... y de conseguir lo que se proponen; ...tienen mal carácter..., son impulsivos y toleran mal las frustraciones;... con los adultos suelen tener una actitud hostil, desafiante y agresiva...; se les considera duros, curtidos y muestran poca simpatía con los alumnos que sufren agresiones; no son ansiosos ni inseguros, y acostumbran a tener una opinión relativamente positiva de sí mismos...; adoptan conductas antisociales... a una edad bastante temprana; tienen ‘malas compañías’; su popularidad... puede ser normal... pero lo más frecuente es que cuenten con el apoyo de al menos un número reducido de compañeros...; su rendimiento académico puede ser normal... en la escuela elemental, mientras que en la secundaria por lo general... obtienen notas más bajas y desarrollan una actitud negativa hacia la escuela” (Olweus, 2006:79-80)

Cuando se pasa de muchachos acosadores noruegos a jóvenes españoles, los rasgos se vuelven a repetir con gran fidelidad, si nos atenemos, por ejemplo, a las descripciones que de los muchachos acosadores hace Díaz-Aguado. Puede ser útil tener a la vista su propuesta de caracterización de estas personas: “una situación social negativa..., una acentuada tendencia a abusar de su fuerza...; ...impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento...; ...dificultad de autocrítica; ...autoestima... media o incluso alta.... Entre los principales antecedentes familiares, ...ausencia de una relación afectiva cálida y segura...; ...madre (con) actitudes negativas... ; ...combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios... (y) castigo físico”. (Díaz-Aguado, 2005:550). Además ha encontrado en ellos “creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia... (...más racistas, xenófobos y sexistas); razonamiento moral más primitivo...; ...menos satisfechos ...con su aprendizaje escolar; (y) percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes... y como que se sienten fracasados” (*Ibid.*).

El extraordinario éxito que siguió a la aparición del libro sobre la *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman sobre el tema, en 1995, mostró la

insatisfacción que se dejaba sentir entre los profesionales de la psicología ante una versión excesivamente intelectualizada de la inteligencia, y su convicción de que la potencialidad adaptativa a situaciones efectivamente vividas por los individuos dependía en muy alto grado de las vivencias emocionales sentidas por ellos, así como de su conocimiento y trato de las emociones de sus interlocutores y cooperadores. En el caso de los sujetos que estudiamos esto parece muy relevante. En los pasados años, una serie de estudios en torno al tema de la inteligencia emocional (IE), ha facilitado una exploración en esa dirección. Se muestra como crucial en estos sujetos la peculiar combinación de sentimientos y emociones, especialmente en el trato con los demás, que tiende a ser dominador, carente de respeto a la personalidad del otro, con actitudes propias del avasallamiento y la dominación social.

Más concretamente, parecen tener un bajo índice de inteligencia emocional. Esto querría significar que, por un lado, son sujetos carentes de una serie de competencias: carentes, por una parte, de ‘empatía’, o capacidad para ponerse en el punto de vista de la otra persona y entender los sentimientos que la dominan en una cierta situación; carentes de autocontrol, o dominio de las propias emociones y sentimientos, dejándose llevar por reacciones inmediatas y espontáneas, sin poder someterlas a crítica ni limitarlas, especialmente en el caso de emociones negativas; y, en fin, faltos de habilidades sociales para el trato positivo, cooperativo y satisfactorio con las otras personas en el mundo general de la convivencia. “Los agresores —dice Peter K. Smith, un reconocido especialista inglés— suelen provenir de familias en las que se produce una falta de cariño, la violencia es común y la disciplina inconsistente” (Smith, 2007:178).

Entre nosotros, Garaigordobil y Oñederra llevaron a cabo un estudio pormenorizado de la personalidad, inteligencia emocional y conducta concreta en casos de acoso escolar, analizando datos pertenecientes a estudiantes de educación secundaria en el País Vasco. Sus conclusiones confirman la hipótesis de que los acosadores y sujetos con conducta antisocial delictiva aparecen como individuos bajos en inteligencia emocional o pensamiento constructivo global (Garaigordobil y Oñederra, 2010:251). Y ya son muchos los que advierten —por ejemplo, “*Utterly Global*”, una organización anti-*bullying*— que los muchachos acosadores tienen hasta un 60% más de probabilidades de tener abierta una causa criminal contra ellos al llegar a los 24 años, que los individuos de población normal.

LOS RASGOS DE LA VÍCTIMA

¿Qué sucede con las personas que se ven forzados a asumir el papel de víctimas del acoso, y sufren las agresiones reiteradas de alguno o algunos compañeros, sin poder poner término a la situación?

Dada la amplitud del fenómeno, parece claro que no hay un único estereotipo al que se ajusten quienes vienen padeciendo las formas múltiples de acoso. Pero sí hay ya un amplio consenso en relación con algunas de sus características, que aparecen reiteradamente cuando el caso se produce. Así, se ha subrayado el hecho de que generalmente son personas que tienen poca relación con sus compañeros, con una baja socialización, de modo que participan poco y forzosamente en actividades grupales, y más bien buscan ambientes donde hay protección familiar. Las familias hiperprotectoras, por tanto, terminan por ser, paradójicamente, un factor de riesgo para que el acoso se produzca (Serrate, 2007) .

También se ha reunido un puñado de rasgos físicos que se hallan con frecuencia en el grupo de víctimas, entre los que destaca el presentar o exhibir alguna singularidad que los señale dentro del colectivo de su clase; puede tratarse del color de la piel o del pelo, o bien el uso de gafas, o una notoria obesidad, o alguna dificultad psicomotora, como una torpeza de movimientos, o algún defecto en la movilidad, o un habla que resulte discordante con el modo y uso de la lengua vigente en el grupo; y desde luego, puede resultar decisivo algún rasgo de alteración de la sexualidad normal. La presencia de una diferencia física o conductual, ya lo dijimos y lo repetimos ahora, es un estímulo que tiende a excitar en los niños y jóvenes diversas reacciones de heterofobia, o fobia ante lo diferente.

Garaigordobil y Oñederra (2010), entre otros muchos, resumen las características psicológicas de estas personas. Tendrían también, como los acosadores, baja inteligencia emocional, baja emotividad (con poca capacidad de enfrentarse a situaciones estresantes y tendencia a pensamientos negativos y al estrés), baja eficacia, baja autoestima (o sea, una actitud poco favorable hacia sí mismos), baja tolerancia a la frustración (sobrestimando lo desfavorable) y poca actividad y poca eficacia en su comportamiento cotidiano. Ciertamente, este retrato robot dibuja a una persona que está siendo estresada y se halla sin capacidad de respuesta, carente de posibilidades para alcanzar una solución positiva, y refugiada en una actitud de resignación que va minando crecientemente el valor de su propia imagen y de su capacidad de resolver problemas e imponer sus valores y criterios.

Es cierto que esta imagen, obtenida "*ex post facto*", nos ofrece el perfil de quien ya está sometido al fenómeno de persecución y estrés, y por tanto, es ésta una imagen reactiva al fenómeno vivido. Por eso, también muchos han pensado en la necesidad de hallar algunos rasgos o caracteres de la posible víctima que pudieran ser considerados factores de riesgo y pudieran permitir intervenciones preventivas para tratar de hacer abortar el fenómeno antes de que se produjera.

Garaigordobil et al. (2015) encontraron que, a partir de un estudio con 175 sujetos de entre 13 y 15 años, cabía hablar de dos posibles variables predicto-

ras de victimización: una, la baja autoestima; otra, el menor nivel de edad. A nuestro juicio, es también muy interesante el hecho de que se hubieran introducido en el análisis, además de las dos citadas, estas otras: sexo, nivel socio-económico-cultural, empatía, agresividad impulsiva y premeditada, y que no resultaran eficaces en la predicción. Esto quiere decir que se puede ser víctima de uno u otro sexo, con cualquier nivel social, con mayor o menor empatía en el trato social, y con cualquier nivel de agresividad, por supuesto, incluso con una agresividad nula. Y, en cambio, la baja autoestima, y con ello la inseguridad, la falta de decisión, la debilidad personal, aparecen como cualidades que perfilan a una víctima potencial, que con toda probabilidad permitirá que se abuse de ella sin gran dificultad. Eso, ciertamente, junto con los mencionados rasgos o cualidades físicas y sociales, con las que estas variables de otro orden interaccionan.

EN BUSCA DE UN MARCO TEÓRICO

Los datos son firmes, resistentes al pensamiento, y se imponen con su materialidad. Las estadísticas de suicidio, de depresión, de agresión incluso con armas, muestran la solidez de un fenómeno que deseáramos erradicar. Pero para ello es preciso que entendamos su naturaleza, que veamos sus raíces en la constitución de la vida humana, y sus conexiones con otras dimensiones de ésta; en suma, necesitamos tener, siquiera sea en forma de hipótesis, un modelo interpretativo que nos ayude a entenderlo.

No parece poder afirmarse que haya en la psicología hoy un modelo en vigor al que referir nuestras cuestiones, y con el cual trabajar holgadamente. Pero tampoco carecemos de conceptos y teorías que, al menos parcialmente, pueden permitirnos ver un poco más en lontananza, y ayudarnos a trazar un perfil del problema.

Para comenzar por el principio, no hay duda de que el fenómeno del acoso escolar o *bullying*, es un comportamiento de relación interpersonal violenta, protagonizado por un sujeto o grupo de individuos, que en un ambiente bien definido y tipificado, el de la vida escolar, llevan a cabo una serie de acciones para humillar, violentar, y someter a un compañero que desea escapar a él, pero es incapaz de hacer frente a las presiones de aquellos. Es un comportamiento que los agresores ponen en marcha, y que la víctima padece, y ello a lo largo de un tiempo considerable. Como todo comportamiento personal, se trata de una actividad con su finalidad, y su persistencia en el tiempo revela en el fondo su índole satisfactoria, es decir, que el sujeto o sujetos que la inician logran con ella resultados que les satisfacen, y que refuerzan y mantienen esa actividad de modo estable, mientras la situación no varía. Al decir esto no hacemos sino aplicar un principio explicativo bien conocido, la llamada 'ley del

efecto' formulada por el psicólogo E. Thorndike a finales del siglo XIX, según la cual, las respuestas o conductas que resultan satisfactorias en una situación se repiten y se fijan mientras ésta dura, y se inhiben o cesan aquellas otras que son insatisfactorias. Es un principio perfectamente aplicable al caso.

Digamos aquí, de paso, que hoy algunos estudios recientes en el campo de la neurociencia apuntan a algún tipo de explicación que apelaría a la satisfacción o placer, dentro de su nivel de planteamientos. Se trataría de la existencia de unos mecanismos hipotéticos de placer y refuerzo en el cerebro de ratones, que producirían satisfacción a unos animales adultos, tras desarrollar una conducta de '*bullying* agresivo' sobre individuos jóvenes de su especie, introducidos en su espacio de dominio. Se trataría de un circuito que relaciona el lóbulo prefrontal, la amígdala, y un centro menor, la habénula lateral. Esta última activa la aversión a estímulos agresivos, y en la situación experimental diseñada aparece precisamente inhibida en su actividad —o sea, que el proceso agresivo resultaría repetidamente activado, y no inhibido, por lo que sería concebido como placentero (Golden et al, 2016). Estaría, además, vinculado con un factor de defensa de la 'territorialidad' individual, tema muy importante en el sistema conductual de muchas especies animales.

Más allá de esas posibles hipótesis biológicas, no hay duda, hablando conductualmente, que los acosadores acosan y lo siguen haciendo, porque obtienen resultados que les satisfacen. ¿Pero qué obtienen?

Muchos de los investigadores, llegados a ese punto, apuntan básicamente a dos posibles tipos de efectos que podrían estarse dando por ese medio. Uno, la satisfacción que produce el ejercicio del poder y dominio sobre otra persona. El poder, el control ejercido sobre otra persona o grupo, reafirma la seguridad y firmeza de la imagen de uno mismo, su autoconcepto. Dada la existencia en los individuos de un afán o motivo permanente de seguridad, como han sugerido muchos teóricos, A. Maslow entre ellos, esa seguridad se consolida al imponerse el sujeto y controlar a otros individuos del entorno. Estudios de personalidad de estos individuos han hallado en ellos, entre otros rasgos, una fuerte presencia de un factor de "masculinidad social" —relacionado con afán y búsqueda de poder—, que confirma esa interpretación (Morales et al., 2016). También se ha apuntado a un segundo motivo: el deseo y afán de liderazgo, de estimación y aceptación por parte del grupo en que un individuo está inserto. Su motivo de seguridad también se refuerza por el hecho de que en su entorno otros lo admiren y valoren positivamente. En el mundo del acoso, el acosador se mueve siempre dentro de un grupo dentro del cual puede consolidar su liderazgo con esa conducta, y con ello, reforzar y consolidar su concepto de sí mismo. Estaríamos, pues, ante un fenómeno pleno de sentido, y lleno de ventajas, para el sujeto que lo ejecuta; claro que ello es así siempre que no tenga graves contrapartidas o penalizaciones, esto es, si solo tiene consecuencias positivas para su ejecutor. Y esta es una de sus claves.

¿Por qué se pone en marcha una conducta violenta, y se buscan los refuerzos que parece que con ella se obtienen? La psicología contemporánea ha dado sustancialmente dos respuestas: una, porque hay un “instinto” innato de violencia y agresividad, y éste genera naturalmente respuestas violentas en determinadas situaciones, así que nuestra naturaleza biológica hace que se disparen esas reacciones cuando van movidas por fuertes y determinados impulsos. O bien, segunda posibilidad, porque se ha aprendido ‘vicariamente’ que tales actos son útiles y producen resultados satisfactorios, viendo a otros hacerlos en ciertas situaciones, y eso lleva a quienes lo observan y aprenden, a imitarlos.

Dentro de aquella posición instintivista, hay quienes han mantenido y mantienen que las conductas violentas están dentro del repertorio biológico de los individuos, y se activan espontáneamente cuando se dan situaciones de constricción, presión o coerción. Es la idea de que la agresividad que genera conductas violentas es un “instinto”, que acompaña a la naturaleza humana.

La capacidad de agresividad y violencia comportamental de los individuos en determinadas situaciones —defensa de la prole y de la pareja, del territorio, posibilidad del apareamiento— tiene un valor biológico básico, y está mediada, en el caso humano, por todo un sistema que integra varias estructuras neurales del cerebro interno, que cumplen funciones operativas en tareas de memoria, emoción, sociabilidad y procesos ejecutivos, además de la agresividad. Es un sistema primordial para la conservación del individuo y de la especie (Rof, 1966; Sanmartín, 2004). Agresividad e ira (en griego, *andreia*) era ya una de las funciones básicas de la psique según Platón. Y es esencial no sólo en la actividad vital de la especie humana: Konrad Lorenz estudió la agresión en la escala de las especies animales; y años antes, Sigmund Freud mantuvo, en una famosa correspondencia con Albert Einstein, esa condición heredada, natural de la agresividad en los humanos, y la imposibilidad de su supresión o desaparición. Freud admitió, por cierto, que la educación y la represión social harían que ese impulso se fuera moderando a lo largo de la primera juventud. Con posterioridad, desde la psicología experimental, un estudioso como Richard Tremblay confirma también que la agresividad tiende a descender en los niños y niñas a partir de los tres años, aunque haya individualidades donde semejante disminución no se produce (Tremblay, 2001; del Barrio, 2004). Este último caso vendría representado por la personalidad del psicópata, cuyos mecanismos comportamentales operan de muy otro modo (Eysenck, 1970). La agresividad, diríamos entonces, es algo natural para los individuos agresivos, que pueden o no corregirse, y por otra parte, los no agresivos vendrían a ser casos más o menos desviados del modelo normal.

La segunda opción, o de violencia aprendida, la ha tematizado en detalle la teoría del aprendizaje social. Albert Bandura mostró experimentalmente hace ya años cómo aprenden y luego imitan los niños unas conductas violentas observadas en adultos que, actuando como modelos, golpean tentetiosos en

una situación diseñada para que aquellos lo observen y puedan más tarde repetirlo (Bandura, 1961). Ya en nuestro campo, innumerables estudios han confirmado la tesis de que con alta frecuencia los individuos acosadores se han criado en familias donde la violencia es un medio habitual empleado para el control de los individuos, y donde la manera de educar a los hijos, o *'parenting'*, está orientada por actitudes autoritarias y hay falta de ternura en las relaciones entre padres e hijos (Musitu et al., 2001). De esta suerte, movimientos de violencia, impulsos de agresión, y en general conductas impulsivas que rompen las normas establecidas socialmente, tendrían modelos aplicables dentro de los mismos hogares, donde los muchachos aprenden la utilidad de tales comportamientos a la hora de obtener resultados deseados.

No son posiciones totalmente incompatibles. La posible índole instintiva de una cierta conducta no la excluiría, en principio, del rango de las actividades útiles y sometidas al principio de la ley del efecto. Recuérdese que el darwinismo vino a explicar que las conductas heredadas, los instintos o respuestas innatas propias de una especie, se mantienen activas y operantes porque esa especie, poseyéndolas, ha logrado adaptarse y mantenerse en su medio, y por tanto, tales conductas son 'útiles' para la supervivencia, y por eso las conserva en su herencia, que le constituye como tal determinado organismo.

Además, la conducta de acoso podría tener otras profundas raíces también ligadas a una visión naturalista de la naturaleza humana. Ya hemos hecho referencia a los fenómenos de conductas de "picoteo" y dominación en animales, en las páginas anteriores. Aquella jerarquía de picoteo entre aves de corral incita a contemplar el fenómeno del acoso como algo en cierto modo paralelo. Si se sigue ese camino, se va directamente a parar al tema, sumamente controvertido, del "darwinismo social". En otras palabras, a la teoría que supone que la idea de Darwin de que la evolución va produciendo los individuos más aptos para sobrevivir, que desplazan a los menos aptos, se ajustaría también a las situaciones de competición social entre grupos e individuos, de manera que aquellos que adquieren el poder y dominan sobre los demás, serían los más aptos, y biológicamente superiores. Y eso tendería a hacer ver al individuo acosador como superior a su víctima, y biológicamente mejor. Han sido muchos los que han reaccionado en contra de tal manera de ver las cosas. Stephen J. Gould hizo una enérgica crítica de la teoría en su conocida obra sobre la errónea medida del hombre (Gould, 1981). En todo caso, el mundo humano del hombre actual no es isomorfo con el del animal: es un mundo histórico y social, de cultura, donde los sistemas de adaptación son muy otros. Como en su día escribió José L. Pinillos, "la violencia que nos amenaza... es un fenómeno del que la biología es condición necesaria, pero no suficiente. Sus determinantes más directos y específicos están primariamente en la sociedad, y sólo reflejamente en el cerebro" (Pinillos, 1979:167). Es un hecho que en el mundo social se dan procesos de diferenciación social, vinculados a la posesión del poder y el control, donde se rompen las normas pactadas de convivencia y retorna,

como retorna siempre lo reprimido, según decía Freud, la ley del más fuerte, que vuelve así a imponerse como principio válido.

LOS PEQUEÑOS GRUPOS

El acoso escolar es una conducta ‘social’. Supone la interacción consciente de personas, que resulta inteligible desde ciertas motivaciones y actitudes de sus participantes, y asume casi siempre una figura de conducta grupal. Desde principios del siglo XX hay estudios que analizan los procesos de formación de pequeños grupos para la obtención de determinados fines, mediante la concertación de acciones, la aceptación de un liderazgo, y la creación de un espíritu común que introduce conformidad y potencia la eficacia de la implementación de los proyectos colectivos (Salmivalli, 2010; Gentry, 2014). Kurt Lewin y sus colaboradores dieron pasos decisivos en el tema. En esos grupos, cobra realidad la posición de liderazgo, que facilita la obtención de una posición prominente en el ámbito de la convivencia social. Y también los demás miembros adquieren un particular rol en función de sus tareas y expectativas. El fenómeno del acoso escolar, como ya hemos visto, se da generalmente en grupo, un grupo cuyos miembros ponen en práctica comportamientos agresivos en grados diversos de intensidad, pero compartiendo en todo caso una común ‘personalidad colectiva’, y una cierta común responsabilidad.

Es normal en el mundo de las instituciones educativas que los alumnos que en ellas se forman se vayan socializando por el camino de formación de grupos, unas veces con fines deportivos, otras con fines artísticos o educativos, y sobre todo, por la vía de la formación de grupos de amigos y conocidos con los que se comparten tiempos de recreo y labores de preparación de ejercicios y de tareas escolares. Los grupos tienen frecuentemente una estructura flexible, unos componentes variables, y en ellos van surgiendo a veces de modo ocasional, otras por aspiraciones personales más definidas, unos líderes que proporcionan coherencia y dirección, y que reciben el apoyo y el reconocimiento de los demás compañeros. Algunos jóvenes parece que tienden a buscar un refuerzo a su figura a través de procesos de acoso y dominación ejercidos sobre otros compañeros, aprovechando la situación para mostrar sus cualidades de ingenio, fuerza, carácter impositivo, y rechazo de ciertas cualidades o diferencias exhibidas por los agredidos, buscando así el apoyo de cuantos comparten las agresiones, bien de manera activa o bien como simples observadores.

Numerosos estudios han hecho ver que estos fenómenos de violencia grupal, que van desde luego mucho más allá del propio y limitado tema del *bullying*, y forman el amplio campo de la violencia grupal juvenil, están sólidamente fundados en el hecho de que, una vez formado un grupo, sus miembros actúan de consuno para favorecerlo, y operan también marcando su dife-

rencia con otros grupos, de manera que esa pertenencia a un determinado grupo incrementa su autoestima y más cuanto más destacado y saliente resulte ser aquel al que pertenecen. La teoría de la identidad social (Henry Tajfel) permite ver este fenómeno de grupalidad como una vía para consolidar la autoestima de sus miembros (Morales y Huici, 1994), y por supuesto, en primer término la de su líder, que aplica la violencia a la obtención de una visibilidad y aceptación colectivas.

LA INFLUENCIA FAMILIAR

Hemos hecho ya referencias a la importancia del ambiente familiar a la hora de crear disposiciones o tendencias que pueden desembocar en la ejecución de un proceso de *bullying*. Para empezar, es clara la línea que nos conduce a la figura del acosador. En efecto, en la familia se pueden dar los modelos de acción violenta y un aprendizaje de conductas agresivas, que vengan a modelar la personalidad de éste (Moral y Ovejero, 2013; Yubero et al., 2013).

Pero también sobre la personalidad de la víctima influye la familia, bien que de otras maneras, como apuntábamos antes. El rol de esta también se ajusta a ciertas condiciones en la dinámica del proceso global. Me refiero al problema de la victimización, y de la figura de víctima y sus posibles rasgos que ajustan a ésta a su ‘papel’ en la dinámica del proceso.

Hemos visto ya que, según los estudios antes citados, entre las notas más salientes propias de una víctima, dos parecen ser buenas variables predictoras: la menor edad —menor, respecto del agresor, naturalmente—, y la baja autoestima.

Dejando a un lado la edad, que es un elemento en principio genérico, y su valor siempre relativo a la situación de que se trate, por lo que se refiere a la autoestima baja, esta puede generarse de varios modos. En general, surge del choque del individuo con el mundo social, y de una incapacidad que ahí aparece en ciertos casos para resolver las dificultades interpersonales, y para poder convivir en pie de igualdad con los individuos que rodean al sujeto en cuestión. Ahora bien, este rasgo aparece, por lo pronto, en un tipo de personalidad que en su día Alfred Adler describiera como “el niño mimado” (*spoiled child*).

En efecto, hace ya mucho tiempo que algunos psicólogos, y en particular el psicoanalista Adler, hicieron notar que, aunque es muy frecuente y aún natural la inclinación de la mayoría de los padres, a proteger ilimitada e indiscriminadamente a su prole, tendencia en la que estaría operando una inclinación adaptativa biológica de apoyo a los descendientes débiles frente a los peligros

que pueden amenazarles, tal inclinación, operando incontroladamente, puede tener muy perversos resultados. La protección sin límite y sin graduación en toda situación conflictiva en que el niño pueda verse envuelto, conduce inevitablemente a éste a formar unos hábitos, actitudes y sentimientos muy particulares.

Según él, este venía a ser un prototipo de personalidad neurótica, apartada de la normal convivencia, falta de orientación hacia la colaboración social. Criado en un mundo donde todos sus deseos y caprichos serían concedidos, y donde por lo general la madre construye en torno al niño un “mundo ficticio”, éste terminará por creerse poseedor de todos los derechos y sin ningún deber que cumplir, capacitado para oprimir con su actitud parasitaria y egoísta a cuantos le tratan (Adler, 1935). Correlativamente, el mundo en torno se le aparecerá por fuerza como un enemigo o un peligro, y con frecuencia, sus contactos serán vividos como agresiones o choques generadoras de frustración, que refuerzan su tendencia a la reclusión en el mundo familiar acogedor.

El niño que genera semejante personalidad, difícilmente puede convivir en pie de igualdad con sus compañeros, y sus deseos y modos de actuar, habituales en él, tienden a excitar la animadversión de sus compañeros, y facilitan la aparición de procesos de rechazo, de burla y agresión. El niño mimado está casi sin remedio abocado a encontrar, antes o después, una complicada situación de rechazo por sus iguales, en ese marco obligado que es el mundo escolar.

Hay también otros casos donde se da igualmente una falta de habilidades sociales, con inseguridad, y baja autoestima. Se trata de individuos que vienen en cambio de ambientes muy particulares en donde han sido sometidos a un trato paterno violento, con falta de cariño, y donde se produce un apego inseguro (Milner y Crouch, 2004). Esa inseguridad refluye luego sobre el resto de su conducta social. Finalmente, también la familia puede resultar determinante a la hora de transmitir al niño o niña ciertos rasgos culturales, o fomentar la posesión de algunos rasgos físicos, como sería el caso de la obesidad, o bien psicológicos, como puede ocurrir con padres (o madres) afectados por procesos depresivos que pueden condicionar el estado anímico de sus hijos, y con ello facilitar la situación anímica que hace al niño o niña diferente a sus compañeros, y lo torna susceptible de ser víctima de acosadores en su escuela (Serrano e Iborra, 2005, 14 s).

Como se sabe, las personalidades individuales se configuran a través de un proceso de desarrollo donde además de los factores biológicos y temperamentales, influyen fuertemente los hábitos de crianza familiares y sociales, los cuales pueden ajustarse a tipos y patrones muy variables, algunos de los cuales pueden llegar a facilitar el surgimiento de situaciones donde el proceso de acoso tenga posibilidad de aparecer. Las variables familiares, por tanto, han de ser tenidas muy en cuenta a la hora de diseñar posibles planes de intervención preventiva.

PASOS HACIA UNA INTERVENCIÓN

El estudio científico del acoso escolar tiene aproximadamente medio siglo de existencia. En este tiempo se ha evidenciado el enorme grado de generalidad que el fenómeno tiene, en países y sociedades diferentes. Ha ido creciendo, tal vez no todo lo deprisa que debiera, una conciencia de rechazo social hacia el mismo, por parte de gobiernos, autoridades educativas, comunidades educativas y familiares, y desde luego, los medios de comunicación, que sin duda han contribuido a desarrollar en las sociedades una conciencia viva del problema y de su gravedad.

El paso lógico que sigue a la descripción de sus formas y perfiles viene siendo en todas partes la implementación de medidas que hagan frente al fenómeno, lo reduzcan, y a la postre, impidan su puesta en práctica por grupos incontrolados de escolares violentos.

La complejidad del tema obliga a hacer que esa intervención sea un trabajo multidisciplinar, y también multinivel. Habría que decir, yendo un paso adelante, que habrá de ser una intervención hecha con planteamiento “ecológico”, porque ha de ir referida a la totalidad de una situación escolar en que la persona acosada se encuentra, y en donde todos los factores involucrados han de ser tenidos en cuenta a la hora de plantear una búsqueda de solución (Sweater y Hymel, 2015). Aunque los centros escolares se hallan situados en la diana misma de esas acciones reformadoras y resolutivas, no acaban allí los hilos que mueven estos dramas, sino que se prolongan a las familias, a los programas y juegos *online*, a los sistemas disciplinarios educativos, a las convicciones generales sobre educación y sobre conductas juveniles, y hasta a los sistemas morales de valores vigentes en la sociedad, puesto que de todo ello nacen influencias que terminan por ser determinantes de las conductas juveniles que configuran los casos concretos .

Antes de que digamos una palabra relativa a los programas de intervención que se han ido forjando en estos años, convendrá perfilar algunas de las múltiples líneas de operación que sería preciso tener activadas para dar una adecuada respuesta al problema en toda su magnitud. Mencionaremos aquí algunos aspectos relativos a la ‘situación escolar’ y la ‘disciplina escolar’. Y, en un plano más básico, algunas ideas que ya se han expresado para promover una visión educativa desde principios y valores de participación integral y formación ciudadana, que lleva consigo una implementación de aquellos valores que potencian la cooperación y el respeto, fomentan la empatía y la solidaridad, y tienden a imposibilitar la violencia entre iguales; sin olvidar una referencia a los planos de la ordenación jurídica pertinente.

UN ELEMENTO DE PRIMERA MAGNITUD. EL ORDENAMIENTO EDUCATIVO

En 2006 la Ley orgánica de educación (LOE) (Ley 2/2006) reguló, una vez más, el sistema educativo, procurando estructurar sus niveles, y dando una determinada concepción general de la educación que se deseaba ofrecer a los estudiantes de nuestro país. Cabría pensar que el modelo que allí se diseñó habría de tener, entre otras consecuencias, una posición decidida frente a los problemas de acoso que nos preocupan, al imponer, en todos los niveles, una concepción humanista, personal y democrática, con la que se quería marcar a los nuevos escolares, para que, en su momento, consolidaran la convivencia plural y pacífica de los ciudadanos.

La orientación democrática en educación fue ya una propuesta importante hecha a comienzos del siglo pasado por John Dewey, y tenía entre otras implicaciones la de organizar el sistema normativo de los centros contando con la activa participación de todos los elementos implicados, principalmente los docentes, las familias y los propios estudiantes. Sólo a través del compromiso activo de todos se puede avanzar en el sentido de evitar las indisciplinas y desobediencias como formas de afirmación frente a una autoridad que se percibe como ajena. La activa contribución al diseño y mantenimiento de las normas mejora el respeto a las mismas y favorece la consolidación de una disciplina proactiva.

En la letra de la LODE (2006), está patente ese sentido democratizador. Tanto los alumnos del ciclo de educación primaria, como los de la secundaria y el bachillerato —los tres niveles básicos que incluye la enseñanza básica obligatoria— habrían de irse formando en convivencia, cooperación y libertad. Así, para comenzar, en la Primaria los alumnos han de “conocer y apreciar los valores y las normas de la convivencia... prepararse para el ejercicio de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática” (art. 17, a). Luego, en la ESO o secundaria, han de asumir sus deberes, conocer y ejercer sus derechos, “en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos “de cara a el futuro ejercicio de la “ciudadanía democrática” (art. 33, a); y, en fin, ya en el bachillerato, habría que “ejercer la ciudadanía democrática”, y tener una conciencia inspirada en los valores de “la Constitución española” y en los “derechos humanos” (art. 33, a). Como se ve, en los tres niveles educativos la ley recoge una visión de la conducta personal inspirada en los valores humanos de respeto, libertad y pluralismo, como pilares básicos de la educación deseada, y ello habría debido servir al mismo tiempo de barrera e instrumento con que combatir la lacra del acoso desde los valores proclamados. Habría debido hacer del *bullying* un fenómeno residual y marginal, si se hubieran aplicado de forma consciente y sistemática los nuevos principios a la situación existente. Incluso en el cuerpo de la ley, en una disposición adicional, la

21^a, se contempla el caso de los estudiantes que, como resultado de situaciones de acoso y *bullying*, hayan de ser trasladados de un centro a otro, y a los que se deberá atender con todo cuidado (Gotzens, 2006). Pero no hay duda de que, a los excelentes deseos de los legisladores educativos, les han faltado luego los medios, las condiciones o el personal docente con que asumir en su integridad las nuevas metas, y la teoría no ha penetrado en la práctica, ni ésta ha seguido aquella. Sin embargo, es claro que ahí hay una pieza clave para hacer frente a los problemas de violencia entre iguales al trazar una concepción educativa humanista, sobre la que habrá de pivotar cualquier intento de solución que se pretenda establecer.

Entre nosotros, son muchos los que han venido trabajando en ese sentido. Díaz-Aguado, desde hace años, ha trabajado sobre un amplio movimiento que busca fortalecer una concepción de la educación que tome en consideración los principios democráticos de tolerancia, libertad, responsabilidad y respeto al otro, y que tenga presentes las circunstancias actuales de la población escolar, su gran diversidad étnica y cultural, y sus diferencias psicosociales. Tras reconocer que no hay recetas, admite que es necesaria una preparación de clases que haga atractiva la enseñanza, que favorezca la intervención de los alumnos en vez de promover una actitud pasiva, y que abra líneas por donde se puedan ir expresando los muy diversos deseos de protagonismo de los estudiantes, de modo que el recurso a la violencia pierda todo su sentido. Se trataría, por tanto de llegar a “estructurar el currículo de la no-violencia” (Díaz-Aguado, 2016:II).

En el marco del mundo escolar, otro elemento decisivo es el de la disciplina. Desde siempre ha sido ésta una cualidad imprescindible para el buen funcionamiento de un sistema docente. La pluralidad de miembros operantes en una situación educativa, que ha de trabajar coordinada y organizadamente, requiere la existencia de unas normas u ordenamiento, que permita las interacciones sin rupturas ni obstáculos.

En un antiguo manual de organización escolar (Manrique, 1935) cabe hallar esta clásica visión de la cuestión: “El maestro en la escuela es la autoridad que representa la persuasión y la disciplina. A los niños les agrada ser dirigidos y obedecer. Su misma debilidad física requiere amparo y protección. El niño exige siempre estar amparado por el maestro. La escuela donde el maestro pierde su autoridad espiritual se convierte en una jaula de grillos” (p. 125:6).

Lo que entonces se presentaba como un axioma que no necesitaba más demostración, ha venido a ser objeto de toda suerte de consideraciones, discusiones y replanteamientos desde grupos políticos y sociales. En 2009 se habló por algunos políticos preocupados por el asunto de la disciplina acerca de la necesidad de dar a los docentes la misma protección que a jueces y médi-

cos, concediéndoles la condición de autoridad que los protegiera de daños de sus alumnos. Y entonces otros precisaron que la Fiscalía General del Estado ya había concedido ese grado precisamente un año antes, en 2008; lo que sucede es que tal disposición era, y ha seguido siendo, sencillamente ignorada, y por tanto sin producir efectos. Según unas informaciones del sindicato de docentes ANPE, las agresiones a estos profesionales han crecido en los últimos años, y en 2014, más de la cuarta parte de los 3345 profesores que pidieron ayuda al servicio de atención al profesorado que ese sindicato mantiene, lo hicieron por razón de acoso y amenazas (*Europa Press*, 19-XI-2014). Es, pues, y en todo caso, un factor profundo de debilidad escolar. La disciplina no es sólo un remedio para la hora en que surgen problemas, sino que es también un elemento esencial en la planificación global de la actividad educativa, incluyendo las normas de funcionamiento y participación, y las estrategias que pueden permitir el logro de las metas propuestas (Gotzens, 2006). Su debilidad supone, consecuentemente, una grave limitación para la globalidad de esa actividad.

EL LADO JURÍDICO DEL TEMA

Llegado a este punto, hay que decir que, en un planteamiento integral e interdisciplinar del tema, habría aquí que hablar de la red jurídica y normativa que se ha ido estableciendo en nuestro país para hacer frente a los múltiples asuntos conexos con el tema del acoso escolar. Habría que hablar de los Juzgados de Menores, la Fiscalía de Menores, los puestos de Defensor del Menor creados en unas comunidades autónomas, así como de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (1/1996), y su complementación con la Ley 26/2015 de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, en que se presta especial atención a la prevención de violencia, y sobre todo, de la Ley de Responsabilidad Penal del Menor (Ley 5/2000), aparte todo aquello que pueda ser pertinente al caso y ya esté recogido en el Código Civil (Urra, 2015:318 ss). Un documento interesante es la Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado, “sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil”, que dibuja la complejidad de la calificación de los hechos de acoso (Hernandez y O’Reilly, 2015; más detalles en Esteban, 2016). Sin embargo, la preocupación que guía el presente trabajo se centra en el papel que puede jugar la psicología en la consideración de este problema, y por tanto, conviene dejar respetuosamente a un lado ese importante capítulo jurídico, así como también aquellos otros roles correspondientes a otros profesionales que también se interesan en el tratamiento y solución de conflictos juveniles en nuestra sociedad.

MODOS DE INTERVENCIÓN

En todos los casos de conflicto escolar, como en general en todos los conflictos sociales, es muy importante disponer de protocolos de intervención bien diseñados y preparados, para la pronta acción correctiva por parte de las autoridades y responsables implicados. Naturalmente, el psicólogo no pertenece a ese grupo directivo, y su función inicialmente ha de ser de asesoramiento a los dirigentes, y de apoyo a cuantos se ven envueltos en el problema y han menester de consejo psicológico para hacer frente a su propia situación. Ciertamente, el técnico orientador del centro implicado, que hoy ya no es forzosamente psicólogo ni psicopedagogo, sino que puede tener titulaciones diversas, a través de las cuales se accede a ese puesto, ha de operar dentro del plan conjunto de respuesta que se diseñe por la dirección

Por lo pronto, se admite generalmente que cualquier esfuerzo dirigido a luchar contra el *bullying* o acoso ha de partir de una posición de compromiso con el rechazo absoluto al mismo en los centros educativos y su disposición a crear los mecanismos necesarios para impedirlo. Ellos constituyen el contexto básico en que esas conductas violentas buscan lograr sus propósitos, y sólo aquella política directiva que haga imposible todo intento de obtenerlos, y aplique castigos y sanciones gravosas rápidas y sistemáticas, puede abrir una vía de esperanza sobre la extinción de esa lacra escolar.

Las intervenciones respecto de perturbaciones o procesos indeseables a evitar generalmente han de comenzar por diseñarse todo un sistema de acciones preventivas. En su forma de prevención primaria, se habrá de implementar formas de actividad escolar y solución de sus conflictos que hagan difícil o improbable los procesos característicos del acoso; por ejemplo, mediante implantación de formas cooperativas de aprendizaje, o de vías participativas de los alumnos en el mantenimiento y valoración del orden escolar. Un segundo nivel preventivo deberá promover modos que hagan posible una detección temprana de las formas de acoso más usuales, para que sea posible una respuesta inmediata en ese estado inicial. Ello requerirá, por ejemplo, implantación de actividades de vigilancia y análisis de las relaciones interpersonales entre alumnos que se puedan observar en los diferentes espacios funcionales de cada centro, o, en otros casos, la organización de formas de colaboración escolar en el mantenimiento del orden del centro, que pueden ser más eficaces en esa detección temprana de los conflictos nacientes. En fin, se ha de llegar a la implantación de una prevención terciaria que sancione y opere sobre los casos ya sucedidos, y aplique sanciones bien calibradas, diseñe procesos de modificación de actitudes o motivos en los individuos implicados, y aplique tareas de desarrollo de la empatía, y de reforma de actitudes y de trato interpersonal, que busquen restablecer la concordia entre agresores y agredidos.

El protocolo general de actuación por parte de los responsables escolares supone, dado un caso, pasar la información del problema a una serie de instancias —aula, dirección, consejo de padres, familias implicadas, etc. Y en su momento, antes o después, la inspección técnica de educación. Supone también tomar medidas para hablar con todos los individuos implicados, de manera que cobren conciencia de la gravedad del caso y sugieran modos de corrección. A partir de ahí, se habrán de activar programas de intervención tanto con respecto al agresor o agresores, a la víctima, y al colectivo de estudiantes que forman el círculo de la clase o clases implicadas. En general, desde la perspectiva de la psicología, esa actuación tiene que ir dirigida a remediar los traumas psíquicos que hayan podido darse, analizar los roles de cada uno dentro del conflicto, e introducir aquellas modificaciones que sean precisas para rectificar la situación de discordia y violencia, y establecer las bases de una activa tolerancia y convivencia.

Hay hoy programas muy trabajados para facilitar la intervención. Merece recordarse que el primer gran programa de intervención lo diseñó Olweus, en Noruega, en 1983, tuvo el máximo interés en crear estructuras que hiciera posible su prevención, estableciendo mecanismos y sistemas de control que pudieran alertar de las posibles incidencias (Olweus y Lamber, 2012); luego han ido surgiendo en todas partes, aprovechando diferentes modos de influencia sobre el espíritu juvenil de los implicados. Recientemente está teniendo gran difusión, y efectos positivos, el programa “KiVa”, construido por C. Salmivalli y colaboradores de la Universidad de Turku (Finlandia). Está destinado a prevenir este tipo de conductas influyendo en las actitudes de los jóvenes, tanto acosadores como acosados, y especialmente en aquellos que solo son espectadores y que pueden convertirse en apoyo del compañero acosado y poner fin a la agresión (Salmivalli, 2007).

A guisa meramente de ejemplos españoles de tales programas, citaré el programa SAVE de Ortega (1977), implantado en Sevilla, o el de CONVES (García y Vaca, 2007), el CIP (Cerezo et al., 2011), los diseñados y ordenados por Díaz-Aguado en Madrid (Díaz-Aguado, 2016:I y II), o la aplicación de la técnica EMDR de Shapiro hecha por Piñuel y Cervera (2016), entre otros. A varios de ellos hemos ya hecho alguna referencia en las páginas precedentes. En este punto, es importante hacer notar que una serie de estudios de metanálisis de un amplio número de programas ha puesto en evidencia que éstos son capaces de reducir entre un 17 y un 23% los casos de *bullying*, cuando se compara lo que sucede en grupos escolares donde se aplican con otros centros que hacen de control (Jimerson et al., 2012 b:3). La intervención de instituciones especializadas, como, entre otras, la Fundación ANAR, de ayuda a niños y adolescentes en riesgo, es también muy positiva.

Todo ello ha de verse como pasos o elementos que han de servir a promover un plan de prevención integral de la violencia. Y esto es algo en que

tiene que estar implicada la sociedad, y en especial el mundo educativo, junto con las familias, y los medios de comunicación, de manera que puedan tener información sobre los estudios y trabajos realizados, sobre los materiales formativos existentes, sobre los recursos e instituciones de asesoramiento y apoyo, la formación de técnicos especialistas en el tema, y hasta de consulta de dudas. Como antes dijimos y ahora repetimos, Díaz-Aguado considera que es preciso llegar a “estructurar el currículum de la no-violencia” (Díaz-Aguado, 2016:II).

INTERVENCIONES TERAPÉUTICAS

Por supuesto, ante un caso de agresión y acoso escolar, se habrán de poner en marcha los mecanismos de respuesta disciplinaria, siguiendo regulaciones escolares y, también las formas potenciales de sanción que se contienen en nuestra regulación jurídica, pero, con independencia de todo ello, también son llamados a actuar los psicólogos, buscando aplicar técnicas que reduzcan el impacto emocional y conductual que un hecho de estos tiene en sus protagonistas. Hoy hay ya construidos numerosos programas de intervención terapéutica tanto para acosadores como para acosados, y en su variedad se reflejan las distintas opciones teóricas psicológicas desde donde los profesionales trabajan. Un criterio esencial para seleccionarlos es la atención a la evidencia empírica que presentan en relación con los resultados, y los tiempos necesarios para su completa aplicación. Hoy hay muchas indicaciones acerca de la eficacia contrastada de los tratamientos llevados a cabo desde la óptica de la psicología cognitivo-conductual, que integra, como su nombre indica, elementos de cogniciones y afectos conscientes junto al empleo de reforzamientos conductuales para adquisición de nuevas respuestas y consolidación de hábitos. Lógicamente, las intervenciones a unos y a otros serán distintas, pues sus metas en principio lo son.

En el caso de tener que resolver la situación de estrés y tensión vivida por un escolar acosado, se ha de actuar directamente con él, buscando reforzar y mejorar su autoestima, entrenándole de manera asertiva en modos de respuesta que sean eficaces contra el o los acosadores, y enseñándole mediante ejercicios prácticos o ‘juego de roles’ a incrementar su comunicación y sus hábitos sociales para establecer lazos más firmes con sus compañeros (e.g., Morán, 2006). En general, la persona acosada vive bajo los efectos de una considerable depresión reactiva, que puede llegar a convertirse en un trastorno por estrés postraumático, con posibilidades catastróficas para quien lo padece. Estas alteraciones encuentran hoy, en nuestro mundo de psicología clínica, una serie de alternativas terapéuticas que están bien asentadas, y acerca de las cuales no añadiré más precisiones.

Pero en un planteamiento global, ecológico, sistémico, hay que considerar todos los elementos implicados en el problema. En general, dejados a un lado acosadores y acosados, los profesionales han de actuar sobre tres grupos de personas: profesores, familiares y estudiantes, buscando realizar una eficaz

‘sensibilización’ al problema, haciendo entender los modos como pueden ayudar a recuperar la tranquilidad del afectado. Recordemos que el campo amplio de ‘testigos’ tiende en muchas ocasiones a volver la espalda e ignorar el drama que se está produciendo ante sus ojos. Y los adultos envueltos en el tema, familiares y educadores, tienen la responsabilidad decisiva de imponer la disciplina, promover planes de resolución del conflicto, y cuidar y vigilar de cerca su evolución, apoyando con su consejo y autoridad el logro de un adecuado término.

Por su parte, en un caso de tratamiento a un agresor, se hace preciso comenzar ganando la confianza y atención de éste, y obteniendo su disposición a colaborar. A partir de ahí, el terapeuta tiene que hacer evidentes las cualidades reprobables de las conductas agresivas, y sus posibles consecuencias negativas a corto y largo plazo. Luego se han de combatir aquellas distorsiones cognitivas que le incitaban a agredir, y se le ha de entrenar en técnicas de control de la ira, de modo que aprenda a detenerla al aparecer en su conciencia sus primeras señales. También el agresor ha de recibir entrenamiento en empatía, y conducta prosocial, y en habilidades sociales, y, finalmente, se han de analizar con él situaciones concretas donde su agresividad se activa espontáneamente, para descubrir las posibles estimulaciones de conductas, gestos, personas y emociones que pueden facilitar su desencadenamiento. (e.g., Gil, 2015)

Todo tratamiento requiere siempre la aplicación de evaluaciones pre-test-post test, para asegurar que la intervención ha tenido alguna eficacia, y ha producido, más o menos, un cambio en los comportamientos en la dirección deseada. Basten estas notas para entender qué líneas siguen hoy en general los psicólogos enfrentados con estos casos (Cerezo et al., 2011), aunque sea su preocupación mayor la intervención preventiva, que pueda evitar los graves costos que siempre entraña un acontecimiento de esta naturaleza en el mundo escolar

HACIA UNA PSICOLOGÍA POSITIVA

Hice aquí ya, hace algún tiempo, una breve presentación de la “psicología positiva”, esa nueva dirección introducida en nuestro campo teórico, y consistente en priorizar los aspectos felicitarios, positivos, y relativos a un desarrollo plenario de las potencialidades de la persona, una dirección que ha venido a complementar aquella otra ya existente que se orienta hacia la intervención remediadora de trastornos o deficiencias mentales o comportamentales.

Los programas que se vienen construyendo para hacer frente a los casos de acoso escolar o son preventivos, o son paliativos. Buscan evitar o impedir que se produzcan nuevos casos, o bien remediar los efectos estresantes y modificar las actitudes violentas de cuantos protagonizan este tipo de eventos. Pero una nueva orientación positiva debería ir aún más allá. Dentro de su línea de pensamiento, ha de propiciar el estudio y análisis de las ‘fortalezas’ o virtudes

que dan solidez al comportamiento, y confirmar las dimensiones de autoeficacia y autoestima sobre las que descansa la capacidad operativa de los sujetos de las comunidades educativas. Debería diseñar modos de acción que impulsen una actitud vital positiva en los sujetos que podrían ser ‘víctimas potenciales’, así como reorientar los deseos y actitudes de los ‘acosadores potenciales’, ofreciendo alternativas constructivas al uso de la violencia como modo de autorrealización.

Todo ello implica potenciar el control emocional en los jóvenes, y fomentar sus capacidades de comunicación y de interacción. Se ha de evitar tanto la inclinación al retraimiento como las explosiones emocionales y pérdida de autocontrol. Algunos han propuesto la aplicación de técnicas que se orientan a la capacitación de los individuos para analizar sus emociones, con atención al momento presente, y reduciendo los impactos de recuerdos emotivos negativos; en esa línea trabaja, vaya por caso, la escuela de la Terapia Gestalt (Peñarrubia, 1998). Próximos a ésta se hallan los partidarios de análisis reflexivos sobre emociones, que acentúan la conciencia de las mismas, y la reflexión y toma de conciencia de la responsabilidad individual (Ortegon et al., 2014). En general se procura aplicar ideas y técnicas de control de emociones, y se busca la consecución de un autodomínio sobre la vida emotiva, de modo que se hagan inviables los varios tipos de afectos negativos.

Otras vías exploran también la formación de hábitos que potencian la empatía (Mestre et al., 2012) y la conducta prosocial, especialmente mediante juegos cooperativos y creativos. Los sujetos que adquieren de modo activo formas de conducta prosocial positiva desarrollan comportamientos que buscan el beneficio de otros compañeros, en unos casos guiados por motivaciones altruistas, en otros por expansión de las propias vivencias emocionales que tienden a ser compartidas en el grupo (Garaigordobil, 2008). Los juegos, diseñados para muchachos entre 4 y 12 años, están contruídos de modo que haya evaluación experimental pretest-postest, y se pueda establecer la variación que en términos de cogniciones, de disposición cooperativa, confianza y comunicación, quepa detectar en los participantes del juego, antes de iniciar su práctica, y al término de sus experiencias formativas. Las actividades se desarrollan a lo largo de un curso escolar, y presentan contenidos y propuestas para veinticinco sesiones, lo que es la práctica totalidad del año lectivo.

No es cuestión de pretender hacer aquí una enumeración acerca de la compleja oferta de técnicas de intervención de que se dispone ya. Me conformaría con haber ofrecido una intuición mínima pero suficiente acerca de lo mucho que se viene trabajando en el campo que he presentado aquí.

EXPLORANDO SUS DETERMINANTES

Las raíces del fenómeno, como hemos sugerido, son muy complejas. Pero no cabe duda que, por debajo de la violencia y agresividad que los producen, hay en los procesos de acoso un núcleo último que lleva a modular las relaciones entre individuos en términos de dominio y sumisión, y que emplea la violencia como instrumento para establecer la relación deseada. Procuremos dar un paso más tratando de ver claro en dicho núcleo.

Hace ya años, entre nosotros, Rof Carballo estuvo reflexionando desde la biomedicina sobre la dialéctica de violencia y ternura como dos esenciales actitudes en el comportamiento interpersonal. Ponía ambas en relación con su idea de que el hombre, como ser, es a la vez natural e histórico.

De acuerdo con su formulación, el hombre, nacido “más inmaduro que ningún otro ser” (Rof, 1966, 126), tendría una naturaleza inacabada, inviable de por sí, pero abierta a un ulterior estado o configuración mediante la cual lograría ser viable. Gracias al establecimiento de una red de transacciones con otro ser, normalmente la madre, se formaría en el sujeto una estructura de hábitos y emociones básicas, a la que denomina “urdimbre afectiva”, a través de la cual el niño va internalizando el ambiente, e inicia unas formas de conducta con que se adapta a éste. Semejante estructura hará posible su supervivencia y también la creación de lazos interpersonales, gracias a la ternura o afecto. Precisamente una falta de afecto, percibida como agresión, terminaría generando una acción violenta en demanda de aquel (*Idem*, 120). Ternura y violencia irían modulando la construcción de la personalidad. Nuestro biólogo veía así en cada individuo una ‘primera naturaleza’, con dotes y capacidades heredadas que, a través de la urdimbre, como ‘segunda naturaleza’, va dando suficiencia a la existencia del nuevo individuo. Este operará en términos de autoafirmación y actividad, “sin volverse violento, cuando recibe suficiente amor y protección” (*Idem*, 123). De ahí que para Rof la violencia, antes que un instinto primario, sea una reacción ulterior aparecida dentro de la estructura transaccional socio-cultural de la urdimbre (*Idem*, 124). Estará por tanto sometida a los procesos generales del aprendizaje, y convertida en un ‘hecho social’ —o “cultural”, como dice Sanmartín (2004)— más que ‘hecho natural’, para decirlo empleando una terminología usual. Estas ideas sin duda deben mucho a la tesis orteguiana de que el hombre “no tiene naturaleza, sino que tiene historia” (Ortega, 1946, VI:41), aunque aquí sería tal vez mejor decir que ‘tiene’ naturaleza pero que ‘es’ historia.

Estas son ideas que parecen encajar en otras que hemos ido hallando al trazar la órbita general del acoso. Recordemos, en conexión con esa constitución de la urdimbre, que muchos estudios han ido sugiriendo que en el proceso de *parenting* o crianza hay una serie de dimensiones familiares que pueden ser factores de riesgo respecto del rol de agresor. Esto querría decir que

en las relaciones familiares, que son elemento primordial de la estructuración de la urdimbre, se pueden dar modos de intervención paternal que resulten deficientes a la hora de crear lazos afectivos positivos, un proceso que incluso vendría mediado por el género del progenitor implicado (Tur et al., 2012). Con ello se alterará la esencial relación de ‘apego’ del niño a la madre, y faltando ternura, surgirá la agresividad (Rof, 1966:124). Así se facilita el aprendizaje vicario del uso de una violencia instrumental que, llegada la hora, se aplicará por el niño imitativamente (Cava et al., 2006).

Y otro tanto ocurriría en aquellas ‘urdimbres’ adquiridas a través de relaciones desconectadas de los valores colectivos y sociales, como sería el caso del “niño mimado” adleriano, que generaría una insuficiente independencia y fortaleza personales, y abriría la vía para formas diversas de huída del mundo real. (Entre paréntesis, recordemos de paso que cierto tipo humano, el “hombre masa”, que Ortega describiera y analizara como inundatorio en las sociedades contemporáneas, sería en su opinión un caso paradigmático de ‘niño mimado’ (Ortega, 1946, IV:178), y como éste, con tendencia al uso de la violencia en lugar de la razón, a la xenofobia, y a la imposición egoísta en el círculo de su circunstancia (Carpintero, 1986).

La constitución de una cierta forma de urdimbre afectiva en la niñez podría permitirnos entender esa adquisición de comportamientos violentos, o de retracciones sumisas, con las que los procesos de interacción personal van tejiendo la condición sociohistórica de cada persona. Las contingencias de nuestras acciones tendrían en todo caso la última palabra, en la formación de nuestro ser personal y en el modo preciso con que nos abrimos al mundo. Pero todo esto no se circunscribe sin más a la niñez.

Ese proceso de configuración de nuestro proyecto y nuestro yo no estaría cerrado en la primera infancia, como el psicoanálisis ha tendido a pensar, sino en la adolescencia, época que resulta así tremendamente decisiva a la hora de sentar las bases de la realidad de cada individuo. Se sabe hoy, y de modo creciente, que el cerebro humano sigue cambiando durante la adolescencia que precede a la etapa adulta de la existencia (Sercombe y Paus, 2009); con ello, las posibilidades de reforma y reconstrucción de la primitiva urdimbre podrían estar en este período todavía al alcance de nuestra mano. Durante esta etapa, hay aumentos significativos de sustancia blanca en el cerebro, y se piensa que ello mantiene abierto un proceso de consolidación o reforma de las conexiones neurales, pudiendo formarse nuevos circuitos o abandonarse otros, según se lleven a cabo los procesos correspondientes de reforzamiento. Eso querría decir que “el medio en que los jóvenes viven mientras se van tomando esas decisiones [de consolidación o abandono de circuitos] es crítico a la hora de determinar la disposición mental [*mind-set*] del adulto” (*Id.*, 2009:31). El establecimiento de circuitos, proceso que está mediado por la forma del desarrollo de la mielinización del cerebro adolescente, conduce, no a ‘diferencias de capacidad’, sino más

bien a ‘selección de capacidades’, (*Id.*, 2009:35), esto es, a una determinada modulación de la personalidad, gracias a las conductas planeadas y deliberadas por el sujeto a lo largo de ese tiempo de flexibilidad cerebral.

Es, pues, la adolescencia una etapa en que la modificabilidad del comportamiento está potenciada por nuestros mecanismos cerebrales operativos, al tiempo que socialmente se está a las puertas de la personalidad adulta que se va a incorporar a la sociedad. En tales condiciones, está abierto un campo de posibilidades para la determinación de la personalidad, a través de la educación, la formación en valores, la plasmación de hábitos convivenciales, y la potenciación de modelado de la conducta. Y en este horizonte, es donde hay que situar los procesos de *bullying* y los esfuerzos por combatirlo, dándoles toda su gravedad e importancia.

El proceso del acoso es expresión de unas personalidades que se producen en el mundo de la convivencia tras haber construido una constitución personal desajustada respecto de un sistema de convivencia interpersonal basado en desarrollos culturales y sociales que tienen por norte la solidaridad y la igualdad. Ni la dominación ni la sumisión son vías positivas para la constitución del yo a la altura de los tiempos. No son, ya lo dijimos, actitudes ajustadas al nivel de evolución histórico-social que ha conseguido promover el acuerdo y la aceptación liberal del otro como el nivel históricamente válido para la realización personal.

Dicho en general: no cabe aceptar las tesis de un darwinismo social, en cuyo marco se podrían entender los protagonistas del acoso. Pues, en una sociedad donde el consenso y el acuerdo, y no la lucha por la vida, ponen las reglas de la convivencia, ni los individuos agredidos son desviados o anormales inadaptados, ni los individuos agresores son las personas más capaces para ejercer el liderazgo social; precisamente ellos sólo pueden operar en el secreto y la opresión grupales, y no pueden aspirar a la estimación pública. En un mundo civilizado, ha de haber espacio para personalidades y proyectos de vida diferentes, desde una base común de igualdad, respeto y libertad. Debe estar operante ahí ese principio que Adela Cortina ha llamado el “mínimo innegociable de la justicia” con relación al cual se configuren los acuerdos entre aspiraciones y pretensiones personales (Cortina, 2002:170).

El acoso, por tanto, plantea un reto fundamental: el de la reforma de los sistemas prácticos de regulación moral a que han llegado muchos adolescentes, sistemas que han inhibido toda forma de empatía, toda valoración de la cooperación, la solidaridad, la democracia, para imponer motivaciones egoístas de individuo o de grupo, para lograr un poder coercitivo sobre el entorno que satisfaga pequeños intereses y proporcione mínimas parcelas de poder sostenidas sobre el sufrimiento de otros. No estamos ante un simple caso de patología psicológica que requiera mera terapia cognitiva, emocional o conductual. Esta-

mos ante una patología social. Es necesaria una reforma de moral ciudadana, y un reordenamiento ecológico que propicien una formación de la personalidad con un sentido de responsabilidad solidaria y constructiva hacia el mundo común en que todos nos hallamos situados y en que hemos de convivir.

En otras palabras: el problema del acoso, que hemos venido tratando, es al tiempo un atentado reiterado contra la persona de un o una joven escolar, perpetrado por un compañero o compañeros, que pone en peligro su salud mental y física, altera su personalidad, su rendimiento escolar y lesiona gravemente sus derechos como miembro de la sociedad, en la que está participando precisamente como escolar. Y por ello la sociedad tiene la obligación de impedirlo, sancionando a quienes lo perpetren o toleren. Es un problema de personalidad individual al tiempo que de convivencia colectiva, y de responsabilidad estrictamente moral, que hay que resolver a la hora de construir la escuela que hemos proyectado desde nuestras convicciones, y que debe ser justamente la que nuestro tiempo necesita para la formación de personas que aspiran a realizarse plenamente y que están comenzando a abrirse a una convivencia responsable. Y llegada la hora, es un problema que requiere una intervención profesional, por parte de los psicólogos especialistas, que haga frente a los trastornos emocionales y personales de todo tipo que de mil modos se originan ahí.

Se entenderá fácilmente que no tenga yo la fórmula que resuelva el problema. Pero entiendo que solo desde un planteamiento del mismo en toda su complejidad, puede tener algunos visos de solución. Esta es una tarea que forzosamente ha de convocar a educadores, psicólogos, sociólogos, y políticos, y frente a ella, una institución como nuestra Academia tiene que sentirse llamada a meditar sobre sus causas y a contribuir a la búsqueda de algunas soluciones. Y tal vez, todo lo que pretenden las consideraciones precedentes es dar un pequeño paso en esa dirección.

BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, A. (1935): *El sentido de la vida*, Barcelona, Miracle.
- BARRIO, V. DEL (2004): *El joven violento*, en Sanmartín, o.c., 251-266.
- (2016): *Ramón y Cajal: una solución al acoso escolar*, Oporto, XXIX Simposio anual de la Sociedad Española de Historia de la Psicología, Universidad Portucalense, mayo 2016.
- BULLYING STATISTICS (2016): *Bullying statistics, anti bullying help, facts and more*, (www.bullyings-statistics.org/content/tag/bullying-statistics)
- CARPINTERO, H. (1984): “Ortega y su psicología del hombre-masa”, en MARIAS, J. et al, *Un siglo de Ortega y Gasset*, Madrid, Edit. Mezquita, 117-129.
- CAVA, M.J., MUSITU, G. y MURGUI, S. (2006): “Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud ante la autoridad institucional”, *Psicothema*, 18(3):367-373.
- COLLELL, J. y ESCUDÉ, C. (2006): “El acoso escolar: un enfoque psicopatológico”, *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2:9-14.
- CEREZO, F., CALVO, A.R. y SANCHEZ, C. (2011): *Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying*, Madrid, Pirámide.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*, Madrid, Defensor del Pueblo.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (2004): “Escuela”, en SANMARTIN, J. (COORD.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*, Barcelona, Ariel, 123-140.
- (2005): “La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela”, *Psicothema*, 17(4):549-558.
- (2006): *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*, Madrid, Pearson-Prentice Hall.
- (2016): “De la violencia escolar a la prevención de todo tipo de violencia desde la escuela. I, Principios básicos; II. El curriculum de la no violencia”, Ponencia, Santander, UIMP, Escuela de Psicología “Jose Gemain”, julio 2016.
- EL BULLYING (2011): Características del agresor:
www.elbullying.com/caracteristicas-psicologicas-agresor, (25 nov. 2011).
- EL PAÍS (2016): Las cifras del acoso escolar en España
(elpais.com/elpais/2016/02/18/media/1455822566_899475.html)
- EYSENCK, H.J. (1970): *Crime and personality*, London, Paladín.
- ESTEBAN, P. (2016): “El acoso escolar o Bullying: regulación legal y derechos de las víctimas”, en *Noticias jurídicas*, (10/02/2016) <http://noticias.juridicas.com/etiquetas/acoso-escolar>
- FELIP I JACAS, N. (sa.): *El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones*, (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3103733>)
- GARAIGORDOBIL, M. (2008): *Programas para el desarrollo socio-emocional y prevención del bullying*, XXVII cursos de verano-XX cursos europeos, Universidad del País Vasco, (www.sc.ehu.es/ptwgalam/...3%20Programas%20JUEGO%20Garaigordobil.pdf)
- GARAIGORDOBIL, M. y OÑEDERRA, J. (2010): *La violencia entre iguales*, Madrid, Pirámide.
- (2008): “Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones

- educativas”, *Informació psicológica*, 94:14-35.
- (2010): “Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores”, *European Journal of education and psychology*, 3(2):243-256.
- (2013): “Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de *bullying* presencial”, *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1):29-40
- GENTRY, M.E. (2014): “The social psychology of small groups: relevancy of social work practice with groups”, *The Journal of Sociology and social welfare*, 2(2):55-167.
- GIL GUZMAN, B. (2015): “Intervención cognitivo-conductual con el niño agresor en un caso de acoso escolar”, *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1):25-31.
- GOLDEN, S.A. Et al. (2016): “Basal forebrain projections to the lateral habenula modulate aggression reward”, *Nature*, 534, 688 DOI: 10.1038/nature18061.
- GOULD, S.J. (1981): *The mismeasure of man*, New York, Norton.
- HERNANDEZ DE FRUTOS, T. y O REILLY, M.B. (2015)v *Investigación sobre la delincuencia y el bullying escolar en España, Teoría, evolución y tendencias*, Valencia, Tirant Humanidades.
- JIMERSON, S.R, SWEATER, S. y ESPELAGE, D. (2012a): *Handbook of bullying in schools. An international perspective*, New York, Routledge.
- JIMERSON, S.R, SWEATER, S. y ESPELAGE, D., (2012 b): “International scholarship advances science and practice addressing bullying in schools”, en JIMERSON, S.R, SWEATER, S. y ESPELAGE, D., (2012 a), o.cit.:1-5.
- LA MONCLOA (2016)v Referencia del Consejo de Ministros, 8 abril 2016. Educación, cultura y deporte.
- MANRIQUE, G. (1935): *Sistema español de organización escolar*, Madrid, Aguilar.
- MEDIACIÓN Y VIOLENCIA (2016): “No más violencia”, en <http://mediacionyviolencia.com.ar/bullying-segun-las-ultimas-estadisticas-hay-realacion-entre-los-casos-de-acoso-escolar-y-el-suicidio-juvenil/>
- MILNER, J.S. y CROUCH, J.L. (2004)v “El perfil del niño víctima de violencia”, en SANMARTIN, o.cit.:195-203
- MORAL, G. DEL, SUAREZ, C. y MUSITU, G. (2013): “El *bullying* de los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesores y padres”, *Apuntes de psicología* 3(2):203-213
- MORAL, M.V. y OVEJERO, A. (2013): “Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes”, *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2):149-160.
- MORALES, J.F., YUBERO, S. y LARRAÑAGA, E. (2016): “Gender and bullying: Application of a three-factor model of gender stereotyping”, *Sex roles*, 74:169-180.
- MORÁN, C. (2006): “Intervención cognitivo-conductual en el acoso escolar: un caso clínico de *bullying*”, *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2:51-56.
- MUSITU, G., BUELGA, S., LILA, M. y CAVA, M.J. (2001): *Familia y adolescencia*, Madrid, Síntesis.
- OLWEUS, D. (s.f.): Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: Hechos e intervenciones. (www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf)
- (2006) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, 3 ed. Madrid, Morata.
- OLWEUS, D. y LIMBER, S. (2012): “The Olweus Bullying prevention program. Implementation and evaluation over two decades”, en JIMERSON, S.R, SWEATER, S. y ESPELAGE, D., (2012a), o.cit.:377-401

- OÑATE, A. y PIÑUEL, I. (2005): *Informe Cisneros VII. "Violencia y acoso escolar" en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. Informe preliminar*. Madrid, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (www.internenes.com/acoso/docs/ICAM.pdf)
- ORTEGA, R., SANCHEZ, V. y MENESINI, E. (2002): "Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural", *Psicothema*, 14:37-49.
- ORTEGA, R. (coord.) (2010): *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid, Alianza.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1946): *Obras completas*, Madrid, Revista de Occidente, 1 ed., I-XII.
- ORTEGÓN, R. et al. (2014): "Bullying, educación emocional y psicología positiva. Promoción del bienestar para la prevención de la violencia", (Barcelona). Asociación SEER (asociacio@asociacioseer.org). (docplayer.es/12559785-Bullying-educacion-emocional-y-psicologia-positiva-promocion-del-bienestar-para-la-prevencion-de-la-violencia.html).
- PELÁEZ, F. (1985): "La dominancia social: una aproximación primatológica", *Estudios de psicología*, 21:99-113.
- PEÑARRUBIA, F. (1998): *Terapia gestalt. La vía del vacío fértil*, Madrid, Alianza.
- PINILLOS, J.L. (1979): Psicología de la agresión, en *Estudios penales y criminológicos*, III, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela:155-183.
- PIÑUEL, I. y CERVERA, M. (2016): *Tratamiento psicológico EMDR del mobbing y del bullying: Una guía para terapeutas*, Madrid, EOS.
- ROF CARBALLO, J. (1966): *Violencia y ternura*, Madrid, Prensa Española.
- ROLAND, E. (2010): "Orígenes y primeros estudios del bullying escolar", en ORTEGA, R. (coord.), o.c.:33-53.
- SALMIVALLI, C. (2007): "Reactive but not proactive aggression predicts victimization", *Developmental Psychology*, 43:869-900 (Univ. Turku, Finlandia).
- (2010): "Bullying and the peer group. A review", *Aggression and violent behavior*, 15:112-120.
- SANMARTÍN, J. (coord.) (2004): *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*, Barcelona, Ariel.
- (2004): "Agresividad y violencia", en SANMARTÍN, J. o.cit.:21-46.
- SAVE THE CHILDREN (2016): *Bullying o acoso escolar*, (<http://depsicologia.com/bullying-o-acoso-escolar>)
- SERRANO, A. e IBORRA, I. (2005): *Informe. Violencia entre compañeros en la escuela. España, 2005*, Valencia, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- SERRATE, R. (2007): *Bullying. Acoso escolar*, Madrid, Eds. Del Laberinto.
- SMITH, P. K. (2007): "Investigación sobre 'bullying en los centros educativos': los primeros 25 años", en YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y BLANCO, A. (coords.), *Convivir con la violencia*, Cuenca, Univ. De Castilla-La Mancha, 165-190.
- SWEARER, S. y HYMEL, S. (2015): "Understanding the psychology of bullying. Moving toward a social-ecological Diathesis-stress model", *Amer.Psychol.*, 70(4):344-353.
- TREMBLAY, R. (2001): "The development of the physical aggression during childhood and the prediction of later dangerousness", en PINARD, G. y PAGANI, L. eds., *Clinical assessment of dangerousness: Empirical contributions*, New York, Cambridge University Press.
- TUR-PORCAR, A., MESTRE, V., SAMPER, P. y MALONDA, E. (2012): "Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre?" *Psicothema*, 24(2):284-288.
- URRA, J. (2015): *El pequeño dictador crece. Padres e hijos en conflicto*, Madrid, La Esfera de los Libros.