

## ***Bullying*: ¿Una profecía autocumplida?**

Fernando Gil Villa<sup>1, II</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3871>

### **Resumen**

Tras 50 años de investigaciones, se pueden identificar al menos tres grandes tendencias que aumentan la complejidad del fenómeno del acoso escolar y dificultan su valoración objetiva: la disparidad de los resultados de los estudios, la dificultad para avalar teórica y empíricamente la hipótesis del aumento de la violencia, y los obstáculos para implementar la solución jurídica. Como consecuencia, la imagen que tienen tanto algunos estudiosos como la opinión pública puede estar distorsionada. En ambos casos, se interpreta una tendencia alcista poco comprobada, que podría deberse a factores espurios, tales como el interés por alentar un mercado editorial y empresarial, algo que permitiría entender las inconsistencias de varias propuestas y fórmulas de intervención y prevención.

Palabras clave: *bullying*; sociología de la educación; violencia en la escuela.

<sup>1</sup> Universidad de Salamanca (USAL). Salamanca, Castilla y León, España. E-mail: <gilvi@usal.es>; <<http://orcid.org/0000-0001-6410-2258>>.

<sup>II</sup> Doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas, Madrid, España.

## **Resumo**

### ***Bullying: uma profecia autorrealizável?***

*Após 50 anos de pesquisa, podem ser identificadas pelo menos três grandes tendências que aumentam a complexidade do fenômeno do assédio escolar e dificultam sua avaliação objetiva: a disparidade dos resultados dos estudos, a dificuldade para sustentar teórica e empiricamente a hipótese do aumento da violência e os obstáculos para implementar a solução jurídica. Como resultado, a imagem que alguns acadêmicos têm, assim como a opinião pública, pode estar distorcida. Em ambos os casos, interpreta-se uma tendência altista pouco comprovada e isso poderia ser devido a fatores espúrios, tais como o interesse em incentivar um mercado editorial e empresarial, algo que permitiria entender as inconsistências de várias propostas e fórmulas de intervenção e prevenção.*

*Palavras-chave: bullying; sociologia da educação; violência na escola.*

---

## **Abstract**

### ***Bullying: a self-fulfilling prophecy?***

*Fifty years of research revealed at least three major trends that increase the complexity of the phenomenon of school bullying and hinder its objective assessment: the disparity between the results of the studies, the difficulty in sustaining theoretically and empirically the hypothesis of an increase in violence, and the obstacles for the legal action. As a consequence, some scholars, as well as the public opinion, may develop a biased view of the situation. In both instances, an upward trend is taken for granted, possibly due to spurious reasons such as a vested interest in boosting the editorial and business market; which would make possible to better understand the inconsistencies of many of the proposals and formulas for intervention and prevention.*

*Keywords: bullying; sociology of education; school violence.*

---

## **Introducción**

El acoso escolar o *bullying* puede definirse, en términos generales, como "un comportamiento negativo (dañino) intencional y repetido a mano de una o más personas, dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse" (Olweus, 2006, p. 81). Los acosadores, al igual que las víctimas, pueden ser individuales o grupales, aunque en el segundo caso suele enfocarse más

del primer modo. Para Olweus (1998), quien es considerado pionero en la materia, el acoso indirecto remite al aislamiento y a la marginación del grupo, lo que otros autores denominan exclusión social.

No todos los investigadores utilizan la misma clasificación de comportamientos relativos al acoso escolar. Sin embargo, lo más lógico es distinguir entre diferentes tipos de maltratos, como el verbal, el físico, el psicológico, el sexual, el social y el que se ejerce a través del móvil o del internet. De ellos, el más común es el primero, aunque a medida que se desplazan las relaciones sociales – incluyendo la escolar – y la comunicación en general, del nivel presencial al virtual, cada vez hay más hostigamiento a través de las redes.

Ahora bien, la valoración del acoso escolar no deja de ser problemática en aspectos como el diagnóstico y la medición, los actores estructurales y circunstanciales que lo propician, su relación con otros tipos de violencia escolar o la forma de prevenirlo.

Hace aproximadamente medio siglo que ese tipo de comportamiento comenzó a ser investigado. El aumento de literatura y su relativa divulgación es una de las causas del aumento de la sensibilización de la opinión pública. Parece razonable intentar observar si el acoso escolar ha aumentado o disminuido en el pasado reciente, con el fin de tener una idea de sus dimensiones. El objetivo es proponer un razonamiento, basado en estudios empíricos y supuestos teóricos, que explique en qué sentido la idea que se tiene del *bullying*, tanto en el nivel de la opinión pública como en el nivel de los investigadores, no se ajusta a la realidad, así como los posibles efectos negativos, no procurados, que eso tendría en las propuestas de intervención y en el clima de opinión de temor a una realidad que ha podido ser, en parte, construida artificialmente.

### **La indeterminación de la tendencia**

Al parecer, el vaso de la investigación, casi medio siglo después de que se haya comenzado a estudiar ese fenómeno, puede verse medio lleno o medio vacío. Para algunos autores, se ha avanzado notablemente y se han hecho trabajos muy detallados, en muchos niveles y con diferentes metodologías (Ortega, 2010). La lectura del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) matizaría esta conclusión: "Es lamentable que se disponga de tan pocos datos para comparar la exposición de los niños a la violencia, ya sea como víctimas o como testigos" (Unicef, 2013, p. 23).

La mayor parte de los estudios publicados se basa en encuestas, existen menos aportaciones desde la etnografía, entrevistas a diferentes generaciones o revisión de documentos históricos escritos que permitan detectar el acoso escolar en el pasado para poder compararlo. De ahí que el informe del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*, insta a la realización de estudios sobre la violencia entre iguales, "no solo

desde la Psicología Educativa, sino desde el resto de las Ciencias Sociales” (CIDE, 2009, p. 153).

Los resultados de esa mayoría de estudios muestran importantes disparidades, tanto en las cifras que ofrecen como en el análisis de la tendencia. Existen pocos estudios de revisión, al menos en España, que hagan una comparación de los estudios a lo largo del tiempo. Garaigordobil Landazabal y Oñederra mencionan 42 muestras españolas y 41 estudios en otros países, con un porcentaje medio de víctimas graves entre el 3 y el 10 %, y de alumnos que sufren conductas violentas en general entre el 20 y 30 % (Garaigordobil Landazabal; Oñederra, 2008). Por comunidades autónomas, los mismos autores ofrecen un rango de víctimas que iría del 19,1 % de Canarias al 27,7 % de Andalucía (Garaigordobil Landazabal; Oñederra, 2010).

Diez años después, en la región pionera en estos estudios, el porcentaje de los alumnos víctimas aumenta en un 50 % y el de los implicados en las formas más graves de acoso en un 65 % (Olweus, 2006).

La tendencia alcista – a juzgar por el *Test Bull-S*<sup>1</sup> – no se referiría solo al tiempo, sino al espacio, es decir, no es que aumente en los mismos centros, sino que se extiende por más centros y edades, afectando a la educación preescolar (Cerezo, 2009).

Pese a que la sensación general que se desprende de los estudios es la tendencia alcista, algunos estudios parecen detectar movimientos puntuales inversos. El citado informe de Unicef, de 2013, encuentra un descenso del porcentaje de niños que sufren acoso escolar en la primera década del siglo 21, en 16 de los 21 países encuestados. España compartiría con Dinamarca e Italia uno de los descensos más pronunciados, de más de 10 puntos (Unicef, 2013). Por su parte, en el Informe del Defensor del Pueblo, *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006*, se observa una cierta disminución de alumnos víctimas de insultos, que habría pasado del 39 al 27 %, así como de víctimas de motes ofensivos, que habría pasado del 37 al 26 %, en los dos géneros (España. Defensor del Pueblo, 2007).

Uno de los estudios más ambiciosos realizados con datos internacionales longitudinales tomados del *Health Behaviour in School Aged-Children* (HBSC) de la Organización Mundial de Salud (OMS) (Molcho *et al.*, 2009) analiza 27 países para los cursos 1993-1994, 1997-1998, 2001-2002 y 2005-2006. Observan si, a medida que ha transcurrido el tiempo, aumentan o disminuyen tanto los agresores como las víctimas, distinguiendo un nivel ocasional, más inofensivo, de un nivel más grave, que denominan crónico. El corte, a nivel de encuesta, se sitúa en la frecuencia con la que se ha participado en actividades de *bullying* o se ha sufrido. Para el ocasional, sería una vez o más. Para el crónico, dos o más veces en el último curso – o en los dos últimos meses desde hace dos cursos, cuando cambia la categoría de respuesta. El resultado final es que el *bullying* habría disminuido en 20 de los 27 países estudiados, tanto en el capítulo de agresores como en el de víctimas y tanto en el nivel ocasional como en el crónico. Si concretamos, encontramos tres países que aumentan el nivel grave de víctimas:

<sup>1</sup> Se trata de una herramienta informatizada de detección de las situaciones más comunes de acoso.

Canadá, Inglaterra y Gales. También en tres aumentan los agresores confesos: Inglaterra, Irlanda y Portugal. En seis aumentan las víctimas ocasionales: Canadá, Inglaterra, Grecia, Irlanda, Letonia y Portugal. Por último, en ocho aumentan los agresores ocasionales: Canadá, Inglaterra, Estonia, Letonia, Gales, Grecia, Irlanda y Portugal.

Los autores parecen usar en sus conclusiones un esquema interpretativo idealista que concibe el *bullying* como una especie de dolencia social, que puede ser erradicada completamente si se practican las intervenciones adecuadas. Aunque ese estado no se ha conseguido, las políticas educativas habrían logrado avanzar de modo importante en esa senda. Sin embargo, surgen algunas preguntas: ¿Por qué crece en los países mencionados? ¿Hay algún factor común compartido que lo explique? Aparentemente, se trata de sociedades pertenecientes a regiones y culturas diferentes, y no solo en el caso de Europa (Inglaterra y Grecia, por ejemplo), sino también en el caso de Norteamérica. En esa región, no se contempla México, que supuestamente ostenta una alta proporción de *bullying*, y comparable en cierto modo con Canadá, en cuanto a la tendencia detectada se refiere.

Es llamativa la diferencia de resultados en relación a la tendencia observada por Olweus (2006) en Noruega para los años 1983 y 2001. En ese estudio, Noruega habría bajado su porcentaje de chicos agresores no ocasionales de 20,3 % al 11,2 %, por tanto, casi a la mitad del curso 1993-1994 al 2001-2002. El último curso analizado es anterior a la crisis económica internacional que se abre en 2008. Es lógico pensar que las coyunturas de fuertes recesiones pudieran tener algún impacto en la evolución optimista, alterándola, si contamos, de entrada, con el efecto indirecto de disminución de presupuestos públicos para programas sociales y educativos entre los que pudieran contemplarse los planes de prevención del *bullying*. En relación a ese punto, habría que investigar más a fondo la influencia de las políticas de prevención e intervención en los centros con *bullying*. En cuanto a España, no figura en los países de la lista, pero la tendencia en nuestro país no parece haber seguido la senda de descenso pronunciado a la vista de la mayor parte de los estudios que se citan en este trabajo.

Refiriéndose al caso concreto del *cyberbullying*, Garaigordobil Landazabal (2015) observa, con datos del País Vasco, que el número de víctimas se mantiene constante entre los 12 y los 18 años, aunque reconoce que otros estudios muestran, sin embargo, tanto aumentos como disminuciones del número de víctimas, debido a las diferencias en las muestras y en los instrumentos. En cuanto a los agresores, aumentarían con la edad, especialmente en 5 conductas a partir de los 14 años: difundir fotos o videos privados o comprometidos, chantajear o amenazar con llamadas o mensajes, acosar sexualmente con medios virtuales, robar contraseñas y amenazar de muerte.

Parece normal, después de este repaso de la situación de resultados, que se reconozca la dificultad de establecer comparaciones, tanto en las muestras regionales como internacionales, por la diversidad de instrumentos y métodos (Garaigordobil Landazabal; Oñederra, 2008). Otros aluden a la disparidad de los constructos teóricos (Serrano, 2006).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> En el caso de España, inspiró el Ortega, Mora y Mora-Merchán de 1995 –que a su vez inspiró el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales (Cimei) de Avilés de 1999, modificado en 2003 y 2005–, o el Fernández y Ortega de 1998. Otros se han inspirado en sociogramas, como el de Cerezo (Avilés Martínez, 2006).

Sin embargo, ni las limitaciones propias del cuestionario como técnica de recolección de datos, ni la disparidad de resultados, ni la falta de ponderación al considerar otras fuentes de información, desde otros ángulos o con otros actores, parecen impedir las conclusiones taxativas o próximas a serlo, sobre el acoso escolar como una realidad y, por consiguiente, como un problema social. En "Una revisión general", Dan Olweus (2006) hace referencia a la buena cantidad de estudios hechos en otros países, en muchos casos utilizando su mismo instrumento, para concluir que el *problema* "existe fuera de Noruega e incluso con una prevalencia superior" (Olweus, 2006, p. 83). El *bullying* sería motivo de preocupación desde el punto de vista de la consolidación democrática y de la ciudadanía (Costa *et al.*, 2013).

### El debate teórico sobre el aumento o disminución de la violencia

Ante la dificultad para orientarse en el maremágnum de estudios con resultados dispares, puede ser conveniente intentar hacernos una idea del fenómeno desde un ángulo diferente, más teórico. Para ello, tendríamos que enmarcar el acoso escolar en la violencia escolar en particular y en la violencia en general. En último término, y partiendo del presupuesto de que la escuela está integrada en la sociedad, reflejando las relaciones sociales y culturales que tienen lugar fuera de ella, el debate sobre la mayor o menor violencia de los escolares, ejercida en parte sobre sus propios compañeros, pero también sobre las cosas – vandalismo – y sobre otros actores escolares –principalmente profesores y padres –, debe reflejar de alguna forma un mayor o menor contenido social general de comportamientos violentos. En este artículo, no es posible detenernos en este debate general que le sirve de marco, pero sí que debe dejar constancia de que, desde el punto de vista empírico, la teoría más demostrada, hoy por hoy, es la de una tendencia hacia una mayor pacificación (Elías, 1993; Pinker, 2012; 2015). A partir de ahí, nos proponemos a avanzar en los objetivos de esta reflexión, exponiendo una serie de argumentos extraídos de la observación y de la literatura de la sociología de la educación que puedan avalar ambas posiciones, la optimista y la pesimista.

Los actos violentos que salpican la vida cotidiana habrían disminuido, de acuerdo con la tendencia general, tanto en la comunidad como en la institución escolar. La racionalización de la relación pedagógica ha supuesto, entre otras cosas, una menor discrecionalidad de la autoridad escolar a la hora de aplicar las disciplinas. Prueba de ello es la legislación sobre derechos de los estudiantes que emerge en los años ochenta del siglo pasado y arranca en Estados Unidos de América (USA) en 1975, con el caso *Goss vs. López*. La aparición de órganos de gobierno de los centros, donde están representados todos los actores escolares o la aparición de protocolos de actuación en casos de *bullying* ofrecidos por las administraciones públicas, en sus distintos niveles, corre en el mismo sentido.

Junto a los avances en materia de protección legal contra la violencia de todos los actores, no solo de los alumnos, habría que tomar en cuenta el

aumento de la sensibilidad ante la violencia de la sociedad en general. Hoy se consideran violentos comportamientos, gestos y palabras que hace años eran vistos como normales. Por eso, en el intento de explicar las razones del declive del ciclo de violencia interpersonal, que al parecer vivimos desde que comenzó el siglo 21 y que había caracterizado la última parte del siglo anterior, algunos autores hacen referencia al cambio cultural que supone la menor tolerancia social hacia las manifestaciones de violencia, incluyendo la ejercida contra las mujeres, los niños, las minorías sexuales, los animales, las personas con capacidades diferentes, la que se ejerce en las instituciones, el racismo o el propio *bullying* (Eisner, 2017).

Cabría señalar, también, a favor de esta lectura, el declive de los internados como arquetipo de la educación. Sociólogos de la violencia como Collins han insistido en la importancia que juega el aislamiento del centro, su independencia y su carácter de institución total para explicar el maltrato escolar – de ahí las semejanzas con prácticas en centros penitenciarios o ejércitos – (Collins, 2008).<sup>3</sup>

Pero si es cierto que un centro con alumnos externos favorece menos el *bullying* por definición, también lo es que eso dependerá de la cultura organizacional de él, y en concreto del tipo de relaciones que se establezcan entre los adultos y los escolares. La sociología del profesorado ha demostrado cómo este colectivo ha ido orientando sus prácticas laborales hacia el modelo profesionalizante y pragmático, alejándolo de modelos poco racionalizados, especializándolo, burocratizándolo y, en definitiva, limpiándolo de notas propias de modelo románticos (Gil Villa, 1996). Parece razonable pensar que esta evolución ha frenado el acercamiento de profesores y alumnos en materia de comunicación personal, algo que favorecería indirectamente una pedagogía menos disciplinaria, en la medida que fuera –pobre seguramente–. Es más, se ha provocado un efecto paradójico. La protección legal y la sensibilidad cultural hacia los derechos del alumno, junto a la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación, y junto con el pragmatismo del profesorado, su desprestigio social y la limitación del poder de todas las figuras de autoridad que conlleva la democracia y su nueva constelación de valores, todos esos aspectos hacen que aumenten los casos, antes impensables, de violencia escolar de alumnos y sus padres hacia profesores. Por eso, los alumnos que sufren *bullying* confiesan en las entrevistas que no acuden precisamente a los profesores en primera instancia.

Por lo tanto, los frenos al *bullying* que suponen tanto el externado como la mayor protección legal quedan compensados, al menos en parte, por la evolución de la cultura organizacional de los centros y, en concreto, dentro de esta, por una especie de brecha que separa al profesorado del alumnado. Tal brecha, en términos de comunicación, es favorecida, conviene repetirlo, por un modelo de educación establecido por las sucesivas reformas en la mayor parte de los países de nuestro entorno en las últimas décadas, que apuesta por la competencia en todos los niveles, obsesionada por el éxito. La sociología de la educación ya había mostrado décadas atrás que el aula es un lugar donde la competencia supera, en muchos casos, al que experimentan los adultos en sus ocupaciones, por la naturaleza propia

<sup>3</sup> En palabras de Goffman (2001, p. 13), “una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente”.

del trabajo escolar y por el tipo de relaciones que se establecen (Bidwell; Friedkin, 1988). Sucede que, hoy en día, la competencia comienza antes y acaba después, al aumentar, por debajo y por encima, el número de años que pasa una persona por término medio en centros de educación formal. Si aceptamos que las últimas leyes no han limitado este aspecto, sino que lo han aumentado, imponiendo un modelo que opta por la eficiencia en la acumulación de conocimientos, más que por los valores de la convivencia, estaremos ante un aumento de la tensión en los centros y, por tanto, ante un estímulo del *bullying*. Pues este viene normalmente provocado por una explosión de espectáculo y diversión, un acto lúdico, si bien a costa del sufrimiento de las víctimas, que buscan el deshago de un sistema estresante.

En conclusión, tampoco, desde un punto de vista teórico, es fácil asumir el mayor o menor comportamiento violento de los escolares, fundamentalmente entre ellos, así como con el entorno y con otros actores y hacer juicios de valor sobre la trascendencia del fenómeno del *bullying*.

La dificultad para valorar el aumento o disminución de violencia en el tiempo en los centros es compatible con cierta "normalización" del fenómeno. Como en otros debates análogos sobre violencia, el *bullying* se asocia falsamente, en ocasiones, con contextos como barrios bajos – cultura de *slum* –, pobreza o inmigración, género masculino, alumnos antiescuela o antecedentes de maltrato familiar (Collins, 2008). Tal "normalización" es consistente con la complejidad y la dificultad para valorar y prevenir el fenómeno, pues empuja en el mismo sentido de la imprevisibilidad de las microviolencias escolares.

### Las dificultades de la solución jurídica

El acoso escolar es punible. Pero ni la definición jurídica del acoso ni el procedimiento para llevarlo a cabo consiguen delimitar ni acabar con el problema.

No hay un consenso completo sobre la lista de situaciones de acoso, ni en la escuela ni fuera de ella. El propio concepto no es percibido de forma unánime en la comunidad científica de juristas (Villacampa Estiarte, 2010).

En España, con la reforma de 2015, el Código Penal incorpora, en el artículo 172, la figura del *stalking* o acoso permanente a otro sujeto. Para que la variante escolar pueda ser denunciada a través de esta vía deben concurrir los siguientes requisitos:

- 1) que el o los acosadores hayan vigilado, perseguido o buscado la presencia física de la víctima;
- 2) que haya establecido contacto (o lo haya intentado) con la víctima por cualquier medio de comunicación o a través de una tercera persona;
- 3) que haya usado datos personales de la víctima para adquirir productos, contratar servicios o hacer que terceras personas se pongan en contacto con él o ella y;

- 4) que haya atentado contra la libertad o patrimonio de la víctima o de cualquier persona próxima a ella.

Las condiciones básicas que permiten el uso de esa figura son, por una parte, la alteración del desarrollo normal de la vida del acosado, y por otra, la reiteración de la conducta de maltrato. El sentido de esta disposición fue, al parecer, poder enjuiciar cierto tipo de situaciones vejatorias que, en principio, cabrían en el paraguas de otros tipos penales que continúan en vigor. Al no cumplirse las condiciones formales establecidas, como el anuncio explícito de causar mal, en el caso de las amenazas, o el empleo directo de la violencia para coartar la libertad de la víctima, en el caso de las coacciones, para algunos analistas, buena parte de las situaciones de acoso escolar podrían encajar en esta nueva figura, sobre todo pensando que el legislador no especifica que el acosador tenga que ser mayor de edad (Colás Escandón, 2015).

Aparte del artículo 172, a la hora de hablar de acoso escolar debemos destacar dos novedades más en la reforma aludida del año 2015 en vigor. Se trata, en primer lugar, de la revelación de información de terceros sin consentimiento de su titular (art. 197). En su nueva redacción, se recoge explícitamente el caso de chicos o chicas que se graban en privado en escenas que podrían comprometerles ante terceras personas o ante el público en general. Bien entendido que la grabación contó con el beneplácito del chico o chica, ellos pueden denunciar a la persona que mostró las imágenes a otros, las vendió o cedió, o las hizo públicas de alguna forma sin su anuencia. Obviamente, cuando hablamos de escenas comprometidas, nos referimos a aquellas que vulneran gravemente el derecho a la intimidad.

Si la conducta de acoso escolar encaja en este supuesto, hay que añadir que la denuncia podría dar lugar a una sanción mayor que la estipulada en el caso de que la víctima sea menor de edad, como recoge el referido artículo (Colás Escandón, 2015). Estamos, por tanto, ante algunas de las situaciones más comunes del *cyberbullying*. Obviamente, no suponen la mayoría, de modo que el esfuerzo del legislador no garantiza la persecución y sanción de los acosadores. En realidad, hay muchas formas de ciberacoso y las nuevas tecnologías permiten innúmeras posibilidades (Ferro Veiga, 2013). El espacio virtual cuenta con menos vigilancia que el físico. Es difícil, además, demostrar circunstancias que ayudarían a probarlo, tales como el engaño, cuando en las redes sociales la mayor parte de la gente maquilla y oculta constantemente partes de la realidad.

En segundo lugar, contamos con el delito de agresiones y abusos sexuales o embaucamiento con fines sexuales a menores de 16 años, regulado por el artículo 183. A partir de 2015, la edad mínima exigible al menor para el consentimiento del acto sexual asciende de 13 a 16 años. Se podrá considerar víctima de ese delito a los menores de esa edad que hayan sido contactados a través de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TICs), independientemente de que conozcan a los acosadores, siempre que estos actúen siendo conscientes de la manipulación dolosa que ejercen para forzar el encuentro. Si concurre el engaño – el cual

presumiblemente podría ser virtual–, la amenaza o la coacción se agrava (Colás Escandón, 2015).

Si esos son los nuevos caminos que permiten encauzar por la vía penal el acoso escolar, conviene echar un vistazo a la práctica jurídica, a los casos ya juzgados y condenados antes de 2015 –no contamos con referencias posteriores. La mayoría ha sido considerada delito contra la integridad moral, aspecto que no sufre modificación en la reforma. La condición para acogerse a esta figura es el menoscabo grave de la integridad y dignidad de la persona. Para algunos autores, el trato degradante, de acuerdo con la opinión mayoritaria y siguiendo la normativa internacional, implica para la víctima humillación o envilecimiento, condición que no se observaría en la mayor parte de los supuestos de acoso en general (Villacampa Estiarte, 2010). Sin embargo, en el contexto escolar, los jueces de menores se han inclinado en el pasado reciente por su reconocimiento, si bien es de notar que, en muchas de las sentencias, se suman los delitos de lesiones, injurias o amenazas. Esos últimos, como las coacciones, pierden la modalidad de falta con la reforma y pasan a ser considerados delitos. En el caso de las injurias, se ha optado por la despenalización del simple insulto ante el aparente abuso de esa figura. Ahora tendría que demostrarse la gravedad pública de su repercusión. Conviene recordar, sin embargo, que los insultos son una de las actitudes de acoso más frecuentes en el contexto escolar.

Entre las posibles sanciones para los acosadores escolares, según el artículo 7, de la Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (LORPM), del año 2000, cabe destacar la orden de alejamiento en internamiento en un centro de menores, los trabajos comunitarios, la obligación de disculparse ante la víctima o su familia, la asistencia a talleres ocupacionales, la redacción de trabajos o la prohibición de salir de su casa los fines de semana. El mismo Juzgado de Menores es competente para atender la reclamación del acosado, como pieza separada de responsabilidad civil de la posible indemnización por daños y perjuicios (Martínez Rodríguez, 2017).

Ahora bien, ¿Cómo traducir económicamente los daños morales causados por el *bullying*? Existe la posibilidad de aplicar, como criterio orientativo, el baremo que recoge la Ley de Responsabilidad Civil para el caso de los accidentes de tráfico. Pero el juzgador goza de amplia libertad a la hora de establecer la valoración. Si existiera una clara desproporción entre las pruebas y el baremo, o la determinación no tuviera la consistencia necesaria o se alejara del uso de una racionalidad media, “en estos casos, la discrecionalidad de la que puede hacer uso el tribunal se convertiría en arbitrariedad, proscrita por el ordenamiento” (Martínez Rodríguez, 2017, p. 188).

Topamos aquí con una nueva arista de la indefinición y complejidad del fenómeno del acoso escolar. La solución judicial topa, también, con la ambivalencia de los centros y de las familias. Los primeros cuentan con protocolos administrativos y privados –algunos en forma de *software*–, para realizar informes, detectar brotes de acoso e intervenir. Ahora bien, no existe una obligación para realizar ese tipo de iniciativas ni una formación del profesorado obligatoria al respecto. Así pues, se comprende que, en la

práctica, debido a estas deficiencias, los centros minusvaloren la violencia entre iguales. Los pocos trabajos de análisis de antecedentes de casos judiciales de acoso escolar muestran que, en la mayoría de los casos, cuando los padres de las víctimas intentan hablar primero con los padres de los maltratadores, no siempre obtienen la respuesta de cooperación esperada (Colás Escandón, 2015). Algunas asociaciones destinadas a la prevención, como "Tolerancia 0 al *Bullying*", de Cantabria, destacan el "secretismo" de los centros escolares para que no quede en evidencia su incapacidad de resolver el problema (Alonso, 2017).

Por su parte, el uso del medio judicial por parte de los padres debe interpretarse en términos culturales. En países como España, muchos no se atreven a denunciar porque el sistema judicial es visto como un ámbito formal de difícil manejo e importantes costes económicos. Al mismo tiempo, sin embargo, las familias parecen reaccionar con una fuerte sensibilidad a los sucesos más graves que salen en los medios. El *I estudio sobre el "bullying" según los afectados*, de 2016, realizado por la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo), en base a las denuncias telefónicas registradas –el teléfono oficial del Ministerio de Educación entró en vigor el 1 de noviembre 2016– comprobó en parte ese hecho. Si tomamos un día en concreto donde la prensa se hace eco de noticias impactantes, como el 20 de enero, y un periodo de 50 días antes y después, vemos que el número de llamadas de niños y adolescentes con alto nivel de ansiedad que se sienten objeto de acoso pasa de 45 a 207 (Fundación Mutua Madrileña; Fundación ANAR, 2016). En Estados Unidos, algunos autores han detectado coincidencias entre periodos de tiempo en los que aumenta el *bullying* y un aumento de la atención de los medios al fenómeno (Fu; Land; Lamb, 2013).

En resumen, esos dos tipos de reacciones ambivalentes de los actores escolares, unidas a la complicación interpretativa de la figura penal de acoso, basada en la ambigüedad de la conducta básica en la que se inspira –la conducta obsesiva<sup>4</sup>, en la valoración de los daños a la integridad moral y en la dificultad de medir los daños –sobre todo en los casos del *ciberbullying*–, permiten seguir alimentando la hipótesis de la complejidad y la falta de dimensiones objetivas del fenómeno, al tiempo que permiten también deducir las complicaciones de la prevención –en este caso concreto por medio de la confianza en las leyes y en la disuasión de las conductas infractoras por miedo a la sanción.

### El debate sobre la prevención

La falta de delimitación clara del fenómeno del acoso escolar como consecuencia de la disparidad de los resultados, la ausencia de pruebas sobre el sentido de la tendencia a nivel teórico y empírico, así como las dificultades de la solución judicial, podrían suponer un nivel de complejidad lo suficientemente alto como para poner en tela de juicio algunos esfuerzos en prevención. Dicho de otra manera, ese hecho podría indicar que deben dedicarse más esfuerzos a la delimitación y valoración objetiva

<sup>4</sup> La cual puede darse en cualquier tipo de situación y no necesita de conocimiento íntimo previo, por lo que resulta difícil de acotar para el legislador (Nistal, 2017).

del fenómeno. Sin embargo, una gran parte de la literatura versa sobre prevención e intervención sin tener claro el diagnóstico desde un punto de vista histórico, sociológico y etnográfico. Puede que esta desproporción se deba a la industria editorial que genera la dimensión práctica. Decenas de libros y protocolos surgen en librerías y administraciones para calmar el temor de los padres, sembrado por las noticias. Si observamos con detenimiento las propuestas, encontramos algunas objeciones que son compatibles con esta lectura. Algunas de ellas son demasiado generales o ambiciosas, como si guardaran poca relación con el acoso escolar. Leemos programas de intervención cuyo objetivo es luchar contra la exclusión social o adaptar la educación a los cambios sociales actuales. Por ejemplo, no es estrictamente necesario, al tratar el acoso escolar, detenerse en marcos teóricos con alto grado de complejidad y abstracción, como en aquel texto donde se hace referencia al enfoque ecológico y se distingue entre: 1) microsistema: donde encajaría el individuo y la escuela; 2) mesosistema: donde estaría la familia; 3) exosistema: donde se alude a estructuras sociales, literalmente, y a la televisión; y 4) macrosistema: valores culturales (Díaz-Aguado, 2006).

Todo marco conceptual suscita el debate; la estructura social se forma con valores y atraviesa la escuela o la familia. Por consiguiente, es posible que, para algunos lectores, ese tipo de planteamiento no sea el más adecuado para informarse sobre el tema. Eso no quiere decir que el tema debe analizarse de forma banal o sociográfica, error en el que también caen quienes creen que pueden arreglar los problemas sociales con la varita mágica de las encuestas. No sobra, sino todo lo contrario, el relacionar el acoso escolar con el acoso en general, como conducta perturbadora que lesiona derechos fundamentales de la persona o con la violencia escolar y esta, a su vez, con la violencia que se da fuera de la escuela. Así, la reflexión se complejiza y el objeto de estudio pierde nitidez por momentos. La sensatez obliga, aquí, a los autores a ponderar las reflexiones sobre los contextos.

Uno de los mayores riesgos de meter en el mismo saco que el acoso escolar todos los problemas de la educación es que las mismas recetas servirían para combatir asuntos diferentes; no solo otros tipos de violencia escolar, sino problemas de otra índole, como el fracaso escolar o aspectos siempre mejorables, como la convivencia multicultural, la coeducación, la ecoeducación, la educación para el ocio, la educación no formal comunitaria, etc. Fijémonos, por ejemplo, en uno de los programas más conocidos: el Programa de Prevención de Acoso Olweus. Entre sus objetivos figura lograr un ambiente cálido y de interés para los adultos y el aprendizaje cooperativo. Pero ya hemos aludido a los obstáculos culturales que caracterizan a la profesión docente de cara a lograr una mayor motivación y un mejor clima en los centros.

En cuanto al aprendizaje, existen interesantes modelos, basados en la cooperación, que llevan años haciendo bien su rodaje y que no son "adquiridos" por los centros. Por ejemplo, podemos pensar en las comunidades de aprendizaje, donde "la forma de trabajar en las clases es

a través de pequeños grupos cooperativos en los que todas las personas aprenden de todas” (Flecha; Larena, 2008, p. 48). La misma objeción puede hacerse, con carácter general, a las interpretaciones del *bullying* hechas desde la interesante, y a menudo citada, perspectiva microsociológica de la violencia (Collins, 2008). Sin duda, los juegos didácticos cumplen una función importante en la prevención primaria, a la hora de informar y sensibilizar sobre el problema de las conductas de acoso antes de que se presenten o se agraven.

Por otra parte, en la medida en que el acoso surge como consecuencia del reflejo del centro como institución total, las experiencias alternativas que consisten en abrir las puertas del centro a la comunidad y mezclar la educación formal y la no formal, con larga tradición en países como Dinamarca, tampoco parecen haber sido copiadas e impulsadas por otros países, como España. No solo no se copian, sino que, en algunas autodenominadas “guías imprescindibles en prevención e intervención”, parece proponérsenos una vuelta al colegio panóptico, cuando se supone que estamos ya en una época pospanóptica (Bauman, 2004, p. 16). Las recetas contra el *bullying* consistirían en medidas como: reducir los cambios de aula con el fin de que “los alumnos estén solos únicamente el tiempo imprescindible”, construir centros sin *zonas duras*, por tanto, con “espacios diáfanos y visibles desde puntos estratégicos, y aumentar la presencia de vigilancia por parte de los profesores (Barri Vitero, 2013, p. 94-95). No cabe duda de que los autores actúan de buena fe, proponiendo medidas que, a su vez, se deducen directamente de la observación. Así, si el acoso es más probable que se produzca en el patio, pues lo lógico sería vigilar el patio. Sin embargo, las soluciones sueltas deben pensarse después de forma conjunta y enjuiciarse con arreglo a los valores en los que se basan nuestras ideas. Además, debemos tener en cuenta no solamente la eficacia de una acción preventiva, sino sus posibles efectos no deseados.

Por último, respecto a los padres, todos los planes de prevención insisten, obviamente, en la importancia de su participación. Olweus (1998) menciona encuestas donde los padres noruegos desean que la escuela les informe en el caso de que sus hijos puedan estar implicados en situaciones de acoso. Cabe preguntarse, no obstante, si en el mismo caldo de cultivo del egoísmo practicado por los profesores, en el que cada uno mira, en primer lugar, por sí mismo, y en todo caso por el colectivo al que pertenece –con el mismo fin de beneficiarse indirectamente–, los padres estarán dispuestos a hacer el esfuerzo de reunirse y dedicar parte de su tiempo a potenciar un clima en el centro escolar que repela la violencia. Las dificultades para motivar a los padres a participar en la educación formal de sus hijos han sido certificadas desde hace décadas (Lynch; Pimlott, 1979). Basta una simple referencia a la proverbial debilidad generalizada que exhiben las AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) y la participación de los padres en la dinámica de los consejos escolares (Gil Villa, 1995). Por cierto, si como algunos autores sugieren, el acoso escolar supone una amenaza para la democracia en algún sentido, no se entiende por qué no nos hemos preocupado de vigorizar la democracia escolar en la misma medida que nos

preocupamos ahora del acoso, siendo que su fragilidad está demostrada desde que la normativa la materializó, en el caso español, en los años ochenta del siglo pasado.

Algunos recomiendan la confección de informes detallados sobre el estado de la cuestión de la convivencia en los centros, con abundante información acerca de múltiples aspectos en varios niveles y un análisis posterior, así como el compromiso para dotarse de normas propias que mejoren la situación. En este tipo de enfoque, nuevamente tildado de ecológico, todo el centro debería asumir el papel clave de las familias (Serrate, 2007). Eso no parece muy sencillo en un momento en el que las relaciones entre padres y profesores no atraviesan su mejor momento.

### Conclusiones

Cinco décadas de estudios sobre el *bullying* muestran la complejidad del fenómeno y la dificultad de extraer lecturas claras de los resultados, así como la necesidad de enfatizar otro tipo de perspectivas disciplinares y metodológicas. El volumen de la literatura producida, así como la intervención de los medios de comunicación y de las TICs en los casos más espectaculares, parecen impulsar la lectura de su tendencia alcista, con el consiguiente clima de temor en la opinión pública. No obstante, esa conclusión es discutible, teniendo en cuenta tanto los resultados de los estudios, como los argumentos teóricos y el uso de la vía legal para defender los derechos de las víctimas. Esa distorsión es importante porque el clima de inseguridad es motivo de preocupación de los ciudadanos en las sociedades actuales, especialmente en las iberoamericanas.

El aumento de conocimiento y su interpretación sesgada estarían provocando, de esta forma, un efecto no deseado, una consecuencia negativa en un nivel que trasciende el escolar. Podríamos aplicar al aumento del *bullying* el concepto de profecía autocumplida –*self-fulfilling prophecy*–: no puede demostrarse que sea un fenómeno real pero sí que tiene consecuencias reales. Puesto que estas contribuyen a aumentar el clima de inseguridad, la reflexión de este artículo puede ser considerada relevante. Una prueba a favor de esa hipótesis es la falta de consistencia de muchos materiales de prevención. La intervención urge, pero como esa urgencia no está suficientemente justificada por la valoración del problema, cuya complejidad le da una imagen difusa y confusa, al final se desconecta. El hecho de que siga funcionando por inercia, desconectada de la realidad, supone que obedece a un mercado de intereses empresariales y administrativos. Tal mercado sería doble. Por un lado, el mercado privado de las editoriales y empresas que preparan *software* y protocolos de intervención *anti-bullying*. Y por otro lado, la inercia del sistema de investigación como productor de conocimiento, que estimula y mantiene los problemas sociales más allá de una razonada y sensata existencia, debido a los intereses de los investigadores por aumentar su currículum.

---

## Bibliografía

ALONSO, R. *Los centros escolares tapan los casos de bullying para no quedar en evidencia como centros que no son eficientes en su resolución*. 2017. Disponible en: <[http://www.eldiario.es/norte/cantabria/sociedad/centros-escolares-bullying-quedar-evidencia\\_0\\_708679969.html](http://www.eldiario.es/norte/cantabria/sociedad/centros-escolares-bullying-quedar-evidencia_0_708679969.html)>. Acceso en: 27 ene. 2018.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. A. *El maltrato entre iguales*. Salamanca: Amarú, 2006.

BARRI VITERO, F. *Acoso escolar o bullying: guía imprescindible de prevención e intervención*. Tarragona: Altaria, 2013.

BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

BIDWELL, C. E.; FRIEDKIN, N. E. The sociology of education. En: SMELSER, N. J. (Ed.). *Handbook of sociology*. Newbury Park, CA: SAGE, 1988. p. 449-470.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las administraciones públicas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2009.

CEREZO, F. Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Almería, v. 9, n. 3, p. 367-378, Oct. 2009.

COLÁS ESCANDÓN, A. M. *Acoso escolar: la doble responsabilidad civil y penal*. Barcelona: Bosch, 2015.

COLLINS, R. *Violence: a micro-sociological theory*. Princeton: Princeton University Press, 2008.

COSTA, P. et al. Adolescentes portugueses e o bullying escolar: estereótipos e diferenças de género. *Interações*, Lisboa, v. 9, n. 25, p. 180-201, 2013.

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson, 2006.

EISNER, M. Interpersonal violence on the British Isles. En: LIEBLING, A.; MARUNA, S.; MCARA, L. (Ed.). *The Oxford handbook of criminology*. 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 565-586.

ELÍAS, N. *El proceso de civilización*. Ciudad de México: FCE, 1993.

ESPAÑA. Defensor del Pueblo. *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid, 2007.

ESPAÑA. Ley Orgánica nº 10, de 23 de noviembre de 1995. Código Penal. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 24 nov. 1995. Revisión vigente desde 28 de octubre de 2015.

ESPAÑA. Ley Orgánica nº 5, de 12 de enero de 2000. Reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 13 ene. 2000.

FERRO VEIGA, J. M. *Fracaso escolar a través de las nuevas tecnologías: ciberacoso y grooming*. Jaén: Formación Alcalá, 2013.

FLECHA, R.; LARENA, R. *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (Unicef). *Bienestar infantil en los países ricos*. Florencia, 2013.

FU, Q.; LAND, K. C.; LAMB, V. L. Bullying victimization, socioeconomic status and behavioral characteristics of 12th graders in the United States, 1989 to 2009: repetitive trends and persistent risk differentials. *Child Indicators Research*, Dordrecht, v. 6, n. 1, p. 1-21, Mar. 2013.

FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA; FUNDACIÓN ANAR. *Acoso escolar: I estudio sobre el "bullying" según los afectados y líneas de actuación*. 2016. Disponible en: <[http://estaticos.elmundo.es/documentos/2016/04/26/estudio\\_bullying\\_anar.pdf](http://estaticos.elmundo.es/documentos/2016/04/26/estudio_bullying_anar.pdf)>. Acceso en: 27 ene. 2018.

GARAIGOROBIL LANDAZABAL, M. Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: cambios con la edad. *Anales de Psicología*, Murcia, v. 31, n. 3, p. 1069-1076, 2015.

GARAIGOROBIL LANDAZABAL, M.; OÑEDERRA, J. A. Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicológica*, Valencia, n. 94, p. 14-35, 2008.

GARAIGOROBIL LANDAZABAL, M.; OÑEDERRA, J. A. *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Barcelona: Pirámide, 2010.

GIL VILLA, F. *Introducción a las teorías criminológicas*. Madrid: Tecnos, 2013.

GIL VILLA, F. *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE, 1995.

- GIL VILLA, F. *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel, 1996.
- GOFFMAN, E. *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- LYNCH, J.; PIMLOTT, J. *Padres y profesores*. Madrid: Anaya, 1979.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. A. *Acoso escolar: bullying y cyberbullying*. Madrid: Bosch, 2017.
- MOLCHO, M. et al. Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, Basilea, v. 54, n. 2, p. 225-234, Sept. 2009.
- NISTAL, F. J. *El fenómeno del stalking: la respuesta del derecho penal español*. 2017. Disponible en: <<http://cj-worldnews.com/spain/index.php/es/criminologia-30/seguridad/tecnologia-y-seguridad/item/3002-stalking>>. Acceso en: 27 ene. 2018.
- OLWEUS, D. *Conductas y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- OLWEUS, D. Una revisión general. En: SERRANO, A. (Coord.). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel, 2006. p. 79-106.
- ORTEGA, R. Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En: ORTEGA, R. (Coord.). *Agresividad, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010. p. 15-22.
- PINKER, S. *Los ángeles que llevamos dentro: el declive de la violencia y sus implicaciones*. Barcelona: Paidós, 2012.
- PINKER, S. Response to the Book Review Symposium: Steven Pinker, The Better Angels of Our Nature. *Sociology*, Londres, v. 49, n. 4, p. NP3-NP8, Jan. 2015.
- SERRANO, A. (Coord.). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel, 2006.
- SERRATE, G. *Bullying: acoso escolar*. Madrid: Laberinto, 2007.
- VILLACAMPA ESTIARTE, C. La respuesta jurídico-penal frente al stalking en España: presente y futuro. *ReCrim*, Valencia, n. 4, p. 33-57, 2010.

---

Recebido em 03 de maio de 2018.

Aprovado em 21 de maio de 2018.