



OFICINA DEL REPRESENTANTE ESPECIAL DEL SECRETARIO GENERAL SOBRE
LA VIOLENCIA CONTRA LOS NIÑOS

Poner fin al tormento: enfrentando el acoso de la escuela al ciberespacio



Poner fin al tormento: enfrentando el acoso de la escuela al ciberespacio





Foto de portada: © UNICEF/UN013287/LeMoyné
Joven Colombiana.

@2016 Naciones Unidas

Todos los derechos reservados mundialmente.

Las solicitudes para reproducir extractos o para fotocopias deben ser dirigidas a Copyright clearance en copyright.com.

Todas las preguntas sobre los derechos y licencias, incluyendo derechos subsidiarios, deben ser dirigidas al departamento de Publicaciones de las Naciones Unidas, 300 East 42nd Street, Nueva York, NY 10017, Estados Unidos de América.

Email: publications@un.org;
website: shop.un.org

Idioma: Español

eISBN:978-92-1-362840-9

Impresión: UNON, Sección de Servicios Editoriales/Nairobi, ISO 14001:2004-Certified

Índice

Prefacio	v
Temas de la publicación	viii
Capítulo 1 Empoderamiento de los niños y sensibilización	1
1. Respeto de los derechos del niño y promoción de una cultura participativa de paz y respeto en las escuelas	1
<i>George Moschos</i>	
2. U-Report: los niños y los jóvenes, agentes del cambio social.	9
<i>María Luisa Sotomayor</i>	
3. El papel de las instituciones independientes de derechos humanos en la prevención y respuesta al acoso.	17
<i>Anne Lindboe y Anders Cameron</i>	
Capítulo 2 Legislación y políticas públicas.	25
4. Enfoque nacional polifacético para prevenir y combatir el acoso y el ciberacoso	25
<i>Brian O'Neill</i>	
5. Lucha contra el acoso en las escuelas: cambiar las percepciones para cambiar las políticas públicas	33
<i>Éric Debarbieux</i>	
6. Pobreza y desigualdad: determinantes estructurales del acoso en varios países.	41
<i>Kirily Pells, María José Ogando Portela y Patricia Espinoza</i>	
7. Promover una educación inclusiva y equitativa para todos los educandos en un entorno exento de discriminación y violencia: Llamamiento Ministerial a la Acción.	49
<i>Christophe Cornu y Yongfeng Liu</i>	
8. El papel de los pediatras en la prevención del acoso y en la respuesta a las formas nuevas y crecientes de violencia contra los niños	59
<i>Bernard Gerbaka, Fares BouMitri y Carla Haber</i>	
Capítulo 3. Intervenciones en las escuelas	69
9. Cinco componentes esenciales de una estrategia mundial contra el acoso	69
<i>Dan Olweus y Susan Limber</i>	
10. Hacer un cambio sostenible y a gran escala: experiencias con el programa KiVa de lucha contra el acoso.	77
<i>Sanna Herkama y Christina Salmivalli</i>	
11. El acoso desde una perspectiva de violencia de género.	85
<i>Julie Hanson Swanson y Katharina Anton-Erxleben</i>	
12. Adaptación de diferentes enfoques de prevención del acoso a un contexto nacional	95
<i>Ersilia Menesini y Annalaura Nocentini</i>	

Capítulo 4. Exposición de los niños al acoso, datos y tendencias regionales	103
13: Datos mundiales sobre el acoso de niños en edad escolar ²⁶⁶	103
<i>Dominic Richardson y Chii Fen Hiu²⁶⁷</i>	
14. El ciberacoso: incidencia, tendencias y consecuencias	117
<i>Sonia Livingstone, Mariya Stoilova y Anthony Kelly²⁹¹</i>	
15. El acoso y el ciberacoso en África Meridional	125
<i>Patrick Burton</i>	
16. El acoso y el estrés educativo en las escuelas de Asia Oriental.	133
<i>Michael Dunne, Thu Ba Pham, Ha Hai Thi Le y Jiandong Sun³⁹¹</i>	
17. El acoso en la región árabe: un viaje de la investigación a las políticas.	141
<i>Maha Almuneeef</i>	
18. Campaña contra el acoso y líneas de ayuda para niños en Lituania.	149
<i>Robertas Povilaitis y Child Helpline International</i>	
Notas sobre los contribuidores.	159

Prefacio

“Es como quedar atrapado en una red. No puedes escapar si no dices algo. Si lo haces y la red no desaparece, se hace más grande”

Proteger a los niños contra el acoso no es solo un imperativo ético o un objetivo loable de la salud pública o de las políticas sociales: es una cuestión de derechos humanos.

De hecho, el acoso y el ciberacoso afectan los derechos del niño a no ser objeto de violencia, a no ser discriminado, a recibir una educación inclusiva y pertinente, a gozar del más alto nivel posible de salud, a ser escuchado y a que su interés superior sea considerado como el principal criterio en la toma de decisiones que afecten su vida. Con frecuencia, los niños víctimas sienten que no pueden acceder a servicios de asesoramiento o a la justicia ni obtener una reparación o beneficiarse de recibir apoyo para su sanación, recuperación y reintegración. Estos son derechos consagrados en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, que está en vigor en prácticamente todos los países del mundo.

Ya sea físico, verbal o relacional, el acoso es un patrón de comportamiento dañino y agresivo perpetrado, en repetidas ocasiones, contra una víctima más débil. A menudo, es parte de un proceso continuo, un tormento que molda la vida de los niños en diferentes momentos y en diferentes entornos: desde el patio de escolar hasta el barrio y cada vez más en el mundo cibernético.

El impacto de cualquier forma de violencia en el desarrollo y bienestar de los niños es generalizado, grave y duradero. El acoso y el ciberacoso también aparecen acompañados de un profundo sentimiento de temor, soledad y desamparo.

Este impacto devastador se ve claramente reflejado en los numerosos y sinceros testimonios que los niños comparten cuando me reúno con ellos en mis misiones en todo el mundo. Sin embargo, los datos y estudios sólidos de destacados expertos de todas las regiones lo confirman, como también las importantes respuestas adoptadas por los gobiernos, las instituciones educativas, las comunidades locales y las familias en general a fin de prevenir y resolver este grave problema.

El acoso y el ciberacoso afectan a un alto porcentaje de niños en diferentes etapas de su desarrollo y, a menudo, perjudican gravemente su salud, bienestar emocional y rendimiento escolar. Las víctimas pueden padecer trastor-

nos del sueño, dolores de cabeza, dolores de estómago, falta de apetito y fatiga y sentir ansiedad, depresión, vergüenza y, en ocasiones, tener baja autoestima y pensamientos suicidas; se trata de cicatrices psicológicas y emocionales que pueden perdurar en la vida adulta. Los acosadores se ven igualmente afectados y sufren un mayor riesgo que sus compañeros de tener un comportamiento antisocial y de riesgo en el curso de sus vidas. Incluso, el acoso afecta a personas que pueden mantenerse en silencio o ser cómplices, temerosas o inseguras a la hora de actuar, lo cual incide en el clima general de la escuela y la comunidad en general.

El acoso es una de las principales inquietudes de los niños. Es una de las razones más frecuentes por la que los niños recurren a una línea telefónica de ayuda. Esto se pone de relieve en las encuestas realizadas a niños en edad escolar y despierta un interés especial de los jóvenes en las encuestas de opinión realizadas a través de los medios sociales.

La iniciativa reciente U-Report, apoyada por el UNICEF y en la que participaron más de 100.000 niños y jóvenes de todo el mundo es un claro ejemplo: nueve de cada diez encuestados consideran que el acoso es un problema importante; dos tercios informaron haber sido víctimas; y un tercio lo consideró como algo normal y, por lo tanto, no se lo contó a nadie, mientras que muchos afirmaron no saber a quién contarle o sentir miedo de hacerlo.

También expresaron una gran preocupación los niños que participaron en una Consulta Regional de América Latina sobre el acoso y el ciberacoso, celebrada en Montevideo en mayo de 2016.

Procedentes de diez países de la región, los jóvenes participantes se unieron en un compromiso inquebrantable para prevenir y eliminar todas las formas de violencia contra los niños. Reflexionaron sobre sus percepciones del acoso como forma grave de violencia; compartieron sus experiencias, a menudo dolorosas, especialmente en la escuela y en el ciberespacio; y presentaron recomendaciones convincentes para la adopción de medidas:

“Escuchen nuestras voces: el acoso, como cualquier forma de violencia, duele y perdura ... y es urgente detenerlo;

la violencia no enseña un buen comportamiento. Ser un buen modelo y promover la no violencia transmite un buen ejemplo para nuestras vidas. ¡Recurran al diálogo y la mediación antes de que sucedan incidentes! Ayúdenos a aprender sobre prevención y sobre nuestros derechos; ayuden a quienes nos cuidan a que puedan ayudarnos mejor; y recuerden: la legislación es importante y todos deben conocerla y respetarla”.

A pesar de que los efectos del acoso en cualquiera de sus formas pueden variar de víctima en víctima, el acoso viola básicamente la integridad y la dignidad del niño y con frecuencia está asociado con ansiedad, angustia, confusión, ira, inseguridad, baja autoestima y un profundo sentimiento de exclusión, impotencia y desamparo.

Durante años, el acoso ha sido parte de la vida social, comunitaria y escolar de los niños. Con el creciente acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones y el uso generalizado de los teléfonos inteligentes por parte de niños y jóvenes, el acoso en línea (ciberacoso) también se ha convertido en una preocupación. La difusión de rumores, la publicación de información falsa, mensajes hirientes, comentarios o fotos vergonzantes o la exclusión de las redes en línea pueden afectar a las víctimas profundamente. El anonimato puede agravar el ciberacoso porque fomenta que los jóvenes actúen de un modo en el que no actuarían al interactuar cara a cara. Pero, además, el ciberacoso puede afectar a las víctimas en cualquier momento, dado que el contenido o los mensajes dañinos pueden propagarse rápidamente a una audiencia muy amplia que crece exponencialmente, lo que, a su vez, aumenta los riesgos y sus efectos.

La participación social a través del mundo digital se ha convertido en una parte fundamental de la vida de los niños, quienes se desplazan fácilmente entre lo real y lo virtual, lo que hace que la distinción entre estar en línea y estar desconectado sea cada vez menos importante. Al mismo tiempo y con frecuencia, el ciberacoso es una continuación del acoso en persona que tiene lugar en las aulas, salas y cafeterías: ambas formas de acoso se retroalimentan con facilidad y forman un continuo de comportamientos perjudiciales.

A pesar de que todos los niños corren el riesgo de sufrir acoso, algunos se ven en riesgo particular dada su situación de estigmatización, discriminación o exclusión. Entre ellos, se encuentran los niños con discapacidades; los niños provenientes de entornos desfavorecidos, los niños refugiados, desplazados o que buscan asilo; los niños indígenas o pertenecientes a minorías étnicas, raciales, lingüísticas, culturales o religiosas; los niños que no pueden asistir a la escuela o están excluidos del sistema escolar; los niños que son objeto de discriminación porque su apariencia no coincide con lo que se prefiere

culturalmente; o los niños que tienen o se considera que tienen una orientación sexual o identidad de género que difiere de lo que se considera la norma.

Para los niños de estos grupos que ya se sienten aislados de la cultura dominante de sus escuelas o comunidades, el peligro de sufrir acoso puede ser incluso mayor. Pueden ser más propensos a compartir información delicada y asumir comportamientos de riesgo para lograr aceptación y llamar la atención, especialmente cuando desean superar el profundo sentimiento de marginación y exclusión que sufren diariamente. A menudo, esto profundiza el acoso y su efecto ha sido denominado como “efecto de doble riesgo”: los niños con vulnerabilidades psicológicas que son objeto de acoso e intentan desesperadamente escapar de ello sufren daños aún mayores al recurrir a comportamientos que refuerzan el acoso, tanto al estar en línea como desconectados.

Las pruebas disponibles demuestran con claridad que los efectos del acoso son brutales y de por vida, son generalizados y afectan los derechos del niño. Por lo tanto, adoptar medidas para prevenir esos daños y mitigar sus efectos dañinos es indispensable para todos aquellos cuyas vidas se ven afectadas por este tipo de violencia.

La protección de los niños contra el acoso tanto en el entorno construido, en particular dentro y alrededor de la escuela, como en el ciberespacio es una responsabilidad ampliamente compartida. Recae sobre las instituciones estatales, las autoridades escolares, las familias y las comunidades. Al aunar esfuerzos y expresar una clara voluntad de prevenir y combatir este fenómeno, pueden lograr un cambio duradero en el cual se favorezca la inclusión creando espacios seguros y acogedores en los que los adultos demuestren liderazgo en el apoyo a los jóvenes y la elaboración de modelos de comportamiento positivos, y den el ejemplo evitando comportamientos agresivos, intimidatorios y abusivos. Su liderazgo es crucial para promover una cultura de respeto por los derechos del niño: para todos los niños, en todas partes y en todo momento.

Al intensificar el sentido de responsabilidad de los niños en la prevención de la discriminación y la violencia, mediante la promoción de la solidaridad y el respeto y la tolerancia mutuos los adultos pueden contribuir a crear un ambiente inclusivo en el que no se deje de lado a ningún niño y todos ellos reciban apoyo al adquirir competencias para la vida, al aprender hacer frente a las adversidades y al fortalecer su resiliencia y autoconfianza.

Los niños deben sentirse empoderados para prevenir y afrontar el acoso y sus riesgos asociados. Tanto en la escuela como al desempeñarse como ciudadanos digitales, los niños necesitan orientación sobre cómo mejorar su habilidad para tomar decisiones fundamentadas y sobre

cómo construir y fortalecer valores sólidos, por ejemplo, al asumir la responsabilidad de sus acciones hacia los demás. Además, necesitan sentirse seguros e informados sobre cómo acceder a los mecanismos de orientación, presentación de informes y denuncia.

Los programas para la escuela y la comunidad en su conjunto, las iniciativas de concienciación y las campañas en los medios de comunicación contribuyen a los esfuerzos de la sociedad en su totalidad por combatir el peligro que plantean, para los niños, el acoso y el ciberacoso.

Solo entonces será posible superar la amplia brecha de empatía que, persistentemente, rodea al acoso, cuando se logre movilizar a los adultos que pueden no notarlo, incluso cuando se produce a plena vista; a quienes no toman dimensión del sufrimiento que causa o incluso a quienes simplemente lo consideran un rito de iniciación. Solo entonces los niños superarán el temor a expresarse y dejarán de sentirse invadidos por un profundo sentimiento de desesperanza.

Hace diez años, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el Estudio de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños que, por primera vez, ofreció un panorama global de este fenómeno junto con un programa de políticas orientadas a la acción para prevenir y combatir el acoso y todas las demás formas de violencia contra los niños.

Como consecuencia, la protección de los niños contra la violencia ha pasado de ser un tema en gran medida olvidado a ser una preocupación mundial; preocupación que ahora se incluye como meta independiente en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

La Agenda reconoce el profundo impacto de la violencia contra los niños en todos los aspectos de la vida e incluye compromisos concretos para eliminar esta violación de los derechos del niño. Sin embargo, la Agenda también transmite un sentido de urgencia muy especial de actuar y asegurar que nadie quede excluido. Corresponde a todos los gobiernos y a otras partes interesadas demostrar liderazgo, movilizar y motivar a la acción, y defender esta noble causa mediante amplias alianzas dedicadas a liberar a los niños de cualquier tipo de violencia, incluidos el acoso y el ciberacoso.

Este no es el momento para ser complacientes. El acoso deja marcas duraderas en las vidas de los niños y, a menudo, tiene consecuencias irreversibles en su desarrollo, su bienestar y sus oportunidades de prosperar en la vida. Como cualquier otra forma de violencia, también debilita los cimientos mismos del progreso social, ya que genera costos altísimos para la sociedad, desacelera el desarrollo

económico y erosiona el capital humano y social de las naciones.

¡Pero no será este nuestro destino! El movimiento para mejorar la materialización de los derechos del niño y superar la pasividad o la complacencia cuando se produce la violencia está en curso y en crecimiento. Gracias a una mayor cooperación y una inversión seria en estrategias de eficacia probada para la prevención de la violencia, el acoso puede convertirse en cosa del pasado.

La Agenda 2030 promueve una visión ambiciosa y marca el comienzo de la cuenta regresiva más importante: lograr un mundo sin temor ni violencia para todos los niños, sin exclusiones. Invertir en la prevención de la violencia, proteger la vida y el futuro de los niños y ahorrar los recursos de las naciones es tiempo ganado en la cuenta regresiva para conseguir un futuro mejor.

Resulta imperioso aprovechar esta oportunidad histórica para dar especial prioridad a la protección de los niños contra la violencia en las agendas de políticas de cada nación y hacer realidad el ideal de los niños de vivir en un mundo en el que el miedo y la violencia sean parte de un pasado lejano.

Si bien todavía hay muchas lagunas en los datos recabados sobre la exposición de los niños al acoso y sobre la eficacia de los programas destinados a combatirlo, existe gran cantidad de información e investigaciones que podrían compartirse con mayor amplitud con todas las partes interesadas. Esta publicación es una contribución a dicho intercambio de conocimientos.

Fue diseñada para llegar a autoridades gubernamentales y a los encargados de adoptar decisiones, al igual que a los investigadores, educadores, profesionales de la salud y agentes de protección de la infancia, que pueden ayudar a diseñar políticas y leyes sólidas y a fomentar su realización efectiva y, al mismo tiempo, apoyar a las familias y lograr un cambio duradero en la vida de los niños. El análisis, las experiencias y el asesoramiento ofrecidos están bien documentados y son de fácil acceso: los datos pueden seguir promoviendo los conocimientos en la materia, las pruebas de las estrategias eficaces proporcionan ejemplos prácticos y las voces de los niños plasmadas en algunos de los artículos aportan conocimientos esenciales para todos los interesados en la lucha contra el acoso.

Confío en que la publicación contribuirá al creciente impulso mundial para prevenir y luchar contra el acoso y el ciberacoso y a apoyar la campaña internacional para poner fin a todas las formas de violencia contra los niños, sin exclusiones.

Temas de la publicación

Esta publicación procura recoger los principales elementos de la rica experiencia mundial sobre la cuestión del acoso a fin de intercambiar información, ideas y ejemplos de mejores prácticas con todos los interesados en luchar contra este flagelo. Ofrece un complemento al Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños y se espera dé un nuevo impulso a la campaña mundial para comprender y mejorar la prevención del acoso de niños y jóvenes en todas sus lamentables manifestaciones.

Como en todas las cuestiones que afectan a los niños, es esencial que sus ideas y opiniones sean consultadas y escuchadas. Las percepciones, experiencias y recomendaciones de los niños tienen una importancia fundamental para la resolución de cualquier cuestión que los preocupe y sus ideas son parte importante de esta publicación. En concreto, sus opiniones y perspectivas figuran en el capítulo sobre U-Report del UNICEF. U-Report es una plataforma electrónica que llega a dos millones de niños, en su mayoría de África, con el propósito de recabar sus opiniones y ofrecerles la oportunidad de compartir ampliamente sus experiencias. Sin embargo, también escuchamos sus voces en los artículos de otros autores.

Los temas principales de esta publicación se centran en las esferas que deben desarrollarse y fortalecerse a fin de prevenir el acoso y mitigar eficazmente sus daños.

Proporcionar información y crear conciencia sobre la naturaleza insidiosa y dañina del acoso, así como ofrecer orientación para afrontar sus efectos negativos, son una parte importante del abordaje de la cuestión: también lo son los esfuerzos para que los propios niños puedan tomar medidas para combatir el problema. Cualquier enfoque integral del acoso debe centrarse en el empoderamiento de los niños.

Por consiguiente, en el capítulo 1 de esta publicación se examinan estas cuestiones tomando como base la experiencia de las distintas perspectivas y regiones. George Moschos, de Grecia, aborda el respeto de los derechos del niño y la promoción de una cultura participativa de paz y respeto en las escuelas. María Luisa Sotomayor nos presenta las respuestas de U-Report y examina nuevos enfoques de participación y del uso de las tecnologías de la

información y las comunicaciones. Por último, Anne Lindboe y Anders Cameron, de Noruega, examinan el papel de las instituciones independientes de derechos humanos en la prevención y respuesta a la violencia y, particularmente, al acoso.

En el capítulo 2 de la publicación se examinan la legislación y las políticas públicas. En el primer artículo, de Brian O'Neill, de Irlanda, se analiza un enfoque nacional multifacético para la prevención del acoso y el ciberacoso. El segundo artículo, de Eric Debarbieux, analiza el clima escolar en Europa, en particular en Francia, y evalúa las formas en que cambiar las percepciones puede dar lugar a un cambio en las políticas públicas. Kirrily Pells, María José Ogando Portela y Patricia Espinoza toman como base las pruebas provenientes de varios países para comprender los factores estructurales del acoso, que incluyen la pobreza y la desigualdad. Christophe Cornu y Yongfeng Liu estudian la importancia de una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes en un entorno libre de discriminación y violencia basada en la orientación sexual y la identidad y expresión de género y cómo puede recibir apoyo de los gobiernos. Por último, Bernard Gerbaka y Fares BouMitri presentan un nuevo tema con un análisis del papel de la comunidad médica en la lucha contra el acoso.

En el capítulo 3 se examina el tema esencial de las intervenciones escolares. En esta sección, Dan Olweus, pionero en la materia y creador del Programa Olweus de Prevención del Acoso, y Susan Limber examinan cuáles son los pilares de un modelo eficaz para prevenir y responder al acoso. Posteriormente, Sanna Herkama y Christina Salmivalli analizan el éxito del Programa KiVa anti-bullying (contra el acoso) en Finlandia, que emplea un enfoque escolar integral. Julie Swanson y Katharina Anton-Erxleben, de los Estados Unidos, ofrecen una importante y sólida perspectiva de género sobre el acoso y la violencia de género en la escuela. Por último, en esta sección Ersilia Menesini y Annalaura Nocenti analizan cómo adaptar los diferentes enfoques de prevención al contexto nacional de Italia.

En el capítulo 4 se examina la importancia de los datos, sin los cuales no podemos entender ni evaluar el alcance del problema. Dominic Richardson y Chii Fen Hiu inician esta sección con un análisis de los datos existentes y evalúan

cuáles son las necesidades para elaborar una respuesta sólida sobre la prevención. A continuación, en un artículo de Sonia Livingstone, Mariya Stoilova y Anthony Kelly se examinan las pruebas sobre la afirmación de que los nuevos medios de comunicación traen aparejados nuevos problemas y se sostiene, como conclusión, que el acoso y el ciberacoso están vinculados de manera indisoluble en formas complejas y desafiantes. Patrick Burton analiza datos sobre el acoso y el ciberacoso en el África Meridional, mientras que Michael Dunne, Thu Ba Pham, Ha Hai Thi Le y Jiandong Sun analizan los efectos del acoso y las fuertes presiones educativas y los desafíos que se plantean en las escuelas de Asia Oriental. Maha Almuneef presenta un análisis del acoso en la región de los países árabes y sugiere futuros abordajes para la formulación de políticas y, al final de esta sección, Robertas Povilaitis analiza las experiencias de proyectos en Lituania, mientras que la

International Child Helpline presenta estudios de casos y datos interesantes.

Los colaboradores con esta publicación representan a todas las regiones, su experiencia abarca distintos ámbitos y sus investigaciones examinan diversos aspectos del acoso y el ciberacoso. Más adelante en la publicación se incluye información adicional sobre los autores.

La presente publicación ha procurado establecer las cuestiones a las que debemos dar mayor visibilidad y prominencia, nuevos aspectos del problema que deben compartirse, preocupaciones que deberían abordarse y ejemplos de buenas prácticas que pueden estimular y potenciar la acción de los gobiernos, los encargados de elaborar políticas, los docentes y los propios niños en la lucha contra el acoso.



Una niña se para a hablar, en una escuela primaria llena de gente en un distrito rural, Malawi

© UNICEF/UNI40429/Gubb

Capítulo 1 Empoderamiento de los niños y sensibilización

1. Respeto de los derechos del niño y promoción de una cultura participativa de paz y respeto en las escuelas

George Moschos

Introducción

¿Es la “violencia escolar” un problema de la escuela, exclusivamente? Comprensión de la violencia escolar en el contexto social más amplio y necesidad de crear mecanismos de defensa en las escuelas

En los últimos años, la violencia escolar se ha convertido en un tema de gran preocupación pública en todo el mundo. El público en general ha tomado conocimiento de su gravedad en la vida de los niños tras la presentación de informes basados en estudios y datos estadísticos que señalan que un número considerable de niños son objeto de prácticas o incidentes violentos que ocurren dentro y fuera de la escuela, ya sea como víctimas o como autores. De manera recurrente, los medios de comunicación informan de incidentes graves de conflictos y acoso entre los niños, lo que plantea la cuestión de si las escuelas pueden realmente hacer algo para evitar la evolución de estas conductas.

Muchos científicos han insistido en la necesidad de formular nuevos métodos y técnicas para abordar el fenómeno y empoderar a los estudiantes y docentes para hacerle frente de manera eficaz. Algunos enfoques han hecho mayor hincapié en los agentes (quienes intervinieron en cada incidente) y otros se han centrado en la necesidad de cambiar la cultura de cada comunidad escolar en su conjunto para tratar eficazmente esos incidentes. Sin embargo, antes de referirse a lo que se puede hacer en la escuela es importante comprender y analizar las causas de la violencia escolar.

A pesar de que muchos consideran que la escuela contribuye a la tolerancia e incluso al surgimiento de diversas formas de violencia, sus causas reales residen en el contexto social más amplio en el que se crían los niños: su vida está plagada por los estímulos violentos, la inseguridad, el egoísmo y la falta de respeto a todo aquel que compita por los mismos objetivos o represente valores distintos. Muchas sociedades, especialmente en el contexto de la economía de libre mercado, recompensan la supervivencia individual, la competitividad y la diferenciación, en lugar de adoptar valores colectivos y de cooperación

en aras del interés común. Esto es algo que las comunidades más pequeñas podrían fomentar al intentar cultivar una conciencia común y un sólido sentido de comunidad mediante la promoción de los valores y ventajas de la coexistencia pacífica.

Todas las sociedades albergan miembros que sufren. Hay niños que viven en la pobreza extrema y son víctimas de la violencia doméstica: niños que en su vida cotidiana enfrentan tensiones, conflictos, discapacidad, enfermedades, trastornos, separaciones, migración, delincuencia, drogas, emociones conflictivas y otras dificultades. Además, a menudo los niños que enfrentan esas dificultades no tienen voz para aportar una opinión sobre lo que está ocurriendo en sus vidas. Y, cuando expresan sus ideas o sentimientos suelen ser objeto de desprecio o agresiones. Es necesario escuchar y comprender a estos niños para encontrar la forma de impedir que los traumas se agraven.

Por otra parte, los niños tienen una gran capacidad de alegría y goce, por lo que pueden relacionarse con los demás si se sienten seguros. Los niños aprenden fácilmente de los ejemplos del prójimo, especialmente de los adultos responsables de su suerte; pueden inspirarse y adaptarse a la cultura de su marco de referencia social y alcanzar grandes logros cuando su entorno social lo permite y favorece.

La escuela, como primer mecanismo importante de socialización (después de la familia), puede y debe constituir el “puerto” en el que recalca la totalidad de situaciones y sentimientos de los niños, sus dificultades y experiencias adquiridas en el seno de sus propias familias y entornos sociales, lo que les permite procesarlos y transformarlos en poder. Sin embargo, este poder no debe ser el poder de la soberanía y la dominación, que crearía nuevas tensiones. Debería ser un poder que conduzca a la libre expresión personal, la síntesis creativa y la coexistencia pacífica con todos los diferentes miembros de la comunidad.

En este primer artículo procuraré presentar mi opinión de que la escuela no necesita el asesoramiento especial de expertos ni instrumentos altamente especializados para gestionar con éxito la violencia y los conflictos, sino una

pedagogía de pertenencia: pertenencia a una comunidad con valores y prácticas positivas. Necesita una cultura de participación y colaboración para poder formular ideas y relaciones pacíficas. Cualquier técnica o práctica determinada para lograr la solución pacífica de los conflictos debería ser parte de esta cultura. Lo que se debería exigir a los gobiernos y ministerios no es tanto a llenar la vida escolar con nuevas leyes, nuevas responsabilidades y nuevos sistemas de sanciones, sino más bien mejorar el sistema de intercomunicación y la distribución de las responsabilidades, con participación de los propios niños, para dotar a la vida escolar de atractivo y transformar el entorno escolar en un espacio seguro que los niños aprecien, respeten y defiendan como su propio segundo “hogar”. De este modo, las escuelas pueden funcionar como mecanismos de protección y defensa de los niños contra fallas sociales que afectan sus vidas y pueden proporcionar conocimientos para la gestión exitosa de esas dificultades y conflictos que derivan del sistema social más amplio.

Lo que dicen los niños ...

Como Defensor del Niño en Grecia, desde 2003 vengo escuchando a niños de todas las edades y he tratado violaciones de todo tipo de sus derechos en muchos contextos sociales. He hablado con los niños sobre la violencia escolar tanto en grupo como de manera individual, y con las personas que han participado en incidentes violentos en calidad de víctimas o autores. Sobre la base de esta experiencia podría resumir algunos de sus argumentos más contundentes (véase el recuadro):

Voces de los niños

“Los adultos no prestan la debida atención a las tensiones y los conflictos que afectan nuestras vidas. La mayoría de los padres no pueden comprender fácilmente nuestras experiencias fuera del hogar y nuestros sentimientos. Cuando se enteran de un incidente violento en el que hemos participado son excesivamente protectores, tratar de intervenir inmediatamente junto a otras personas para protegernos o son demasiado distantes e indiferentes e intentan calmarnos sin reconocer ni comprender nuestra fuente de estrés o trauma.

Por otra parte, en general los docentes ignoran lo que parece ser un “incidente menor”, como las burlas o peleas, lo que de hecho puede ser muy doloroso, y suelen dar un tratamiento superficial, y en ocasiones torpe, a conflictos complejos que pueden perturbar la vida escolar y las normas o pueden concitar el interés de nuestros padres. En esos casos los docentes tienden a

En los hechos, los niños creen en el intercambio y la necesidad de participar en el trabajo de equipo en entornos escolares flexibles, inspirados por profesores fiables que demuestren un interés genuino en sus sentimientos, esfuerzos, conflictos internos y preocupaciones. Los niños deben saber que su punto de vista se respeta verdaderamente y que los adultos lo tienen en cuenta con seriedad.

La escuela como una comunidad de aprendizaje y atención: principios y valores pedagógicos básicos: necesidades de aprendizaje y derechos del niño

Sin lugar a dudas, la escuela es un mecanismo de socialización que sirve para la reproducción de la sociedad y, por ende, del sistema económico. Por lo tanto, desde el punto de vista estructural la escuela está concebida principalmente para la acumulación de conocimientos necesarios, al tiempo que se garantiza la conformidad y la disciplina de sus estudiantes, a fin de prepararlos para su ingreso al mercado de trabajo.

Los pedagogos pioneros del siglo XX, como Freinet, Montessori, Piaget, Neil, Steiner, Freire y otros, intentaron dejar atrás este paradigma y se centraron en la necesidad de un modelo educativo centrado en el niño, que respetara sus necesidades y fases de desarrollo y se basara en la experiencia y la participación, y no simplemente en la transmisión de conocimientos. Se ha señalado que el aprendizaje mediante la experiencia y la participación constituyen el elemento más importante para los niños; deben ser implicados emocionalmente en el proceso de aprendizaje y cultivar los lazos con sus comunidades esco-

imponer sanciones con facilidad o nos dan advertencias estrictas, sin realmente tratar de investigar, comprender y abordar las razones de nuestros conflictos. Suelen estar demasiado ocupados con otras preocupaciones, como el programa de estudios, el orden, la consecución de los objetivos y las calificaciones escolares.

Es necesario que los maestros nos escuchen con más atención, nos dediquen tiempo y comprensión y respeten nuestra privacidad. Necesitamos confiar en ellos y no tener miedo de hablarles. Cuando los profesores quieren y tratan de reunirnos, ya sea mediante actividades grupales o mediante debates organizados, sentimos que somos un grupo que puede encontrar mejores soluciones a cualquier tipo de problema o dificultad. Los problemas más difíciles se pueden resolver si sentimos que pertenecemos a un equipo dotado de objetivos y esfuerzos comunes.”

lares y los docentes, a quienes se ha descrito como aquellos que “cultivan entornos ... para el aprendizaje”¹.

Las escuelas se enfrentan al dilema de invertir sus esfuerzos en el desempeño individual, la diferenciación y la excelencia (medidos en función del nivel de calificaciones, el comportamiento disciplinado, las buenas costumbres, el éxito en los exámenes y concursos, etc.) o en los principios colectivos y los objetivos operacionales comunes (como el buen ambiente escolar, la atmósfera positiva, la cooperación, la creatividad y el espíritu de equipo, etc.). Los padres suelen estar a favor de los objetivos individuales y no siempre aprecian la importancia de un ambiente de felicidad en las escuelas. Sin embargo, los principios pedagógicos fundamentales apoyados por las teorías educativas contemporáneas hacen hincapié en la necesidad de forjar una cultura y un clima escolares positivos a fin de garantizar el pleno desarrollo de la personalidad y el potencial del estudiante y generar ciudadanos jóvenes que comprendan y acepten sus responsabilidades.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) ha puesto de relieve la importancia del derecho del niño de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan (artículo 12) como derecho que debe combinarse con todos los demás derechos, como el derecho al desarrollo personal, la educación, la protección contra cualquier forma de violencia, la no discriminación y la igualdad de trato, la protección de su vida privada, al acceso a la información, la participación en la vida social y cultural, entre otros.

Como señaló el Comité de los Derechos del Niño²:

El objetivo general de la educación es potenciar al máximo la capacidad del niño para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre y sus posibilidades de hacerlo. Debe hacerse hincapié en que el tipo de enseñanza que se concentra fundamentalmente en la acumulación de conocimientos, que estimula la competencia e impone los niños una carga excesiva de trabajo, puede ser un grave impedimento para el desarrollo armonioso del niño hasta realizar todo el potencial de sus capacidades y aptitudes. La educación debe ser favorable a los niños y debe inspirar y motivar a cada uno de ellos. Las escuelas deben fomentar un clima humano y permitir que los niños se desarrollen según la evolución de sus capacidades.

Además, el Comité, en su observación general núm. 13, entre otras propuestas de medidas educativas, se ha referido al³:

Suministro de información veraz, accesible y apropiada para su edad, capacitación para la vida cotidiana y

hacer de modo que puedan protegerse a sí mismos y conjurar determinados riesgos como los relacionados con las TIC, establecer una relación positiva con sus compañeros y combatir las intimidaciones; concienciación —en los programas de estudios o por otros medios— sobre los derechos del niño en general y sobre el derecho a ser escuchados y a que su opinión se tenga en cuenta en particular.

Estas actitudes y criterios también son objeto de un firme apoyo en el *Estudio de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños*⁴ en el que se establece claramente que:

Los Estados deben velar por que los derechos de los niños se difundan y comprendan (y que) los Estados: a) alienten a las escuelas a que adopten e implementen códigos de conducta aplicables a todo el personal y los estudiantes que hagan frente a todas las formas de violencia, teniendo en cuenta los estereotipos basados en el género y la discriminación basada en el comportamiento y de otro tipo; b) velen por que los directores de escuelas y los maestros recurran a estrategias no violentas de enseñanza y aprendizaje y adopten medidas de gestión y disciplina en las aulas que no estén basadas en el miedo, las amenazas, la humillación o la fuerza física; c) prevengan y reduzcan la violencia en las escuelas mediante programas específicos que se refieren a la totalidad del entorno escolar, incluso promoviendo la creación de competencias como estrategias no violentas de solución de conflictos, la aplicación de políticas de lucha contra el acoso y la promoción del respeto de todos los miembros de la comunidad escolar.

Sobre la base de los principios establecidos en la Convención y las conclusiones de investigaciones y estudios científicos, el Consejo de Europa ha señalado la necesidad de promover los principios de “aprender y vivir la democracia” en las escuelas. La educación en derechos humanos en todos los niveles escolares con utilización de métodos participativos y basados en la experiencia ha surgido como un elemento muy importante de las escuelas. La gobernanza escolar democrática, en el sentido de empoderamiento y la participación de los estudiantes, el personal y los interesados en todas las decisiones importantes dentro de la escuela, como medio de salvaguardar prácticamente el respeto de los derechos del niño, se ha promovido como un elemento crucial del funcionamiento de las escuelas⁵. El Consejo de Europa también ha publicado seis manuales de vida democrática⁶, que proporcionan a los maestros material lectivo de alta calidad y permiten que los maestros introduzcan la educación cívica y en materia de derechos humanos en sus escuelas de manera divertida, interactiva y motivadora.

Una escuela que favorece la participación, actividades de grupo y valores comunes es una escuela que también ayuda a los niños a aprender libremente y a resolver sus conflictos en la forma más satisfactoria.

Por lo tanto, ha quedado bien documentado que las escuelas deben procurar simultáneamente adquirir conocimientos mediante el apoyo a un entorno de aprendizaje interactivo y favorable al niño en el aula y promover la participación activa de todos los estudiantes en la creación de un entorno escolar agradable, atractivo y seguro. Para tener éxito y garantizarlos, es fundamental crear relaciones de confianza entre los docentes, los alumnos y sus padres al tiempo que se cultivan relaciones de comprensión y colaboración entre los estudiantes de manera sistemática.

¡La enseñanza de los derechos del niño es fundamental!

La enseñanza de los derechos del niño no es un proceso simple de transferencia de conocimientos de las normas y leyes en vigor, sino un proceso pedagógico empírico en el que se ayuda a los niños a comprender el significado más profundo de los derechos y su función en la salvaguardia pacífica de las relaciones humanas.

La enseñanza de los derechos del niño debe incluir: a) desarrollar una comprensión de los derechos y medios de defensa de todos de manera exitosa y pacífica con respecto a cualquier violación; b) respetar los derechos de otras personas, de manera individual o colectiva, poniéndose en su lugar; y c) mostrar solidaridad cuando se violan los derechos de otra persona. Esta enseñanza debe ser parte de un conjunto más amplio de educación en materia de derechos humanos orientada a ayudar a los niños, que utiliza métodos participativos a fin de desarrollar valores y actitudes como la tolerancia y comprensión, y alentar acciones sostenibles para que se conviertan en ciudadanos responsables en los planos local y mundial.

Si bien la enseñanza sobre los derechos del niño debe adaptarse a cada entorno educativo y social particular, se podrían resumir los siguientes principios generales, que son universales, para los docentes que participan en las actividades destinadas a enseñar sobre los derechos del niño.

Los niños deben recibir ayuda y asesoramiento mediante debates, juegos y ejercicios de simulación y de roles:

- **Establecer los derechos del niño**, como se señala en la Convención y la legislación nacional, y relacionarlos con situaciones de la vida real

- Entender que todos los derechos **guardan relación entre sí** y que su aplicación siempre requiere un **cuidadoso equilibrio** entre diferentes derechos que pueden estar contrapuestos
- Comprender los **límites** del ejercicio de cada derecho y las **fronteras** entre los derechos de diferentes personas
- Saber quién es la persona adecuada a quien remitir una **denuncia** cuando se violan sus derechos. Los docentes deben estar en condiciones de actuar como personas de confianza y mediadores para otros profesionales cuando sea necesario y proporcionar toda la información o el asesoramiento necesarios a los estudiantes afectados o interesados
- **Expresar sus opiniones y sentimientos cuidadosamente** en cada caso de violación de los derechos o de conflicto y buscar una solución pacífica y efectiva para poner fin a esas violaciones
- Comprender y **respetar** los derechos de los demás
- Poder **escuchar** las opiniones de los demás, **comunicar sus sentimientos** y experiencias e imaginar cómo serían las circunstancias si estuvieran en su posición/situación
- **Adoptar medidas** cuando se violan los derechos de los demás y mostrar solidaridad, sin riesgo de empeorar su situación
- **Actuar como equipo**, con normas y principios acordados en común
- Siempre considerar cuidadosamente la forma en que se puede poner fin a cualquier violación de los derechos del niño y cómo **subsanan los daños** de manera pacífica.

Es fácil entender que para crear un entorno seguro en las escuelas donde se puedan enseñar, comprender y defender adecuadamente los derechos del niño, es esencial crear un clima propicio en el aula y en toda la escuela.

Cómo hacer frente a incidentes de violencia en el entorno escolar

A pesar de que es posible sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad de respetar los derechos ajenos, a menudo la violencia se produce por razones que no pueden determinarse con facilidad ni ser influidas por la escuela. A fin de encarar con éxito estos incidentes, es importante

que todas las escuelas elaboren estrategias y mecanismos de prevención e intervención/protección.

Todas las escuelas deberían centrarse cuidadosamente en todos los factores que pueden contribuir a la prevención y la intervención eficaz para proteger a las víctimas y tratar a los infractores, a fin de evitar la repetición de ese tipo de comportamiento violento.

En cuanto a los factores fundamentales relacionados con la ocurrencia y el trato dispensado a los comportamientos violentos, las escuelas deben ser capaces de contestar las siguientes preguntas:

Entorno escolar: ¿Se organiza y supervisa de forma que permita que los estudiantes circulen y se comuniquen libremente y que sepan que no están expuestos a ataques arbitrarios o conductas nocivas?

Reglamento escolar: ¿Se comunica con claridad a todos los docentes, alumnos y padres y se aplica de manera equitativa, sin discriminación ni injusticias? ¿Se formula con aportes de los estudiantes para mejorar su comprensión, aceptación y seguimiento? ¿Existen disposiciones adecuadas para un manejo cuidadoso de todos los incidentes violentos ocurridos dentro o fuera de la escuela entre los estudiantes, teniendo debidamente en cuenta su opinión y los puntos de vista de todos los interesados?

Directores de escuelas y docentes: ¿Están bien informados y sensibilizados sobre las formas sugeridas para el manejo de la violencia escolar siguiendo las normas y los principios convenidos? ¿Están adecuadamente capacitados para intervenir con eficacia cuando se produce un incidente violento y acercarse a las víctimas y los infractores de manera amigable para los niños y escucharlos de forma confidencial?

Infractores: ¿Cuentan con la garantía de un examen cuidadoso de su caso y la comprensión de su punto de vista? ¿Tienen la oportunidad de comprender el daño que han causado y de adoptar las medidas necesarias para restablecer relaciones? ¿Cuentan con instancias alternativas y legítimas para ganar el reconocimiento que buscan?

Víctimas: ¿Tienen la oportunidad de hablar confidencialmente con un profesor u otro profesional y de presentar su caso, sin temer que sus reacciones empeoren su situación? ¿Tienen apoyo para comprender el punto de vista del infractor?

Testigos: ¿Están sensibilizados acerca de la importante función que podrían desempeñar para poner fin a los comportamientos violentos u ofensivos? ¿Se recaba su testimonio de manera cuidadosa para protegerlos contra represalias?

Compañeros de clase y pares: ¿Están sensibilizados los compañeros y representantes de los estudiantes sobre su posible contribución para poner fin a la ocurrencia y la repetición de incidentes violentos? ¿Reciben ayuda para examinar cualquier incidente pertinente como una cuestión que los concierne y afecta? ¿Reciben asesoramiento sobre cómo mediar con el fin de encontrar medios pacíficos para manejar los conflictos?

Padres: ¿Están informados sobre las formas en que las escuelas tratan los incidentes violentos? De estar involucrados sus hijos, ¿reciben ayuda para reaccionar de manera acorde a los principios aprobados por la comunidad escolar? Cuando sus responsabilidades parentales no se cumplen debidamente, ¿reciben asesoramiento y asistencia de profesionales especializados?

Servicios comunitarios y de apoyo: ¿Están las escuelas bien conectadas con trabajadores sociales, psicólogos y otros servicios comunitarios que pueden ayudarlos en el tratamiento de casos de comportamiento difícil, especialmente cuando surgen las responsabilidades familiares? ¿Son los docentes conscientes y reciben apoyo sobre las formas en que pueden consultar a los servicios sociales comunitarios locales y colaborar con ellos en el interés superior de los niños que son víctimas o autores de incidentes violentos?

Internet y otros factores que amenazan la vida escolar: ¿Están sensibilizados los miembros de las comunidades escolares (docentes, alumnos y padres) y reciben asesoramiento sobre cómo hacer frente a las amenazas a la vida escolar derivadas de factores externos, como los contactos y comunicaciones de los estudiantes en Internet o en otros contextos sociales, como los resultantes de otros compañeros o personas que los sometan a abusos o explotación o tengan una influencia peligrosa sobre ellos?

Participación de la policía y el ministerio público: ¿Son conscientes las autoridades escolares de las funciones y la ética de la colaboración con las autoridades policiales o judiciales para que no se haga uso excesivo de ellas, aunque pueda recibirse su apoyo cuando sea necesario?

Sugerencias para la formación de una cultura democrática en las escuelas que puede ayudar a tratar con éxito la violencia

Para responder a las preguntas planteadas anteriormente, se aconseja a las escuelas que aúnen esfuerzos para fomentar una cultura democrática que puede ser muy útil en el manejo de la violencia que se produce en su esfera de competencia. En particular se propone que cada escuela adopte las todas medidas apropiadas para:

- Organizar la **formación de los docentes** mediante seminarios (con métodos participativos) sobre el fomento de la gobernanza escolar y la enseñanza democráticas, y sobre la inclusión del respeto de los derechos del niño y la promoción de la participación de los alumnos en la vida escolar.
- Crear un **entorno escolar positivo**, intentando siempre comunicar en forma optimista y positiva para la infancia la conveniencia de cuidar el ambiente escolar y ayudar a que los niños sientan que la escuela les pertenece.
- Alcanzar un acuerdo a nivel de los docentes sobre un **reglamento escolar** que resuma los principales principios que aprobará la comunidad escolar. Invitar a los estudiantes a analizar su contenido y participar en su formulación definitiva. El reglamento escolar debería resumir las normas básicas de la vida escolar, en un lenguaje comprensible para los niños, y referirse a las formas en que se espera que los estudiantes expresen sus opiniones y participen en el proceso de adopción de decisiones sobre todos los asuntos que los afecten.
- **Eliminar las sanciones punitivas** que pueden provocar reacciones negativas sin mediar un ajuste real del comportamiento. Alcanzar un acuerdo sobre principios comunes para hacer frente a las conductas infractoras y aplicar métodos alternativos para su castigo cuando ocurra un conflicto o un comportamiento violento, con participación de los interesados en los debates y en la compensación de los daños o perjuicios causados a las víctimas.
- Promover la **educación en derechos humanos** y organizar **debates en el aula** sobre los derechos del niño, las reglas comunes y la manera de adoptar decisiones sobre cuestiones de interés común, llegar a acuerdos y resolver los conflictos. Los niños deben basarse en la experiencia y aprender a escucharse mutuamente y respetar los derechos de los demás.
- Promover actividades para sensibilizar a los estudiantes sobre el uso de las **nuevas tecnologías** y el respeto del derecho ajeno y aprender a protegerse contra el ciberacoso y otros peligros en la web.
- Formular **actividades en grupo** interesantes en las esferas de la cultura, el arte y la artesanía, los deportes, la educación en salud mental, la protección del medio ambiente, los medios de difusión y las comunicaciones, la expresión personal, las iniciativas de solidaridad, etc. Cada grupo debería funcionar con normas convenidas y los estudiantes deben recibir asistencia para evaluar su progreso y sus niveles de cooperación.
- Promover la **democracia escolar** celebrando periódicamente asambleas a nivel de escuela y de clase, prestando atención y ofreciendo funciones a los representantes estudiantiles elegidos, compartiendo las responsabilidades relativas a la vida escolar, en consulta con los estudiantes, respetándolos y contando con ellos.
- Nombrar **“docentes de confianza”** y **docentes-mediadores** y ofrecerles formación especial, apoyo y supervisión. Explicar a todos los estudiantes, los docentes y los padres sus funciones, tareas y atribuciones.
- Alcanzar un acuerdo sobre un **modelo de mediación entre compañeros** en la escuela. Elegir y capacitar a estudiantes para que actúen como mediadores entre pares y se ocupen de los conflictos de manera pacífica. Los estudiantes más jóvenes podrían mediar con compañeros de clase, mientras que los estudiantes mayores (en la escuela secundaria) podrían formar grupos de mediación entre pares que se comprometen a buscar una solución pacífica de los conflictos.
- **Propiciar la participación de los padres** en la solución de problemas (mediante el apoyo a sus hijos en la gestión más exitosa de las situaciones de conflicto) y en la planificación de actividades de prevención, como conferencias y debates con los padres, excursiones y exposiciones con participación de los niños.
- Colaborar con los **organismos comunitarios y de servicio social**, en particular para casos que requieren su intervención, así como en la prevención, a fin de ofrecer a los niños y a sus padres apoyo y asesoramiento adicionales para superar sus dificultades.
- Organizar reuniones y procedimientos de **supervisión y evaluación** respecto de todo tipo de intervenciones encaminadas a hacer frente a todo tipo de problemas en la escuela. La evaluación puede ayudar a que todos los asociados tomen conciencia de sus deficiencias y mejoren sus conocimientos y competencias al relacionarse con los demás.
- **Abrir las escuelas a la comunidad:** Organizar actividades al aire libre con participación de los estudiantes, visitas a espacios y servicios públicos, observar diversos aspectos de la vida social y adoptar iniciativas para que los niños pasen a la acción en la comunidad respecto de cuestiones de interés público, como la protección del medio ambiente, la utilización de los espacios públicos, la protección de los derechos del niño y la promoción de la expresión artística. Organizar actividades y talleres en el recinto escolar durante la noche y los fines de semana para los miembros de la comu-

nidad, incluidos los estudiantes, otros jóvenes, los padres y vecinos, en particular los menos privilegiados. La formulación y fiscalización cuidadosas de esas actividades pueden ayudar a que la escuela tenga mayor alcance social y a fortalecer los vínculos con la vida y las necesidades de barrio.

Conclusión

En este artículo, he intentado presentar mi opinión de que, para hacer frente a la cuestión de la violencia en las escuelas en la forma más eficaz, debemos centrarnos sobre todo en la aplicación del derecho de todos los niños a disfrutar su participación en la escuela. Los gobiernos, los parlamentos, las universidades y los especialistas sobre el terreno deben trabajar de consuno para garantizar que los niños cuenten con un entorno escolar seguro, democrático y atractivo que fomente su pleno potencial, favorezca su libre expresión, les enseñe a respetar sus respectivos derechos a través de la experiencia y el diálogo, cultivar sus responsabilidades, les dé la oportunidad de trabajar y ser creativos en grupos, facilite la creación de vínculos y la solución pacífica de todos los conflictos, y rechace en la práctica toda forma de violencia y discriminación.

Para enfrentar con éxito el acoso y el ciberacoso, es sobre todo necesario que la legislación y la administración se centren en garantizar las funciones positivas y las actividades basadas en derechos en las escuelas, fortalecer la naturaleza democrática de las comunidades y mejorar de manera constante sus propias herramientas pedagógicas y reglamentos convenidos a nivel interno mediante la formación, orientación y supervisión adecuadas de los docentes en lugar de recurrir y depender de los mecanismos penales y los “especialistas” externos.

Notes de fin

- 1 Carver, R (1996). Theory for practice: A framework for thinking about experiential education. *Journal of Experiential Education* 19(1): 8-13.
- 2 Comité de los Derechos del Niño (2001), observación general núm. 1, artículo 29 1): Propósitos de la educación.
- 3 Comité de los Derechos del Niño (2011), observación general núm. 13, Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia.
- 4 Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños (2006). Nueva York: Naciones Unidas. <http://www.unviolencestudy.org/>.
- 5 Bäckman, E & Trafford, B (2007). *Democratic Governance of Schools*, publicación del Consejo de Europa.
- 6 www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/resources/publforum/Citoyennete-democratic_en.pdf.



Jovenes ugandeses se reunen para usar un tambor con energia solar
© UNICEF/UNI118945/Tylle

2. U-Report: los niños y los jóvenes, agentes del cambio social

María Luisa Sotomayor

Introducción

En los últimos años, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) han pasado a ocupar un lugar preponderante en la vida de los niños y los jóvenes, hasta el punto de que en la actualidad dependen de Internet para un buen número de necesidades y derechos básicos⁷. Se estima que un tercio de los usuarios mundiales de Internet son niños⁸, que los niños pasan cada vez más tiempo en línea y que empiezan a utilizar Internet a una edad cada vez más temprana. Aunque las posibilidades de acceso a las TIC son mayores para los niños de los países de ingresos altos, la rápida expansión de una Internet asequible y accesible por medio de las tecnologías móviles en los países de ingresos medianos y bajos hace que los niños tengan acceso a Internet en todo el mundo. Incluso en los países donde la presencia de Internet es relativamente baja, su grado de utilización por parte de los jóvenes llega a ser hasta el doble que la media nacional⁹. Este acceso inmediato y continuo a las TIC ha redefinido el modo en que las comunidades de jóvenes participan y se involucran en Internet. Además, este acceso reciente supone una gran oportunidad para lograr un cambio, un cambio auténtico.

La participación está esencialmente relacionada con el acceso a la información¹⁰ y al estudiarla “es necesario tener en cuenta las diferencias de poder en función de clase social, edad, sexo, raza y origen étnico, diferencias que se dejan sentir tanto en línea como fuera de línea y limitan el acceso a las oportunidades”¹¹. Los jóvenes se ven doblemente afectados: están insuficientemente representados en el proceso de adopción de decisiones y no constituyen un grupo homogéneo. Según Andrés Lombana-Bermúdez, “no todos los jóvenes y niños tienen acceso a los mismos recursos sociales, culturales, humanos, económicos y tecnológicos”¹².

Así pues, ¿son las TIC un recurso democrático que asegura la participación y la implicación de los jóvenes? No necesariamente, y ello debido a las normas de conducta. Sabemos que “las tecnologías cívicas están suscitando cada vez más interés como medio de involucrar en la planificación comunitaria y la adopción de decisiones a sectores de la población cuya participación es difícil de conseguir”¹³. Sin

embargo, debemos asegurarnos de que esas tecnologías cívicas también puedan adaptarse a los tipos de comportamiento y los canales presentes en una comunidad dada. Pedir a una comunidad que modifique su comportamiento para adecuarlo a canales y tecnologías específicos que le son ajenos interpondría un obstáculo adicional que afectaría negativamente a un grupo que ya está insuficientemente representado. Por ello, las tecnologías cívicas deben ofrecer distintos medios de participación, de modo que cada audiencia pueda elegir la tecnología que mejor se adapte a su contexto.

Otra pregunta que se plantea cuando pensamos en las TIC como territorio fértil para la participación y la implicación de los jóvenes es la siguiente: ¿han introducido las tecnologías digitales un cambio en la participación? La respuesta inmediata sería probablemente afirmativa, pero debemos considerar si lo que ha cambiado ha sido la participación o la sociedad, o si el cambio en la participación se debe en realidad a transiciones sociales. El concepto de “nuevo poder”, formulado por Heinmans y Timms, constituye una aportación interesante para examinar esta cuestión. Mediante este marco de poder demuestran que “una transformación mucho más interesante y compleja, provocada por la creciente tensión entre dos fuerzas distintas, el antiguo poder y el nuevo poder, no ha hecho más que empezar”¹⁴. El nuevo poder está compuesto por muchas personas, es abierto y participativo y está impulsado por pares. Bajo este nuevo marco se comparte, se transfiere y se distribuye, y el objetivo actual es aprender cómo canalizar los diferentes modelos del nuevo poder (entre ellos, la gobernanza, la economía y la participación). Demográficamente, las personas menores de 30 años son quienes más se han involucrado con el nuevo poder¹⁵, especialmente en las zonas en las que los jóvenes tienen mayor acceso a las TIC. En ellas “está surgiendo un supuesto común: todos tenemos el derecho inalienable a participar. Para las generaciones precedentes, participar significaba solamente tener el derecho a votar en elecciones cada pocos años o quizá a afiliarse a un sindicato o formar parte de una comunidad religiosa. Hoy en día son cada vez más las personas que esperan poder contribuir activamente a dar forma o a crear numerosos aspectos de sus vidas”¹⁶.

Quizá se trate simplemente de que la sociedad está evolucionando, pero los valores que se reflejan en el “nuevo poder” coinciden también con muchos de los principios de las redes sociales y la tecnología cívica, como la participación voluntaria en la adopción de decisiones, la autonomía organizativa, la gobernanza en red, la colaboración a partir de plataformas de código abierto, la sabiduría grupal, la compartición, la transparencia radical, la iniciativa propia, la acción a corto plazo y una mayor participación general. La noción de transparencia total, que se consigue por medio de un proceso gradual, llama especialmente la atención, ya que “la transición hacia una mayor transparencia exige el mismo tipo de respuesta por parte de las instituciones y los dirigentes, que se ven obligados a replantear la forma en que se relacionan con aquellos a quienes prestan servicio”¹⁷.

En resumen, para atender las necesidades de las comunidades subrepresentadas, que tienen más probabilidades de compartir las normas del nuevo poder y disponen de acceso a distintos instrumentos de TIC, y promover un uso positivo de Internet que mejore sus vidas, debemos:

- Utilizar tecnologías cívicas que promuevan la participación e impulsar el compromiso con el objetivo de lograr cambios.
- Examinar medios y cauces variados que se adapten a los distintos públicos y comunidades.
- Crear tecnologías cívicas que incorporen algunas de las características del “nuevo poder”, es decir, que sean transparentes, abiertas, de fácil acceso y adaptables a diferentes públicos, puedan ser utilizadas por muchos, fomenten la participación y tengan la posibilidad de ser compartidas.
- Garantizar que las tecnologías cívicas destinadas a niños y jóvenes promuevan su seguridad y bienestar.

En las dos secciones siguientes de este artículo veremos algunos ejemplos del empleo que se ha dado a las tecnologías cívicas para proteger a los niños contra la violencia, la explotación y el abuso.

Cómo se utilizan las TIC para proteger a los niños contra la violencia, la explotación y el abuso

Si bien es un hecho ampliamente reconocido que la rápida expansión de las TIC ha revolucionado el acceso de los niños a la información, la educación, los servicios de salud, el entretenimiento y las redes sociales, también es cierto que las TIC pueden acentuar las desigualdades entre los niños y dar lugar a consecuencias perjudiciales y a riesgos para su seguridad, desarrollo personal y bienestar. Aunque los niños han estado expuestos a la violencia y

la explotación desde hace mucho tiempo, las TIC han modificado en todo el mundo la magnitud, la forma y los efectos del abuso y han aumentado las posibilidades de que los niños lo sufran. En la actualidad muchos niños están experimentando una victimización generalizada a través del acoso, el hostigamiento y la intimidación en línea, son objeto de actividades de captación en línea para que mantengan encuentros sexuales y llegan incluso a ser victimizados en materiales que muestran abusos sexuales de menores o mediante la transmisión en directo de los abusos sexuales a los que son sometidos.

Al mismo tiempo, las TIC ayudan a proteger a los niños y a reducir los riesgos de que sufran violencia, explotación y abuso. Los proveedores de servicios de protección de menores hacen uso de la tecnología móvil y digital para recopilar y transmitir datos, facilitando, por ejemplo, la inscripción de nacimientos, la gestión de casos, la reunión de datos y el seguimiento de los episodios de violencia. Internet y los teléfonos móviles disponen con creciente frecuencia de importantes mecanismos que permiten denunciar las distintas formas de violencia, explotación y abuso. Las líneas de ayuda destinadas a los niños, por ejemplo, han pasado a ser un componente fundamental para responder con eficacia a la violencia contra los niños. A través de ellas, los niños y las familias pueden denunciar actos de violencia y recibir orientación y se los puede remitir a los servicios de apoyo oportunos. Es cada vez más frecuente que estas líneas de ayuda para niños recurran a las TIC para prestar sus servicios, ofrezcan servicios basados en la web como el chat en línea y establezcan contacto con los niños a través del correo electrónico y los mensajes de texto. La introducción de las TIC en las líneas de ayuda para niños ha supuesto a menudo un aumento en la demanda de estos servicios. Por ejemplo, cuando la línea de ayuda de Kenya introdujo los mensajes de texto, la demanda de servicios de asistencia se multiplicó por 20¹⁸.

Los países también están dejando atrás las líneas telefónicas de ayuda, creando en su lugar plataformas innovadoras como plataformas en línea, medios sociales y aplicaciones para teléfonos móviles que dan la posibilidad de denunciar casos de violencia, explotación y abuso. La utilización de las TIC en estos servicios suele contribuir a que los niños expresen sus preocupaciones y pidan ayuda. Conforme los niños constatan que estos servicios son un medio de pedir ayuda de más fácil acceso, anónimo, confidencial y seguro, aumentan el número de denuncias de actos de violencia y la demanda de servicios de TIC.

El UNICEF está trabajando con los gobiernos, la sociedad civil y el sector privado para establecer mecanismos de denuncia de la violencia adaptados a los niños, como líneas de ayuda, plataformas en línea y aplicaciones móviles para niños, colaboración que está teniendo lugar en varios países, entre ellos Albania, Argelia, el Brasil, Hungría, Kenya, Madagascar y Serbia. En el Brasil, el UNICEF, en

colaboración con el Gobierno, la ONG brasileña CEDECA e IlhaSoft, puso en marcha en 2014 “Proteja Brasil”¹⁹, una aplicación que permitía enviar denuncias de violencia y explotación a las autoridades. Como resultado, los operadores de las 100 líneas directas recibieron más de 15.000 llamadas durante la Copa Mundial de 2014, lo que equivale a un aumento del 17% con respecto al año anterior. En 2015, la aplicación “Proteja Brasil” tuvo una actualización con la que se podían tramitar en línea las denuncias de abuso sexual de niños y que empleaba la misma base de datos que las 100 líneas directas, lo que dio lugar a una mejor coordinación en el intercambio de datos sobre los casos. En Albania, la aplicación móvil “ISIGURT” se elaboró con el apoyo del UNICEF para mejorar la “Plataforma Nacional para la Seguridad de los Niños en Línea”²⁰. “ISIGURT” ha servido satisfactoriamente como canal de intercambio de información y de presentación de denuncias, con 40 casos de abuso sexual de niños en línea denunciados hasta la fecha.

Otro componente esencial para la respuesta eficaz a la violencia contra los niños son los teléfonos de emergencia que permiten al público en general denunciar anónimamente imágenes de abusos sexuales de menores y otros contenidos sobre los que se sospeche que son ilegales en su país. Esos canales son fundamentales para la denuncia y la eliminación eficaces de materiales que muestran abusos sexuales de niños. En Serbia, la línea directa “Patrulla de Internet”²¹ se actualizó, con el apoyo del UNICEF, mediante una aplicación móvil²² que permitía enviar denuncias desde teléfonos móviles y otros dispositivos. Gracias a esta actualización, puesta en marcha en febrero de 2016, el número de denuncias mensuales registró un aumento de más del doble (de un promedio de 40 a 100).

Por último, Internet, las plataformas de medios sociales y las redes móviles, al facilitar la difusión de mensajes a un público más amplio, desempeñan un papel fundamental en las campañas de sensibilización sobre la prevención de la violencia. En Madagascar, un proyecto de colaboración con tres grandes empresas de telecomunicaciones (Airtel, Orange y Telma) y cuatro proveedores de servicios de Internet (Airtel, Blueline, Orange y Telma), que abarcan más del 70% de los abonados a telefonía móvil, dio lugar a que más de siete millones de usuarios de Internet y telefonía móvil recibieran información sobre los riesgos que acechan a los niños en línea. Además, #RespondePorTodos, la primera campaña destinada a conseguir la implicación de los jóvenes que el UNICEF lanzó en soporte digital y se puso en marcha en junio de 2016 como parte de la campaña en línea de Eliminación de la Violencia contra los Niños, consiguió movilizar las plataformas y canales de los medios sociales para dar a los adolescentes información pertinente sobre los riesgos que corren en línea y sobre cómo prevenirlos y presentar denuncias al respecto. Esta campaña llegó aproximadamente a 2,6 millones de usuarios.

U-Report: tecnología cívica para los jóvenes

Si se utilizan con el fin de implicar y proteger a los niños, las TIC son un instrumento que ofrece gran potencial. U-Report nos muestra el modo de conseguirlo. U-Report es un instrumento de transmisión de mensajes en gran escala, mantenido por el UNICEF y sus asociados, cuyo objetivo es dar a los jóvenes y las comunidades la oportunidad de manifestar sus opiniones sobre cuestiones que les importan, informar sobre lo que está ocurriendo en sus comunidades y recibir mensajes que contienen información valiosa y en ocasiones fundamental para salvar vidas.

Para empezar, los jóvenes se inscriben por medio del canal que mejor se adapte a su contexto social (mensajes de texto, Twitter, Facebook Messenger, la aplicación de U-Report o Telegram). Una vez inscritos, reciben encuestas semanales sobre diversas cuestiones acerca de las que pueden dar su opinión. Los resultados de las encuestas colectivas se muestran en un tablero público. Posteriormente, las opiniones y experiencias de los participantes en U-Report sobre cuestiones de su interés se muestran a los encargados de adoptar decisiones, empleando así los datos recogidos para conseguir el cambio social. Por medio de los canales que ofrece U-Report, los jóvenes y sus comunidades utilizan los datos en tiempo real para convertirse en agentes del cambio.

U-Report se creó en 2011 en Uganda mediante mensajes de texto y su propósito original como instrumento de empoderamiento de la juventud era (y sigue siendo) crear un movimiento mundial de jóvenes cuyos puntos de vista y opiniones pudieran reunirse a escala y examinarse en tiempo real. Como solamente hacía falta un simple teléfono móvil para enviar y recibir mensajes, la herramienta estaba abierta incluso a las personas más desfavorecidas y marginadas, en particular las mujeres y los niños. Esta teoría del cambio se formuló sobre la idea de que las personas pudieran expresarse en grandes números, creando así una voz virtual tan fuerte que los dirigentes se vieran obligados a escucharla y a adoptar decisiones en función de esas opiniones colectivas. Dado que de este modo promueven el cambio y ejercen influencia sobre las políticas, los usuarios de U-Report se verían empoderados.

Gracias a U-Report se consiguen varios objetivos a la vez: se empodera a los jóvenes por medio del acceso a la información y de su capacidad de influir en las cuestiones que los afectan, y los gobiernos pueden adoptar decisiones con mejor fundamento.

El papel inicial del UNICEF en el logro de este objetivo era proporcionar el apoyo técnico necesario, apoyar la ampliación paulatina de U-Report y servirse de sus relaciones con los gobiernos para establecer asociaciones y utilizar la información en aras de un propósito social valioso. Entre los primeros asociados ugandeses figuraba el Ministerio

de Cuestiones de Género, Trabajo y Desarrollo Social, del que también formaba parte el Comisionado para la Juventud.

En cuanto U-Report comenzó a expandirse en Uganda, se puso de manifiesto que eran necesarias otras aplicaciones para gestionar los datos recopilados y se hizo evidente que, si bien la visión original se centraba en el empoderamiento de los jóvenes y su implicación cívica, su alcance se podía extrapolar a muchos aspectos del desarrollo de la comunidad, dado que existía un grupo mucho más amplio de posibles beneficiarios que el que se había previsto originalmente. Con el tiempo, las aplicaciones de U-Report han ido evolucionando para dar cabida a problemas que afectan a diversos grupos de la población, como los niños, los adolescentes, los jóvenes, los adultos, las madres, las víctimas de abusos y las mujeres en general, muchos de los cuales carecen de suficiente representación en las comunidades. Al mismo tiempo, los casos de uso se han ampliado espectacularmente. U-Report se ha utilizado para fomentar cambios de comportamiento en materia de salud sexual y reproductiva, promover procesos electorales seguros, coordinar las respuestas del UNICEF sobre el terreno, educar a los agricultores e incluso facilitar contactos entre los miembros del Parlamento y sus electores. Se han coordinado en todo el mundo medidas y compromisos relativos al VIH/SIDA, el acoso y el empoderamiento económico de las mujeres, cuestiones que no quedaban contempladas en el concepto original de U-Report pero que han constituido contribuciones importantes al desarrollo impulsado por la comunidad²³.

U-Report es una herramienta que evoluciona en función de la demanda de datos, por lo que el UNICEF ha tratado de que se desarrollen nuevos elementos para satisfacer esta demanda. A julio de 2016, U-Report ofrece servicios en 24 países²⁴, cuenta con más de 2,2 millones de usuarios registrados y ha habilitado distintos canales de participación, a fin de que los jóvenes puedan escoger los que mejor se adapten a su contexto: mensajes de texto (para que los programas sigan llegando a las comunidades más vulnerables), Twitter, Facebook Messenger, Telegram y la aplicación U-Report, disponible para Android y iOS).

El punto fuerte de U-Report radica en que es una herramienta que cambia paralelamente a estos ciclos evolutivos para dar cabida a nuevas necesidades y exigencias. A medida que mejora la tecnología, mejoran también la velocidad de aplicación, el análisis de datos y las modalidades de comunicación con los usuarios de U-Report, haciéndose más rápida, más fácil de usar, más barata en su instalación y posiblemente más eficaz. La única constante es que los datos siempre provienen de las comunidades. Una vez obtenidos, su eficacia depende de si los interesados deciden o no aplicar los resultados para solucionar los problemas de desarrollo dinámico. Hasta la fecha, U-

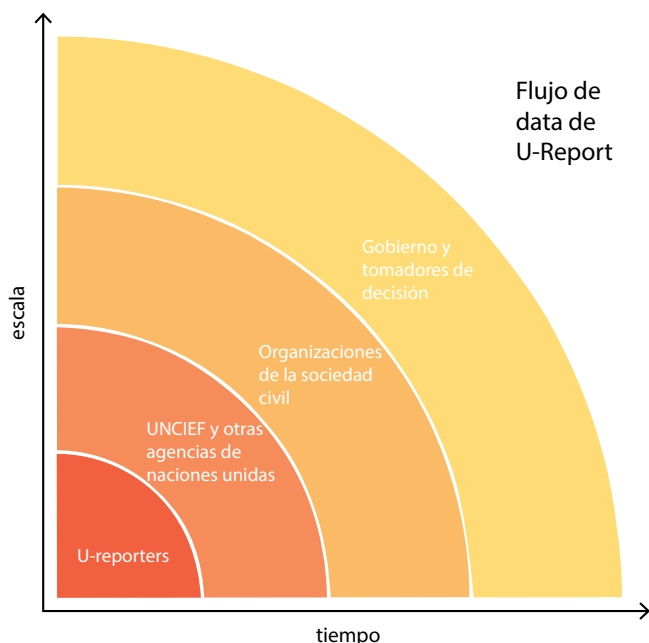
Report se ha venido utilizando de diversas maneras, entre otras para influir en programas y políticas gubernamentales, para modificar comportamientos y facilitar asesoramiento y para influir en la política internacional y en la respuesta de emergencia²⁵.

Las TIC ofrecen en la actualidad una oportunidad para informar de los problemas y vigilarlos y expresar y compartir opiniones. No obstante, ¿cómo podemos asegurarnos de que los datos se utilizan de manera positiva y con el fin de conseguir cambios? No es la tecnología la que logra los cambios, sino los seres humanos. Es por ello que las tecnologías cívicas se han de crear con propósitos y objetivos claros. Los objetivos de U-Report son:

- Empoderar a los jóvenes para que compartan opiniones sobre cuestiones de su interés
- Proporcionar información valiosa a los miembros de la comunidad y los gobiernos
- Amplificar las voces que solicitan intervención en los planos local, nacional y mundial
- Reducir la distancia entre los gobiernos y los electores
- Utilizar los datos proporcionados por los ciudadanos para mejorar la rendición de cuentas y fortalecer los programas
- Inducir cambios positivos de conducta

A fin de lograr estos resultados, el programa de U-Report para cada uno de los países en los que está presente tiene tres objetivos: aumentar su presencia, promover la participación y conseguir cambios positivos.

U-Report tiene que reforzar su presencia en cada uno de los países y garantizar que las poblaciones marginadas queden incluidas y, una vez conseguido lo anterior, generar un volumen de datos importantes que pueda utilizarse para la supervisión de programas a nivel local y para la adopción de decisiones a niveles local y nacional. A fin de que los datos obtenidos sean útiles y actuales, los usuarios de U-Report deben seguir participando. Para ello se necesitan incentivos que los mantengan interesados, como el intercambio de conocimientos, la participación en movimientos que suscitan su entusiasmo y la convicción de que su voz contribuirá a alcanzar el objetivo final: el cambio social positivo. Para que ese cambio ocurra, las partes interesadas deben aplicar los datos suministrados por los usuarios de U-Report a fin de modificar una situación determinada, ya se haya establecido de antemano o se haya señalado por medio de los mensajes enviados a través de U-Report. Las partes interesadas son el gobierno, el personal del UNICEF, los organismos afiliados al



UNICEF, las organizaciones de la sociedad civil, los movimientos comunitarios o los propios usuarios de U-Report.

Utilización de U-Report para mejorar la vida de los jóvenes

U-Report tiene la capacidad de llegar, a muy bajo costo y a través de diferentes canales, a un gran número de niños y jóvenes y de superar los retos que habitualmente suponen la distancia o la lejanía y garantizar la participación de los niños²⁶. Los datos recopilados en tiempo real pueden, de hecho, contribuir a mejorar la vida de los jóvenes cuando se utilizan en el proceso de promoción. U-Report no tiene la pretensión de proporcionar datos científicos o muestras de encuesta, ya que no es un instrumento de realización de encuestas sino una herramienta participativa que puede añadir valor a los datos científicos. Como tal, llega a los niños, los jóvenes y sus comunidades y ayuda a reunir información por medio de la participación. Las oficinas del UNICEF en los países y sus asociados se sirven de U-Report para preguntar a los jóvenes acerca de lo que saben y sus respuestas pueden contribuir al cambio si los interesados las utilizan en los procesos de promoción. Las tecnologías cívicas actuales nos muestran que, gracias a la participación de los jóvenes, se están incorporando preguntas sobre lo que las personas saben a las preguntas sobre lo que opinan, y sus respuestas se consideran algo valioso que puede utilizarse para lograr cambios.

Dado que U-Report es una herramienta empleada por la gente y destinada a la gente, la información recopilada se comparte en primer lugar con los propios usuarios de U-Report. Paulatinamente y en consonancia con las metas y los programas de promoción, los datos se comparten en el ámbito del UNICEF y de otros organismos, con la

sociedad civil y otras organizaciones y, en última instancia, con los gobiernos y los encargados de formular políticas, a fin de lograr el cambio social. La consecución de los resultados previstos necesita tiempo, proyección hacia las distintas partes interesadas y promoción de los datos.

Los canales de las TIC, a través de los cuales los niños pueden convertirse en víctimas de la violencia, pueden emplearse también como herramientas que permiten aprender sobre sus experiencias y proteger sus derechos. En mayo de 2016, U-Report lanzó una encuesta mundial sobre el acoso para la que obtuvo la participación simultánea de más de 100.000 jóvenes de más de 20 países. La Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños pidió esa información para incluirla en el informe sobre la protección de los niños contra la violencia que la Asamblea General solicitó al Secretario General. Se envió el mismo conjunto de preguntas a todos los usuarios de U-Report en el Senegal²⁷, México²⁸, Uganda²⁹, Sierra Leona³⁰, Liberia³¹, Mozambique³², Ucrania³³, Chile³⁴, Malasia³⁵, Nigeria³⁶, Swazilandia³⁷, el Pakistán³⁸, Irlanda³⁹, Burkina Faso⁴⁰, Malí⁴¹, Guinea⁴², Indonesia⁴³, Zambia y de la plataforma global de U-Report⁴⁴, en la que cualquier persona de cualquier lugar del mundo puede ingresar y participar.

Los resultados variaron de un país a otro pero, en general, el 88,6% de los participantes en U-Report afirmó que el acoso era un problema y el 67% respondió afirmativamente a la pregunta de si había sido víctima de acoso. La encuesta también abordó los motivos del acoso, la razón por la que el acoso tiene lugar en la escuela y las acciones que los gobiernos deberían emprender para ponerle fin. Las conclusiones fueron especialmente reveladoras en lo referente a los interlocutores a los que las víctimas del acoso hacen partícipes de su situación: un tercio de los usuarios de U-Report decidió no decir nada a nadie (ya que, desde su punto de vista, el acoso era algo normal), una cuarta parte de las víctimas no sabían a quién podían recurrir y casi la mitad de los usuarios no informó a nadie por miedo o por vergüenza.

Los puntos de vista de los usuarios de U-Report sobre cuál debería ser la solución al problema del acoso guardan relación directa con el carácter participativo del programa: más de ocho de cada diez niños y jóvenes consideran que han de ser parte de la solución, para lo que deben crear conciencia sobre el problema y hacer frente al acoso en el entorno escolar. Menos de uno de cada diez opina que el enfoque debe limitarse solamente a la prohibición legal y un número aún menor considera que el acoso se reducirá o desaparecerá si se capacita a los docentes. Todo lo anterior proporcionó información valiosa para los pocos países que desde entonces han desarrollado enfoques propios para hacer frente al acoso. En Ucrania, el 38% de los usuarios de U-Report no informó a nadie del acoso

que sufría principalmente por timidez (40%)⁴⁵. Solo el 4% dijo algo a sus docentes⁴⁶ y el 56% de los usuarios afirmó que los docentes deberían recibir una capacitación adecuada para ayudar a poner fin al acoso, revelando así que los docentes también deben formar parte del público seleccionado en lo que atañe a la prevención del acoso. Estos resultados hicieron que la Sección de Juventud y Educación de la oficina del UNICEF en Ucrania reconsiderase sus métodos de lucha contra el acoso. Además, el Comisionado del Presidente de Ucrania para los Derechos del Niño publicó en su página de Facebook los resultados de la encuesta, que indicaban que existía la necesidad de “escuchar a los niños, mostrar interés por sus vidas y forjar relaciones de confianza para hacer frente a la violencia contra los niños”. Tras los resultados de estas encuestas de U-Report, la oficina del UNICEF en Ucrania comenzó a planificar una campaña contra el acoso en las escuelas del país para reducir la violencia entre los niños. Los resultados también se presentaron al Defensor de los Derechos del Niño, al que se invitó a participar en la campaña y la estrategia. Otra consecuencia de la encuesta de U-Report fue que los jóvenes se involucraran en la estrategia de planificación de la campaña, por cuanto en los resultados de la encuesta se hizo evidente que los jóvenes estaban dispuestos a contribuir a la solución del problema compartiendo sus conocimientos y opiniones sobre esa delicada cuestión que los afectaba directamente. La reacción de la oficina del UNICEF en Ucrania puso de manifiesto la capacidad de aceptar información en tiempo real que, como hemos visto, ofrece una excelente oportunidad para hacer un alto y replantear las estrategias.

Como ya hemos dicho anteriormente, no es la tecnología la que logra el cambio, sino los seres humanos. Si se utiliza adecuadamente, la información en tiempo real puede ayudar a determinar en qué dirección han de encaminarse los programas de apoyo a los niños y los jóvenes y a introducir ajustes en el modo en que las autoridades encaran estos problemas.

Las medidas adoptadas por la oficina del UNICEF en Ucrania son un ejemplo excelente de cómo la información en tiempo real puede utilizarse para reconfigurar la manera de abordar un problema convirtiendo el conocimiento de los jóvenes en ideas que puedan llevarse a la práctica. U-Report recibe datos de sus usuarios, los utiliza para lograr un cambio social positivo y, por último, los comparte de nuevo con los mismos jóvenes que los facilitaron. El UNICEF, al cerrar ese círculo proporcionando resultados a los usuarios de U-Report, alienta a los jóvenes a pasar de la participación a la implicación. Siempre y cuando los interesados hagan un uso responsable e inmediato de los datos obtenidos, U-Report podrá contribuir a motivar a los jóvenes a que sigan implicándose en sus problemas, convirtiéndose en agentes del cambio y utilizando las TIC para mejorar su bienestar.

Las TIC: empoderamiento, participación y protección

Se estima que un tercio de todos los usuarios de Internet son niños⁴⁷. El número creciente de niños en línea hace que afrontemos el enorme problema de entender cuándo y cómo las TIC pueden ayudar a proteger a los niños y los jóvenes de la violencia, la explotación y el abuso. Sabemos que las TIC son excelentes herramientas de participación e implicación, pero también pueden reforzar las desigualdades y ofrecer riesgos que pueden dar lugar a consecuencias perjudiciales para la seguridad de los niños, su desarrollo personal y su bienestar. Por consiguiente, a medida que los niños acceden a las TIC y conforme se van diseñando tecnologías cívicas que alienten a los niños y los jóvenes a dar forma a sus propias vidas y a adoptar cambios positivos, debemos ser conscientes de los riesgos conexos y dar prioridad en cualquier sistema o programa a las necesidades y bienestar de la comunidad. Si se diseñan teniendo presente el interés superior de los niños, las TIC pueden contribuir a promover su derecho a intervenir en su presente y su futuro.

También debemos seguir haciendo preguntas como las siguientes: ¿de qué manera incorporan las TIC los valores del “nuevo poder” y garantizan el derecho de los niños y los jóvenes a participar empleando para ello canales abiertos, transparentes y de fácil acceso? ¿Cómo podemos poner esos canales a disposición de destinatarios de distintos ámbitos? ¿Cómo puede Internet contribuir a proteger a los niños y los jóvenes de la violencia, el abuso y la explotación, proporcionando al mismo tiempo mecanismos que los empoderen para influir en el proceso de adopción de decisiones? Estos parecen ser los principales problemas a la hora de dar forma a las tecnologías cívicas para los niños y jóvenes destinatarios de las mismas.

Gracias al empleo de TIC como U-Report, hemos establecido un vínculo entre las comunidades y sus encargados de adoptar decisiones, proporcionándoles más información, y con mayor rapidez, que nunca. Sin embargo, debemos tener siempre presente que la tecnología no es más que un medio para alcanzar un fin: quedan por resolver los retos sobre el modo de utilizar la información recopilada en aras del cambio social y de garantizar la seguridad de los niños cuando utilizan las TIC.

La tecnología por sí sola no logra ningún cambio; somos los seres humanos los que los logramos, y las TIC, si se utilizan de manera responsable, pueden ayudarnos a conseguirlo.

Apostilla

- 7 Livingstone, S., Carr, J. y Byrne, J., (2016). *One in Three: Internet Governance and Children's Rights*. Documento de debate núm. 2016-01, Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF.
- 8 https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/idp_2016_01.pdf.
- 9 Measuring the Information Society Report 2013, Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2013. Véase www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/wsistargets2014.aspx.
- 10 Lombana-Bermúdez, A. (2015). "Re-thinking Youth Participation and Civic Engagement in the Digital Age". En Cortesi, S. y Gasser, U. (eds.), *Digitally connected: Global perspectives on youth and digital media*, pág. 88. Se puede consultar en http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2585686.
- 11 *Ibid.*
- 12 *Ibid.*
- 13 Locantore, J. (2014). *Best Practices in the Use of Technology in Engaging Underrepresented Communities in Planning*. Puede consultarse en www.livingcities.org/blog/476-engagement-tech-for-all.
- 14 Heinmans, J. y Timms, H. (2014). Understanding "New Power", *Harvard Business Review*. Se puede consultar en <https://hbr.org/2014/12/understanding-new-power>.
- 15 *Ibid.*
- 16 *Ibid.*
- 17 *Ibid.*
- 18 Oficina Regional para África Regional y Central del UNICEF (2010). *Mobile technologies for Child Protection: A briefing note*. Nueva York: UNICEF.
- 19 Disponible en www.protejabrasil.com.br/br/.
- 20 Disponible en www.isigurt.al.
- 21 La línea directa Patrulla de Internet, creada en 2013, es, junto con el Centro para una Internet más Segura, un mecanismo que permite informar de contenidos que se supongan ilegales a nivel nacional. La Patrulla de Internet procesa denuncias relativas a materiales que muestran abusos sexuales de menores, el ciberacoso y el discurso de odio. Las denuncias recibidas por la Patrulla de Internet relativas a materiales ilegales sospechosos no alojados en Serbia se remiten, por medio de un mecanismo electrónico del sistema de gestión de información de la Asociación Internacional de Líneas Directas de Internet, a la base de datos del Estado miembro que, de acuerdo con el análisis de la Patrulla de Internet, aloja al proveedor del material que se considera ilegal. Un mecanismo local analiza con más detalle los registros de finalización de sesión y los remite a los órganos estatales del país u otros órganos adecuados de conformidad con las leyes locales.
- 22 La aplicación móvil de la Patrulla de Internet se puede consultar en <http://www.netpatrola.rs/en/mobile-application.1.102.html> (visitada por última vez el 20 de mayo de 2016).
- 23 U-Report realiza sondeos y trabaja en torno a las cuestiones que afectan a nivel local a los jóvenes y sus comunidades en todos los países en los que está presente. Por ello, todos los programas U-Report son diferentes, ya que tratan de adaptarse a las necesidades y el contexto de cada país.
- 24 Hasta la fecha, U-Report está activo en el Brasil, Burkina Faso, Burundi, el Camerún, Chile, Guinea, Indonesia, Irlanda, Liberia, Malí, México, Mozambique, Nigeria, el Pakistán, el Reino Unido, la República Centroafricana, el Senegal, Sierra Leona, Swazilandia, Ucrania, Uganda, Zambia y Zimbabwe. El sitio web de cada país se puede consultar en ureport.in. Además, se está tramitando el despliegue local de U-Report en otros 25 países.
- 25 U-Report se ha aplicado a distintos casos de uso, que hasta la fecha son los siguientes:
 - Aumentar los niveles de concienciación y conocimiento de los riesgos entre los jóvenes;
 - Mejorar la preparación y respuesta de las comunidades frente a casos de desastre: U-Report ha permitido organizar los resultados en tiempo real. Los datos obtenidos han servido de complemento a los datos disponibles a nivel nacional y han puesto de relieve las vulnerabilidades, lo que permite reorientar en consecuencia las labores de preparación;
 - Prestar apoyo y hacer frente a los obstáculos en la prestación de servicios. La información proporcionada por los usuarios de U-Report ha contribuido a mejorar esos servicios y el tiempo de respuesta;
 - Detectar y vigilar obstáculos normativos y en la aplicación de los programas, encontrados por medio de las fluctuaciones de los sondeos de U-Report en los que se reúnen datos pertinentes relativos al nivel de éxito de cada etapa de aplicación;
 - Distinguir situaciones de emergencia y brotes por medio de la detección de palabras clave en los mensajes de los usuarios de U-Report, con la consiguiente respuesta rápida y en tiempo real;
 - Mejorar la rendición de cuentas, disminuyendo para ello la separación entre los gobiernos y sus electores;
 - Entender cuáles son las lagunas y qué información necesitan los jóvenes (según se desprende de la experiencia de U-Report, aproximadamente dos tercios de todos los mensajes son solicitudes de información).
- 26 Se puede obtener más información sobre los estudios de caso de U-Report visitando la página ureport.in.
- 26 Al ser gratuita y anónima, U-Report garantiza la participación de sus usuarios al tiempo que protege su anonimato. Los números de teléfono permanecen ocultos en el sistema. Incluso quienes disponen de un mayor nivel de acceso no pueden ver el número de teléfono, el nombre de usuario de Twitter o el perfil de Facebook de ningún participante en U-Report. Además, se da a los usuarios la opción de asumir un apodo o de reservar su identidad. Los apodos no se usan fuera del sistema sin el permiso del usuario.
- 27 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://senegal.ureport.in/poll/556/>.
- 28 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://mexico.ureport.in/poll/570/>.
- 29 Los resultados de la encuesta están disponibles en <https://uganda.ureport.in/polls/>.
- 30 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://sieraleone.ureport.in/polls/>.
- 31 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://liberia.ureport.in/polls/>.
- 32 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://mozambique.ureport.in/polls/>.
- 33 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://ukraine.ureport.in/poll/566/>.
- 34 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://chile.ureport.in/poll/637/>.
- 35 Los resultados de la encuesta están disponibles en <https://malaysia.ureport.in/polls/>.
- 36 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://nigeria.ureport.in/polls/558/>.
- 37 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://swaziland.ureport.in/poll/573/>.
- 38 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://ureport.pk/poll/571/>.
- 39 Los resultados de la encuesta están disponibles en <https://ireland.ureport.in/polls/>.
- 40 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://burkina-faso.ureport.in/poll/578/>.
- 41 Los resultados de la encuesta están disponibles en <https://mali.ureport.in/polls/>.
- 42 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://guinea.ureport.in/poll/606/>.
- 43 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://indonesia.ureport.in/polls/>.
- 44 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://ureport.in/poll/575/>.
- 45 Los resultados de la encuesta están disponibles en <http://ukraine.ureport.in/poll/566/>.
- 46 Dato que está en consonancia con los resultados de la encuesta mundial, en la que solo el 8% compartió el problema con sus docentes.
- 47 www.unicef-irc.org/publications/pdf/idp_2016_01.pdf.



Una consejera habla con niños, Territorios Palestinos Ocupados

© UNICEF/UNI9394/Pirozzi

3. El papel de las instituciones independientes de derechos humanos en la prevención y respuesta al acoso

Anne Lindboe y Anders Cameron

Introducción

“Lo que duele no es que te peguen, sino toda la cuestión psicológica. Te arruina la vida. Es como si te robaran la vida. Es la pérdida de la libertad, eso es el acoso”. Estas palabras pronunciadas por un muchacho de 19 años que sufrió muchos años de acoso en la escuela muestran cómo con el tiempo los casos graves de acoso o de ciberacoso pueden constituir una violación seria de los derechos humanos. El acoso limita el derecho fundamental de los niños a desarrollarse y alcanzar su pleno potencial. No cabe duda de que el acoso y el ciberacoso deberían figurar en la agenda de las instituciones independientes de derechos humanos que se ocupan de los niños y que esas instituciones pueden ejercer una influencia decisiva en beneficio tanto de los niños que sufren acoso como de los niños que acosan a otros.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) ha sido ratificada por casi todos los países y existe un amplio consenso mundial para proteger los derechos de los niños. Sin embargo, en muchos países los niños, en cuanto colectivo, carecen prácticamente de consideración. Sus opiniones y su papel en la formulación de políticas y la presupuestación son débiles o inexistentes. Existe una enorme brecha entre los derechos del niño sobre el papel y la realidad de las comunidades en las que viven, lo que constituye la razón principal de que se necesiten instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños. Debe tratarse de instituciones sólidas e independientes que puedan expresar los intereses de los niños en la sociedad y velar por que se desarrollen y apliquen políticas que garanticen los derechos de los niños.

En este artículo haremos un breve esbozo de cuáles son las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los derechos de los niños, tras de lo cual profundizaremos en el papel que desempeñan en la protección de los niños contra el acoso y el ciberacoso, utilizando para ello ejemplos de la labor del Defensor del Niño de Noruega.

Utilizaremos el término “acoso” en sentido amplio, sin distinguir entre “acoso” y “ciberacoso”. En el desempeño de nuestra labor cotidiana comprobamos que la mayoría

de los casos están conectados tanto al acoso como al ciberacoso. Aunque el ciberacoso presenta algunas características propias de importancia que es necesario abordar, muchas de las medidas que deben ponerse en práctica para luchar contra las formas tradicionales de acoso también serán efectivas para hacer frente al ciberacoso.

¿Qué son las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños?

Las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños presentan múltiples formas. Algunos países, entre ellos los países nórdicos, cuentan con instituciones independientes de defensores de los niños. Otros países han optado por modelos distintos, por ejemplo, incluyendo la protección y promoción de los derechos del niño en el mandato más amplio de instituciones nacionales dedicadas a los derechos humanos en general o de comisiones de derechos humanos. A pesar de que existen diferencias en lo que respecta a la estructura, el mandato y los métodos de trabajo, las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños deben cumplir unas normas mínimas. Los Principios de París⁴⁸ y la Observación General núm. 2 del Comité de los Derechos del Niño⁴⁹ proporcionan criterios al respecto, entre los que se incluyen:

- Mandato y facultades claramente definidos
- Independencia
- Accesibilidad para los niños

Tener *un mandato y unas facultades claramente definidos* implica que estas instituciones quedan establecidas por ley, preferiblemente mediante un mandato constitucional. La institución debería contar con un mandato amplio de investigar, publicar informes y formular declaraciones. Un requisito indispensable para cumplir este mandato es que la institución disponga de acceso a cualquier información y documentación pertinente y a las instituciones y otros servicios destinados a los niños. Atender a que el Estado en cuestión aplique la CDN también debería formar parte del mandato.

Una institución *independiente* tiene libertad para determinar su propia agenda. El proceso de nombramiento del defensor del niño o del comisionado debe ser transparente y la institución debe ser autónoma en los ámbitos financiero y funcional. Esta independencia depende en gran medida de la profesionalidad y la rendición de cuentas de su máxima autoridad y su personal.

A fin de poder expresar los intereses de los niños en la sociedad y conocer en profundidad la vida y los problemas de los niños, es fundamental que la institución sea *accesible a los niños*, disponiendo de diversos canales para establecer contacto directo con ellos. Los niños deben influir en la labor y el establecimiento de prioridades de la institución, uno de cuyos valores fundamentales debería ser el de hacer que sus experiencias y opiniones lleguen hasta las salas donde se adoptan las decisiones.

Más de 70 países han establecido instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños⁵⁰. Tales instituciones son un recurso importante para poner de relieve el profundo problema que suponen para la vida de los niños el acoso y el ciberacoso, que pueden llegar a causar daños graves a la salud, el aprendizaje y la capacidad de los niños para desarrollarse y alcanzar su pleno potencial. Además de sus funciones de vigilancia y de presentación de informes a órganos internacionales como la CDN, pueden inspirar la adopción y la aplicación de políticas y prestar un apoyo importante a los niños y sus familias en casos individuales de acoso sobre los que las escuelas o las autoridades competentes no se pronuncian. En las siguientes secciones se describe la labor que las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños pueden emprender en este contexto para prevenir el acoso y responder a él.

Tramitación de casos individuales

Algunas instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños tramitan denuncias individuales, mientras que otras no lo hacen. Las que las tramitan oficialmente pueden tener repercusiones individuales, al gestionar casos concretos, y generales, por medio de su práctica. Si bien el Defensor del Niño de Noruega no gestiona denuncias individuales oficialmente, hacemos un seguimiento de muchos casos mediante el sistema de denuncias. Asesoramos a los niños, las familias, las escuelas y otras partes interesadas pertinentes, contribuyendo de ese modo a garantizar que el entorno escolar de los niños sea seguro. Esta labor también nos brinda importantes conocimientos que pueden utilizarse para mejorar el sistema de detección, prevención y eliminación del acoso.

Muchos niños y padres se ponen en contacto con la Oficina del Defensor del Niño para pedir ayuda en casos

graves de acoso. Nuestra tarea principal es facilitarles información acerca de sus derechos con la que podamos empoderarlos para que los reivindiquen. Es frecuente que ni los niños, ni los padres, ni las escuelas tengan suficiente información sobre el derecho de los niños a disfrutar de un entorno escolar seguro, la obligación de las escuelas de garantizar este derecho y las disposiciones de procedimiento vigentes para garantizar el estado de derecho. En muchos casos, un asesoramiento bastante básico puede suponer una gran diferencia para los niños. Presentamos a continuación algunos ejemplos:

- Muchas escuelas no documentan su labor en casos individuales de acoso. Ayudar a los niños y los padres a solicitar documentación al respecto puede hacer que las cosas cambien y es fundamental si más adelante deciden denunciar los hechos.
- La Ley de Educación obliga a las escuelas a presentar una decisión por escrito sobre los casos individuales, algo que a veces se pasa por alto. Proporcionar información a los padres y los niños sobre este derecho y sobre los elementos básicos que forman parte de una decisión puede tener grandes repercusiones sobre el caso.
- En ocasiones las escuelas no informan a los niños y las familias acerca de la posibilidad de denunciar los hechos. Dar información sobre el funcionamiento del sistema de denuncias y los procedimientos formales de presentación de denuncias puede ser de gran importancia, ya que, por ejemplo, reduce el tiempo que transcurre antes de que las denuncias se presenten y tramiten.

Hay casos que, por su complejidad, plantean problemas más importantes a los que hay que dar solución. Una institución independiente de derechos humanos en favor de los niños puede elevar esos casos a la atención de las autoridades competentes, a menudo formulando recomendaciones claras sobre las medidas que deben adoptarse para resolverlos o impedir que se produzcan casos similares en el futuro.

A menudo, los mandatos de las instituciones independientes de derechos humanos les permiten acceder a una información a la que nadie más tiene acceso pleno, lo que hace posible que se investiguen los distintos aspectos de cada caso en su totalidad. Es frecuente que el sistema ordinario de denuncias y vigilancia se establezca por sectores: una institución se encarga de las denuncias y la vigilancia en el ámbito de la educación, otra lo hace en el de la salud y una tercera en el judicial. Cada una restringe sus investigaciones a la esfera y al marco jurídico que le corresponden y no suelen ser capaces de captar todas las dimensiones de la situación del niño porque, debido

a las normas de confidencialidad, no disponen de acceso a información relevante. Sin embargo, es muy importante examinar con atención todos los aspectos de cada caso para detectar lagunas en la red de seguridad.

Las instituciones independientes de derechos humanos pueden hacer uso de los conocimientos que obtienen de los casos individuales para señalar problemas más generales o para determinar en qué esferas se ha de investigar con más atención. La ventaja con la que cuentan esas instituciones es que, al contrario que muchos otros mecanismos de recepción de denuncias, disponen de una visión global de cada caso y de un mandato que raramente se limita a un ámbito concreto. También pueden generalizar la información que obtienen de los casos individuales y utilizarla para crear conciencia o para influir en la formulación de políticas.

Concienciación pública: hacer que los encargados de adoptar decisiones sean conscientes de los problemas

Hay demasiados países en los que la cuestión del acoso de los niños no ocupa un lugar preponderante en la agenda pública y política. Aunque ello puede obedecer a distintas causas, probablemente la razón fundamental sea el problema que señaló el Comité de los Derechos del Niño en su observación general núm. 14: “Los niños tienen menos posibilidades que los adultos de defender con fuerza sus propios intereses, y las personas que intervienen en las decisiones que les afectan deben tener en cuenta explícitamente sus intereses. Si los intereses del niño no se ponen de relieve, se suelen descuidar”⁵¹.

Los mecanismos independientes de vigilancia pueden desempeñar una función importante a la hora de sensibilizar tanto a los encargados de adoptar decisiones como al público en general acerca de la prevalencia del acoso y las gravísimas consecuencias que puede tener. Se puede recurrir a casos individuales para resaltar la gravedad del acoso; los informes y los resultados de la labor de vigilancia más general pueden arrojar luz sobre la frecuencia de los casos de acoso y sobre otras cuestiones pertinentes, como las diferencias regionales, y poner de relieve qué grupos concretos de niños son más susceptibles de sufrir acoso.

En Noruega, el Defensor del Niño lleva muchos años trabajando para promover una mayor conciencia sobre la cuestión del acoso. Nos contamos entre las instituciones que pusieron en marcha el “Manifiesto contra el acoso”. El Primer Ministro de Noruega firmó en 2002 el primer manifiesto, que también suscribieron distintas partes interesadas, como municipios, organizaciones laborales y grupos de padres. La esencia del manifiesto consistía en

establecer una cooperación vinculante según la cual todas las partes en el acuerdo se comprometían a trabajar sistemáticamente para poner fin a todas las formas de acoso en las escuelas. El manifiesto ha sido objeto de revisiones y modificaciones a lo largo de los años y el Defensor del Pueblo ha dejado de ser parte directa en el acuerdo, cuyo efecto sobre la incidencia del acoso es discutible. Sin embargo, es incuestionable que la iniciativa de llevar a cabo un esfuerzo coordinado y concreto por parte de las distintas partes interesadas ha sido fundamental para fomentar la conciencia y originar un debate público sobre el acoso y sus dañinos efectos.

Las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños pueden desempeñar un importante papel a la hora de establecer iniciativas y esfuerzos conjuntos de este tipo. Su carácter independiente y su mandato de proteger y promover los derechos del niño les confiere una proyección pública distinta tanto de la de las ONG (que dependen de sus donantes o miembros) como de la del gobierno o las autoridades locales (que presentan conflictos de intereses, al ser responsables al mismo tiempo de los niños en el entorno escolar, de los profesionales de la enseñanza y del equilibrio presupuestario). Las instituciones independientes de derechos humanos están en condiciones de adoptar la perspectiva del niño y de exigir con gran legitimidad a todas las partes interesadas que cooperen y realicen esfuerzos conjuntos.

Involucrar a los niños en la prevención y respuesta

El artículo 12 de la CDN otorga a todos los niños el derecho a ser escuchados y a participar en las decisiones que les afectan. El derecho a participar es uno de los principios fundamentales de la Convención. No obstante, en la mayoría de los países no siempre se escucha a los niños, y sus opiniones no se tienen en cuenta ni en casos individuales ni en la formulación de políticas.

Una de las funciones más importantes de las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños es la de subrayar la obligación de preguntar a los niños cuáles son sus opiniones y valorarlas debidamente antes de adoptar una decisión. Esas instituciones pueden desempeñar un papel importante para que las administraciones de las escuelas, los órganos de recepción de denuncias y los mecanismos de supervisión tengan en cuenta las opiniones de los niños en su labor contra el acoso y en el desarrollo de un entorno escolar seguro.

El sistema noruego de vigilancia y tramitación de denuncias en el ámbito de la educación no ha realizado una buena labor de fomento de la participación directa de los niños. Se han recabado las opiniones de los niños indirectamente, a través de sus padres o los representantes

escolares. Sin embargo, ese procedimiento no permite obtener una imagen fidedigna de los puntos de vista y las necesidades de los niños en los casos de acoso y en muchos otros casos. Pueden surgir conflictos de intereses, tanto entre la escuela y el niño como entre el niño y los padres. En algunos de los casos que hemos recibido en la oficina del Defensor del Niño hemos podido comprobarlo claramente al menos de dos maneras:

- En casos de acoso graves, los padres pueden llegar en algún momento a estar tan agotados emocionalmente que pierden de vista el interés superior del niño y, en vez de contribuir a él, se enzarzan en un conflicto irresoluble con la escuela y otros servicios cuyo cometido es prestar ayuda al niño.
- Hablar directamente con los niños es fundamental en la vigilancia de la labor emprendida por la escuela para crear y mantener un entorno escolar positivo. Los niños pueden proporcionar información importante de la que no disponen los adultos, como, por ejemplo, explicar qué zonas de la escuela son seguras o inseguras, en qué lugares los niños están en el campo visual de los adultos y en cuáles pueden esconderse, y cómo se organiza el entramado social de los estudiantes.

La oficina del Defensor del Niño se ha valido de distintos canales para crear conciencia de lo importante que es escuchar a los niños. Hemos participado en conferencias dirigidas a administradores escolares y hemos trabajado sistemáticamente para incorporar el derecho de los niños a participar en las disposiciones legales y las normas administrativas a nivel nacional y regional.

Como resultado, en el sistema de denuncias se escucha ahora a más niños y se han introducido cambios en las directrices de procedimiento relativas a la vigilancia que hacen hincapié en la obligación de escuchar directamente a los niños y de documentar y tener en cuenta sus opiniones. Esta labor es la base de la orientación que las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños deberían asumir: ayudar a aplicar los principios fundamentales de la CDN en el sistema educativo.

Participación y perspectiva del niño en la formulación de políticas

Las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños, en su calidad de principales expertos en derechos del niño, pueden tener un efecto importante en la formulación de políticas. Tienen la importante función de defender con determinación la perspectiva del niño en los procesos normativos, en los que es fácil que los conflictos de intereses impidan que los encargados de adoptar decisiones den una consideración primordial a los

intereses de los niños afectados. Por su propia naturaleza, corresponde a las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños la función de exponer con claridad las opiniones de los niños en todas las etapas del proceso de formulación de políticas y de participar en los debates públicos sobre las nuevas políticas que revisten importancia para ellos. Con el siguiente ejemplo queremos ilustrar la forma en que los propios niños, a través de una institución independiente de derechos humanos, pueden influir en la formulación de políticas.

En 2013 el Ministro de Educación de Noruega ordenó a una comisión que examinara todos los sectores del sistema educativo a fin de garantizar el derecho a un entorno escolar seguro de todos los niños. La comisión recopiló las opiniones de expertos y profesionales, pero no contó con información procedente directamente de niños que hubieran experimentado acoso grave. Por ello, la oficina del Defensor del Niño reunió a un grupo de 23 niños que habían sufrido acoso en la escuela. Llamamos “jóvenes expertos” a los niños de esos grupos⁵², ya que son expertos sobre lo que han experimentado y tienen siempre importantes conocimientos que los expertos adultos suelen pasar por alto por la sencilla razón de que no son jóvenes de hoy en día y de que las experiencias de los jóvenes les quedan lejanas.

La información proporcionada por los niños se recopiló en el informe titulado “Quiero que mis sueños sean buenos”⁵³, que arrojaba luz sobre las graves consecuencias del acoso y de algunas deficiencias importantes de los sistemas a los que la nueva política tenía que encontrar solución. Casi todos los niños del grupo de expertos nos dijeron que no se los había escuchado ni tomado en serio cuando denunciaron el acoso del que eran objeto. Proporcionaron ejemplos muy concretos que ilustraban cómo el acoso que habían experimentado a lo largo del tiempo constituía una violación grave de sus derechos humanos básicos, como el derecho a la protección contra la violencia y el derecho a la educación. La comisión tomó muy en serio los puntos de vista de los niños y propuso numerosos cambios de acuerdo con las recomendaciones formuladas por los niños como, por ejemplo, que prosiguiera la labor de prevención en todas las escuelas y que el derecho del niño a ser escuchado se incluyera explícitamente en la Ley de Educación.

El grupo de jóvenes expertos también se reunió con el Ministro de Educación. Una de las cuestiones que planteó con mayor claridad e insistencia fue el hecho de que no se tomaba en serio a los niños cuando se quejaban de su situación. Si bien al principio el Ministro dijo a los niños que los adultos de sus escuelas los tomaban en serio, más tarde, tras escuchar las historias de los niños, entendió finalmente que no todos los adultos lo hacían.

Los encargados de formular políticas tienen que escuchar a los niños. Los jóvenes expertos han tenido una gran incidencia en los cambios normativos que se han propuesto en Noruega sobre el acoso en las escuelas y los jardines de infancia. Este año, el Parlamento de Noruega aprobará medidas jurídicas y de otro tipo para que el sistema de denuncias sea más accesible a los niños y tenga en cuenta sus necesidades, para aumentar la conciencia y el conocimiento del tema entre los docentes y otros profesionales del ámbito escolar y para imponer sanciones a las escuelas que no cumplan su obligación jurídica de prevenir y poner fin al acoso.

Exigir la rendición de cuentas

Para hacer frente al acoso, ya sea en línea o en las escuelas, las autoridades competentes necesitan disponer de información básica sobre, por ejemplo, la incidencia del fenómeno, especialmente contra los grupos vulnerables, y de las diferencias relacionadas con la edad y el género. También necesitan información sobre políticas, métodos y programas eficaces destinados a disminuir el comportamiento acosador. Las escuelas se han convertido con demasiada frecuencia en laboratorios para poner a prueba métodos de efectividad baja o carente de evidencia empírica. Es fácil que las autoridades competentes, ansiosas por pasar a la acción, se vean tentadas a poner en práctica programas universales o planes de acción amplios, y a menudo costosos, sin contar con un plan de implementación adecuado y sin recurrir a pruebas empíricas sobre su efectividad.

Las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños pueden exigir a los gobiernos y las autoridades locales que compilen la información que ha de servirles de base para la formulación de políticas y la presupuestación. Hacer las preguntas adecuadas a las personas indicadas en el momento oportuno puede tener grandes repercusiones en la rendición de cuentas.

Otro aspecto importante de la rendición de cuentas es asegurar que el seguimiento presupuestario sea eficaz. Es importante que los fondos asignados a prevenir y poner fin al acoso se destinen efectivamente a tal fin. Podría ser tentador utilizar los fondos destinados a la prevención del acoso para otras buenas causas. En muchos países, la responsabilidad en materia de educación recae en las administraciones locales o regionales, por lo que los fondos asignados por el parlamento en el presupuesto del Estado se transfieren a los niveles local o regional y el Parlamento pierde control hasta cierto punto sobre los fondos.

El acoso suele considerarse fundamentalmente como problema específico del sector educativo, frente a lo que sucede en otros sectores, como los de la justicia o

la salud, cuyas responsabilidades pueden resultar más difusas. Las instituciones independientes de derechos humanos pueden señalar los problemas generados por la compartimentación y la falta de claridad al definir líneas de responsabilidad. Al poner de relieve esos problemas desde la perspectiva del niño, las instituciones de derechos humanos pueden ayudar a establecer conexiones de importancia entre los distintos sectores y hacer que los políticos entiendan la importancia de apoyar decididamente las respuestas intersectoriales al acoso en los planos nacional y regional.

Si bien las ONG y otros interesados también desempeñan un papel importante a la hora de exigir la rendición de cuentas, son los mecanismos de vigilancia los que tienen un mandato específico que les confiere autoridad y les impone la obligación de exigir que las autoridades responsables obtengan los conocimientos necesarios para incorporar la rendición de cuentas en la formulación de políticas y la presupuestación. Las instituciones independientes, por el hecho fundamental de ser completamente autónomas, pueden centrarse en la perspectiva del niño sin necesidad de tener en cuenta las opiniones de donantes, miembros u organizaciones asociadas.

Vigilancia y presentación de informes

La mayoría de las instituciones independientes de derechos humanos tienen la obligación, explícita en su mandato, de vigilar que el Estado aplique y cumpla una o varias convenciones internacionales, o, en lo tocante a los niños, la CDN. Como parte de esa responsabilidad, han de vigilar la situación de los niños y presentar informes, tanto a nivel nacional (por lo general, al parlamento) como a los órganos internacionales competentes. Evidentemente, esas actividades básicas les brindan grandes oportunidades de resaltar las deficiencias de la red de seguridad para los niños en lo que se refiere al acoso. El contexto de cada país es diferente y los procedimientos de presentación de informes por parte de las instituciones varían considerablemente. Mencionamos a continuación algunos ejemplos de los procesos que hemos seguido al presentar información relativa al acoso a las autoridades nacionales y al Comité de los Derechos del Niño.

Presentación de informes al Comité de los Derechos del Niño

En 2009, Noruega presentó su cuarto informe sobre la aplicación de la CDN. El Defensor del Niño de Noruega presentó un informe complementario⁵⁴ en el que se resaltaban cuestiones que no se habían tratado en el informe del Estado parte, una de las cuales era el acoso en las escuelas. La principal preocupación del Defensor del

Niño era que el sistema que debía garantizar el derecho de los niños a un entorno escolar seguro no contaba con medidas que le permitieran hacer cumplir sus decisiones. Por ejemplo, si un niño se encontraba en un entorno escolar inseguro, la familia podía presentar una denuncia ante el gobernador del condado, que investigaría el caso y adoptaría una decisión. Si la decisión estableciera que la escuela o el municipio no habían actuado de conformidad con la ley, el gobernador no dispondría de sanciones reales que pudiera aplicar para hacer cumplir la ley. El Defensor del Niño había recibido causas presentadas por familias en las que, pese a que la decisión del gobernador había sido favorable al niño, no se había producido ningún cambio efectivo en la forma en que la escuela o el municipio se habían ocupado del caso.

En 2010, tras examinar el informe presentado por Noruega, el Comité de los Derechos del Niño formuló sus observaciones finales⁵⁵, en las que expresó su preocupación por el elevado número de casos de acoso denunciados en las escuelas y recomendó al Estado parte que intensificara sus esfuerzos para luchar contra el acoso en jardines de infancia y escuelas.

Las claras recomendaciones del Comité ofrecen argumentos contundentes que pueden ser utilizados por las instituciones independientes de derechos humanos, la sociedad civil y otras partes interesadas para que los encargados de la adopción de decisiones den la prioridad necesaria a cuestiones como el acoso.

Presentación de informes a las autoridades nacionales

En 2009, al tiempo que el Defensor del Niño informaba a las Naciones Unidas de sus preocupaciones acerca del sistema de denuncias para los niños que habían experimentado acoso, también presentábamos información más detallada sobre la cuestión a las autoridades nacionales de Noruega. El informe en cuestión, que tenía por título “La diferencia entre tener derechos y ejercerlos”⁵⁶ y se basaba en información obtenida en entrevistas con representantes de los mecanismos de denuncia para los niños y con los niños y sus familias y en documentación procedente de casos individuales, puso en evidencia que el sistema de denuncias y vigilancia no estaba adaptado a los niños, recibía pocas denuncias y era ineficaz debido a que carecía de posibilidades reales de imponer sanciones coherentes con sus decisiones.

El informe, que fue enviado al Ministerio de Educación y distribuido entre los medios de comunicación, desencadenó un debate sobre las posibilidades de acceso real de los niños a la justicia y supuso el primer paso de importancia para lograr que los políticos reconocieran que era

necesario introducir cambios normativos y jurídicos a fin de hacer que el sistema tuviera en cuenta a los niños y fuera capaz de garantizar sus derechos. Tras numerosos debates, una inspección nacional de entornos escolares seguros de dos años de duración y la publicación en 2012 de un nuevo informe del Defensor del Niño, el Ministro de Educación ordenó en 2013 que se estableciera una comisión encargada de examinar todos los aspectos del sistema a fin de crear entornos escolares seguros y prevenir y poner fin al acoso.

La presentación conjunta de informes a las autoridades nacionales y al Comité de los Derechos del Niño fue un paso decisivo para poner en marcha la importante labor normativa y jurídica que hemos descrito anteriormente. En 2009, cuando se difundieron los primeros informes, no había ninguna otra organización u órgano que contemplara con auténtica inquietud los problemas que afectaban a un sistema diseñado para proteger a los niños contra el acoso. De no haber sido por la labor de una institución independiente de derechos humanos en favor de los niños, los problemas podrían haber subsistido durante todavía más tiempo.

Conclusiones

Tres características hacen que las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños sean especialmente importantes en la labor de defensa de sus intereses. La primera es que se centran exclusivamente en la perspectiva de los derechos del niño. Frente a las ONG y los organismos oficiales, que pueden verse obligados a buscar un equilibrio entre diferentes intereses, una institución independiente de derechos humanos puede basarse únicamente en el ámbito de los derechos del niño, lo que le proporciona tanto legitimidad como efectividad. La segunda es que disponen de la oportunidad de adentrarse en cada caso individual y de la capacidad de investigar la totalidad del caso, en vez de limitarse a un sector o marco jurídico. La tercera es la función de portavoz de los niños que desempeñan, directa e indirectamente, obteniendo información de los propios niños y haciendo que participen en el proceso de toma de decisiones.

Las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños pueden desempeñar múltiples papeles en materia de prevención y respuesta al acoso. Mediante su labor de intervención en casos individuales, concienciación, contribución a la formulación de políticas, vigilancia y presentación de informes sobre cuestiones relativas a los derechos humanos y su exigencia de que se rindan cuentas, estas instituciones pueden tener un efecto considerable en la protección de los niños contra el acoso y el ciberacoso.

Apostilla

- 48 Principios de las Naciones Unidas relativos al estatuto de las instituciones nacionales, aprobados por la Asamblea General en su resolución 48/134, de 20 de diciembre de 1993.
- 49 Comité de los Derechos del Niño, observación general núm. 2, CRC/GC/2002/2.
- 50 UNICEF (2012), La defensa de los derechos del niño: Informe de síntesis de un estudio global sobre las instituciones independientes de derechos humanos en favor de los niños. Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF.
- 51 Comité de los Derechos del Niño, observación general núm. 14 (2013), CRC/C/GC/14.
- 52 El Defensor del Niño de Noruega (2011). The Expert Handbook. <http://barneombudet.no/english/publications/the-expert-handbook/>.
- 53 El Defensor del Niño de Noruega (2014). I want to have good dreams. <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2015/10/Good-dreams.pdf>.
- 54 El Defensor del Niño de Noruega (2009). *Supplementary Report to the UN Committee on the Rights of the Child*. http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/supplementary-report-to-the-un_english.pdf.
- 55 Comité de los Derechos del Niño (2010). Observaciones finales: Noruega. CRC/C/NOR/CO/4 http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/NOR/CO/4&Lang=En.
- 56 El Defensor del Niño de Noruega (2009). "Forskjellen på å ha rett tog å få rett" (disponible solo en noruego). <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/tilsyns-og-klagesystem-innen-skole-web-.pdf>.



Maestros ayudando a niños, Haití
© UNICEF/UNI121148/Dormino

Capítulo 2 Legislación y políticas públicas

4. Enfoque nacional polifacético para prevenir y combatir el acoso y el ciberacoso

Brian O’Neill

Introducción

Desde los primeros esfuerzos para estudiar de manera sistemática las experiencias de intimidación y acoso de los niños, en particular en el entorno escolar, ahora se reconoce que el acoso es un problema complejo que adopta diversas formas y se produce en múltiples lugares, entre estos las nuevas plataformas de comunicación. Por esta razón, se promocionan ampliamente los beneficios de un enfoque polifacético a nivel nacional para velar por que los distintos agentes, como las escuelas, no queden aislados en sus iniciativas para combatir un fenómeno que parece ser cada vez más frecuente. Se necesitan respuestas nacionales a cuestiones sociales complejas como el acoso para garantizar un enfoque coherente, sistemático y holístico y optimizar los recursos y los conocimientos especializados a fin de obtener el mayor beneficio posible. En este capítulo se describe el ejemplo de Irlanda y, en particular, la labor que contribuyó a la elaboración del *Plan de Acción sobre el Acoso*⁵⁷ a nivel nacional en 2013 como estudio de caso para ilustrar los problemas que enfrentan los encargados de la formulación de políticas para responder a una cuestión importante de interés público. Las lecciones extraídas de este y otros ejemplos equivalentes apuntan a la necesidad de contar con un marco amplio y general para sostener estrategias eficaces destinadas a abordar y prevenir el acoso.

Marco rector para una respuesta nacional

La acción de múltiples interesados para combatir el acoso y la violencia en las escuelas ha sido una característica de muchas respuestas nacionales a una cuestión que ha adquirido prominencia en las investigaciones internacionales y las políticas públicas. Irlanda publicó su *Plan de Acción sobre el Acoso* en 2013, siguiendo los pasos de varios de sus vecinos más cercanos en la elaboración de respuestas intersectoriales y de colaboración para lograr mejores resultados para los niños. El Northern Ireland Anti-Bullying Forum, creado por Save the Children en 2004 a pedido del Departamento de Educación, reúne a 25 organizaciones regionales oficiales y del tercer sector en un esfuerzo conjunto por luchar contra el acoso de los niños y los jóvenes en las escuelas y en la comunidad en general⁵⁸. El Foro también es miembro constituyente del

British and Irish Anti-Bullying Forum en el que los organismos gubernamentales y no gubernamentales de las cinco jurisdicciones (es decir, Irlanda del Norte, la República de Irlanda, Inglaterra, Gales y Escocia) se reúnen dos veces al año para intercambiar información y las mejores prácticas en esta esfera⁵⁹.

El Gobierno de Escocia también patrocinó un enfoque similar de colaboración contra el acoso y el Grupo Directivo Escocés contra el Acoso elaboró una estrategia nacional tras la celebración de consultas con una amplia gama de interesados. Por consiguiente, el objetivo del Gobierno fue crear un consenso en torno al criterio que debía aplicarse en la adopción de medidas contra el acoso, a saber: comunicar y promover una visión común y asegurar la eficacia de la acción conjunta de los organismos pertinentes y las comunidades en apoyo de un enfoque holístico de la lucha contra el acoso en Escocia⁶⁰.

Estas iniciativas tienen en común el reconocimiento de que los esfuerzos individuales de las escuelas no son suficientes por sí solos para combatir el acoso y la violencia en las escuelas y que se necesita una acción unificada y coordinada para abordar este problema social más amplio. Estos esfuerzos también confirman el creciente reconocimiento del acoso como una prioridad de las políticas públicas en el ámbito de la salud pública⁶¹, lo que se justifica por el peso de las pruebas internacionales sobre las conductas de acoso y la gravedad con que perciben el acoso los profesionales de la educación y la salud.

Según la definición de Jenkins, las políticas públicas se refieren al “conjunto de decisiones interrelacionadas adoptadas por un agente o grupo de agentes relativas a la determinación de los objetivos y los medios de alcanzarlos, en una situación concreta que, en principio, esos agentes podrían alcanzar”⁶². Por lo tanto, las políticas están vinculadas a la disponibilidad de recursos, además de los distintos contextos en que se aplican las medidas conexas con el fin de lograr soluciones selectivas. La bibliografía sobre las políticas normalmente apunta a las distintas etapas del proceso de su formulación, estableciendo, por ejemplo, los factores desencadenantes y la fijación de una agenda que defina los objetivos de la política; el propio proceso de formulación de la política y su legitimación en un contexto social; la etapa de aplicación de la política; y,

por último, la evaluación del programa de aplicación de la política y su éxito en el logro de sus objetivos⁶³. La bibliografía sobre el proceso de formulación de una política ofrece una guía útil para comprender qué es y cómo se elabora. No obstante, hay menos consenso respecto de qué hace que una política pública sea buena o, de hecho, de cuáles son los requisitos para que una intervención en materia de políticas públicas sea eficaz o prometedora.

O'Moore elaboró un modelo de marco rector para un enfoque nacional contra el acoso⁶⁴. Sobre la base de las recomendaciones del *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (2002) de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la autora caracteriza los requisitos de una respuesta nacional eficaz al acoso como una serie de etapas, cada una de las cuales añade capacidad esencial y atención selectiva directa a las obligaciones y los requisitos de los principales interesados⁶⁵. Esas etapas se resumen en el cuadro 1.

Cuadro 1
Características de una respuesta nacional al acoso⁶⁶

Etapas	Descripción
1	Elaborar, aplicar y supervisar un plan de acción nacional para prevenir el acoso y la violencia en las escuelas.
2	Mejorar la capacidad de reunir datos sobre el acoso y la violencia en las escuelas.
3	Definir las prioridades entre las causas, las consecuencias, los costos y la prevención del acoso y la violencia en las escuelas y apoyar las investigaciones al respecto.
4	Elaborar una estrategia nacional para ayudar a las escuelas a prevenir y reducir el acoso y la violencia en las escuelas.
5	Promover una campaña en los medios de comunicación para promover valores, actitudes y comportamientos no violentos.
6	Integrar la prevención del acoso y la violencia en las escuelas en la formación de los docentes, tanto antes del servicio como en este.
7	Establecer un órgano consultivo para los asociados en la esfera de la educación.
8	Contribuir a una red internacional de investigación.
9	Promover legislación que trate de manera eficaz el acoso y la violencia en las escuelas.

El marco descrito por O'Moore establece los elementos fundamentales de una respuesta nacional coordinada al problema del acoso y la violencia en las escuelas. Comprende la colaboración y coordinación con múltiples interesados; el aprovechamiento de los conocimientos especializados de múltiples disciplinas, incluidos los organismos estatales, para hacer frente a las distintas dimensiones del acoso; la creación de la capacidad de investigación para apoyar la formulación de políticas de base empírica; y el uso de los medios de comunicación para sensibilizar al público y conseguir su apoyo. Inspirado en el marco de la OMS para movilizar la acción en respuesta a la violencia, crea modelos de las condiciones y medidas necesarias que deben abordar los diferentes interesados para que la estrategia sea eficaz y sostenible.

Resumen de los antecedentes: el acoso en Irlanda

En Irlanda, como en otros lugares, el interés en la cuestión de las políticas relativas al acoso en las escuelas cobró pertinencia a finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa, cuando países como el Reino Unido, Australia, el Japón, el Canadá y los Estados Unidos comenzaron a prestar la debida atención a un fenómeno que hasta entonces no había sido bien investigado ni comprendido. Antes de este momento, la atención a este tema se limitó en gran medida a los países escandinavos donde, gracias a la labor pionera de Dan Olweus⁶⁷, se afianzaron los esfuerzos para desarrollar una comprensión más sistemática del acoso. Allí, por ejemplo, mediante el uso del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus, se estimó que en 1983 alrededor del 15% de los niños de 7 a 16 años en Noruega y Suecia participaban en actos de acoso, ya sea como víctimas o como autores⁶⁸. El desarrollo de la estrategia de intervención y prevención del acoso de Olweus en las décadas de los ochenta y los noventa brindó el modelo para la mayoría de los programas basados en la escuela posteriores y actualmente sigue ejerciendo una influencia importante en esta esfera⁶⁹.

Hasta la mitad de la década de los noventa, la atención prestada al tema del acoso en Irlanda fue esporádica⁷⁰. No obstante, 1993 marcó un punto de inflexión, con la realización de una conferencia nacional dedicada al tema⁷¹ y la publicación de directrices nacionales para que las escuelas hicieran frente al acoso en la enseñanza primaria y posprimaria⁷². A ello le siguieron más investigaciones amplias, como la primera encuesta nacional de acoso en las escuelas, financiada por el Departamento de Educación en 1993/94. Basado en una muestra representativa a nivel nacional de 20.422 alumnos de 8 a 18 años del 10% de todas las escuelas primarias y el 27% de todas las posprimarias, se trató de la mayor muestra hasta ese momento en el Reino Unido o en Irlanda y el único estudio nacional

sobre el acoso con excepción del histórico estudio a nivel nacional de Olweus en Noruega⁷³.

Para contextualizar, los castigos corporales en las escuelas irlandesas se habían abolido en Irlanda en 1982 por orden del Ministro de Educación y esa prohibición estuvo acompañada de una reforma de las medidas de disciplina en las aulas y la aplicación de un programa de estudios más centrado en el niño. Las investigaciones llevadas a cabo por el Departamento de Educación indicaron que, si bien el nivel de indisciplina en las aulas seguía siendo bajo, imperaba cierto nivel de violencia en las escuelas, especialmente en las de las zonas urbanas económicamente desfavorecidas⁷⁴.

Las conclusiones de la encuesta de 1993/94 revelaron que el 32,1% de los alumnos de la enseñanza primaria y el 15,6% de la enseñanza secundaria habían afirmado haber sido objeto de acoso. En consecuencia, O'Moore, Directora Fundadora del National Anti-Bullying Research Centre y relatora del primer seminario europeo sobre acoso escolar patrocinado por el Consejo de Europa en 1987, estimó que casi uno de cada cuatro niños en edad escolar en Irlanda corría el riesgo de participar en actos de acoso, ya sea como acosador o víctima⁷⁵. Se determinó que un programa de lucha contra el acoso, el Programa contra el Acoso en las Escuelas Primarias de Donegal, que utilizaba el enfoque noruego a nivel de toda la escuela, con la participación simultánea de cada uno de los distintos grupos de la comunidad escolar, es decir la administración, los maestros, los padres y los alumnos, era eficaz a nivel regional⁷⁶. Sin embargo, una intervención posterior, el programa ABC, que aunque aportó importantes conocimientos especializados y recursos en el plano nacional, intentó sin éxito lograr los mismos efectos. Un estudio de seguimiento en 2004/05 registró, a pesar de la introducción de este tipo de programas y la aplicación de las directrices para la lucha contra el acoso (*Guidelines on Countering Bullying Behaviour in Primary and Post-Primary Schools*), una mayor incidencia de victimización en las escuelas primarias y secundarias y el aumento del riesgo de participación en actos de acoso entre los estudiantes posprimarios del 26,5% en 1993/94 al 36,4% en 2004/05⁷⁷.

Los efectos nocivos del acoso escolar también se detectaron en una consulta nacional con niños y jóvenes coordinada por la Oficina del Defensor del Niño⁷⁸. Observando que el acoso estaba entre las cinco principales cuestiones más planteadas en las denuncias relacionadas con la educación, el Ombudsman recomendó que los futuros esfuerzos recibieran el apoyo del sistema educativo en su totalidad y se "reforzarán mediante iniciativas de la comunidad y la sociedad más amplias que lucharan contra las actitudes discriminatorias y promovieran una cultura de respeto de los derechos humanos"⁷⁹.

Hacia un enfoque nacional

En respuesta a lo que se percibía como el problema grave del acoso escolar, así como al fenómeno social más amplio de la violencia de género, el Gobierno de coalición establecido por los partidos políticos Fine Gael y Laborista incluyó en su programa de gobierno el compromiso de "alentar a las escuelas a elaborar políticas contra el acoso y, en particular, estrategias para combatir el acoso homofóbico"⁸⁰. En mayo de 2012 se celebró el Foro Nacional contra el Acoso, patrocinado conjuntamente por el Departamento de Educación y Formación y el nuevo Departamento de Infancia y Juventud⁸¹.

Al mismo tiempo, el Ministro de Educación y Formación también creó el Grupo de Trabajo contra el Acoso, incluido el acoso homofóbico, el ciberacoso y el acoso racista. Asimismo, puso en marcha una consulta nacional, invitando a los interesados pertinentes y al público a que presentaran las opciones disponibles y las medidas necesarias. Ese Grupo de Trabajo, integrado por interesados múltiples, incluidos los departamentos gubernamentales y organismos estatales pertinentes, organizaciones no gubernamentales y grupos representativos de jóvenes y estudiantes, evaluó los resultados y las recomendaciones de la consulta y el Foro Nacional. Tras nuevas consultas con expertos y grupos sectoriales pertinentes, el Grupo de Trabajo elaboró el nuevo Plan de Acción sobre el Acoso, iniciado conjuntamente en enero de 2013 por los Ministros de Educación y Formación y de Infancia y Juventud⁸² de ese momento.

El Plan de Acción sobre el Acoso representa un enfoque nacional respaldado por el Gobierno para hacer frente al acoso en las escuelas y promover al mismo tiempo una cultura contraria al acoso basada en la diversidad y la inclusión. El Plan ofrece una definición revisada y actualizada de acoso para garantizar que incluya todas sus formas y describe 12 puntos de acción, incluidos nuevos procedimientos contra el acoso, mecanismos de apoyo a la formación para las escuelas, mecanismos de evaluación, medidas de sensibilización y nuevas iniciativas de investigación.

A continuación se resumen las principales características del Plan.

1. Nuevos procedimientos nacionales contra el acoso para las escuelas

Una característica importante del enfoque es la actualización de las directrices originales de 1993 y la plantilla para las escuelas, publicada en 2006, para ayudarlas a elaborar políticas contra el acoso⁸³. Ahora las nuevas políticas deben incorporarse en el Código de Conducta de la escuela y se alienta a las escuelas

a adoptar un enfoque a nivel de toda la escuela de fomento de una cultura escolar positiva que celebre las diferencias y la diversidad. Todos los motivos de acoso y discriminación (como se reconoce en la legislación sobre la igualdad de la condición jurídica) se incluirán en las políticas contra el acoso (por ejemplo, el género, incluidos la condición de transgénero, el estado civil, la situación familiar, la orientación sexual, la religión, la edad, la discapacidad, la raza y la pertenencia a la comunidad itinerante). Las políticas también deben establecer los procedimientos de la escuela para investigar y tratar el acoso y los procedimientos para el registro oficial de las conductas de acoso en una plantilla normalizada.

2. Servicios de apoyo a la capacitación y formación de los docentes

Reconociendo las amplias necesidades de capacitación para garantizar la aplicación coherente y eficaz de las políticas contra el acoso, el Plan prevé la formación profesional permanente a fin de apoyar la capacidad de los maestros para hacer frente a todas las formas de acoso, incluido el acoso basado en la identidad, como el acoso homofóbico y el ciberacoso. Como consecuencia de ello se ha encargado a los servicios de apoyo a la educación que elaboren una respuesta integral en materia de formación profesional permanente con objeto de preparar a los directores y docentes para que apliquen estrategias y metodologías con muestras de material y recursos apropiadas al contexto nacional. El Plan prevé también un enfoque coordinado de la capacitación y la sensibilización de las juntas de administración y los consejos de padres sobre la base de las iniciativas existentes a fin de elaborar directrices para que esas juntas apoyen a los jóvenes lesbianas, gais, bisexuales y trans (LGBT)⁸⁴.

3. Iniciativas de sensibilización y desarrollo de recursos

En el Plan de Acción se hace mucho hincapié en la sensibilización acerca de las diversas formas de acoso, en particular el acoso homofóbico y transexual, y la prevalencia cada vez mayor del ciberacoso. El Plan incluye el apoyo a la campaña contra el acoso “Stand Up! Against Homophobic and Transphobic Bullying”, organizada por BeLonG To Youth Services⁸⁵. Como parte del Día para una Internet más Segura de 2013, se realizó una campaña en los medios de comunicación centrada en el ciberacoso para alentar a las estudiantes de escuelas secundarias a intervenir positivamente como “testigos” cuando observen actos de ciberacoso en un esfuerzo por mostrar su solidaridad con las víctimas y erradicar este fenómeno⁸⁶. También se elaboró un sitio web nacional contra el acoso para proporcio-

nar información a los padres, los jóvenes y el personal de las escuelas sobre los tipos y métodos de acoso y la forma de tratar los comportamientos de acoso⁸⁷.

4. Mecanismos de evaluación

El Plan de Acción contiene diversos mecanismos de evaluación. En primer lugar, adapta métodos de evaluación a nivel de toda la escuela mediante la modificación de cuestionarios y otros medios para aumentar la reunión de datos sobre la eficacia de la política contra el acoso en una escuela. En segundo lugar, la Inspección de Escuelas realizará una evaluación temática del acoso escolar para examinar la eficacia de las medidas de las escuelas destinadas a crear una cultura escolar positiva y prevenir y tratar el acoso. En tercer lugar, las escuelas recibirán asistencia para el desarrollo de mecanismos de autoevaluación de la eficacia de sus políticas mediante orientación y criterios dirigidos al nivel de gestión y los servicios de apoyo a los estudiantes.

5. Apoyo a nuevas investigaciones

Por último, el Plan incluye varias medidas para estimular la realización de nuevas investigaciones en apoyo de las medidas contra el acoso. Como parte del Plan se encargó un estudio sobre las buenas prácticas y las intervenciones eficaces de las escuelas irlandesas para prevenir el acoso de los niños con necesidades educativas especiales⁸⁸. También se encomendaron investigaciones sobre la prevalencia y los efectos del acoso cometido a través de las redes sociales en la salud mental y los comportamientos suicidas entre los jóvenes⁸⁹. El Anti-Bullying Research and Resource Centre de la Universidad de la Ciudad de Dublín también recibió apoyo en el marco del Plan a fin de crear la capacidad nacional de investigación⁹⁰.

Recepción y aplicación

El Plan de Acción sobre el Acoso ha sido bien recibido en Irlanda como una revisión pendiente desde hace tiempo del enfoque de respuesta y prevención del acoso en las escuelas. Su estrategia holística de lucha contra el acoso, que considera las escuelas como lugares de importancia fundamental, pero coloca la cuestión en un contexto social más amplio, es una característica notable del marco nacional. El apoyo a las políticas de inclusión y diversidad y la atención especial prestada a las cuestiones del acoso homofóbico, transgénero y basado en la identidad han sido igualmente celebrados como un avance y armonizan la política educativa con el proyecto más amplio de reforma legislativa que culminó con el éxito de la campaña sobre el referendo de 2015 encaminada a ampliar

los derechos del matrimonio civil a las parejas del mismo sexo. Además, la inclusión del ciberacoso en los términos de referencia de las políticas contra el acoso de las escuelas también es importante para eliminar la ambigüedad en cuanto a las responsabilidades de las escuelas en este ámbito y garantizar una mejor vinculación con los esfuerzos por apoyar la seguridad en Internet y la ciudadanía digital en el aula.

La actualización de las políticas y los procedimientos contra el acoso en las escuelas para tratar los casos de acoso es uno de los logros más tangibles del Plan de Acción. Como resultado del Plan, el Departamento de Educación y Formación publicó nuevos procedimientos contra el acoso para el sector en su conjunto⁹¹. Las juntas de administración de las 4.000 escuelas primarias y posprimarias en Irlanda han adoptado una política contra el acoso de conformidad con los nuevos arreglos y deben aplicar las mejores prácticas al tratar y prevenir el acoso. Muchas también han adoptado medidas concretas contra el ciberacoso, como la formulación de una política específica como adición a la política de la escuela contra el acoso. Otras medidas complementarias incluyeron el nombramiento de un miembro del personal para que actuara exclusivamente como oficial de ciberseguridad y la capacitación del personal con el fin de detectar las señales de ciberacoso y responder a los incidentes a media que se producían. Las directrices para prevenir el ciberacoso en el entorno escolar se han difundido y apoyado ampliamente⁹².

Al compararlo con un marco nacional modelo, se detectan algunas deficiencias. Si bien inicialmente se había asignado 0,5 millones de libras para apoyar la aplicación de iniciativas específicas en el marco del Plan, esto ha coincidido con la reducción de las inversiones en el sector en su conjunto y los educadores señalan los numerosos problemas económicos a que hacen frente las escuelas y su personal⁹³. Las escuelas gozan de autonomía para elaborar o elegir su propio programa contra el acoso y si bien esto es positivo porque las empodera a ser innovadoras en la aplicación de iniciativas adaptadas a su contexto específico, también es posible que genere un compromiso incoherente y una ejecución desigual. En otras palabras, un único plan de acción nacional no es lo mismo que un único programa nacional coordinado.

También se ha expresado preocupación porque no se ha elaborado un marco jurídico más sólido para luchar contra el acoso y la intimidación, en particular para los casos cometidos en Internet y en un contexto de aumento de la incidencia de amenazas de ciberacoso y de aparente falta de compromiso del sector⁹⁴. El Grupo de Trabajo contra el Acoso explicitó su opinión de que no consideraba conveniente adoptar legislación punitiva y, en cambio, favorecía asegurar la aplicación de las disposiciones jurídicas en vigor, apoyar nuevas medidas de inclusión y prestar asist-

encia para la formulación de mecanismos más eficaces de tramitación de denuncias. En este sentido, recomienda afianzar la asociación con la industria, en particular con las empresas de redes sociales, para aumentar la conciencia sobre el ciberacoso y la forma de abordarlo. La forma de lograr asociaciones eficaces que tengan éxito no es tan clara, lo cual señala la necesidad de contar con acuerdos más formales entre el sistema educativo y la industria para gestionar los casos más graves de ciberacoso.

La recomendación de establecer un grupo de aplicación se considera fundamental para el éxito del programa, al igual que el compromiso con su evaluación a largo plazo⁹⁵. Las propias escuelas desempeñan un papel central en la evaluación de sus iniciativas respectivas contra el acoso mientras se prevé la realización de nuevas investigaciones sobre la eficacia del programa en su conjunto.

Conclusión

El reconocimiento dado al enfoque del acoso a nivel de toda la escuela y la comunidad, colocando a la escuela en un contexto social más amplio y poniendo de relieve una cultura positiva de inclusión y respeto de la diversidad, es una importante contribución a la elaboración de una respuesta nacional al persistente y difícil problema del acoso. Cuando se apliquen en todas las escuelas, las medidas incluidas en el Plan de Acción sobre el Acoso de Irlanda deberían lograr una reducción significativa del nivel de acoso y contribuir a aumentar los conocimientos de qué es el acoso, equipar mejor a las escuelas para hacer frente a sus múltiples formas y subsanar las deficiencias en materia de aplicación de las políticas públicas. Las iniciativas nacionales equivalentes comparten muchas de las características y preocupaciones: la vigilancia y la evaluación siguen siendo requisitos particulares que requieren la participación gubernamental sostenida, así como investigaciones amplias para saber qué estrategias son eficaces. La noción de una respuesta nacional, examinada en el presente capítulo, también señala la compleja interacción entre las políticas que enmarcan la respuesta general y los distintos programas que se ejecutan y procuran alcanzar determinados resultados. Se reconoce que ninguno de estos dos elementos es suficiente y se necesitan más investigaciones para comprender mejor la relación entre ellos.

Apostilla

- 57 Grupo de Trabajo contra el Acoso (2013). *Action Plan On Bullying. Report of the Anti-Bullying Working Group to the Minister for Education and Skills*. Dublín: Ministerio de Educación y Formación Profesional
- 58 Véase www.endbullying.org.uk/.
- 59 Mc Guckin, C (2013). *School bullying amongst school pupils in Northern Ireland: How many are involved, what are the health effects, and what are the issues for school management?* Cork (Irlanda): Cork University Press.
- 60 Gobierno de Escocia (2010). *A National Approach to Anti-Bullying for Scotland's Children and Young People*. Consultado en www.gov.scot/Publications/2010/11/12120420/0.
- 61 Feder, L (ed.) (2007). "Bullying as a public health issue". *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51(5): 491–494.
- 62 Jenkins, WI (1978). *Policy analysis: A political and organisational perspective*. Londres: M Robertson (pág. 31).
- 63 Sabatier, PA y Weible, C (2014). *Theories of the Policy Process*. Estados Unidos: Westview Press.
- 64 Krug, EG et al. (eds) (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- 65 O'Moore, M (2005). "A Guiding Framework for Policy Approaches to School Bullying & Violence". En *A report from the conference 'Taking Fear Out of Schools'* (págs. 38 a 51). Consultado en www.oecd.org/education/skills-beyond-school/33866844.pdf.
- 66 Adaptado de O'Moore, M (2005). *Op. cit.*
- 67 Olweus, D (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys* (vol. xiii). Oxford, Inglaterra: Hemisphere. También, Olweus, D (1994). "Bullying at School". En L. R. Huesmann (ed.), *Aggressive Behavior* (págs. 97 a 130). Springer US.
- 68 Olweus, D (1995). "Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention". *Current Directions in Psychological Science* 4(6): 196–200.
- 69 Limber, SP (2011). "Development, Evaluation, and Future Directions of the Olweus Bullying Prevention Program". *Journal of School Violence* 10(1): 71–87.
- 70 Mc Guckin, C (2011). *Cyberbullying: The research situation in Ireland*. Verlag Emprische Padagogik. Véase también W Core (2012). *An evaluation of an anti-bullying intervention in a second level school*. Departamento de Psicología, Dublin Business School, Dublín.
- 71 O'Donnell, V (ed.) (1993). *Proceedings of the First National Conference on Bullying in Ireland. Dublin: Campaign Against Bullying*. Dublín: Campaign Against Bullying.
- 72 Departamento de Educación y Ciencia (1993). *Guidelines on Countering Bullying Behaviour in Primary and Post-Primary Schools*. Dublín: The Stationery Office.
- 73 O'Moore, AM, Kirkham, C y Smith, M (1997). "Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study". *The Irish Journal of Psychology* 18(2): 141–169.
- 74 O'Moore, M y Minton, S (2003). "Tackling Violence in Schools: A report from Ireland". En PK Smith (ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe*. Londres: Routledge and Falmer.
- 75 O'Moore, M (2000). "Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland". *Aggressive Behavior* 26(1): 99–111.
- 76 O'Moore, AM y Minton, S (2005). "Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools". *Aggressive Behavior* 31(6): 609–622.
- 77 Minton, SJ y O'Moore, AM (2008). "The effectiveness of a nationwide intervention programme to prevent and counter school bullying in Ireland". *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 8(1): 1–12.
- 78 Oficina del Defensor del Niño (2014). *Dealing with Bullying in Schools: A consultation with children & young People*. Dublín: Oficina del Defensor del Niño.
- 79 *Ibid.*, pág.13
- 80 Programa de gobierno 2011-2016. Consultado en www.taoiseach.gov.ie/eng/Work_Of_The_Department/Programme_for_Government/Programme_for_Government_2011-2016.pdf.
- 81 Foro Nacional contra el Acoso. Consultado en www.education.ie/en/Press-Events/Events/cp_anti_bullying/.
- 82 Véase www.education.ie/en/PressEvents/Events/cp_anti_bullying/#sthash.Dmc2lgEM.dpuf.
- 83 Departamento de Educación y Formación (2013). Circular 0045/2013: "Anti-Bullying Procedures for Primary and Post-Primary Schools". Consultado en www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0045_2013.pdf.
- 84 "Being LGBT in School" A Resource for Post-Primary Schools to Prevent Homophobic and Transphobic Bullying and Support LGBT Students es un recurso elaborado por la Gay and Lesbian Equality Network (GLEN) como parte de la aplicación del Plan de Acción sobre el Acoso. Consultado en www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Being-LGBT-in-School.pdf.
- 85 Véase www.belongto.org/.
- 86 "Safer Internet Day 2013 – Connect with Respect". Consultado en www.webwise.ie/news/safer-internet-day-2013-connect-with-respect-2/.
- 87 Véase www.tacklebullying.ie/.
- 88 Dirección Nacional sobre la Discapacidad (2014). *Preventing school bullying of children with Special Educational Needs or Disability*. National Disability Authority. Consultado en <http://nda.ie/nda-files/Preventing-School-Bullying1.pdf>.
- 89 Gleeson, H (2014). *Literature Review: The prevalence and impact of bullying linked to social media on the mental health and suicidal behaviour among young people*. Departamento de Educación y Formación. Consultado en www.hse.ie/eng/services/list/4/Mental_Health_Services/NOSP/Research/bullyingimpact.pdf.
- 90 Véase www4.dcu.ie/abc/index.shtml.
- 91 Departamento de Educación y Formación (2013). *Anti-Bullying Procedures for Primary and Post-Primary Schools*. Dublín: Departamento de Educación y Formación. Consultado en www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Anti-Bullying-Procedures-for-Primary-and-Post-Primary-Schools.pdf.
- 92 *Guidelines for preventing cyber-bullying in the school environment: a review and recommendations* (2012). Consultado en <https://sites.google.com/site/costis0801/guideline>.
- 93 "IGC Response to Action Plan on Bullying". Consultado en www.igc.ie/Events_Publications/IGC-Press-Releases/IGC-Response-to-Action-Plan-on-Bullying.

- ⁹⁴ “Children ‘being failed’ by lack of cyber bullying controls” (6 de marzo de 2016). *The Irish Times*. Consultado en www.irishtimes.com/news/social-affairs/children-being-failed-by-lack-of-cyber-bullying-controls-1.2562134.
- ⁹⁵ “Mona O’Moore: Anti-bullying plan is well timed and welcome – now let’s implement it” (30 de enero de 2013). *The Irish Independent*. Consultado en www.independent.ie/opinion/analysis/mona-omoore-antibullying-plan-is-well-timed-and-welcome-now-lets-implement-it-29025065.html.



Dos niñas afuera de casa en un campo de refugiados, Cisjordania
© UNICEF/UNI9386/Pirozzi

5. Lucha contra el acoso en las escuelas: cambiar las percepciones para cambiar las políticas públicas

Éric Debarbieux

Introducción

Quienes se ocupan del hostigamiento en las escuelas (el término que se utiliza actualmente en Francia para referirse al acoso escolar) saben lo difícil que puede ser a veces crear conciencia acerca de lo generalizado que está y de su impacto en la vida y la salud mental de las víctimas. Con excepción de los casos muy graves, que los medios de comunicación destacan, existe la tendencia a considerar que estos casos son triviales, hechos cotidianos de la vida escolar. Se sigue diciendo que “no es grave” y “hay que aguantarlo”, haciendo a las víctimas responsables por su sufrimiento⁹⁶. Actualmente hay suficientes investigaciones fiables para tomar en serio los episodios menores de violencia: el efecto acumulativo y repetitivo causa un sufrimiento importante que conduce a depresión de largo plazo, el abandono escolar y diversos problemas psicológicos, incluidos, posiblemente, intentos de suicidio.

Hay otra razón de esta incapacidad para ver la realidad, puesto que en opinión del público, así como de personalidades políticas, la violencia en las escuelas entraña esencialmente episodios cometidos por autores externos, lógicamente aumenta en un momento en que las amenazas terroristas dominan el debate sobre cuestiones políticas y de seguridad. Al presentar aquí el caso de Francia, queremos demostrar que, sin embargo, es posible racionalizar el debate y cambiar el paradigma en lo que respecta a la acción por parte de las autoridades para combatir el acoso por los pares, aunque queda mucho por hacer y siempre existe la posibilidad de que se produzcan reveses.

Ideología e impotencia para actuar

Desde el punto de vista político, en las décadas de 1990 y 2000 el problema de la violencia en las escuelas se convirtió en motivo de importantes enfrentamientos ideológicos. Las líneas divisorias reflejaban el debate político y distintos cambios en el gobierno. Las declaraciones públicas eran la manifestación de las disputas sobre seguridad, en las que el Gobierno de izquierda era acusado permanentemente de permisividad, mientras se ofrecían soluciones para “proteger” el entorno escolar y “erradicar” la violencia.

En Francia, desde hace mucho tiempo la violencia en las escuelas⁹⁷ se ha percibido exclusivamente como perturbaciones violentas cometidas por autores externos. Los medios de comunicación se centran en los casos más espectaculares de esa violencia. La violencia en las escuelas se ha analizado sobre todo en términos de delitos originados fuera de estas y, por consiguiente, la mayoría de las soluciones propuestas incluía a la policía y el sistema judicial, o el apoyo por equipos especializados a las instituciones en situación difícil. Asimismo, las autoridades locales han realizado grandes inversiones en equipo, como cámaras de seguridad, que en teoría permitiría hacer frente a esas intrusiones. Durante 20 años el problema se abordó principalmente como una cuestión de seguridad pública, lo que, por supuesto, a veces es.

Como cabe esperar, este análisis viene acompañado de solicitudes de medios externos para resolver el problema. Al considerar que el problema es externo, el sistema educativo no ofrece una solución: el entorno escolar debe cerrarse y protegerse contra intrusiones, que se consideran la principal causa de la violencia en las escuelas. De allí surge la promoción de acuerdos con la policía nacional para mantener relaciones de trabajo más estrechas con esta, y de soluciones técnicas, de las cuales las cámaras de seguridad son las más visibles. La declaración presidencial “Hacer de las escuelas lugares seguros” brinda un resumen claro de este tipo de enfoque. El 28 de mayo de 2009, en una reunión con los principales actores de los sectores de la seguridad, la justicia penal y la educación nacional, Nicolas Sarkozy, el entonces Presidente de la República, afirmó lo siguiente: “La seguridad en las instituciones educativas, en cualquier distrito, independientemente del tipo de enseñanza que ofrezcan, es un requisito indispensable para la igualdad de oportunidades que la República debe garantizar. Debemos hacer que las instituciones educativas sean seguras y estén protegidas contra toda forma de violencia. Se trata de una prioridad absoluta para las autoridades públicas”.

En la reunión se preparó la lista siguiente:

“Para reforzar la seguridad de las escuelas se anuncian las siguientes medidas principales:

- Evaluar la seguridad en 184 instituciones de enseñanza en situación especial;
- Autorizar al personal docente a inspeccionar mochilas escolares y paquetes;
- Instalar portales de detección, cuando sea necesario, tras un análisis caso por caso;
- Con la dirección del funcionario jefe de educación, establecer un equipo móvil que pueda proporcionar refuerzos a los directores de escuela;
- Asignar agentes de policía de remisión a todas las escuelas y establecer mecanismos que permitan la intervención casi instantánea de la policía en las escuelas;
- Iniciar el reclutamiento de reservistas voluntarios en la policía nacional, con el fin de reforzar la seguridad en las escuelas.”

Sin embargo, paradójicamente, este análisis que atribuye la violencia en las escuelas a factores externos señala la inutilidad, o imposibilidad, de abordar el problema de manera interna y la irrelevancia de las teorías neomarxistas que consideran que esa violencia es el resultado de las políticas ultraliberales. Un resumen de este argumento puede encontrarse en un artículo en *Le Monde diplomatique* en que los autores rechazan categóricamente la idea de que la violencia en las escuelas puede deberse a los métodos utilizados por los profesionales de la educación y por consiguiente puede tratarse mediante la capacitación de esos profesionales o la reforma de la educación:

Este análisis, que atribuye “la violencia en las escuelas” a la institución y las prácticas de su personal, lleva a la exoneración de los políticos y la ocultación de la violencia que afecta a los lugares de trabajo, en particular la relegación de las “clases bajas” a los márgenes. [...] como si fuera igualmente posible que la escuela neutralice la violencia por medio de la cual parte de la clase baja responde a la violencia de su relegación social, esa violencia que, injustificadamente, se pide a los educadores que reduzcan, amortigüen o contengan recurriendo a las fuerzas del orden. Asignar a las escuelas la responsabilidad de mantener la cohesión social que el Estado ya no garantiza solo puede llevar a la imposibilidad de alcanzar ese fin⁹⁸.

En resumen, centrarse en el sistema educativo es una solución superficial que contribuye a desviarnos de un análisis más pertinente de las relaciones sociales.

Si para estos autores el sistema educativo es irrelevante, para el otro extremo del espectro político es decididamente un peligro. Así pues, para Luc Ferry, nombrado

Ministro de Educación en 2002, lejos de ser parte de la solución, es una de las causas de la violencia. En un discurso pronunciado el 22 de octubre de 2002, afirmó:

Simplemente quiero decir que en los últimos 30 años la atención excesiva prestada a la creatividad y la espontaneidad de los estudiantes no solo ha ido en detrimento de la adquisición de conocimientos, sino también de los atributos que necesariamente entrañan el respeto de la tradición. En la educación hay dos tradiciones que deben respetarse: el idioma, pues nosotros no lo inventamos, sino que lo recibimos, y el civismo [...]. Una de las razones por las que actualmente estos dos elementos esenciales de la cultura están en crisis es que los métodos de enseñanza han hecho hincapié en ejercicios que promuevan la espontaneidad y la creatividad [...].

Esta oposición al sistema educativo influiría en los enfoques de varios ministros y el discurso público durante muchos años: la metáfora de la escuela bajo asedio es fácilmente asociada con el enemigo interno que toma la forma de una “educación centrada en el niño” y ofrece un pretexto conveniente, y sincero en el caso de algunos, para eliminar las instituciones de formación docente y reducir a la mitad los años de formación.

En suma, ideologías aparentemente irreconciliables convergen para tornar invisibles a las víctimas y hacen imposible ayudarlas. Como resultado de ello, en Francia no hubo una política pública contra el acoso hasta 2011: ninguna verdadera toma de conciencia, aparte de la de unos pocos investigadores, alguna organización no gubernamental (ONG) o, en un ambiente de confidencialidad, los consultorios de los psicólogos. Posteriormente, se han puesto en práctica medidas importantes, aunque ciertamente insuficientes; y se ha esbozado una política genuina que trasciende las divisiones políticas tradicionales profundamente arraigadas que caracterizan a Francia. Cabe preguntarse por qué esta situación, en lugar de simplemente evolucionar, aparentemente se fragmentó con tanta rapidez.

Investigaciones, activistas y profesionales: hacia una reorientación de las políticas públicas⁹⁹

La cuestión del acoso escolar se planteó por primera vez en Francia en 1997, en el trabajo emprendido por un grupo de investigadores de la Universidad de París X Nanterre, encabezado por Jacques Pain¹⁰⁰, que dio lugar a la traducción y publicación en 1999 de un estudio de Dan Olweus¹⁰¹. Entretanto se produjo una edición especial de la principal publicación francesa sobre cuestiones de educación, editada por Éric Debarbieux, que incluía, en particular, una sinopsis sobre el acoso escolar¹⁰². En la

misma edición, otra sinopsis que abarcaba todos los estudios realizados en Francia en los últimos 30 años sobre la violencia en las escuelas mostró que, si bien la cuestión del acoso se había pasado por alto, estaba surgiendo un nuevo modelo, que trataba de dar voz a las víctimas. La investigación acerca del victimismo ya estaba centrándose en la importancia de la violencia repetitiva, lo que sugiere la necesidad de tener en cuenta las repercusiones de los casos repetidos de muy bajo nivel de violencia contra los estudiantes víctimas.

Ya se vislumbraba un grado de interés político en estas investigaciones. Por consiguiente, el establecimiento en octubre de 2000 del Comité Nacional sobre la Violencia en las Escuelas, a cargo de la Inspectora Escolar Sonia Heinrich, fue el resultado del seguimiento de varias recomendaciones surgidas de las investigaciones: la estabilización de los equipos, la capacitación de los encargados de las instituciones y la labor sobre el mecanismo disciplinario de las escuelas. La aceptación del razonamiento en que se basaba la investigación se traduciría en el apoyo del Ministerio a la celebración de la primera conferencia mundial sobre el tema, celebrada en marzo de 2001 en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y organizada por el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, en la que participaron unos diez países¹⁰³ y se destacó, en particular, el notable discurso inaugural de Peter K. Smith sobre el acoso¹⁰⁴. Sin embargo, este impulso se frenó por los cambios en el panorama político que, aunque de alcance limitado, siguieron teniendo repercusiones, de modo que nuevamente se promovieron las soluciones centradas exclusivamente en la seguridad (véase, por ejemplo, el discurso y las declaraciones del Presidente de la República en 2008 más arriba, típicos del pensamiento de la sociedad en ese momento).

No obstante, las investigaciones habían resuelto varias cuestiones fundamentales e invalidado la respuesta a la violencia en las escuelas exclusivamente como asunto externo relacionado con la seguridad. En particular, las encuestas de las víctimas en Francia, así como las relativas a incidentes emprendidas por las autoridades nacionales de educación, demostraron que esta violencia no se debía principalmente a autores externos, sino que se trataba de violencia repetitiva entre compañeros, y que los estudiantes eran ante todo las víctimas de otros estudiantes. Lo mismo ocurría con los maestros y otros miembros del personal. Las investigaciones estadounidenses¹⁰⁵ y francesas¹⁰⁶ son coherentes: menos del 5% de la violencia en las escuelas es cometida por autores externos. Esto no significa, por supuesto, que la violencia de fuentes externas pueda pasarse por alto o que no deba evitarse y, en particular, que no debería haber una asociación con la policía y la gendarmería. A pesar de todos estos factores obvios, las políticas públicas adoptadas entre 2003 y 2010

siguieron siendo infundadas y representaron un paso atrás en vista de las conclusiones de las investigaciones. Los estudios en Francia, a menudo apoyados por los medios de comunicación, pero olvidados por la clase política, obtuvieron un amplio prestigio internacional gracias a la creación de una federación de investigadores reunidos en el Observatorio Internacional de la Violencia Escolar, que, desde la conferencia inaugural en París en 2001, celebró cinco conferencias mundiales, en que participaron investigadores de más de 52 países, por lo general sin contar con financiación pública (Quebec, 2003; Burdeos, 2006; Lisboa, 2009; Mendoza, 2011; y Lima, 2015). La internacionalización de las investigaciones francesas ha tenido dos consecuencias principales: el fortalecimiento de los nuevos paradigmas, en particular mediante el acceso a la amplia bibliografía sobre el acoso y sus consecuencias y la participación en esta, y el aumento de la credibilidad de las investigaciones.

Por ello, en contra de todas las expectativas, cuando una noticia dramática sacudió la confianza del Gobierno en el poder, el lugar de las investigaciones repentinamente pasó a cobrar importancia. La muerte de Hakim, un estudiante secundario en Île-de-France de 18 años, apuñalado por otro estudiante el 8 de enero de 2010, fue una revelación para el entonces Ministro de Educación, Luc Chatel, y su gabinete. La institución era muy segura, pues contaba con protección de vídeo, y una campaña de prensa debilitó la posición del Ministro. Sin duda con el objeto de comprender y obviamente para contrarrestar la campaña de prensa, se decidió celebrar una “Asamblea General sobre la Seguridad en las Escuelas”, cuya presidencia científica se encomendó al autor de estas líneas, quien muy públicamente siempre había asumido la oposición a la ideología de la violencia en las escuelas basada en la seguridad. El rechazo de este enfoque ideológico significó adoptar un criterio científico basado en investigaciones internacionales, y la Asamblea General, celebrada en el prestigioso entorno de la Sorbona en abril de 2010, fue motivo de firmes cuestionamientos ideológicos. Cabe señalar, sin entrar en detalles, la conferencia pronunciada por Russel Skiba, uno de los principales expertos mundiales en políticas de tolerancia cero¹⁰⁷, que demostró su naturaleza perjudicial ante varios dirigentes políticos atraídos por ese tipo de políticas. Si bien, lamentablemente, la declaración final del Ministro reflejó la opinión de su partido más que las conclusiones científicas, se creó un consenso de grupo (y en gran medida de la sociedad) en relación con la inconveniencia de aplicar solo políticas punitivas y la importancia de adoptar también un enfoque pedagógico de estas cuestiones.

El verdadero cambio ideológico tendría lugar el año siguiente, como consecuencia directa de las investigaciones, y se basó en el respaldo y la movilización de la comunidad profesional y los medios de comunicación. Este cambio

de paradigma se caracterizó por el paso de un criterio centrado en la seguridad en las escuelas al propugnado en la Conferencia Nacional sobre el Acoso Escolar, celebrada en París los días 2 y 3 de mayo de 2011. El cambio puede resumirse de la siguiente manera: el reconocimiento de que la violencia en las escuelas no es básicamente cometida por autores externos, sino violencia repetitiva, parte integrante del funcionamiento cotidiano de las instituciones escolares, que solo puede evitarse y tratarse mediante la acción pedagógica permanente y la creación de un entorno escolar receptivo y la sensibilización acerca de los aspectos académicos, psicológicos y de seguridad relacionados con el acoso escolar. Varios factores dieron lugar a esta evolución: la publicación de una encuesta sobre victimismo llevada a cabo con asistencia del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)¹⁰⁸ por ocho equipos universitarios que trabajaban en este ámbito, cuyos resultados se reproducirían ampliamente; la publicación de una carta abierta escrita por ONG y terapeutas; y, algo menos conocido, una reunión entre el Ministro y víctimas y padres de víctimas que lo convencieron, sin la participación de la prensa, de la realidad del problema. Más aún, la Conferencia brindaría una oportunidad para que los políticos de todas las tendencias y la opinión pública asimilaran las principales lecciones de las investigaciones internacionales sobre las consecuencias del acoso.

Esta comprensión se basa en elementos diversos: las encuestas indican sistemáticamente que la violencia se dirige contra un número limitado de individuos. La experiencia personal de la victimización, tanto de los estudiantes como de los maestros, está vinculada a incidentes de menor importancia, ya que la victimización grave es poco frecuente¹⁰⁹. Esto se confirmó en la encuesta mencionada, de una muestra aleatoria nacional de 12.326 estudiantes nacionales de 8 a 11 años, en 162 escuelas primarias¹¹⁰, y posteriormente en otras encuestas, por ejemplo la de 18.000 estudiantes de la enseñanza media¹¹¹. Cabe señalar la concentración de la incidencia de victimización en un número limitado de estudiantes: el 6,3% de los alumnos de la enseñanza media y el 5,1% de los niños que terminan la escuela primaria pueden considerarse víctimas de acoso grave o muy grave, y cerca del 10% de los estudiantes, en la enseñanza primaria y secundaria, es objeto de la mayoría de la victimización registrada.

Es cierto que los incidentes menores, si se consideran de manera aislada, no son dramáticos (lo que no significa que sean aceptables). Pero se trata de algo muy diferente cuando esos actos menores de agresión se repiten y cuando las víctimas o los autores son siempre las mismas personas. Esto es violencia reiterada, verbal, física o psicológica, cometida por uno o varios estudiantes contra una víctima que, en una posición de debilidad, no tiene defensa ante un agresor empeñado en causarle daño¹¹². Se requirieron investigaciones realizadas a nivel mundial durante lar-

gos períodos para que el eje ideológico dejara de lado el aspecto emocional y se centrara en torno a un punto de vista coherente y racional. Cada grupo interesado es sensible a argumentos diferentes y, en última instancia, la convergencia de esos argumentos resulta convincente¹¹³.

En primer lugar, y de importancia primordial para los educadores, deben examinarse las consecuencias académicas del acoso. La relación entre violencia y aprendizaje ha sido objeto de numerosos estudios y se ha demostrado que la exposición regular a un comportamiento violento modifica las funciones cognitivas como la memoria, la concentración y la capacidad de pensamiento abstracto. Los niños que son víctimas de ostracismo tienen una opinión más negativa de la escuela, adoptan estrategias de prevención y por eso su tasa de absentismo es más elevada, y tienen un rendimiento académico inferior a la media¹¹⁴. Los agresores también tienen problemas graves y un porcentaje importante de estos estudiantes registran bajo rendimiento. El acoso sufrido por “buenos estudiantes” debido a sus diferencias con el resto del grupo es un factor que convence a los educadores.

Para los padres y la opinión pública, las consecuencias psicológicas son las más importantes. Este tipo de victimización provoca una erosión de la autoestima que lleva a las víctimas a no hablar de su sufrimiento. Desarrollan síntomas de ansiedad y depresión y tienen pensamientos suicidas, problemas que puedan persistir a largo plazo. A los 23 años, los varones que fueron víctimas todavía presentan problemas de depresión y baja autoestima y se ha determinado que el acoso es uno de los factores de perturbación más estrechamente vinculados con los comportamientos suicidas entre los adolescentes¹¹⁵.

Para quienes tienen un enfoque de la “seguridad”, la Conferencia Nacional simplemente confirmó que, con respecto a la violencia más grave, a la que la creencia popular a menudo reduce el problema de la violencia en las escuelas, y más aún, el de la delincuencia y la inseguridad, las investigaciones indican claramente que hay un vínculo entre la agresión temprana repetida y la delincuencia posterior, incluso, en algunos casos, la violencia letal. Los varones jóvenes que son víctimas tienen más probabilidades que otros de utilizar armas y participar en conductas violentas, independientemente de los factores sociales y familiares. En suma, el hecho de ser una víctima de acoso escolar es un factor importante en los tiroteos en escuelas, como lo demuestra un estudio realizado en los Estados Unidos. Este, publicado en un informe del Buró Federal de Investigaciones¹¹⁶ sobre disparos letales en las escuelas entre 1974 y 2000, mostró que el 75% de los tiradores habían sido víctimas de abuso por parte de otros estudiantes. El informe señaló que los tiradores a menudo se sentían perseguidos, hostigados, humillados, atacados o perjudicados antes del incidente: “muchos habían sufrido acoso

grave durante un período largo y habían sido hostigados, lo que varios agresores calificaron de tormento.”

geografía de la violencia en las escuelas no puede reducirse a algunas zonas urbanas. Constituye una opresión conformista que, en todas partes, rechaza la diversidad.

Conclusión: un cambio de perspectiva

Como se ha descrito, en Francia recientemente se ha producido un cambio de perspectiva, en el que las investigaciones han desempeñado un papel importante. Sin embargo, no han sido el único factor; debe tenerse en cuenta el papel de las ONG y de personalidades destacadas¹¹⁷. La cobertura por los medios de comunicación de casos muy alarmantes de jóvenes víctimas de acoso también ha desempeñado una función importante y puso de relieve la insuficiencia de las políticas públicas en este ámbito. Ha surgido una nueva conciencia, que, sin duda, seguirá evolucionando.

La Conferencia Nacional sobre el Acoso Escolar, que se celebró en un momento de agitación electoral cuando las cuestiones relativas a la seguridad pública tenían mucha importancia, curiosamente forjó un consenso nacional multipartidista. En enero de 2012 se creó el primer sitio web y se publicaron los primeros vídeos sobre el tema, se estableció la primera línea de ayuda y se dictaron los primeros cursos¹¹⁸. Se corrió el riesgo de que, con el cambio de partido político en el gobierno, la llegada al Ministerio de Educación de un nuevo Secretario de Estado que tuviera una perspectiva política diferente condenaría esas iniciativas al olvido; sin embargo, eso no sucedió. Así pues, un indicio interesante de continuidad, a pesar de las diferencias partidistas, fue la creación por el nuevo Ministro de una comisión ministerial encargada de prevenir y abordar la violencia en las escuelas; esa comisión, una vez más, fue encomendada al autor de estas líneas, es decir, a uno de los que estuvieron de acuerdo en trabajar con la “oposición política”. Mi participación personal no tiene importancia¹¹⁹, pero mi nombramiento envió un mensaje firme de la voluntad política para adoptar medidas a largo plazo sobre la base de las investigaciones, en lugar de dejarse influenciar por la ideología y las consideraciones de corto plazo.

Este cambio en las políticas públicas tiene dos aspectos, el teórico y el ideológico. El primero es tomar en consideración los incidentes repetidos dentro de las escuelas y las relaciones en las escuelas, que un enfoque simplista basado en la seguridad nunca podrá abarcar. El segundo es un replanteamiento de las relaciones de “dominación”. En Francia tendemos a considerar esta dominación únicamente en términos de desigualdad económica, lo cual no se puede pasar por alto en estos casos. Sin embargo, también debemos pensar en la dominación como un fenómeno que puede afectar a “iguales” de la misma clase social: los pequeños, los grandes, los fuertes, los débiles, los diferentes, lo que no es exclusivo de la educación. La

Apostilla

- 96 Esto no significa que la formación en autoafirmación de las víctimas y el refuerzo de la capacidad de decir “no” sean inútiles.
- 97 Debarbieux, É (2006). *Violences à l'école: un défi mondial?* París: Armand Colin.
- 98 Garcia, S y Poupeau, F (2000/10). “L'enseignement pris en otage. Violences à l'école, violence de l'école”, *Le Monde diplomatique*, págs. 4 y 5.
- 99 En su calidad de profesional identificado estrechamente con el proceso que se describirá, el autor de estas líneas desea que no se consideren una defensa narcisista. Basta con que esta larga discusión haya tenido algunos efectos, aunque sean limitados.
- 100 La investigación se llevó a cabo en respuesta a una invitación oficial a solicitar fondos, que se tradujo en la financiación de aproximadamente una docena de equipos que se ocuparon de la cuestión más general de la violencia en la escuela. En Charlot, B y Émin, JC (eds.) (1997), *Violences à l' école. État des savoirs*. París: Armand Colin.
- 101 ESF (1999).
- 102 Peignard, E, Roussier-Fusco, E y Van Zanten, A (1998). “La violence dans les établissements scolaires britanniques: approches sociologiques”. En *Revue Française de Pédagogie*, 123: 123151.
- 103 Debarbieux É. y Blaya C (2001), *Violences à l'école et politiques publiques*. París, ESF (traducción al inglés: Elsevier, París, 2001, y al portugués: UNESCO, Brasil, 2003).
- 104 Smith, PK en Debarbieux, É. y Blaya, C (2001). Op. cit.
- 105 Gottfredson, DC (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge University Press.
- 106 Carra, C y Sicot, F (1996). “Une autre perspective sur le violences scolaires: l'expérience de victimation”. En B Charlot y JC Émin (eds). *Violences à l' école: État des savoirs*. París: Armand Colin.
- 107 Skiba, RJ, Arredondo, M y Williams, NT (2014). “More than a metaphor? The contribution of exclusionary discipline to a School-to-Prison Pipeline”. *Equity and Excellence in Education* 47: 546-564.
- 108 Debarbieux, É. (2010). *À l' École des enfants Heureux ... enfin Presque. Rapport de l'Observatoire International de la violence à l'école pour l' UNICEF*, Francia, 2010.
- 109 Gottfredson, DC (2001). Op. cit.
- 110 Debarbieux, É. (2010). Op. cit.
- 111 DEPP-MEN (2012), “Les actes de violences recensés dans les établissements publics du second degré en 2011-2012”, nota informativa, puede consultarse en www.education.fr.
- 112 Smith, PK y Sharp, S (eds.) (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. Londres: Routledge.
- 113 Debarbieux, É. (2011). “Refuser l'opresión quotidienne: la prévention du harcèlement à l' école”. *Rapport au Ministre de l'éducation nationale*. París: MEN. Puede consultarse en www.education.fr/cid55897/refuser-l-opresion-quotidienne-la-prevention-du-harcèlement-a-l-ecole-rapport-d-eric-debarbieux.html.
- 114 Smith, PK y Sharp, S (eds.) (1994). Op. cit.; Derosier, ME, Kupersmidt, JB y Patterson, CJ (1994). “Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection”. *Child Development*, 65(6): 1799-813.
- 115 Olweus, D (1993). *Bullying in schools: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- 116 Vossekui, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R. y Modzeleski., W (2002). *The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington D.C.: Servicio Secreto de los Estados Unidos y Departamento de Educación de los Estados Unidos.
- 117 El texto de la carta abierta de enero de 2011 puede consultarse en www.ecolechangerdecap.net/IMG/article_PDF/article_a172.pdf.
- 118 www.nonauharcelement.education.gouv.fr/. El sitio contiene todas las medidas “oficiales”, que, por supuesto, no se limitan a la lucha contra el acoso: los estudiantes y el personal de las escuelas, las ONG, los profesionales y los padres siguen y seguirán siendo los agentes más importantes en esta lucha.
- 119 Aclaración: Renuncié a mis funciones en septiembre de 2015 para empezar a trabajar en 30 lugares muy desfavorecidos en Francia. La comisión ministerial sigue existiendo.



Habiendo escapado al trabajo infantil y al matrimonio infantil, una niña de 15 años es fotografiada con una amiga, India
© UNICEF/UNI88839/Macfarlane

6. Pobreza y desigualdad: determinantes estructurales del acoso en varios países

Kirrily Pells, María José Ogando Portela y Patricia Espinoza

Introducción

En su mayoría, la investigación sobre el acoso entre pares ha girado en torno a las características psicológicas personales de los niños o su bienestar psicosocial, con el objetivo de determinar los predictores de qué niños sufrirán acoso y los efectos del acoso en los niños. Sin embargo, se ha prestado menos atención a la influencia de los factores estructurales, como la pobreza y la desigualdad, en los contextos donde interactúan los niños y se produce el acoso¹²⁰. En este capítulo utilizamos datos del estudio longitudinal Young Lives¹²¹ sobre la pobreza infantil en Etiopía, la India (estados de Andhra Pradesh y Telangana), el Perú y Viet Nam para examinar en qué medida el acoso que experimentan los niños se enmarca en desigualdades sociales y económicas de mayor alcance, como la pobreza y las normas de género. En este artículo nos planteamos dos cuestiones. En primer lugar, pretendemos dilucidar qué niños están expuestos a un mayor riesgo de sufrir acoso a los 15 años y cómo se manifiesta ese acoso. En segundo lugar, nos preguntamos por qué determinados grupos de niños experimentan acoso.

Determinantes estructurales del acoso entre pares

Se suele definir el acoso como el abuso sistemático de poder mediante el que se infligen repetidamente acciones negativas con la intención de causar daño o desasosiego durante un período de tiempo¹²². Adoptamos esta definición de acoso con el fin de subrayar las desigualdades de poder, en lugar de categorizar la agresividad de los niños y jóvenes como patológica¹²³. En función, por ejemplo, de su edad y de su género, distintos grupos de niños pueden experimentar tipos diferentes de acoso¹²⁴. Hay muchas formas de acoso, desde los ataques directos, tanto *físicos* (golpes o patadas) como *verbales* (insultos, bromas desagradables, amenazas verbales, etc.), a las acciones *indirectas*¹²⁵, cuyo objetivo es menoscabar las relaciones sociales, la autoestima o la posición social y pueden manifestarse en forma de rumores o exclusión social¹²⁶. Los ataques contra la propiedad, como el vandalismo o el robo de efectos personales, figuran en algunas investigaciones entre los varios tipos de acoso¹²⁷. En este capítulo nos centraremos en estos cuatro tipos distintos de acoso.

Las investigaciones realizadas hasta el momento han prestado más atención a los factores individuales e interpersonales que pueden predecir el acoso y menos a la relación dinámica entre los determinantes estructurales y las formas de interacción entre pares. Los determinantes estructurales son factores que nacen de las formas de organización social, económica y política de las sociedades (y las instituciones, como las escuelas) y generan desigualdades de poder, riqueza, posición y acceso a los recursos y a la información¹²⁸. Las desigualdades relativas a los ingresos, el nivel educativo o las normas relacionadas con el género, la sexualidad y el origen étnico condicionan parcialmente los entornos escolares y comunitarios y las relaciones interpersonales y, en combinación con las características personales, pueden hacer que algunos niños sean más vulnerables que otros al acoso. Los niños pueden ser víctimas de acoso porque son pobres o desfavorecidos, y se los señala por ser diferentes de otros niños o por el estigma que existe hacia ciertos grupos sociales. Los resultados de los estudios sobre el acoso y la pobreza son contradictorios. Así, algunos estudios concluyeron que los niños de hogares más pobres no estaban expuestos a riesgos más altos de sufrir acoso¹²⁹, mientras que otras investigaciones arguyeron que los niños de familias más pobres, cuyos padres tenían niveles educativos bajos, y los hijos de inmigrantes tenían más probabilidades de sufrir acoso escolar¹³⁰.

Las desigualdades estructurales pueden favorecer el acoso en la medida en que crean entornos de vida estresantes con baja conectividad social que, en general, contribuyen a niveles de acoso elevados. A este respecto, varios estudios han concluido que la desigualdad de ingresos, y no la posición socioeconómica personal, puede ser un predictor del acoso¹³¹. A título ilustrativo, se asoció la desigualdad de ingresos con mayores niveles de acoso entre los niños y niñas de 11 años en 37 países¹³². Además, los datos indicaron que el porcentaje de niños que acosaban a otros era de cuatro a cinco veces mayor en los países con mayor desigualdad de ingresos.

En entornos con bajos recursos, sobre todo en países de ingresos bajos y medianos cuyos sistemas educativos se han ampliado rápidamente y donde son frecuentes las clases abarrotadas y la supervisión insuficiente por parte de los docentes, tales presiones pueden contribuir al

acoso¹³³. Además, la forma de organizar las escuelas y las normas y valores que se promueven, en particular mediante prácticas disciplinarias, pueden incrementar los niveles de acoso. Por ejemplo, un estudio de la violencia en las escuelas de Zimbabwe, Malawi y Ghana puso de relieve que los actos de violencia de género se enmarcaban en contextos con elevados niveles de castigos físicos y acoso¹³⁴. De este modo, las acciones de los docentes pueden influir en los comportamientos y respuestas de los niños y apuntalar las normas de género. También está documentado que a veces los docentes maltratan verbalmente a los niños, los ridiculizan y los humillan o incitan a los estudiantes a acosar a otros¹³⁵.

Dado que la investigación sobre el acoso se lleva a cabo mayoritariamente en países de ingresos altos, hay mucha menos información sobre los predictores asociados al acoso en países de ingresos bajos y medianos. Esa escasez de información y la falta de datos comparables en contextos diferentes dificultan la realización de estudios¹³⁶. Partiendo de los datos del estudio Young Lives, empezaremos a elaborar una lista de los predictores del acoso infantil en cuatro países de ingresos bajos y medianos. Mediante un análisis cualitativo examinaremos el contexto social en que ocurre el acoso.

Young Lives

Young Lives es un estudio longitudinal de dos cohortes sobre la pobreza infantil que ha realizado el seguimiento de unos 12.000 niños en Etiopía, la India (Andhra Pradesh y Telangana), el Perú y Viet Nam desde 2002. Mediante un procedimiento de muestreo por etapas múltiples, se seleccionó aleatoriamente a niños de la edad adecuada y sus hogares en 20 lugares concretos¹³⁷.

¿Qué niños sufren acoso a los 15 años?

Aunque el acoso indirecto era el tipo más prevalente en tres de los países (véase el cuadro 1), el acoso físico acusaba la menor prevalencia en todos ellos. El acoso verbal también era frecuente, y en la India y el Perú los ataques contra la propiedad presentaban niveles similares a los del acoso verbal y el indirecto. Estos datos ponen de relieve no solo la prevalencia del acoso en los cuatro países, sino también la importancia de trascender el mero acoso físico y examinar las formas emocionales y psicológicas del acoso¹³⁸.

En las secciones siguientes analizaremos qué niños tienen mayor probabilidad de sufrir distintos tipos de acoso examinando los vínculos existentes entre el acoso y una serie de características de los niños y los hogares e informaremos sobre las principales modalidades¹³⁹.

Cuadro 1
Prevalencia de los actos de acoso, sufridos dos o más veces en el último año por niños de 15 años (porcentaje)

Tipo de acoso	Etiopía	India	Perú	Viet Nam
El niño sufrió acoso físico	5,4	22,4	8,2	7,0
Te golpearon, te patearon o te dieron una paliza	4,9	17,5	4,0	5,3
Te hirieron físicamente de cualquier otro modo	1,5	12,2	6,6	3,9
El niño sufrió acoso verbal	14,2	26,5	33,8	20,3
Te insultaron o dijeron groserías	7,7	16,9	28,5	7,2
Se burlaron de ti por cualquier motivo	9,4	14,5	14,5	17,7
El niño sufrió acoso indirecto	15,0	28,1	31,9	27,4
Intentaron que te enemistaras con tus amigos	9,6	15,5	17,2	8,9
Te incomodaron mirándote fijamente durante largo tiempo	5,9	9,0	15,1	21,0
Dejaron de hablarte o hicieron que otros dejaran de hablarte	5,8	14,9	14,8	5,0
El niño sufrió ataques contra su propiedad	10,5	27,2	31,9	9,0
Intentaron romper o dañar algo tuyo	2,5	12,3	11,3	5,1
Tomaron algo tuyo sin permiso o te lo robaron	9,8	22,1	28,7	6,1
Observaciones	971	958	614	958

El acoso y el género

En Etiopía, la India y Viet Nam, la probabilidad de sufrir acoso físico era sensiblemente más alta entre los niños que entre las niñas. En la India, el 26% de los niños que participaron en el estudio eran víctimas de acoso físico, frente al 19% de las niñas. Los niños también experimentaban mayores niveles de acoso verbal en Etiopía y la India, y en

ambos casos la probabilidad de sufrir acoso verbal era de aproximadamente la mitad entre las niñas que entre los niños. En cambio, en la India y el Perú era mucho más probable que las niñas fueran víctimas de acoso indirecto. Estas modalidades generales se corresponden con las conclusiones obtenidas en países de ingresos altos, donde la investigación ha señalado que, si bien los niños sufren más acoso físico y verbal, las niñas están expuestas a un riesgo mayor de sufrir acoso indirecto¹⁴⁰.

El acoso y las características físicas de los niños

A menudo las características físicas de los niños se han asociado con el acoso¹⁴¹. Gran parte de la investigación a este respecto se ha centrado en la obesidad y el exceso de peso como predictores del acoso; no obstante, esos factores no se traducían en disparidades evidentes en la prevalencia del acoso en ninguno de los cuatro países del estudio Young Lives. Por el contrario, en la India la delgadez (bajo peso para la edad) se asociaba con mayor riesgo de sufrir acoso físico o verbal (según los datos, el 33% de los niños con bajo peso para su edad era víctimas de acoso físico, frente al 19% de sus pares). El retraso del crecimiento (baja estatura para la edad) era un factor de riesgo de acoso físico en la India y el Perú, pero no de otras formas de acoso.

El acoso y la escolarización

La mayoría de los estudios sobre el acoso se han llevado a cabo en un contexto escolar, por lo que excluyen del análisis a los niños sin escolarizar. Sin embargo, los datos cualitativos apuntaban a una gran divergencia entre los niños escolarizados y los niños sin escolarizar que se manifestaba en las experiencias de acoso. Examinamos las diferencias entre ambos grupos respecto del acoso y los resultados mostraban que, en general, los niños sin escolarizar sufrían mayores niveles de acoso, aunque a menudo esas diferencias no fueron significativas. Los datos más claros provenían de Viet Nam, donde era mucho más probable que los niños sin escolarizar fueran víctimas de los cuatro tipos de acoso. Además, en Etiopía y la India los niños sin escolarizar tenían muchas más probabilidades de ser el objeto de las burlas de sus pares. En Etiopía, además, era mucho más probable que esos niños fueran víctimas de acoso físico, mientras que en la India era más probable que ese acoso fuera verbal. Estos nuevos datos resaltan la importancia de investigar el acoso en tanto que fenómeno que no se circunscribe solamente a las escuelas.

El acoso y la posición económica

Según el estudio, la probabilidad de que los niños pobres sufrieran cualquiera de los cuatro tipos de acoso era sustancialmente mayor en la India, mientras que en Viet Nam esa probabilidad era mayor solo respecto de algunos tipos (acoso físico y ataques contra la propiedad)¹⁴². En la India, la probabilidad de que los niños más pobres fueran víctimas de acoso físico era 12 puntos porcentuales mayor que la de los niños menos pobres; en el caso del acoso verbal, esa probabilidad era 19 puntos porcentuales mayor.

Contrastaban con esos datos los significativos resultados de Etiopía, que sugerían que los niños más pobres sufrían menos acoso que los niños menos pobres: por ejemplo, la probabilidad de que los niños pobres experimentaran acoso verbal era 10 puntos porcentuales menor. Este resultado podría ser cierto teniendo en cuenta que el examen de anteriores investigaciones sugiere datos contradictorios acerca de la relación entre la pobreza y el acoso. No obstante, somos prudentes ya que el tamaño de la muestra de los niños que contaron ser víctimas de acoso en Etiopía era mucho menor y, en consecuencia, había una mayor probabilidad de que los datos reflejaran casos que no eran representativos de toda la población. El reducido tamaño de la muestra podría deberse a la dificultad de emplear cuestionarios autoadministrados en entornos de alfabetización baja. Por otro lado, los vínculos entre la pobreza y el acoso se revelaron como un tema importante en las entrevistas cualitativas que analizaremos más adelante.

Resumen

Los predictores del acoso son variados y a menudo específicos del país y el contexto¹⁴³. A juzgar por los datos obtenidos por Young Lives, si bien los niños corrían un riesgo significativamente mayor de sufrir acoso físico y verbal, las niñas estaban más expuestas al acoso indirecto. De forma sistemática, los niños más pobres tenían más probabilidades de sufrir acoso en la India y algunos tipos de acoso en Viet Nam. Los niños sin escolarizar presentaban una probabilidad mayor de ser víctimas de algunos tipos de acoso verbal (en Etiopía, la India y Viet Nam), de acoso físico en Etiopía y Viet Nam, y de algunos tipos de acoso indirecto en la India y Viet Nam.

¿Por qué sufren acoso determinados grupos de niños?

Para abordar la segunda cuestión utilizaremos datos cualitativos a fin de examinar hasta qué punto las experiencias de acoso que sufren los niños dependen de los contextos en los que crecen y de las grandes desigualdades en términos de pobreza, origen étnico o casta, y normas de género.

La pobreza, la posición y los diferenciadores

Especialmente en Etiopía y la India, la pobreza era un factor clave que aparecía con insistencia en las experiencias de acoso que relataban los niños. Los niños describían un acoso verbal con que se hacía referencia directa a su situación desfavorecida, bien mediante apodosos o insultos como “hijo de indigente”, bien mediante burlas por la mala calidad de su ropa o por no llevar zapatos. En Etiopía la ropa era un indicador evidente de la posición económica de los niños y provocaba insultos hasta el punto de que algunos preferían no ir a la escuela para no ser acosados. Por ejemplo, Kebenga¹⁴⁴, de 12 años, de la Oromía rural (Etiopía), contaba que se había ausentado de la escuela durante tres días porque sus pares lo habían insultado por no tener ropa:

Fui a la escuela descalzo porque mis zapatos estaban destrozados. Los alumnos se rieron de mí y algunos me insultaron y me llamaron “niño pobre”. Ocurrió el año pasado. Informé a mis padres del problema al que me enfrentaba y al día siguiente me compraron zapatos nuevos.

Por el contrario, para los niños el momento de recibir ropa nueva era uno de los recuerdos más felices de sus vidas, puesto que les aportaba dignidad, seguridad y protección frente a los insultos de sus pares. La pobreza también contribuía al acoso infligido por otros niños como factor indirecto. Por ejemplo, los niños explicaban que los otros los excluían de las actividades sociales por tener que ocuparse de sus familiares o trabajar.

Los niños procedentes de minorías étnicas o entornos de castas desfavorecidas que vivían en comunidades mixtas relataban dinámicas similares mediante las que se los señalaba como diferentes y se los acosaba, a menudo insultándolos, se los excluía socialmente o se los trataba sin respeto. Y Think, de 16 años y miembro de la minoría étnica Cham H’roi de Viet Nam, era un ejemplo de ello. Hacia el final de séptimo curso se enzarzó en muchas peleas con otros niños que lo acosaban por su origen étnico. Y Tinh describió que otro niño “se burló de mí” por ser “étnico” y luego “me dio un puñetazo”. No podía soportar el acoso continuo y añadió que “no podía asimilar las clases, estaba cansado de estudiar”. Dejó la escuela y empezó a trabajar en la granja familiar.

Las interacciones infantiles, incluido el acoso entre pares, no surgen de la nada sino que pueden ser el resultado de mayores desigualdades que generan discriminación contra determinados grupos. No todos los factores que contribuyen al acoso están necesariamente vinculados a factores estructurales; sin embargo, la tendencia a percibir la diferencia como algo negativo es un hilo conductor de

esos relatos que se manifiesta de maneras distintas según lo que sea “diferente” en cada contexto.

Contexto social e institucional

Los relatos de los niños también suscitan preguntas sobre el contexto social e institucional que da lugar al acoso y las normas sociales que, por un lado, lo moldean y, por otro, se refuerzan gracias a él. En el siguiente análisis cualitativo comprobaremos que el acoso entre pares puede reflejar una violencia de más amplio alcance, en concreto prácticas disciplinarias severas infligidas por los docentes y los padres. El acoso reproduce las jerarquías de poder y se utiliza para apuntalar la conformidad con las normas sociales o de género. Los siguientes ejemplos así lo ilustran.

Prácticas disciplinarias y entornos violentos

En las entrevistas cualitativas que se celebraron en los cuatro países muchos niños explicaron que sus padres o docentes les pegaban y que se peleaban con sus pares o sufrían su acoso, es decir, experimentaban múltiples formas de violencia en distintos entornos. En las escuelas el acoso se suele integrar en un entorno violento más amplio en que las prácticas disciplinarias severas, como los castigos físicos, sirven para normalizar la violencia. Los castigos físicos también se utilizan para reforzar las normas de género y afectan a diferentes grupos de niños de forma desproporcionada, especialmente a los alumnos más pobres y los niños que pertenecen a otros grupos desfavorecidos¹⁴⁵.

El empleo de castigos físicos por los docentes y el comportamiento violento entre pares van de la mano, ya que los niños pueden recurrir a estrategias similares al interactuar con sus pares. En el Perú, los adolescentes justificaban el uso de la violencia física contra sus pares con el mismo argumento que aducían los docentes para justificar los castigos físicos: la necesidad de dar una lección y modificar un comportamiento¹⁴⁶. Asimismo, los niños señalaban que las conductas “negativas”, como que otros niños denunciaran casos de violencia a los docentes, demostraban comportamientos femeninos y debían ser castigados a golpes. De este modo las relaciones entre pares terminaban reproduciendo el sistema autoritario y masculino de la escuela, en el que las relaciones de poder estaban íntimamente relacionadas con el control ejercido mediante la fuerza física¹⁴⁷. Por otra parte, cabía esperar que las niñas se ajustaran a las normas de género, que les imponían ser delicadas y bien educadas, y tuvieran más probabilidades de sufrir castigos si las transgredían, por lo que acosaban a otros por métodos indirectos.

Las normas sociales y los niños sin escolarizar

Las relaciones entre los niños escolarizados y los niños sin escolarizar reflejaban normas sociales generalizadas. Este tema aparecía muy claramente en Etiopía y la India, donde existían poderosos discursos para definir a quién se consideraba un “buen chico”, normalmente a aquel que estudiaba mucho, era limpio, iba bien vestido y tenía buena conducta. Los niños que no podían ir a la escuela, ya fuera a causa de la pobreza o por tener que trabajar para ayudar a la unidad familiar o a los que se había aislado del entorno escolar no podían ajustarse a esas normas. Los niños sin escolarizar cargaban con un estigma considerable y tanto los docentes como los cuidadores advertían del riesgo de que ejercieran una mala influencia en los niños escolarizados. Como explicaba Kebenga (12 años, Oromía rural, en Etiopía):

[Mis padres] [M]e aconsejan que no tenga amigos sin escolarizar. Me aconsejan que tenga amigos que estén estudiando. Creen que los niños sin escolarizar pueden malograr mi comportamiento. Por eso dejé de ser amigo de los que no están estudiando.

Los cuidadores y los docentes describían a los niños sin escolarizar como indisciplinados. Por ejemplo, en la India los niños contaban que los docentes golpeaban a los niños que iban “sucios” o no asistían a clase con regularidad. Los niños adoptaban y repetían un discurso similar en el sentido de querer golpear a los niños sin escolarizar.

El resultado era una gran divergencia entre los niños escolarizados y los niños sin escolarizar que derivaba en comportamientos susceptibles de ser considerados acoso en ambos grupos. Las conclusiones del estudio mostraban que los niños sin escolarizar en Etiopía, la India y Viet Nam estaban expuestos a un mayor riesgo de sufrir al menos un tipo de acoso. Mikitu, de 12 años, de la Oromía rural (Etiopía), describe la aprensión mutua y la confusión reinantes entre los niños escolarizados y los niños sin escolarizar: “Los que van a la escuela se portan mejor que los que no van. Los que no están escolarizados se pelean entre ellos. No tienen disciplina”. Estos dos grupos de niños parecían pertenecer a dos bandos que a veces podían temer al otro o burlarse de él e incluso acosarlo. Los niños que no iban a la escuela explicaban que no gustaban a los niños escolarizados, y que estos no se relacionaban con ellos ni los trataban con respeto. Algunas veces los niños sin escolarizar tomaban represalias y amenazaban verbal o físicamente a sus pares o los acosaban, incluso en el trayecto a la escuela.

Las normas de género y el acoso

Si bien los datos del estudio apuntaban a que, en general, los niños eran más vulnerables al acoso físico y verbal, las niñas estaban expuestas a un mayor riesgo de sufrir acoso indirecto. Las entrevistas cualitativas revelaban una fotografía más sutil de algunos tipos de acoso experimentados por las niñas que reflejaban normas de género desiguales y se solapaban con la violencia de género, pues comprendían hostigamiento e intimidación sexuales o relacionados con normas y estereotipos de género. Tanto en Etiopía como en la India, las adolescentes eran intimidadas en el trayecto hacia y desde la escuela. Un ejemplo de ello era Harika, de 14 años, que describía las dificultades a que se enfrentaban las niñas en su trayecto desde y hacia la escuela en el estado rural de Andhra Pradesh, así como su miedo al acoso y el hostigamiento de los niños. Esta situación ha llevado a algunas niñas a abandonar la escuela y a otras les ha causado problemas para estudiar. Así lo explicaba:

Antes nos quedábamos en la escuela [haciendo la tarea], pero ahora nadie se queda después de las clases ... en décimo curso todas decidimos volver pronto a casa. [...] Los chicos mayores solían venir y sentarse ahí, en la escuela ... Como vienen otros chicos a la escuela, ahora las chicas ya no vienen.

El acoso de género también tenía lugar en la escuela y afectaba la capacidad de las niñas de concentrarse en la educación. En Etiopía y Andhra Pradesh las niñas contaban que tenían miedo de usar los retretes porque no solían estar separados por género y eso las hacía sentirse inseguras y preocupadas por el acoso y el hostigamiento de los niños.

Resumen

Como muestra el estudio, los niños explicaban que sufrían acoso a causa de factores que los señalaban como diferentes, a saber, vestir ropa de mala calidad, pertenecer a una minoría étnica o tener características físicas que se consideraban fuera de la norma. Por otro lado, el análisis cualitativo pone de manifiesto que, en consecuencia, las experiencias de acoso que sufren los niños suelen ser un reflejo de la desventaja, el estigma y la discriminación hacia ciertos grupos que existen en el conjunto de la sociedad. Ello ocurre porque, en sus interacciones, los niños reproducen y refuerzan dinámicas de poder y normas sociales de mayor alcance que tienen que ver con la posición social privilegiada de que gozan determinados grupos respecto de otros¹⁴⁸. El riesgo es que estas situaciones exacerbren las desventajas ya existentes, como en los casos en que los niños se ausentan de la escuela o abandonan los estudios, o en que el acoso hace que vivan con temor.

Conclusiones

En este capítulo hemos realizado un análisis exploratorio de los predictores del acoso en la adolescencia en cuatro países de ingresos bajos y medianos. En esta sección estudiaremos la contribución de nuestro análisis a crear un incipiente corpus sobre el acoso en los países de ingresos bajos y medianos y a concretar las implicaciones normativas y de investigación.

En primer lugar, el papel de la pobreza y la desigualdad como determinantes del acoso se ha explorado relativamente poco y el examen de la investigación realizada hasta el momento revela que los escasos datos de que se dispone en este ámbito son contradictorios. Los datos del estudio Young Lives muestran que, de forma sistemática, los niños más pobres tenían más probabilidades de sufrir acoso en la India y de sufrir algunos tipos de acoso en Viet Nam. En las entrevistas cualitativas, especialmente en Etiopía y la India, los niños describían las muchas formas en que la pobreza los señalaba como diferentes de sus pares, ya fuera por la falta de ropa o de manera indirecta, como en los casos en que los niños necesitaban trabajar y por ese motivo sus pares los excluían de las actividades sociales.

De este modo, las desventajas estructurales, como la pobreza o las relaciones de poder desiguales que sustentan normas discriminatorias arraigadas, pueden exponer a determinados grupos de niños al riesgo de sufrir acoso, aunque las diversas manifestaciones de esos diferenciadores a menudo dependen del contexto, incluidas la capacidad de las instituciones y los servicios y la presión que soportan. Algunos niños se ausentan de la escuela por temor a sufrir el acoso de sus pares y los castigos de sus docentes por carecer del material necesario, o debido al estigma que se asocia a la pobreza o a otros grupos socialmente desfavorecidos. A pesar de que la investigación sobre el acoso entre pares se ha centrado tradicionalmente en el acoso en las escuelas, encontramos que era más probable que los niños sin escolarizar sufrieran acoso verbal en Etiopía, la India y Viet Nam, acoso físico en Etiopía y Viet Nam, y acoso indirecto en la India y Viet Nam. En los países de ingresos bajos y medianos, donde numerosos adolescentes han abandonado los estudios, es importante comprender mejor la intersección entre las formas institucionales e interpersonales de exclusión a fin de diseñar políticas y programas que lleguen a todos los niños, sobre todo a los que no van a la escuela.

En segundo lugar, la edad y el género también determinan las experiencias de acoso que viven los niños. Hemos observado que los niños y las niñas a menudo experimentaban diferentes tipos de acoso y que los niños tenían mayor riesgo de sufrir acoso físico y verbal mientras las niñas estaban más expuestas al acoso mediante medios

indirectos más “ocultos”. Estos resultados siguen las tendencias generales que se observan en otros estudios. Los tipos de acoso también pueden variar según la edad. Por ejemplo, durante la adolescencia las niñas sufrían mayor hostigamiento por parte de los niños como consecuencia de desigualdades de género más amplias.

En tercer lugar, este hecho pone de relieve la importancia de enfrentar el acoso mediante métodos mixtos, combinando los datos de estudios con la investigación cualitativa para examinar formas de acoso más sutiles, menos aparentes o fácilmente mensurables, así como el papel de los diferenciadores en contextos variados. Ello reviste especial relevancia para entender las formas de violencia emocional, como el acoso verbal o indirecto, que pueden adquirir expresiones distintas en contextos diversos.

La escuela es una plataforma importante para la enseñanza de los valores de la tolerancia y la diversidad¹⁴⁹. Para conseguirlo se han de encarar esas culturas de violencia generales que se manifiestan en las escuelas (así como en las comunidades y en los hogares) y de las que el acoso es tanto una parte como un reflejo. En concreto, hay que corregir las culturas institucionales que permiten los castigos físicos y otras formas de disciplina severa y disuaden a los niños de buscar ayuda. No obstante, los resultados de nuestro estudio ilustran que no todos los niños afectados por el acoso están escolarizados y que existen vínculos entre lo que ocurre en casa, en la comunidad y en la escuela.

Por último, los esfuerzos por afrontar el acoso entre pares a menudo han ido a la zaga de las iniciativas orientadas a otras formas de violencia que afectan a los niños, aunque últimamente han ganado importancia en la agenda normativa internacional, como demuestra la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas relativa a la protección de los niños contra el acoso¹⁵⁰. Tanto la resolución de las Naciones Unidas como los Objetivos Mundiales, que comprenden metas e indicadores sobre la protección de los niños frente a la violencia, el maltrato y la explotación, representan oportunidades valiosas de propiciar un aumento de la atención internacional y nacional dedicada a la violencia que afecta a los niños en general, así como a las dinámicas específicas del acoso, lo que incluye recopilar datos más pertinentes e incrementar los recursos que se asignan a la prevención de la violencia.

Apostilla

- 120** Elgar, FJ, Craig, W, Boyce, W, Morgan, A, y Vella-Zarb, R (2009). "Income Inequality and School Bullying: Multilevel Study of Adolescents in 37 Countries". *Journal of Adolescent Health*, 45(4): 351-359; Hong, JS y Espelage, DL (2012). "A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis". *Aggression and Violent Behavior*, 17(4): 311-322; Horton, P (2016). "Portraying monsters: framing school bullying through a macro lens". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2): 204-214.
- 121** Young Lives financió sus necesidades básicas entre 2001 y 2017 gracias a la asistencia proporcionada por el Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID); fue cofinanciado por el Ministerio de Asuntos Exteriores de los Países Bajos entre 2010 y 2014, y por Irish Aid entre 2014 y 2015. En este capítulo se reproducen el texto y las conclusiones del siguiente estudio: Pells, K, Ogando Portela, MJ y Espinoza Revollo, P (2016). Experiences of Peer Bullying among Adolescents and Associated Effects on Young Adult Outcomes: Longitudinal Evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam. Documento de debate Innocenti núm. IDP_2016_03. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF. Este estudio fue financiado por la Oficina de Investigaciones del UNICEF en el marco del Estudio multinacional sobre los determinantes de la violencia que afecta a la niñez.
- 122** Rigby, K (2002). *New perspectives on bullying*. Londres y Filadelfia: Jessica Kingsley.
- 123** Horton, P (2016). Op. cit.
- 124** Carbone-Lopez, K, Esbensen, F-A, Brick, BT (2010). "Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying". *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4): 332-350.
- 125** En ocasiones el acoso indirecto se denomina acoso social o relacional.
- 126** Björkqvist, KL, Lagerspetz, KMJ y Kaukiainen, A (1992). "Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression". *Aggressive Behaviour*, 18(2):117-127; Smith, PK (2004). "Bullying: Recent Developments". *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3): 98-103.
- 127** Mynard, H y Joseph, S (2000). "Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale". *Aggressive Behavior*, 26(2): 169-178; Ponzo, M (2013). "Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators". *Journal of Policy Modelling*, 35(6): 1057-1078.
- 128** Viner, RM, Ozer, EM, Denny, S, Marmot, M, Resnick, M, Fatusi, A, y Currie, C (2012). "Adolescence and the social determinants of health". *The Lancet*, 379(9826): 1641-165.
- 129** Brown, S y Taylor, K (2008). "Bullying, Education and Earnings: Evidence from the National Child Development Study". *Economics of Education Review*, 27(4): 387-401.
- 130** Ponzo, M (2013). "Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators". *Journal of Policy Modelling*, 35(6): 1057-1078.
- 131** Hong, JS y Espelage, DL (2012). Op. cit.
- 132** Elgar et al, (2009). Op. cit.
- 133** Plan International (2008). *Aprender Sin Miedo: La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*. Woking: Plan International.
- 134** Leach, F (2003). "Learning to be Violent: The Role of the School in Developing Adolescent Gendered Behaviour". *A Journal of Comparative and International Education*, 33(3): 385-400.
- 135** Pinheiro, PS (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas, Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños. Nueva York: Naciones Unidas; Horton, P (2011). "School Bullying and Social and Moral Orders". *Children and Society*, 25(4): 268-277; Bhatla, N, Achyut, P, Khan, N y Walia, S (2014). *Are Schools Safe and Gender Equal Spaces? Findings from a baseline study of school related gender-based violence in five countries in Asia*. Centro Internacional de Investigación sobre la Mujer y Plan International.
- 136** Pinheiro, PS (2006). Op. cit.; Plan International (2008). Op. cit.; Oficina del Representante Especial del Secretario General (ORESG) sobre la Violencia contra los Niños (2012). *Combatiendo la violencia en las escuelas: Una perspectiva global. Reduciendo la brecha entre los estándares y la práctica*. Nueva York: Naciones Unidas; UNESCO (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*. Documento de política 17. París: UNESCO.
- 137** Se puede consultar información detallada sobre el diseño y la metodología de Young Lives en www.younglives.org.uk.
- 138** UNESCO (2015). Op. cit.
- 139** Se pueden consultar los cuadros completos en Pells, Ogando Portela y Espinoza (2016), op. cit.
- 140** Björkqvist, KL, Lagerspetz, KMJ y Kaukiainen, A. (1992). Op. cit.; Rivers, I y Smith, PK (1994). "Types of bullying behaviour and their correlates". *Aggressive Behavior*, 20(5): 359-368.
- 141** Janssen, CWM, Boyce, WF y Pickett, W (2004). "Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children". *Pediatrics*, 113(5): 1187-94.
- 142** Las circunstancias económicas de los niños se miden en riqueza del hogar, un índice que se compone de los tres elementos siguientes ponderados de forma equitativa: la calidad de la vivienda, la calidad de los servicios y los bienes de consumo duraderos.
- 143** UNESCO (2015). Op. cit.
- 144** Se han cambiado los nombres de los niños para proteger su identidad.
- 145** Morrow, V y Singh, R (2014). *Corporal Punishment in Schools in Andhra Pradesh, India. Children's and Parents' Views*. Documento de trabajo 123, Oxford: Young Lives; Ogando Portela, MJ y Pells, K (2015). *Corporal Punishment in Schools: Longitudinal Evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam*. Documento de debate Innocenti núm. IDP_2015-02. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF.
- 146** Rojas, V (2011). 'I'd rather be hit with a stick... Grades are sacred': Students' Perceptions of Discipline and Authority in a Public High School in Peru. Documento de trabajo 70. Oxford: Young Lives.
- 147** Ibid.
- 148** Pinheiro (2006). Op. cit.; Bhatla (2014). Op. cit.; UNESCO (2015). Op. cit.
- 149** Oficina del Representante Especial del Secretario General (ORESG) sobre la Violencia contra los Niños (2012). Op. cit.; Asamblea General de las Naciones Unidas (2014). "Protección de los niños contra el acoso". Resolución [A/RES/69/158](#). Nueva York: Naciones Unidas.
- 150** Asamblea General de las Naciones Unidas (2014). Op. cit.



Estudiantes se forman en un círculo, afuera de una escuela primaria, Ruanda

© UNICEF/UNI48305/Pirozzi

7. Promover una educación inclusiva y equitativa para todos los educandos en un entorno exento de discriminación y violencia: Llamamiento Ministerial a la Acción

Christophe Cornu y Yongfeng Liu

Introducción

Los días 17 y 18 de mayo de 2016 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) organizó una reunión ministerial internacional sobre las respuestas del sector educativo a la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género¹⁵¹.

En la reunión se dieron cita 250 participantes de 67 países, de los cuales 54 enviaron delegados a nivel gubernamental y 15 a nivel ministerial, y también representantes de la sociedad civil y de los organismos y órganos de las Naciones Unidas y otras organizaciones multilaterales. En su transcurso se presentó el primer informe mundial de las Naciones Unidas sobre la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género¹⁵², en el que figura el primer resumen que se ha realizado de los datos más recientes sobre el carácter, el alcance y los efectos de la violencia homofóbica y transfóbica en entornos educativos de todo el mundo, así como las medidas que se aplican para hacerle frente. También proporciona a los interesados del sector educativo un marco de planificación y aplicación de respuestas eficaces, como parte de inicia-

tivas de mayor alcance encaminadas a prevenir y afrontar la violencia en las escuelas. Al término de la reunión, un grupo de países formularon el *Llamamiento Ministerial a la Acción para una educación inclusiva y equitativa para todos los educandos en un entorno exento de discriminación y violencia*, incluidas la discriminación y la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género (véase el texto a continuación). Desde que concluyó la reunión ministerial, otros países han sumado su apoyo al *Llamamiento Ministerial a la Acción*: en total, 44 países de África, Asia y el Pacífico, Europa, América Latina y América del Norte (la lista completa de países que respaldan el *Llamamiento Ministerial a la Acción* figura al principio del texto que figura a continuación)¹⁵³.

Es la primera vez en la historia de las Naciones Unidas que Gobiernos de tantos países acuerdan una declaración política en la que se comprometen a “elaborar y aplicar respuestas para prevenir y afrontar la discriminación y la violencia en todos los entornos educativos”. Aún más excepcional es el hecho de que el *Llamamiento Ministerial a la Acción* hace referencia expresa a la discriminación y la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género. También es digno de mención que

¿Qué es la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género?

La violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género en entornos educativos se dirige a educandos que son lesbianas, gais, bisexuales y transgénero (LGBT), o a los que se percibe como tales, y a otros cuya expresión de género no encaja en las normas de género binario (masculino y femenino), por ejemplo, los chicos a los que se percibe como “afeminados” y las chicas a las que se considera “masculinas”. A menudo se hace referencia a la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género como violencia homofóbica y transfóbica, pues se basa en el temor, la incomodidad, la intolerancia o el odio que suscitan la homosexualidad y las personas sexualmente distintas (lesbianas, gais y bisexuales) y las personas transgénero, es decir, en la homofobia y la transfobia¹⁵⁴.

La violencia homofóbica y transfóbica en entornos educativos es una forma de violencia de género en el entorno escolar, pues es claro que se ejerce como resultado de las normas y estereotipos de género existentes.

La violencia homofóbica y transfóbica puede abarcar la violencia física; la violencia psicológica, incluido el maltrato verbal y emocional; la violencia sexual, incluidos el hostigamiento, la violación y la coacción; y el acoso, incluido el ciberacoso. Como otras formas de violencia en el entorno escolar, la violencia homofóbica y transfóbica en el entorno escolar puede tener lugar en las aulas, el patio de recreo, los retretes y los vestuarios, los alrededores de la escuela, el trayecto hacia y desde la escuela, y en línea.

hayan respaldado el documento Gobiernos de países con contextos socioculturales muy diferentes, incluidos países en que sigue suponiendo un reto cultural mencionar la orientación sexual y la identidad o expresión de género en documentos normativos, sobre todo en el ámbito de la educación. Entre esos países cabe incluir, entre otros, a la mayoría de los situados en África Subsahariana, América Central y Europa Oriental, incluso a pesar de que algunos ministros de esas regiones decidieran apoyar el *Llamamiento Ministerial a la Acción*.

Contenido y objetivos del Llamamiento Ministerial a la Acción

Los Gobiernos que realizaron el *Llamamiento Ministerial a la Acción* reconocen que toda forma de discriminación y violencia en entornos educativos, incluido el acoso, obstaculiza el derecho a la educación. Asimismo reconocen que no puede existir una educación inclusiva y equitativa de calidad si los estudiantes sufren discriminación o violencia en razón de su orientación sexual y su identidad o expresión de género reales o supuestas, y que, por ello, esa forma de discriminación y violencia impide la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que persigue “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos”, de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, acordada por los Estados Miembros de las Naciones Unidas en 2015.

El *Llamamiento Ministerial a la Acción* describe una serie de medidas concretas para mejorar y ampliar la aplicación de respuestas nacionales exhaustivas del sector educativo a la discriminación y la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género. El fundamento de esas medidas es la existencia de deficiencias y retos, pero también de políticas y prácticas prometedoras, que forman parte del informe que presentó la UNESCO durante la reunión ministerial, titulado “Abierta-mente: respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género”.

Proceso de elaboración del Llamamiento Ministerial a la Acción

El texto del *Llamamiento Ministerial a la Acción* fue redactado por un pequeño grupo de delegados gubernamentales de seis países (Costa Rica, los Estados Unidos de América, el Japón, los Países Bajos, Suecia y Swazilandia) en representación de cinco regiones: África, Asia y el Pacífico, Europa, América Latina y América del Norte. La Ministra de Educación, Cultura y Ciencia de los Países Bajos presidió el grupo¹⁵⁵, y el informe “Abierta-mente” se transmitió a los ministros antes de presentarlo oficialmente en la reunión ministerial.

Con antelación a la reunión ministerial se distribuyó un borrador del *Llamamiento Ministerial a la Acción* entre los Gobiernos invitados con el fin de solicitar sus comentarios

Texto del Llamamiento Ministerial a la Acción para una educación inclusiva y equitativa para todos los educandos en un entorno exento de discriminación y violencia

1. Preámbulo

Nosotros, los ministros y sus representantes designados de los países siguientes: Albania, Alemania, Andorra, Argentina, Austria, Bélgica, Bolivia (Estado Plurinacional de), Cabo Verde, Canadá, República Checa, Chile, Colombia, Costa Rica, Dinamarca, El Salvador, España, Estados Unidos de América, Fiji, Filipinas, Finlandia, Francia, Grecia, Guatemala, Honduras, Israel, Italia, Japón, Madagascar, Malta, Mauricio, México, República de Moldova, Montenegro, Mozambique, Nicaragua, Noruega, Panamá, Países Bajos, Perú, Rumania, Sudáfrica, Suecia, Suiza, y Uruguay¹⁵⁶:

1.1. Recordamos el derecho a la educación consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), así como los derechos del niño a no sufrir discriminación y a ser protegido contra toda forma de violencia,

perjuicio o abuso físico o mental, de conformidad con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989);

1.2. Acogemos con beneplácito el informe de la UNESCO titulado “Abierta-mente: Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género”;

1.3. Reafirmamos nuestro compromiso con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que contiene los objetivos de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ODS 4), y metas específicas destinadas a “garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos,

la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios” (meta 4.7) y a “construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (meta 4.a);

- 1.4. Reconocemos que cualquier forma de discriminación y/o violencia, comprendido el acoso en el entorno escolar, constituye un obstáculo a disfrutar del derecho a la educación y al acceso en condiciones de igualdad de los educandos a las oportunidades de educación, y que ningún país podrá lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad ni el acceso en condiciones de igualdad a las oportunidades de educación si los educandos sufren discriminación o violencia debido a su orientación sexual y a su identidad o expresión de género real o supuesta;
 - 1.5. Confirmamos nuestra responsabilidad de promover el desarrollo humano, en particular en los ámbitos de la educación y la salud, y de aplicar estrategias eficaces para impartir educación a todos los niños y jóvenes y protegerlos contra toda forma de discriminación y violencia; a través del desarrollo armonioso de su potencial y de sus capacidades, valorando y respetando sus diferencias y similitudes; así como de asegurar el pleno ejercicio de los derechos fundamentales de todos los individuos y comunidades.
2. A pesar de los avances logrados por varios países del mundo en el cumplimiento de los compromisos y responsabilidades mencionados, subsisten grandes retos:
- 2.1 La información procedente de África, Asia, Europa, América Latina y el Caribe, América del Norte y el Pacífico indica de forma sistemática que los educandos que supuestamente no se ajustan a las normas o estereotipos de género i) son objeto de una tasa de violencia mucho más elevada que otros, y ii) tienen más probabilidades de sufrir ese tipo de violencia en la escuela que en el hogar o en su comunidad;
 - 2.2 Los datos disponibles sobre todas las regiones también muestran que la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género que se produce en el entorno escolar tiene repercusiones negativas considerables en los estudios, la salud y el bienestar actuales

y a largo plazo y, por tanto, es motivo de grave preocupación.

3. Reconocemos:

- 3.1 Las políticas y prácticas prometedoras iniciadas por varios países del mundo, que demuestran que, para ser eficaces, las respuestas del sector de la educación a la violencia en el entorno escolar requieren un enfoque global que promueva la inclusión y la diversidad, y permita prevenir y afrontar la violencia de forma general y tomando en consideración el contexto. Ese enfoque abarca todos los elementos siguientes: políticas nacionales y escolares eficaces, planes de estudios y material didáctico pertinentes y apropiados, formación y apoyo al personal, apoyo a los educandos y las familias, alianzas estratégicas, recopilación sistemática de datos y vigilancia de la violencia, respuestas rápidas y eficaces a los actos de violencia en el entorno escolar y evaluación de las respuestas. El enfoque supone la participación de todas las partes interesadas pertinentes y se aplica en los planos nacional o sub-nacional;
 - 3.2 Las lagunas considerables de nuestras respuestas actuales a la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género en el entorno escolar, ya que solo algunos países han establecido la mayoría de los elementos necesarios para una respuesta global del sector de la educación que haga frente a este tipo de violencia.
4. Sobre la base de las consideraciones anteriores, procuraremos elaborar y aplicar respuestas globales para prevenir y afrontar la discriminación y la violencia en todos los entornos educativos de nuestros países. Concretamente, nos comprometemos a intensificar nuestros esfuerzos encaminados a prevenir y afrontar la violencia, en particular por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género, en el marco general de una respuesta global del sector de la educación a la violencia en el entorno escolar, comprendido el acoso, y tomando en cuenta las especificidades de los diferentes contextos jurídicos y socioculturales, asegurando la cooperación entre países para intercambiar las mejores prácticas.
- 4.1 Vigilando sistemáticamente la tasa de prevalencia de la violencia en el entorno escolar, en particular la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género, mediante mecanismos de recopilación de datos y otros métodos;

4.2 Instaurando políticas integrales al nivel adecuado (nacional, sub-nacional, escuelas) para prevenir y afrontar la violencia en el entorno escolar, en particular la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género;

4.3 Facilitando el acceso de los educandos a información adaptada a las distintas edades, imparcial, basada en los derechos humanos y precisa sobre los estereotipos de género perjudiciales y las cuestiones relacionadas con los comportamientos no conformes con el género, en particular, según proceda, mediante planes de estudios inclusivos, material didáctico y resultados del aprendizaje, campañas de información, investigaciones y alianzas con la sociedad civil y la comunidad escolar en general;

4.4 Proporcionando formación y/o apoyo a los docentes y otros miembros del personal educativo

y escolar para prevenir y afrontar la violencia en el entorno escolar, en particular la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género;

4.5 Garantizando entornos escolares inclusivos y seguros para todos los educandos y prestando apoyo a los afectados por la violencia o la discriminación, en particular la discriminación o la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género, así como a sus familias;

4.6 Evaluando la eficiencia, la eficacia y la influencia de las respuestas del sector de la educación a la violencia, en particular la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género.

5. Invitamos a todos los países a manifestar su apoyo.

y cualquier aporte adicional. Asimismo, durante la reunión prosiguieron los debates con los delegados gubernamentales para finalizar el documento, que fue aprobado por 26 países y presentado a todos los participantes el 18 de mayo de 2016.

Enseñanzas extraídas

El Llamamiento Ministerial a la Acción se basa en la información más actualizada sobre las respuestas del sector educativo a la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género

Los ministros redactaron y refrendaron el *Llamamiento a la Acción* tras haber recibido pruebas concluyentes de la elevada prevalencia de la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género en todo el mundo, sus efectos adversos en la educación y la salud, y las deficiencias de las respuestas del sector educativo a ese tipo de violencia, así como de la existencia de políticas y prácticas alentadoras para prevenirla y afrontarla. Esos datos se resumen en el informe “Abierta-mente” de la UNESCO.

Para elaborar el informe de la UNESCO se recopiló información de 94 países y territorios acerca de la violencia en el entorno escolar, incluida la violencia de género, y, en particular, la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género, y se analizaron esos datos mediante diferentes procesos. Asimismo, se llevó a cabo un estudio exhaustivo de documentación previa procedente de más de 500 recursos distintos. A tal efecto se diseñó un instrumento de evaluación rápida al que re-

spondieron informantes clave de 12 países a fin de reunir datos más sistemáticos sobre las respuestas del sector educativo; también se entrevistó a 53 informantes clave. La UNESCO generó información nueva relativa a regiones y países sobre los que se disponía de pocos datos o de ninguno, como África Meridional y Tailandia. También se efectuó un estudio para múltiples países en Botswana, Lesotho, Namibia y Swazilandia acerca de la violencia de género en el entorno escolar en que, por primera vez en esos países, se estudiaba la violencia hacia a los estudiantes que aparentemente no se ajustaban a las normas de género. Además, la UNESCO organizó consultas regionales en Asia y el Pacífico y en América Latina y el Caribe, y sus conclusiones se recogieron en informes regionales¹⁵⁷.

Datos sobre el alcance y los efectos de la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género en las escuelas

Una proporción considerable de estudiantes LGBT sufren violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género en las escuelas. Así lo demuestran sistemáticamente los datos recopilados de África, Asia, Europa, América Latina y el Caribe, América del Norte, y el Pacífico, en una proporción que varía entre el 16% de Nepal y el 85% de los Estados Unidos. Los estudiantes LGBT también son más vulnerables a ese tipo de violencia en la escuela que en el hogar o en la comunidad.

Los estudiantes LGBT presentan una mayor prevalencia de violencia en la escuela que sus pares no LGBT. En Nueva Zelanda, por ejemplo, los estudiantes lesbianas, gais y bisexuales tienen una probabilidad tres veces mayor de sufrir acoso que sus pares heterosexuales, y en Noruega entre el 15% y el 48% de los estudiantes

lesbianas, gays y bisexuales sufren acoso, frente al 7% de los estudiantes heterosexuales.

También son víctimas de este tipo de violencia los estudiantes que no son LGBT pero aparentemente no se ajustan a las normas de género. En Tailandia, por ejemplo, el 24% de los estudiantes heterosexuales sufren violencia porque su expresión de género no cumple esas normas, mientras que en el Canadá el 33% de los estudiantes de sexo masculino experimentan violencia verbal en relación con su orientación sexual real o supuesta, incluidos los que no se identifican como gays o bisexuales.

La violencia homofóbica y transfóbica en el entorno escolar afecta a la educación, las perspectivas de empleo y el bienestar de los estudiantes. Los estudiantes que son víctimas de este tipo de violencia tienen más probabilidades de sentirse inseguros en la escuela, faltar a clases o abandonar los estudios. En los Estados Unidos, por ejemplo, el 70% de los estudiantes LGBT se sienten inseguros en la escuela; en Tailandia el 31% de los estudiantes que sufren burlas o acoso por ser LGBT o percibidos como tales se ausentaron de la escuela en el mes anterior; y en la Argentina el 45% de los estudiantes transgénero abandonan los estudios. A consecuencia de ello los estudiantes que sufren violencia homofóbica y transfóbica pueden obtener peores resultados académicos que sus pares. Los estudiantes LGBT alcanzaron peores resultados en Australia, China, Dinamarca, El Salvador, Italia y Polonia. La violencia homofóbica y transfóbica también produce efectos adversos en la salud mental, entre los que se cuentan un mayor riesgo de experimentar ansiedad, temor, estrés, soledad, pérdida de confianza, baja autoestima y depresión, y de autolesionarse y suicidarse, en detrimento del aprendizaje.

Datos sobre las deficiencias de las actuales respuestas del sector educativo a la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género en las escuelas

El estudio encargado por la UNESCO también revela que, si bien el sector educativo es responsable de ofrecer un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo para todos los estudiantes, pocos países han implantado todos los elementos de una respuesta integral del sector educativo.

En el informe “Abierta-mente” de la UNESCO se explica que una respuesta integral abarca todos los elementos siguientes: políticas educacionales y escolares efectivas, currículos y materiales de aprendizaje inclusivos, formación y apoyo al personal, entornos escolares seguros que presten apoyo a los estudiantes y las familias, información precisa, asociaciones estratégicas con la comunidad escolar y la sociedad civil, supervisión de la violencia y evaluación de las respuestas. Además, una respuesta

integral supone prevenir la violencia y responder a ella, involucra a todos los interesados pertinentes y se aplica en los niveles nacional y subnacional. En el *Llamamiento Ministerial a la Acción* los compromisos asumidos por los Gobiernos para fortalecer sus respuestas hacen referencia expresa a cada uno de los elementos del enfoque integral.

El Llamamiento Ministerial a la Acción es el resultado de un proceso de sensibilización y movilización inclusivo y paulatino

La realización del *Llamamiento Ministerial a la Acción* en la reunión ministerial internacional es el resultado de una serie de actividades desarrolladas por la UNESCO desde 2011 con el objetivo de sensibilizar a los responsables normativos acerca de la seriedad que revisten la prevalencia de la violencia homofóbica y transfóbica en todo el mundo y sus efectos adversos.

En 2011 la UNESCO celebró una consulta internacional de expertos sobre el acoso homofóbico en centros educativos, la primera sobre el tema organizada bajo los auspicios de las Naciones Unidas. Las conclusiones se compilaron en el cuadernillo 8 de la serie Buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud, titulado *Respuestas del Sector de Educación frente al Bullying Homofóbico*¹⁵⁸, presentado en París en 2012 con ocasión del Día Internacional contra la Homofobia y la Transfobia. Ese mismo día la UNESCO y el Comité para el Día Internacional publicaron una unidad didáctica para que los docentes y educadores hablaran en clase de la homofobia y la transfobia¹⁵⁹.

Desde 2013 la UNESCO también ha apoyado actividades regionales y nacionales en Asia y el Pacífico, América Latina y el Caribe, y África Meridional.

Las consultas regionales organizadas por la UNESCO en Asia y el Pacífico y en América Latina y el Caribe congregaron a una amplia gama de interesados de 22 países y supusieron para ambas regiones la primera oportunidad de analizar la situación desde un punto de vista regional, así como de compartir las mejores políticas y prácticas de los países participantes. Además de facilitar la recopilación de datos útiles para el estudio mundial encargado por la UNESCO, las consultas, con vocación inclusiva, contribuyeron a fomentar la colaboración entre las organizaciones de la sociedad civil de cada región, y entre la sociedad civil y los Gobiernos nacionales. En América Latina varias ONG de siete países pusieron en marcha, con el apoyo de la ONG estadounidense GLSEN, un proyecto regional de reunión de datos concluyentes sobre el alcance y el carácter de la violencia homofóbica y transfóbica en entornos educativos. Concluida la consulta regional de Asia y el Pacífico, se crearon grupos de trabajo técnicos compuestos por representantes de los Gobiernos, las organizaciones

de la sociedad civil y el mundo académico en China, las Filipinas, Indonesia y Tailandia con el fin mejorar la aplicación de las respuestas del sector educativo a la violencia homofóbica y transfóbica. Un objetivo importante de estas actividades regionales era demostrar que el fenómeno de la violencia homofóbica y transfóbica no afectaba solo a los países del Norte Global y que se podían extraer las mejores políticas y prácticas de muchas regiones.

En los cuatro países de África Meridional donde, con el respaldo de la UNESCO, se examinó la violencia contra los estudiantes que aparentemente no se ajustaban a las normas de género, se solicitó a los investigadores que cooperaran estrechamente con las autoridades gubernamentales, en especial con los ministerios de educación. Así, los ministerios participaron en el diseño del estudio y el análisis de los datos, incluso mediante reuniones consultivas nacionales celebradas al principio y al final del estudio. Su participación en el proceso de investigación permitió sensibilizarlos sobre la importancia del tema, lograr una mejor comprensión y asunción de los métodos de investigación y de los datos y movilizar a los responsables normativos de cara al seguimiento del estudio, que contribuyó además a desmentir la idea de que las cuestiones relativas a la orientación sexual y la identidad de género eran “ajenas a África”.

El proceso inclusivo seguido por la UNESCO, en el que participaron diferentes regiones e interesados, se plasma en la diversidad regional de los países que refrendan el *Llamamiento Ministerial a la Acción*. También se manifestó en el amplio porcentaje de representantes de la sociedad civil que asistieron a la reunión ministerial de mayo de 2016 y compartieron sus experiencias, reconociendo que las organizaciones de la sociedad civil y, sobre todo, las organizaciones LGBT han demostrado su liderazgo y poseen gran pericia en la prevención y la respuesta a la violencia homofóbica y transfóbica en el entorno educativo y a través de él.

El Llamamiento Ministerial a la Acción está estrechamente relacionado con los derechos del niño, en particular el derecho a la educación

Desde que la UNESCO empezó a ayudar a los Estados Miembros a reforzar las respuestas de sus sectores educativos a la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género, su principal fundamento siempre ha sido el hecho de que la violencia homofóbica y transfóbica en los centros educativos amenaza el derecho de muchos niños y jóvenes a la educación y obstaculiza el logro de la Educación para Todos. El derecho a la educación tiene tres dimensiones: el acceso a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades y sin discriminación de ningún tipo; una educación de calidad para que todos los niños puedan alcanzar su potencial,

aprovechar las oportunidades de empleo y desarrollar sus conocimientos para la vida gracias a planes de estudios amplios, pertinentes e inclusivos; y el respeto en el entorno de aprendizaje entendido como el mismo respeto hacia todos los niños, incluso por su identidad e integridad, en un entorno educativo seguro, sano y exento de cualquier forma de violencia.

La labor de la UNESCO relativa al derecho de todos los niños y jóvenes a la educación, incluidos los niños y jóvenes LGBT o que aparentemente no se ajustan a las normas de género, se sustenta en varias declaraciones, convenciones y otros acuerdos internacionales, como la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948, la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, de 1960, la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989, y, más recientemente, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de 2015, que comprende el Objetivo 4 de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos”.

La gran mayoría de los Estados Miembros de las Naciones Unidas han ratificado la mayor parte de esos documentos, lo que debería hacer del logro del derecho a la educación una prioridad de todos los Gobiernos. Asimismo, es fácil comprender que la discriminación y la violencia, independientemente de su justificación, obstaculizan el acceso a una educación de calidad.

El respaldo al Llamamiento Ministerial a la Acción es el resultado de un enfoque que respeta los aspectos culturales

Como se ha observado, las cuestiones relativas a la orientación sexual y la identidad o expresión de género son muy delicadas en muchos contextos, especialmente en lo que respecta a la educación. Por ello, la UNESCO ha aplicado un enfoque que respeta los aspectos culturales en sus actividades de apoyo a la labor de los Estados Miembros para reforzar las respuestas de sus sectores educativos a la violencia homofóbica y transfóbica.

Aplicar un enfoque que respeta los aspectos culturales no significa no hacer nada en los contextos en que hablar de la orientación sexual y la identidad o la expresión de género, o de la homofobia o la transfobia, supone un reto por ser tabú o incluso estar prohibido. Lo que quiere decir es que la motivación y la terminología deben tener eco en el contexto cultural local.

El derecho de todos los niños y jóvenes a la educación es una motivación universal, como también lo es la necesidad de crear entornos educativos sin estigma, discriminación ni violencia, incluida la violencia de género. La violencia homofóbica y transfóbica es una forma de violencia de

género en el entorno escolar y, por ello, en algunos contextos es útil presentar este tema explicando que las mismas normas y estereotipos de género nocivos que afectan a las niñas en las escuelas afectan también a los niños a los que se percibe como “afeminados” y a las niñas a las que se considera “masculinas”.

El uso de terminología que respeta los aspectos culturales también es vital para lograr la participación de todos los interesados en los debates y diálogos normativos sobre las respuestas del sector educativo a la violencia homofóbica y transfóbica. A título ilustrativo, en el estudio en múltiples países respaldado por la UNESCO en África Meridional, todos los interesados estuvieron de acuerdo en usar los términos siguientes, en especial los estudiantes y docentes: “violencia relacionada con la diversidad” dirigida a estudiantes a los que “se percibe como diferentes en cuanto a su género, por ejemplo, niños que parecen niñas o actúan como ellas y niñas que parecen niños o actúan como ellos”. Esa solución permitió recopilar datos incluso en países donde la homosexualidad es ilegal y, por tanto, era imposible usar los términos “homosexualidad” o aun “orientación sexual” en el curso de la investigación.

En el *Llamamiento Ministerial a la Acción* se reconoce la importancia de “toma[r] en cuenta las especificidades de los diferentes contextos jurídicos y socioculturales”, formulación que probablemente posibilitó que algunos países apoyaran el texto. Se trata tan solo del reconocimiento de que no existe un enfoque único y se pueden emplear una motivación concreta y una terminología diferente según el caso.

El papel de la sociedad civil ha sido decisivo en todo el proceso de elaboración del Llamamiento Ministerial a la Acción y será fundamental para que los Gobiernos lo apliquen y rindan cuentas al respecto

Desde que la UNESCO comenzó su labor para reforzar las respuestas del sector educativo a la violencia homofóbica y transfóbica se han establecido sólidas alianzas con la sociedad civil, en particular con organizaciones LGBT mundiales, regionales y nacionales cuya pericia y liderazgo pionero en este ámbito quedan así reconocidos. Estas organizaciones han recopilado información estratégica sobre el alcance de la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género y han implantado medidas innovadoras en muchos países, y esa información y prácticas prometedoras formaron parte de los datos presentados a los responsables normativos en el informe “Abierta-mente” y en la reunión ministerial.

La elevada presencia de representantes de la sociedad civil en la reunión ministerial coadyuvará a la promoción del *Llamamiento Ministerial a la Acción* en los países que

todavía no lo han respaldado. Por su parte, los Gobiernos que ya lo han refrendado deberán rendir cuentas a la sociedad civil, lo que favorecerá que se cumplan efectivamente los compromisos contraídos para enfrentar la violencia homofóbica y transfóbica en las escuelas.

Conclusión

Todas las formas de discriminación y violencia en las escuelas obstaculizan el derecho fundamental de los niños y jóvenes a una educación de calidad y, en consecuencia, se deben prevenir y enfrentar. Para los gobiernos de muchos países enfrentar la violencia homofóbica y transfóbica es un asunto complejo y delicado. Es posible movilizar la voluntad y el apoyo político mediante iniciativas de promoción que se basen en datos, respeten los aspectos culturales e involucren a todos los interesados, como parte de esfuerzos más amplios para prevenir la violencia en el entorno escolar, incluida la violencia de género.

Apostilla

- 151** La reunión culminó un proyecto de tres años de duración titulado “Education and Respect for All: *Preventing and Addressing Homophobic and Transphobic Bullying in Educational Institutions*” (Educación y respeto para todos: prevenir y afrontar el acoso homofóbico y transfóbico en los centros educativos), ejecutado por la UNESCO con el apoyo financiero del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia del Reino de los Países Bajos. En un sentido más amplio, la reunión sirvió de colofón a las actividades de la UNESCO orientadas a prevenir y afrontar la violencia de género en el entorno escolar, financiadas por el Reino de Noruega.
- 152** En adelante, el informe “Abierta-mente”. Se pueden consultar en línea:
- el informe completo en inglés: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244756e.pdf>;
 - el informe resumido en inglés: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652e.pdf>;
 - el informe resumido en francés: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652f.pdf>;
 - el informe resumido en español: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Abierta-mente.pdf.
- 153** Cifra al 29 de julio de 2016.
- 154** Los estudiantes intersexuales también pueden ser objeto de violencia, aunque en la actualidad no se dispone de suficientes datos científicos al respecto.
- 155** Integraron el grupo de redacción:
- Sra. Jet Bussemaker, Ministra de Educación, Cultura y Ciencia de los Países Bajos;
 - Sr. Gustav Fridolin, Ministro de Educación e Investigación de Suecia;
 - Sra. Catherine E. Lhamon, Subsecretaria de la Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de los Estados Unidos;
 - Sr. Kihei Maekawa, Viceministro de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología del Japón;
 - Sra. Sonia Mora Escalante, Ministra de Educación Pública de Costa Rica;
 - Sr. Phineas Langa Magagula, Ministro de Educación y Formación de Swazilandia.
- 156** El *Llamamiento Ministerial a la Acción*, que ha recibido el apoyo de más países desde que se terminó este artículo, se puede consultar en http://en.unesco.org/sites/default/files/call_for_action_2016_08_05-es.pdf.
- 157** Los dos informes regionales son los siguientes:
- UNESCO (2015). From insult to inclusion: Asia Pacific report on school bullying, violence and discrimination on the basis of sexual orientation and gender identity: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235414e.pdf>;
 - UNESCO (2015). La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina: www.convivenciascolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2016/UNESCO%20Violencia%20homofobica%20y%20transfobica%20en%20el%20ambito%20escolar.pdf.
- 158** Se puede consultar en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222918S.pdf>.
- 159** Se puede consultar en www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/IDAHO%20Lesson%20plan.pdf.



Un niño atiende una sesión de terapia en Lower Crossroad, Sud Africa

© UNICEF/UNI45251/Pirozzi

8. El papel de los pediatras en la prevención del acoso y en la respuesta a las formas nuevas y crecientes de violencia contra los niños

Bernard Gerbaka, Fares BouMitri y Carla Haber

Introducción

La violencia escolar ha sido el centro de atención en los últimos años, en parte debido a la elevada cobertura mediática que se le ha brindado a raíz de sucesos como los tiroteos y suicidios ocurridos en varias escuelas. Una de las cuestiones que se ha proyectado al primer plano del debate y se ha mantenido en él es el acoso, vinculado en los medios de comunicación y en las publicaciones académicas con esos sucesos de gran magnitud. Con demasiada frecuencia, el acoso se considera como una parte inevitable de la cultura juvenil. Sin embargo, las consecuencias del acoso pueden ser graves y tener repercusiones a lo largo de toda la vida: no solo afectan a los niños que sufren acoso o a los que lo ejercen, sino también a sus familias y amigos.

Los profesionales de la salud y la seguridad públicas pueden y deben desempeñar un papel destacado en la prevención del acoso y de sus consecuencias contribuyendo con sus destrezas y conocimientos especializados a crear la solución. El acoso se ha tornado una cuestión tan importante que la Academia Estadounidense de Pediatría lo incluyó en la revisión de 2009 de su política relativa al papel del pediatra en la prevención de la violencia juvenil. En la política revisada figura la evolución de la epidemiología de las lesiones intencionadas, se citan cuestiones de reciente aparición en la violencia infantil y se afianzan los principios básicos de la política original. Uno de los problemas que se abordan en la nueva política es el acoso, forma habitual de violencia que puede acarrear consecuencias significativas para la víctima y para el autor.

Política sobre violencia juvenil de la Academia Estadounidense de Pediatría y las escuelas públicas de Lincoln

Con respecto a una encuesta realizada a finales de la década de 1990, en la versión revisada de la declaración de política de la Academia Estadounidense de Pediatría, "El papel del pediatra en la prevención de la violencia juvenil", se señala que las lesiones relacionadas con la violencia son un problema de consideración con el que se encuentran habitualmente los pediatras¹⁶⁰. Sin embargo,

muchos no se sienten preparados para detectar y gestionar tipos de violencia distintos del abuso de menores. La conciencia sobre la violencia juvenil ha aumentado desde la publicación de la política inicial en 1999; no obstante, según los estudios periódicos de la Academia Estadounidense de Pediatría, es necesario que los pediatras reciban capacitación y apoyo en relación con la violencia juvenil. Hay varios programas en curso para colmar esa necesidad, entre ellos el programa Connected Kids: Safe, Strong, Secure (Niños Conectados: Protegidos, Fuertes, Seguros).

Este programa, que se puso en marcha en 2005, brinda al personal pediátrico un método global y específico por edades para integrar la prevención de la violencia en la atención primaria de la salud y en la comunidad. Un enfoque de orientación preventiva basado en activos ayuda a las familias a criar niños resilientes desde que nacen hasta que cumplen 21 años. El programa comprende una guía clínica, folletos de información para los padres y los pacientes y material de capacitación. En la guía clínica se incluyen varias fichas de trabajo e instrumentos que contribuyen a poner en contacto a las familias con recursos comunitarios valiosos y refuerzan mensajes importantes¹⁶¹.

Una cuestión que empieza a ser motivo de inquietud y aparece citada en la política de la Academia Estadounidense de Pediatría es la asociación entre el acoso y comportamientos agresivos posteriores, como los tiroteos en las escuelas con gran repercusión mediática. Otras preocupaciones son la asociación entre el acoso y la tenencia de armas; las consecuencias psicológicas del acoso (como la depresión y los pensamientos suicidas); y la relación entre el acoso y los trastornos de somatización, la morbilidad de ciertas enfermedades y el desarrollo de problemas de conducta a largo plazo.

El acoso

El acoso es una forma de comportamiento violento que puede dar lugar a problemas graves para la víctima y para el agresor. El niño acosado corre el riesgo de sufrir problemas de conducta, problemas de salud física y pensamientos suicidas. Tales consecuencias deben ser motivo de

alarma, dado que el acoso es frecuente y afecta a la mitad de los niños y adolescentes de todo el mundo.

En la política de la Academia Estadounidense de Pediatría se define el acoso como una forma de agresión en la que uno o más niños intimidan, hostigan o maltratan físicamente de manera reiterada y deliberada a una víctima que no puede defenderse. Otras fuentes señalan que el acoso entraña un desequilibrio de poder físico y psicológico entre las personas implicadas. Los ataques no son provocados y se llevan a cabo de manera sistemática y con un fin intencionadamente perjudicial contra el mismo niño. Con independencia de la definición, los factores esenciales en el acoso son el desequilibrio de poder y el patrón reiterado de maltrato, así como el aspecto crucial de que el acoso no es una pauta del desarrollo.

El comportamiento acosador

El comportamiento acosador es deliberado y tiene como objetivo dominar a otro niño. El acoso suele comprender comportamientos directos, como burlas, amenazas, golpes, patadas y hurtos. Sin embargo, el acoso también puede ser indirecto (forma conocida como agresión relacional) e incluir insultos racistas o la difusión de rumores crueles que causan que la víctima se vea aislada socialmente por exclusión intencionada. Los niños suelen preferir métodos directos y las niñas, métodos indirectos.

Los comportamientos acosadores difieren en cuanto a su gravedad y forma. La gravedad de los comportamientos oscila entre un nivel bajo (empujones, escupitajos y divulgación de rumores), medio (robo del dinero para el almuerzo, llamadas telefónicas intimidatorias e insultos racistas) y alto (lesiones corporales, amenazas con armas y divulgación de rumores maliciosos). Las formas comprenden la intimidación verbal, física y emocional, así como el acoso racista y sexual.

El ciberacoso

El ciberacoso es el acoso que se lleva a cabo por medio de la tecnología electrónica. La tecnología electrónica abarca dispositivos y equipos como teléfonos móviles, computadoras y tabletas, así como herramientas de comunicación como los sitios de medios sociales, los mensajes de texto, las aplicaciones de chat y los sitios web¹⁶². En los últimos tres años se ha registrado un incremento del 87% en el número de sesiones de asesoramiento de Childline sobre acoso en línea¹⁶³.

Acoso: los actores

Los actores en una situación de acoso son los agresores y sus partidarios, las víctimas y los testigos, algunos de los cuales pueden apoyar de manera silenciosa o activa al agresor o, a veces, a la víctima.

Agresores: los autores

Los niños y los jóvenes que suelen acosar a sus compañeros tienen más probabilidades que otros de inmiscuirse en riñas frecuentes, salir heridos de una pelea, cometer actos de vandalismo o hurtos, beber alcohol, fumar, no asistir a clase, dejar los estudios y llevar un arma¹⁶⁴. Se comportan de manera activa, extrovertida y agresiva, utilizando la fuerza bruta o el hostigamiento público, rechazando las normas y rebelándose para sentirse superiores y seguros. Otros agresores se comportan de una manera más sutil y reservada, para tratar de no ser identificados como verdugos. Ambos tipos tienen las mismas características subyacentes: interés en su propio placer, deseo de ejercer poder sobre los demás, voluntad de manipular a otros para conseguir lo que quieren e imposibilidad de ver las cosas desde la perspectiva del prójimo.

Los patrones de comportamiento que presentan los agresores también pueden influir en su vida futura y en la vida de las personas con las que entran en contacto. Los datos señalan que los niños que ejercen acoso casi nunca dejan atrás ese comportamiento, sino que lo trasladan a sus relaciones personales, familiares y laborales en la vida adulta si no hay ninguna intervención. Según las investigaciones, los estudiantes (en particular los varones) que acosan a otros son especialmente susceptibles de adoptar otros comportamientos delictivos como el vandalismo, la ratería en tiendas, la ausencia escolar injustificada y el consumo habitual de droga¹⁶⁵. De acuerdo con las conclusiones de un estudio, ese patrón de comportamiento suele continuar en la edad adulta. Aproximadamente entre el 35% y el 40% de las personas que ejercieron acoso escolar tuvieron tres o más condenas por delitos registradas oficialmente antes de cumplir 24 años, mientras que esa situación solo se daba en el 10% de los niños que no habían ejercido acoso¹⁶⁶.

Los agresores tienen dificultades para resolver problemas sin recurrir a la violencia y la mayoría tiene bajos niveles de ansiedad y una gran autoestima. Contrariamente a la opinión generalizada, hay pocos indicios que sustenten la idea de que los agresores victimizan a otros debido a su escasa autoestima. Según diversas investigaciones, los agresores suelen caracterizarse por niveles inusualmente bajos o promedios de ansiedad e inseguridad y la imagen que tienen de sí mismos también está en torno a la media o incluso es relativamente positiva.

Los niños ejercen acoso por diversas razones. Algunos para hacer frente a situaciones difíciles en el hogar; algunos agresores han sido víctimas de maltrato. Los agresores pueden haber sido rechazados anteriormente por sus compañeros porque mostraban elevadas tasas de conflicto, agresividad y tenían un comportamiento inmaduro a la hora de jugar, además de no ser capaces de ver las cosas desde la perspectiva de otro niño.

Acosados: las víctimas

Las víctimas pasivas tienen tendencia a ser inseguras, reaccionando de manera sumisa y ansiosa ante situaciones difíciles. Muchos de esos niños son más pequeños desde el punto de vista físico, prudentes, sensibles y callados. Suelen tener una opinión negativa de sí mismos, verse como fracasados y sentirse solos, estúpidos, avergonzados y poco atractivos. Sin embargo, se desconoce en qué medida las dificultades físicas, mentales o del habla, el uso de gafas, el color de la piel, el peso, la higiene, la postura y la indumentaria influyen en la selección de las víctimas.

Las víctimas provocadoras suelen ser irascibles y tratan de defenderse si se sienten insultadas o atacadas. Los niños que tienden a ser inquietos e irritables y que incitan y provocan a otros también pueden convertirse en víctimas. Varios expertos sospechan que algunos niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad encajan en esta categoría. Otros grupos vulnerables son los niños con problemas de aprendizaje, los niños con discapacidad física y los niños que están sufriendo una crisis familiar o que están efectivamente desatendidos. En general, parece que los niños que ya tienen que enfrentarse a muchos inconvenientes desde el punto de vista físico, emocional o social también se convierten en víctimas de acoso.

Los agresores pueden seleccionar niños cuyas características se desvían de la norma en cuanto a la estatura, la apariencia y el modo de pensar. No obstante, en la mayoría de los casos se aprovechan de niños tímidos, ansiosos o inseguros y que carecen de habilidades sociales y amigos. Esas víctimas suelen tener una relación estrecha con sus padres, que pueden ser sobreprotectores. Por lo general, las víctimas más débiles desde el punto de vista físico y emocionalmente vulnerables se convierten en blancos fáciles que no se defienden.

Otros actores y testigos

Apenas se han llevado a cabo estudios sobre otros actores en la ecuación del acoso. A partir de una muestra de 462 jóvenes italianos en su adolescencia temprana (media de edad: 13,4 años; desviación típica: 9 meses), Pozzoli y Gini¹⁶⁷ llegaron a la conclusión de que las estrategias

para la resolución de problemas y la presión normativa del grupo percibida para intervenir se asociaban positivamente con una ayuda activa al compañero acosado y se vinculaban negativamente a la pasividad. También determinaron que las estrategias de distanciamiento se asociaban positivamente con una observación pasiva, mientras que se asociaban de forma negativa a un comportamiento defensivo consistente en informar al profesor. El comportamiento defensivo referido por el propio testigo se asociaba de manera positiva a la responsabilidad personal de intervenir, pero solo en condiciones en que la presión del grupo percibida era escasa.

En el acoso no solo participan la persona agresora y la persona agredida, sino también los estudiantes que presencian el acoso. Los testigos son las personas que contemplan el acoso u oyen hablar de él. Asimismo, en función de la respuesta de los testigos, estos pueden agravar el problema o contribuir a la solución. Según el proyecto Eyes on Bullying (Ojos sobre el Acoso), hay dos tipos de testigos. Los testigos nocivos son los que puedan instigar el acoso, reírse de la víctima o vitorear al agresor, o bien unirse al acoso una vez que ha comenzado. Entre ellos también se encuentran las personas que presencian de manera pasiva el acoso y no hacen nada al respecto. Los testigos pasivos "son el público que el agresor anhela y la aceptación silenciosa que permite que este prosiga con su comportamiento dañino"¹⁶⁸. Los testigos son considerados cuando intervienen directamente mientras se produce el acoso defendiendo a la víctima o disuadiendo al agresor. Entre estos también se encuentran los que consiguen ayuda o reúnen apoyo para la víctima entre otros compañeros¹⁶⁹.

Consecuencias del acoso

No hay una causa única de acoso entre los niños. Antes bien, los factores personales, familiares, grupales, escolares y comunitarios pueden poner a un niño o joven en riesgo de ser acosado por sus compañeros. Sin embargo, existen características comunes. Los niños que acosan suelen ser agresivos, enojarse con rapidez y ser impulsivos; carecen de empatía, tienen la necesidad de dominar a otros y presentan dificultades para cumplir las normas¹⁷⁰. Las víctimas pueden experimentar una baja autoestima, depresión y ansiedad, aspectos todos ellos que pueden trasladar consigo a la vida adulta. Su progreso académico se puede ver afectado y pueden encontrarse aislados porque sus compañeros tienen miedo de perder su estatus o de convertirse en víctimas. Las niñas o adolescentes víctimas de acoso pueden acabar más adelante en relaciones abusivas. Algunas víctimas incluso llegan a suicidarse por pura desesperación, al creer que nadie les ayudará. Una alarmante tendencia reciente es el número de víctimas que cometen homicidios porque sufrían acoso

crónico. Varios jóvenes que se sentían inferiores o maltratados han llevado a cabo tiroteos por venganza. Los jóvenes autores de esos delitos eran objeto de burla e intimidación constantes.

Los agresores pueden desarrollar trastornos de la conducta y comportamientos delictivos durante la adolescencia, así como un grave comportamiento antisocial y delictivo en la edad adulta¹⁷¹. La mayoría de los agresores lo siguen siendo a lo largo de su vida. Suelen dejar los estudios, tienen dificultades para mantener su empleo y no logran mantener relaciones íntimas positivas. De acuerdo con los datos de un estudio, hasta el 60% de las personas que ejercían acoso en los niveles educativos que se cursan entre los 11 y los 14 años de edad tuvieron su primera condena penal antes de los 24 años, frente al 10% de los controles que no ejercieron ni sufrieron acoso durante su infancia.

Las funciones de los profesionales de la salud en la prevención de la violencia¹⁷²

Como la mayoría de los actos de violencia, el acoso puede tener consecuencias devastadoras. Por consiguiente, de acuerdo con la política de la Academia Estadounidense de Pediatría¹⁷³, el personal sanitario debe coordinar la prevención y la detección de la violencia y la intervención en esos casos en su calidad de profesionales clínicos, promotores, educadores e investigadores.

Uno de los objetivos del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos es “promover el bienestar económico y social de las personas, las familias y las comunidades”. Esa meta incluye proteger la seguridad y promover el bienestar de los niños y los jóvenes, fomentar el desarrollo de comunidades fuertes, sanas y solidarias y tratar las necesidades, los puntos fuertes y las destrezas de los grupos vulnerables¹⁷⁴.

Asimismo, en la iniciativa Gente Saludable 2020 se ha incluido el objetivo directo, “reducir el acoso entre los adolescentes” (objetivo 35 en relación con la prevención de las lesiones y la violencia). Además, hay otros objetivos en los ámbitos de la prevención de las lesiones y la violencia y de la salud de los adolescentes relacionados con la prevención del acoso. Entre ellos cabe citar: “reducir las peleas físicas entre adolescentes” (objetivo 34 en relación con la prevención de las lesiones y la violencia); “reducir la tenencia de armas por adolescentes en los recintos escolares” (objetivo 36) y “aumentar la proporción de adolescentes cuyos padres consideran que están seguros en la escuela” (objetivo 8 en relación con la salud de los adolescentes)¹⁷⁵.

Los departamentos de salud pública cuentan con las competencias técnicas y la capacidad para influir en la prevención del acoso gracias a sus conocimientos al trabajar con una amplia variedad de personas, incluidos los diferentes organismos estatales y locales, los grupos comunitarios, las familias y los propios jóvenes. En cuanto esfera, la salud pública se ocupa de cuestiones complejas que requieren intervenciones o estrategias multifacéticas y sostenidas y es consciente de la necesidad de adaptar las estrategias a lo largo del tiempo. También valora la necesidad de seleccionar y aplicar prácticas fundamentadas y con buenas perspectivas y apoya un cambio de políticas que promueva un entorno sano y seguro.

Los programas de salud pública pueden utilizar las cinco estrategias que figuran a continuación para contribuir a la prevención del acoso:

Evaluar las leyes y políticas estatales pertinentes en relación con el acoso:

- Analizar la situación actual y definir las funciones en relación con la capacitación, los sistemas de presentación de informes, la educación, los medios de comunicación y los sistemas de respuesta estatales y comunitarios.
- Evaluar y examinar las leyes y políticas e integrarlas en la prevención (parejas adolescentes, salud escolar y programas de actividades extraescolares, atención primaria, entorno escolar, etc.).
- Determinar qué sistemas y programas se encargan de observar las leyes y políticas.
- Colaborar con los Ministerios de Educación y de Salud (programas de salud en las escuelas) para difundir información sobre las prácticas y las políticas.
- Contribuir a la coordinación y la movilización de los asociados para respaldar las leyes y las políticas en materia de prevención.
- Promover un enfoque de salud pública.
- Ayudar a establecer las organizaciones y los promotores en materia de prevención.

Formular, ejecutar y evaluar las intervenciones:

- Incorporar la prevención del acoso a los planes de estudios de medicina y de ciencias de la salud, inclusión hecha de los niños con necesidades especiales de atención de la salud, la salud y la seguridad en las escuelas, los consultorios de las escuelas, las visitas de

atención primaria, la salud de los adolescentes y los programas comunitarios para niños y adolescentes.

- Colaborar con otros interesados de la comunidad médica para incluir la prevención del acoso como parte de la orientación preventiva.
- Dotar a los proveedores de salud y de servicios humanos, incluidos los proveedores de servicios médicos, de los recursos necesarios para brindar respuestas adecuadas a las víctimas, los testigos y los agresores cuando se detecta un episodio de acoso.
- Trabajar con los equipos de Child Death Review para velar por que se tenga en cuenta el acoso al examinar las muertes de niños y adolescentes y para definir estrategias de prevención.
- Elaborar y llevar a cabo campañas de educación pública para instruir a las familias y los padres, la comunidad y los niños y adolescentes en la prevención del acoso y en el papel que ejercen en la prevención.
- Definir las buenas prácticas.

Recoger, analizar y difundir datos:

- Trabajar con epidemiólogos a fin de elaborar estrategias para la vigilancia del acoso. Invitarlos a facilitar información en relación con encuestas o recogidas de datos, que puede ayudar a las escuelas a comprender las causas y las consecuencias del acoso y a fundamentar las estrategias de prevención.
- Colaborar con el Ministerio de Educación, los profesionales de la salud y la seguridad de las escuelas y los proveedores de la comunidad para mejorar la recogida de datos.
- Contribuir a la coordinación de las fuentes de datos y promover su intercambio.
- Conocer la implicación actual del Ministerio de Salud en la prevención y determinar su papel en el futuro.

Proporcionar capacitación y asistencia técnica a los profesionales de la salud pública y de otros colectivos:

- Proporcionar capacitación y asistencia técnica a los profesionales de la salud pública.
- Colaborar con los encargados de la formulación de políticas, las familias y las organizaciones no gubernamentales para extender la educación sobre la prevención del acoso.

- Capacitar al personal de enfermería de salud pública, el personal de enfermería de salud escolar, los profesionales clínicos y los proveedores de salud pediátrica en la detección del acoso y en la respuesta con intervenciones apropiadas.
- Proporcionar asistencia técnica y capacitación a los proveedores de la comunidad, incluidos los profesores, los proveedores de servicios humanos y los programas de deportes y ocio, en relación con el reconocimiento y la intervención mediante prácticas que ofrecen perspectivas favorables.
- Promover que las facultades de enfermería, trabajo social, medicina y educación incluyan la detección del acoso, la intervención al respecto y su prevención en los planes de estudios.

Facilitar la colaboración entre las organizaciones y los profesionales pertinentes¹⁷⁶:

- Participar en comités consultivos relacionados con la prevención del acoso.
- Asociarse con las escuelas para promover cambios en el entorno social, comprender el papel de los testigos, fomentar que los miembros del personal actúen como modelos de comportamiento y lograr la implicación de los jóvenes en la prevención (mentorías, sugerencias de cambios en las políticas, testigos activos, delaciones).
- Elaborar y mantener una relación con los programas de salud mental, de puericultura y de actividades extraescolares. Crear alianzas con empresas privadas (seguros médicos, etc.).
- Copatrocinar actividades de capacitación y educación para las comunidades.
- Colaborar con las instituciones públicas y municipales de salud para elaborar planes integrales.
- Colaborar con las sociedades libanesa, mediterránea y árabe de pediatría, así como con la Academia Estadounidense de Pediatría, etc.
- Facilitar capacitación y educación en eventos de pediatría.
- Colaborar en las políticas de las escuelas.

Para el profesional clínico

Los profesionales clínicos deben desarrollar un enfoque integral de orientación preventiva, detección y asesoramiento durante las visitas periódicas de revisión de la salud, así como proporcionar tratamientos adecuados y oportunos para los problemas relacionados con la violencia, o derivar a los pacientes.

En cuanto profesionales clínicos, los proveedores de servicios de salud pueden intervenir en relación con las víctimas y los agresores en los tres niveles de prevención:

Prevención primaria. La prevención de la violencia es una función esencial de los proveedores de servicios pediátricos y criar niños resilientes es un aspecto fundamental de la prevención de la violencia. Los proveedores deben instituir un plan que fomente la resiliencia en cada visita de rutina. El personal sanitario también puede ayudar a los padres a criar niños no violentos y, a ese fin¹⁷⁷:

- Explicar la diferencia entre lo normal y lo anormal.
- Alentar a los padres a proporcionar abundante amor y atención.
- Fomentar una autoestima positiva.
- Alentar a los padres a conversar con sus hijos, en lugar de hablarles sin escucharlos.
- Subrayar la importancia de la supervisión de los padres.
- Ayudar a los padres a fijar límites.
- Educar en la responsabilidad.
- Ayudar a los padres a enseñar habilidades para resolver problemas y tomar decisiones.
- Colaborar con los padres para que ayuden a sus hijos a minimizar y gestionar el estrés.
- Fomentar la gestión de la ira y del conflicto.
- Educar en la tolerancia.
- Hacer respetar los valores familiares.
- Minimizar los efectos de la presión del grupo.
- Instruir a los padres para que vigilen cómo utilizan sus hijos los medios de comunicación.

- Ayudar a los padres a mantener a sus hijos fuera de las drogas.
- Mantener a los niños alejados de pistolas y otras armas.
- Capacitar a los padres para que sean modelos de comportamiento responsable.
- Instar a los padres a implicarse.

Prevención secundaria. El personal sanitario debería detectar el acoso y la victimización en las visitas de rutina durante la edad escolar y la adolescencia. Los proveedores también deberían establecer si los niños tienen fobia a la escuela, problemas anímicos o de comportamiento o síntomas somáticos (dificultades para dormir, cefalea, enuresis y gastralgia). Principalmente, los proveedores deberían detectar si los niños y adolescentes tienen depresión y pensamientos suicidas.

Al preguntar a un niño sobre la escuela, hay que observar el comportamiento del niño para determinar si se comporta de una manera tímida o retraída, especialmente al hablar sobre las actividades y las relaciones con sus compañeros. Debe preguntarse a los niños por su ruta para ir a la escuela y regresar a casa, puesto que las víctimas que sufren acoso durante esos momentos pueden tener miedo de ir andando a la escuela y de volver de ella, o de tomar el autobús. Pueden presentar señales sutiles, así como señales evidentes; no obstante, hay que tener en cuenta que esas señales pueden indicar otros trastornos, como depresión o uso indebido de sustancias adictivas, que deben descartarse. Las posibles señales de victimización incluyen las siguientes¹⁷⁸:

- Depresión o ideas suicidas.
- Ansiedad.
- Mal humor u hosquedad y retraimiento en la interacción familiar.
- Pérdida de interés en el trabajo escolar.
- Agredir o acosar a sus propios hermanos o a otros niños.
- Hematomas o lesiones sin explicación.
- Llegar a casa con la ropa rasgada.
- Desaparición de pertenencias personales, pedidos de dinero adicional para el almuerzo en la escuela o de más material escolar, robo de dinero.

- Esperar hasta llegar a casa para ir al baño (temor a utilizar los baños de la escuela) o enuresis.
- Lloros durante el sueño o pesadillas.
- Gastralgias o enfermedades misteriosas inventadas para evitar ir a la escuela, o rechazo absoluto de ir a la escuela.
- Cambios drásticos en el sueño o el apetito.
- Deseo de portar un arma, como un cuchillo o una pistola, para protegerse.
- Renuencia a examinar la situación en la escuela o formulación de excusas poco creíbles para las señales mencionadas.

Debe invitarse a los niños y a sus padres a verbalizar sus sentimientos sobre el acoso. Las víctimas y sus padres necesitan garantías de que los profesionales sanitarios pueden ayudarlos a encontrar formas eficaces de responder al acoso y reducir la probabilidad de sufrirlo en el futuro.

Los niños tienen menos posibilidades de ser acosados en un grupo de compañeros. Las víctimas con habilidades sociales insuficientes y pocos amigos se podrían beneficiar de la práctica de habilidades sociales. Las actividades y los grupos estructurados, como el escultismo, las asociaciones infantiles, los deportes, las artes marciales y las actividades extraescolares, ayudan a los niños a desarrollar esas habilidades bajo la supervisión de adultos. Los clubes de arte dramático enseñan a los niños a actuar sin demostrar sus sentimientos, destreza que puede ser útil cuando son objeto de acoso.

Además, el personal sanitario puede promover una autoestima sana y enseñar técnicas de solución de problemas, y puede ayudar a los niños a ser asertivos en lugar de sumisos. Los padres pueden concertar una cita con el profesor de su hijo, el director o el orientador para analizar el problema y preguntar por la política contra el acoso de la escuela. El personal de la escuela debe tomarse en serio el problema e investigar los incidentes de acoso¹⁷⁹.

Detectar agresores es más difícil que detectar víctimas porque los agresores son hábiles en ocultar su maltrato hacia otros. Los padres pueden desconocer por completo que su hijo está acosando a otro niño hasta que un profesor u otro padre les plantea la cuestión. Algunos padres de agresores pueden haber observado que su hijo muestra poco interés por los demás, es agresivo o manipulador, maltrata animales o posee artículos o dinero de manera inexplicable. Los agresores pueden actuar de manera prepotente y arrogante y mostrarse seguros de sí mismos, y

pueden tener dificultades para aceptar la autoridad. Cuando se les pregunta acerca del acoso, tienen propensión a responder de manera altiva a las preguntas. Dado que la mayoría de ellos carece de empatía, suelen mostrar deleite o regocijo cuando se les pregunta cómo se sienten en relación con que otros niños resulten lastimados. También pueden presentar algunas señales idénticas a las de las víctimas, en especial depresión y ansiedad, y pueden tener problemas de uso indebido de sustancias adictivas.

Las intervenciones en relación con los agresores pueden ser difíciles porque tanto el padre como el hijo se pueden mostrar reacios a admitir el acoso. Sin embargo, el personal sanitario debe informar a los padres de que los comportamientos de su hijo comportarán consecuencias negativas en el futuro y deben corregirse.

Al igual que las víctimas, los agresores pueden beneficiarse del aprendizaje de habilidades sociales adecuadas. Debería alentarse a los agresores a participar en actividades en pequeños grupos, preferiblemente con niños mayores como modelos de comportamiento, para que puedan tomar parte en tareas cooperativas. Está indicada la supervisión de esos grupos por adultos, y los agresores deberían recibir refuerzos positivos cada vez que interactúan con comportamientos prosociales o bondadosos, lo que permite que aprendan maneras más positivas de obtener atención y afecto.

El personal sanitario puede trabajar con los padres para ayudarles a aprender formas de demostrar cariño y afecto hacia sus hijos, así como maneras de aplicar medidas disciplinarias más sistemáticas y apropiadas. Debería alentarse a los padres a que participen en forma más directa en las actividades comunitarias y con otros padres. Si el niño muestra un comportamiento acosador considerable o indicios de un trastorno de la conducta, es conveniente derivarlo a un profesional de la salud mental.

Prevención terciaria. Si el niño da muestras de las consecuencias del acoso, está justificada su derivación a un profesional de la salud mental. Si los recursos son escasos, debe recurrirse a la creatividad y al estudio de alternativas, como establecer una alianza con un programa universitario de enfermería psiquiátrica, psicología, trabajo social o psicoterapia, o investigar servicios de telepsiquiatría.

Para los promotores

Como promotores, el personal sanitario puede seguir las sugerencias de la Academia Estadounidense de Pediatría y propugnar servicios comunitarios de terapia conductual con apoyo público, la protección de los niños frente a la exposición a armas de fuego, programas de sensibilización sobre el acoso, una programación responsable en

los medios de comunicación, el papel de los profesionales de la salud como mensajeros de la salud pública y la incorporación de datos sobre la prevención de la violencia juvenil (es decir, apuntes para su detección) en los registros electrónicos de salud.

Para los educadores

Como educadores, el personal sanitario puede tomar la iniciativa en la educación de los padres y otros profesionales sobre el acoso¹⁸⁰. Sin embargo, en primer lugar, debe educarse mejor a sí mismo. Los problemas de salud mental de los niños, en particular la violencia, no pueden seguir en un segundo plano entre los trastornos y enfermedades psicológicos en la educación médica. La salud mental y emocional de los niños debe ser parte integrante de todos los planes de estudios básicos de atención de la salud y no incluirse únicamente como asignatura optativa. Debe considerarse la salud y el bienestar de la comunidad como el pilar de la atención de la salud y una infancia sana como el pilar de una vida adulta sana. Ese paradigma también puede contribuir a mitigar el creciente problema de la falta de prácticas clínicas para estudiantes de pediatría. La mayoría de los niños que necesitan ayuda no están en las camas de los hospitales.

Los profesionales clínicos que ya ejercen pueden adquirir conocimientos sobre prevención de la violencia por conducto de programas oficiales de educación médica o de desarrollo profesional de carácter continuo, asistir a asignaturas optativas o hacer rotación en la facultad de medicina o un posgrado. Formarse sobre cómo se puede ayudar a las familias incluye conocer los recursos comunitarios para los niños y los adolescentes que son autores o víctimas de la violencia.

Para los investigadores

Como investigadores, el personal sanitario puede realizar estudios y ejecutar proyectos prácticos de base empírica¹⁸¹. Los profesionales clínicos pueden participar en investigaciones prácticas sobre la prevención de la violencia juvenil, aportar datos a los sistemas de vigilancia de lesiones en vigor y promover sistemas de vigilancia de lesiones de carácter activo en el ámbito local encomendados por vía legislativa y con apoyo municipal. Sin embargo, el personal sanitario también debe reforzar la atención que presta a la investigación interdisciplinaria de la violencia para que pueda crear métodos de base empírica más eficaces a fin de prevenir, detectar y gestionar la violencia juvenil, incluido el acoso.

Conclusión

El acoso es violencia y la violencia es un problema de salud que abre la puerta a sufrir otros problemas de salud¹⁸². El personal sanitario debe fijar como prioridades la prevención y la detección de la violencia y la intervención en esos casos si aspira a mejorar la calidad de vida de los niños y de su futuro como adultos¹⁸³.

Apostilla

- 160 American Academy of Pediatrics (2009). "Role of the Pediatrician in Youth Violence Prevention". *Pediatrics*, 124(1) 393 a 402.
- 161 American Academy of Pediatrics (2006). *Connected Kids: Safe, Strong, Secure Clinical Guide*. Spivak, H, Sege, R, Flanigan, E, Licenziato, V (Eds). Elk Grove Village, Illinois: Academia Estadounidense de Pediatría.
- 162 David-Ferdon, C, Hertz, MF (2007). "Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem". *Journal of Adolescent Health*. Dic, 41(6 Supl. 1):S1-5.
- 163 *Ibid.*
- 164 Nansel, TR, Overpeck, M, Pilla, RS, Ruan, WJ, Simons-Morton, B y Scheidt, P (2001). "Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment". *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 285(16):2094 a 2100.
- 165 Olweus, D (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, Inc.
- 166 Olweus, D, Limber, S y Mihalic, SF (1999). *Blueprints for Violence Prevention, Book Nine: Bullying Prevention Programme*. Boulder, Colorado: Centro para el Estudio y la Prevención de la Violencia.
- 167 Pozzoli, T y Gina, G (2010). "Active defending and passive by-standing behavior in bullying: the role of personal characteristics and perceived peer pressure". *Journal of Abnormal Psychology*, Ago. 38(6): 815 a 827.
- 168 Adler, M, Katz, A, Minotti, J, Slaby, R y Storey, K (2008). *Eyes on Bullying, What Can You Do?* Puede consultarse en www.eyeson-bullying.org/pdfs/toolkit.pdf.
- 169 *Ibid.*
- 170 Administración de Recursos y Servicios de Salud (2011). Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos de América.
- 171 Roth, D, Coles, ME, y Heimburg, RG (2000). "The relationship between memories of childhood teasing and anxiety and depression in adulthood". *Journal of Anxiety Disorders*, 16 (2002): 149 a 164.
- 172 Muscari, M. Doctora universitaria, enfermera especialista en pediatría, enfermera especialista con certificado de especialidad del Board of Medical Examiners, enfermera forense especialista.
- 173 American Academy of Pediatrics (2009). Op. cit. Abstract.
- 174 Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos de América. Consultado en 2011.
- 175 www.healthypeople.gov/. Consultado en 2011.
- 176 Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos de América. *Healthy People*. www.healthypeople.gov. Consultado el 25 de enero de 2011.
- 177 Muscari M (2002) *Not My Kid: 21 Steps to Raising a Nonviolent Child*. Scranton, Pensilvania: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Scranton.
- 178 Sampson, R (2009). *Bullying in school*. Oficina Federal de Servicios Policiales para la Comunidad, Departamento de Justicia de los Estados Unidos. Publicación núm. 12 de la Colección de Guías sobre Problemas Específicos y Guías para la Policía Orientadas a la Solución de Problemas. Puede consultarse en: <https://pdfs.semanticscholar.org/afb5/de42ccdc08fac79adebbf5cae7e623538cdc.pdf>. Consultado el 15 de julio de 2009; Muscari, M (2002). "Sticks and stones: the NP's role with bullies and victims". *Journal of Pediatric Health Care*, 16:22 a 28. Abstract; American Medical Association (2002). *Proceedings from the Educational Forum on Adolescent Health Youth Bullying*, May 3. Puede consultarse en: www.ncdsv.org/images/AMA_EdForumAdolescentHealthYouthBullying_5-3-2002.pdf. Consultado el 10 de julio de 2009; Garrity, C, Baris, M (1996). "Bullies and victims: a guide for pediatricians". *Contemporary Pediatrics*, 13:90 a 115.
- 179 Muscari, M (2002). Op. cit.; American Medical Association (2002). Op. cit.; Garrity, C, Baris, M (1996). Op. cit.
- 180 Children's Safety Network (Red de Seguridad Infantil), página sobre prevención del acoso: (www.childrensafetynetwork.org/topics/showtopic.asp?pkTopicID=15). Children's Safety Network ofrece publicaciones, seminarios web, presentaciones y ejemplos de las medidas que los distintos estados de los Estados Unidos están aplicando para luchar contra el acoso.
- 181 Centro de Investigación sobre el Ciberacoso. Investigación. <http://cyberbullying.org/what-is-bullying>. Consultado el 26 de enero de 2011.
- 182 www.antibullyingpro.com/blog/2015/4/7/facts-on-bullying#sthash.jS9HFqLJ.dpuf.
- 183 Centro de Prevención Nacional de la Violencia Juvenil de los Estados Unidos (<https://vetoviolence.cdc.gov/>). Contiene información y enlaces a recursos sobre la prevención del acoso y la violencia para los padres, los adolescentes, las escuelas y los programas de actividades extraescolares.



Niños leyendo en clase
© UNICEF/UNI9411/Pirozzi

Capítulo 3. Intervenciones en las escuelas

9. Cinco componentes esenciales de una estrategia mundial contra el acoso

Dan Olweus y Susan Limber

Introducción

En el presente artículo se tratan cinco componentes esenciales del Programa Olweus para la Prevención del Acoso que, a nuestro juicio, podrían desempeñar un papel primordial en una estrategia mundial contra el acoso. La razón para recomendar esta versión abreviada del Programa Olweus en lugar del programa completo radica en que la aplicación del programa completo requeriría más tiempo y más recursos financieros que los que muchas escuelas, comunidades o países podrían o desearían utilizar. Si bien la combinación específica de los componentes expuestos en el presente artículo no se ha evaluado cuidadosamente en investigaciones empíricas, todos esos componentes han sido evaluados con resultados muy positivos en el contexto del programa completo (más adelante se facilita información al respecto). Pese a que hay buenas razones para presumir que una labor sistemática partiendo de esos componentes producirá efectos positivos notables, será importante diseñar estudios empíricos para comprobar la validez de este supuesto.

A fin de que se materialice con éxito una labor de intervención práctica basada en estos componentes y estrategias, deberá existir, como requisito mínimo, un manual con información mucho más pormenorizada sobre las distintas estrategias y medidas que la que se puede facilitar en este breve trabajo. El presente artículo se basa en distintas partes de los dos manuales que han constituido la piedra angular de la aplicación del Programa Olweus completo: una guía para los profesores y una guía para la escuela¹⁸⁴. Con algunas correcciones y su puesta al día, esas guías pueden fusionarse fácilmente en un único manual. Para el resto del presente artículo, partimos del supuesto de que ya existe ese manual y nos referiremos a su contenido como “el programa”. Además, dado que el proyecto de intervención está diseñado para transferir los conocimientos básicos que figuran en el programa al personal de una escuela o de otra dependencia, también es muy importante disponer al menos de un pequeño grupo de profesionales con capacitación especializada y competencia en materia de aplicación (similares a los instructores o consultores certificados del Programa Olweus que existen hoy en día). Esos profesionales pueden contribuir a la capacitación de los profesionales necesarios

y ejercer como consultores y promotores en las escuelas que necesitan asistencia en el proceso de aplicación.

Es importante tener en cuenta que la información que figura en el presente artículo constituye un programa teórico coherente y coordinado con un claro plan de aplicación. Se trata de algo muy diferente de un resumen de las conclusiones de investigaciones sobre el acoso y de posibles estrategias de intervención, por ejemplo. Parece haber muy pocas escuelas con capacidad propia para elegir e integrar varios elementos de ese tipo de resúmenes en actividades de intervención coordinadas y eficaces.

Componente 1: definir y medir el acoso

Para comprender y cambiar un problema o fenómeno es muy importante que ese fenómeno esté bien definido y delimitado. La definición de acoso que se utiliza desde hace muchos años y es aceptada en gran medida por los investigadores y profesionales reza así: “una persona sufre acoso cuando se encuentra expuesta, reiteradamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas y tiene dificultades para defenderse”¹⁸⁵. En un lenguaje más corriente, se podría definir así: “el acoso es que alguien diga o haga cosas desagradables e hirientes a propósito y de manera repetida a otra persona que tiene dificultades para defenderse”. A fin de disipar dudas, a menudo se añade: “también se considera acoso molestar reiteradamente a un estudiante de manera negativa y ofensiva”.

Esta definición tiene tres elementos: a) atañe a comportamientos intencionados que entrañan acciones negativas no deseadas; b) suele conllevar un patrón de comportamiento que se repite a lo largo del tiempo; y c) denota un desequilibrio de poder o fuerza. Es importante comprender que el acoso consiste en *una relación abusiva* que tiene lugar en contextos como un aula, una escuela, un club deportivo, un vecindario, etc. Se puede presuponer que el estudiante acosado conoce al menos superficialmente al autor o los autores. El hecho de que el acoso sea una relación abusiva vincula estrechamente al acoso con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, que exige a los Estados que protejan a los niños

“contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental [...]” (artículo 19).

La definición anterior ya se formuló en la década de 1980¹⁸⁶ y ha sido adoptada en gran medida por los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades de los Estados Unidos de América en su informe sobre una definición “universal” del acoso¹⁸⁷.

Por medio de una definición clara del fenómeno objeto de interés, es posible concebir instrumentos para medir o estimar el fenómeno con cierto grado de exactitud. En cuanto al Programa Olweus para la Prevención del Acoso, este comenzó con la preparación de un cuestionario para una campaña nacional contra el acoso escolar en Noruega en 1983. El cuestionario Olweus sobre acoso se amplió y revisó en 1996¹⁸⁸ y desde entonces solo se han introducido en él modificaciones de escasa importancia. Poco a poco, se ha recabado mucha información sobre la fiabilidad (la precisión) y la validez (la adecuación y el valor) del cuestionario que, en términos generales, confirma la utilidad del instrumento creado¹⁸⁹. El cuestionario íntegro y una selección de las dos preguntas globales (sobre ser víctima de acoso y acosar a otros) se han utilizado en diversos estudios internacionales, incluidas las encuestas periódicas del Estudio sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados en el que participan actualmente más de 40 países¹⁹⁰.

El cuestionario Olweus utilizado en el Programa Olweus tarda entre 30 y 40 minutos en ser cumplimentado por la mayoría de los estudiantes de los cursos pertinentes (a partir de 8 años). Si se desea utilizar una versión más corta, una selección de los puntos más importantes del cuestionario proporcionaría información sobre la prevalencia (el porcentaje) de estudiantes que sufren y ejercen acoso en la escuela, desglosados por género y curso (edad), y sobre la prevalencia de las distintas formas de acoso (acoso físico directo, acoso verbal directo, acoso indirecto o relacional y acoso electrónico o ciberacoso). Asimismo, en una versión corta debería incluirse una pregunta sobre los lugares en que se produce el acoso, a fin de detectar las zonas críticas de la escuela, y una o dos preguntas sobre la percepción de los estudiantes respecto al nivel de las actividades contra el acoso realizadas por su maestro o profesor principal y por otros adultos en la escuela. Esa versión acortada del cuestionario solo debería tardar entre 15 y 20 minutos en cumplimentarse. Si es conveniente, podrían añadirse otras preguntas pertinentes.

La información recabada con esa encuesta, y que se presenta a la escuela en un informe por escrito con gráficos sencillos, es un instrumento indispensable para la labor contra el acoso escolar. En primer lugar, la dirección y el personal de la escuela obtendrán de esta forma un panorama razonablemente realista del grado y la “estructura”

de los problemas de agresores y víctimas en su propio centro. La concienciación sobre la situación en la escuela que lleva aparejada la encuesta suele redundar en una mayor participación y en una buena disposición a poner en marcha actividades en beneficio de los estudiantes. Asimismo, la información de la encuesta es de gran valor para la dirección y el personal de la escuela a la hora de planificar y diseñar la aplicación práctica del programa.

La realización de otra encuesta con las mismas preguntas un año más tarde ayudará a la dirección y al personal a vigilar y evaluar su grado de acierto o su falta de éxito. Por ejemplo: ¿hay cambios reseñables y significativos con respecto a los resultados de la primera encuesta?; ¿en qué aspectos se han logrado resultados satisfactorios?; y ¿en qué aspectos ha de trabajarse con más ahínco? Aunque los resultados de una escuela en concreto deben interpretarse con cautela, el cuestionario ofrece información muy útil a la escuela en forma de respuestas.

Componente 2: crear un comité para coordinar la prevención del acoso

A fin de lograr que los elementos fundamentales de la estrategia mundial se apliquen como es debido en una escuela, es sumamente importante crear un comité para coordinar la prevención del acoso. Una tarea predominante del comité es generar un interés común en relación con el objetivo de reducir y prevenir el problema de agresores y víctimas, y que todos los recursos humanos de la escuela coordinen sus esfuerzos para alcanzar ese objetivo. Otras tareas del comité son:

- Distribuir el cuestionario y evaluar y difundir los resultados;
- Proporcionar capacitación e información sobre el programa a todos los profesores y demás personal;
- Velar por la coordinación de la implantación y la utilización de los componentes del programa y por que se proceda según lo previsto;
- Describir el programa a los padres y los tutores, la comunidad y los medios de comunicación.

El comité suele estar compuesto por entre 8 y 14 personas, y debe incluirse en él al administrador principal del recinto escolar (el director o el subdirector). Otros miembros suelen ser un profesor de cada curso, un profesional de la salud mental (según sea pertinente), un miembro del personal no docente y uno o dos padres. Cuando proceda, también pueden integrar el Comité uno o dos representantes de los estudiantes (normalmente, del último curso de primaria, de secundaria o de bachillerato). Se selecci-

onará a uno de los miembros que conozca bien la escuela y sea una persona con un firme compromiso con la lucha contra el acoso, y trabajará en la línea de lo descrito en el programa, como coordinador (interno) del programa. El coordinador será el principal encargado de diversas tareas prácticas y organizativas relacionadas con la aplicación del programa y suele ejercer de presidente del comité. Los miembros del comité reciben capacitación especial, elaboran un plan concreto para aplicar el programa en la escuela y se reúnen periódicamente durante todo el año escolar para lograr una ejecución eficaz y coordinada.

Dado que el comité es responsable de aplicar debidamente el programa en la escuela, es muy importante que todos los miembros del comité adquieran un buen conocimiento del programa y de sus estrategias y medidas para dar respuesta al acoso. En principio, es posible que el comité pueda lograr esos objetivos por su cuenta mediante la utilización del manual y de algunos módulos en línea del programa. Sin embargo, para hacerlo con cierto éxito probablemente se necesitaría más dedicación y empeño institucional que los que la mayoría de las escuelas normales pueden poner.

En la mayoría de los casos, recurrir a un instructor que conozca bien el programa y tenga experiencia al respecto (con una certificación como instructor o consultor del programa) será una solución más sencilla y eficaz. En el programa completo, hemos recomendado por lo general dos días enteros de capacitación para el comité. Sin embargo, si se prepararan algunos módulos en línea para su utilización antes de la puesta en marcha o se organizaran un par de reuniones estructuradas del comité antes del inicio del programa, probablemente sería suficiente con que el comité recibiera capacitación durante un día. Tras la capacitación, el instructor debe prestar servicios de consulta presenciales o por teléfono al coordinador interno de la escuela al menos durante un año, para ayudar a garantizar la fidelidad al modelo y a resolver los problemas según sea necesario. Es probable que ese contacto durante todo el período de aplicación con un instructor que conoce bien el programa facilite en gran medida el proceso.

Una tarea importante del comité es presentar el programa a todo el personal de la escuela, incluidos los administradores, los profesores, los conductores de autobuses, los conserjes, los trabajadores de la cafetería, los supervisores del comedor y de la zona de recreo y los proveedores de programas extraescolares. Esa labor se suele llevar a cabo en una sesión de un día entero (o de dos bloques de medio día) dirigida por varios miembros de la Comisión (habitualmente el coordinador interno con la ayuda del instructor).

En el manual figuran temarios estructurados para las actividades de capacitación del comité y de todo el personal.

Componente 3: revisar el sistema de supervisión de la escuela

Una tarea importante del comité es examinar y perfeccionar el sistema de supervisión de la escuela, de modo que sea menos probable que se produzcan episodios de acoso. La distribución del cuestionario sobre acoso ayudará a detectar las “zonas críticas” de la escuela en las que los episodios de acoso tienden a producirse con más frecuencia que en otros lugares.

Por lo general, las zonas críticas de acoso son lugares en los que la proporción de adultos y estudiantes es baja, hay muchos alumnos al mismo tiempo y el personal asignado tiene menos autoridad a tenor de la percepción de los estudiantes. Esos lugares comprenden el patio de recreo, las instalaciones deportivas, los vestuarios, los comedores (si los hay) y los autobuses.

Los lugares en los que no se puede ver directamente a los estudiantes también pueden ser zonas críticas, como los lavabos, los pasillos sin aulas y las zonas fuera del campo visual en las excursiones escolares. También cabe señalar que un número considerable de estudiantes declara sufrir acoso en sus aulas (con o sin el profesor presente). Si bien la atención puede centrarse principalmente en esas zonas críticas, es importante tener en cuenta que el acoso se puede producir en cualquier lugar de la escuela.

Según varias investigaciones, hay menos problemas de acoso cuando hay más adultos supervisando a los estudiantes¹⁹¹. Sin embargo, no es posible recomendar un número específico de supervisores adultos (por cada 100 estudiantes, por ejemplo) durante los recesos o los recreos, puesto que cada escuela presenta muchos factores específicos que hay que tener en cuenta, entre ellos el tamaño y el diseño de las instalaciones escolares y la organización de las pausas. El objetivo es contar con un número suficiente de adultos entre los estudiantes para que se supervise adecuadamente lo que estos hacen. Dado que gran parte del acoso tiene lugar durante el recreo, la probabilidad de descubrir el acoso (y otros comportamientos negativos) debería ser elevada.

Sin embargo, un buen sistema de supervisión no consiste únicamente en contar con suficiente personal a cargo de ese cometido. Las actitudes y los comportamientos de los supervisores adultos tienen suma importancia. Un miembro del personal que no interviene en una posible situación de acoso transmite a los estudiantes la idea de que el acoso está bien y que no tendrá ninguna consecuencia para los autores. Esa respuesta también contribuye a reducir la empatía de los testigos hacia los estudiantes acosados y reduce la probabilidad de que reaccionen para prestar ayuda y cumplir la norma número 2 de la escuela (véase más adelante).

En cambio, cuando los supervisores adultos intervienen de manera firme y sistemática, mandan una señal importante al estudiante o los estudiantes que acosan y a los posibles testigos: “no aceptamos el acoso en nuestra escuela y se pondrá fin a ese comportamiento o habrá consecuencias negativas”. Esa intervención también pone de manifiesto que los adultos se preocupan por los estudiantes acosados, los apoyan y los protegen, lo que ayudará a esos alumnos a sentirse más seguros en futuros episodios de acoso.

Es importante que el sistema de supervisión de la escuela esté coordinado para que todo el personal reaccione sistemáticamente al acoso y adopte medidas similares al enfrentarse a comportamientos negativos. Además, es posible que el comité para coordinar la prevención del acoso quiera crear un registro u otro sistema de intercambio sistemático de información sobre posibles episodios de acoso. De esa manera, podría establecerse qué estudiantes sufren riesgo de ejercer acoso o están en peligro de sufrir acoso o ser excluidos y la situación se podría resolver de manera delicada antes de que se desarrolle por completo un problema de acoso.

Componente 4: instaurar normas contra el acoso en la escuela y celebrar reuniones de clase

Una forma importante de dar respuesta a los problemas de acoso es instaurar unas pocas normas contra el acoso en la escuela y aplicar consecuencias positivas y negativas para reforzarlas. En el Programa Olweus para la Prevención del Acoso hay cuatro normas de ese tipo:

1. No acosaremos a otros estudiantes.
2. Trataremos de ayudar a los estudiantes acosados.
3. Trataremos de integrar a los estudiantes excluidos.
4. Si sabemos que alguien está siendo acosado, se lo diremos a un adulto en la escuela y a otro adulto en casa.

Estas normas abarcan las formas directas e indirectas de acoso, incluido el aislamiento social y la exclusión deliberada del grupo de compañeros. Son normas para toda la escuela y para cada aula, y a menudo se colocan en un lugar visible en todas las aulas. Se han elaborado cuidadosamente para dar respuesta de manera eficaz a los distintos aspectos del acoso. Por este motivo, no deben sustituirse por otras normas ni introducirse modificaciones en ellas, a excepción de posibles cambios terminológicos en las normas 2 a 4.

Si todas las aulas de la escuela siguen las mismas normas, estas son más fáciles de aplicar y los estudiantes saben con más claridad el comportamiento que se espera de ellos. Este conjunto de normas comunes envía una señal a los estudiantes, los padres y otras personas de que la escuela tiene una política unificada y coordinada contra el acoso.

Pese a que es muy probable que la escuela tenga un código de conducta o una política disciplinaria, ese instrumento no debe sustituir a las cuatro normas contra el acoso. Al mismo tiempo, esas normas brindan directrices específicas en relación con el acoso y serán un complemento importante de la política disciplinaria de la escuela.

Para que las normas contra el acoso sean eficaces, es decir, para que cambien el comportamiento y las pautas de los estudiantes, deben ser claras y tener consecuencias cuando se cumplen o se incumplen. Como bien se ha documentado en distintas investigaciones, cuando las personas reciben consecuencias positivas por su comportamiento es más probable que actúen de la misma manera en situaciones similares en el futuro. Por consiguiente, es importante que los profesores ofrezcan abundantes refuerzos positivos cuando los estudiantes cumplen las normas.

Lamentablemente, ofrecer estímulos positivos (y hacer caso omiso) no suele ser suficiente para que los estudiantes agresivos modifiquen su comportamiento. En muchas situaciones también es necesario recurrir a consecuencias negativas. La utilización de consecuencias negativas es especialmente pertinente en relación con las vulneraciones de la norma principal: “no acosaremos a otros estudiantes”. Cuando se contempla algún tipo de consecuencia negativa, es importante recordar lo siguiente: esa consecuencia debe ser desagradable o incómoda en cierta medida, pero no debe ser una venganza, una reacción exagerada de un adulto ni hostilidad; debe ser adecuada teniendo en cuenta la edad, el género y la personalidad del estudiante; y debe estar relacionada de manera lógica con el comportamiento negativo del estudiante, de ser posible. Una manera de lograr este objetivo puede ser implicar a los estudiantes en debates de clase sobre las consecuencias apropiadas ante comportamientos que transgreden las normas.

Es muy importante que los estudiantes consigan comprender claramente el significado real de las distintas normas y cómo se pueden materializar en su día a día en la escuela. Una buena forma de concretar las normas es celebrar reuniones de clase periódicas (semanales) con los estudiantes. Esas reuniones suelen durar entre 20 y 40 minutos, en función de la edad de los estudiantes. En una reunión de clase, el profesor actúa más como facilitador que como docente y es una gran ventaja que la estructura

y el carácter de esas reuniones sean diferentes de los de la situación docente habitual. Los estudiantes se suelen sentar formando un círculo o un semicírculo (“la hora del círculo”) y el profesor puede hacer que los estudiantes participen en juegos de representación de papeles y métodos similares “no tradicionales” para que practiquen, y evalúen, distintos tipos de reacción en situaciones simuladas de acoso (el manual contendrá numerosos ejemplos útiles a partir de los que se puede trabajar).

Entre otras cosas, las reuniones de clase están diseñadas para:

- Enseñar a los estudiantes qué es el acoso, el sentido de las cuatro normas contra el acoso y distintas formas de reaccionar cuando se produce el acoso;
- Ayudar a los estudiantes a conocerse más a sí mismos y a aprender más sobre sus sentimientos y reacciones y los de sus compañeros;
- Crear un sentido de comunidad y de pertenencia y elaborar un conjunto de pautas sobre el acoso (y otras cuestiones importantes);
- Ayudar al profesor a saber más sobre las relaciones entre los compañeros de clase y sus luchas por el poder y, con carácter más general, sobre lo que sucede en el grupo (la “vida interna” de la clase).

Componente 5: dar respuesta al acoso en el plano individual

Antes de describir brevemente cómo pueden gestionarse los problemas particulares de acoso, debe hacerse hincapié en que la aplicación de algunas de las medidas preventivas para las escuelas y las clases en su conjunto que se han analizado hasta ahora puede reducir la probabilidad de que se produzcan episodios de acoso y la necesidad de llevar a cabo intervenciones particulares. Por ejemplo, la instauración de normas contra el acoso escolar, acompañada de debates en clase y el establecimiento de un sistema de supervisión eficaz, puede contribuir a la detección de problemas incipientes de acoso.

Sin embargo, esos efectos a nivel de grupo no suelen ser suficientes y es necesario elaborar un conjunto de estrategias claras para tratar los presuntos casos de problemas de acoso o los casos detectados¹⁹².

En una situación en la que un profesor o un miembro del personal sospecha que uno de sus estudiantes está siendo acosado pero no está seguro de ello, hay varias formas de obtener más información, como hablar con los colegas, ampliar la observación, hablar informalmente con el estu-

dante, ponerse en contacto con los padres del estudiante que puede estar sufriendo acoso o distribuir una encuesta sociométrica sencilla (por ejemplo, pedir a los estudiantes que indiquen el nombre de tres compañeros de clase con los que les gustaría colaborar en un proyecto).

Si un miembro del personal toma conocimiento de un posible problema de acoso, el primer paso consiste en organizar una o más reuniones con el estudiante que ha referido ser objeto de acoso y con sus padres. Esas reuniones se podrían celebrar con el estudiante a solas (sin los demás estudiantes) y luego con sus padres, o bien el estudiante y sus padres podrían reunirse con el profesor. La finalidad de esas reuniones es obtener información muy detallada sobre la situación, brindar apoyo y ofrecer garantías respecto al compromiso del personal de la escuela de poner fin al acoso.

Una vez que se ha recabado suficiente información detallada, el miembro del personal tendrá que reunirse directamente con el estudiante o los estudiantes que ejercen el acoso. Esto debe hacerse tan pronto como sea posible después de haberse identificado a los estudiantes implicados o sospechosos. Tal vez sea útil incluir a otro miembro del personal de la escuela en esas reuniones. De esa forma se envía un claro mensaje de que se trata de una situación que se toma en serio.

Si hay más de un estudiante implicado en el acoso, el profesor no debe hablar con los estudiantes en grupo, sino mantener conversaciones por separado con cada uno de ellos en rápida sucesión para que apenas tengan oportunidades de contarse lo que se ha hablado. Es frecuente que un estudiante haya desempeñado el papel de “líder” en el acoso y es buena idea hablar con ese estudiante en primer lugar, siempre que sea posible.

En esa reunión, el profesor debe afrontar a los estudiantes que ejercen el acoso con la información sobre los papeles que desempeñan en él, establecer las posibles consecuencias y dejar muy claro “que no aceptamos el acoso en nuestra escuela y velaremos por que se le ponga fin”.

Deben celebrarse reuniones de seguimiento por separado con los estudiantes implicados en el plazo de una o dos semanas para determinar si el acoso ha cesado. Pueden celebrarse más reuniones, según sea necesario, para averiguar si se han mantenido los resultados positivos o si hace falta proporcionar apoyo adicional o llevar a cabo más intervenciones.

Breve reseña del Programa Olweus para la Prevención del Acoso

El Programa Olweus para la Prevención del Acoso es un enfoque integral basado en investigaciones y dirigido a cualquier escuela de por sí que abarca componentes para toda la escuela, las aulas y los estudiantes. El programa se centra en cambios a corto y largo plazo que generarán un entorno seguro y positivo en la escuela. Los objetivos generales del Programa Olweus son reducir los problemas de acoso existentes entre los estudiantes, evitar nuevos problemas de acoso y lograr mejores relaciones entre compañeros¹⁹³. Esos objetivos se persiguen mediante la reestructuración del entorno escolar a fin de reducir las oportunidades y los incentivos del comportamiento acosador y crear un sentimiento de comunidad.

El Programa Olweus se basa en cuatro principios básicos. Los adultos en la escuela deben: a) mostrar amabilidad y un interés positivo a los estudiantes; b) fijar límites estrictos contra los comportamientos inaceptables; c) recurrir a consecuencias positivas coherentes para reconocer y reforzar los comportamientos apropiados y a consecuencias que no sean de carácter físico ni hostiles cuando las normas se incumplen; y d) ejercer la autoridad y actuar como modelos de conducta positiva¹⁹⁴. Estos principios se han traducido en intervenciones en la escuela, en el aula y a escala individual¹⁹⁵.

Hasta la fecha, se han llevado a cabo siete evaluaciones a gran escala del Programa Olweus en Noruega, en las que han participado más de 30.000 estudiantes de más de 300 escuelas¹⁹⁶. Las conclusiones extraídas han puesto de manifiesto efectos positivos sistemáticos del programa entre los estudiantes de 9 a 12 años de edad, generalmente con un descenso en los problemas de acoso que oscila entre el 35% y el 50% tras ocho meses de intervención¹⁹⁷. Pese a que también se han obtenido datos positivos con los alumnos de 13 a 15 años de edad, los resultados han sido menos uniformes y ha llevado más tiempo lograr efectos tan favorables como con estudiantes más jóvenes¹⁹⁸. En el que posiblemente fue el primer estudio sobre los efectos a largo plazo de un programa contra el acoso, Olweus realizó un seguimiento de los estudiantes de 14 escuelas de Oslo (con aproximadamente 3.000 estudiantes en cada evaluación) y observó una reducción del 40% en las denuncias de victimización y del 51% en las denuncias de acoso en un período de cinco años¹⁹⁹.

El Programa Olweus se ha puesto en marcha a gran escala y con resultados positivos (inéditos) en varios países aparte de Noruega, a saber: Islandia, Suecia, Lituania y los Estados Unidos. En los Estados Unidos, más de 800 escuelas han aplicado el programa y también se ha llevado a cabo una evaluación del Programa Olweus (con resulta-

dos muy positivos) en 210 escuelas de Pensilvania durante más de dos años²⁰⁰.

El Programa Olweus también ha sido evaluado positivamente en diversos metanálisis. En el metanálisis más amplio realizado hasta la fecha, que comprende todos los programas contra el acoso en el mundo (en ese momento), los autores llegaron a la conclusión de que el Programa Olweus podría "ser la base de futuros programas"²⁰¹ y de que "los programas inspirados en la labor de Dan Olweus funcionaban mejor"²⁰².

Apostilla

- 184** El presente artículo se basa en gran medida en los siguientes libros, previa autorización de Hazelden Publishing: Olweus, D, y Limber, SP (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Teacher guide*. Center City (Minnesota): Hazelden; y Olweus, D, Limber, SP, Flerx, V, Mullin, N, Riese, J, y Snyder, M (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Schoolwide guide*. Center City, Minnesota: Hazelden.
- 185** Olweus, D (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Nueva York: Blackwell; Olweus, D (2013). "School bullying: Development and some important challenges". *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751 a 780; Olweus, D, Limber, SP, Flerx, V, Mullin, N, Riese, J, y Snyder, M (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Schoolwide guide*. Center City, Minnesota: Hazelden.
- 186** Olweus, D (1993). Op. cit.
- 187** Gladden, RM, Vivolo-Kantor, AM, Hamburger, ME, y Lumpkin, CD (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, Georgia: Centro Nacional para la Prevención y el Control de Lesiones, Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades y Departamento de Educación de los Estados Unidos.
- 188** Olweus, D (1996). Op. cit.; Olweus, D. (2007). *Olweus bullying questionnaire*. Center City, Minnesota: Hazelden.
- 189** Olweus, D y Limber, SP (2010a). "The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation Over Two Decades". En SR Jimerson, SM Swearer, y DL Espelage (eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (págs. 377 a 401). Nueva York: Routledge. Olweus, D, y Limber, SP (2010b). "Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program". *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124-134; Olweus, D (2013). Op. cit.; Solberg, ME, y Olweus, D (2003). "Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire". *Aggressive behavior*, 29, 239 a 268.
- 190** Craig, W, Harel-Fisch, Y, Fogel-Grinvald, H, Dostaler, S, Hetland, J, Simons-Morton, B, et al.. (2009). "A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries". *International Journal of Public Health*, 54, 216 a 224.
- 191** Olweus, D (1993). Op. cit.
- 192** En el manual se ofrece información detallada sobre cómo se podría proceder.
- 193** Olweus, D (1993). Op. cit.; Olweus, D y Limber, SP (2010a). Op. cit.; Olweus, D y Limber, SP (2010b). Op. cit.
- 194** Olweus, D (1993). Op. cit.; Olweus et al.. (2007). Op. cit.
- 195** Olweus, D (1993). Op. cit.; Olweus y Limber (2010a,b). Op. cit.
- 196** Olweus, D (2005). "A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program". *Psychology, Crime & Law*, 11, 389 a 402; Olweus y Limber (2010a,b). Op. cit.
- 197** Olweus y Limber (2010a,b). Op. cit.
- 198** *Ibid.*
- 199** *Ibid.*
- 200** Limber, SP, Olweus, D, Wang, W, y Breivik, K (2016). *Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Large Scale Study of U.S. Students in Grades 3-11*. Manuscrito por presentar.
- 201** Ttofi, M., y Farrington, D. (2009). "What works in preventing bullying: Effective elements of programs". *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13 a 24.
- 202** Ttofi, MM, y Farrington, DP (2011). "Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review". *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27 a 56. Puede consultarse más información sobre el Programa Olweus en www.HazeldenBettyFord.org/olweus o en www.clemson.edu/olweus.



Masha, 17, ayuda a una niña a completar un cuestionario, Ucrania
© UNICEF/UNI43398/Pirozzi

10. Hacer un cambio sostenible y a gran escala: experiencias con el programa KiVa de lucha contra el acoso

Sanna Herkama y Christina Salmivalli

Introducción

En 2006, el Gobierno de Finlandia decidió apoyar la elaboración de un programa de prevención del acoso con base empírica, así como su aplicación a gran escala en las escuelas del país. En ese momento, nadie podía prever que el programa KiVa de lucha contra el acoso acabaría aplicándose en el 90% de las escuelas de educación básica de Finlandia, que tendría importantes efectos sobre la incidencia de los problemas relativos al acoso y que se evaluaría y aplicaría en muchos países además de Finlandia. Algunos estudios señalan que el programa KiVa es eficaz para reducir el acoso y la victimización, pero hay pruebas que indican también que el programa es sostenible y puede ampliarse. En el presente capítulo, presentaremos los antecedentes y la base teórica del programa KiVa²⁰³. También expondremos las principales conclusiones de los estudios de evaluación realizados hasta la fecha y el contenido del programa KiVa. Además, reflexionaremos sobre los elementos clave para ejecutar y mantener un programa de intervención a gran escala durante un período de tiempo prolongado.

Cambios legislativos que dieron lugar a la elaboración de un programa nacional de lucha contra el acoso en Finlandia

La elaboración del programa KiVa de lucha contra el acoso en Finlandia es un ejemplo del modo en que la firmeza de la voluntad y el compromiso de los políticos, los encargados de formular políticas, los investigadores y el personal escolar puede marcar una diferencia e influir en el bienestar de muchos niños y adolescentes de todo un país. La elaboración del programa KiVa surgió originalmente en respuesta a la exigencia de reducir el acoso, debido a que las modificaciones realizadas a las leyes parecían no ser suficientes. Durante decenios, el discurso público y la formulación de políticas en Finlandia han prestado atención a la seguridad del entorno escolar y el bienestar de los estudiantes. Por ejemplo, la Ley de Educación Básica de Finlandia dispone, desde 1999, que todos y cada uno de los estudiantes tiene derecho a un entorno escolar se-

guro. Sin embargo, pese a que la Ley se revisó en 2003 para añadir una disposición que indicara con mayor claridad que el proveedor de educación debe redactar un plan relacionado con el diseño curricular para proteger a los estudiantes contra la violencia, el acoso y el hostigamiento, debe ejecutar el plan y debe vigilar su cumplimiento y aplicación²⁰⁴, no se registró una reducción notable de la incidencia del acoso. Por ejemplo, en el Estudio de Promoción de la Salud Escolar, que realiza periódicamente el Instituto Nacional de Salud y Bienestar, se señaló que el número de estudiantes victimizados apenas había variado en las escuelas de educación media de Finlandia (en octavo y noveno grado, que son los que abarca el estudio) desde finales de la década de 1990.

En otros estudios internacionales realizados a gran escala se señaló también la necesidad de adoptar medidas adicionales. El estudio PISA Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos y el estudio de la Organización Mundial de la Salud sobre el comportamiento en materia de salud de los niños en edad escolar, correspondientes a 2006, arrojaron resultados controvertidos; pese a que el rendimiento académico de los estudiantes finlandeses era elevado (según el primer estudio), su bienestar en la escuela era bajo (según el segundo estudio). Quedó claro que no bastaba solo con modificar las leyes; se necesitaba algo más para lograr un cambio a nivel nacional.

Este fue el momento en el que el Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia decidió asignar recursos para llevar a cabo una labor más sistemática y duradera en lucha contra el acoso a nivel de todo el país. Se firmó un contrato con la Universidad de Turku para elaborar y evaluar un nuevo programa de intervención orientado a prevenir y disminuir el acoso y reducir al mínimo sus consecuencias negativas. A su vez, esto condujo a que el Departamento de Psicología y el Centro de Investigación sobre Aprendizaje de la Universidad de Turku crearan el programa KiVa de lucha contra el acoso.

Mecanismo de cambio: el acoso escolar como fenómeno de grupo

El equipo de expertos encargado de la elaboración del programa KiVa había estudiado el acoso durante mucho tiempo, centrándose especialmente en la dinámica del grupo de pares relacionada con ese fenómeno y las repercusiones para la labor de prevención e intervención. Este enfoque se convirtió en el eje teórico del programa. Una base teórica, apoyada por datos empíricos, ofrece un punto de partida firme para crear un programa sólido, cuyos mecanismos de trabajo también pueden ponerse a prueba a través de estudios de evaluación.

El enfoque del acoso basado en el papel de los participantes²⁰⁵ capta la esencia de la estructura social de este fenómeno. El papel de los pares testigos es el elemento central del programa KiVa. La idea básica es hacer que el comportamiento de acoso sea menos gratificante para el acosador modificando las respuestas de los testigos. Si los estudiantes que acosan a otros no reciben aprobación por su comportamiento, hay menos posibilidades de que luego acosen a los demás. Los pares pueden hacer que los comportamientos de los acosadores se perpetúen o se reduzcan mediante su apoyo o su muestra de desinterés o desaprobación. Es probable que sea más fácil influir en los testigos que tratar de influir en los acosadores directamente; estos últimos pueden tener ideas muy arraigadas respecto del uso de la agresión y, dado que su conducta suele ser aprobada a nivel social, resulta funcional.

Numerosos estudios respaldan la base teórica del programa KiVa. Confirman la idea de que el comportamiento de los testigos desempeña un papel crucial en el acoso. Por ejemplo, a mayor aprobación del comportamiento del acosador por parte de los compañeros de clase, mayor es la frecuencia de actos de acoso en el aula²⁰⁶. En cambio, los niveles elevados de comportamiento de defensa (pares que apoyan a los compañeros victimizados y manifiestan que no aprueban el acoso) se asocian con una menor frecuencia de actos de acoso. Los estudios de evaluación han demostrado que en las escuelas KiVa (frente a las escuelas de control), a tan solo un año de la aplicación del programa KiVa, la victimización, el acoso y la aprobación de los acosadores habían disminuido y había aumentado la empatía con los pares victimizados y la capacidad para apoyarlos y defenderlos²⁰⁷. Dicho de otra forma, el programa KiVa origina cambios en el ámbito de las emociones y las ideas, así como comportamientos reales en niños y jóvenes.

Resulta interesante que el modelo teórico del programa KiVa se refuerza aún más cuando se investigan sus mecanismos de mediación. En concreto, la disminución del acoso en las escuelas KiVa se logra por medio de cambios en las actitudes de los estudiantes respecto del acoso y

en su percepción de la tendencia de algunos compañeros de apoyar a los acosadores o defender a las víctimas²⁰⁸. Además, los cambios en la percepción de los estudiantes respecto de las actitudes de sus docentes en contra del acoso (en las escuelas KiVa, los alumnos comienzan a percibir que sus docentes se oponen claramente al acoso) dan lugar a una reducción del comportamiento de acoso. En la práctica, estos resultados reflejan la importancia de que las personas manifiesten sus actitudes en contra del acoso y expresen abiertamente que no se tolera el acoso, lo cual deberían hacer los propios niños y jóvenes, así como sus docentes.

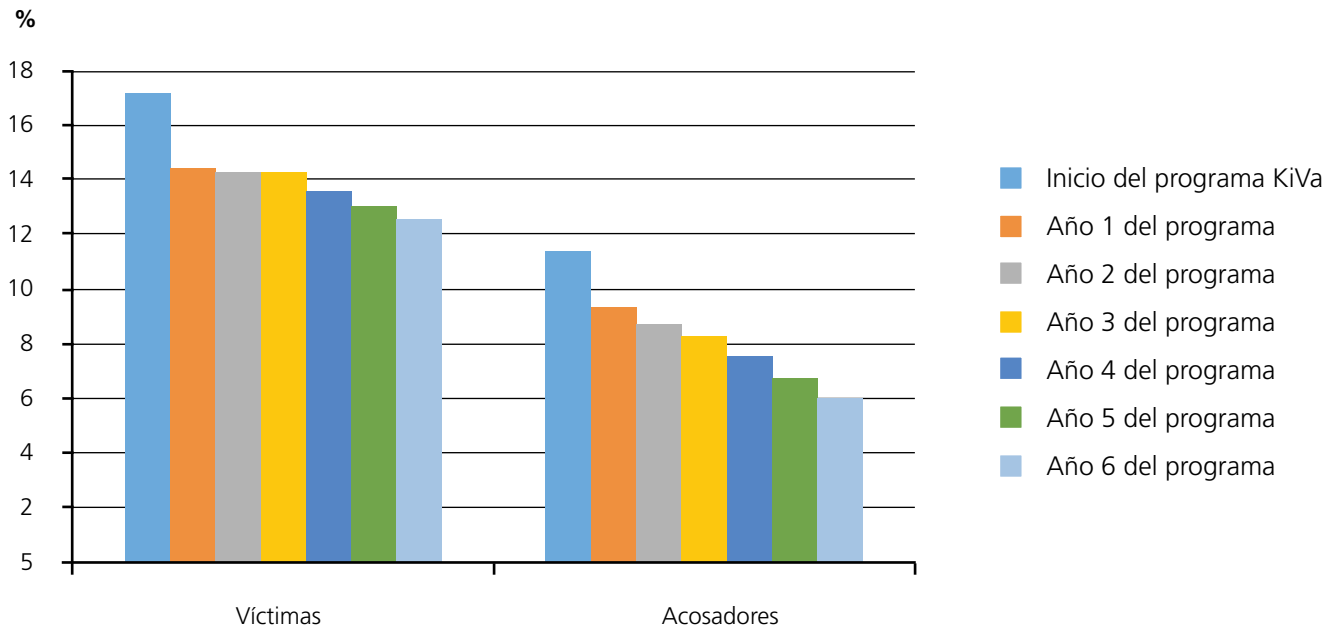
Evaluación de la eficacia del programa KiVa de lucha contra el acoso

Los estudios de evaluación realizados durante el ensayo controlado aleatorizado (ECA) entre 2007 y 2009 indican que el programa KiVa es eficaz para reducir el acoso y la victimización. Durante la primera etapa del ECA, en 2007 y 2008, más de 8.000 estudiantes (de cuarto a sexto grado de enseñanza primaria) participaron en la recopilación de datos. A solo nueve meses de que se comenzara a aplicar el programa KiVa, se observó que, en las escuelas KiVa, frente a las escuelas de control, el número de estudiantes que declaraban ser víctimas y acosadores había disminuido entre un 30% y 40% y entre un 17% y 33%, respectivamente²⁰⁹. La segunda etapa se llevó a cabo en 2008 y 2009 y casi 7.000 alumnos de primero a tercer grado y más de 16.000 estudiantes de enseñanza media (séptimo a noveno grado) participaron en la recopilación de datos. Se determinó que los resultados eran moderados en los grados inferiores, pero más dispares en la enseñanza media²¹⁰.

Como era de esperar, la eficacia del programa durante su aplicación progresiva en todo el país (2009 y 2010) fue, en general, algo menor que la registrada durante el ECA. El número de estudiantes que declararon ser víctimas y acosadores disminuyó en un 15% y un 14%, respectivamente²¹¹. No obstante, cabe señalar que se trata de una proporción considerable de estudiantes. Si la disminución se generalizara al total de estudiantes de la educación básica de Finlandia, que asciende a unos 500.000 alumnos, ese efecto correspondería a una reducción de unas 12.500 víctimas y 7.500 acosadores durante un año escolar.

Existe una tendencia positiva que se ha mantenido desde la aplicación progresiva amplia del programa en 2009. Más escuelas han empezado a aplicar el programa KiVa y sus avances se han medido a través de encuestas electrónicas anuales realizadas a los estudiantes y los miembros del personal. Alrededor de 1.500 escuelas, que abarcan a unos 200.000 estudiantes, han participado en esa recopilación

Figura 1
Reducción del número de casos de acoso sufrido o perpetrado (por lo menos de dos a tres veces al mes en los últimos dos meses) entre 2009 y 2015 en las escuelas finlandesas que aplican el programa KiVa de lucha contra el acoso (primero a noveno grado) (Ns= 634-2.126)



ilación de datos. Las encuestas proporcionan información sobre la incidencia de la victimización y el acoso a través de los años. El número de estudiantes que han declarado ser víctimas o acosadores ha disminuido considerablemente en seis años, del 17,2% en la etapa inicial al 12,6% tras seis años de aplicación del programa (véase la Figura 1). La proporción de estudiantes acosadores ha disminuido del 11,4% al 5,9%, respectivamente. Debido a que todas las escuelas que participan en la recopilación de estos datos están aplicando el programa KiVa, no podemos decir si se ha registrado una tendencia similar en otras escuelas: actualmente estamos combinando nuestros datos con los de otras encuestas nacionales.

Ocasionalmente se plantea la cuestión de si las prácticas generales de lucha contra el acoso, como el programa KiVa, son eficaces para reducir todas las formas de acoso. Este interrogante se plantea particularmente en relación con el ciberacoso. Los estudios de evaluación del programa KiVa indican que las estrategias sistemáticas de lucha contra el acoso pueden ser eficaces para reducir todas las formas de acoso, incluido el ciberacoso. Se ha determinado que el programa KiVa reduce el ciberacoso y la victimización cibernética en las escuelas primarias y, en cierta medida, en las escuelas de enseñanza media²¹². Además, los estudios indican que hay diversas formas de acoso que están interrelacionadas. Si un estudiante es sometido a un tipo de acoso, es habitual que sea objeto de varias otras formas de comportamiento negativo, lo cual también puede ocurrir en línea²¹³. En general, en el programa KiVa

se considera que el acoso y el ciberacoso no son fenómenos separados. Se entiende que el ciberacoso es un tipo de acoso al que se le debe prestar atención especial, pero que puede reducirse encarando los mecanismos que sustentan al acoso en general.

El programa KiVa se concibió principalmente para combatir el acoso y la victimización, y no para mejorar el clima escolar o la sensación de seguridad general. Sin embargo, como cabría esperar, la reducción del acoso también se relacionó con una disminución de la ansiedad, una percepción más positiva de los pares²¹⁴, un aumento del disfrute de la escuela, una mejor percepción del clima del aula y la escuela y un aumento de la motivación académica²¹⁵. En la práctica, estas conclusiones dan a entender que las prácticas bien planificadas y ejecutadas para combatir el acoso no solo reducen este fenómeno, sino también mejoran la experiencia escolar del niño en general.

El programa KiVa de lucha contra el acoso: instrumentos concretos y sistemáticos

Para lograr que el éxito de la aplicación de un programa de intervención se mantenga de manera constante, el programa debe ser sistemático y sólido. Si el programa ofrece respuestas a preguntas como "¿quién debería realizar la labor de prevención?", "¿quién es el encargado de resolver los casos graves de acoso?" y "¿qué debería hacerse en la práctica y cuándo debería hacerse?", hay

más probabilidades de que pueda aplicarse con éxito en la escuela. En el mejor de los casos, un programa de intervención eficaz proporciona directrices claras y detalladas para toda la comunidad escolar a fin de evitar el acoso y tratar todos los casos con eficacia.

En la práctica, el programa KiVa consta de medidas universales e indicadas (véase el cuadro 1). Las medidas universales se centran en la prevención del acoso mediante la creación de una cultura de lucha contra este fenómeno. Existen muchas maneras en que las escuelas pueden comunicar y demostrar que son una escuela KiVa. Pueden organizar eventos nocturnos de “regreso a la escuela” destinados a los padres, reuniones de personal y actividades para marcar el inicio del programa KiVa destinado a los estudiantes al comienzo de cada año escolar. El propósito es difundir ampliamente la idea básica de una escuela sin acoso. Además, hay chalecos altamente visibles que los

Cuadro 1
Medidas universales e indicadas que incluye el programa KiVa de lucha contra el acoso

Medidas universales	Medidas indicadas o específicas
Reuniones de personal	Se tratan los casos de los que se tiene conocimiento
Actividades inaugurales	Los equipos KiVa celebran debates con la víctima y el acosador o los acosadores
Boletines informativos, guías y actividades nocturnas de regreso a la escuela para padres	El docente ofrece apoyo
Símbolos visibles, como carteles y chalecos	Se invita a que algunos compañeros muy apreciados presten su apoyo a la víctima
Lecciones y temas KiVa para estudiantes	Se informa a los padres
Juegos KiVa en línea	
Encuestas electrónicas anuales tanto para padres como para el personal	

docentes pueden vestir al supervisar los recreos y carteles que indican que la escuela aplica el programa KiVa y que, por lo tanto, no se tolera el acoso.

Una parte esencial de la labor de prevención son las lecciones para estudiantes (en la enseñanza primaria) y la presentación de temas (en la enseñanza media). Las lecciones y los temas, presentados durante el horario escolar habitual, incluyen asuntos relacionados con las habilidades socioemocionales y las dinámicas de grupo, en general, así como cuestiones relacionadas con el acoso, en particular. Por ejemplo, se abordan cuestiones como el reconocimiento del acoso, la comprensión del papel de los testigos en el proceso de acoso, las estrategias seguras

para apoyar a la víctima y las consecuencias del acoso. Los manuales son concretos e incluyen una descripción del objetivo de cada lección, junto con información detallada sobre diversos métodos de enseñanza y actividades (por ejemplo, debates grupales, vídeos y actividades de aprendizaje práctico). Además, hay tres entornos de aprendizaje virtual destinados a diferentes grupos de edades que están disponibles en línea para las escuelas que aplican el programa KiVa. Estos juegos en línea ofrecen material que complementa las lecciones para los estudiantes, junto con ejercicios para practicar los temas trabajados durante las lecciones.

Las medidas indicadas se ponen en práctica cuando surgen casos de acoso. Se aconseja que cada escuela que aplica el programa KiVa designe a miembros del personal para que integren un equipo KiVa encargado de tratar esos casos. Se proporcionan al equipo instrucciones detalladas y formación sobre el procedimiento. Hay datos que comprueban que el enfoque es muy eficiente. Los niños victimizados que habían participado en los debates informaron, dos semanas después de la realización de esas actividades, que el acoso se había interrumpido (78%) o, al menos, había disminuido (20%)²¹⁶.

Además, cada año se organizan encuestas para los estudiantes y el personal de las escuelas KiVa. Estas escuelas reciben observaciones generadas automáticamente sobre los resultados de ambas encuestas. En primer lugar, esto les permite estar al tanto de las tendencias sobre la incidencia del acoso y la victimización en su propia institución. En segundo lugar, la encuesta de los estudiantes ofrece la posibilidad de comparar los resultados con las tendencias nacionales. En tercer lugar, las encuestas ponen de manifiesto las medidas que se han adoptado para tratar de combatir el acoso durante el año y los logros obtenidos. Se trata de una manera simple y concreta de evaluar los esfuerzos realizados en relación con los logros alcanzados a nivel de escuela.

El programa KiVa de lucha contra el acoso y la promoción de un enfoque que abarca a toda la escuela en su conjunto

El programa KiVa de lucha contra el acoso está concebido como programa que abarca a toda la escuela en su conjunto. Incluso el logotipo del programa refleja la idea de que toda la comunidad escolar está tomada de las manos y persigue el mismo objetivo de poner fin al acoso. “KiVa” es un acrónimo de la expresión *Kiusaamista Vastiaan*, que significa “contra el acoso”. En el programa KiVa, la comunidad escolar se interpreta de manera amplia y cada uno tiene su propio papel en la lucha contra el acoso. Debido a que el programa se basa en la idea de que el acoso es un fenómeno de grupo, se considera que cada

estudiante forma parte no solo del problema, sino también de la solución. Por lo tanto, los estudiantes también son responsables de poner fin al acoso. Por otra parte, los docentes son un elemento central para aumentar la conciencia, ya que ofrecen a los estudiantes la confianza y las estrategias para responder al acoso de manera constructiva. Los padres tienen el importante papel de apoyar la aplicación del programa KiVa y trasladar el programa y sus principios básicos a la vida cotidiana en el hogar. Todas las escuelas que aplican el programa cuentan con un equipo KiVa encargado de tratar los casos graves de acoso y de garantizar que todos los estudiantes gocen de un entorno escolar seguro. Esto exige cierta negociación respecto de quiénes integrarán el equipo y de qué modo actuarán en la práctica (por ejemplo, qué casos se asignarán al equipo y en qué lugar y momento se reunirá).

El enfoque que abarca a toda la escuela en su conjunto implica también una aplicación eficaz del programa desde el principio. Si el objetivo básico es crear una escuela libre de acoso, es fundamental que todos los miembros de la comunidad participen y estén al tanto de esto desde el principio. Además, el programa KiVa no debería ser un proyecto a corto plazo, sino que debería pasar a formar parte de las prácticas cotidianas de la escuela. La labor de lucha contra el acoso no está sujeta a vaivenes: más bien, la idea que sustenta el programa KiVa es la de crear una cultura escolar en la que no se tolere el acoso. En la práctica, hemos observado que llevar adelante esta tarea con seriedad exige importantes recursos y esfuerzos. Muy a menudo, las escuelas que se inician en el programa se ven ante los interrogantes de sobre qué se trata en realidad el programa y de qué modo puede aplicarse. Una vez que se negocian estas preguntas y las respuestas son claras, la escuela puede aplicar el programa KiVa con éxito. En conjunto, el programa exige que toda la escuela se oponga al acoso. Está creado para convertirse en una parte indisoluble de la vida cotidiana de la escuela.

El programa KiVa a largo plazo: apoyo a la aplicación

En la actualidad, cerca del 90% de las 2.400 escuelas que ofrecen educación básica en Finlandia están registradas como usuarias del programa KiVa. Algunas de ellas ya aplican el programa desde hace más de siete años. La cuestión que se plantea es de qué modo puede mantenerse la eficacia del programa en el curso del tiempo. Un programa de lucha contra el acoso solo puede ser eficaz si se lo aplica adecuadamente. Esta idea también es válida para el programa KiVa. Por ejemplo, el número y la calidad de las lecciones que presentan los docentes se relacionan con la magnitud del cambio en cuanto a la victimización informada por los estudiantes²¹⁷. Más precisamente, cuanto mayor es el tiempo que los docentes utilizan para

preparar las lecciones KiVa y mayor es la proporción de tareas que presentan durante las lecciones, mayor es la reducción de la victimización.

Algunos aspectos de la aplicación se han mantenido firmes y otros se han debilitado durante la aplicación del programa en Finlandia. Hay dos tendencias negativas relacionadas con las lecciones KiVa que cabe señalar. En primer lugar, la realización de lecciones para los estudiantes disminuye a lo largo de cada año escolar. Es decir, muchos docentes comienzan presentando lecciones activamente, pero esto disminuye hacia mediados y, en particular, hacia fines de cada año escolar. En segundo lugar, el nivel general de presentación de lecciones disminuye con el correr de los años. Por ejemplo, en 2009 y 2010, los docentes presentaron, en promedio, el 78% de las lecciones KiVa, pero, en 2014 y 2015, esta proporción fue de solo el 64%.

Existen algunas tendencias notables en lo que respecta a las medidas indicadas. En primer lugar, el número de casos tratados por los equipos KiVa ha disminuido ligeramente con los años (de 7,5 a 6,2 casos por año). Cabe destacar que las conclusiones basadas en las encuestas anuales indican que la proporción de estudiantes que han participado en los debates de los equipos KiVa y que consideraban que estos debates eran eficaces ha aumentado a lo largo de los años. Además, tanto las reuniones de seguimiento que se organizan algunas semanas después de los debates de los equipos KiVa, como la documentación de los casos de acoso han pasado a ser más frecuentes. Ambos instrumentos desempeñan un papel importante para tratar nuevos casos. Las reuniones de seguimiento en las que los miembros de los equipos KiVa vuelven a reunirse con los estudiantes implicados en los casos de acoso son quizás el principal factor que contribuye a la eficiencia de las medidas indicadas. Por otra parte, la documentación de los casos de acoso permite entender la situación general de este fenómeno en la escuela. Todas estas tendencias indican que el programa se dirige en la dirección correcta.

El programa KiVa ha demostrado ser eficaz para reducir la victimización y el acoso, pero solo si se aplica de manera coherente y exhaustiva. Si el personal de todas las escuelas y los municipios reconociera ampliamente la importancia de las prácticas de lucha contra el acoso, se podría hacer mucho más en el futuro. En la práctica, por ejemplo, los directores de las escuelas están en una posición clave para crear un espacio destinado a una labor de alta calidad con el fin de combatir el acoso. Nuestras experiencias con el programa KiVa indican que el nivel de aplicación parece ser mayor en las escuelas en las que el apoyo y el compromiso del director respecto de la lucha contra el acoso son elevados²¹⁸.

Conclusión

El programa KiVa de lucha contra el acoso es un ejemplo de que la teoría y un enfoque de base empírica, junto con una aplicación sistemática y sostenible en todo el país, pueden lograr resultados deseables en la sociedad. Estos elementos son fundamentales para el éxito del enfoque. En la actualidad, la cuestión básica que se plantea es cómo garantizar la aplicación eficaz y sostenible a largo plazo. Los docentes desempeñan un papel central para la aplicación de un programa de alta calidad. Los estudiantes van cambiando, pero los docentes y otros miembros del personal permanecen. En ocasiones, es necesario promover su motivación y apoyar la inestimable labor que realizan. Los boletines informativos KiVa, las recomendaciones de calidad sobre la aplicación de programas de alto nivel, las campañas visibles a nivel nacional, los días bienales KiVa y la oferta de capacitación y apoyo a las escuelas son de vital importancia para mantener el espíritu KiVa en las escuelas. La difusión de mejores prácticas y de experiencias parece ser de suma importancia para los docentes.

Para concluir, la reducción del acoso escolar no es una tarea imposible, pero ciertamente no es fácil. Un objetivo realista para un programa de prevención, como el programa KiVa, es reducir la incidencia del acoso a largo plazo y garantizar la sostenibilidad de sus prácticas diseñadas cuidadosamente.

Apostilla

- ²⁰³ Para una descripción más detallada del programa, véanse: Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., y Haataja, A. (2013). "The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland". *European Psychologist*, 18, 79 a 88; Herkama, S., Saarento, S., y Salmivalli, C. The KiVa antibullying program: Lessons learned and future directions (formato impreso).
- ²⁰⁴ Véase www.finlex.fi/en/.
- ²⁰⁵ Salmivalli, C, Lagerspetz, K M J, Björkqvist, K, Österman, K, y Kaukiainen, A (1996). "Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group". *Aggressive Behavior*, 22, 1 a 15.
- ²⁰⁶ Salmivalli, C, Voeten, M, y Poskiparta, E (2011). "Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying in classrooms". *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40, 668 a 676.
- ²⁰⁷ Kärnä, A, Voeten, M, Little, T D, Poskiparta, E, Kaljonen, A y Salmivalli, C (2011). "A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6". *Child Development*, 82, 311 a 330.
- ²⁰⁸ Saarento, S, Boulton, A J y Salmivalli, C (2015). "Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 61 a 76.
- ²⁰⁹ Kärnä, A, Voeten, M, Little, T D, Poskiparta, E, Kaljonen, A y Salmivalli, C (2011). Op. cit.
- ²¹⁰ Kärnä, A, Voeten, M, Little, T D, Alanen, E, Poskiparta, E y Salmivalli, C (2013). "Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9". *Journal of Educational Psychology*, 105, 535 a 551.
- ²¹¹ Kärnä, A, Voeten, M, Little, T D, Poskiparta, E, Alanen, E y Salmivalli, C (2011). "Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for Grades 1-9". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79, 796 a 805.
- ²¹² Williford, A, Elledge, L C, Boulton, A J, DePaolis, K J, Little, T D y Salmivalli, C (2013). "Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth". *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42, 820 a 833.
- ²¹³ Salmivalli, C, Kärnä, A, y Poskiparta, E (2011). "Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied". *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405 a 411.
- ²¹⁴ Williford, A, Boulton, A, Noland, B, Little, T D, Kärnä, A y Salmivalli, C (2012). "Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers". *Journal of abnormal child psychology*, 40, 289 a 300.
- ²¹⁵ Salmivalli, C, Garandeau, C F y Veenstra, R (2012). "KiVa antibullying program: Implications for school adjustment", en AM Ryan y GW Ladd (eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (págs. 279 a 305). Charlotte, NC: Information Age.
- ²¹⁶ Garandeau, C F, Poskiparta, E, y Salmivalli, C (2014). "Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 981 a 991.

- 217** Haataja, A, Voeten, M, Boulton, A J, Ahtola, A, Poskiparta, E y Salmivalli, C (2014). "The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter?". *Journal of School Psychology*, 52, 479 a 493.
- 218** Ahtola, A, Haataja, A, Kärnä, A, Poskiparta, E y Salmivalli, C (2013). "Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: How important is head teachers support?". *Educational Research*, 55, 376 a 392.



Un joven de 15 años participa en un taller de construcción de paz en la escuela, Colombia

© UNICEF/UN013366/LeMoyné

11. El acoso desde una perspectiva de violencia de género

Julie Hanson Swanson y Katharina Anton-Erxleben

Introducción

La violencia de género en los entornos educativos y sus alrededores es un fenómeno global. En todo el mundo, 246 millones de niños y niñas por año son objeto de violencia en la escuela o de camino a ella. En el presente artículo se exponen las razones por las cuales el acoso se ubica dentro de un marco con componente de género, a saber, la violencia de género relacionada con la escuela. En el artículo se examina el costo que supone el acoso para los gobiernos de los países de ingresos bajos y medianos y su repercusión en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. También se presenta un marco conceptual y una serie de instrumentos para medir la violencia de género relacionada con la escuela.

¿Qué es la violencia de género relacionada con la escuela?

La violencia de género relacionada con la escuela es la violencia o el abuso físico, sexual o psicológico basado en estereotipos de género o dirigido a estudiantes por razón de su sexo, sexualidad o identidad de género. Este tipo de violencia refuerza el papel asignado a cada género y perpetúa las desigualdades de género. Incluye la violación, el contacto sexual no deseado, los comentarios sexuales no deseados, los castigos corporales y el acoso. La violencia puede tener lugar en escuelas estructuradas y no estructuradas, dentro del perímetro de la escuela, en el camino hacia y desde la escuela, en las residencias escolares, en el ciberespacio o a través de la telefonía móvil. La violencia de género relacionada con la escuela puede ser perpetrada por docentes, estudiantes, o miembros de la comunidad. Tanto las niñas como los niños pueden ser víctimas, así como autores de actos violentos.

¿Por qué es importante conceptualizar el acoso como un fenómeno relacionado con el género?

El género es una construcción social que se refiere a las relaciones entre los hombres y las mujeres y los niños y las niñas, sobre la base de sus papeles relativos en el hogar, la escuela, la comunidad y la sociedad. Las normas de género determinan qué tipos de comportamientos se con-

sideran generalmente aceptables, apropiados o deseables para las mujeres, los hombres, los niños y las niñas. Estos suelen centrarse en las nociones de feminidad y masculinidad. Como construcción social, las normas y los papeles asignados a cada género varían de una cultura a otra, son dinámicos y pueden cambiar con el tiempo. La violencia escolar se relaciona con el género, ya que guarda un vínculo inextricable con la dinámica social y de poder, las desigualdades de género, la sexualidad y la identidad de género²¹⁹. La conceptualización de la violencia escolar como fenómeno relacionado profundamente con el género proporciona un marco coherente para el análisis, informa las intervenciones de prevención y describe de manera explícita a las niñas y a los niños tanto como posibles víctimas como posibles autores de actos de violencia.

En los lugares donde la desigualdad de género es la norma, los niños suelen aprender a expresar su masculinidad por medio de comportamientos dominantes y agresivos y las niñas suelen aprender a ser pasivas, sumisas y a aceptar la violencia dirigida contra ellas. Cuando la sociedad inculca a los niños que tienen que dominar a otros verbal o físicamente para demostrar su masculinidad, estos internalizan un modo de pensar que puede dar lugar al acoso y a otras formas de violencia de género. Los niños que no se ajustan a las nociones convencionales de masculinidad pueden ser objeto de abuso emocional o físico, al igual que las niñas que no se ajustan a las ideas convencionales de feminidad. Cuando los docentes y otros miembros del personal de las escuelas responden a los incidentes de violencia diciendo “así son los niños”, “las niñas se lo buscan”, o “las niñas deben actuar como niñas”, estas afirmaciones refuerzan la creencia de que determinadas formas de violencia son una forma de vida indiscutible y, por consiguiente, aceptable. Estas normas y creencias de género están arraigadas, se refuerzan a sí mismas y sirven para perpetuar la violencia en las escuelas y en todos lados.

No siempre se reconocen las diferencias de género que existen entre el acoso que sufren los niños y las niñas. Los niños y las niñas son acosados en proporciones similares²²⁰, pero los acosadores suelen ser más niños que niñas²²¹, y el tipo de acoso al que se somete a las niñas y a los niños es diferente: con mayor frecuencia, las niñas suelen sufrir acosos de tipo psicológico²²², como los ru-

mores y los apodosos ofensivos, y los niños suelen sufrir más acosos físicos²²³. La conformidad con las normas de género heterosexuales incide también en quién es objeto de acoso²²⁴ y el acoso homofóbico (es decir, el acoso relacionado con las identidades de género no heterosexuales percibidas o reales), en particular, suele pasar a convertirse en hostigamiento sexual²²⁵.

Como parte de cualquier intervención del acoso a nivel de escuela, los programas deben cuestionar los estereotipos de género que fomentan la desigualdad de las relaciones de poder entre los niños y las niñas. Esto incluye cuestionar las normas de género que llevan a los niños a tener comportamientos violentos y agresivos que pueden dañarlos y dañar a otros, y las normas que hacen que las niñas no se hagan valer y aumentan su riesgo de convertirse en víctimas. Los niños de ambos sexos necesitan instrumentos para expresarse con firmeza, y no de manera agresiva, y para responder a los conflictos sin violencia. Además, es necesario que las escuelas sean espacios seguros para evitar que los niños que no se ajustan a las normas sociales de masculinidad y feminidad sean objeto de acoso.

¿Cuáles son los costos del acoso?

Costos emocionales y físicos. Los efectos negativos del acoso están bien documentados y suelen ser graves. Los niños que son víctimas de acoso tienen más probabilidades de sufrir problemas emocionales y de salud mental²²⁶. Los problemas de salud mental que más comúnmente se han asociado con el acoso son la depresión y los pensamientos suicidas²²⁷. Un estudio intercultural²²⁸ determinó que más del 30% de los estudiantes acosados informaron tener

sentimientos de tristeza y más del 20% tenía pensamientos suicidas. Los problemas psicológicos parecen ser peores en el caso de las minorías sexuales acosadas que para los demás estudiantes²²⁹. Los niños que son víctimas de violencia no sexual relacionada con la escuela también tienen muchas más probabilidades de adoptar comportamientos de riesgo, entre ellos el consumo de drogas, el tabaquismo, el consumo de alcohol y las relaciones sexuales no protegidas²³⁰.

Además, existen síntomas físicos que se han asociado con la experiencia del acoso. En distintos países, Nansel y otros colegas llegaron a la conclusión de que tanto las víctimas como los acosadores presentaban un mayor índice de problemas de salud que los que no participaban en situaciones de acoso²³¹. Otros estudios confirmaron también estos efectos y señalaron que los problemas de salud eran peores para las niñas que para los niños²³². Son comunes los problemas de salud como los dolores de cabeza, los dolores de estómago y las dificultades para dormir²³³. En un estudio realizado, más del 70% de los estudiantes acosados declararon tener insomnio²³⁴. Debido a que el acoso y la amenaza del acoso generalmente se prolongan durante un período de tiempo, pueden detectarse cambios sostenidos en el rendimiento educativo, mental y físico²³⁵.

Costos académicos. Unos pocos estudios en algunas partes del mundo han examinado el costo del acoso para el rendimiento educativo de los estudiantes. La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) encomendó a RTI International que examinara la información disponible en la bibliografía sobre violencia escolar y aprendizaje, teniendo en cuenta en particular,

Figura 1
Frecuencia con que los estudiantes informan acosos semanales



Nota: Datos proporcionados por los estudios PIRLS y TIMSS de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, correspondientes a 2011. El gráfico abarca a 36.602 estudiantes: 13.795 de Botswana, 7.323 de Ghana y 15.484 de Sudáfrica.

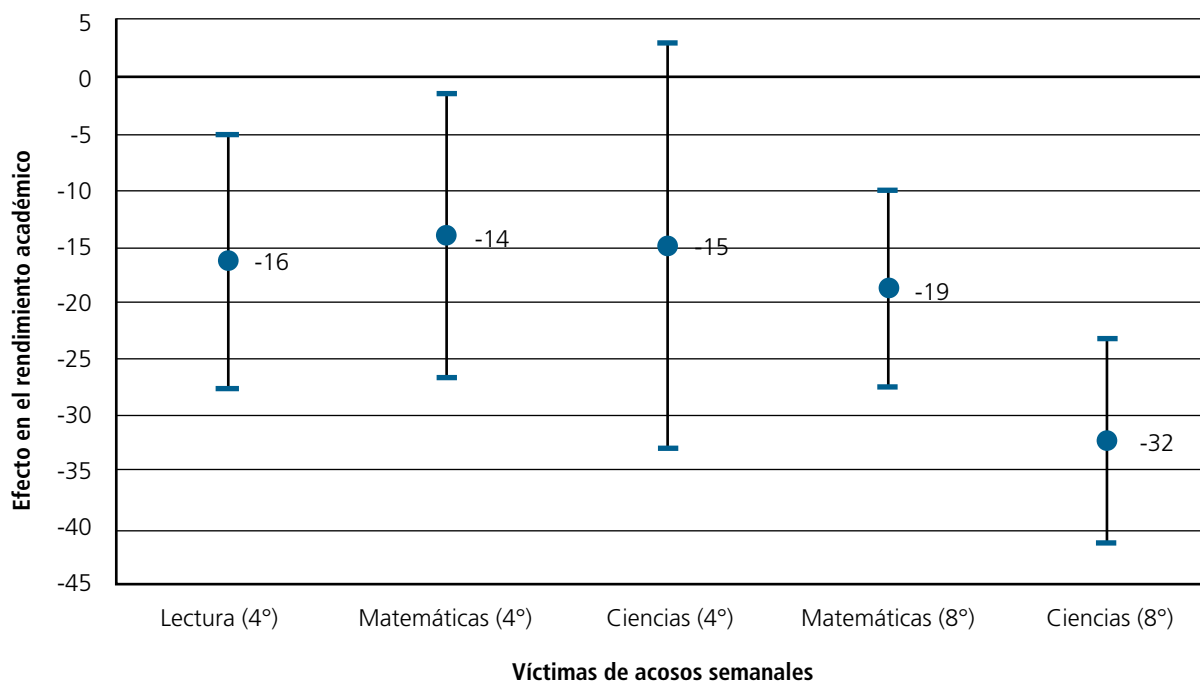
pero no de manera exclusiva, a los países en desarrollo. En el examen de la bibliografía sobre la intersección de los entornos de aprendizaje seguros y el rendimiento académico se encontraron datos que respaldaban el vínculo entre la violencia escolar y el aprendizaje²³⁶. Por ejemplo, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) y el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), dos de los pocos estudios de gran escala que proporcionan datos comparables a nivel internacional sobre una gama de indicadores de educación, ponen de manifiesto una correlación sistemática entre el acoso y otras medidas de seguridad y disciplina escolar y la obtención de resultados inferiores en las pruebas, tanto en los países desarrollados como en desarrollo²³⁷.

Si bien estos estudios correlativos no implican un efecto causal y no se pueden separar los efectos de la seguridad escolar, la disciplina y el acoso de otras características de estas escuelas, como la falta de recursos y de docentes capacitados, un estudio de seguimiento analizó en mayor profundidad los datos existentes de los estudios PIRLS y TIMSS de 2011. La USAID encargó al Centro sobre Conflicto y Desarrollo de la Universidad A&M de Texas la realización de un estudio sobre la relación entre la violencia de género relacionada con la escuela y el rendimiento de los estudiantes en Botswana, Ghana y Sudáfrica, a fin de determinar y cuantificar el efecto causal del acoso en el

rendimiento académico y detectar otras covariables demográficas y económicas que influyen en el rendimiento académico. Mediante la utilización de diferentes técnicas estadísticas, el estudio no solo logró demostrar una correlación, sino que apoya la interpretación de que el acoso tiene un efecto causal en el rendimiento.

En el estudio se señaló que el acoso estaba sumamente generalizado en Botswana, Ghana y Sudáfrica, pues cerca del 80% de los estudiantes encuestados eran objeto de acoso todos los meses y casi el 50% sufría acosos todas las semanas, y que el acoso era una de las principales causas de la disminución del rendimiento académico (véase la Figura 1)²³⁸. Por ejemplo, en Botswana, los resultados de las pruebas internacionales de ciencias, matemáticas y lectura de los estudiantes que sufrían acosos fueron entre 14 y 32 puntos inferiores que los de los estudiantes que no eran acosados, lo que equivale a una reducción del 4% en las puntuaciones sobre lectura y a una disminución del 8% en las puntuaciones de las pruebas sobre ciencias. En Ghana, los resultados de los estudiantes que sufrían acosos fueron entre unos 17 y 23 puntos inferiores, lo que equivale a una disminución de entre el 5% y el 7%. En Sudáfrica, los resultados de los estudiantes acosados fueron 25 puntos inferiores que los de los estudiantes que no eran objeto de acoso, lo que representa una disminución del 6% en las puntuaciones de la prueba sobre lectura. En la figura 2 se muestra la disminución del rendimiento

Figura 2
Efectos de los acosos semanales en el rendimiento académico en Bostwana, estimación mediante pareamiento por puntajes de propensión



Nota: Datos proporcionados por los estudios PIRLS y TIMSS de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, correspondientes a 2011. Solo se dispone de datos sobre los resultados de lectura de los estudiantes de cuarto grado. Sin embargo, las demás asignaturas incluyen datos sobre los estudiantes de cuarto y octavo grado.

to atribuida al acoso en Botswana. Algunos de los otros factores analizados también tenían un efecto sobre el rendimiento de los estudiantes, entre ellos, la educación de los padres o la experiencia de los docentes, los cuales suelen considerarse importantes factores que determinan la capacidad de los estudiantes para tener éxito en la escuela. Sin embargo, el acoso parece tener más peso que todos estos factores.

Es interesante señalar que el acoso tiene algunos efectos diferentes para cada género en materia de rendimiento académico, que son considerables, pero varían de un país a otro: en Botswana, las alumnas que eran objeto de acoso obtuvieron, en promedio, 28 puntos menos que las que no eran acosadas, mientras que sus pares varones acosados obtuvieron 21 puntos menos, lo que equivale a una diferencia promedio aproximada de 7 puntos. En Sudáfrica ocurre lo contrario: los resultados de los alumnos acosados fueron, en promedio, 27 puntos inferiores que los de los alumnos que no eran objeto de acoso, mientras que las alumnas acosadas obtuvieron 19 puntos menos. En Ghana no se registró una diferencia notable entre los niños y las niñas.

Costos financieros. Un análisis reciente de los estudios TIMSS, PIRLS y prePIRLS, y de los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos indica que el acoso, la baja seguridad escolar y la falta de disciplina pueden asociarse con la pérdida de un año de enseñanza primaria, lo que supone un costo anual de alrededor de 17 mil millones de dólares para los países de ingresos bajos y medianos, frente a los 13 mil millones de dólares a los que asciende el momento total anual que se destina a subvenciones de asistencia para intervenciones educativas en el extranjero²³⁹. Pese a que 17 mil millones de dólares es una suma considerable, se trata de una estimación prudente porque: a) se limita a los niños que permanecen en la escuela y son evaluados; b) no incluye los gastos indirectos, como los relativos al hecho de centrar la atención de los docentes y directivos en el problema, la necesidad de docentes adicionales o recursos para aplicar la ley o el tiempo adicional que toma a los funcionarios del ministerio de educación ocuparse de casos de tratos abusivos graves; y c) no abarca el costo de ningún tipo de programa de prevención de la violencia.

¿Por qué razones cabe generar datos sobre el acoso dentro de un marco de medición de la violencia de género relacionada con la escuela?

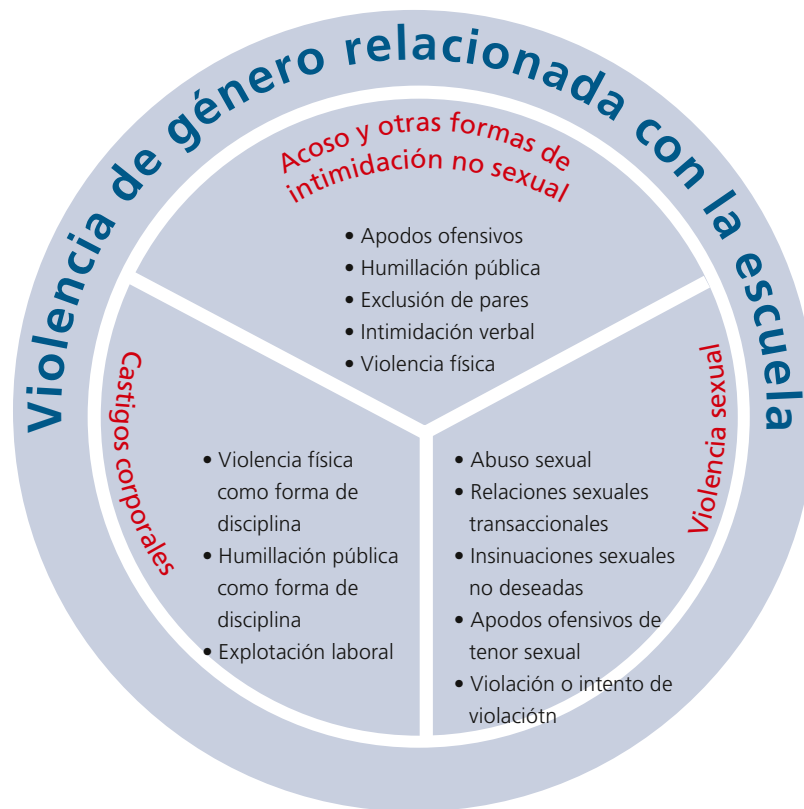
La actual base empírica sobre los costos emocionales, físicos, académicos y financieros del acoso es importante, pero insuficiente. En el examen de la literatura sobre la intersección de los entornos de aprendizaje seguros y el rendimiento académico se llegó a la conclusión de que no

se comprende adecuadamente la compleja interrelación entre la violencia y los trastornos escolares, el rendimiento académico y los enfoques de prevención²⁴⁰. Esto es especialmente cierto en el caso de los países en desarrollo, ya que, hasta la fecha, las investigaciones pertinentes realizadas en los países desarrollados han superado ampliamente a las realizadas en los países en desarrollo. La representación de regiones distintas de África Subsahariana es particularmente insuficiente. El análisis de los datos de los estudios TIMSS y PIRLS proporciona argumentos importantes, pero deja muchas preguntas sin respuesta. Por ejemplo, en su formato actual, los estudios PIRLS y TIMSS no permiten obtener información acerca de las diferentes experiencias de cada estudiante que se derivan de su identidad social. Además, son algo limitados respecto de los aspectos del acoso y la seguridad escolar sobre los que proporcionan información de manera más amplia, y no hacen referencia a otras formas de violencia de género relacionada con la escuela, como los castigos corporales y la violencia sexual. Pese a que gran parte de las investigaciones sobre el acoso se han realizado en países desarrollados, con frecuencia se han estudiado otros tipos de violencia en África, lo que ha dado lugar a una gran brecha de conocimientos sobre la violencia de género relacionada con la escuela en otras regiones. En general, los estudios sobre este tipo de violencia han empleado diversos instrumentos de medición y definiciones de indicadores. En resumen, las investigaciones sobre los vínculos entre la seguridad escolar, la violencia, el rendimiento escolar y los costos, son escasas y dispares, lo cual no permite efectuar comparaciones fiables entre diferentes lugares y analizar las tendencias con facilidad.

La violencia de género relacionada con la escuela es aún relativamente nueva, habida cuenta de que todavía no existe un campo de desarrollo y un marco reconocido a nivel mundial con definiciones, indicadores y métodos de evaluación normalizados. Debido a que este tipo de violencia trasciende esferas tan diversas como el castigo corporal, la violencia sexual y el acoso, sería de gran utilidad aunar esfuerzos para lograr un conjunto coherente que pueda generar datos amplios y comparables a nivel internacional a fin de sensibilizar al respecto e influir en las políticas y las decisiones relativas a la financiación.

Para subsanar esta laguna, la USAID está elaborando un marco conceptual y un instrumento de medición que recogerá las formas más comunes de violencia de género relacionada con la escuela y proporcionará orientación sobre el modo de investigar, evaluar y hacer un seguimiento riguroso de este tipo de violencia. Este material se está preparando en colaboración con el Grupo de Trabajo de Asociados Mundiales para Poner Fin a la Violencia de Género Relacionada con la Escuela, organizado conjuntamente por la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) y la Organización de las

Figura 3
Marco conceptual para medir la violencia escolar por razón de género



Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Para los fines de este marco conceptual y estos instrumentos de medición de la violencia de género relacionada con la escuela, las diversas formas de violencia se clasificaron en tres grandes grupos: el acoso y otras formas de intimidación no sexual; el castigo corporal; y la violencia sexual (véase la figura 3).

Debido a que se ha determinado que la falta de definiciones normalizadas constituye una laguna en la investigación sobre todas las formas de violencia por razón de género relacionada con la escuela, el "acoso", así como otras formas de este tipo de violencia, se ha definido dentro del marco de la manera más amplia posible sobre la base de una amplia literatura al respecto. El acoso se define como una forma de violencia no sexual que incluye una variedad de actos de intimidación psicológica y física, que pueden ser perjudiciales para el desarrollo académico, social, emocional y físico de los niños y jóvenes que los padecen²⁴¹. El acoso también puede asumir formas de tipo sexual; por lo tanto, no siempre es fácil distinguirlo del hostigamiento sexual. Sin embargo, en este marco de medición conceptual, los actos de intimidación física y psicológica que son principalmente de índole sexual se definen como "hostigamiento sexual" y se consideran una forma de violencia sexual a fin de mantener las diferencias entre las múltiples dimensiones del marco de medición.

En este marco, la categoría del acoso y formas de intimidación no sexual incluye el acoso físico (por ejemplo, tirar a alguien del pelo o de la ropa o quitarle el bolso), el acoso verbal (por ejemplo, los apodosos ofensivos, la humillación pública o las burlas) y el acoso implícito (a veces denominado acoso relacional)²⁴². El acoso implícito abarca el hecho de excluir a un par de círculos sociales en las zonas de juego o en la cafetería, difundir rumores o decir a otros pares que no sean amigos de cierta persona. La ratería con fines de intimidación también es una forma de acoso, en particular si se realiza reiteradamente²⁴³.

Los niños de todo el mundo sufren también otros actos de intimidación, como amenazas o actos de agresión física de tipo no sexual, mientras se dirigen desde y hacia la escuela y en la escuela por parte de docentes y pares, y son objeto de insultos obscenos constantes y excesivos²⁴⁴. Desde la aparición de los teléfonos inteligentes y los medios sociales, algunos actos de intimidación y amenazas se cometen a través de mensajes de texto y en los medios sociales. El "ciberacoso" se ha definido como los actos agresivos e intencionales que grupos o individuos llevan a cabo durante cierto tiempo y de manera repetida a través de medios de contacto electrónicos contra víctimas que no pueden defenderse fácilmente²⁴⁵.

Las dos principales características del acoso y de otras formas de intimidación no sexual son la intención de hacer

daño, ya sea físico o psicológico, y la diferencia de poder que existe entre quien inflige la violencia y la víctima. Esta diferencia de poder hace que ciertos grupos de estudiantes sean más vulnerables a la intimidación y el acoso. Los grupos incluyen a los estudiantes que son más jóvenes que los acosadores; los estudiantes que se considera que no presentan una identidad heterosexual sólida; los niños de familias pobres; los niños pertenecientes a minorías étnicas, religiosas o raciales; los niños con discapacidad y los niños huérfanos²⁴⁶.

Recuadro 1: Definición y tipos de acoso

El acoso se define como toda forma de intimidación no sexual que se lleva a cabo con la intención de hacer daño, ya sea físico o psicológico. Aunque se ha demostrado que la incidencia del acoso es similar para las niñas y para los niños, la experiencia del acoso es distinta para estos dos grupos. Las niñas tienen más probabilidades que los niños de ser objeto de acoso psicológico, como rumores y apodosos ofensivos, mientras que los niños pueden sufrir una mayor victimización física. Los actos de acoso se basan en la diferencia de poder que existe entre quien inflige la violencia y la víctima. Los actos de acoso físico abarcan desde actos graves de violencia física, como golpizas, hasta formas de violencia más leves, como tirar a alguien de su ropa o del pelo o tomar sus pertenencias. Los actos de acoso psicológico incluyen los apodosos ofensivos, la humillación pública y otras formas de burla, exceptuando el hostigamiento sexual. La exclusión deliberada de un par de círculos sociales (a veces denominada "acoso relacional") y los actos de hurto son también formas de acoso, al igual que la intimidación de estudiantes a través de mensajes de texto o en sitios de medios sociales, lo cual se conoce como ciberacoso. El acoso y otras formas de intimidación no sexual pueden ser perpetrados por pares, docentes, otros miembros del personal de las escuelas y personas que se encuentran en el camino desde y hacia la escuela.²⁴⁷

Un nuevo marco conceptual para medir la violencia de género relacionada con la escuela

El marco conceptual para medir la violencia de género relacionada con la escuela se apoya en un conjunto de instrumentos que consiste en una serie de encuestas que pueden utilizarse en investigaciones aplicadas, durante el seguimiento regular y al evaluar los efectos de los progra-

mas de prevención y respuesta de este tipo de violencia. Se elaboraron instrumentos dirigidos a: 1) estudiantes de entre 8 y 18 años (divididos en grupos de edad de 8 a 12, de 13 a 15 y de 16 a 18 años); 2) docentes y demás personal de las escuelas; y 3) padres y otros cuidadores a nivel de enseñanza primaria o secundaria. Los instrumentos se basaron en un examen reciente de la literatura sobre la forma en que se define y estudia la violencia de género relacionada con la escuela y en los cuestionarios y encuestas existentes sobre distintos aspectos de este tipo de violencia (entre ellos, el acoso, el hostigamiento sexual y el castigo corporal)²⁴⁸.

Las encuestas se centran, por una parte, en la generación de datos cuantitativos sobre la naturaleza y el alcance de las diversas formas de violencia mencionadas anteriormente, entre ellas el acoso, y, por otra parte, en el sondeo de las actitudes y creencias acerca de la igualdad de género, las normas de género y las relaciones de poder que originan y perpetúan este tipo de violencia, lo cual es esencial para entender el acoso y otras formas de violencia de género relacionada con la escuela de manera más amplia en el contexto de las dinámicas de género. Las encuestas también reúnen información básica sobre el clima escolar y las características demográficas de los estudiantes a fin de comprender mejor los posibles factores de riesgo.

A continuación se describen los módulos que componen cada una de las tres series de encuestas.

Escenarios de violencia de género relacionada con la escuela. El conjunto de instrumentos para medir la violencia de género relacionada con la escuela ofrece un conjunto de escenarios (es decir, historias que sirven como introducción para "romper el hielo") y directrices de entrevistas conexas de entre las cuales los usuarios pueden seleccionar actividades introductorias adicionales o alternativas para utilizarlas junto con las encuestas sobre las experiencias de violencia de género relacionada con la escuela dirigidas a los estudiantes o como instrumento adicional o alternativo para reunir información sobre las experiencias de los estudiantes con este tipo de violencia. Esto se basa en las investigaciones que demuestran que, durante las entrevistas directas, es aconsejable pasar gradualmente de conversaciones menos amenazantes a cuestiones más difíciles, como la victimización o la comisión de actos de violencia. Habitualmente se utilizan juegos o actividades introductorias para dar paso a conversaciones individuales y grupales de mayor peso²⁴⁹. Elementos como historias, imágenes, vídeos y títeres se han usado como estímulos para iniciar conversaciones sobre la violencia contra los niños²⁵⁰.

Encuesta sobre las experiencias de violencia de género relacionada con la escuela. La encuesta para los

estudiantes incluye preguntas sobre sus experiencias con el acoso y la violencia sexual, tanto en el papel de víctima y como de autor del acto de violencia, y sus experiencias como víctimas de castigos corporales. La encuesta para los docentes tiene por objeto recabar dos tipos de información de los docentes y de otros miembros del personal de las escuelas. La primera serie de preguntas recopila información sobre sus conocimientos respecto de la violencia sexual que otros docentes o personal de la escuela inflige contra los estudiantes. La segunda serie de preguntas recopila información de los docentes y demás personal de las escuelas acerca de su percepción de los niveles de actos específicos de violencia de género relacionada con la escuela, incluidos los diferentes actos de acoso, castigos corporales y violencia sexual.

Encuestas sobre las prácticas disciplinarias de los docentes. En esta encuesta, los docentes escuchan exposiciones del investigador en las que se describen distintas prácticas disciplinarias y diferentes estrategias para alentar a los estudiantes en cuanto a su comportamiento y sus tareas escolares.

Encuestas sobre actitudes y creencias. Una de las estrategias más comunes de las intervenciones de prevención de la violencia de género relacionada con la escuela es transformar las actitudes y creencias que han servido para originar y perpetuar la violencia de género en las escuelas y sus alrededores. Las encuestas sobre actitudes y creencias están concebidas para recabar información de los estudiantes, los docentes y demás personal de la escuela, así como de los padres o cuidadores, sobre sus actitudes y creencias en materia de igualdad de género, normas de género y las relaciones de poder imperantes que existen en la escuela, la comunidad y el hogar.

Encuestas sobre la percepción del clima escolar. Los instrumentos incluyen mediciones de la percepción de los encuestados respecto del clima escolar en cuanto a los siguientes aspectos: el sentido de pertenencia de la escuela, la aceptación de la diversidad y la inclusión por parte de los estudiantes; las prácticas y las estructuras de protección de los niños; la disciplina y la equidad; las relaciones entre estudiantes; las relaciones entre estudiantes y docentes; y las relaciones entre los docentes y el personal. El objetivo de las encuestas es conocer los puntos de vista de los estudiantes, los docentes y demás personal de la escuela, y de los padres o los cuidadores sobre cuán positivo es el entorno escolar.

Encuesta sobre las características demográficas y la riqueza socioeconómica de los estudiantes. Los estudiantes que viven en la pobreza, los huérfanos y los que presentan alguna discapacidad tienen mayor riesgo de ser objeto de todas las formas de violencia de género relacionada con la escuela. Esta encuesta tiene por objeto

proporcionar a los usuarios la oportunidad de caracterizar a los estudiantes encuestados e investigar estos factores de riesgo en el contexto local.

En conjunto, los instrumentos de encuesta tienen por objeto proporcionar un panorama amplio de la incidencia, la dinámica y las dimensiones de género de este tipo de violencia. Esta permite que las investigaciones establezcan vínculos entre las distintas formas de violencia, incluido el acoso, y las actitudes, las creencias, las normas y las relaciones de poder subyacentes, y ayudará a subsanar algunas de las lagunas en nuestra comprensión de la violencia escolar. En la actualidad, algunos de los instrumentos están siendo aplicados a modo experimental en Uganda por la Literacy Achievement and Retention Activity (LARA), un programa financiado por la USAID y ejecutado por RTI International para mejorar las habilidades de lectura y retención en la educación primaria mediante una mejor enseñanza de la lectura y la reducción de la violencia de género relacionada con la escuela.

Conclusión

El acoso tiene un costo importante para los sistemas educativos y el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes en todos los países en desarrollo. Puede estar asociado con la pérdida de un grado de la enseñanza primaria, lo que supone un costo anual de alrededor de 17 mil millones de dólares para los países de ingresos bajos y medianos. En algunas pruebas internacionales sobre el rendimiento, los estudiantes que son objeto de acoso han obtenido puntuaciones un 8% inferiores en las pruebas sobre ciencias y un 6% inferiores en las pruebas de lectura. Esto tiene consecuencias para los encargados de la formulación de políticas y los donantes ya que, si no se controlan las formas de violencia de género relacionadas con la escuela, entre ellas el acoso, en esos centros educativos, esto dará lugar a una disminución de los resultados de las pruebas y no se podrá aprovechar plenamente el potencial de las inversiones en educación.

El acoso no es más que un aspecto de la violencia de género que afecta la vida cotidiana de los niños y las niñas de todo el mundo. La intimidación, los castigos corporales y la violencia sexual, conocidos colectivamente como violencia de género relacionada con la escuela, deben abordarse dentro de un marco de género, el cual contribuirá mejor a prevenir este tipo de violencia y mantener esta transformación a largo plazo.

Apostilla

- 219 Leach, F et al. (eds.) (2006). *Combating gender violence in and around schools*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- 220 Due, P et al. (2005). "Bullying and Symptoms among School-Aged Children: International Comparative Cross Sectional Study in 28 Countries". *European Journal of Public Health*, 15 (2).
- 221 Hussein, M H (2010). "The Peer Interaction in Primary School Questionnaire: Testing for Measurement Equivalence and Latent Mean Differences in Bullying between Gender in Egypt, Saudi Arabia and the USA". *Social Psychology of Education*, 13 (1).
- 222 Carrera-Fernandez, M et al. (2013). "Bullying Among Spanish Secondary Education Students: The Role of Gender Traits, Sexism, and Homophobia". *Journal of Interpersonal Violence*, 28 (14).
- 223 Román, M et al. (2011). "Latin America: School Bullying and Academic Achievement". *Revista de la CEPAL*, 104.
- 224 Drury, K et al. (2013). "Victimization and Gender Identity in Single-sex and Mixed-sex Schools: Examining Contextual Variations in Pressure to Conform to Gender Norms". *Sex Roles*, 69 (7-8); Gruber, J et al. (2008). "Comparing the Impact of Bullying and Sexual Harassment Victimization on the Mental and Physical Health of Adolescents". *Sex Roles*, 59 (1/2); Navarro, R et al. (2011). "Bullying-victimization Problems and Aggressive Tendencies in Spanish Secondary Schools Students: The Role of Gender Stereotypical Traits". *Social Psychology of Education*, 14 (4); Toomey, R B et al. (2010). "Gender-nonconforming Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth: School Victimization and Young Adult Psychosocial Adjustment". *Developmental Psychology*, 46 (6).
- 225 Bisika, T et al. (2009). "Gender-Violence and Education in Malawi: A Study of Violence Against Girls as an Obstruction to Universal Primary School Education". *Journal of Gender Studies*, 18 (3); Espelage, D. et al. (2012). "Bullying Perpetration and Subsequent Sexual Violence Perpetration among Middle School Students". *Journal of Adolescent Health*, 50 (1).
- 226 Nansel, T R et al. (2004). "Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment". *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158 (8): 730–736.
- 227 Ncontsa, V et al. (2013). "The nature, causes and effects of school violence in South African high schools". *South African Journal of Education*, 33 (3), 15 págs.; Kim, Y. S. et al. (2005). "School bullying and suicidal risk in Korean middle school students". *Pediatrics*, 115 (2): 357 a 363.
- 228 Fleming, L C et al. (2009). "Bullying among middle-school students in low and middle-income countries". *Health Promotion International*, 25 (1): 73 a 84.
- 229 Toomey, R et al. (2013). "Gender-nonconforming lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: School victimization and young adult psychosocial adjustment". *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1 (5): 71 a 80.
- 230 Fleming, L C et al. (2009). *Op. cit.*
- 231 Nansel, T R et al. (2004). *Op. cit.*
- 232 Yen, C F et al. (2013). "Association between types of involvement in school bullying and different dimensions of anxiety symptoms and the moderating effects of age and gender in Taiwanese adolescents". *Child Abuse & Neglect*, 37 (4): 263 a 272.
- 233 Gruber, J et al. (2008). *Op. cit.*
- 234 Fleming, L C et al. (2009). *Op. cit.*
- 235 RTI International (2016). *Literature Review on School-Related Gender-Based Violence: How it is Defined and Studied*, Washington D.C., Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.
- 236 RTI International (2013). *Literature Review on the Intersection of Safe Learning Environments and Educational Achievement*, Washington D.C., Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.
- 237 Mullis, I V S et al. (2012a). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA; Mullis, I V S et al. (2012b). *Progress in International Reading Study (PIRLS) 2011 International Results in Reading*. TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- 238 Kibriya et al. (2016). *The Effects of School-Related Gender-Based Violence on Academic Performance: Evidence from Botswana, Ghana, and South Africa*. College Station, Texas, Centro sobre Conflicto y Desarrollo, Universidad A&M de Texas.
- 239 RTI International (2015). *Fact Sheet: What is the Cost of School-Related Gender-Based Violence?* Washington D.C., Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.
- 240 Cornell, D G et al. (2010). "Why do school order and safety matter?". *Educational Researcher*, 39: 7 a 15.
- 241 Fleming, L C et al. (2009). *Op. cit.*:73 a 84; Gruber, J et al. (2008). *Op. cit.*; Kibriya et al. (2016). *Op. cit.*; Nansel, T R et al. (2004). *Op. cit.*; Román, M et al. (2011). *Op. cit.*; RTI International (2013). *Op. cit.*
- 242 Olweus, D et al. (2010). "Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program". *American Journal of Orthopsychiatry*, 80 (1): 124 a 134.
- 243 Ncontsa, V et al. (2013). *Op. cit.*; Román, M et al. (2011). *Op. cit.*
- 244 Bisika, T et al. (2009). *Op. cit.*; Román, M et al. (2011). *Op. cit.*; Parkes, J et al. (2011). *Stop Violence Against Girls in School: A Cross-Country Analysis of Baseline Research from Ghana, Kenya and Mozambique*. Johannesburgo, Sudáfrica: ActionAid International. Se puede consultar en www.actionaidusa.org/sites/files/actionaid/svags__a_cross_country_analysis_of_baseline_research_from_ghana_kenya_and_mozambique.pdf.
- 245 Burton, P et al. (2009). "Inescapable violence: Cyber bullying and electronic violence against young people in South Africa". Centro de Justicia y Prevención del Delito, documento temático núm. 8. Se puede consultar en <http://cyberbullying.ezipezi.com/downloads/IssuePaper8-InescapableViolence-CyberAggression.pdf>.
- 246 Bisika, T et al. (2009). *Op. cit.*; Parkes, J et al. (2011). *Op. cit.*; Ringrose, J et al. (2010). "Normative cruelties and gender deviants: The performative effects of bully discourses for girls and boys in school". *British Educational Research Journal*, 36 (4): 573 a 596.
- 247 Olweus, D (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Malden, MA, Blackwell Publishing.
- 248 RTI International (2016). *Op. cit.*

- ²⁴⁹ Kacker, L et al. (2007). *Study on Child Abuse: India 2007*. Nueva Delhi (India), Ministerio de la India de la Mujer y el Desarrollo del Niño.
- ²⁵⁰ Ennew, J et al. (2004). *Resource Handbook: How to Research the Physical and Emotional Punishment of Children*. Bangkok, Tailandia, Alianza Save the Children International; Kacker, L et al. (2007). *Op. cit.*; Bonati, G (2006). *Monitoring and Evaluation with Children: A Short Guide*. Lomé, Togo, Plan Togo; Save the Children (2004). *So You Want to Involve Children in Research? A Toolkit Supporting Children's Meaningful and Ethical Participation in Research Relating to Violence Against Children*. Estocolmo (Suecia), Save the Children.



Laura y Ludmila son dos de 13 niñas participando en un taller de fotografía, Federación Rusa
© UNICEF/UNI42372/Pirozzi

12. Adaptación de diferentes enfoques de prevención del acoso a un contexto nacional

Ersilia Menesini y Annalaura Nocentini

Introducción

Las investigaciones sobre las conductas agresivas, y particularmente el acoso, han registrado un aumento significativo en los últimos 30 años. Una de las razones es la mayor preocupación que hay respecto de la protección de los derechos humanos en general, en especial el derecho de los niños a no ser victimizados²⁵¹. También se ha registrado una mejora de la comprensión de los efectos generalizados a largo plazo de esta victimización en los niños. El acoso pone en peligro varios de los derechos enunciados en la Convención sobre los Derechos del Niño, incluido el derecho a la educación²⁵².

La prevalencia del fenómeno del acoso en todo el mundo y sus graves consecuencias psicológicas a corto y largo plazo han impulsado a los investigadores a estudiar y evaluar modelos de intervención. Los metaanálisis recientes han puesto de relieve una gran variedad de resultados, desde algunas intervenciones que han demostrado ser muy eficaces hasta otras que han tenido escasa repercusión²⁵³. Esto tiene varias posibles explicaciones, entre otras, que las intervenciones pueden ser menos eficaces cuando se basan en investigaciones y teorías inadecuadas²⁵⁴. Otro aspecto que a menudo se pasa por alto en las evaluaciones es que las intervenciones pueden tener efectos distintos en subgrupos de población diferentes²⁵⁵.

Las intervenciones a nivel de toda la escuela que utilizan un enfoque holístico parecen ser las más eficaces. Las investigaciones demuestran que producen una disminución media del acoso del 20% al 23% y una reducción de la victimización del 17% al 20%, aunque los efectos parecen variar entre los distintos programas²⁵⁶. Sin embargo, los programas a nivel de toda la escuela suelen ser complejos, puesto que tienen por objeto dirigirse a estudiantes individuales, los docentes, el personal de las escuelas, los padres y todas las aulas. También incluyen diferentes componentes dirigidos a los distintos grupos: alumnos, docentes y padres. Aunque algunos componentes pueden funcionar mejor que otros si se utilizan de manera independiente, es probable que sean más eficaces cuando se utilizan juntos.

Intervenciones contra el acoso en Italia: pruebas de eficacia

Los problemas en Italia son particularmente pertinentes en la actualidad. Un estudio internacional reciente realizado por la Organización Mundial de la Salud, Health Behaviour in School-aged Children (Comportamiento de salud de niños en edad escolar), mostró un aumento de la tasa de acoso en niños de 11 años en Italia de 2010 a 2014²⁵⁷. Este aumento se situó entre el 20,7% y el 25,7% para los niños y entre el 9,2% y el 17,3% para las niñas. Sin embargo, en lo que se refiere a intervenciones destinadas a resolver los problemas de acoso en Italia, en su mayoría estas fueron poco sistemáticas, se realizaron únicamente en el aula y rara vez se evaluó su eficacia²⁵⁸. Por lo tanto, en Italia hay una necesidad clara y urgente de intervenciones basadas en datos empíricos y aplicadas de manera más sistemática.

Con el objeto de corregir las deficiencias de las intervenciones con base empírica en Italia, nuestro grupo de investigación en la Universidad de Florencia decidió trabajar paralelamente en dos direcciones: 1) examinar la manera de adaptar el programa finlandés contra el acoso KiVa a la cultura y situación italiana²⁵⁹; y 2) elaborar y evaluar un innovador programa de prevención italiano para adolescentes denominado No Caigamos en la Trampa (Non cadiamo in trappola!)²⁶⁰.

La adaptación de una intervención con base empírica ya existente como KiVa tiene varias ventajas, teniendo en cuenta el largo proceso necesario para cumplir los criterios de prueba. Sin embargo, repetir los estudios de evaluación de las intervenciones con base empírica entraña desafíos como equilibrar la fidelidad al programa original con la adaptación, adecuar la intervención para satisfacer las necesidades culturales de los nuevos participantes y contexto; y ajustar las estructuras de organización para incorporar las necesidades concretas del programa. Por otra parte, utilizar programas "autóctonos" permite satisfacer las exigencias específicas de las diferentes estructuras culturales y organizativas y atender a las necesidades y características concretas de la población local destinataria.

Partiendo de estas consideraciones, decidimos:

- 1) adaptar y evaluar una intervención con base empírica importada para la prevención del acoso de los niños más jóvenes, habida cuenta de que en Italia no se disponía de una intervención de este tipo para esa etapa de desarrollo; y
- 2) desarrollar y evaluar programas “autóctonos” contra el acoso dirigidos a adolescentes, sobre la base de las experiencias del grupo de investigación con niños de más edad. La evaluación de estos dos programas demostró su eficacia en Italia.

El programa contra el acoso KiVa utilizado en Italia se evaluó mediante un control aleatorio de 2.042 alumnos de cuarto y sexto grado. Los modelos de niveles múltiples revelaron que KiVa reducía el acoso y la victimización y favorecía las actitudes y la empatía respecto de las víctimas en cuarto grado, con tamaños del efecto entre 0,24 y 0,40. En sexto grado, KiVa redujo el acoso, la victimización y las conductas favorables al acoso; los efectos fueron más reducidos en comparación con los de cuarto grado, pero seguían siendo significativos. Para evaluar el programa No Caigamos en la Trampa, desarrollado en Italia, se realizaron dos ensayos semiexperimentales con adolescentes que asistían al primer año en distintas escuelas secundarias. En el ensayo 1, los resultados mostraron que las variables objetivo se mantuvieron estables en el grupo de control, pero disminuyeron considerablemente a lo largo del tiempo en el grupo experimental. Los resultados se mantuvieron estables en la etapa de seguimiento, seis meses más tarde. En el ensayo 2, los resultados indicaron sistemáticamente que hubo una disminución del acoso y el ciberacoso a lo largo del tiempo (antes y después del ensayo) en el grupo experimental y no en el grupo de control y que esa disminución fue similar para niños y niñas.

Aunque estos dos programas están funcionando en algunas escuelas italianas, no se han aplicado de manera amplia ni sistemática en todo el país. De hecho, a pesar de que el Ministerio de Educación de Italia ha actuado en la prevención del acoso escolar desde 2007, no se han emprendido iniciativas nacionales para luchar contra el problema. Se ha alentado a las escuelas a trabajar en la prevención pero no se les ha suministrado programas ni conjuntos de herramientas específicos. En abril de 2015, el Ministerio presentó nuevas directrices a las escuelas del país, en las que se presta particular atención al ciberacoso y los riesgos que corren los alumnos al navegar en Internet. Concretamente se insta a cada escuela a que, estableciendo redes con otras escuelas y valiéndose de los recursos humanos y financieros existentes, pongan en marcha las medidas preventivas necesarias y los módulos de capacitación correspondientes para prevenir el acoso de niños y estudiantes. En la esfera de la tecnología de la información y las telecomunicaciones, el Ministerio de Educación coordina los esfuerzos del Centro Italiano para

una Internet más Segura (un portal que incluye medidas en línea y presenciales y cuenta con el apoyo del apoyo de la Unión Europea) con el fin de dotar a las escuelas de conjuntos de herramientas y materiales para vigilar y combatir el acoso y el ciberacoso²⁶¹.

Orientación futura: de la prevención universal a las intervenciones indicadas

Aunque sabemos que la prevención y el enfoque de toda la escuela son los medios más prometedores para hacer frente al acoso²⁶², estamos de acuerdo con el Ministerio de Educación de Italia en que es necesario ocuparse inmediatamente de crear un protocolo normalizado mínimo para tratar los incidentes de acoso en contextos escolares. Sin embargo, en esta esfera hay pocos estudios sobre la eficacia de las intervenciones indicadas para hacer frente al acoso²⁶³.

Una manera de hacerlo es remitirnos a la clasificación utilizada a menudo en intervenciones sanitarias y de prevención: prevención primaria, secundaria y terciaria; y también a la más reciente que distingue entre prevención universal, seleccionada e indicada.

La prevención primaria contra el acoso tiene por objeto enseñar a los niños y adolescentes formas positivas de interactuar con sus compañeros y permitirles comprender las consecuencias nocivas de participar en determinadas conductas. Se recurre a las intervenciones de prevención secundaria o indicada (según la clasificación del American Institute of Medicine) en respuesta a determinados incidentes de acoso y pueden estar dirigidas a la víctima o al acosador. El objetivo en esta etapa es gestionar el caso, prestando apoyo a la víctima o mediando en conflictos posteriores. Por último, el enfoque de prevención terciaria consiste en el tratamiento y la rehabilitación de los jóvenes afectados por el problema: en particular se ocupa de la vigilancia del fenómeno, los centros de asesoramiento, las intervenciones terapéuticas para las víctimas, la atención de las denuncias y la aplicación de todas las medidas significativas necesarias en relación con los acosadores

La distinción entre prevención universal, seleccionada e indicada fue introducida por el American Institute of Medicine para definir mejor el concepto de prevención primaria en relación con diferentes subgrupos de población. Así pues, la prevención universal incluye estrategias que se aplican a poblaciones amplias sin tener en cuenta las diferencias individuales en los comportamientos de riesgo. En cambio, la prevención indicada elabora intervenciones para hacer frente a determinadas condiciones de riesgo. En concreto, las poblaciones indicadas se determinan sobre la base de los factores de riesgo individuales o los comportamientos de iniciación. Un ejemplo de grupo

indicado en relación con el acoso es el de los estudiantes, ya sea acosadores o víctimas, afectados por el problema.

La prevención universal del acoso reviste importancia fundamental para crear una cultura y una ética contraria al acoso en las escuelas. Debe entenderse como una regla que demuestra el respeto mutuo entre todos los estudiantes y adultos. Sin embargo, la prevención no siempre funciona de la misma manera con todos los estudiantes y en todos los contextos; es posible que se produzcan incidentes de acoso o acoso cibernético incluso en las escuelas que cuentan con un buen programa de prevención universal. La escuela no puede pretender hacer caso omiso de esos incidentes y que se resuelvan por sí solos, sin una intervención específica. Las escuelas deben responder a esas situaciones de emergencia y gestionarlas a fin de: 1) detener o aliviar el sufrimiento de la víctima; 2) aumentar la conciencia de los autores de actos de acoso o ciberacoso acerca de los efectos de lo que han hecho; 3) mostrar a los demás estudiantes que la escuela no acepta el acoso y que no permitirá que esos incidentes tengan lugar sin que intervenga; y 4) mostrar a los padres de las víctimas y, en general, a los padres de todos los alumnos de la escuela, que esta sabe cómo tratar esos casos.

Aunque en Italia hay algunas intervenciones de prevención primaria del acoso en determinadas escuelas, no se dispone de un programa nacional ni se distribuyen conjuntos de herramientas contra el acoso y no se utiliza un criterio uniforme para abordar el problema. El nivel de conocimientos acerca del acoso y de las intervenciones disponibles para abordarlo varía ampliamente entre las diferentes zonas y escuelas del país. Por lo tanto, es fundamental que el Gobierno y los investigadores colaboren a fin de proporcionar a las escuelas una norma de intervención mínima para tratar y enfrentar el problema.

Por ello, hemos decidido, en colaboración con el Ministerio de Educación, emprender un proyecto experimental para hacer frente a los incidentes de acoso en las escuelas, con el fin de proporcionar un protocolo normalizado y evaluado para intervenir en esas situaciones.

De un examen de la literatura surgen varios métodos y estrategias para hacer frente al acoso²⁶⁴. Los distintos métodos no constituyen alternativas a la prevención, sino que pueden integrarse o utilizarse según las características propias del problema. Estos métodos pueden agruparse en seis categorías principales:

1. El enfoque disciplinario tradicional
2. El enfoque de mejora de las aptitudes sociales de la víctima
3. El enfoque de mediación

4. El enfoque restaurativo
5. El método de apoyo grupal
6. El método de preocupación compartida

A continuación examinaremos las ventajas y los riesgos de cada método.

Enfoque disciplinario tradicional

Este enfoque entraña la utilización de sanciones directas contra los acosadores. Puede utilizarse en las escuelas que tienen reglamentos acerca de la aceptabilidad de determinados comportamientos y brindan explicaciones sobre las consecuencias de violarlos. Por lo general, las consecuencias conllevan una sanción al estudiante responsable. Este enfoque envía un mensaje claro a todos los estudiantes acerca de la inaceptabilidad de ciertas conductas y muestra al acosador que será sancionado por el incidente. Para que la utilización de este enfoque sea eficaz, deben definirse y comunicarse claramente las normas de conducta de la escuela y las consecuencias de no cumplirlas. Además, deben celebrarse debates en el aula sobre las normas de conducta y los criterios que justifican el uso de sanciones. En este enfoque, toda la comunidad escolar y los padres deben conocer la existencia y la aplicación coherente de este sistema. Las medidas disciplinarias deben ir acompañadas de actividades de asesoramiento a los estudiantes y, cuando sea posible, a los padres, explicando por qué se han adoptado esas medidas.

El uso de sanciones tiene limitaciones; entre otras cosas, no necesariamente produce un cambio de actitud y comportamiento: los niños de más edad son menos propensos a verse influidos por el temor a sanciones y estas pueden percibirse como una “venganza” y reforzar la identidad negativa del acosador. La literatura científica ha demostrado que este método no es más eficaz que otras estrategias no punitivas. Estudios recientes indican que la eficacia de las prácticas disciplinarias depende del contexto, como la etapa de enseñanza (primaria o secundaria), la cronicidad del acoso y el tipo de medida disciplinaria.

Enfoque de mejora de las aptitudes sociales de la víctima

Este enfoque tiende a ayudar a la víctima a hacer frente a la situación de acoso de manera eficaz mediante la promoción de algunas de sus aptitudes personales y sociales. Puede aplicarse mediante capacitación en reafirmación personal para las víctimas, aumentando su capacidad para aprender a hacer amigos y empoderándolas a utilizar la inteligencia emocional en un contexto interpersonal.

Este enfoque no puede utilizarse en los casos de acoso físico o cuando existe un importante desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima. Algunos niños podrían no ser capaces de desarrollar esas capacidades y el método podría resultar demasiado caro para las escuelas en cuanto a los recursos necesarios. Por último, una limitación importante de este enfoque es que solo considera un lado del problema. Por lo tanto, en general se sugiere utilizar este método en combinación con otros.

Enfoque de mediación

Este enfoque consiste en invitar a los estudiantes que están en conflicto, como los acosadores y las víctimas, a participar en un debate con un mediador, para ayudarlos a encontrar una solución al conflicto. Los mediadores pueden ser adultos y estudiantes²⁶⁵. A través de la mediación es más fácil llegar a una solución constructiva del problema, analizar la dinámica del conflicto y aclarar las responsabilidades mutuas. Es más fácil llegar a una solución de avenencia aceptable para ambas partes, procesar soluciones sostenibles y adoptar las más prometedoras. Si el proceso se realiza correctamente, ambas partes pueden llegar a una solución intermedia, sin culpar a nadie de lo ocurrido.

La principal limitación de este método es que ambas partes deben estar motivadas para encontrar una solución conjunta al conflicto. También es difícil utilizarla si hay una marcada disparidad de poder entre el acosador y la víctima, puesto que este desequilibrio puede aparecer durante el proceso de mediación.

Enfoque restaurativo

Esta estrategia tiene por objeto “reparar relaciones problemáticas” como las que existen entre el acosador y la víctima; pide al acosador que se solidarice con el sufrimiento de la víctima y a la víctima que lo perdone por lo ocurrido.

Las prácticas de reparación se centran en corregir el daño causado a la víctima en un intento de salvar la relación, en lugar de castigar al acosador. En el proceso participan todos los interesados y toda otra persona que podría verse afectada. Ese método puede aplicarse de diferentes maneras, por ejemplo únicamente con los estudiantes que son parte en el conflicto y no con toda la clase. La “conferencia con la comunidad” comprende a terceros, como familiares, amigos y otras personas involucradas, como la policía. Por ejemplo, las prácticas restaurativas para los casos menos graves se llevan a cabo mediante un diálogo de reparación entre distintos estudiantes (por ejemplo, una charla informal en los pasillos) o la reunión de un pequeño grupo de estudiantes (por ejemplo, la hora del círculo). En

cambio, los casos más graves requieren reuniones en el aula (por ejemplo, la resolución del problema en grupo) o reuniones comunitarias con estudiantes, padres y docentes.

Cuando es utilizado adecuadamente por personal capacitado, el enfoque restaurativo puede producir excelentes resultados, especialmente si es compartido por la comunidad escolar. Resulta particularmente eficaz cuando el acosador se arrepiente de manera genuina.

Método de apoyo grupal

Este método se definió originalmente como “enfoque no culpabilizador”. Dispone que el acosador se reúna con otros estudiantes que apoyan a la víctima con el propósito de hacer que el acosador se solidarice con el sufrimiento de la víctima, sienta arrepentimiento y actúe de una manera constructiva y positiva respecto del acosado. Este enfoque hace fuerte hincapié en el papel del grupo para resolver el problema. Junto con entrevistas individuales con la víctima y el acosador, este proceso tiene por objeto empoderar a la llamada mayoría silenciosa, aquellos testigos que ven el problema pero no hacen nada para poner fin al acoso y ayudar a la víctima. Dado que se trata de un enfoque no punitivo, es más probable que aliente a las víctimas a hablar del incidente y persuada a los acosadores a solidarizarse con la víctima. Esto sucede en particular cuando el apoyo a las víctimas por otros estudiantes es visible. Ese enfoque también ayuda al acosador a comprometerse a actuar de manera constructiva en relación con la víctima.

A diferencia del enfoque restaurativo y el método de preocupación compartida, los acosadores y las víctimas no se reúnen y, por lo tanto, no pueden encontrar una solución conjunta al problema. En cambio, este método ha resultado ser más eficaz cuando hay muchos pares que pueden apoyar a la víctima.

Método de preocupación compartida (método de Pikas)

Se trata de un método no punitivo utilizado con grupos de estudiantes sospechosos de haber tomado parte en el acoso a otros. El enfoque facilita el surgimiento de una solución al problema del acosador y la víctima mediante una serie de conversaciones entre las partes involucradas. Utilizando un enfoque no acusatorio en entrevistas individuales, se lleva a los acosadores a comprender los efectos del acoso en la víctima, con lo cual aumenta la probabilidad de que participen en medidas constructivas. El segundo paso de este enfoque incluye una reunión en-

tre el acosador y la víctima para que juntos elaboren una solución acordada.

Este método puede aplicarse incluso en casos graves de acoso y es especialmente adecuado para casos de acoso en grupo. Debe destinarse tiempo a las entrevistas durante el proceso, así como a la vigilancia de la situación.

Esos seis métodos pueden reclasificarse en cuatro grupos principales:

- 1) enfoques disciplinarios,
- 2) enfoques centrados en la víctima,
- 3) enfoques centrados en la mediación, y
- 4) enfoques humanistas (enfoque restaurativo, enfoque de apoyo grupal y método de preocupación compartida).

Los dos primeros enfoques actúan únicamente sobre un aspecto del problema, al aplicar un castigo al acosador y al crear la capacidad de respuesta de la víctima, respectivamente. En cambio, el enfoque basado en la mediación actúa sobre las dos partes, el acosador y la víctima, centrándose en el futuro y en la solución del problema. En los enfoques humanistas, el método pone de relieve el deseo de comprender al acosador y a la víctima como personas. Esto exige la capacidad de escuchar y establecer una verdadera comunicación bidireccional, no solo para lograr cambios en el comportamiento, sino también en las actitudes, las ideas y los sentimientos. En estos últimos enfoques, la contribución del grupo es fundamental como fuente de apoyo a la víctima y mecanismo de cambio grupal.

Estos diferentes criterios para tratar el acoso pueden responder a la amplia gama de motivaciones que impulsan el comportamiento y cada uno tiene un ámbito de aplicación según las características específicas del incidente de acoso de que se trate.

Potencialmente cada uno de los métodos puede ser eficaz en situaciones concretas; por ello consideramos que las escuelas no pueden elegir el mejor método a utilizar sin antes conocer las características del fenómeno en sus propias instituciones. Por consiguiente, recomendamos que la escuela y los docentes procuren comprender los diferentes métodos y trabajen con el que mejor se adapte a la manifestación particular del problema en sus propias instituciones.

El modelo italiano de medidas indicadas en casos de emergencia

Teniendo en cuenta lo anterior, el proyecto italiano para poblaciones y contextos indicados tiene por objeto ensayar y normalizar un protocolo de procedimientos para hacer frente al acoso y la victimización cuando llegan a conocimiento de la escuela. Este protocolo contará con la colaboración activa de diversos asociados, entre ellos las escuelas, la sociedad, los servicios de salud de la comunidad, las fuerzas del orden y para, los casos más graves, la intervención de un equipo de tareas integrado por expertos a nivel nacional.

En particular se prevé que el protocolo entrañará las fases siguientes:

- La fase inicial del proyecto, que requiere la elaboración de un protocolo de colaboración entre las escuelas y las instituciones locales (servicios sociales y de salud, la policía, organizaciones sin fines de lucro) para las posibles intervenciones.
- Paralelamente a esta fase, se capacitará a un equipo de docentes junto con las organizaciones locales que intervienen en el protocolo de cooperación.
- La siguiente fase es la puesta en marcha de una campaña de sensibilización acerca del proyecto de la escuela dirigido a los padres, los docentes y los niños. Cada escuela definirá la presentación de la participación de la escuela en el proyecto.
- En situaciones de emergencia, el equipo de expertos establecido en la escuela realizará el diagnóstico inicial del caso de acoso (evaluación del caso). Según la gravedad y el tipo, el caso será tratado por un equipo especializado establecido en la escuela o será remitido a los servicios locales.
- En un principio, el equipo de la escuela tratará el caso utilizando uno o más de los métodos mencionados anteriormente. Paralelamente a la intervención con los protagonistas directos del caso, el equipo también utilizará estrategias con grupos más grandes de estudiantes a fin de fortalecer la capacidad del grupo más amplio de la clase para evitar incidentes similares.
- Como último recurso, cuando todas las intervenciones anteriores hayan resultado ineficaces, se solicitará la intervención de un equipo de tareas nacional integrado por profesionales seleccionados por el Ministerio de Educación. La intervención del equipo de tareas nacional puede contemplar medidas en dos niveles: 1) intervenciones individuales con la víctima y los posibles

agresores, y 2) intervenciones a nivel de la comunidad, incluidos los docentes y los padres. El objetivo de estas medidas a nivel nacional es responder al acoso que no haya sido tratado a nivel de la escuela y estimular un proceso comunitario de recuperación que resuelva el problema.

Conclusión

Este proyecto se ejecutará primero, en 2017, en pequeña escala en la Toscana (Italia), y luego se lo evaluará. Su objetivo general es normalizar un protocolo que las escuelas puedan utilizar para hacer frente a los problemas de acoso y tratar sus sentimientos de impotencia frente al acoso y la violencia. Las escuelas necesitan un protocolo de este tipo para establecer sistemas que les permitan hacer frente al acoso y responder a los incidentes que ocurren en sus propias instituciones. El protocolo apoyará sus esfuerzos por aliviar el sufrimiento de las víctimas y poner fin al acoso.

Además, estos protocolos pueden ayudar a las escuelas a gestionar las relaciones con las familias de las víctimas y de los acosadores, y con otros organismos de la comunidad que participen en la solución del problema. Por último, estos protocolos deben integrarse sistemáticamente en las políticas de una escuela e incorporarse en el reglamento escolar, convirtiéndose así en parte integral del funcionamiento de la escuela. Esta adopción de procedimientos contra el acoso a nivel de toda la escuela es esencial para tratar el problema de forma duradera y sostenible.

Apostilla

- 251 Greene, MB (2006). "Bullying in schools: A plea for measure of human rights". *Journal of Social Issues* 62(1): 63 a 79.
- 252 Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño, 1989.
- 253 Evans, CBR, Fraser, MW y Cotter, KL (2014). "The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review". *Aggression and Violent Behavior* 19(5): 532 a 544; Ferguson, CJ, San Miguel, C, Kilburn, JC y Sánchez P (2007). "The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review". *Criminal Justice Review* 32: 401 a 414.
- 254 Ttofi, MM y Farrington, DP (2011). "Effectiveness of schoolbased programs to reduce bullying: a systematic and metaanalytic review". *Journal of Experimental Criminology* 7: 27 a 56.
- 255 Pluess, M y Belsky, J (2013). "Vantage Sensitivity: Individual Differences in Response to Positive Experiences". *Psychological Bulletin* 139(4): 901 a 916.
- 256 Ttofi, MM y Farrington, DP (2011). *Op. cit.*
- 257 Organización Mundial de la Salud (OMS) (2009-2014). *Health Behaviour in School-aged Children*. OMS. Véase www.hbsc.org/.
- 258 Menesini, E y Nocentini, A (2015). "Il bullismo a scuola. Come prevenirlo, come intervenire". *Collana Psicologia e Scuola*. Florencia: Giunti Scuola y Giunti O.S.
- 259 Nocentini, A y Menesini, E (2016). *KiVa AntiBullying program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial, Prevention Science*.
- 260 Palladino, BE, Nocentini, A y Menesini, E (2016). "Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: evaluation of the Noncadiamointrappola! program through two independent trials". *Aggressive Behaviour* 42: 194 a 206.
- 261 Véase www.generazioniconnesse.it/.
- 262 Ttofi, MM y Farrington, DP (2011). *Op. cit.*
- 263 Thompson, F y Smith PK (2010). *The Use and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies in Schools*. Informe de investigación DFE-RR098. Departamento de Educación de Italia.
- 264 Rigby, K (2014). "How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches". *Educational Psychology in Practice* 30(4): 409 a 419.
- 265 Menesini, E (2003). *(a cura di) Il bullismo: Le azioni efficaci della scuola*. Trento: Erickson Edizioni.



Una niña cuenta en un abaco en clases de matemática, Pakistán

© UNICEF/UNI40069/Zaidi

Capítulo 4. Exposición de los niños al acoso, datos y tendencias regionales

13: Datos mundiales sobre el acoso de niños en edad escolar²⁶⁶

Dominic Richardson y Chii Fen Hiu²⁶⁷

Introducción

El acoso es una experiencia perjudicial, aunque evitable, para muchos niños de todo el mundo. Independientemente de la definición de acoso que utilizaron, las principales encuestas internacionales recientes indican tasas medias de acoso a los niños del 29% al 46% en los países en que se realizaron.

El acoso no solo es un indicador clave del bienestar del niño, sino también un importante marcador para comparar el desarrollo social general. Los datos de la literatura sobre el acoso indican que este perjudica tanto a las víctimas como a los autores de acoso en la infancia en términos de desarrollo social, educación y salud personales, y que los efectos negativos persisten en la edad adulta. Cuando los niños se ven afectados por el acoso, no aprovechan las oportunidades de desarrollo que se les ofrecen en las comunidades y escuelas en que viven. Para los padres y los docentes, las altas tasas de acoso entre niños deberían servir de alerta con respecto a las deficiencias del respeto de los derechos del niño. Para los responsables de formular políticas, en particular, el acoso pone de relieve la necesidad de mejorar las políticas sobre la infancia en vigor y señala un potencial de gastos sociales futuros.

La preocupación por los efectos del acoso escolar en el aprendizaje y el desarrollo del niño ha contribuido a que se convierta en un problema reconocido en todo el mundo. En todas las regiones del mundo se recopila información sobre las experiencias de acoso de los niños, y el tema del acoso se incluye como norma en la mayoría de los estudios comparativos de salud o educación infantil. Sin embargo, a pesar de las iniciativas regionales y los efectos del acoso en todos los sectores, no se dispone de una medición mundial validada debido a la falta de consenso sobre la forma de definir el acoso en las encuestas y las diferencias en la edad de los niños estudiados.

No obstante, se puede aprender mucho de los datos disponibles sobre el riesgo de acoso y la forma en que afecta a los distintos niños a nivel regional y nacional. En este artículo se examinan las fuentes de datos y se presentan algunas de las principales conclusiones antes de resumir un documento en el que se desarrolla un método para

comparar el acoso entre los niños a nivel mundial utilizando las encuestas nacionales basadas en la escuela disponibles.

Las conclusiones de este artículo muestran que el acoso es un fenómeno complejo que adopta muchas formas y, en distinto grado, tiene lugar ampliamente en todo el mundo. Cabe destacar que, ya sea si se define como ser objeto de burla, exclusión o violencia física, aproximadamente uno de cada tres niños en edad escolar de todo el mundo informó de experiencias de acoso por lo menos una vez en los últimos meses²⁶⁸. El acoso es más común entre los estudiantes en los países más pobres del mundo y, aunque no siempre, en la mayoría de los países los muchachos y niños más jóvenes son los que más sufren el acoso.

El presente artículo está estructurado de la siguiente manera. En la sección 1 se describen algunas de las principales razones por las cuales debe abordarse el acoso escolar. En la sección 2 se introduce la comparación de las fuentes de datos disponibles para estimar y estudiar el acoso escolar a nivel mundial. En la sección 3 se presentan datos por encuesta, que muestran cómo el acoso varía en las distintas regiones del mundo y la forma en que varía en función del género en estas. En la sección 4 se examina brevemente la manera en que las distintas fuentes de las encuestas pueden compararse para producir una estimación global del riesgo de acoso. En la sección 5 se concluye con una comparación mundial del riesgo relativo de acoso, categorizando los países por grupos de riesgo de acoso bajo, medio y alto.

1. Necesidad de hacer frente al acoso en las escuelas en favor de los derechos y el bienestar del niño, y la eficacia de las escuelas

Hacer frente al acoso en las escuelas es importante por varias razones. En primer lugar, desde una perspectiva de los derechos del niño, todos los adultos, ya sean padres, docentes, directores de escuela o encargados de formular políticas, tienen la responsabilidad de garantizar que los niños a su cargo estén a salvo de la violencia y el riesgo de violencia, y que se les facilite el acceso a sus derechos a ser oídos, a recibir educación y a la salud, entre otros²⁶⁹.

Las medidas para luchar contra el acoso en las escuelas son, sin lugar a dudas, uno de los principales factores que contribuyen a la realización de los derechos del niño.

En segundo lugar, con respecto al bienestar del niño, el acoso en las escuelas ha sido una preocupación de larga data por igual de educadores, profesionales de la salud, defensores del niño, investigadores y encargados de formular políticas. El acoso se ha vinculado a una serie de resultados negativos en cuanto al bienestar del niño, incluidas una peor educación y problemas de salud mental, como síntomas de ansiedad y depresión, pensamientos y actos suicidas, lesiones autoinfligidas y comportamientos violentos, que, según se ha demostrado, persisten en la edad adulta²⁷⁰. Estas asociaciones se han encontrado tanto en países desarrollados como en desarrollo²⁷¹.

Además, el acoso no es solo una preocupación relativa al bienestar de la víctima; las investigaciones han demostrado que también se ha asociado al niño acosador con peores resultados en la niñez y más tarde en la vida²⁷². En particular, se ha demostrado que los acosadores presentan conductas más antisociales y de mayor riesgo, así como comportamientos delictivos posteriores²⁷³. Es importante señalar que tanto el acosador como la víctima corren un riesgo aún mayor de problemas psicológicos y de conducta más adelante²⁷⁴.

El acoso no solo representa un costo para los niños afectados, también es motivo de grave preocupación para los encargados de formular políticas y los profesionales que trabajan con niños. La educación constituye la mayor inversión pública en la infancia en la gran mayoría de los países del mundo²⁷⁵ y es un factor clave para romper los ciclos de desventaja y dependencia. Debido a sus efectos perjudiciales en el aprendizaje y el comportamiento (por ejemplo, trastornos del funcionamiento del aula y niños que no puedan concentrarse en la enseñanza debido al miedo²⁷⁶), el acoso en las escuelas podría reducir la eficacia de las inversiones públicas en la infancia. Más allá de la disminución de la eficacia en función de los costos de las políticas sobre la infancia, las experiencias de acoso pueden llevar a los niños a contribuir menos al desarrollo social y económico de las comunidades y los países en que viven o generar costos futuros por la asunción de riesgos y las conductas delictivas.

2. Fuentes de datos comparativos sobre acoso escolar: qué, dónde y cómo se estudia

En una búsqueda de estimaciones disponibles, comparativas y recientes del acoso escolar en los países se identificaron seis encuestas internacionales. En total estas encuestas reunieron datos de 140 países y, en la mayoría, de niños de 11 a 15 años (para información detallada so-

bre las fuentes, véanse las notas del cuadro 1; para un mapa mundial por fuente, véase la figura 8).

Para la mayoría de esos países, los datos se centraron en particular en niños de 12 y 13 años, y para la gran mayoría, las estimaciones más recientes de acoso tenían menos de diez años²⁷⁷. Las seis encuestas internacionales son las siguientes:

- Health Behaviour in School-aged Children (Comportamiento de salud de niños en edad escolar; HBSC; 2001/02, 2009/10, 2013/14; 36 países; niños de 11 a 15 años)
- Global School-based Student Health Surveys (Encuestas mundiales de salud a escolares; GSHS; 2003-2014; 85 países; niños de 13 a 15 años)
- Trends in Mathematics and Science Study (Estudio de las tendencias en matemáticas y ciencias; TIMSS; 2011; 46 países; niños de 11 a 15 años)
- Children's Worlds Report (Informe de los mundos de los niños; 2015; 16 países; niños de 12 años)
- Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (SERCE; 2008; 16 países; alumnos de sexto grado/niños de 11 y 12 años)
- Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo del LLECE (TERCE; 2015; 15 países y el estado de Nuevo León; alumnos de sexto grado/niños de 11 y 12 años).

En el cuadro 1 se indica la manera en que se define y agrupa el acoso en cada estudio. Se comparan las definiciones de acoso utilizadas, así como los períodos y las frecuencias que se pide a los niños que mencionen al informar de sus experiencias de ser objeto de acoso. De la información que figura en el cuadro 1 cabe señalar que:

- Lo que constituye la experiencia de ser acosado varía respecto de una definición amplia, incluidas las experiencias de ser objeto de burlas o excluido, como el utilizado por el HBSC y las GSHS, a definiciones más restrictivas relativas a amenazas y violencia física, como en el TERCE.
- La frecuencia del acoso se refiere al número de incidentes de acoso sufridos por un niño durante un período de tiempo definido, que va de una vez al mes (es decir, aproximadamente mensual, como en el TIMSS; o dos meses, como en el HBSC) a tasas más graves de acoso de 2 o 3 veces por mes o más (o aproximadamente semanal, como en el TIMSS).

Cuadro 1
Cómo se definen y agrupan los datos de acoso por encuesta

Encuesta	Definición de acoso	Frecuencia
Children's Worlds	<ul style="list-style-type: none"> • Ser excluido por otros estudiantes • Ser golpeado por otros estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Acosado una vez en el último mes • Acosado dos o tres veces en el último mes • Acosado más de tres veces en el último mes
HBSC	<p>"... un estudiante es objeto de acoso cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes, le dice o hace cosas ofensivas y molestas. También se trata de acoso si el estudiante es objeto de burlas repetidas de una forma que le desagrada o cuando se lo excluye deliberadamente de actividades. Sin embargo, no es acoso cuando dos estudiantes de aproximadamente la misma fuerza o poder discuten o pelean. Tampoco se trata de acoso cuando las burlas a un estudiante son de naturaleza amistosa y graciosa."</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acosado una vez o más (por mes) en la escuela en los últimos dos meses • Acosado dos o tres veces o más (por mes) durante los últimos dos meses
GSHS	<ul style="list-style-type: none"> • Igual que la del HBSC 	<ul style="list-style-type: none"> • Acosado uno o más días durante los últimos 30 días
SERCE	<ul style="list-style-type: none"> • Objeto de robo • Insultado o amenazado • Acosado físicamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Acosado en la escuela en el último mes
TERCE	<ul style="list-style-type: none"> • Objeto de burlas • Amenazado • Excluido • Golpeado • Obligado a actuar en contra de su voluntad • Atemorizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Acosado en la escuela en el último mes
TIMSS	<p>Objeto de burlas o insultos, excluido de juegos o actividades, difamado, objeto de robo, golpeado o lastimado, u obligado a actuar en contra de su voluntad por otros estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximadamente semanal: afectado por tres de las seis conductas "una o dos veces al mes" (es decir, acosado de tres a seis veces al mes) y, además, cada uno de las otras tres "unas pocas veces al año" en promedio • Aproximadamente mensual: entre semanal y nunca • Casi nunca: nunca afectado por tres de las seis conductas de acoso, y por cada una de las otras tres "unas pocas veces al año" en promedio

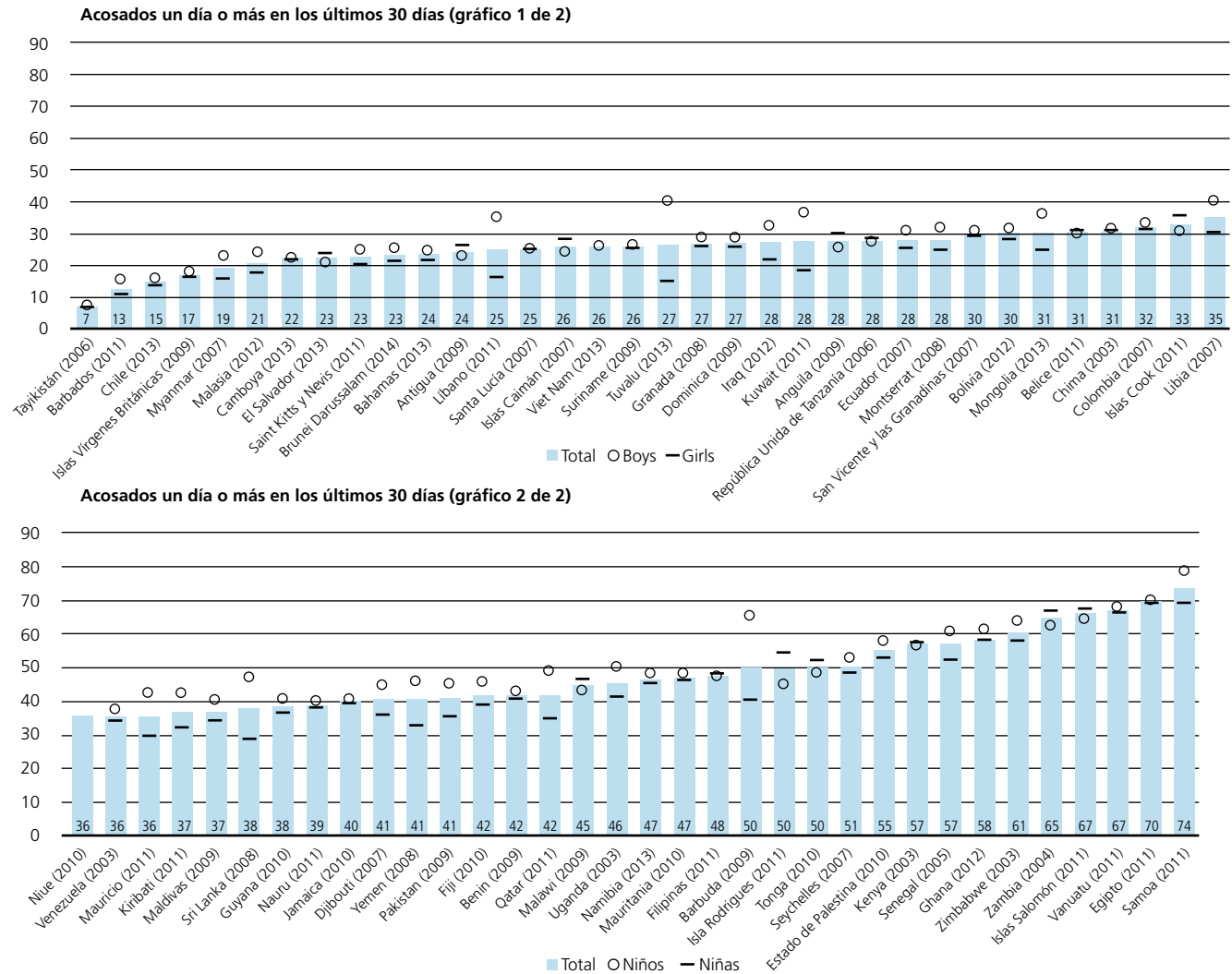
Fuentes: *Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS, 2016)*, *The Children's Worlds Survey (IscWEB, 2016)*, *Health Behaviour in School-aged Children Study (HBSC, 2016)*, *The Global School-based Student Health Surveys (OMS/GSHS, 2016)*, *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, véase UNESCO, 2016)*²⁷⁸.

- Algunos de los elementos de los estudios se refieren específicamente al acoso en la escuela, como el SERCE, el TERCE y el HBSC; y otros no. En todas las encuestas las muestras incluyen a niños que asisten a la escuela, en el entorno escolar (es decir, excluyen a los niños sin escolarizar).

3. Comparación del acoso entre países por encuesta

Aunque cada encuesta comparativa es ligeramente diferente (algunas definen el acoso en términos más generales y examinan diferentes rangos de edad y períodos (cuando se produjo el último acoso)), todas pueden utilizarse para estimar la proporción de niños que han experimentado alguna forma de acoso al menos una vez en el último mes o los últimos dos meses. Por esta razón, las comparaciones

Figura 1
En las series de las GSHS, hay una diferencia de diez veces entre los países con la menor y la mayor tasa de acoso



Fuente: Análisis de las GSHS por el autor.

que figuran a continuación se centran en los datos de las encuestas que preguntan acerca del acoso en los últimos dos meses, de cualquier tipo, tal como se define en la propia encuesta. La atención se centra en las experiencias medias de los niños en los grupos de edad que abarca la encuesta, desglosadas por género cuando se dispone de esta información (no todos los estudios distinguen entre las experiencias de acoso de niñas y niños).

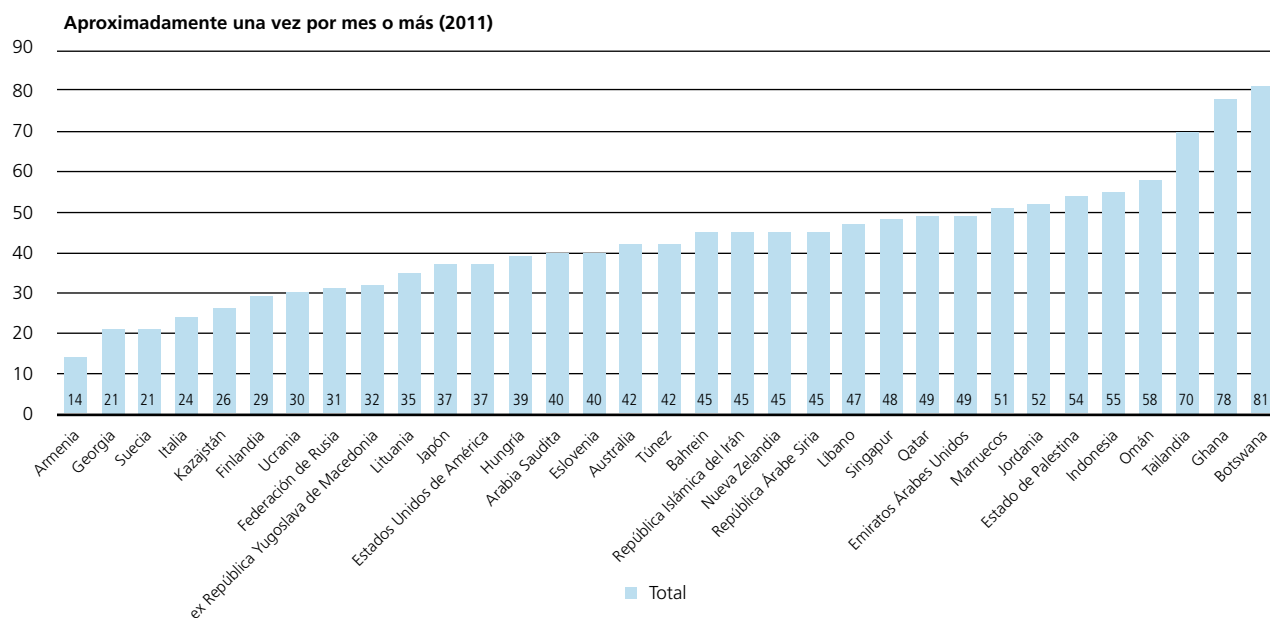
Las comparaciones se presentan en orden descendente según el número de países que comparan. Cuando los países figuran en más de una encuesta, se incluyen en la que informa de datos más recientes. Ocho países figuran en más de una comparación porque fueron abarcados en el mismo año en dos encuestas distintas (por ejemplo, Chile en 2013 en las GSHS y el TERCE, véanse también los datos de Colombia, el Ecuador, Ghana, el Líbano, Qatar, Inglaterra y el Estado de Palestina).

3.1 Conclusiones por estudio

En la figura 1 se presentan las comparaciones entre países de las GSHS (Encuestas mundiales de salud a escolares), cuyos datos corresponden a 67 de los 143 países con datos (151 contando los que figuran en más de una encuesta). En los dos gráficos de la figura 1 los países están ordenados según la prevalencia de acoso de menor a mayor (acosados un día o más en los últimos 30 días, acoso definido en el cuadro 1) y muestran que Tayikistán en 2006 tenía la tasa de acoso más baja (el 7%) y Samoa en 2011 la más alta (el 74%).

En la figura 1 también se presenta el desglose por género de los países en que está disponible. Los círculos y los guiones representan las estimaciones correspondientes a los niños y las niñas, respectivamente. Según las encuestas, en el 75% de los casos los niños informan de tasas de

Figura 2
Las tasas más altas de acoso de todas las encuestas se encuentran en los datos del TIMSS de Ghana y Botswana



Fuente: Análisis del TIMSS por el autor, 2011.

Nota: El TIMSS contiene datos desglosados por género, pero no se incluyen en el presente artículo. Se remite al lector al sitio web del TIMSS y a las descargas de los datos disponibles.

acoso más altas que las niñas. En la mayoría de los casos las diferencias probablemente sean demasiado pequeñas para ser significativas, pero en países como Barbuda y Tuvalu la diferencia en las tasas de acoso por sexo son superiores al 20%, y en el Iraq, Kuwait, el Líbano, Mauricio, Mongolia, Sri Lanka y el Yemen, las tasas correspondientes a los niños son al menos un 10% más elevadas.

Entre los pocos países que informan de tasas de acoso superiores en las niñas, Anguila, las Islas Cook y Zambia tienen la mayor diferencia: en promedio las niñas experimentan más acoso que los niños en 5 puntos porcentuales.

Aunque es difícil detectar pautas regionales significativas en una comparación de 68 países, es notable que los nueve países de mayor acoso en los datos de las GSHS sean de las Islas del Pacífico Sur y los Estados de África. Ocho de los nueve países con tasas más bajas (excluido el país que tiene la tasa más baja, Tayikistán) son de Asia Sudoriental y la región de América Latina y el Caribe.

La siguiente fuente de datos que abarca más países es el TIMSS (Estudio de las tendencias en matemáticas y ciencias), que contiene estimaciones de 33 países. La figura 2 presenta las tasas de todos los niños que fueron objeto de burlas o insultos, excluidos de juegos o actividades, difamados, objeto de robo, golpeados o lastimados, u obligados a actuar en contra de su voluntad por otros estudi-

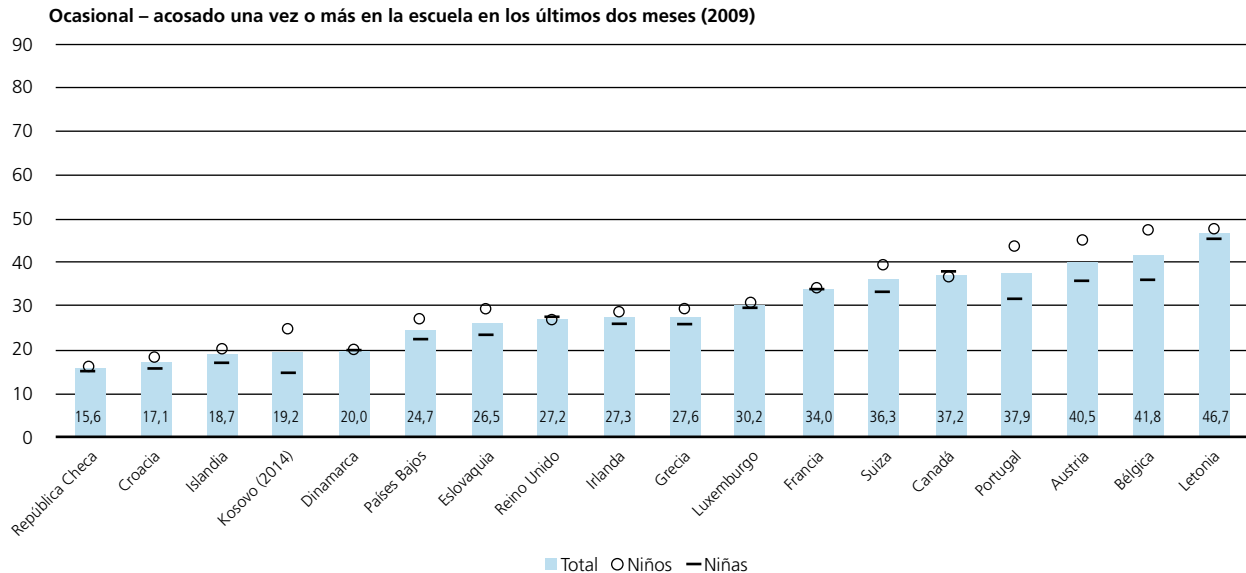
antes, una vez por mes o con mayor frecuencia. Los datos corresponden a 2011.

La conclusión más notable en comparación con los datos de las GSHS es que, si bien el rango de respuestas en general es similar, las estimaciones más altas y las más bajas son mayores que las de las GSHS. De hecho, en el TIMSS, las tasas más elevadas de acoso son las de Ghana y Botswana, el 78% y el 81%, respectivamente.

Después de los niveles elevados registrados en Ghana y Botswana, y con excepción de Nueva Zelanda, figura un grupo de países de Asia Oriental y la región del Oriente Medio y Norte de África con estimaciones de acoso superiores a la media. Los nueve países con tasas más bajas, de Armenia a la ex República Yugoslava de Macedonia, pertenecen a la Comunidad de Estados Independientes o son todos Estados europeos.

En la figura 3 se presentan las estimaciones de acoso extraídas del HBSC (Estudio del comportamiento de salud de niños en edad escolar) de 2009²⁷⁹. El HBSC abarca principalmente países de Europa y América del Norte, encuesta a niños de las cohortes de 11, 13 y 15 años y, al igual que las GSHS, tiene por objeto estudiar la salud y los comportamientos relativos a la salud en poblaciones en edad escolar. Tal vez debido a las similitudes entre los países que participaron en el HBSC (en términos de desarrollo social y económico), el intervalo de las experiencias

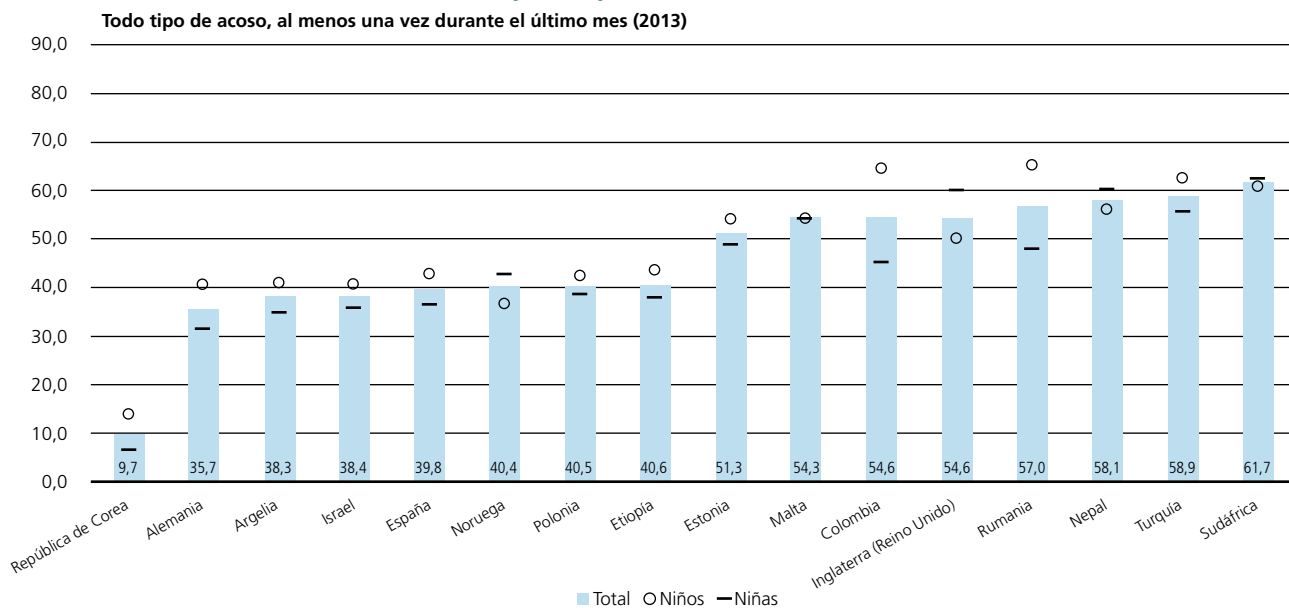
Figura 3
Ningún país que respondió a las preguntas del HBSC informó de tasas de acoso inferiores al 15%; la tasa media es el 43%



Fuente: Análisis del HBSC por el autor, 2009.

Nota: Las estimaciones son el promedio de las tres cohortes, 11, 13 y 15 años. La definición utilizada es "... un estudiante es objeto de acoso cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes, le dice o hace cosas ofensivas y molestas. También se trata de acoso si el estudiante es objeto de burlas repetidas de una forma que le desagrade o cuando se lo excluye deliberadamente de actividades. Sin embargo, no es acoso cuando dos estudiantes de aproximadamente la misma fuerza o poder discuten o pelean. Tampoco se trata de acoso cuando las burlas a un estudiante son de naturaleza amistosa o graciosa."

Figura 4
Los datos de Children's Worlds muestran que en promedio más de la mitad de los niños informan de acoso



Fuente: Análisis de datos de la encuesta Children's Worlds, 2013, por el autor.

Nota: Los datos correspondientes a Inglaterra no representan las experiencias de los niños de otras partes del Reino Unido (Irlanda del Norte, Escocia y Gales). En el momento de la publicación del informe más reciente de la encuesta Children's Worlds Survey²⁸⁰ se estaban reuniendo datos de Gales.

de acoso en esos países es menor que en otros estudios, con las tasas más bajas de acoso registradas en la República Checa, el 15%, solo una tercera parte de la tasa más alta informada, en Letonia.

En comparación con las GSHS, la diferencia entre los informes de acoso por sexo son pequeñas, aunque nuevamente los niños tienen más probabilidades de sufrir acoso: en los países incluidos en el HBSC sobre los que se informa, en promedio el 31% de los niños dijeron que habían sido objeto de acoso, mientras que en el caso de las niñas ese porcentaje fue el 27%. Las mayores diferencias se observan en Austria, Bélgica y Portugal, todos países con tasas de acoso relativamente altas, donde las estimaciones del acoso de los niños son unos 10 puntos porcentuales superiores a las de las niñas. El acoso de niñas es más común únicamente en el Canadá y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, pero las diferencias son pequeñas, el 1,5% y el 1%, respectivamente.

La encuesta Children's Worlds es la más reciente de las encuestas a niños utilizadas en este artículo. Se distingue de las otras porque no es principalmente un estudio sobre la salud o la educación, sino que se autodefine como estudio del "bienestar del niño" centrado en el uso del tiempo por los niños y la información y las opiniones de los niños sobre las experiencias vividas en el hogar y en la escuela.

En la figura 4 se presentan las tasas de niños, por país, que informan haber sido excluidos por otros estudiantes en su escuela o haber sido golpeados por otros estudiantes al

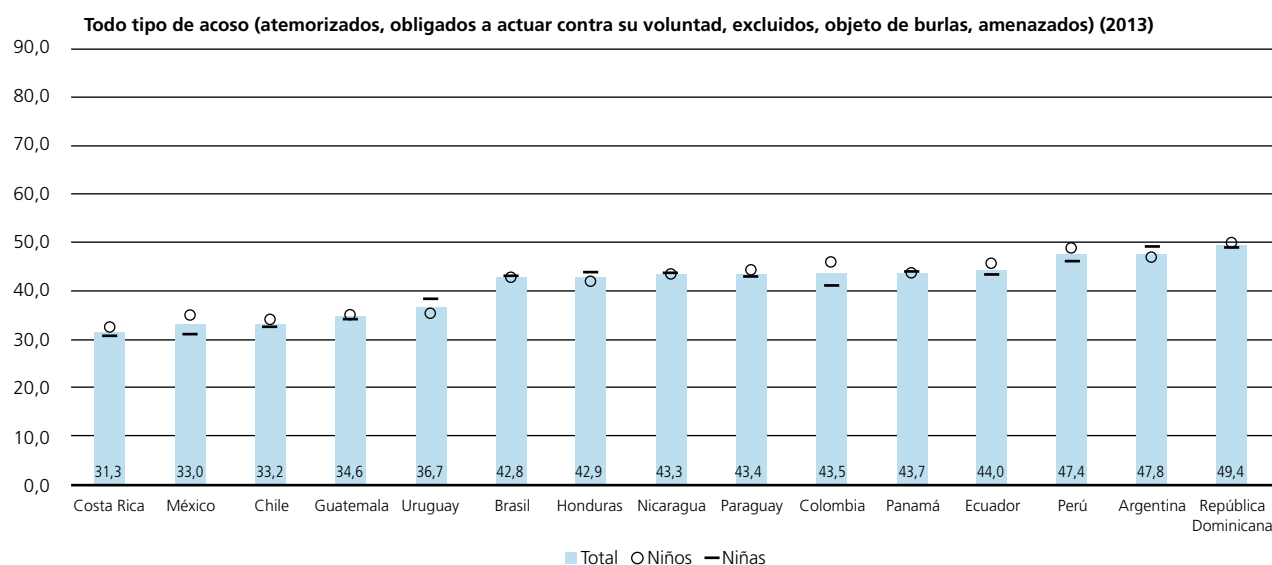
menos una vez en el último mes. Los datos corresponden a 2013 y a niños de 12 años. En esta encuesta, la República de Corea registra una tasa de acoso significativamente más baja, apenas por debajo del 10%; como contraste, en Sudáfrica cerca de tres de cada cinco niños dicen haber sido golpeados o excluidos por sus compañeros de la escuela.

La encuesta Children's Worlds estima la tasa media de acoso más alta en su muestra de países, el 46%, entre todas las encuestas presentadas. Al igual que en las otras encuestas, las tasas de acoso de niños son aproximadamente 4 puntos porcentuales más elevadas que las de niñas, el 48% y el 44%, respectivamente. En particular, en los casos Rumania y Colombia, los niños tienen tasas de acoso casi 20 puntos porcentuales más altas que las niñas. Sin embargo, a diferencia de las conclusiones obtenidas en otros estudios, de los cinco países que tienen las tasas de acoso de niñas más altas, tres (Nepal, Noruega e Inglaterra) informan de grandes diferencias en favor de los niños, cuyas experiencias de acoso son, respectivamente,

4, 6 y 10 puntos porcentuales inferiores a las comunicadas por las niñas.

La encuesta Children's Worlds, al igual que el TIMSS, se basa en una muestra de países que tienen diferentes niveles de ingresos (el HBSC, el TERCE y las GSHS se centran en entornos regionales o de desarrollo), lo que ayuda a comprender el vínculo existente entre acoso y desarrollo.

Figura 5
En los países de América Latina y el Caribe entre un tercio y la mitad de los niños informan de acoso



Fuente: Análisis del TERCE por el autor, 2013.

Nota: Los datos del SERCE correspondientes a Cuba (una tasa de acoso del 13,2% en niños de 11,5 años en promedio) fue la única estimación de un país por el SERCE, por lo que no se preparó una figura por separado. Las estimaciones del SERCE no se incluyen en el gráfico anterior pues las diferencias en las definiciones de acoso hacen que las estimaciones brutas no sean comparables con las del TERCE. El SERCE no provee datos desglosados por género.

Sin embargo, a diferencia del TIMSS, no hay un agrupamiento claro de países por región y en las partes superior e inferior del rango de las tasas de acoso en la figura 4 figuran tanto países de ingresos altos como de ingresos bajos o medianos.

Por último, en el gráfico 5 se comparan las tasas de acoso entre los países incluidos en el TERCE de 2013. El TERCE es la segunda encuesta que figura en este artículo que ha sido diseñado para medir los resultados del aprendizaje (la otra es el TIMSS). El TERCE incluye únicamente a países de la región de América Latina y el Caribe y probablemente su orientación regional explique por qué las estimaciones obtenidas tengan una variación inferior a la de las experiencias de acoso informadas en las otras encuestas (véase la figura 5).

En promedio, el 41% de los niños en las encuestas del TERCE informan de que han sido objeto de burlas, amenazados, excluidos, golpeados, obligados a actuar en contra de su voluntad o atemorizados en la escuela en el último mes. Las experiencias de acoso son menos

frecuentes en Costa Rica (31%) y más comunes en la República Dominicana, donde casi uno de cada dos niños es objeto de acoso. En todos los países hay pocos indicios de variación regional, es decir, los resultados de los países de América Central, América del Sur y el Caribe no están agrupados.

Por sexo, los resultados muestran que, si bien los niños corren mayor riesgo de acoso en más países, esta encuesta produce estimaciones de peores resultados para las niñas. Sin embargo, las diferencias por sexo son pequeñas y la mayor brecha en favor de las niñas se registra en Colombia (5 puntos porcentuales), mientras que la mayor brecha en favor de los niños se encuentra en el Uruguay (3 puntos porcentuales).

3.1.1 Resumen de los resultados de las encuestas

De estas comparaciones surge claramente que la edad de los niños y el lugar y la forma en que se recopilan los da-

Recuadro 1: Niños y temas que estos estudios no abarcan y posibles repercusiones

Todos los estudios examinados en este artículo obtuvieron sus estimaciones sobre el acoso en encuestas escolares. Estas son selectivas en cuanto a la población a la que están dirigidas, al igual que todas las encuestas, de distintas maneras. Estas encuestas muestrean primero las escuelas y luego los alumnos de esas escuelas. En general, las muestras de las escuelas de un país se basan en su tamaño (escuelas grandes y pequeñas), las regiones y los tipos de escuela. En las escuelas, los estudios pueden muestrear de manera aleatoria a los alumnos o las clases de la escuela. En general las encuestas que entrañan evaluaciones (como el TIMSS) excluyen a las escuelas que no son ordinarias (por ejemplo, escuelas para niños con necesidades educativas especiales). Cuando se excluye a ciertas escuelas del muestreo o a los niños que no asisten a la escuela por diversas razones, como el temor a ser objeto de acoso (lo cual puede variar ampliamente por país y por edad) debido a los métodos de reunión de datos, los resultados comunicados probablemente subestimen el alcance del acoso, que también podría tener lugar fuera del entorno escolar, pues a menudo los niños más vulnerables no están representados.

Los estudios basados en la escuela también suelen tener limitaciones en cuanto a los temas que pueden analizar al encuestar a niños. Por ejemplo, las preguntas sobre el consumo de drogas o la salud sexual de los niños, que forman parte del estudio Health Behaviour in School-aged Children, han sido excluidas por diversos países²⁸⁴. Además de las conductas consideradas tabú, entre las preguntas delicadas también pueden figurar las que tratan de temas que las escuelas o los coordinadores de las encuestas sienten que podrían estigmatizar a los niños. Como resultado de ello, las encuestas que podrían informar sobre el alcance del acoso que sufren los niños de ciertos grupos socioculturales (niños en hogares de guarda, niños migrantes y niños lesbianas, gays, bisexuales y trans (LGBT)) a menudo no proporcionan la información adicional (o el sobremuestreo que a veces es necesario) para poder desglosar y examinar estos importantes datos.

Por último, un tema ausente en este artículo es el ciberacoso. En la actualidad hay poca información comparativa sobre el ciberacoso, una cuestión objeto de creciente atención dado que el uso de dispositivos móviles portátiles para la comunicación y el acceso a las redes sociales es cada vez más común. En la actualidad solo EU Kids Online, una encuesta europea del uso de Internet en Europa, analiza el ciberacoso²⁸⁵.

La Oficina de Investigación del UNICEF también ha iniciado un estudio piloto sobre el uso de Internet por los adolescentes, incluido el ciberacoso, en otros tres países: Filipinas, Serbia y Sudáfrica (para más información, véase <http://www.unicef-irc.org/article/1194/>).

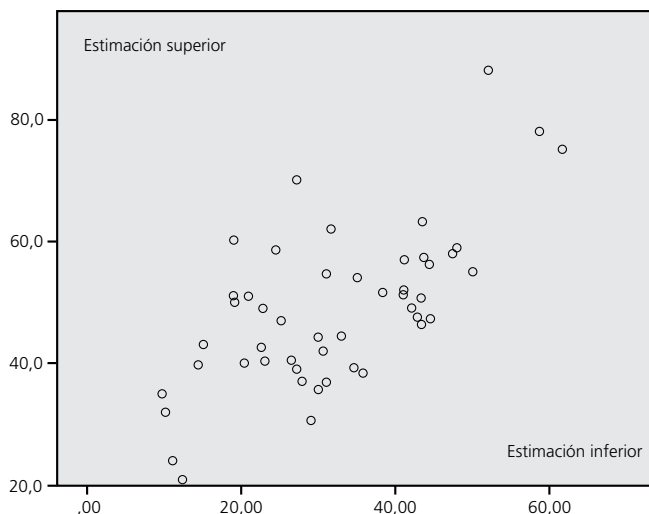
tos sobre acoso pueden afectar a las estimaciones brutas finales producidas para cada país.

Esto se pone de manifiesto al examinar los países incluidos en más de una encuesta y la forma en que datos del mismo año planteados a diferentes niños de maneras diferentes producen conclusiones variables. Por ejemplo, la estimación de las GSHS para Chile (recabadas de respuestas de estudiantes de mayor edad) es 18 puntos porcentuales más baja que la del TERCE; la estimación para Colombia de las GSHS es 12 puntos porcentuales inferior a la del TERCE y 23 puntos porcentuales inferior a la de Children's Worlds. De hecho, solo el Estado de Palestina produce cifras prácticamente idénticas en dos encuestas (el 54% y el 55% en el TIMSS y las GSHS, respectivamente).

Sin embargo, habida cuenta de las diferencias en las edades de los niños y las formas en que se estudia el acoso, la cuestión importante no es si hay diferencias, sino si estas son reales (los niños más jóvenes suelen sufrir más acoso, lo que podría explicar las menores tasas globales producidas en las GSHS).

En la siguiente sección se presenta el resumen de un método utilizado por Richardson y Hiu (documento de trabajo del Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF, de próxima publicación)²⁸¹ para comprobar la fiabilidad de las estimaciones entre encuestas y producir una comparación mundial del riesgo relativo de acoso.

Figura 6
Las diferencias entre las estimaciones altas y bajas por país son razonablemente coherentes entre las encuestas



Fuente: Análisis de las encuestas sobre acoso por el autor.

Nota: Se grafican las estimaciones brutas de 53 países. Coeficiente de correlación = 0,66 ($p < 0,001$).

3.2 ¿Pueden compararse las tasas de acoso a nivel mundial?

Como se indica con claridad anteriormente, se dispone de mucha información sobre el alcance del acoso sufrido por niños en edad escolar a nivel mundial. Seis estudios separados abarcan más de 150 países, muchos de los cuales incluyen datos desglosados por sexo. Además, la mayoría de estas encuestas incluye información sobre antecedentes familiares que permitirían realizar análisis adicionales del acoso por patrimonio o pobreza de la familia²⁸².

Pero también se muestra anteriormente, y en un documento de trabajo más detallado²⁸³, es que si bien estas estimaciones de acoso a nivel de país son comparables en cada estudio, las cifras brutas no son comparables entre las encuestas, dado que las tasas medias y las varianzas de los datos brutos (las diferencias entre las tasas más altas y las más bajas) son considerablemente distintas debido a los métodos dispares de reunión de datos.

Para una posible comparación mundial esto significa que a fin de determinar la diferencia de riesgo de acoso entre países en encuestas distintas no pueden utilizarse las cifras absolutas ni las diferencias brutas de la experiencia media. Potencialmente, podría usarse una medida del riesgo relativo por categorías (es decir, si un país tiene riesgo alto, bajo o medio en comparación con otros países que utilizan la misma encuesta). A continuación se ensaya la opción de "grupos de riesgo relativo".

4. Formulación de una comparación mundial utilizando "grupos de riesgo relativo"

4.1 ¿Son las estimaciones de las encuestas fiables por país?

El primer paso en la formulación de grupos de riesgo relativo es determinar si las estimaciones de acoso son fiables entre estudios o si las diferencias entre las estimaciones para un país de diferentes estudios son coherentes o aleatorias.

Para llevar a cabo esta prueba, la figura 6 correlaciona los resultados de 53 países que respondieron a más de una pregunta sobre acoso en diferentes encuestas realizadas el mismo año²⁸⁶. Una correlación entre las estimaciones superior e inferior de un país sugiere que las diferencias en las estimaciones de las encuestas son coherentes (aunque se presenten diferencias en los valores absolutos), y no aleatorias, y hay margen para la categorización de los "grupos de riesgo relativo" entre las encuestas.

La figura 6 muestra que si bien hay algunas diferencias en las estimaciones máxima y mínima comunicadas por

el mismo país en diferentes estudios, hay una correlación clara entre los datos y una falta de valores atípicos notables, lo que indica que los estudios son comparables en todo el grupo y entre las estimaciones máxima y mínima existe un grado razonable de fiabilidad de la muestra.

4.2 Proceso de normalización de los datos y validación básica

El segundo paso en el desarrollo de una comparación del acoso a nivel mundial utilizando grupos de riesgo relativo es normalizar, y validar, la nueva "medición del riesgo relativo" comparándola con las estimaciones brutas de acoso buscando pruebas de sesgo de las fuentes de las encuestas.

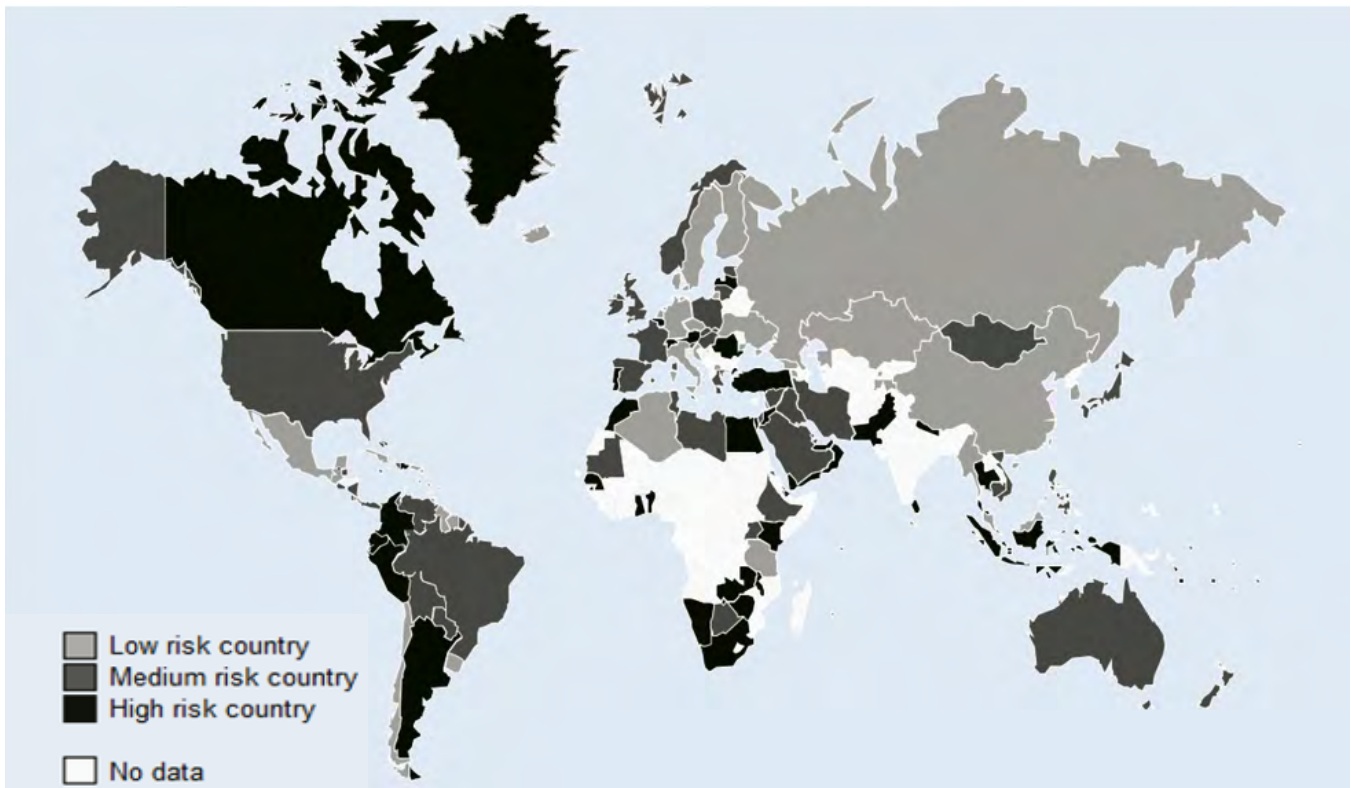
La normalización de datos es un proceso en el que se cambian las escalas de las estimaciones brutas para que las tasas de cada país puedan interpretarse como altas o bajas en relación con otros países de las mismas encuestas, utilizando la misma definición, en el mismo año²⁸⁷ y en niños de la misma edad. El proceso de normalización se realiza por pregunta, año y edad (o edad media) de la encuesta para velar por que no se combinen estimaciones de diferentes series de datos y para controlar los posibles efectos de la variación en el acoso a lo largo del tiempo y

por la edad del niño. Los resultados comunicados en Richardson y Hiu²⁸⁸ muestran que, tras la normalización, la fuente del estudio ya no está asociada a las diferencias en las estimaciones del riesgo de acoso a nivel de los países.

4.3 Validación del agrupamiento de países para una comparación a nivel mundial

El tercer paso del desarrollo de una comparación del acoso a nivel mundial utilizando grupos de riesgo relativo consiste en calcular y comparar los agrupamientos de estimaciones brutas con aquellos que utilizan datos normalizados, para determinar si las comparaciones de grupos son válidas o, en otras palabras, que las categorías de riesgo relativo del mapa son significativas en los datos originales. Esta prueba es realizada por Richardson y Hiu, utilizando el análisis por conglomerados para categorizar los datos brutos y normalizados en grupos de riesgo bajo, medio y alto por encuesta antes de comparar la posición de los países en una escala de riesgo alto, medio y bajo a nivel mundial. Los resultados de esa prueba mostraron que tras los ajustes para agrupar los datos más antiguos de las series de las GSHS y la exclusión de una estimación (la de Swazilandia), no se registraron movimientos inesperados entre los grupos de riesgo bajo, medio y alto (es decir, países que pasan de grupos de riesgo bajo con da-

Figura 7
Mapa mundial del riesgo relativo de acoso



Fuente: Richardson y Hiu, de próxima publicación²⁹⁰.

tos brutos a grupos de riesgo alto con datos normalizados o viceversa).

5. Comparación del acoso en todo el mundo: ¿dónde hay riesgo y qué significa esto?

En la última sección de este artículo se examinan los riesgos de acoso a nivel mundial, por país y por región, que informan Richardson y Hiu²⁸⁹ tras los procesos de normalización, validación y estandarización. Es importante señalar que los resultados de esta sección (que figuran en el mapa) se interpretan con mayor confianza como “el riesgo relativo de acoso en un determinado país respecto de otros países de todo el mundo utilizando métodos similares de definición y recopilación de datos de acoso”.

5.1 Riesgo relativo de acoso a nivel mundial: resultados por país

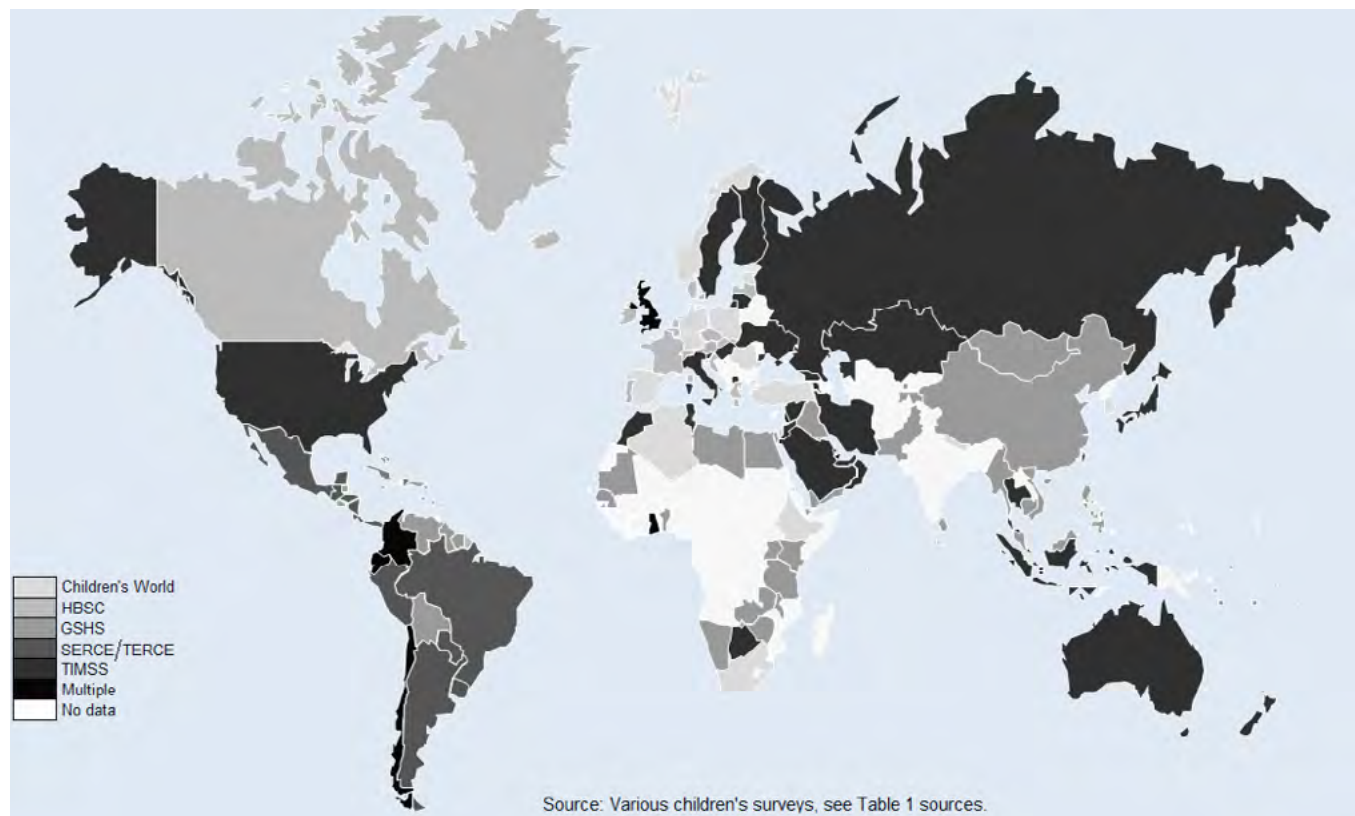
En la figura 7 se presenta un mapa mundial del acoso, por riesgo bajo, mediano y alto. La gran mayoría de los países disponen de datos utilizables y el mapa se ha som-

breado según el riesgo de acoso de gris claro (riesgo bajo) a negro (riesgo alto). Las lagunas en los datos (zonas blancas) (donde no se encontraron datos sobre el acoso que se pudieran utilizar) son más notables en África Central y Occidental, Asia Meridional, partes de Europa Central y Oriental y la Comunidad de Estados Independientes, y las Islas del Pacífico. El riesgo de acoso en los países más pequeños (que no son visibles en los mapas) se presenta en la figura 7 utilizando una clave distinta.

A simple vista, el mapa muestra más países con riesgo alto relativo en el hemisferio occidental y más países con riesgo bajo relativo en el hemisferio oriental. Sin embargo, la figura sirve para destacar la variación de las experiencias de acoso dentro de las regiones y como recordatorio de las variaciones que probablemente también existan dentro de los países y entre grupos socioeconómicos y sociodemográficos que no pueden observarse utilizando este análisis.

El Canadá, la parte occidental de América del Sur, África Meridional, partes de Europa Oriental, la región del Oriente Medio y Norte de África, y las Islas del Pacífico son

Figura 8
Mapa mundial de datos sobre acoso, por fuente



Fuente: Varias encuestas a niños, véanse las fuentes del cuadro 1.

Descargo de responsabilidad: Las fronteras y los nombres que figuran en el mapa y las designaciones que se utilizan en él no implican una aprobación o aceptación oficial por parte de las Naciones Unidas.

los lugares de mayor riesgo relativo de acoso según los datos de sus encuestas más recientes. Los países de Europa Occidental, los Estados Unidos de América, las zonas orientales de América del Sur, una gran parte del Oriente Medio y Norte de África, Australia, el Japón y Mongolia, tienen riesgo medio de acoso. Unos pocos países de América Central y América del Sur tienen bajo riesgo de acoso en comparación con muchos países desde Europa Septentrional hasta Asia Sudoriental, incluida la Federación de Rusia, así como Kazajstán, la República de Corea y Tailandia.

Descargo de responsabilidad: Las fronteras y los nombres que figuran en el mapa y las designaciones que se utilizan en él no implican una aprobación o aceptación oficial por parte de las Naciones Unidas.

Breve conclusión

En suma, hay muchos datos disponibles a nivel mundial para evaluar el riesgo de acoso en los países y entre estos. Además, estos datos sobre acoso se obtienen de encuestas a niños sobre educación, salud o bienestar y proporcionan numerosas opciones para analizar los posibles factores determinantes del acoso que sirven de base a las respuestas necesarias para hacer frente a las tasas excesivamente altas de acoso en muchos países de todo el mundo.

Además, a pesar de una pérdida de detalle en la escala y del hecho de que muchos datos regionales no son comparables, es posible armonizar los datos a nivel nacional, y definir y validar una forma de medir el riesgo de acoso para realizar una comparación a nivel mundial. Sin embargo, el riesgo de acoso en el caso de esta comparación es relativo, y el objetivo debería ser obtener datos de buena calidad que permitan realizar comparaciones de los niveles de acoso reales en todos los países. Ya sea mediante la armonización de las series de datos en lo que se refiere a las edades de los niños, los años y las definiciones, o mediante el desarrollo de una encuesta completamente nueva, la esperanza sigue siendo la reunión de datos de buena calidad y útiles para adoptar medidas sobre el alcance y la gravedad del acoso a los niños sobre los que puedan basarse por igual los encargados de formular políticas, los profesionales y los padres para proteger el interés superior de los niños.

Apostilla

- 266** Este artículo se basa libremente en un documento de trabajo, de próxima publicación, del Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF titulado "Developing a Global Indicator on Bullying of School-aged Children", de los mismos autores.
- 267** Dominic Richardson trabaja en el Centro de Investigaciones Innocenti de la Oficina de Investigación del UNICEF y Chii Fen Hiu en la Universidad de Oxford, Reino Unido.
- 268** La definición de acoso como una experiencia de cualquier tipo (ser objeto de burlas, excluido de los juegos, difamado, amenazado, golpeado, obligado a actuar en contra de su voluntad, objeto de robo o atemorizado) al menos una vez en dos meses ha sido seleccionada como la más sólida para comparaciones a nivel mundial, nacional y entre regiones.
- 269** Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos del Niño (1989).
- 270** Véanse: Schwartz, D, Lansford, JE, Dodge, KA, Pettit, GS y Bates, JE (2015). "Peer victimization during middle childhood as a lead indicator of internalizing problems and diagnostic outcomes in late adolescence". *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44(3): 393 a 404; Arseneault, L, Bowes, L y Shakoor, S (2010). "Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing?'". *Psychological medicine* 40(05): 717 a 729; Rudolph, KD, Lansford, JE, Agoston, AM, Sugimura, N, Schwartz, D, Dodge, KA y Bates, JE (2014). "Peer victimization and social alienation: predicting deviant peer affiliation in middle school". *Child Development*, 85(1): 124a 139; Wolke, D, Copeland, WE, Angold, A y Costello, EJ (2013). "Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes". *Psychological Science*, 24(10), 1958 a 1970; Copeland, WE, Wolke, D, Angold A. y Costello, EJ (2013). "Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence". *JAMA Psychiatry* 70(4): 419 a 426; Olweus, D (1994). "Bullying at school: long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program" *Aggressive behavior: Current perspectives*, págs. 97 a 139; Rueger, SY, Malecki, CK y Demaray, MK (2011). "Stability of peer victimization in early adolescence: Effects of timing and duration". *Journal of School Psychology* 49(4): 443 a 464.
- 271** Boyes, ME, Bowes, L, Cluver, LD, Ward, CL y Badcock, NA (2014). "Bullying victimisation, internalising symptoms, and conduct problems in South African children and adolescents: a longitudinal investigation". *Journal of abnormal child psychology* 42(8): 1313 a 1324; Brown, DW, Riley, L, Butchart, A y Kann, L (2008). "Bullying among youth from eight African countries and associations with adverse health behaviors". *Future Medicine*, 289 a 299.
- 272** Copeland, WE, Wolke, D, Angold, A y Costello, EJ (2013). "Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence". *JAMA Psychiatry* 70(4): 419 a 426.
- 273** Liang, H, Flisher, AJ y Lombard, CJ (2007). "Bullying, violence, and risk behavior in South African school students". *Child Abuse & Neglect*, 31(2), 161-171; Ttofi, MM, Farrington, DP, Lösel, F y Loeber, R (2011). "The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta analytic review of longitudinal studies". *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2): 80 a 89.

- 274 Haynie, DL, Nansel, T, Eitel, P, Crump, AD, Saylor, K, Yu, K y Simons-Morton, B (2001). "Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth". *The Journal of Early Adolescence*, 21(1): 29 a 49.
- Copeland, WE, Wolke, D, Angold A. y Costello, EJ (2013). "Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence". *JAMA Psychiatry* 70(4): 419 a 426.
- 275 Véase OCDE (2016), Base de datos de la OCDE sobre la familia, perfil de gastos por edad, consultado en www.oecd.org/els/family/PF1_6_Public_spending_by_age_of_children.pdf; Banco Mundial (2016) Datos del Banco Mundial, descargado de <http://data.worldbank.org/>, consultado en enero de 2016.
- 276 Véase Richardson, Benítez y Hiu (2016) "Strong Schools in the Latin American and Caribbean Region", documento de trabajo del Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF, de próxima publicación.
- 277 Con excepción de Kenya (2003; GSHS), Uganda (2003; GSHS), Zimbabwe (2003; GSHS), Zambia (2004; GSHS), Israel (2001; HBSC), Botswana (2005; GSHS) y el Senegal (2005; GSHS), todos los datos se recopilaron en los últimos diez años.
- 278 HBSC (2016), Health Behaviour in School-aged Children Study, disponible en www.hbsc.org/, consultado para este documento en noviembre de 2015; IscWEB (2016), Children's Worlds Survey, se puede consultar en www.isciweb.org/, consultado para este documento en noviembre de 2015; TIMSS (2016), Trends in Mathematics and Science Study, disponible en <http://timssandpirls.bc.edu/>, consultado para este documento en noviembre de 2015; UNESCO (2016) Education Assessment-LLECE (TERCE y SERCE), disponible en www.unesco.org/new/en/santiago/education/education-assessment-llece/; OMS/GSHS (2016) Global School-based Student Health Surveys, se puede consultar en www.who.int/chp/gshs/en/, consultado para este documento en noviembre de 2015.
- 279 Mientras se elaboraba el conjunto de datos sobre el acoso para los análisis del presente artículo (en particular los que figuran en las secciones 5 y 6), HBSC publicó una nueva serie de datos correspondientes a 2014/15. Los lectores interesados pueden remitirse al sitio web de HBSC (www.hbsc.org).
- 280 Rees, G y Main, G (eds.) (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York (Reino Unido): Children's Worlds Project (ISCWeb).
- 281 Richardson, D y Hiu, CF (2016) "Developing a Global Indicator on Bullying of School-aged Children", documento de trabajo del Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF, de próxima publicación.
- 282 Sin embargo, está claro que las encuestas de base escolar todavía no preguntan sistemáticamente acerca de la orientación sexual de los niños, si tienen una discapacidad ni si son de origen migrante. Por estas razones, todavía no es posible realizar un análisis ulterior sobre equidad y riesgo y acoso escolar utilizando estas encuestas. Además, hasta la fecha, las encuestas no incluyen datos sobre ciberacoso (véase el recuadro 1).
- 283 Op. cit.
- 284 Véase Richardson, D. y N. Ali (2014), "An Evaluation of International Surveys of Children". Documento de trabajo SEM de la OCDE, núm. 146.
- 285 Görzig, A (2011). Who bullies and who is bullied online?: a study of 9-16 year old internet users in 25 European countries. EU Kids Online, Londres (Reino Unido). <http://eprints.lse.ac.uk/39601/>.
- 286 Véase Richardson, D y Hiu, CF (2016) Developing a Global Indicator on Bullying of School-aged Children, serie de documentos de trabajo Innocenti, de próxima publicación. Los datos relativos a estos 53 casos no se informan en el texto principal del capítulo, que solo incluye los datos más recientes.
- 287 En el caso de las encuestas con diferentes años o series de datos, los años se han armonizado a los fines de la comparabilidad antes de la normalización.
- 288 Richardson, D y Hiu, CF (2016) "Developing a Global Indicator on Bullying of School-aged Children", documento de trabajo del Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF, de próxima publicación.
- 289 *Ibid.*
- 290 *Ibid.*



Niña con un teléfono celular, Colombia
© UNICEF/UN013292/LeMoyné

14. El ciberacoso: incidencia, tendencias y consecuencias

Sonia Livingstone, Mariya Stoilova y Anthony Kelly²⁹¹

Introducción: ¿En qué consiste el problema?

En general, los encargados de formular políticas y el público creen que, a medida que los niños tienen más acceso a Internet y la usan más ampliamente en su vida cotidiana, los riesgos asociados con su seguridad y bienestar aumentan proporcionalmente²⁹². No cabe duda de que los medios de comunicación populares transmiten una clara impresión de que los teléfonos móviles e Internet actualmente constituyen una grave amenaza para la seguridad de los niños en la era digital. Sin embargo, ¿no es posible que ese pánico relacionado con los medios de comunicación sea engañoso y desvíe la atención de los continuos problemas subyacentes que los niños enfrentan en su vida cotidiana?

En el presente capítulo, que se centra en el ciberacoso, se examinan los datos en los que se basa la afirmación de que los nuevos medios de comunicación entrañan nuevos problemas. Nos preguntamos si la frecuencia del ciberacoso está aumentando a medida que el uso de Internet se extiende entre los niños de todo el mundo. Y, de ser así, ¿está el ciberacoso en cierto modo reemplazando el acoso tradicional, de manera que la agresión entre compañeros que solía expresarse físicamente y cara a cara ahora está migrando a las plataformas móviles y en línea y se está expresando a través de la distribución de imágenes y mensajes hirientes? O bien, ¿está el ciberacoso ocurriendo independientemente del acoso tradicional, tal vez con la participación de diferentes niños y con diferentes tipos de consecuencias? O bien, como sostendremos, ¿se trata de algo más complicado que ocurre a medida que surgen nuevas formas de agresión entre compañeros que combinan el acoso tradicional con el ciberacoso, que presentan límites cambiantes entre el ciberacoso y otras formas de agresión en línea?

La creencia de que están aumentando los riesgos de que los niños sufran daño en línea ha generado iniciativas por parte del gobierno, el sector y los padres encaminadas a gestionar y mitigar esos riesgos de daño. En relación con el ciberacoso, el valor de un examen de los datos que responda a las preguntas anteriores radica en el potencial que tiene para orientar las políticas y las intervenciones prácticas en materia de ciberacoso: ¿es necesario que las iniciativas dirigidas a afrontar el acoso tradicional cambien

su enfoque para atender los problemas en las plataformas móviles y en línea, o deben realizarse en paralelo con nuevas iniciativas, o es preferible adoptar un enfoque integrado? Y, ¿varían las respuestas a estas preguntas según la cultura o el país?

Objetivos y métodos

Se utilizaron cuatro métodos de investigación para el presente capítulo, centrando la atención en el período 2010-2016, debido al rápido ritmo del cambio tecnológico: i) una búsqueda en la web de tres bases de datos (Web of Science, incluidos los resultados de SciELO, Scopus y Google Scholar), usando términos de búsqueda como ciberacoso, acoso, en línea, Internet y longitudinal; ii) una búsqueda a través de bibliografías de revisiones y metaanálisis de la literatura existentes sobre el ciberacoso para encontrar fuentes pertinentes; iii) consultas con expertos en la esfera del ciberacoso, incluidas las publicaciones que estos sugirieron cuando eran pertinentes para los objetivos del documento; iv) el uso de la amplia bibliografía de los autores que ya incluía diversos estudios sobre las relaciones cambiantes de los niños con los medios de comunicación digitales a lo largo del tiempo. Respecto de todas las fuentes encontradas, examinamos además sus bibliografías específicamente para buscar los artículos citados que se centraban en los cambios a lo largo del tiempo, ya que estos resultaron ser escasos.

En la actualidad, aproximadamente uno de cada tres niños del mundo está en línea, de un modo u otro; además, si bien la mayoría de las investigaciones hasta la fecha se han llevado a cabo en el Norte Global, es en el Sur Global donde se encuentra la mayoría de los usuarios futuros de Internet²⁹³. Sin embargo, a pesar de la diversidad mundial de las condiciones de los niños, gran parte de la literatura de investigación parece indicar que el acoso y el ciberacoso son fenómenos universales, que adoptan una forma similar dondequiera que ocurran y, en la medida en que los “niños serán niños” y que estos tienen cada vez más dispositivos digitales, también ocurren en todos los lugares del mundo. Buscamos conclusiones procedentes del Sur Global a fin de complementar el amplio corpus de literatura sobre el ciberacoso del Norte Global, pero resultaron ser escasas²⁹⁴ y contenían poca investigación

comparativa transnacional que utilizara definiciones y medidas constantes²⁹⁵. Por lo tanto, no es posible, con el estado actual de los conocimientos, establecer conclusiones y recomendaciones fiables relativas a muchas partes del mundo donde los niños han tenido acceso a Internet y a la tecnología móvil solo recientemente, y donde las formas conexas de agresión entre compañeros, incluido el ciberacoso, aún no se han investigado.

Comparación entre el acoso tradicional y el ciberacoso

El acoso entre los niños —en términos generales, la reiterada agresión física, verbal o simbólica expresada intencionalmente por uno o más compañeros hacia una víctima menos poderosa— se entiende de manera algo diferente en diferentes culturas y, por lo tanto, la terminología y las definiciones varían²⁹⁶. Por ejemplo, en China, se hace más hincapié en la condición social y en las formas de exclusión social²⁹⁷. En los Estados Unidos se ha sostenido que el acoso es un tipo de hostigamiento²⁹⁸. En el Reino Unido está estrechamente relacionado con la escuela, pero en Alemania el término “*mobbing*” se deriva del lugar de trabajo²⁹⁹. Como es de esperar, los enfoques de medición también varían, en particular sobre si el acoso debe ser intencional o repetido o relacionarse con un desequilibrio de poder entre compañeros³⁰⁰. Nuevamente, y como cabía esperar, las estimaciones de la incidencia también varían, aunque la encuesta de Health Behaviour in School Children (HBSC), utilizando definiciones y mediciones estandarizadas en 42 países europeos, reveló que un promedio del 11% de los niños de 11 a 15 años de edad habían sido acosados en la escuela por lo menos dos o tres veces en los últimos meses³⁰¹.

La definición del ciberacoso es aún más variable, en parte porque es un fenómeno más reciente, que ocurre en dispositivos tecnológicos y plataformas aún en evolución³⁰². Si bien en esencia se refiere a la agresión expresada por compañeros a un niño víctima mediante tecnologías digitales (en línea o móviles)³⁰³, algunos afirman que la agresión no tiene que ser repetida, ya que los mensajes de ciberacoso se comparten fácil y ampliamente y el daño se acrecienta al multiplicar el número de espectadores y la persistente posibilidad de ser compartidos en el futuro. Otros han sostenido que, de producirse, los desequilibrios de poder funcionan de diferente manera en línea.

Si bien el acoso ha ocurrido tradicionalmente en una serie de lugares poco vigilados por adultos (el autobús escolar, el parque local o las calles secundarias, los retretes escolares), el ciberacoso también ocurre en lugares poco vigilados por adultos (a través de mensajes de texto en un teléfono móvil personal, en juegos en línea de varios jugadores, en sitios web de contactos sociales, especial-

mente los que los padres no han utilizado o de los que incluso nunca han oído hablar). No obstante, si bien el acoso tradicional depende de la ubicación del autor y la víctima, el ciberacoso puede ocurrir en cualquier momento y llegar a los lugares privados de la víctima que antes eran seguros, con mensajes que impactan sin que el autor sea consciente necesariamente de sus efectos, y que pueden circular mucho después de que el autor los haya olvidado. Es importante destacar que el anonimato que ofrecen muchas plataformas en línea se mantiene de manera generalizada para facilitar la desinhibición y la desindividuación³⁰⁴. En otras palabras, los autores se sienten capaces de actuar agresivamente en línea de maneras en que no actuarían si se encontraran cara a cara con las posibles víctimas, porque las normas sociales que los limitan son más débiles cuando no pueden ser identificados y porque no pueden ver el efecto emocional en la víctima³⁰⁵.

En lo que respecta a la demografía, si bien tradicionalmente el acoso es perpetrado con mayor frecuencia por niños varones y adolescentes más jóvenes, el ciberacoso ocurriría relativamente en la misma medida entre niños y niñas³⁰⁶ y durante toda la adolescencia³⁰⁷. Esto puede reflejar las normas sociales más estrictas que limitan las acciones de las niñas y los adolescentes mayores en los sitios físicos del “mundo real”, lo que indica que los propios motivos³⁰⁸ que impulsan el ciberacoso están distribuidos de manera más uniforme de lo que se ha visto en la forma en que se manifiestan en el acoso tradicional. También es posible que la edad y el género interactúen entre sí, ya que en un estudio se observó que era más probable que las niñas informaran que ciberacosaban a otros durante la adolescencia temprana, mientras que los varones tenían más probabilidades de ciberacosar durante la adolescencia tardía³⁰⁹.

En lo que respecta a las víctimas, las investigaciones indican que, en línea y en el mundo físico, es más probable que las víctimas procedan de grupos de minorías étnicas o de LGBT, sean discapacitadas o tengan dificultades emocionales, familiares o de salud mental³¹⁰. En lo que respecta al daño, el intenso debate discurre en cuanto a si las consecuencias del ciberacoso son menores³¹¹, similares o peores³¹² que el acoso tradicional. Sin embargo, en línea y en el mundo físico, el acoso contra terceros también pondría al acosador en riesgo de ser victimizado³¹³.

Incidencia del ciberacoso a lo largo del tiempo

Si bien es evidente que el acceso a tecnologías móviles y en línea y su uso siguen aumentando entre los niños³¹⁴, es mucho menos claro que el ciberacoso esté aumentando proporcionalmente, a pesar de la percepción generalizada de que está aumentando el riesgo de que cause daño. En

algunas investigaciones se han recogido datos que indican un aumento del ciberacoso a principios del decenio de 2000 en varios países³¹⁵, aunque en otras se observa que los datos que indican que la incidencia ha aumentado o se ha mantenido estable son dispares³¹⁶. En los Estados Unidos³¹⁷, el Reino Unido³¹⁸ y Bélgica³¹⁹ la tasa de ciberacoso parece haber alcanzado su nivel máximo. Una respetada revista internacional llegó a la siguiente conclusión:

las tasas observadas en nuestra investigación, aunque transversales, no han demostrado ninguna tendencia significativa al aumento o la disminución en los últimos diez años. Además, no hay ninguna investigación transversal o longitudinal que hayamos examinado que presente esa tendencia³²⁰.

Es interesante señalar que también hay pocos datos que indiquen un aumento general del acoso en todo el mundo. En una comparación de las conclusiones correspondientes a 33 países entre 2001 y 2010, la encuesta HBSC revela que las tendencias de la victimización por acoso han disminuido entre los niños y las niñas en un tercio de los países participantes; pocos países informan de que han aumentado las tendencias de la victimización por acoso³²¹. Esto implica que, en la medida en que se disponga de datos dispersos sobre un aumento del ciberacoso, esto puede deberse más a un mayor acceso a la tecnología que a un aumento de las condiciones subyacentes de agresión entre los niños.

Hasta el momento, pocos estudios han hecho un seguimiento de la incidencia del ciberacoso, incluso durante un decenio. La excepción es la Youth Internet Safety Survey, que midió el concepto más amplio de “hostigamiento en línea” en lugar del ciberacoso específicamente. Esta reveló que el 6% de los niños estadounidenses de 10 a 17 años de edad habían informado de incidentes de ese tipo en 2000, el 9% en 2005 y el 11% en 2010³²². Los estudios más recientes, aunque se realizaron durante períodos más cortos, también revelan ligeros aumentos. En una comparación de las conclusiones correspondientes a 2010 y 2014 en Europa, el proyecto EU Kids Online reveló un pequeño aumento del ciberacoso (del 8% entre los niños de 9 a 16 años de edad al 12% en 7 países)³²³. El estudio Kids Online Brazil sobre los niños de 9 a 17 años de edad reveló un aumento del ciberacoso del 9% en 2012 al 15% en 2014, especialmente entre las niñas, en un período en el que el acceso a Internet se generalizó entre los niños en el Brasil³²⁴.

Por consiguiente, si bien estos períodos son bastante cortos, y las tendencias son leves, por lo general apuntan hacia un aumento. Lo que sigue sin saberse es si esas tendencias reflejan un mayor riesgo en proporción con el aumento del uso de Internet. O bien, si en cambio reflejan una mayor sensibilización y, por lo tanto, un mayor

número de informes presentados, ya sea como resultado de una mayor familiaridad con Internet o a causa de iniciativas activas en materia de políticas y seguridad. En otras palabras, la percepción de sentido común respecto del aumento de las tasas de ciberacoso puede reflejar la creciente sensibilización pública acerca de esos riesgos, hay un mayor número de jóvenes que puede decir públicamente que ha sido víctima de ciberacoso y los medios de comunicación prestan un alto nivel de atención a los trágicos incidentes vinculados al ciberacoso³²⁵. Un hecho que complica el asunto es que en un país como la República de Corea, donde el uso de Internet ha sido muy elevado durante algunos años, un estudio de cinco años reveló una disminución de las tasas de ciberacoso, aunque el ciberacoso es aún más frecuente que en Europa³²⁶.

En resumen, existen datos de que el ciberacoso ha aumentado levemente en los últimos años en algunos países, pero algunos datos indican que la incidencia ha llegado a su nivel máximo en otros países, especialmente donde el propio uso de Internet posiblemente ha llegado a su nivel máximo en lo referente al alcance. La interpretación de esos datos se confunde con la probabilidad de que, a medida que la sociedad depende más y más del uso de Internet, la sensibilización pública acerca de los riesgos conexos también aumenta, de modo que el incremento aparente del riesgo que corren los niños puede atribuirse a una mayor disposición a comunicar los incidentes.

Explicar las tendencias del ciberacoso es aún más complejo y ciertamente conviene llevar a cabo realizar más investigaciones en un mayor número de países antes de llegar a conclusiones firmes o de utilizar la experiencia de un país para fundamentar las políticas o la práctica en otro. En general, parece confirmarse que el ciberacoso es una nueva forma —tal vez una reconfiguración— del acoso tradicional, porque muchos estudios revelan una fuerte correlación entre el acoso tradicional y el ciberacoso³²⁷. Además, en muchos estudios, el acoso tradicional sigue siendo más común que el ciberacoso, por ejemplo, en Europa, como lo demuestran las encuestas de EU Kids Online³²⁸ y HBSC³²⁹, y en los Estados Unidos de América³³⁰, donde es notable que la mayoría de los incidentes siguen ocurriendo en el mundo físico, o tanto en línea como en el mundo físico, mientras que menos incidentes ocurren solo en línea³³¹.

No obstante, si bien esto podría llevarnos a concluir que el acoso tradicional no solo sigue siendo el problema mayor sino que también está “migrando” a las plataformas móviles y en línea, en algunos países hay indicios de que el ciberacoso es un problema distinto con sus propias características. Por ejemplo, en Turquía³³² y Francia³³³ la relación entre el acoso tradicional y el ciberacoso es más débil y en algunos contextos (por ejemplo, en Tailandia)³³⁴ el ciberacoso es cada vez más común que el acoso

tradicional. Por consiguiente, parece que en cierta forma las prácticas del acoso del mundo físico están migrando a las plataformas en línea pero que, en otras maneras, la agresión entre compañeros está adoptando nuevas formas y expresándose en nuevas maneras en línea.

De hecho, habida cuenta de las condiciones tecnológicas y sociales cambiantes en que ocurre el ciberacoso y en vista de que los criterios de intencionalidad, repetición³³⁵ y desequilibrio de poder³³⁶ son menos importantes que en el acoso tradicional, puede ser difícil distinguir el ciberacoso de otras formas de agresión infligida por medios móviles y en línea³³⁷. Entre estas figuran el troleo, el acecho, el hostigamiento, el “outing” (divulgación no deseada de la homosexualidad de una persona), el sexteo, las expresiones de odio, el lenguaje racista y cargado de odio y otras formas de comentarios abusivos y acciones en línea. En consecuencia, diferenciar el ciberacoso de otros tipos de agresión en línea no es sencillo y parecería cada vez más difícil de distinguir. Además, la propia naturaleza del entorno en línea está produciendo nuevas ambigüedades, desdibujando así la distinción entre el acosador y la víctima³³⁸ e incluso el testigo³³⁹, por ejemplo; o desdibujando los límites entre el acoso y otros riesgos (por ejemplo, el hostigamiento sexual)³⁴⁰. Incluso desdibuja los límites entre el ciberacoso y otras formas de “dramatismo” en línea (tal vez inocentes)³⁴¹. En un contexto fluido con ofertas tecnológicas cambiantes (desde el punto de vista de visibilidad, privacidad, persistencia, etc.), definir demarcaciones claras entre los tipos de práctica es difícil y se hace más complejo por el propio placer de los niños de experimentar con formas nuevas y a veces transgresivas de comunicación “fuera del radar” de la vigilancia de los adultos³⁴².

Conclusiones

Dado que el ciberacoso se realiza a distancia, sin dejar huella física y por medio de palabras e imágenes solamente, los maestros, padres y encargados de formular políticas parecen haber tardado en reconocer la posible gravedad de las consecuencias, tal vez al creer en la antigua máxima inglesa que dice que los palos y las piedras pueden romper los huesos pero las palabras no hacen daño. Sin embargo, una de las enseñanzas extraídas de las investigaciones sobre el ciberacoso es que las palabras moldean las identidades, las relaciones sociales y el bienestar. Se ha tomado conciencia de esta conclusión por los pocos pero notables incidentes de suicidio³⁴³, entre otros daños como la pérdida de empatía³⁴⁴, vinculados al ciberacoso (aunque no causados en ningún sentido sencillo por este)³⁴⁵. No obstante, algunos de los fenómenos comúnmente catalogados como ciberacoso se confunden con interacciones ordinarias y a menudo inocuas entre los

niños cuando estos exploran Internet y la tecnología móvil y experimentan con estas.

En el presente capítulo se ha examinado por qué, respecto de las condiciones que lo motivan³⁴⁶, hay buenas razones para concluir que el ciberacoso debe considerarse en el contexto del acoso y no como una entidad separada o como una práctica novedosa de la era digital³⁴⁷. Dado que el acoso tradicional parece trascender al ciberacoso y que el ciberacoso no parece convertirse en acoso³⁴⁸, las intervenciones que se ha observado que reducen el acoso tradicional también podrían ayudar a reducir el ciberacoso³⁴⁹.

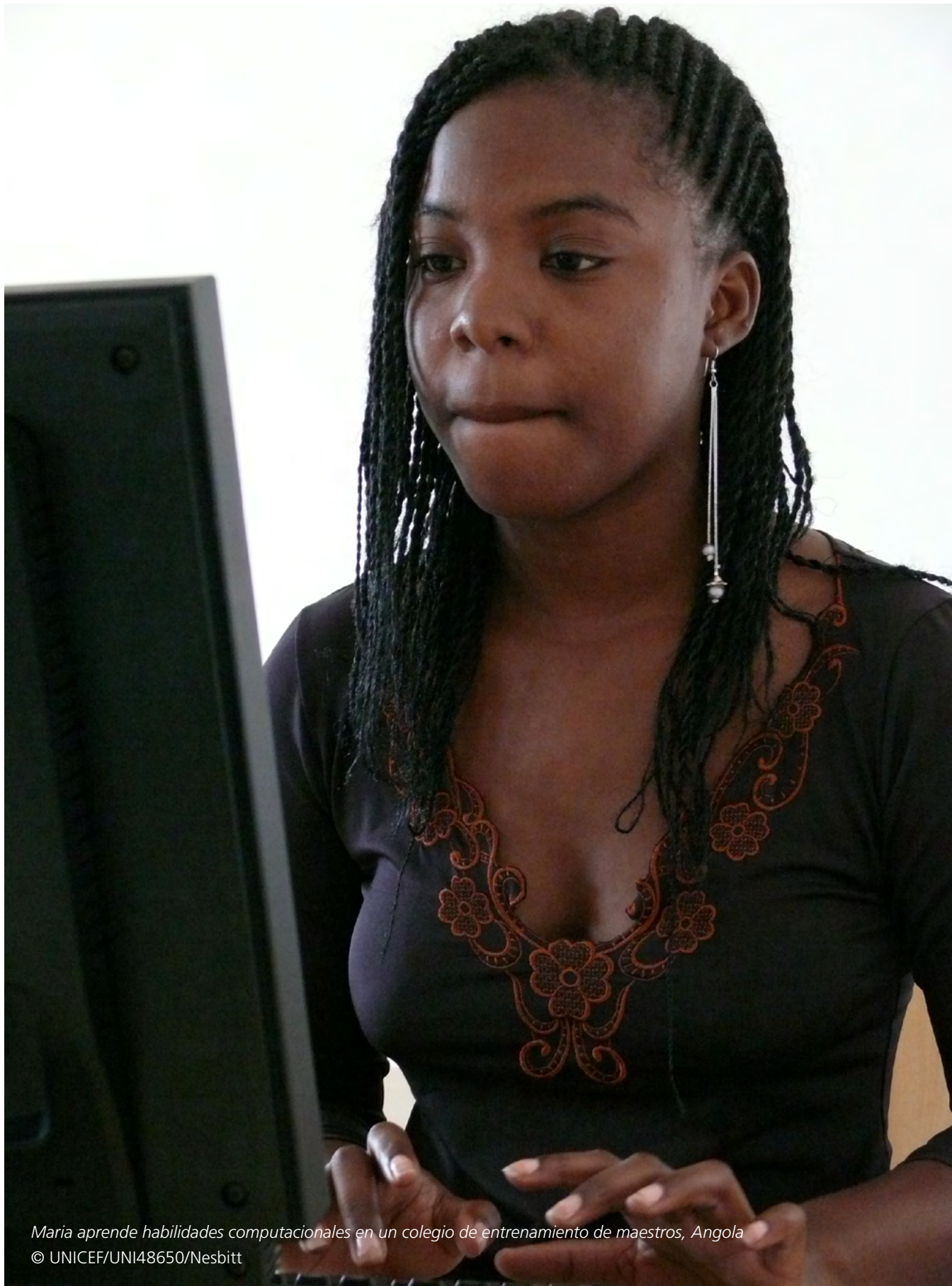
Por otra parte, también hay argumentos que apoyan la búsqueda de soluciones orientadas a la tecnología para complementar los enfoques tradicionales, especialmente en los casos o contextos en que el vínculo entre el acoso tradicional y el ciberacoso es más débil. También hay argumentos que apoyan la búsqueda de soluciones orientadas a la tecnología en la medida en que las características específicas del entorno en línea y su integración contextual en la vida cotidiana de los niños parecen complicar o reconfigurar el acoso tradicional en nuevas formas³⁵⁰.

En efecto, si bien es poco probable que el acoso tradicional constituya alguna vez un fenómeno único o sencillo, lo que sorprende hoy día son, como se describe en un estudio realizado en Australia, las combinaciones extremadamente complicadas de perpetración del acoso tradicional y el ciberacoso y la victimización en que participan los estudiantes³⁵¹. Por lo tanto, puede concluirse que un debate separado sobre las definiciones, la incidencia y las políticas relativas al acoso tradicional y el ciberacoso pierde de vista la tendencia más profunda, que es reconocer los vínculos crecientes que existen entre los dos. Así pues, la cuestión objeto de investigación no debe ser si el ciberacoso se explica mejor ya sea por las condiciones que configuran el uso de Internet o de medios móviles, o por las condiciones que subyacen al acoso tradicional y otras formas de agresión social. En cambio, debemos preguntarnos cuándo, dónde y cómo las tecnologías móviles y en línea facilitan el acoso al mediar, mitigar o amplificar las formas de agresión entre compañeros para fusionar el acoso tradicional y el ciberacoso en maneras familiares y nuevas.

Apostilla

- 291 Agradecemos a las siguientes personas por sus contribuciones al presente artículo: Alexandre Barbosa, Cetic.br (Brasil); Fiona Brooks, Facultad de Salud de la Universidad de Tecnología de Sydney (Australia); Patrick Burton, Centro de Justicia y Prevención del Delito (Sudáfrica); Marilyn Campbell, Escuela de Aprendizaje Cultural y Profesional de la Universidad de Tecnología de Queensland (Australia); Anne Collier, The Net Safety Collaborative (Estados Unidos de América); Sandra Cortesi, Berkman Center for Internet and Society de la Universidad de Harvard (Estados Unidos de América); Heidi Vandebosch, Departamento de Estudios de Comunicación de la Universidad de Amberes (Bélgica); David Finkelhor, Centro de Investigación de Crímenes contra los Niños del Departamento de Sociología de la Universidad de New Hampshire (Estados Unidos de América); Vivian Chen Hsueh-Hua, Universidad Tecnológica de Nanyang (Singapur); Sun Sun Lim, Departamento de Comunicaciones y Nuevos Medios de Comunicación de la Universidad Nacional de Singapur (Singapur); Justin Patchin, Cyberbullying Research Center, de la Universidad de Wisconsin-Eau Claire (Estados Unidos de América); Peter K. Smith, Dependencia de Estudios Escolares y Familiares del Departamento de Psicología, Goldsmiths, Universidad de Londres (Reino Unido); Elisabeth Staksrud, Departamento de Medios de Difusión y Comunicación de la Universidad de Oslo (Noruega); Nancy Willard, Embrace Civility in the Digital Age (Estados Unidos de América); Michelle Ybarra, Center for Innovative Public Health Research (Estados Unidos de América).
- 292 Sabella, RA *et al.* (2013). "Cyberbullying myths and realities". *Computers in Human Behavior*, 29(6): 2703 a 2711.
- 293 Livingstone, S *et al.* (2015). *One in Three: The Task for Global Internet Governance in Addressing Children's Rights*. Global Commission on Internet Governance: Serie de documentos. Londres: CIGI y Real Instituto de Asuntos Internacionales Chatham House. Se puede consultar en <https://ourinternet.org/publication/one-in-three-internet-governance-and-childrens-rights/>.
- 294 Li, Q *et al.* (2011). *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- 295 Baek, J, Bullock, LM (2014). "Cyberbullying: A Cross-cultural Perspective". *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2): 226 a 238.
- 296 Chester, KL *et al.* (2015). "Cross-national Time Trends in Bullying Victimization in 33 Countries among Children Aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010". *The European Journal of Public Health*, 25 (suplemento 2): 61 a 64.
- 297 Chan, HC *et al.* (2015). "Traditional School Bullying and Cyberbullying in Chinese Societies: Prevalence and a Review of the Whole-School Intervention Approach". *Aggression and Violent Behavior*, 23: 98 a 108.
- 298 Wright, MF (2014). "Longitudinal Investigation of the Associations Between Adolescents' Popularity and Cyber Social Behaviors". *Journal of School Violence*, 13(3): 291 a 314.
- 299 Livingstone, S *et al.* (Eds.) (2012). *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. Bristol: The Policy Press.
- 300 Livingstone, S, Smith, PK (2014). "Annual Research Review: Harms Experienced by Child Users of Online and Mobile Technologies: the Nature, Prevalence and Management of Sexual and Aggressive Risks in the Digital Age". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6): 635 a 654.
- 301 Inchley, J *et al.* (2016) (Eds.). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey. Copenhagen, Oficina Regional de la OMS para Europa (Health Policy for Children and Adolescents, núm. 7).
- 302 Tokunaga, RS (2010). "Following You Home from School: A Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization". *Computers in Human Behavior*, 26(3): 277 a 287.
- 303 Levy N *et al.* (2012). "Bullying in a Networked Era: A Literature Review". *Berkman Center Research Publication*. Se puede consultar en http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2146877.
- 304 Kowalski, RM *et al.* (2014). "Bullying in the Digital Age: a Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research among Youth". *Psychological Bulletin*, 140(4): 1073 a 1137.
- 305 Kubiszewski, V *et al.* (2015). "Does Cyberbullying Overlap with School Bullying when Taking Modality of Involvement into Account?" *Computers in Human Behavior*, 43: 49 a 57.
- 306 Livingstone, S *et al.* (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children*. Full Findings. LSE, Londres: EU Kids Online. Se puede consultar en <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>.
- 307 Waasdorp, TE, Bradshaw, CP (2015). "The Overlap between Cyberbullying and Traditional Bullying". *Journal of Adolescent Health*, 56(5): 483 a 488.
- 308 Sticca, F *et al.* (2013). "Longitudinal Risk Factors for Cyberbullying in Adolescence". *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1): 52 a 67.
- 309 Barlett, C, Coyne, SM (2014). "A Meta analysis of Sex Differences in Cyber bullying Behavior: The Moderating Role of Age". *Aggressive Behavior*, 40(5): 474 a 488: pág. 481.
- 310 Baek, J, Bullock, LM (2014). *Op. cit.*
- 311 Campbell, M *et al.* (2012). "Victims' Perceptions of Traditional and Cyberbullying, and the Psychosocial Correlates of Their Victimization". *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3 a 4): 389 a 401.
- 312 Cassidy, W *et al.* (2013). "Cyberbullying among Youth: A Comprehensive Review of Current International Research and its Implications and Application to Policy and Practice". *School Psychology International*, 34(6): 575 a 612.
- 313 Jose, PE *et al.* (2012). "The Joint Development of Traditional Bullying and Victimization with Cyber Bullying and Victimization in Adolescence". *Journal of Research on Adolescence*, 22(2): 301 a 309.
- 314 UIT (2013). *Measuring the Information Society 2013: Measuring the World's Digital Natives*. Se puede consultar en www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2013/MIS2013_without_Annex_4.pdf.
- 315 Aoyama, I, Talbert, TL (2010). "Cyberbullying Internationally Increasing: New Challenges in the Technology Generation". *Adolescent Online Social Communication and Behavior: Relationship Formation on the Internet*. Hershey, N.Y.: Information Science Reference, págs.183 a 201.

- 316 Cassidy, W et al. (2013). *Op. cit.*
- 317 Patchin, JW, Hinduja, S (2016). *Bullying Today: Bullet Points and Best Practices*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 318 Rivers I, Noret, N (2010). "1 h8 u": Findings from a Five-year Study of Text and Email Bullying". *British Educational Research Journal*, 36: 643 a 671.
- 319 Valcke, M et al. (2011). "Long-term Study of Safe Internet Use of Young Children". *Computers & Education*, 57(1): 1292 a 1305.
- 320 Hinduja, S, Patchin, JW (2012) "Cyberbullying: Neither an Epidemic nor a Rarity". *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5): 539 a 543: pág. 541.
- 321 Chester, KL et al. (2015). "Cross-national Time Trends in Bullying Victimization in 33 Countries among Children Aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010". *The European Journal of Public Health*, 25(suplemento 2): 61 a 64: pág. 63.
- 322 Jones, LM et al. (2013). "Online Harassment in Context: Trends from Three Youth Internet Safety Surveys (2000, 2005, 2010)". *Psychology of Violence*, 3(1): 53.
- 323 Livingstone, S et al. (2014). *Children's Online Risks and Opportunities: Comparative Findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile*. LSE, Londres: EU Kids Online. Se puede consultar en <http://eprints.lse.ac.uk/60513/>.
- 324 Barbosa, A (2015). *ICT Kids Online Brazil*. São Paulo: Regional Centre for Studies on the Development of the Information Society, Cetic.br.
- 325 Haddon, L, Stald, G (2009). "A Comparative Analysis of European Press Coverage of Children and the Internet". *Journal of Children and Media*, 3(4): 379 a 393.
- 326 Jang, H et al. (2014). "Does the Offline Bully-Victimization Influence Cyberbullying Behavior among Youths? Application of General Strain Theory". *Computers in Human Behavior*, 31:85 a 93.
- 327 Baldry AC (2015). "'Am I at Risk of Cyberbullying?' A Narrative Review and Conceptual Framework for Research on Risk of Cyberbullying and Cybervictimization: The Risk and Needs Assessment Approach". *Aggression and Violent Behavior*, 23: 36 a 51.
- 328 Livingstone, S et al. (2011). *Op. cit.*
- 329 Inchley, J et al. (2016) (Eds.). *Op. cit.*
- 330 Modecki, KL et al. (2014). "Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying". *Journal of Adolescent Health*, 55(5): 602 a 611.
- 331 Mitchell, KJ et al. (2015). "The Role of Technology in Peer Harassment: Does It Amplify Harm for Youth?" *Psychology of Violence*, 6(2): 193 a 204.
- 332 Erdur-Baker, O (2010). "Cyberbullying and Its Correlation to Traditional Bullying, Gender and Frequent and Risky Usage of Internet-mediated Communication Tools". *New Media & Society*, 12(1): 109 a 125.
- 333 Kubiszewski, V et al. (2015). "Does Cyberbullying Overlap with School Bullying when Taking Modality of Involvement into Account?" *Computers in Human Behavior*, 43: 49 a 57.
- 334 Sittichai, R. (2014). "Information Technology Behavior Cyberbullying in Thailand: Incidence and Predictors of Victimization and Cyber-victimization". *Asian Social Science*, 10(11): 132.
- 335 Katz, I et al. (2014). *Research on Youth Exposure to, and Management of, Cyberbullying Incidents in Australia: Synthesis Report*. Social Policy Research Centre de la Universidad de Nueva Gales del Sur (Australia).
- 336 Wegge, D et al. (2016). "Popularity through Online Harm the Longitudinal Associations between Cyberbullying and Sociometric Status in Early Adolescence". *The Journal of Early Adolescence*, 36(1): 86 a 107.
- 337 Ybarra, ML et al. (2014). "Differentiating Youth Who Are Bullied from Other Victims of Peer-Aggression: The Importance of Differential Power and Repetition". *Journal of Adolescent Health*, 55(2): 293 a 300.
- 338 Görzig, A (2011). *Who Bullies and Who is Bullied Online? A Study of 9-16 Year-old Internet Users in 25 European Countries EU Kids Online*. Londres. Se puede consultar en <http://eprints.lse.ac.uk/39601>.
- 339 Law, DM et al. (2012). "The Changing Face of Bullying: An Empirical Comparison between Traditional and Internet Bullying and Victimization". *Computers in Human Behavior*, 28(1): 226 a 232.
- 340 Görzig A, Livingstone S. (2012). "Adolescents' Multiple Risk Behaviours on the Internet across 25 European Countries". *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(5): S148.
- 341 Marwick, A, Boyd, D (2014). "'It's Just Drama': Teen Perspectives on Conflict and Aggression in a Networked Era". *Journal of Youth Studies*, 6261 (mayo de 2015): 1 a 18.
- 342 Livingstone, S (2008). "Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression". *New Media & Society*, 10(3): 393 a 411. Se puede consultar en <http://eprints.lse.ac.uk/27072/>.
- 343 Van Geel, M et al. (2014). "Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents: A Meta-analysis". *JAMA Pediatrics*, 168(5): 435.
- 344 Pabian, S et al. (2016). "Exposure to Cyberbullying as a Bystander: An Investigation of Desensitization Effects Among Early Adolescents". *Computers in Human Behavior*, 62: 480 a 487.
- 345 Sabella, RA et al. (2013). *Op. cit.*
- 346 Patchin, JW, Hinduja, S. (2010b). "Traditional and Nontraditional Bullying Among Youth: A Test of General Strain Theory". *Youth & Society*.
- 347 National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Washington, D.C.: The National Academies Press: pág. S-3.
- 348 Del Rey, R et al. (2012). "Bullying and Cyberbullying: Overlapping and Predictive Value of the Co-occurrence". *Psicothema*, 24(4): 608 a 613: pág. 612.
- 349 Casas, JA et al. (2013). "Bullying and Cyberbullying: Convergent and Divergent Predictor Variables". *Computers in Human Behavior*, 29(3): 580 a 587.
- 350 Kwan, GCE, Skoric, M.M. (2013). "Facebook Bullying: An Extension of Battles in School". *Computers in Human Behavior*, 29(1): 16 a 25.
- 351 Tanrikulu, I, Campbell, M. (2015). "Correlates of Traditional Bullying and Cyberbullying Perpetration among Australian Students". *Children and Youth Services Review*, 55: 138 a 146: págs. 143 y 144.



Maria aprende habilidades computacionales en un colegio de entrenamiento de maestros, Angola

© UNICEF/UNI48650/Nesbitt

15. El acoso y el ciberacoso en África Meridional

Patrick Burton

Introducción

El acoso es objeto de atención cada vez mayor en diversos países de África Meridional. Por ejemplo, en 2015, el Ministerio de Artes, Educación y Cultura de Namibia, junto con el UNICEF, puso en marcha una campaña contra el acoso a fin de concienciar acerca de la magnitud del problema y tratar de armonizar las iniciativas para hacerle frente. En Sudáfrica, el Departamento de Educación Básica ha dado prioridad al acoso escolar en su enfoque de la prevención de la violencia escolar de manera más amplia. En Kenya, el acoso se ha tipificado como delito en la legislación. A pesar de esta preocupación creciente a nivel gubernamental, se dispone de pocos datos fiables, representativos y recientes sobre la magnitud del acoso, o su relación con otras formas de violencia o los daños conexos, y suele considerarse secundario en relación con otras formas de violencia, como la violencia sexual o agresiones físicas violentas. Esta falta de datos o, en el mejor de los casos, su existencia fragmentaria, limita la evaluación de los efectos de las políticas donde sí existen o la formulación de políticas donde actualmente no existen.

Cuando existen datos, las estimaciones de los estudios y entre los países varían considerablemente, lo que obedece en parte a diferentes enfoques, definiciones, métodos de muestreo y representatividad. Hay menos estudios comparativos entre países. Entre los pocos estudios figuran el estudio TIMSS y el PIRLS, que recopilan datos utilizando definiciones normalizadas en Sudáfrica, Ghana y Botswana³⁵². Esos estudios revelan tasas relativamente similares en los tres países, que oscilan entre el 40% de las niñas que informan de que son objeto de acoso semanalmente en las escuelas de Sudáfrica y el 54% de los niños varones de las escuelas de Ghana. Estos datos se diferencian considerablemente, por ejemplo, del Estudio Nacional sobre la Violencia Escolar de 2013 en Sudáfrica, que revela que el 13% de los niños habían sido objeto de algún tipo de acoso escolar el año anterior³⁵³.

Los datos recopilados en Sudáfrica también ponen de relieve las tasas de incidencia notablemente diversas. Un estudio realizado en 2012 que examinó el acoso entre los alumnos de enseñanza secundaria de la provincia de Gauteng reveló que el 34,4% de los niños habían sido acosados personalmente, el 38,1% de los niños conocían

a compañeros que habían sido acosados y el 23,3% de los niños reconocieron que ellos mismos habían perpetrado actos de acoso³⁵⁴. Algunos estudios anteriores han revelado diversas tasas, que oscilan entre el 61% de los alumnos de enseñanza secundaria de la capital de Sudáfrica, Pretoria (Tshwane)³⁵⁵, y el 41% de los alumnos de enseñanza secundaria en una muestra representativa a nivel nacional³⁵⁶ y el 36,3% entre los alumnos de 8o y 11o grados de la Ciudad del Cabo y Durban³⁵⁷.

Los datos de Zimbabwe revelan niveles de acoso significativamente mayores: un estudio realizado en 2014 en el distrito de Chetegu reveló que el 64% de los alumnos habían observado actos de acoso en su escuela, al tiempo que el 42% había sido acosado³⁵⁸. Un análisis de la situación que la Comisión Nacional de Planificación de Namibia realizó en 2010 reveló que el 22,6% de los alumnos entrevistados informaron que habían sido objeto de burlas verbales, insultos e intimidación en la escuela, y el 18% de ellos dijeron que habían sido atacados físicamente en la escuela³⁵⁹. En un estudio realizado en 2008 en Zambia, el 60% de los alumnos informaron que habían sido acosados durante un período de un mes, al tiempo que en Kenya un estudio realizado en 2007 con alumnos del Distrito de Nairobi reveló que entre el 63% y el 83% de los alumnos eran acosados³⁶⁰. Por consiguiente, las estimaciones relativas al acoso varían considerablemente entre los estudios, los países y los períodos abarcados por los estudios que existen.

Definición del acoso

El acoso es, sin duda, una de las formas más comunes de violencia que los niños experimentan durante la infancia, dentro y fuera de la escuela. Si bien existe cierto desacuerdo sobre lo que constituye el acoso, la mayoría de las investigaciones se basa en la definición elaborada por Olweus, que abarca tres elementos fundamentales: el acoso se caracteriza por el daño intencional de la víctima causado de alguna manera, por el hecho de que ocurre repetidamente a lo largo del tiempo y por el hecho de que entraña alguna forma de desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima, ya se trate de poder físico o capital social³⁶¹.

El acoso es especialmente frecuente durante la adolescencia. Algunos teorizan que es un fenómeno de desarrollo que aumenta durante la infancia, llega a su nivel máximo a principios de la adolescencia y comienza a disminuir a finales de esta³⁶². Como resultado de ello, los escolares suelen ser los más afectados por el acoso y frecuentemente las escuelas son los lugares donde este acoso se lleva a cabo.

Se han planteado muchas conjeturas en torno a la razón por las que los acosadores actúan de manera agresiva y las investigaciones iniciales sobre el tema teorizan que los acosadores probablemente tengan aptitudes sociales deficientes, baja autoestima o poca inteligencia³⁶³. Sin embargo, las investigaciones más recientes sostienen que los acosadores suelen tener buena autoestima y mucha inteligencia, y comprender las consecuencias sociales y psicológicas de sus actos, pero manifiestan comportamientos dañinos porque con ellos obtienen recompensa social³⁶⁴. Mediante su comportamiento de acoso y la afirmación de su dominio, los acosadores refuerzan su categoría social.

Para obtener esa categoría es esencial la acción de los espectadores, quienes mediante su observación pasiva o, a veces, su apoyo activo del comportamiento de acoso, proporcionan al acosador la recompensa social necesaria para motivar su comportamiento³⁶⁵. Para el espectador, intervenir a fin de evitar el acoso hace que corra un gran riesgo social y físico de ser él mismo víctima de acoso y sucumbir al dominio social del acosador. De todas formas, las investigaciones han revelado que cuanto más intervienen los espectadores en favor de la víctima menos se produce el acoso, lo que indica que esta pérdida de categoría social actúa como elemento disuasorio para los acosadores.

Los académicos distinguen entre tres funciones en las situaciones hipotéticas de acoso: la del acosador, la de la víctima y la del acosador-víctima. Los acosadores pueden tender a ser agresivos y buscar el dominio social, mientras que las víctimas tienden a ser más pasivas y nerviosas y tener baja autoestima. En algunos casos, un solo niño puede acosar a otros y ser objeto de acoso él mismo, al poseer cualidades de agresión y dominio pero también baja autoestima³⁶⁶. Estos niños pueden tratar de acosar a otros, pero tal vez no se les perciba como suficientemente dominantes y se les puede considerar irritantes. Como resultado de ello, posiblemente los compañeros, a su vez, acosen a esta persona y las investigaciones indican que esto repercute fuertemente en el bienestar psicológico de los acosadores-víctimas, que a menudo sufren consecuencias psicológicas más negativas que otros niños acosados.

Si bien existe cierto debate en torno a esto, se suele creer que el género influye en el tipo de acoso y el grado en

que los niños experimentan el acoso. Se ha observado que hay más niños que son tanto acosadores como víctimas (acosadores-víctimas) que niñas y que están más expuestos al acoso directo³⁶⁷. Entretanto, se ha observado que las niñas tienen más probabilidades de ser víctimas de comportamientos de acoso y de estar expuestas al acoso indirecto³⁶⁸. Un niño puede ser objeto de acoso cuando da la impresión de que se aparta de las normas convencionales o de los estereotipos de género. En general, se ha observado que el acoso tiene más probabilidades de ocurrir entre individuos de un mismo género, en lugar que entre los géneros.

Efectos perjudiciales del acoso

Se ha observado que el acoso tiene varias consecuencias que pueden ser negativas para sus víctimas, sobre todo porque normalmente el acoso afecta a las personas cuando son más vulnerables psicológicamente, es decir, durante los años de la adolescencia. Los efectos del acoso pueden manifestarse psicológicamente y en el comportamiento, y repercutir en la vida de las personas. Las investigaciones han revelado asociaciones entre ser objeto de acoso y sufrir de ansiedad, problemas psicossomáticos, comportamiento de evitación, depresión, baja autoestima y angustia general³⁶⁹. En algunas víctimas esto puede generar en autolesiones, pensamientos suicidas, intentos de suicidio y, en el peor de los casos, suicidio³⁷⁰. También se ha observado que en algunos casos la victimización se asocia con problemas de comportamiento, como abusar de sustancias adictivas, participar en comportamientos violentos y llevar armas a la escuela³⁷¹.

Si bien el acoso está claramente relacionado con varios efectos negativos, suele ser difícil determinar la dirección de esas relaciones. Un niño puede informar que ha sido objeto de acoso y presentar varios síntomas psicológicos negativos, pero no está del todo claro si un niño sufre esos efectos negativos como resultado del acoso del que han sido víctimas, o si se hace susceptible al acoso como resultado de esas vulnerabilidades subyacentes³⁷². Esto dificulta determinar los efectos negativos que se producen como consecuencia directa del acoso.

También se ha observado que el acoso está vinculado a efectos perjudiciales para los autores. Algunos estudios han revelado que el acoso está asociado con la condena por un delito en la edad adulta temprana, comportamientos arriesgados, como el abuso de sustancias adictivas, y rendimiento académico deficiente³⁷³. También se ha observado que perpetrar actos de acoso está asociado con efectos mentales negativos, como depresión, trastorno de la conducta, problemas psicossomáticos y suicidio. Por consiguiente, participar en actos de acoso puede ser indi-

cio de una gama más amplia de comportamientos problemáticos, como también de poco bienestar emocional.

El ciberacoso y su relación con el acoso

El ciberacoso se ha convertido en un motivo de preocupación a nivel mundial en el último decenio. Como sucede respecto del acoso “fuera de línea” o convencional, la definición del ciberacoso es objeto de disputa y, al igual que respecto del acoso, las diferencias de las definiciones entre los estudios impiden realizar comparaciones precisas entre los estudios dentro de los países y entre los países.

A nivel mundial, los investigadores definen y enmarcan la violencia en línea de diferentes formas, y se requiere un marco unificado para definir y conceptualizar el ciberacoso. Los términos como hostigamiento en línea, violencia digital, hostigamiento en Internet, agresión electrónica y ciberacoso suelen utilizarse indistintamente, al tiempo que los sistemas para medir esos conceptos también varían. Como se describe a continuación, el empleo de diferentes términos, y de diferentes métodos para “medir” las definiciones, tiene consecuencias para la investigación empírica, las políticas y los derechos del niño³⁷⁴.

Un reciente examen sistemático de la literatura sobre la violencia en línea revela que la definición de Olweus del acoso es la más utilizada por los investigadores de la violencia en línea³⁷⁵. Este enfoque abarca las mismas tres características básicas presentadas en la definición del acoso, pero incorpora el uso del contacto electrónico: un acto deliberado de agresión realizado por un grupo, o particulares, utilizando formas electrónicas de contacto en repetidas ocasiones y a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente. Los autores demuestran que la inclusión de los conceptos de “intención de causar daño”, “desequilibrio de poder” y “repetición del acto” es esencial cuando se aplica la definición del ciberacoso en investigaciones empíricas y los estudios que han incorporado el “desequilibrio de poder” y la “repetición” en el diseño de sus encuestas han revelado tasas de ciberacoso notablemente inferiores que los estudios basados en definiciones y términos más amplios.

Los autores del hostigamiento por Internet suelen elegir a las personas que ya conocen en un contexto fuera de línea y tanto los autores como las víctimas del acoso en línea a menudo tienen características psicológicas similares a las de sus interlocutores fuera de línea³⁷⁶. De hecho, la división entre los actos en línea y fuera de línea ya no es binaria y se desdibuja cada vez más: marcar el límite entre lo que constituye fuera de línea y en línea se está haciendo prácticamente imposible; casi toda experiencia tiene una dimensión en línea, ya sea mediante una participación directa del niño o mediante la prestación de

servicios destinados a mejorar la vida de los niños³⁷⁷. La imprecisión de las definiciones de las formas de violencia en línea y en el mundo físico se torna en un factor importante a la hora de diseñar las intervenciones.

Sin embargo, algunas de las características singulares del ciberacoso, como la permanencia del rastro digital, la capacidad que tienen los agresores de mantener el anonimato, la pura magnitud de un delito viral y la posibilidad de que la violencia en línea penetre en todos los espacios y las esferas de la vida de los jóvenes pueden dar lugar a repercusiones y daños distintos en los niños, las escuelas, las familias y la comunidad que requieren nuevos modelos de investigación para su plena comprensión³⁷⁸.

El ciberacoso en África Meridional

Existe una escasez de literatura y de estudios fiables en África Meridional sobre el ciberacoso, lo que refleja un mayor desequilibrio entre el Norte Global y el Sur Global en cuanto a la investigación sobre la violencia, y en particular sobre el acoso³⁷⁹. Solo recientemente el ciberacoso se ha convertido en un motivo de preocupación en la mayoría de los países de África Meridional. Las dificultades para extraer conclusiones sobre el alcance y la índole del ciberacoso reflejan una mayor falta de conocimientos y datos sobre los niños y las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en África Meridional y en las zonas urbanas y rurales en general. Puede decirse que la cuestión del ciberacoso también se ha considerado relativamente poco importante en el contexto de otras formas de violencia contra los niños, y dentro de un marco de problemas institucionales y estructurales más fundamentales en la región.

Gran parte de los datos que existen sobre el ciberacoso proceden de Sudáfrica. En un estudio realizado en 2012 de 5.939 alumnos de la escuela secundaria de Sudáfrica, 1 de cada 5 (20,9%) informó de que había sido objeto de algún tipo de ciberacoso durante el año anterior³⁸⁰. En el estudio se situó el ciberacoso dentro de un marco analítico más amplio de la violencia escolar. Al igual que otras formas de acoso, los autores más comunes del ciberacoso eran compañeros del alumno, ya fuese dentro de la escuela o fuera de ella, y generalmente eran conocidos del niño. En el estudio de la Optimus Foundation realizado en 2016 sobre el maltrato y el descuido de menores y la violencia contra el niño, un poco más de 1 de cada 10 niños (15,1%) entre los 15 y los 17 años de edad informó de que había sido objeto de ciberacoso durante un año³⁸¹. Los datos de ambos estudios indican que las niñas tienden a ser objeto del ciberacoso con más frecuencia que los niños o al menos están más dispuestas a revelar sus experiencias: el 19% de las niñas habían sido objeto de ciberacoso, en comparación con solo un poco más de

1 de cada 10 varones (12%). Al igual que en el estudio de 2012, el acosador a menudo era conocido del niño, lo que reflejó además tendencias internacionales³⁸².

Además de Sudáfrica, solo Namibia tiene datos sobre el alcance del ciberacoso. Las tasas son similares a las de Sudáfrica. Un estudio realizado en 2016 sobre la protección del niño en línea reveló que el 15% de los niños de cinco centros piloto informaron que eran objeto de ciberacoso³⁸³. Como en Sudáfrica, las niñas tenían más probabilidades de ser objeto de ciberacoso que los niños (el 17% frente al 14%). Respecto de los niños y de las niñas, el ciberacoso fue la segunda experiencia más traumática en línea, situándose solo después de las solicitudes de imágenes sexuales personales.

Vulnerabilidades comunes: el acoso, el ciberacoso y otras experiencias de violencia

Las investigaciones del Norte Global señalan la relación entre el acoso “fuera de línea” y “en línea” y la agresión, tanto en cuanto a su forma como en cuanto a las vulnerabilidades a la perpetración y victimización. Por ejemplo, las víctimas del acoso tradicional tienen más probabilidades de ser objeto de ciberacoso³⁸⁴ y los incidentes de ciberacoso suelen vincularse a hechos o experiencias que ocurren fuera de línea, o se originan en estos, particularmente en la escuela³⁸⁵.

Las investigaciones llevan a conclusiones similares respecto de Sudáfrica. Un estudio realizado por el Centro de Justicia y Prevención del Delito y la Universidad de Ciudad del Cabo reveló que el 36% de los niños que informaron que eran acosados también eran objeto alguna forma de ciberacoso, en comparación con el 17% de los niños que no habían sido acosados³⁸⁶. Se observan conclusiones similares entre el ciberacoso y otras formas de victimización, incluida la violencia sexual. El mismo estudio reveló que los niños que eran objeto de ciberacoso tenían tres veces más probabilidades de ser objeto de alguna forma de victimización sexual con contacto o sin él que los que no lo habían sido, mientras que el 29% de los que habían sido objeto de ciberacoso informaron de que un adulto los había golpeado o pateado o les había causado daño físicamente, frente a solo el 19% de los que no informaron haber sido objeto de ciberacoso³⁸⁷. De manera similar, entre los que habían sido objeto de ciberacoso en algún momento de su vida, el 26% también había sido objeto de maltrato psicológico, frente a solo el 14% de los que no lo habían sido³⁸⁸.

Conclusión: hacia una agenda común para África Meridional contra el acoso

El acoso, tanto el tradicional como el cibernético, guarda una clara relación con otras formas de violencia y con una serie de factores de riesgo múltiples que abarcan diferentes formas de violencia y vulnerabilidad. Se ha definido a las escuelas como un valioso punto de intervención para establecer factores de protección contra el acoso y evitar el desarrollo del acoso y de otros comportamientos agresivos. Habida cuenta de los vínculos que se ha comprobado que existen entre la violencia digital y las formas tradicionales de violencia entre compañeros que experimentan los niños, adoptar medidas sistemáticas preventivas para disminuir una forma de violencia dará resultados en la disminución de la violencia en línea. Hay datos que demuestran que una intervención mediante iniciativas de aprendizaje social y emocional centradas en el acoso en las escuelas puede dar resultados positivos en la prevención del ciberacoso³⁸⁹. Sin embargo, en la región de África Meridional, hasta ahora no hay información sobre intervenciones eficaces de lucha contra el acoso y el ciberacoso dentro del marco de iniciativas más amplias de prevención de la violencia y de políticas de seguridad de los niños.

La experiencia de Sudáfrica es un ejemplo de la forma en que la violencia escolar, incluidos el acoso y el ciberacoso, puede afrontarse a nivel nacional, mediante una respuesta coordinada que sitúa el acoso dentro de un marco más amplio de prevención de la violencia y que al mismo tiempo tiene por objeto prevenir todas las formas de violencia. En respuesta a los llamamientos en favor de un marco integrado de seguridad escolar que responda explícitamente a todas las formas de violencia escolar dentro de un enfoque escolar integral de la prevención de la violencia, el Departamento de Educación Básica elaboró el Marco Nacional de Seguridad Escolar³⁹⁰. Esto brinda un instrumento de gestión integrada para ayudar a los directores de escuelas, los órganos rectores de escuelas, los funcionarios de educación de provincias y distritos, y todos los miembros de la comunidad escolar más amplia, incluidos los alumnos, los educadores, los padres, el personal de apoyo y los administradores, a fin de que respondan a la violencia de manera más eficaz. El Marco también sitúa a la escuela dentro del entorno más amplio de la administración local y las comunidades, determinando las relaciones entre la escuela y la comunidad, la familia y la administración local que se requieren para prevenir el acoso y todas las formas de violencia. En lugar de ofrecer intervenciones, el Marco tiene por objeto dotar a las escuelas de los instrumentos para detectar el riesgo de que ocurran actos de violencia, determinar las lagunas y deficiencias, y dirigir a las escuelas hacia intervenciones y recursos apropiados sobre la base de sus necesidades específicas. Esa respuesta nacional en materia de políticas, y su reconocimiento de la condición indispensable de

contar con un enfoque escolar integral encaminado a prevenir la violencia, es un paso importante para hacer frente a todas las formas de violencia, incluido el acoso, y para su prevención, y la respuesta cuando se produce la violencia.

Sin embargo, como se ha señalado en el presente documento, quedan pocos datos fiables y representativos a nivel nacional sobre el acoso que sirvan de base para la aplicación, o en torno a los que la programación y las políticas con base empírica puedan elaborarse, o para medir sus efectos en otras formas de violencia. Como tal, la recopilación de datos representativos a nivel nacional debe ser una prioridad. La profundización de la base de información ofrece la oportunidad de aprovechar las nuevas políticas nacionales que procuran combatir todas las formas de violencia y elaborar una agenda nacional y regional que:

1. Defina y adopte las definiciones comunes del acoso que abarquen sus múltiples formas, reconociendo al mismo tiempo los tipos específicos, incluido el acoso basado en la identidad sexual, la raza y la cultura, la religión o la discapacidad.
2. Sitúe el acoso en un paradigma más amplio de prevención de la violencia que reconozca el profundo efecto perjudicial que el acoso tiene a nivel psicológico, emocional, físico, económico y de la salud, y posicione el acoso en relación con todas las demás formas de violencia que experimentan los niños.
3. Ponga de relieve los factores de riesgo y de protección que pueden servir de fundamento para las intervenciones con base empírica.
4. Se empeñe en recopilar datos y en aplicar programación con base empírica, y someter a prueba, aumentar y dedicar fondos especiales para apoyar intervenciones con base empírica.

Mediante asociaciones de investigadores, gobiernos y sistemas educativos en toda África Meridional, se puede elaborar esa agenda para combatir la violencia del acoso que afecta de manera tan manifiesta a la vida de los niños de toda la región.

Apostilla

- 352 Mullis, IVS *et al.* (2012a). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA; Mullis, IVS *et al.*
- 353 Aquí una explicación podrían ser los diferentes períodos en los que las experiencias se sitúan; Burton P y Leoschut L (2013). *School violence in South Africa*. Monografía 12: The Centre for Justice and Crime Prevention. Se puede consultar en www.cjcp.org.za/uploads/2/7/8/4/27845461/monograph12-school-violence-in-south_africa.pdf.
- 354 UNISA Bureau of Market Research (2012). *Nature, extent and impact of bullying among secondary school learners in Gauteng*. Se puede consultar en www.unisa.ac.za/contents/faculties/ems/docs/Gauteng_Technical%20Report_School%20violence_Bullying.pdf.
- 355 Nesor, JJ, Ovens, M, van der Merwe, E, Morodi, R y Ladikos, A (2003). *Peer victimisation in schools: The victims*. Se puede consultar en www.crisa.org.za/victimsp.pdf.
- 356 Reddy, SP, Panday, S, Swart, D, Jinabhai, CC, Amosun, SL, James, S *et al.* (2003). *Umthenthe uhlaba usamila: The South African youth risk behaviour survey 2002*. Tygerberg: South African Medical Research Council.
- 357 Liang, H, Flisher, AJ y Lombard, CJ (2007). "Bullying, violence, and risk behavior in South African school students". *Child Abuse & Neglect*, 31(2): 161 a 171.
- 358 Gudyanga, E, Mudihlwa, C y Wadesango, N (2014). "The Extent of Bullying in Some Schools in Zimbabwe: A Psychological Perspective, with the Notion of Designing an Intervention Model". *Journal of Social Science*, 40(1): 65 a 74.
- 359 UNICEF Namibia y Comisión de Planificación Nacional de Namibia (2010). *Children and Adolescents in Namibia 2010: A situation analysis*. Se puede consultar en www.unicef.org/sitan/files/SitAn_Namibia_2010.pdf.
- 360 Jones, N, Moore, K, Villar-Marquez, E y Broadbent, E (2008). *Painful Lessons: The Politics of Preventing Sexual Violence and Bullying at School-Working Paper 295*. Londres: Overseas Development Institute y Plan International. www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/3312.pdf, consultado el 20 de julio de 2016; Odhiambo, G y Kokonya, DA (2007). "Bullying in Public Secondary Schools in Nairobi, Kenya". *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 19(1): 45 a 55.
- 361 Olweus, D (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Reino Unido: Basil Blackwell.
- 362 Nocentini, A, *et al.* (2013). "Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis", *Journal of Adolescence*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.004>.
- 363 Protogerou, C, y Flisher, AJ (2012). "Bullying in schools". En A van Niekerk, S Suffla y M Seedat (Eds.), *Crime, violence and injury in South Africa: 21st century solutions for child safety* (págs. 119 a 133). Tygerberg: MRC-University of South Africa Safety & Peace Promotion Research Unit.
- 364 *Ibid.*
- 365 Menesini, E, Nocentini, A y Palladino, BE (2012). "Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Ital-

- ian peer-led model". *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 6(2): 313 a 320.
- 366 Protogerou, C y Flisher, AJ (2012). *Op. cit.*
- 367 Carbone-Lopez, K, Esbensen, FA y Brick, BT (2010). "Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying". *Youth violence and juvenile justice* 8(4): 332 a 350.
- 368 *Ibid.*
- 369 Turner, MG, Exum, ML, Brame, R y Holt, T (2013). "Bullying victimization and adolescent mental health: General and typological effects across sex". *Journal of Criminal Justice* 41(1): 53 a 59.
- 370 *Ibid.*
- 371 *Ibid.*
- 372 Turner, MG, Exum, ML, Brame, R y Holt, T (2013). *Op. cit.*
- 373 Protogerou, C y Flisher, AJ (2012). *Op. cit.*
- 374 Jones, LM, Mitchell, KJ y Finkelhor D "(2013) Online Harassment in Context: Trends From Three Youth Internet Safety Surveys (2000, 2005, 2010)". *Psychology of Violence* 3(1): 53 a 69; Livingstone, S, y Smith, PK (2014). "Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age". *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55 (6): 635 a 654; Burton, P y Leoschut, L (2013). *Results of the 2012 National School Violence Study*, monografía núm. 12 del CJCP. Ciudad del Cabo: Centre for Justice and Crime Prevention.
- 375 Livingstone, S y Smith, PK (2014). *Op. cit.*
- 376 Ybarra, ML y Mitchell, KJ (2004). "Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics". *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(7): 1308 a 1316.
- 377 Livingstone, S y Bulger, M (2013) *A Global Agenda for Children's Rights in the Digital Age*. Oficina de Investigación del UNICEF: Florencia.
- 378 Samuels, C, Brown, Q, Leoschut, L y Burton, P (2013). *Connected Dot Com: Young People's Navigation of Online Risks, Social Media, ICTs and Online Safety*. Ciudad del Cabo, Centre for Justice and Crime Prevention y UNICEF (Sudáfrica).
- 379 Kleine, D, Hollow, D y Poveda, S (2013). *Children, ICT and Development: Capturing the potential, meeting the challenges*. Innocenti Insight. Florencia: Oficina de Investigación del UNICEF.
- 380 Burton, P y Leoschut, L (2013). *Results of the 2012 National School Violence Study*, monografía núm. 12 del CJCP. Ciudad del Cabo: Centre for Justice and Crime Prevention.
- 381 Datos de Artz, L, Burton, P, Leoschut, L, Ward, C y Kassanje, R (2016). *Optimus Study South Africa: Sexual Victimization of Children in South Africa*. Ciudad del Cabo, Centre for Justice and Crime Prevention y Universidad de Ciudad del Cabo.
- 382 Mishna, F, Cook, C, Gadalla, T, Daciuk, J y Solomon, S (2010). "Cyber bullying behaviours among middle and high school students". *The American Journal of Orthopsychiatry* 80(3): 362 a 374.
- 383 UNICEF Namibia (2016). *Child Online Protection in Namibia*. Research Report. Windhoek, UNICEF.
- 384 Raskauskas, J y Stoltz, AD (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology* 43(3): 564 a 575.
- 385 Wolak, J, Mitchell, KJ y Finkelhor, D (2007). "Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts". *Journal of Adolescent Health* 41: S51 a S58; Raskauskas, J y Stoltz, AD (2007). *Op. cit.*; Mishna, F, Houry-Kassabri, M, Gadalla, T y Daciuk, J (2011). "Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims". *Children and Youth Service Review* 34 (2012): 63 a 70.
- 386 Datos de Artz, L, Burton, P, Leoschut, L, Ward, C y Kassanje, R (2016). *Optimus Study South Africa: Sexual Victimization of Children in South Africa*. Ciudad del Cabo, Centre for Justice and Crime Prevention y Universidad de Ciudad del Cabo.
- 387 *Ibid.*
- 388 *Ibid.*
- 389 Menesini, E y Salmivalli, C (2016). *Bullying: Input Paper to the Know Violence in Childhood Global Learning Initiative*. El informe completo se publicará próximamente.
- 390 Departamento de Educación Básica de Sudáfrica (2015). *National School Safety Framework*, www.education.gov.za/Programmes/SafetyinSchools.aspx, consultado el 25 de julio de 2016.



Estudiando su lengua materna, los niños se vuelven estudiantes confiados, Viet Nam
© UNICEF/UN09057/Lynch

16. El acoso y el estrés educativo en las escuelas de Asia Oriental

Michael Dunne, Thu Ba Pham, Ha Hai Thi Le y Jiandong Sun³⁹¹

Introducción

El acoso se estudia en profundidad desde hace mucho tiempo en los países occidentales. Hasta hace unos años, la investigación en materia de acoso había sido bastante limitada en la región de Asia Oriental. El carácter general del acoso escolar en esta región parece similar a las tendencias globales. Sin embargo, en Asia esto ocurre en un contexto de estrés educativo generalizado que afecta a los niños debido a la exigencia de los planes de estudios, los profesores y los padres y a la inflexibilidad de los sistemas de evaluación escolar. A pesar de que algunos estudiantes logran prosperar en este entorno, muchos se sienten presionados y algunos sucumben a la desesperación. La relación entre el acoso entre pares y el estrés académico en las escuelas asiáticas todavía no se ha investigado con suficiente detalle. En este artículo resumimos las tendencias en el ámbito del acoso en la mayoría de países de Asia Oriental, además de centrarnos en estudios recientes sobre el acoso escolar y la carga del estudio en China y Viet Nam. Aún queda mucho por hacer para mejorar la calidad de las pruebas en apoyo a un cambio del sistema y programas especializados para reducir el estrés educativo y prevenir la violencia interpersonal.

El acoso en las escuelas de Asia Oriental

Debido a la gran diversidad cultural, religiosa y socioeconómica de los sistemas escolares de Asia Oriental, las afirmaciones sobre las características típicas que dis-

tinguen la educación asiática de la de otras regiones pueden resultar superficiales. Asimismo, la velocidad vertiginosa a la que se producen los cambios en Asia Oriental impide generalizar sobre las condiciones de las escuelas. En medio de tal complejidad se repiten en las discusiones dos temas sobre la influencia del entorno escolar en el acoso: el colectivismo y la fuerte presión educativa³⁹². Sin duda estos dos temas son comunes a muchas culturas, pero ambos parecen estar más presentes en el día a día de los niños en Asia Oriental que en otras partes del mundo.

De manera general, las estimaciones de la prevalencia del acoso en Asia Oriental son similares a las tendencias mundiales. El metaanálisis de 80 estudios³⁹³, realizados en su mayoría fuera de Asia, concluyó que el porcentaje de estudiantes que perpetraban acoso se situaba entre un 9,7% y un 89,6% (prevalencia media de un 35%) y los estudiantes víctimas del acoso entre un 9% y un 97,9% (prevalencia media de un 36%). La variación en las estimaciones de ciberacoso era menor, con porcentajes de perpetración del acoso en línea entre un 5,3% y un 31,5% (prevalencia media de un 16%) y porcentajes de víctimas situados entre un 2,2% y un 56,2% (prevalencia media de un 15%). Craig y otros colegas³⁹⁴ examinaron las estadísticas de prevalencia de 40 países y también descubrieron una gran diversidad.

La variación en las estimaciones de la prevalencia en los países occidentales también es patente en China continental, Taiwán, Hong Kong y Macao³⁹⁵, aunque no suelen aparecer cifras muy altas en las encuestas sobre China,

“Siento mucho estrés cuando estoy con mis compañeros, son demasiado diligentes. A veces quiero hacer una pausa de 30 minutos para relajarme, pero no puedo porque mis compañeros siguen estudiando”. Estudiante de educación secundaria, Viet Nam (Pham, 2015).

“Mis padres invierten demasiado tiempo y dinero en mis estudios, quieren que me dedique a la abogacía. Siempre me están diciendo que estudie. Mi deber es estudiar, estudiar y estudiar, pero me aburro”. Estudiante de educación secundaria, Viet Nam (Pham, 2015).

“Durante el último año no existía ninguna relación de amistad entre los compañeros, solo competición cruel y feroz, traiciones entre amigos, violencia verbal interminable ... Descargábamos el estrés haciéndonos daño unos a otros”. Estudiante, China (Zhao, Selman & Haste, 2015, p. 2).

“Siento inseguridad si mi hijo no asiste a clases con un tutor privado. Todos los padres llevan a sus hijos a clases intensivas, así que, ¿por qué no puede ir él?”. Padre de un estudiante de educación secundaria, Viet Nam (Pham, 2015).

en las que las estimaciones más altas a menudo no sobrepasan el 60%. En Asia Sudoriental, gracias a un examen sistemático de la investigación en los diez países de la ASEAN³⁹⁶ se obtuvieron estimaciones de la prevalencia de los estudiantes víctimas del acoso tradicional de entre un 6% y un 85% y la proporción de los niños que admitieron haber perpetrado acoso tradicional se situaba entre un 8% y un 72%. Asimismo, en lo relativo al ciberacoso, los porcentajes de las víctimas (de un 4% a un 54%) y de los perpetradores (de un 5% a un 35%) de los países de la ASEAN eran similares a los de los países no asiáticos.

Mediante un análisis comparativo de la experiencia de los estudiantes como víctimas de acoso en diez países de Asia y el Pacífico³⁹⁷, se observó una variación considerable en la prevalencia del acoso. Por ejemplo, entre un 27% y un 33% de las niñas en Indonesia y Filipinas afirmaron haber sido lastimadas a propósito, mientras que en la República de Corea, ello fue afirmado por tan solo el 2,7%. En el análisis se podía observar que las diferencias en la prevalencia entre los diez países parecían ser mayores para las niñas, mientras que para los niños las estimaciones de las experiencias de victimización parecían ser más similares en toda la región. Como ocurre a menudo en las encuestas conductuales de autoevaluación, las estimaciones interculturales difieren por muchas razones. Lo más probable es que la variación entre las encuestas se deba a factores metodológicos como el diseño, el muestreo o las mediciones, aunque la diversidad refleja diferencias reales en el riesgo subyacente del acoso en diferentes contextos sociales, económicos, familiares y educativos.

La variación en las estimaciones de prevalencia en Asia Oriental, al igual que en todo el mundo, es tan amplia que se plantea la siguiente pregunta: ¿qué implican estos datos de prevalencia para la política y la práctica? Si se intenta entender la magnitud del problema mediante la creación de un gráfico con todas las estimaciones se puede llegar a la conclusión de que entre muy pocos y casi todos los niños sufren acoso físico, así como que entre 1 de cada 20 y 1 de cada 2 estudiantes sufren el ciberacoso. Estas estimaciones son tan amplias que generan escepticismo entre los encargados de la adopción de políticas. El panorama se complica aún más debido a que las medidas de tendencia central (como la prevalencia media) también varían entre los estudios globales y regionales. Podemos decir que no hay una estimación de la “prevalencia real”; la búsqueda de “la” prevalencia real en una población es, en cierto sentido, una ilusión. Aunque contamos con un alto rigor metodológico y medidas validadas, la bestia que tratamos de contener y cuantificar cambia de forma y tamaño según la cultura, el lugar y el momento en el que se realiza una encuesta.

A pesar de esta inseguridad, la investigación revela perspectivas útiles al centrarse en las causas de la variabilidad

del acoso en una población en particular. ¿Qué factores individuales, escolares, familiares y sociales explican por qué, en escuelas parecidas, algunos niños denuncian acoso intenso o frecuente, otros en menor medida y otros ningún tipo de acoso? ¿Cómo cambia la experiencia de los niños en lo relativo al acoso a lo largo del tiempo y qué factores pueden explicar por qué el acoso aumenta, disminuye o permanece estable? De todos los determinantes de cambio probables a lo largo del tiempo, ¿cuáles pueden modificarse de forma deliberada mediante las intervenciones en las escuelas?

Las situaciones específicas de acoso denunciadas por los jóvenes presentan diferencias entre culturas, aunque los autores Chan y Wong³⁹⁸ sugirieron que la cultura colectivista de las sociedades chinas podía conducir a la exclusión social, que podía ser una forma más común de victimización por los pares. De acuerdo con las investigaciones a nivel internacional³⁹⁹, en Asia Oriental el acoso tradicional es más prevalente que el ciberacoso. Además, los estudios en la región de Asia muestran la superposición significativa que existe entre el acoso tradicional y el ciberacoso en los niños, ya que la mayoría de estudiantes que denuncian acoso en línea también denuncian acoso en las escuelas o cerca de estas⁴⁰⁰. Los varones asiáticos son quienes tienen más probabilidades de ser víctimas y acosadores⁴⁰¹ y los estudiantes más jóvenes y los que tienen un desempeño académico bajo tienen más probabilidad de tomar parte en situaciones de acoso⁴⁰². Al igual que ocurre en el resto del mundo, la utilización de varios dispositivos electrónicos, el uso intensivo de Internet y el juego en línea en Asia Oriental están relacionados con un mayor riesgo de acoso tradicional y de ciberacoso⁴⁰³.

“Unos estudiantes de octavo grado publicaron comentarios desagradables en mi cuenta de Facebook ... No me atreví a borrar lo que habían puesto ni a bloquearlos, ya que si lo hubiera hecho me habrían pegado o amenazado, así que tuve que dejar los comentarios publicados en Facebook”. Alumna de sexto grado, Viet Nam

Vínculo entre el acoso y el estrés educativo en Asia Oriental

Debido a la influencia de la globalización en la tradición confuciana, cada vez hay más presión por conseguir “el logro académico a cualquier precio”. Padres, empleadores, docentes y hasta los propios alumnos; todos demandan una preparación para exámenes y formación escolar y extraescolar más intensa y amplia. Según Zhao, Selman y Haste⁴⁰⁴, investigadores en materia de educación en Harvard, el aclamado éxito de los estudiantes asiáticos tanto en su propio país como en el extranjero⁴⁰⁵ supone una gran desventaja para muchos jóvenes. Existen vínculos

muy estrechos entre la carga del estudio y la depresión, la ansiedad, los pensamientos y las acciones suicidas y el bajo nivel de bienestar general⁴⁰⁶. Zhao y otros⁴⁰⁷ destacaron que el estrés en la esfera académica resultaba extenuante para muchos niños.

“Cuando vuelvo a casa en bicicleta, a menudo pienso ‘ojalá mi madre me pregunte cómo estoy, si me siento feliz’, pero nunca lo hace. Solo me pregunta sobre lo que aprendí hoy y qué deberes tengo. Eso me pone muy triste”. Niña de ocho años, Viet Nam (2015)

En la investigación que hemos llevado a cabo en Asia Oriental hemos estudiado los vínculos entre la asistencia elevada a clases con tutores privados y el número total de horas de estudio fuera de la enseñanza oficial (clases con tutores privados, clases intensivas o formación autodidacta), el acoso y el estrés subjetivo en la esfera académica. Hemos creado la *Educational Stress Scale for Adolescents* (ESSA)⁴⁰⁸, una escala para medir el estrés educativo que sufren los adolescentes, y China y Viet Nam ya la han validado. Se trata de una escala sencilla con 16 frases como “mis padres se preocupan demasiado por mis notas, lo que me supone una gran presión”, “me estreso si no cumplo mis expectativas” y “siento mucha presión en mi estudio diario”. Las respuestas de los niños pueden variar en una escala de cinco puntos desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”. También se tuvieron en cuenta las horas de estudio extracurriculares, en grupo o en clases con tutores privados, además de incluir preguntas sobre la experiencia en situaciones de diferentes formas de acoso.

Casi la mayoría de los 1.609 estudiantes encuestados en las escuelas secundarias del norte, centro y sur de Viet Nam (en total el 94,5%) asistían a clases con tutores privados, de manera individual o en grupos⁴⁰⁹. Este dato concuerda con el elevado uso de tutores en la mayor parte de Asia Oriental⁴¹⁰. Liu y otros colegas⁴¹¹ observaron que el 72,4% de los estudiantes de escuelas secundarias de Taiwán tenían un tutor personal, lo cual era similar al porcentaje estimado de un 71,8% de los estudiantes de Hong Kong⁴¹². Bray y Kwo⁴¹³ determinaron que en los países de Asia Oriental y Asia Meridional entre un 50% y un 80% de los estudiantes de escuelas secundarias solían asistir a clases con tutores privados (incluido un 70,6% en la República de Corea, un 65,2% en el Japón, un 58% en la India y un 53,3% en China).

En Viet Nam, podemos observar que el volumen de horas de estudio extracurriculares es muy elevado. Solo un 5,5% de los estudiantes afirmó que no tenía tutores privados y, en promedio, los estudiantes dedicaban 12 horas por semana a esta forma de estudio adicional, que suponía

casi el doble de las estimaciones de horas de estudio con tutores y en clases intensivas en Taiwán, Hong Kong, la República de Corea y el Japón⁴¹⁴.

¿Cómo afecta la pesada carga del estudio a la salud mental de los estudiantes?

La asociación entre la salud mental de los estudiantes y el total de horas extra de estudio, el uso de tutores y el estudio por cuenta propia parece no ser simple o lineal. En estudios realizados en la provincia de Shandong (China)⁴¹⁵ y en tres provincias de Viet Nam⁴¹⁶, se determinó que el vínculo entre estrés académico subjetivo (escala ESSA) y la carga del estudio (como indica el total de horas dedicado a las tareas escolares) tenía forma de U: los estudiantes más estresados a nivel académico eran aquellos que hacían menos tareas solos o con tutores. Los estudiantes que respondieron que estudiaban cuatro o más horas extra por día sufrían un nivel similar de estrés, al tiempo que aquellos que estudiaban entre dos y tres horas por día manifestaron un buen bienestar psicológico.

“Estudiar horas extra no me hace sentir estresado, me hace sentir mejor. Estudio muchas horas para no sentirme ansioso. Si no estudio, me preocupo”. Estudiante de grado de China, 2014.

Es interesante ver que no encontramos correlaciones considerables entre el total de las horas de estudio y la mayoría de las medidas de problemas de salud mental y de comportamiento (depresión, ansiedad, pensamientos suicidas y comportamientos arriesgados para la salud). Sin embargo, cuando examinamos los vínculos entre la salud mental y la labor de los estudiantes con tutores privados individuales o la asistencia a clases intensivas, aquellos que optaban por ambos (en comparación con aquellos que optaban por un solo tipo o ninguno) tenían más depresión o ansiedad⁴¹⁷. También examinamos si había diferencias en la salud mental entre aquellos estudiantes que optaban principalmente por clases intensivas/tutores, aquellos que tenían un equilibrio relativamente equitativo de horas de estudio independiente y clases/tutores externos y aquellos que optaban por el estudio por cuenta propia como el método principal. Se constató que existía un fuerte vínculo: quienes gozaban de mejor salud mental eran aquellos que estudiaban principalmente solos y complementaban el estudio con algunas horas de clases con tutor por semana, al tiempo que aquellos que casi siempre o siempre estudiaban horas extra con tutores o asistían a clases intensivas tenían una salud mental considerablemente peor en cada medida⁴¹⁸.

¿Cómo se asocia el bullying con la carga del estudio y el estrés académico?

Zhao y otros⁴¹⁹ sostienen que para entender los efectos negativos de la intensa carga del estudio en China debemos mirar más allá de la salud mental de las personas. Las pruebas sugieren que las relaciones sociales y las comunicaciones interpersonales se vuelven disfuncionales durante períodos largos de presión académica. Por ejemplo, en el hervidero educativo de Shanghai, que es a menudo reconocido por producir las mejores calificaciones del mundo en clasificaciones comparativas como las de la evaluación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, muchos estudiantes experimentan crisis serias en relaciones que solían ser estrechas; la desconfianza, los celos y la hostilidad son comunes⁴²⁰.

En Viet Nam preguntamos a los estudiantes acerca de las formas múltiples del acoso escolar: físico, emocional, relacional (principalmente, exclusión social deliberada) y ciberacoso. Las estimaciones de la prevalencia del acoso escolar estaban dentro de los rangos típicos para estudios de Asia Oriental⁴²¹. Al mismo tiempo medimos el estrés académico con el ESSA. La figura 1 muestra una relación estrecha entre el estrés académico y el hecho de padecer ninguna, una, dos, tres o cuatro formas de acoso. Claramente, los estudiantes que padecían más intensamente el acoso escolar también sufrían un alto nivel de estrés en la esfera académica.

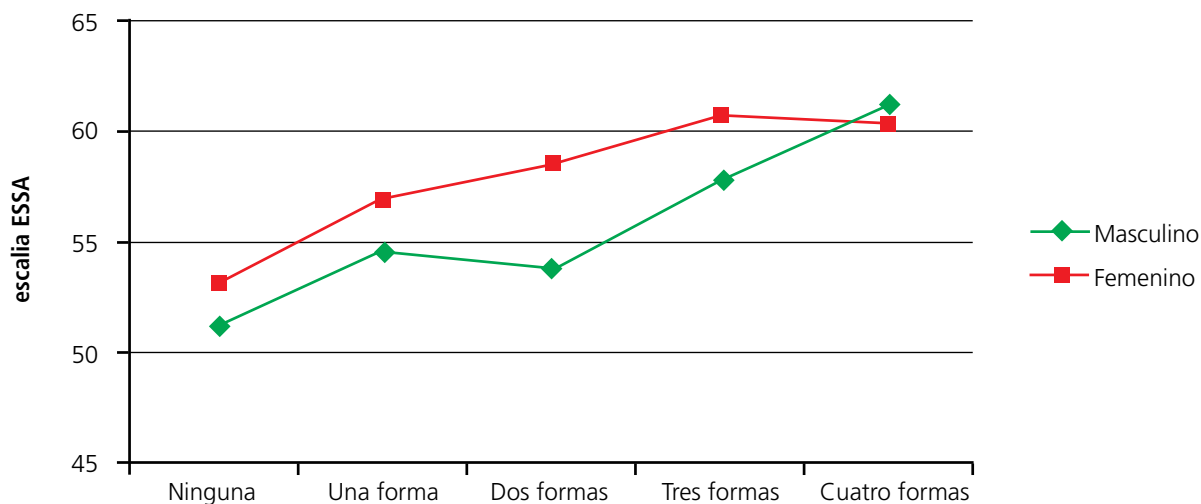
Los datos de la figura 1 son de un estudio transversal, por lo que no sabemos qué factor puede anteceder al otro. Es posible que el estrés académico elevado haga que los estudiantes sean vulnerables a la victimización o que los

niños acosados se sientan estresados como consecuencia de los estudios.

Nuestra investigación en la provincia de Shandong (China) aclara un poco el panorama⁴²³. Hicimos muchas preguntas a los estudiantes de secundaria sobre posibles determinantes de estrés académico, incluidos datos demográficos individuales, factores familiares (la protección y el cuidado parentales percibidos, los conflictos con los padres y el castigo impuesto por estos) y factores escolares (como la vinculación de la escuela, la cantidad de horas dedicadas a las tareas, las clases extra, las discusiones con docentes o compañeros, las peleas y la experiencia de victimización por acoso escolar físico y emocional). Cuando se tuvieron en cuenta todos los factores en conjunto en un análisis de variables múltiples, las horas de estudio prolongado no mostraban un vínculo significativo con el estrés educativo. Las tres correlaciones principales del estrés académico eran vivir en una zona rural, sentir poca vinculación con la escuela y obtener calificaciones bajas. El siguiente grupo de mayor influencia estaba relacionado con los pares, incluidos el acoso emocional y físico y las discusiones frecuentes con compañeros.

Estas constataciones están en consonancia con las conclusiones de Shanghai⁴²⁴. El acoso y la falta de armonía entre los compañeros son características clave de la sensación generalizada de ansiedad relacionada con la carga del estudio y los estudios en todo el sistema escolar, en particular durante los años clave de transición en los que los exámenes son cruciales para el futuro de un joven y, en cierta medida, para la estima social y el bienestar futuro de sus padres. El contexto económico y familiar es importante. Aunque se puede esperar que los niños de zonas urbanas sometidas a una presión elevada sufran mayor

Figura 1
Correlación entre el estrés académico y la exposición a múltiples formas de acoso escolar en Viet Nam (1.609 estudiantes de secundaria en 3 provincias)⁴²²



estrés académico, constatamos que en la provincia de Shandong los estudiantes de las escuelas rurales tenían un estrés académico significativamente mayor. Esto puede deberse en parte a la baja calidad de muchas escuelas rurales, lo que hace más difícil obtener buenas calificaciones en los exámenes nacionales, combinado con las grandes expectativas de que los estudiantes rurales aprovechen su educación con el fin de trasladarse a las ciudades para que ellos y sus familias tengan una vida más próspera.

¿Cuán estable o fluida es la participación en el acoso escolar de los niños en las escuelas de Asia Oriental?

La mayoría de las investigaciones internacionales y asiáticas hasta la fecha han examinado el acoso escolar utilizando diseños transversales. No se dispone de muchas pruebas acerca de la manera en que los factores individuales, familiares y escolares afectan la evolución de la victimización y la perpetración del acoso escolar a lo largo del tiempo.

Algunas investigaciones en naciones occidentales han detectado el patrón dinámico de la participación en el acoso escolar⁴²⁵. Es importante preguntarse si hay subtipos estables. A lo largo del tiempo, ¿los niños se mantienen dentro del subtipo de “acosador”, “víctima” o “acosador-víctima”? ¿Qué tipo de niños se mantiene al margen? Las pruebas al respecto tendrán consecuencias importantes para los programas de prevención porque, si se observan subtipos estables de niños, los esfuerzos de apoyo y prevención pueden enfocarse de manera más efectiva en las personas de forma individual y en grupos pequeños. Por otro lado, si la pertenencia de los niños a los subtipos es

fluida a través del tiempo, la mejor manera de prevenir es a nivel del grupo entero.

Dos estudios en Estados Unidos muestran indicios de patrones un tanto diferentes, pero ambos recomiendan programas de prevención con un enfoque determinado en función de la “clase” de participación en el acoso. Bettencourt y otros⁴²⁶ observaron que durante dos años de secundaria los niños tendían a permanecer dentro de subtipos estables de agresor, víctima, agresor-víctima o se mantenían al margen. En un estudio de Ryoo y otros⁴²⁷, que hizo un seguimiento de niños durante tres años, la mayoría permaneció dentro de subtipos estables (los que se mantenían al margen constituían el grupo más grande). Sin embargo, observaron un cambio considerable en la pertenencia grupal entre aquellos que tenían una participación más frecuente e intensa, ya sea como víctimas o acosadores.

Hasta la fecha ha habido solo un estudio sobre la estabilidad de acoso escolar tradicional a través del tiempo en Asia⁴²⁸. Se hicieron encuestas dos veces en nueve meses a estudiantes de Seúl (República de Corea). En general, la participación en el acoso escolar resultó ser bastante estable: el 75 % de los estudiantes se mantenía al margen (cerca de la mitad de la muestra) o se mantenía estable en el papel de acosador, víctima o ambos (25%).

En Viet Nam, nuestro estudio longitudinal⁴²⁹ se realizó en dos provincias del norte durante los años académicos de 2014 y 2015. Los estudios se realizaron en escuelas de enseñanza media (sexto a octavo grado) y en escuelas secundarias (décimo y décimo primer grado) en la zona urbana de la ciudad de Hanoi y la provincia semi rural de Hai Duong, con una diferencia de seis meses. Utilizamos una

Recuadro 1

Cambio en un año escolar en Viet Nam en el período 2014-2015. Victimización y perpetración del acoso tradicional y del ciberacoso (N=1.424 estudiantes de escuelas de enseñanza media y secundaria).

Prevalencia de victimización de acoso (cualquier acto): 45% (una vez) y 33% (dos veces)

- Victimización de acoso tradicional: 43% y 32%; victimización de ciberacoso: 12% y 9%.
- **La superposición: el 90% y el 92% de los estudiantes que son víctimas de ciberacoso también sufrieron acoso escolar en al menos una modalidad tradicional.**

Prevalencia de perpetración de acoso (cualquier acto): 29% (una vez) y 20% (dos veces)

- Perpetración de acoso tradicional: 28% y 20%. Perpetración de ciberacoso: 6% y 5%.

- **La superposición: el 86% y el 91% de los estudiantes que cometieron ciberacoso también acosaron a otros en al menos una modalidad tradicional.**

Estabilidad y cambio en el acoso escolar a través del tiempo

- El 39% de los encuestados se mantuvo al margen del acoso escolar durante un año académico. Seis de cada diez estudiantes participaron en al menos una modalidad de acoso (61%). Entre ellos, el 26% permaneció estable como víctima, acosador, o acosador-víctima.
- **El 74% cambió su papel en el acoso a lo largo de un año académico.**

técnica que combina números con identidades anónimas, aplicada en un estudio anterior sobre la victimización por violencia juvenil en Malasia para establecer correspondencias entre individuos en las encuestas⁴³⁰.

Las constataciones clave figuran en el recuadro 1. El primer estudio longitudinal de acoso escolar en Asia Sudoriental calculó la estabilidad y el cambio en los papeles del acoso. Al igual que en la mayoría de las investigaciones internacionales⁴³¹, la victimización y la perpetración de acoso tradicional eran más comunes que el ciberacoso y la cibervictimización. Es poco probable que se deba a la escasa actividad en línea porque más del 90% de los estudiantes afirmó utilizar teléfonos móviles y otros dispositivos para conectarse a Internet al menos una hora al día. Una característica notable de las autoevaluaciones es la superposición bastante considerable entre el acoso tradicional y el ciberacoso. Alrededor del 90% de los estudiantes que informaron de casos de ciberacoso o perpetración también indicaron su participación en el acoso tradicional. Esto concuerda con estudios previos realizados en Estados Unidos, Noruega y otros países⁴³² y da sustento a la perspectiva de que el ciberacoso es solo otra forma en la cual los adolescentes son agresivos con sus pares.

Tal vez el aporte más importante de este estudio es que, a lo largo del tiempo, la mayoría de los niños que experimentaron acoso cambiaron su función en el acoso. Del 61% de los estudiantes que informaron algún tipo de victimización, perpetración o ambos, cerca de tres cada cuatro tenía una clasificación diferente entre las dos encuestas. El cambio del papel en el acoso era la característica más estable. De los 1.424 estudiantes de la muestra, 635 cambió su "tipo" a lo largo del tiempo; el segundo grupo más grande era el de los 554 estudiantes que aseguró estar al margen en ambas encuestas. Los grupos más pequeños eran los de los niños clasificados como acosadores-víctimas, víctimas o acosadores al mismo tiempo. Estas constataciones sugieren una fluidez mayor en la participación en el acoso que la que se había observado en el estudio de la República de Corea⁴³³ y el de los Estados Unidos⁴³⁴. Aunque es necesario profundizar la investigación para examinar el cambio en el acoso en Asia Oriental y a nivel mundial, las constataciones en Viet Nam podrían reflejar una diferencia sociocultural.

Conclusiones

En general, las pruebas de Asia Oriental muestran la universalidad del acoso. El número creciente de estudios locales y regionales observa que los tipos de actos agresivos en Asia Oriental son muy parecidos a los de otros lugares, aunque hay algunas indicaciones de que los niños de países colectivistas asiáticos pueden ser más propensos a utilizar la exclusión social organizada para hacer daño a

sus compañeros. Desafortunadamente, las estimaciones acumulativas de la prevalencia tienden a variar de manera muy amplia. Se necesita mucho más trabajo científico social para estandarizar medidas y métodos de encuestas a fin de reducir los rangos; de lo contrario, es difícil promover cambios ante los encargados de formular políticas de educación y salud, quienes podrían cuestionar la calidad de las pruebas sobre el alcance del acoso. Resulta más importante el hecho de que este trabajo debería demostrar de manera clara que las mediciones del acoso son válidas y suficientemente sensibles para detectar un cambio real en respuesta a los esfuerzos de prevención para todo el sistema.

El predominio de la victimización y la perpetración del acoso tradicional dan indicios de que los programas especiales para el ciberacoso entre los estudiantes de Asia Oriental no deberían ser el foco principal para un cambio de comportamiento. Además, hasta ahora las pruebas no son claras con respecto a si los estudiantes de Asia Oriental deberían clasificarse en tipos de acosadores o víctimas porque los comportamientos podrían ser inherentemente fluidos. De ser así, sería mejor enfocarse en esfuerzos de prevención de acoso en toda la escuela que procuren mejorar el respeto mutuo y mejorar las habilidades interpersonales en favor de la solución de conflictos para todos los estudiantes, con intervenciones suplementarias psicológicas y conductuales para la minoría de niños que son afectados de manera persistente y severa.

El acoso en escuelas de Asia Oriental es solo un elemento de estrés dentro de un clima de elevada presión educativa y competencia incesante. Es necesario un cambio sistémico para encontrar alternativas a los exámenes nacionales de extrema dificultad, incluida la expansión de trayectorias de formación paralelas para los estudiantes con aspiraciones y sus familiares⁴³⁵. La dependencia excesiva de la industria educativa paralela de clases intensivas y tutores privados debe reducirse a fin de permitir tiempo suficiente a los jóvenes para desarrollarse y para que puedan disfrutar sus relaciones de aprendizaje y sociales. Tal cambio es complejo pero esencial para que los niños ejerzan su derecho al juego.

Apostilla

- 391 Michael P Dunne pertenece a la Escuela de Salud Pública y Trabajo Social de la Universidad de Tecnología de Queensland, en Brisbane (Australia), además de estar afiliado al Instituto para la Investigación de la Salud de la Comunidad de la Universidad de Medicina y Farmacia de Hue, en Hue (Viet Nam). Thu Ba Pham pertenece a la Escuela de Salud Pública y Trabajo Social de la Universidad de Tecnología de Queensland, en Brisbane (Australia), y al Ministerio de Educación y Formación en Hanoi (Viet Nam). Ha Hai Thi pertenece a la Escuela de Salud Pública y Trabajo Social de la Universidad de Tecnología de Queensland, en Brisbane (Australia), y a la Facultad de Ciencias Sociales de la Escuela de Salud Pública de Hanói, en Hanói (Viet Nam). Jiandong Sun pertenece a la Escuela de Salud Pública y Trabajo Social de la Universidad de Tecnología de Queensland, en Brisbane (Australia).
- 392 Chan, HC & Wong, DSW (2015). Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole school intervention approach. *Aggression and Violent Behavior* 23: 98-108; Sittichai, R & Smith, PK (2015). Bullying in South-East Asian countries: A review. *Aggression and Violent Behavior* 23: 22-35; Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY & Xu, AQ (2011). Educational Stress Scale for Adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment* 29: 534-546; Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY & Xu, AQ (2013). Educational stress among Chinese adolescents: Individual, family, school and peer influences. *Educational Review* 65: 284-302; Zhao, X, Selman, RL & Haste, H (2015). *Op. cit.*
- 393 Modecki, KL, Minchin, J, Harbaugh, AG, Guerra, NG & Runions, KC (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health* 55: 602-611.
- 394 Craig, W, Harel-Fisch, Y, Vogel-Grinvald, H et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimisation among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health* 54: 216-224
- 395 Chan, HC & Wong, DSW (2015). *Op. cit.*
- 396 Sittichai, R & Smith, PK (2015). *Op. cit.*
- 397 Lai, SL, Ye, R & Chang, KP (2012). Bullying in Middle Schools: An Asian-Pacific regional study. *Asia Pacific Education Review* 9: 503-515.
- 398 Chan, HC & Wong, DSW (2015). *Op. cit.*
- 399 Olweus, D (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology* 9:751-780.
- 400 *Ibid.*
- 401 Chan, HC & Wong, DSW (2015). *Op. cit.* Craig, W, Harel-Fisch, Y, Vogel-Grinvald, H et al. (2009). *Op. cit.*
- 402 Lai, SL, Ye, R & Chang, KP (2012). *Op. cit.*
- 403 Chan, HC & Wong, DSW (2015). *Op. cit.*
- 404 Zhao, X, Selman, RL & Haste, H (2015). *Op. cit.*
- 405 Chua, A (2011). Why Chinese mothers are superior. *Wall Street Journal*, January 8, 2011.
- 406 Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY & Xu, AQ (2013). *Op. cit.* Truc, TT, Loan, KX, Nguyen, ND, Dixon, J, Sun, J & Dunne, MP (2015). Validation of the educational stress scale for adolescents (ESSA) in Viet Nam. *Asia Pacific Journal of Public Health* 27: NP2112-NP2121.
- 407 Zhao, X, Selman, RL & Haste, H (2015). *Op. cit.*
- 408 Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY & Xu, AQ (2011). *Op. cit.* Truc, TT et al. (2015). *Op. cit.*
- 409 Pham, TTB (2015). *Op. cit.*
- 410 Bray, M and Kwo, O (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. Bangkok: Comparative Education Resource Centre.
- 411 Liu, J (2012). Does cram schooling matter? Who goes to cram schools? Evidence from Taiwan. *International Journal of Educational Development* 32: 46-52.
- 412 Bray, M (2013). Benefits and tensions of shadow education: Comparative perspectives on the roles and impact of private supplementary tutoring in the lives of Hong Kong students. *Journal of International and Comparative Education* 2: 18-30.
- 413 Bray, M and Kwo, O (2014). *Op. cit.*
- 414 Liu, J (2012). *Op. cit.*: Bray, M (2013). *Op. cit.* Hong, S & Park, YS (2012). An analysis of the relationship between self-study, private tutoring, and self-efficacy on self-regulated learning. *KEDI Journal of Educational Policy* 9: 113-144.
- 415 Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY & Xu, AQ (2011). *Op. cit.* Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY & Xu, AQ (2013). *Op. cit.*
- 416 Pham, TTB (2015). *Op. cit.*
- 417 Bray, M y Kwo, O (2014). *Op. cit.*
- 418 Pham, TTB (2015). *Op. cit.*
- 419 Zhao, X, Selman, RL & Haste, H (2015). *Op. cit.*
- 420 *Ibid.*
- 421 Lai, SL, Ye, R & Chang, KP (2012). *Op. cit.* Pham, TTB (2015). *Op. cit.*
- 422 Pham, TTB (2015). *Op. cit.*
- 423 Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY & Xu, AQ (2013). *Op. cit.*
- 424 Zhao, X, Selman, RL & Haste, H (2015). *Op. cit.*
- 425 Bettencourt, A, Farrell, A, Liu, W & Sullivan, T (2013). Stability and change in patterns of peer victimisation and aggression during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychiatry* 42: 429-441; Ryoo, JH, Wang, C & Swearer, SM (2015). Examination of the change in latent statuses in bullying behaviors across time. *School Psychology Quarterly* 30: 105-122.
- 426 Bettencourt, A, Farrell, A, Liu, W & Sullivan, T (2013). *Op. cit.*
- 427 Ryoo, JH, Wang, C & Swearer, SM (2015). *Op. cit.*
- 428 Kim, YS, Boyce, WT, Koh, YJ & Leventhal, BL (2009). Time trends, trajectories, and demographic predictors of bullying: A prospective study of Korean adolescents. *Journal of Adolescent Health* 45: 360-367.
- 429 Le, HTH, Nguyen, HT, Campbell, WA, Gattton, ML, Tran, NT & Dunne, MP (2016). *Mental health consequences of bullying victimisation and perpetration among adolescents in Viet Nam* (en revisión por pares).
- 430 Choo, WY, Dunne, MP, Maret, MJ, Fleming, ML & Wong, YL (2011). Victimization experiences of adolescents in Malaysia. *Journal of Adolescent Health* 49: 627-634.
- 431 Olweus, D (2013). *Op. cit.*
- 432 *Ibid.*
- 433 Kim, YS et al (2009). *Op. cit.*
- 434 Bettencourt, A, Farrell, A, Liu, W & Sullivan, T (2013). *Op. cit.*; Ryoo, JH, Wang, C & Swearer, SM (2015). *Op. cit.*
- 435 Bray, M and Kwo, O (2014). *Op. cit.* Bray, M (2013). *Op. cit.*



Los niños asisten a clase en un internado para niños nómadas beduinos, República Árabe Siria

© UNICEF/UNI44585/Noorani

17. El acoso en la región árabe: un viaje de la investigación a las políticas

Maha Almuneef

Introducción

La definición de acoso en Occidente puede expresarse de muchas formas diferentes. Sin embargo, hay un término unánime, acoso, que define la reiteración del comportamiento agresivo entre los escolares. En cambio, en el Oriente Medio y el Norte de África no se utiliza una sola palabra para el acoso en árabe. Cada país de esta región, pese a tener el árabe como lengua materna, tiene su propia terminología para el acoso. Por eso, la búsqueda y recopilación de datos sobre el acoso, concretamente entre otras formas de violencia entre compañeros, es complicada. Acosar puede traducirse como “tanamor” que, literalmente, significa actuar como un tigre. Otra palabra utilizada es “Al esti’sad”, que significa actuar como un león. “Al estqwa’a” significa ser fuerte o poderoso. “Baltaja” es otra palabra utilizada por los investigadores egipcios para el acoso que procede de “Balta”, un tipo específico de arma en dialecto egipcio antiguo. Así que, en esencia, “baltaja” sería la persona que porta un arma.

Hay 22 Estados Miembros de la Liga de los Estados Árabes y, si bien algunos países comparten dialecto, otros utilizan variantes muy diferentes. Esto plantea una dificultad enorme a los investigadores a la hora de reunir información sobre el acoso en el Oriente Medio, dado que no existe un término consensuado, y la palabra utilizada para denotar el acoso en un dialecto concreto en un país que se utiliza para reunir información puede no corresponder con la utilizada en otros países.

El término “acoso” es relativamente nuevo en la región árabe, donde los primeros estudios publicados sobre este fenómeno solo se remontan a 2008. Sin duda, este tema no ha sido suficientemente investigado, aunque últimamente ha recibido más atención. La causa podría ser la labor realizada por los investigadores en la región, que ha demostrado el alto grado de generalización del acoso y la gravedad y duración de sus repercusiones físicas y mentales en los jóvenes. Más importante aún, la investigación ha puesto de relieve que existe una relación entre el acoso y la delincuencia contra la comunidad y la violencia hacia uno mismo (suicidio) en la edad adulta. Estudios de seguimiento han examinado las formas en que puede continuar el comportamiento agresivo desde la infancia hasta la adolescencia y posteriormente a la edad adulta,

con lo que se crea un patrón de conducta violenta durante toda la vida de una persona.

Varios estudios realizados en América del Norte han demostrado que las agresiones en la infancia, como el acoso, pueden ser un factor de predicción de delitos y violencia en la edad adulta⁴³⁶. Una parte significativa de los jóvenes detenidos por delitos y comportamiento violento también fueron detenidos como adultos por delitos penales. Según un estudio sobre la delincuencia infantil realizado en Cambridge (Inglaterra), una tercera parte de los jóvenes varones que habían delinquir antes de los 18 años fueron condenados de nuevo como adultos (entre los 21 y los 40 años), frente a tan solo el 8% de los que no fueron condenados por violencia durante la adolescencia⁴³⁷. Habida cuenta del aumento de la violencia de los adultos y el conflicto armado en la región árabe, es necesario prestar más atención a la agresión entre niños y adolescentes para evitar que se convierta en agresiones en la etapa adulta.

Extensión del acoso

El problema del acoso entre adolescentes en la región no puede considerarse de manera aislada de otras partes del mundo. Hay una amplia variación en las tasas de prevalencia del acoso entre los distintos países, pero las tasas en la región árabe se encuentran entre las más altas.

El estudio realizado por Fleming y Jacobson en 2009 confirma estas constataciones⁴³⁸. El estudio se llevó a cabo en 19 países con un tamaño de muestra de 104.614 participantes y los resultados mostraron una incidencia del 20-40% para el acoso entre estudiantes. De los 19 países incluidos, cinco pertenecían a la región del Oriente Medio y el Norte de África: Jordania, el Líbano, los Emiratos Árabes Unidos, Marruecos y Omán. Estos países tenían una tasa de acoso del 29-44%, situada en el segmento superior de la tasa global de los 19 países. En concreto, Jordania tenía una tasa del 44%, seguido de Omán con un 38,8%, el Líbano, con un 33,6%, Marruecos, con un 31,9%, y los Emiratos Árabes Unidos, con un 29,9%. Según los resultados de este estudio, Jordania tiene la tasa de acoso más alta de los cinco países del estudio.

Investigaciones posteriores sobre la prevalencia del acoso en Jordania han arrojado resultados similares. Un estudio realizado por Abu Ghazal en 2009, con 1.480 estudiantes en Jordania, registró una tasa de prevalencia del 14,9% para el acoso entre estudiantes de enseñanza media y secundaria (grados 7 a 10)⁴³⁹. Repitió el estudio más tarde, en 2010, y comprobó que la tasa de acoso se había triplicado en un año. Otro estudio realizado en Jordania para medir también la prevalencia de acoso es el llevado a cabo por Al Bitar *et al.* en 2013, con 920 estudiantes de grado 6. Sus resultados muestran una tasa de prevalencia todavía mayor, del 47%⁴⁴⁰.

En el caso de la Arabia Saudita, el primer estudio fue llevado a cabo por Al Bugami en 2009 en una escuela de niñas en Riad: el tamaño de la muestra fue de 369 y la prevalencia del acoso fue del 56%⁴⁴¹. Otro importante estudio, denominado “Jeeluna”, fue llevado a cabo por AlBuhairan *et al.* para evaluar la situación general de la salud de los adolescentes en la Arabia Saudita. Se trataba de un estudio epidemiológico observacional transversal nacional realizado en escuelas en 2011 y 2012 entre los adolescentes de enseñanza media y secundaria. Más de 12.500 alumnos participaron en este estudio y los resultados mostraron que el 25% de los alumnos habían estado expuestos a situaciones de acoso en los 30 días previos al estudio y que la exposición al ciberacoso era del 16,6%⁴⁴².

Otra fuente de información valiosa sobre el acoso en la región árabe ha sido el Instrumento de Detección del Abuso de Menores de la Sociedad Internacional para la Prevención del Abuso y Negligencia contra los Niños (ISPCAN), la versión nacional (ICAST-CH), que se llevó a cabo en la Arabia Saudita en 2013 con 15.264 estudiantes de enseñanza secundaria. El estudio se realizó en cinco regiones del reino: Riad, Tabouk, Jazan, la Provincia Occidental y la Provincia Oriental. La tasa de acoso resultante fue del 47,9% en el último año del estudio. Este resultado coincidió con el del estudio piloto, que se realizó en 2012 con una muestra más pequeña en la ciudad de Al Kharj, cerca de Riad. En este estudio, participaron 2.835 estudiantes de enseñanza media y secundaria y la tasa de prevalencia del acoso fue del 41,7%⁴⁴³.

Ese mismo año, Almuneef *et al.* realizaron el estudio “Adverse Childhood Experience” (ACE) utilizando el Cuestionario Internacional (ACE-CI) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en las 13 regiones de la Arabia Saudita⁴⁴⁴. La muestra era de 10.156 y el acoso era una de las 13 experiencias infantiles adversas examinadas en cuatro ámbitos principales que incluían los malos tratos, la disfunción familiar, la violencia comunitaria y la violencia colectiva. En este estudio se llegó a la conclusión de que la tasa de exposición al acoso en los primeros 18 años de vida era del 14% en términos generales, un resultado muy similar

al del estudio piloto llevado a cabo en la ciudad de Riad en 2012, con 920 participantes, que arrojó una tasa del 11%.

En 2008, Al Gahtani realizó un estudio en Riad con 1.877 estudiantes y encontró una prevalencia del 31% de alumnos expuestos a violencia en el mes anterior⁴⁴⁵.

Sobre la base de estos estudios de diferentes países de la región, es evidente que los resultados de la tasa de prevalencia del acoso son variados. Sin embargo, no cabe duda de que el acoso es un problema común entre los jóvenes de la región y se estima que uno de cada tres niños puede ser víctima de acoso. Nuevas investigaciones deberían centrarse en el acoso como fenómeno distinto e independiente de la violencia escolar o la agresión en general para tener una idea más clara de la magnitud del problema. La comprensión del problema y el estudio de las condiciones que conducen al acoso en los años de formación de los jóvenes es un factor importante para formular políticas adecuadas de prevención e intervención.

Diferencias entre los géneros y tipos de acoso

En su examen de las diferencias entre los géneros en el acoso, Al Bitar de Jordania llevó a cabo investigaciones interesantes. Comprobó que los niños tendían a sufrir más acoso que las niñas, un 55% frente a un 40%, respectivamente⁴⁴⁶. El estudio ACE-IQ realizado en la Arabia Saudita también llegó a la conclusión de que los niños sufrían más acoso que las niñas: un 64% frente a un 35%. Sin embargo, en el estudio ICAST-CH de la ISPCAN en la Arabia Saudita se observó que las niñas tendían más a ser víctimas que los niños. Las niñas denunciaron más acoso psicológico y verbal, mientras que en el caso de los niños se tendía más al acoso físico. Asimismo, otro estudio realizado por AlQadah y Bashir en 2013 en Jordania mostró que las niñas sufrían más acoso que los niños⁴⁴⁷. Esto se atribuyó a la diferencia entre los géneros al explorar su identidad. De acuerdo con sus investigaciones, los niños tienden a utilizar sistemas de creencias y modelos de liderazgo más lógicos, mientras que las niñas tienden a utilizar el conflicto y el abuso de otros compañeros como forma de establecer su identidad o sentido de la autoestima. Curiosamente, AlQadah y Bashir también determinaron que el acoso tendía a ser más frecuente en las escuelas segregadas que en las escuelas mixtas. La explicación es que los adolescentes de las escuelas mixtas estaban más centrados en su apariencia y comportamiento ante el sexo opuesto (atracción), mientras que en las escuelas segregadas, los estudiantes sentían menor obligación de preocuparse por su apariencia. Los factores culturales también pueden influir en el grado y tipo de acoso en una sociedad, por ejemplo, cuando se aprueba el acoso como método normal de expresar fortaleza y poder, se alienta a los niños a adoptar esta conducta y participar en el acoso

físico. Por otra parte, la creciente brecha entre los géneros basada en valores y normas culturales parece estar vinculada con la separación por género en muchas culturas: al parecer, esto fomenta el acoso entre las niñas, sobre todo de carácter verbal o psicológico.

De los datos disponibles se desprende que el tipo de acoso más común en los países árabes es el verbal, el psicológico y el insulto. Según los resultados obtenidos por Al Bitar, el porcentaje de estudiantes de grado 6 que son objeto de insulto era el más alto, con una tasa del 40,9%⁴⁴⁸. El estudio ICAST-CH realizado en la Arabia Saudita puso de relieve que el acoso verbal también era la forma de acoso más común y que lo practicaban más las niñas. El estudio ACE-IQ realizado en la Arabia Saudita en 2013 reveló que el tipo de acoso más frecuente era el acoso físico (21,9%), seguido de la exclusión o marginación de estudiantes en actividades (17,5%) y después del acoso verbal y el insulto (15,3%). “Jeeluna” constató que la prevalencia de exposición a violencia física en la escuela también presentaba el valor más elevado, con un 20,8%.

Un estudio más acotado, realizado por Al Bugami en 2009 en una escuela de niñas, concluyó que la forma de acoso más frecuente era el acoso verbal, con un 73%⁴⁴⁹. A este tipo de acoso seguía el “Ijaab”, expresión árabe que se traduce como agrado/admiración/encaprichamiento, con un 65%. Este tipo de acoso se produce cuando a una niña le gusta otra y trata de convertirse en su amiga, pero es objeto de rechazo y posterior acoso por la niña con la que quería entablar amistad. En este estudio, el acoso físico era el siguiente en términos de frecuencia, con un 47,4%, seguido del hurto y el robo de efectos personales, que se producían a razón de un 19%, y el acoso sexual, que registró un 16,5%. Estos datos indican que la sociedad está influyendo en el tipo de acoso que se practica. Por eso, es importante que la sociedad participe en el diseño de programas nacionales para su prevención. Queda clara la importancia de abordar el problema no solo desde una perspectiva individual, familiar y comunitaria, sino también en el plano social. Es esencial cambiar las normas sociales y culturales para luchar contra el acoso en la región árabe. Este tipo de enfoque trata de eliminar los obstáculos económicos y sociales al desarrollo de los jóvenes, y modificar las normas y los valores culturales que estimulan la violencia en general y el acoso en particular. Será preciso realizar nuevos estudios para analizar el ciberacoso como nueva forma de acoso, especialmente con el aumento del uso por los jóvenes de Internet y los medios sociales.

En general, los estudios individuales de la región árabe proporcionan resultados contradictorios en cuanto a la prevalencia del acoso y la influencia de las diferencias entre los géneros. Esta variabilidad en las conclusiones alcanzadas podría ser consecuencia de diferencias me-

todológicas y de otro tipo entre los distintos estudios. Existe una necesidad imperiosa de sintetizar toda la documentación disponible sobre este tema de la región con el fin de comprender con más claridad el fenómeno del acoso y el ciberacoso entre los niños y jóvenes en la región árabe.

Características de los niños que sufren acoso

Los resultados de varios estudios realizados en el mundo árabe han revelado que la mayoría de los niños y jóvenes sufrían acoso por su apariencia facial o dental (50%), seguido de la burla por el peso y la apariencia corporal (31%). El estudio de Al Bitar determinó que los dientes desempeñaban el papel más importante como centro del acoso, especialmente si sobresalían, estaban separados o faltaban⁴⁵⁰. El siguiente foco de acoso en términos de frecuencia era la apariencia corporal y el peso, seguido de la altura y características faciales, como las pecas, la forma de los ojos, la barbilla, las orejas y los labios. Al Bugami agregó a esta lista el color de piel, dado que la piel oscura era un foco de acoso, al igual que los dialectos minoritarios, las dificultades del habla y la percepción de discapacidad intelectual o problemas dermatológicos⁴⁵¹.

Numerosos estudios realizados en países occidentales consultados para este artículo han demostrado que los niños superdotados suelen ser el objetivo de los acosadores. El estudio realizado por Peterson y Ray en 2006 reveló que, de los 432 niños superdotados de 16 escuelas en los Estados Unidos (48% niños y 52% niñas), el 67% sufrían acoso⁴⁵². La mayor prevalencia de acoso se dio en el grado 6, después del cual disminuía. En este grupo de estudiantes, la forma más común de acoso era el acoso verbal y el insulto (35%), seguidos de la burla por la apariencia, el grado de inteligencia y, por último, el acoso físico. Además, el estudio de Peterson y Ray mostró que los estudiantes superdotados acosados en la escuela primaria tendían a convertirse en acosadores en el grado 9. Ninguno de los estudios llevados a cabo en la región árabe se ha centrado específicamente en los niños superdotados, ya que no es un término reconocido ni utilizado; de ahí la importancia de incluir esta categoría en los estudios futuros. Sin embargo, aunque no se especifica como categoría “superdotados”, el estudio de Al Bitar reveló que el 35% de los niños acosados indicaron que las buenas calificaciones eran un motivo para ser objeto de acoso⁴⁵³.

El estudio de Abu Ghazal se centró en la “condición social” de los niños acosados en la escuela y comprobó que la mayoría recibían burlas por ser los preferidos del maestro o estar emparentados con un maestro o miembro del profesorado⁴⁵⁴. Otra característica común de los niños acosados era que eran ricos o importantes. Si el alumno no tenía muchos amigos, también se convertía en el

blanco de los acosadores, así como cualquiera que fuera considerado un delator.

Factores de riesgo para el acoso

Factores individuales

A nivel individual, los factores que inciden en el potencial de practicar acoso incluyen factores biológicos, psicológicos y conductuales. Esos factores pueden incluir influencias de la familia y los compañeros del individuo, o factores sociales y culturales. En el estudio del Al Adili, realizado con 180 estudiantes de grado 10 de cuatro escuelas diferentes, se llegó a la conclusión de que las características del propio grupo de edad desempeñaban un papel crucial en la conducta de acoso⁴⁵⁵. Su estudio determinó que suele haber competencia entre los compañeros y adolescentes: pueden sufrir celos, falta de sueño y la necesidad de ser el centro de atención; algunas de estas características se manifiestan como ira y obstinación. A veces se considera que la ira es la única manera de expresar las emociones en la lucha por establecer la identidad en lo que se considera una etapa confusa en la transición de la infancia a la edad adulta. A esa edad, la ira nace de las reprimendas, los menosprecios o las humillaciones y de las bromas de los miembros de la familia o los docentes.

Si bien muchos de esos estudios ofrecen ideas interesantes sobre algunas de las cuestiones que giran en torno al acoso en la región árabe, todavía existen pocos estudios en la región sobre los rasgos de la personalidad de los niños que asumen los distintos papeles en toda situación de acoso como autores, víctimas, víctimas-acosadores y defensores. Estos estudios son necesarios para poder contar con una mejor descripción del problema.

Factores familiares

Estudios internacionales han demostrado que el acoso está relacionado con los conflictos parentales y el escaso apego y comunicación entre padres e hijos⁴⁵⁶. Otros factores que contribuyen al acoso son el hecho de ser muchos hijos en la familia, las madres jóvenes con bajo nivel educativo, los hogares monoparentales y la baja condición socio-económica. Esta conclusión está respaldada por un estudio realizado en 2008 por AlNayrab en Gaza en una escuela para niños con un tamaño de muestra de 480⁴⁵⁷. En este estudio se llegó a la conclusión de que uno de los principales factores que tenía un efecto directo en el acoso es el número de hijos de la familia (familias con más de 10 hijos). Según el estudio, podría deberse a los altos niveles de tensión y conflicto en esos hogares. El nivel educativo de los padres es otro factor de riesgo importante. Su estudio corroboró en particular que el bajo nivel edu-

cativo de la madre tenía un efecto negativo en los niños, lo que conducía a practicar el acoso en las escuelas. En cambio, mostró que el nivel educativo del padre no tenía impacto alguno en el acoso, lo que se atribuyó al hecho de que se considera que la madre es la que más influye en la educación de los hijos. Otro factor que contribuye al acoso es la posición de los niños en la familia. El estudio de AlNayrab llegó a la conclusión de que los hijos que ocupaban los lugares cuarto a séptimo tenían una mayor tendencia a ser acosadores que el resto de los hermanos. Esto se atribuyó al hecho de que los hijos del medio carecen de la atención y el cuidado del primero y el último. El tipo de familia también tenía un gran impacto en el acoso, en función de que fuera nuclear o ampliada. El estudio concluyó que los niños de familias ampliadas tenían más probabilidades de convertirse en acosadores que los niños de familias nucleares y esto se debe al elevado número de discusiones y conflictos entre los padres, los abuelos y los niños, y el gran número de miembros de la familia que viven bajo el mismo techo.

Otro factor de riesgo que incide en el acoso es el estilo de educación de los padres. Según un estudio llevado a cabo por Al Sofi y Al Malki en 2012 en el Iraq, factores como el descuido, la lenidad, la incoherencia y la educación excesivamente estricta aumentan los índices de acoso en los niños⁴⁵⁸. Los resultados mostraron que el descuido y la violencia doméstica conducían a los niños a convertirse en acosadores al provocar este estilo de educación un sentimiento de ira o agresividad, o falta de disciplina en los niños. Además, el estudio indicó que el acoso también está vinculado a la falta de coherencia en la educación, por ejemplo, cuando los padres son estrictos e indulgentes de forma indistinta o no están de acuerdo en un estilo de educación.

Factores del entorno escolar

AlQadah y Bashir concluyeron que el entorno escolar desempeñaba un papel vital en la prevalencia del acoso. Esto incluía la falta de normas y reglamentos y la escasa participación de los docentes o supervisores a la hora de sancionar a los acosadores o reconocer lo inapropiado o despreciable de sus acciones⁴⁵⁹. En el estudio se comprobó que las escuelas que no respondían a las necesidades psicológicas y sociales de los estudiantes tenían tasas de acoso más elevadas. Al Bugami añade a esto que los docentes que utilizan castigos corporales para aleccionar a los alumnos aumentan el sentimiento de ansiedad y menosprecio entre los estudiantes, lo que a su vez les anima a descargar su ira acosando a otros estudiantes.

El estudio de AlQadah y Bashir constató que la ubicación geográfica de la escuela también es un factor digno de consideración; las escuelas situadas en zonas más pobres

mostraron mayores niveles de acoso que las escuelas situadas en zonas de ingresos altos.

Factores relacionados con los medios de comunicación

El acceso de los jóvenes a una amplia gama de medios de comunicación ha aumentado drásticamente en los últimos años. Las nuevas formas de comunicación, como los videojuegos y los teléfonos inteligentes, y la proliferación de canales de medios sociales han multiplicado las oportunidades de que los jóvenes vean comportamientos violentos y reciban la influencia de personas en este espacio virtual. También ofrece otra vía para acosar. A pesar de su importancia, hay muy pocos estudios en el mundo árabe que hayan examinado o analizado los efectos de ver violencia en los medios de comunicación en los índices de acoso. En el estudio del Al Nayrab se comprobó que los medios de comunicación desempeñaban un papel importante en la educación de los niños ante la violencia, en particular por medio de las escenas de violencia en los programas y las películas⁴⁶⁰.

Consecuencias del acoso

El estudio de Fleming y Jacobson reveló que el 25% de los estudiantes acosados decían sentirse solos y haber pensado en el suicidio⁴⁶¹. El consumo de tabaco era mayor entre los niños acosados que entre los que no habían sufrido acoso y los mismos resultados se evidenciaron en el consumo de alcohol y drogas, así como en las relaciones sexuales tempranas. Del mismo modo, los resultados del estudio ACE-IQ entre adultos en la Arabia Saudita, que comparaba a víctimas de acoso con personas que no habían sufrido acoso, mostraba una correlación positiva entre haber sido víctima de acoso y los comportamientos de riesgo para la salud como el consumo de alcohol (17% frente a 7%), el consumo de drogas (18,7% frente a 6,4%) y el consumo de tabaco (54,3% frente a 35,5%). Los resultados también mostraron una correlación positiva entre haber sido víctima de acoso y enfermedades físicas crónicas a largo plazo en la madurez, como la diabetes (OR-1,6) y la hipertensión (OR-1,8). Las enfermedades mentales también estaban asociadas al acoso, dado que el riesgo de ansiedad y depresión en la madurez aumentó al doble (OR-1,9 y 1,7, respectivamente).

El estudio de Al Bitar determinó que el hecho de haber sido víctima de acoso tuvo un efecto negativo en las calificaciones en un 40% de los casos. En el estudio de Ismail realizado en 2010 en Qina (Egipto) con un tamaño de muestra de 48 estudiantes de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años, observó que los niños que habían sufrido acoso padecían altos niveles de ansiedad como

consecuencia del acoso además de preferir estar solos a con sus compañeros⁴⁶². El estudio también mostró que los niños acosados tendían a tener dificultades para entablar relaciones sociales e interactuar con sus compañeros. El estudio de AlBuhairan *et al.* también puso de relieve que el acoso repercutía de forma negativa en los resultados académicos y la salud mental de los niños que habían sido objeto de acoso y que el efecto era más pronunciado en el caso del acoso verbal o psicológico que en el de la violencia física⁴⁶³.

Conclusión

Si bien en el Oriente Medio y el Norte de África hace poco que se ha empezado a reconocer que el acoso es un problema, son notables los progresos en su investigación y la formulación de políticas al respecto. Como se ha mostrado, la investigación en los países desarrollados muestra poca diferencia en lo que respecta a los factores de riesgo y consecuencias en comparación con nuestra región, pero cabe señalar que la región árabe supera a estos países en términos de prevalencia. Como consecuencia, la investigación, la elaboración de políticas y la legislación en materia de acoso debe ser una prioridad política en todos los países árabes. Muchos investigadores de diferentes ámbitos están estudiando el fenómeno del acoso y comparándolo con los estudios internacionales disponibles a fin de elaborar políticas nacionales basadas en las conclusiones locales. Todos los países árabes han firmado y ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño y, por lo tanto, deberían estar en condiciones de aprobar leyes y aplicar políticas locales con eficacia. Por último, habría que centrarse en la prevención como prioridad, en particular fomentando la sensibilización a esta cuestión, involucrando a los padres y habilitando a los docentes para que planten cara al acoso.

Apostilla

- 436** Farrington, DP (2001) "Predicting adult official and self-reported violence." En: Pinar GF, Pagantu L, eds. *Clinical assessment of dangerousness: empirical contributions*. Nueva York, NY, EE.UU.: Cambridge University Press (págs. 68 a 88); Loeber R, Wung P, Keenan K, et al. (1993) Developmental pathway in disruptive child behavior. *Development and psychopathology* 5(1-2): 103 a 133. Peterson JS, Ray KE (2006) "Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects." *Gifted child quarterly* 50(2): 148 a 168.
- 437** Farrington, DP (2001). Op. cit.
- 438** Fleming, L & Jacobsen, K (2009). "Bullying among middle-school students in low and middle income countries." *Health promotion international* 25(1): 73 a 84.
- 439** Ghazal, A (2010). Causes of Bullying from the perspective of bullied children. Al Sharjah University for Human and Social Studies 7(2): 306 a 275.
- 440** Al Bitar, Z, Al Omari, I, Sonbol, H, et al. (2013). "Bullying among Jordanian schoolchildren, its effects on school performance, and the contribution of general physical and dentofacial features." *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics* 144(6): 872 a 878.
- 441** Al Bugami, F (2009) The Phenomenon of Bullying between students in high school in Riyadh. (Tesis de máster, King Saud University, Riad (Arabia Saudita)). Tesis de máster no publicada.
- 442** AlBuhairan, F, AlDubayee, M, Tamimi, H, et al. (2015). "Time for adolescent health surveillance system in Saudi Arabia: Findings from "Jeeluna". *Journal of Adolescent Health* (57): 263 a 269.
- 443** IPSCAN, The International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect, Child Abuse Screening tool for children, the home version, (ICAST-CH), realizado en la Arabia Saudita, 2013; Eissa, M, AlBuhairan, FS, Qayad, M et al. (2013). "Determining Incidence of Child Maltreatment in Saudi Arabia Using ICAST-CH Tool: A Pilot Study." *Child abuse and neglect journal* (42): 147 a 182.
- 444** Almuneef, MA, Hollinshead, D, Saleheen, H, et al. (2016). "Adverse Childhood Experiences and association with health, mental health, and risky behavior in the Kingdom of Saudi Arabia". *Child abuse and neglect journal*. En proceso de revisión por pares; World Health Organization (WHO), *World report on violence and health: Summary* (2002), págs. 25 a 55. Obtenido en: www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf.
- 445** Al Gahtani, N (2008). Bullying among middle school pupil in Riyadh city: A survey and recommendation for intervention programs against bullying in school environment. (Tesis de máster, King Saud University, Riad (Arabia Saudita)). Tesis de máster no publicada.
- 446** Al Bitar, Z, Al Omari, I, Sonbol, H, et al. (2013), op. cit.
- 447** AlQadah, M, Bashir, A (2013). "Predictive ability of the educational environment in the emergence of bullying in primary school students in private schools in Amman." *University of Al Najah for Research Journal Human studies* (4): 27.
- 448** Al Bitar, Z, Al Omari, I, Sonbo, I H, et al. (2013). Op. cit.
- 449** Al Bugami, F (2009). Op. cit.
- 450** Al Bitar, Z, Al Omari, I, Sonbol, H, et al. (2013). Op. cit.
- 451** Al Bugami, F (2009). Op. cit.
- 452** Peterson, JS, Ray, KE (2006). "Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects." *Gifted child quarterly* 50(2): 148 a 168.
- 453** Al Bitar, Z, Al Omari, I, Sonbol, H, et al. (2013). Op. cit.
- 454** Ghazal, A (2010). Op. cit.
- 455** Al Adili, R. Abnormal sibling competition and relationship with anger, bullying, in middle school pupils in Iraq. University of Bagdad, tesis de máster (no publicada).
- 456** Eron, LD, Huesmann, LR, Zelli, A (1991). "The role of parental variables in the learning of aggression". En: Pepler DJ, Rubin KJ, (eds). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum: 169 a 188.
- 457** AlNayrab, A (2008). Psychological and social factors contributing to violence in schools in middle school as reported by teachers and students in Ghaza. Universidad Islámica de Gaza. Tesis de máster no publicada.
- 458** Alsufi, O, AlMalki, F (2012). "Bullying amongst children and its relationships to Parental treatment." *Psychology and Education Journal* 35: 146 a 188.
- 459** AlQadah, M, Bashir, A (2013). Op. cit.
- 460** AlNayrab, A (2008). Op. cit.
- 461** Fleming, L & Jacobsen, K (2009). Op. cit.
- 462** Ismail, H (2010). Psychological changes bullying victims go through in elementary school. Qina, South Valley University (Egipto) 16 (2).
- 463** AlBuhairan, F, AlDubayee, M, Tamimi, H, et al. (2015). Op. cit.



Las tres niñas en la fotografía fueron participantes en un taller de fotografía, Países Bajos

© UNICEF/UNI201382/Mona

18. Campaña contra el acoso y líneas de ayuda para niños en Lituania

Robertas Povilaitis y Child Helpline International

Introducción

Este artículo utiliza los ejemplos de estudios monográficos para poner de relieve intervenciones eficaces contra el acoso y el ciberacoso. Consta de dos partes: la primera, realizada por Robertas Povilaitis, comparte los detalles y examina los esfuerzos de la organización no gubernamental lituana "Child Line" en su labor para luchar contra el acoso infantil desde 1997. La segunda parte, realizada por Child Helpline International, analiza la naturaleza y el valor de los servicios prestados por las líneas de ayuda para niños en muchos países de todo el mundo y los esfuerzos de Child Helpline International para coordinar y compartir los inestimables datos obtenidos de esas organizaciones.

ONG lituana Child Line

La ONG lituana Child Line, creada en 1997, proporciona ayuda gratuita y anónima a niños y adolescentes. La misión de Child Line es ayudar a niños y adolescentes por teléfono y en línea aceptándolos tal y como son, y ayudándoles a buscar las respuestas a las preguntas que les preocupan. También tiene por objeto alentar a los niños y adolescentes a ayudarse a sí mismos y a sus compañeros, y a concienciar a los adultos acerca de sus problemas y las formas en que podrían ayudar. El acoso es uno de los principales temas que surge en las conversaciones.

Child Line es miembro de la Asociación Lituana de Servicios de Apoyo Emocional, Child Helpline International⁴⁶⁴ y miembro fundador de European Anti-Bullying Network⁴⁶⁵, que reúne a 20 organizaciones de 15 países europeos. Child Line también es miembro del consorcio para una Internet más segura (Safer Internet) en Lituania⁴⁶⁶ y socio de la red INSAFE⁴⁶⁷.

Prevalencia del acoso en Lituania

Según el estudio "Health Behaviour in School-aged Children" (HBSC), la prevalencia del acoso en Lituania es una de las más elevadas del conjunto de países que participaron en el estudio.

El estudio⁴⁶⁸ revela que el 31,6% de los niños y el 26,3% de las niñas sufren acoso, y que el 16% de las niñas y el 30% de los niños acosaron a otros (véanse los cuadros 1 y 2).

Campaña "SIN ACOSO" de Child Line

Child Line inició una campaña contra el acoso en 2004, en un intento de afrontar algunos de los desafíos que tiene ante sí Lituania. El objetivo de la campaña es crear un entorno más seguro en las escuelas y los jardines de infancia, y también asegurar la participación activa de todos los miembros de la sociedad que tratan esta cuestión. La campaña se ha centrado en concienciar a la sociedad del acoso y también ha contribuido a introducir métodos de prevención. Las actividades de la campaña se han llevado a cabo en varios niveles (social, escolar, individual), con el fin de llegar al público de forma eficaz y fomentar cambios en la sociedad.

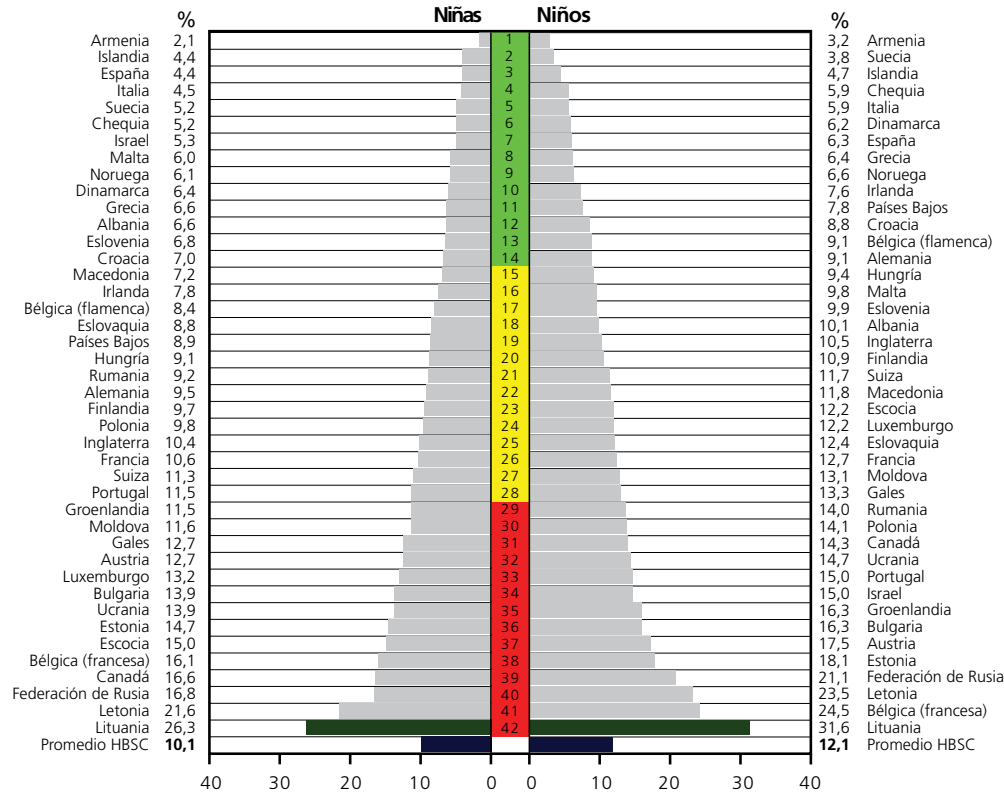
En 2004, Child Line escribió una carta pública que fue firmada por varias ONG y otras organizaciones relacionadas con temas de la infancia. Esta carta fue enviada al Presidente y al Gobierno de Lituania con el fin de centrar la atención en el problema del acoso entre los niños. Esta y otras actividades iniciadas por Child Line han aumentado la sensibilización al problema del acoso en los medios de comunicación y entre los encargados de formular políticas y la sociedad en general.

El año 2007 por fin marcó un punto de inflexión en la prevención del acoso en Lituania. Esta cuestión se trató en la sesión especial internacional en el Parlamento de Lituania en enero y la Oficina del Presidente lo hizo en abril. El Primer Ministro de Lituania creó un equipo de trabajo para preparar un plan de acción para la prevención de la violencia escolar en mayo. Los resultados muestran que existe un pico en el aumento de la sensibilización al acoso coincidiendo con la conferencia internacional "Enfoques Modernos en la Prevención de la Violencia y el Acoso en las Escuelas" que tuvo lugar en Vilnius en 2007⁴⁷¹.

El equipo de trabajo del Primer Ministro elaboró el Programa Nacional de Prevención de la Violencia contra los Niños y la Prestación de Asistencia Infantil para el período

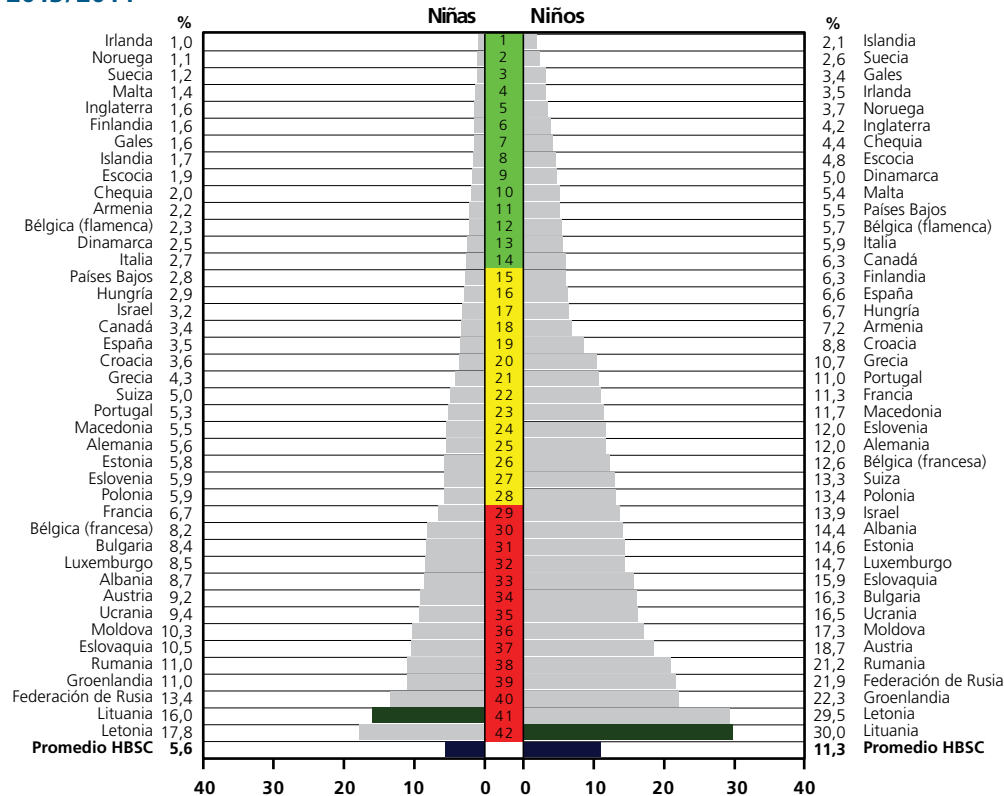
Cuadro 1 (arriba):

Prevalencia de niños que son víctimas de acoso. Estudio "Health Behaviour in School-aged Children", 2013/2014⁴⁶⁹



Cuadro 2 (arriba):

Prevalencia de niños que practican acoso. Estudio "Health Behaviour in School-aged Children", 2013/2014⁴⁷⁰



comprendido entre 2008 y 2010. Era un plan amplio que recogía diversas medidas contra el acoso, incluida una propuesta para poner en marcha programas de prevención del acoso en las escuelas.

En marzo de 2010, la Presidenta de la República de Lituania, la Sra. Dalia Grybauskaitė, inició el Memorando sobre la Infancia sin Acoso⁴⁷², que fue firmado por ministros, dirigentes de diversas instituciones estatales y representantes de ONG. Se firmó el primer día de la “Semana de acción sin acoso” de 2010 puesta en marcha por Child Line.

También se han llevado a cabo otras medidas más recientes para combatir el acoso. La Presidenta de la República de Lituania puso en marcha en 2016 la campaña “Por una Lituania segura”⁴⁷³. Esta campaña tiene por objeto poner fin al acoso y la violencia, reducir el abuso de sustancias adictivas y otras adicciones, y hacer frente a cuestiones tales como la exclusión social. Child Line contribuyó a esta campaña también formulando recomendaciones para trabajar con los niños afectados por el acoso⁴⁷⁴.

En marzo de 2016, el Parlamento de la República de Lituania también adoptó medidas y aprobó una resolución para velar por los derechos de los estudiantes a un entorno seguro en todas las instituciones educativas⁴⁷⁵. Esta resolución exige que todas las escuelas de Lituania pongan en práctica programas de prevención de la violencia y el acoso.

Child Line también ha participado asesorando a la Oficina del Presidente en el proyecto de ley presentado al Parlamento. Child Line participó en el proceso de consulta para la enmienda de la Ley de Educación, que fue iniciado por la Presidenta. La enmienda de la ley quedó registrada en mayo de 2016⁴⁷⁶. Esta enmienda establece la creación de un sistema unificado de lucha contra el acoso en todas las escuelas de Lituania tanto de enseñanza general como de formación profesional.

Sensibilización de la sociedad al acoso

Internet es uno de los métodos más eficaces para publicar la información más reciente sobre el acoso y compartir los datos de las investigaciones. A fin de aprovechar las oportunidades que ofrece Internet, Child Line ha creado un sitio web para su campaña “Sin acoso”⁴⁷⁷. La información compartida en este sitio está dirigida a diferentes colectivos: niños, padres y cuidadores, educadores y personal escolar, y todas las demás personas que buscan obtener más información sobre el fenómeno del acoso. Toda la información sobre el sitio web está a disposición del público, incluso para descargarla y compartirla. En este sitio, Child Line también ha contado con la participación

de celebridades que comparten sus propias experiencias de acoso y que seguidamente animan a los niños a buscar ayuda si también están siendo víctimas de acoso⁴⁷⁸. También se ha creado un perfil de Facebook, “Sin acoso”⁴⁷⁹ con el fin de promover actividades de prevención del acoso en los sitios web de contactos sociales. Estos sitios también se han visto como una plataforma útil para divulgar ampliamente información sobre el acoso y las formas de gestionarlo.

Otra campaña iniciada en Internet por Child Line es el “Museo del Acoso”⁴⁸⁰. Este “Museo del Acoso” virtual es un sitio web donde se invita a los visitantes a ver las exposiciones utilizadas de una u otra manera en situaciones de acoso afrontadas a diario por los niños y adolescentes lituanos. Los visitantes pueden ver la muñeca rota, la mochila llena de basura, el dibujo roto de un niño, un teléfono móvil con mensajes hirientes y un vídeo con escenas de acoso en una pantalla de ordenador. Todas estas representaciones parecen reales y se alienta a los visitantes del sitio a contribuir proponiendo soluciones para evitar el acoso. En el sitio web también se describen recomendaciones sobre el modo de prestar apoyo a un niño que está siendo víctima de acoso, o sobre el modo de responder al acoso.

Child Line también participa en la medición y el seguimiento de las actitudes de la sociedad ante el acoso. Una encuesta de opinión pública realizada en 2016 reveló que el 76% de los encuestados consideraba que el acoso en las escuelas era una cuestión importante. Desde el inicio de la campaña de prevención del acoso, Child Line ha enviado un mensaje claro de que el acoso no es una etapa natural del desarrollo del niño y hay que actuar al respecto, y la sociedad parecería estar entendiendo de forma más generalizada ese mensaje.

Como parte de su labor en curso, Child Line ha organizado varias conferencias nacionales e internacionales que han reunido a encargados de la formulación de políticas, investigadores, profesionales, estudiantes y representantes de las escuelas, ONG e instituciones estatales a fin de compartir experiencias sobre actividades de prevención del acoso escolar.

Child Line también proporciona de manera continua información sobre la campaña a los medios de comunicación a través de comunicados de prensa sobre actividades de prevención del acoso, detalles de los últimos estudios nacionales e internacionales y evolución de las políticas. Los medios de comunicación se han basado en los conocimientos especializados de los expertos vinculados a Child Line para las entrevistas y observaciones sobre la cuestión del acoso.

Campaña para la Semana de Acción sin Acoso

Desde 2010, Child Line ha organizado la campaña “Semana de Acción sin Acoso”⁴⁸¹ con el fin de modificar las actitudes de la sociedad hacia el acoso. Más de un millar de instituciones de enseñanza (escuelas, jardines de infancia, ONG) suelen participar en esta semana de prevención del acoso cada año mediante la organización de diversas actividades para sus comunidades.

Apoyo a las escuelas

Child Line ha elaborado una serie de libros y otros materiales informativos sobre la prevención del acoso y el ciberacoso. Se prepararon publicaciones para escuelas, padres y niños. También existe un cuestionario que puede utilizarse para medir la prevalencia del acoso en la escuela. La organización ha producido asimismo varios cortometrajes que pueden verse en Internet y utilizarse como instrumentos educativos. Entre ellos hay un cortometraje sobre el ciberacoso y un vídeo educativo sobre seguridad en Internet, titulado “Actúa con seguridad en Internet”⁴⁸².

Apoyo a padres y tutores

Child Line ha elaborado varias recomendaciones para los padres y tutores que están disponibles en forma de libros⁴⁸³, folletos e información en el sitio web. Los padres tienen un papel importante en la prevención del acoso y a la hora de intervenir en situaciones de acoso. Por lo tanto,

Mapa de Lituania con las escuelas inscritas a la “Semana de Acción sin Acoso 2016”



es fundamental que participen en el proceso y reciban asesoramiento e información.

Esta información también puede obtenerse mediante varios anuncios sociales sobre el acoso producidos por Child Line. El anuncio “Desconfía del teléfono inteligente en la mano de tu hijo”⁴⁸⁴ insta a los padres a prestar más atención al comportamiento que adoptan sus hijos en línea cuando utilizan teléfonos inteligentes. La televisión nacional lituana ha difundido ampliamente este anuncio.

Apoyo a los niños

El apoyo individual a niños y adolescentes que ofrece Child Line por teléfono y en línea es una parte tremendamente importante de su campaña. Mediante la ayuda que ofrece a los niños a través del número de teléfono europeo 116111, Child Line coopera con los profesionales de la Institución Nacional de Protección y Adopción de los Derechos del Niño, que proporciona acceso a apoyo emocional y servicios de asesoramiento social y jurídico. Child Line respondió a casi 140.000 llamadas de niños en 2015. El apoyo emocional a los niños corre a cargo de cerca de 200 asesores. Las cuestiones que refieren los niños con más frecuencia son problemas y preocupaciones acerca de las relaciones con los padres y compañeros, y experiencias de acoso y abuso. El acoso es el tema que se menciona con más frecuencia en las conversaciones de los asesores de Child Line con los niños y adolescentes.

Child Helpline International – Trabajo y datos

Por Child Helpline International

Child Helpline International es la red mundial de líneas de ayuda para niños y está dedicada a la protección de los derechos del niño en 142 países. Cuenta con 183 miembros en todo el mundo. Las líneas de ayuda para niños son seguras, confidenciales y accesibles para los niños. Los asesores suelen ser el primer punto de contacto de los niños con los servicios de protección de la infancia y los propios niños pueden dirigirse a ellos voluntariamente.

Child Helpline International recopila datos anualmente sobre los contactos establecidos con los niños a través de su red de líneas de ayuda para niños. Utiliza estos datos para promover mejores servicios de protección de la infancia y poner de relieve las deficiencias existentes en estos servicios. En 2014, Child Helpline International recopiló datos sobre el acoso y el ciberacoso de 96 líneas de ayuda para niños en el marco de un informe sobre la violencia contra los niños. Estos datos ilustran la incidencia de la violencia, ofrecen información sobre las experiencias de los propios niños y proporcionan, por medio de sus opiniones y tes-

timonios, información de gran valor para los encargados de formular políticas y los profesionales que trabajan con niños.

Las líneas de ayuda para niños desempeñan un importante papel en la protección de los niños contra los malos tratos y la violencia. Para muchos niños, estas líneas son el primer punto de contacto con cualquier tipo de protección y sirven como vías de acceso críticas a más ayuda y apoyo. Todas las líneas de ayuda para niños prestan servicios de escucha activa, apoyo psicológico y orientación a los niños que sufren abusos. En los países con un Índice de Desarrollo Humano (IDH) bajo o medio, donde los recursos escasean y como consecuencia los sistemas de protección de la infancia son más porosos, muchas líneas de ayuda para niños también tienen que prestar servicios complementarios, como servicios de intervención directa, vivienda, educación y asistencia jurídica.

En 2014, se establecieron 732.768 contactos de niños a esas líneas por situaciones de violencia: el 26% de esos contactos estaban relacionados con situaciones de acoso y el 4%, con el ciberacoso.

Contactos establecidos con Child Helpline International en relación con el acoso y el ciberacoso

La violencia entre compañeros (el acoso y el ciberacoso) y el maltrato físico constituyen la mayor preocupación

para los niños y jóvenes. La mayor parte de los contactos relacionados con la violencia entablados con las líneas de ayuda para niños se centraban en estos dos temas. El acoso es una conducta común en las escuelas y entre compañeros en todo el mundo. También es una de las mayores preocupaciones para los escolares. Las líneas de ayuda para niños de todo el mundo reciben un gran número de llamadas en relación con el acoso. Solo en 2014, los asesores de los centros de llamadas de ayuda para niños de todo el mundo tuvieron conocimiento de 190.521 casos de acoso. La mayoría de los contactos relacionados con el acoso se refieren al acoso psicológico, al que sigue el acoso físico (véase la figura 3).

Más niñas que niños se pusieron en contacto con las líneas de ayuda para niños a fin de realizar consultas relacionadas con el acoso (véase la figura 4). En la experiencia de los asesores de asistencia telefónica infantil, el tipo de acoso que impulsa a niñas y niños a ponerse en contacto también es distinto. Al parecer, las niñas sufren más la difusión de historias embarazosas por parte de sus compañeros, a menudo agravada por el uso de los medios sociales, mientras que los niños con frecuencia afirman ser víctimas de acoso físico y extorsión.

A nivel mundial, los datos de Child Helpline International para 2014 presentan 27.847 casos de ciberacoso. El ciberacoso es una forma de maltrato que se produce a través de Internet y los medios sociales. El ciberacoso puede producirse de manera aislada, pero a veces tam-

Figura 1
Tipos de violencia contra niños (datos CHI 2014, N = 732.768)

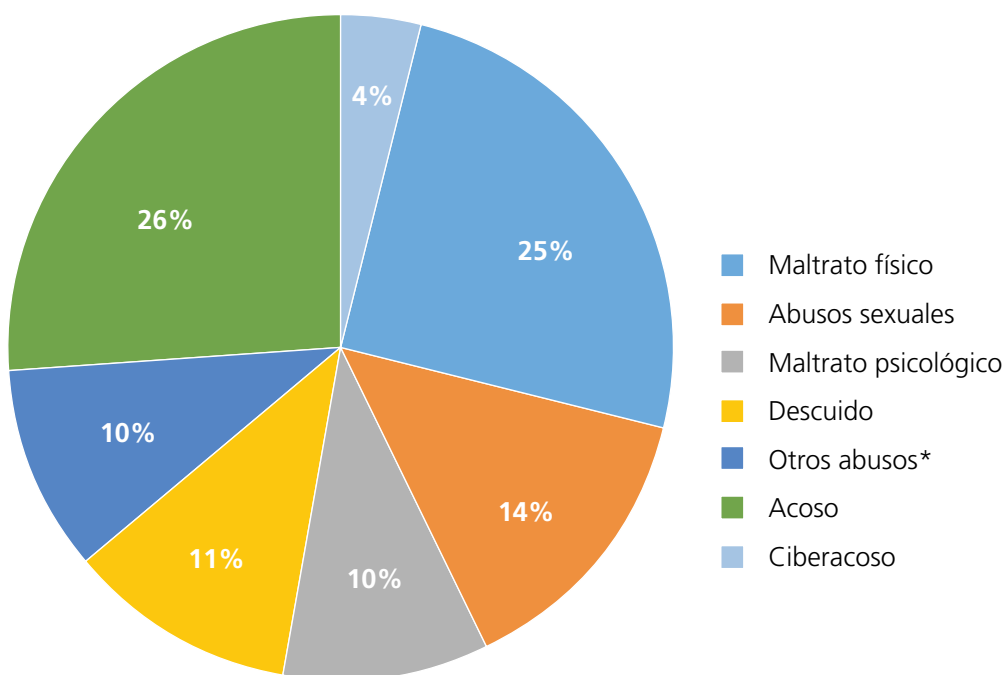
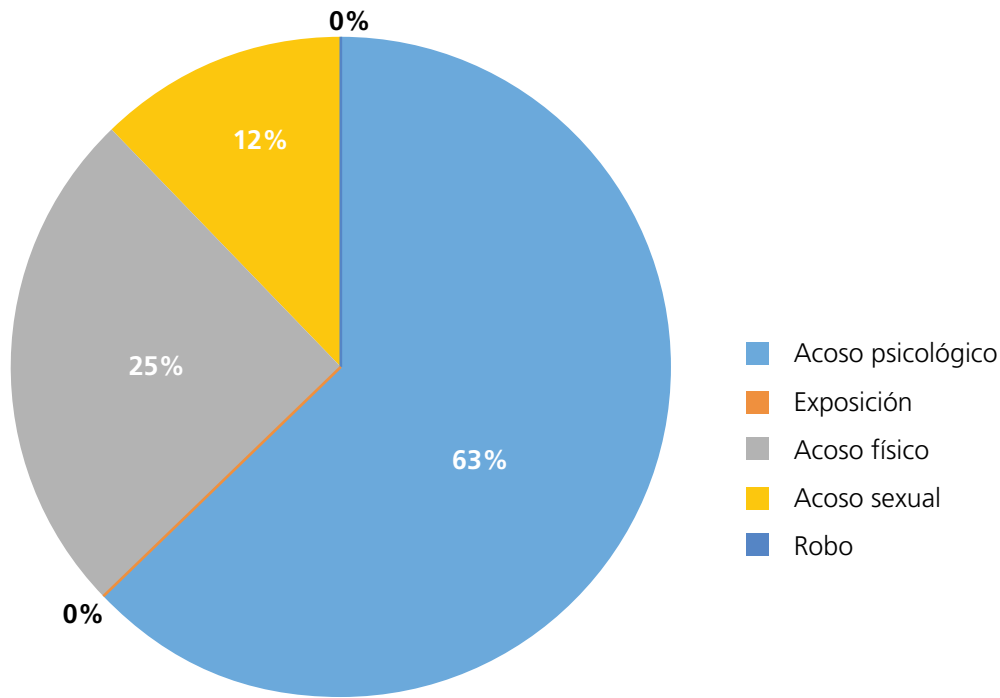


Figura 2
Niños afectados por el acoso (datos CHI 2014, N = 190.521)



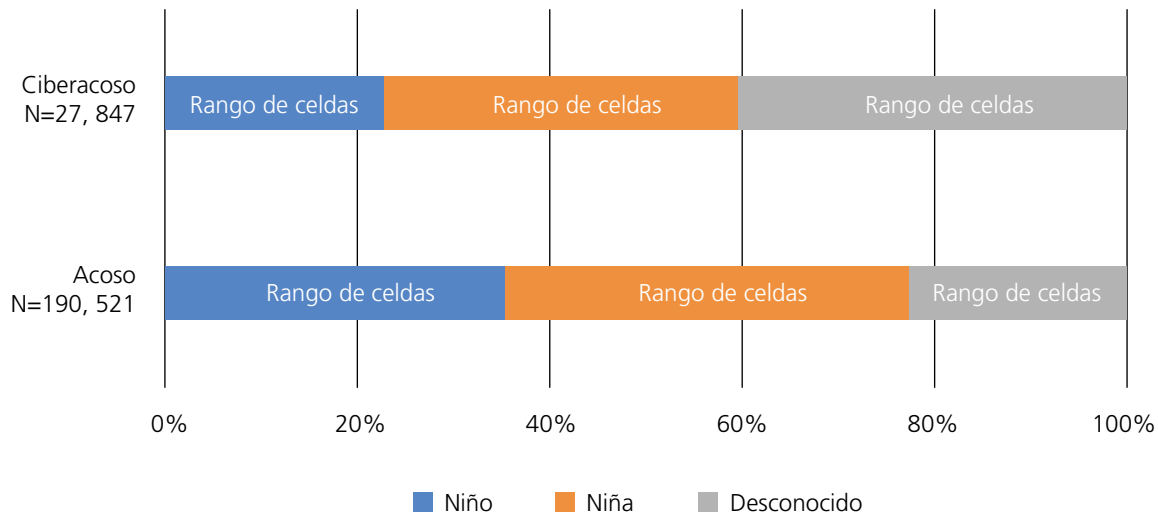
Figura 3
Proporción de contactos por tipo de acoso (N = 29.084, no incluye “sin especificar y otros”)



bién se produce como extensión del acoso cara a cara. El ciberacoso puede provocar aún más daño a los jóvenes por su carácter prácticamente indeleble: es difícil eliminar el contenido de Internet, y otros pueden guardar los insultos, comentarios o imágenes y utilizarlos para infligir

más daño con cada nueva divulgación, lectura o visualización. Además, la audiencia en los medios sociales es mayor y muchas plataformas de medios sociales permiten la posibilidad de coordinar “campañas” contra la víctima. Por último, los mensajes llegan al público con una rapidez

Figura 4
Víctimas de acoso y ciberacoso por sexo



que raya en la inmediatez y la difusión de información es incontrolable.

Child Helpline International seguirá reuniendo datos sobre el acoso y el ciberacoso para compartirlos y promover una mayor sensibilización y mejores medidas de protección.

Ejemplos de estudios monográficos

Los siguientes ejemplos de estudios monográficos de Child Helpline International sirven para ilustrar la variedad de dificultades y los niveles de angustia causados por el acoso. También demuestran la eficacia del apoyo que prestan las líneas de ayuda para niños. Se han cambiado los nombres de los niños para proteger su identidad.

Captación de niños para fines sexuales: Brasil Un agresor sexual se ganó la confianza de Laura cuando estaba navegando por Internet. Con 15 años, terminó reconociéndose en una grabación de vídeo con contenido sexual explícito. Cuando este vídeo se hizo viral, Laura y su padre se pusieron en contacto con la línea de ayuda para niños a fin de obtener ayuda para eliminarlo de sitios web nacionales e internacionales. Mientras, los consejeros también ofrecieron apoyo psicológico para ayudarla a hacer frente a las consecuencias de este tipo de abusos. Pocos días después de ponerse en contacto con la línea de ayuda por primera vez, el padre de Laura envió un correo electrónico que decía: “Ahora nos encontramos mucho mejor. La escuela y el fiscal nos han ofrecido todo el apoyo necesario para resolver el asunto. Muchas gracias.”

Acoso: Rumania Alicia, de 15 años de edad, solía ser acosada “porque” fue adoptada cuando tenía cuatro años. En su cuarto intento de suicidio, llamó a la línea de ayuda

para niños y dijo “Por favor, por favor, ayuda. Lo estoy haciendo de nuevo.” El asesor ofreció apoyo psicológico y la ayudó a encontrar personas capaces de ayudarla a seguir adelante, concretamente sus padres y su asesor escolar. Al final de esa conversación, el asesor también la ayudó a preparar un plan sobre lo que debía hacer para ayudar a reducir los efectos del acoso en su vida.

Acoso y extorsión: Kazajstán Varios estudiantes de cursos superiores de la escuela a la que asistía un adolescente de 17 años que llamó le pedían dinero de manera reiterada y agresiva. Su negativa a darles dinero dio paso a graves abusos físicos y verbales, y cada vez duplicaban la cantidad de dinero exigida. Huelga decir que el muchacho estaba aterrado y era reticente a dar información sobre sus agresores o detalles de lo que estaba sucediendo en la escuela. Para agravar la situación, los docentes no estaban disponibles para hablar sobre este tipo de acoso. Este tipo de acoso o extorsión está muy extendido y, en general, se sigue produciendo continuamente a expensas de la víctima. Después de una serie de sesiones de asesoramiento a través de la línea de ayuda para niños, el chico comenzó a sentirse más seguro y reveló la información solicitada. Los agresores fueron detenidos y el adolescente de 17 años volvió a llamar a la línea de asistencia telefónica para dar las gracias a los asesores.

Acoso y ciberacoso: Bélgica Una niña era víctima de acoso por parte de otra en la escuela. La otra niña y sus amigos estaban acosando físicamente a la niña que realizó la consulta telefónica y enviándole mensajes de odio por SMS y Facebook. La niña que llamó había tratado de no hacer caso a la niña, razonar con ella y bloquearla en Facebook, pero nada parecía servir. Se sentía muy desesperada e incluso se estaba planteando cambiar de escuela. Entonces se puso en contacto con la línea de ayuda. El

asesor la felicitó por las medidas que ya había tomado y la animó a hablar con algún adulto en la escuela (un docente o asesor escolar) sobre la situación. Como la víctima temía que esto empeorara las cosas si las otras niñas se enteraban, el asesor sugirió que expresara este temor al adulto confidente de su elección. También le preguntó si había guardado pruebas del ciberacoso, cosa que había hecho, y la animó a mostrar estas pruebas a un docente o asesor escolar. La niña que hizo la consulta dijo que, posteriormente, se sintió más segura para manejar la situación.

Acoso, ciberacoso y sexteo: Brasil Una joven de 16 años comienza su llamada diciendo: “No soy guapa, y la gente me lo “echa en la cara”. Se ríen de mí y hablan sobre mi manera de vestir; ¿qué debería hacer?” Durante casi dos horas de conversación, la niña compartió que sus “amigos” le habían tomado una fotografía cuando estaba borracha y desnuda en una fiesta y todos en la escuela habían recibido la fotografía por SMS. Después de eso, empezó el ciberacoso y todos los niños iban diciendo que era una chica “fácil”. Había contemplado el suicidio en dos ocasiones y empezado a hacerse cortes para “castigarse por ser quien era”. En vista de que pensaba en el suicidio y se había autolesionado realmente, el asesor la remitió a un psicólogo para que recibiera sesiones de asesoramiento en persona y le aseguró que siempre podía llamar de nuevo.

Abuso y tecnología: Mauricio La cuenta de Facebook de una niña fue pirateada y se empezó a publicar contenido inapropiado. Ella no sabía por qué habían pirateado su cuenta, pero estaba muy cansada del contenido que se estaba publicando. También temía que sus amigos pudieran recibir amenazas y correos extraños. Deseaba asesoramiento sobre cómo gestionar esta situación y llamó a la línea de ayuda infantil. El asesor prestó apoyo a la niña y le habló sobre los posibles responsables del ataque a su cuenta. El asesor también comentó con la niña la posibilidad de que alguien pudiera querer amenazarla y chantajearla con publicar contenido todavía más perjudicial. La niña y el asesor comentaron que nunca es bueno acceder al chantaje y que denunciar la situación ayudaría. Entonces el asesor tomó toda la información facilitada por la niña y le pidió su consentimiento para denunciar el ataque a las autoridades competentes y Facebook. Seguidamente el coordinador de la línea de ayuda infantil proporcionó la información a la dependencia correspondiente de Facebook y, en cuestión de minutos, la cuenta estaba cerrada. Este caso también fue destacado en los medios de comunicación de Mauricio, a fin de dar crédito a la labor desempeñada por la línea local de ayuda infantil.

Conclusión

Las pruebas presentadas en este informe demuestran claramente el valor de las líneas de ayuda para niños en muchas partes del mundo. Los estudios monográficos individuales pueden ofrecer valiosa información sobre los problemas que afrontan niños reales en su vida cotidiana y los datos agregados constituyen un instrumento esencial en la elaboración de políticas, leyes y actividades prácticas eficaces de apoyo a la lucha contra la amenaza que representan el acoso y el ciberacoso.

Apostilla

- 464 Child Helpline International. Sitio web: www.childhelplineinternational.org/about/.
- 465 European Anti-bullying Network (EAN). Sitio web: www.antibullying.eu.
- 466 Lithuanian Safer Internet Centre. Sitio web: www.draugiskasinternetas.lt.
- 467 Better Internet for Kids. Sitio web: www.saferinternet.org.
- 468 Zaborskis, A (2016). Conferencia Nacional "Prognosis del acoso en Lituania 2020-2030", 16 de marzo.
- 469 *Ibid.*
- 470 *Ibid.*
- 471 Conferencia "Enfoques Modernos en la Prevención de la Violencia y el Acoso en las Escuelas" (2007), Vilnius. <http://bepatyciu.lt/kampanija-be-patyciu/renginiai/>.
- 472 Centro de prensa del Presidente de la República de Lituania (2010). "Lituania sin acoso: una obligación para todos, 22 de marzo." Sitio web: www.lrp.lt/lt/lieuva-be-patyciu-ipareigojimas-kiekvienam/pranesimai-spaudai/8363.
- 473 Campaña "Por una Lituania segura", <http://uzsaugialietuva.lt/english>.
- 474 Directrices para niños "¿Sufres violencia y acoso?" Sitio web: www.lrp.lt/data/public/uploads/2016/04/patiri-smurta-ar-patycias.pdf.
- 475 Parlamento de la República de Lituania (2016). Resolución sobre los derechos de los alumnos a un entorno seguro en las instituciones educativas. 2016.03.17 (núm. XII -2260), Vilnius. Sitio web: www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=1128513.
- 476 Enmienda de la Ley de Educación: www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=1147264&p_tr2=2.
- 477 Sitio web de la campaña "Sin acoso": <http://bepatyciu.lt/>.
- 478 Celebrities que hablan sobre el acoso. Sitios web: www.youtube.com/watch?v=mLlkrdE7E8A, www.youtube.com/watch?v=I5Ssa9yNTxU, www.youtube.com/watch?v=W2jLqyWLEWs, www.youtube.com/watch?v=6fHly_5GOgs, www.youtube.com/watch?v=5ol6z2Gb8Co, www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=4_pd5UAsno0.
- 479 Perfil de Facebook de la campaña "Sin acoso" <https://www.facebook.com/bepatyciu/>.
- 480 Campaña de sensibilización "Museo del Acoso" de Child Line. www.museumofbullying.com.
- 481 Sitio web de la iniciativa "Semana de Acción sin Acoso" de Child Line: <http://bepatyciu.lt/veiksmo-savaite-be-patyciu/>.
- 482 Vídeo educativo sobre el ciberacoso: <https://www.youtube.com/watch?v=NCuudFQxMlk>; Vídeo educativo "Actúa de forma segura en Internet": www.youtube.com/watch?v=Hf_4YNxoZmY.
- 483 Jasiulion, JS, Mažionien, M, Suchodolska, I, Povilaitis, R (2011). ¿Cómo puedo ayudar a mi hijo? Respuestas a preguntas de los padres sobre el acoso entre niños (en lituano).
- 484 Anuncio social "Desconfía del teléfono inteligente en la mano de tu hijo": www.youtube.com/watch?v=9CccXEutlfc.

Notas sobre los contribuidores

Maha Almuneef es doctora en medicina y pionera en el campo del maltrato infantil en la Arabia Saudita. Como pediatra, tiene gran interés en la defensa de los derechos del niño y su bienestar. Creó el Programa Nacional de Seguridad Familiar para combatir la violencia mediante la concienciación, la promoción, la formación de profesionales sobre el terreno y la investigación.

Katharina Anton-Erxleben es doctorada y Becaria de Seguimiento y Evaluación en la Oficina de Educación, Juventud y Desarrollo de la Infancia de USAID (Uganda). Está licenciada en Psicología y Neurociencia, y cuenta con más de 10 años de experiencia en investigación. Antes de incorporarse a USAID (Uganda), trabajó en las iniciativas de la Oficina de USAID en África para generar datos y mejorar la medición en torno a la violencia por razón de género en el ámbito escolar.

Patrick Burton tiene un título de posgrado en ciencias y es Director Ejecutivo del Centro de Justicia y Prevención del Delito (CJCP), una ONG con sede en Ciudad del Cabo que actúa en el ámbito de la justicia social y la prevención del delito, prestando especial atención a niños y jóvenes. Mientras estuvo en el CJCP, Patrick trabajó en el primer estudio nacional de victimización juvenil llevado a cabo en Sudáfrica, un estudio sobre la resiliencia juvenil a la violencia, un estudio de referencia nacional sobre la violencia escolar y un estudio piloto sobre la ciberviolencia. Otros proyectos más recientes incluyen la exploración de las causas y la naturaleza de la violencia juvenil, y amplios trabajos sobre el alcance y la naturaleza de la violencia escolar en Sudáfrica y la región. Ha emprendido trabajos en Sudáfrica, Sudán del Sur, Etiopía, Malawi, Tanzania, Mozambique, Namibia, la República Democrática del Congo, la India y Bangladesh.

Christophe Cornu es Especialista Superior de Programas en la Sección de Salud y Educación de la UNESCO. Ha coordinado la iniciativa internacional de la UNESCO sobre las respuestas del sector de la educación a la violencia homofóbica y transfóbica desde 2011 y también ha trabajado y prestado servicios como consultor en más de 45 países para diversas organizaciones, entre ellas organismos de las Naciones Unidas y ONG internacionales.

Eric Debarbieux es Catedrático de Educación en la Universidad de Burdeos y en la Universidad de París-Est Créteil. Desde 1998 preside el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar. Entre 2003 y 2011, fue Presidente del Observatorio Internacional de Violencia Escolar. Entre 2012 y 2015, fue delegado ministerial a cargo de la prevención y lucha contra el acoso escolar. En la actualidad, es responsable de una importante acción contra el acoso escolar en 32 zonas desfavorecidas de Francia.

Michael Dunne es psicólogo doctorado y enseña e investiga en el campo de la salud mental de la población, en particular en relación con las comunidades de Asia Oriental. Su interés principal es la epidemiología social, incluidos los estudios de prevalencia, causas y consecuencias de la violencia y las adversidades en la infancia en China, Vietnam, Malasia e Indonesia. Escribe en colaboración con: **Thu Ba Pham**, con la Escuela de Salud Pública y Asistencia Social, Universidad de Tecnología de Queensland (QUT) y el Ministerio de Educación y Capacitación, Hanoi (Viet Nam), **Ha Hai Thi Le**, con la Escuela de Salud Pública y Asistencia Social (QUT) y la Facultad de Ciencias Sociales de la Escuela de Salud Pública de Hanoi (Vietnam), y **Jiandong Sun**, con la Escuela de Salud Pública y Asistencia Social (QUT).

Patricia Espinoza es Oficial de Investigaciones Cuantitativas en Young Lives. Su investigación se centra en la desigualdad, la pobreza y la relación de la estratificación social, la movilidad y el origen étnico. Está doctorada en desarrollo internacional por la Universidad de Oxford.

Bernard Gerbaka es doctor en medicina, Catedrático de Pediatría de la Universidad St. Joseph en Beirut y miembro del Consejo de la Facultad de Medicina. Trabaja en los ámbitos de la salud infantil, el abuso de menores, la violencia contra los niños, la prevención de lesiones y la promoción de la seguridad. Preside el Instituto Libanés para los Derechos del Niño (Presidente de ChildOfLebanon.org), fue Presidente de la Unión Libanesa para la Protección de la Infancia y Vicepresidente del Observatorio Universitario de la Infancia y la Juventud en el Líbano. Ha publicado sobre la salud infantil, las lesiones infantiles, la seguridad infantil, el abuso de menores, la violencia contra los niños y la protección de menores. El Dr. Gerbaka fue cofundador de la sociedad profesional árabe para la prevención de la vio-

lencia contra los niños (www.APSPVAC.org). Actualmente es Presidente electo de ISPCAN. Escribe en colaboración con el **Dr. Fares BouMitri y la Dra. Carla Haber**.

Sanna Herkama es doctora y especialista en comunicación, y actualmente trabaja como investigadora superior en la División de Psicología de la Universidad de Turku (Finlandia). Su investigación se centra en el desarrollo y la aplicación de programas de intervención, así como en el acoso escolar y los procesos cognitivos y de comunicación conexos.

Susan Limber es doctora y ocupa la Cátedra Dan Olweus en el Instituto de la Familia y la Vida Vecinal del Departamento de Estudios sobre Juventud, Familia y Comunidad en la Universidad de Clemson. Se dedica a la psicología del desarrollo y también tiene un máster en estudios jurídicos. La investigación y las publicaciones de la Dra. Limber se han centrado en la participación de la juventud, los derechos del niño y los aspectos jurídicos y psicológicos relacionados con el acoso entre niños y jóvenes.

Anne Lindboe es doctora en medicina y Defensora del Niño de Noruega. Se licenció en medicina por la Universidad de Oslo en 2000. Antes de ser Defensora del Niño, la Dra. Lindboe fue perita médica de la policía en casos de violencia y malos tratos, así como investigadora del Instituto de Salud Pública de Noruega. Escribe en colaboración con el experto en derechos del niño Anders Cameron.

Yongfeng Liu es Especialista de Programas en la Sección de Salud y Educación de la UNESCO. Ha apoyado la iniciativa internacional de la UNESCO sobre las respuestas del sector de la educación a la violencia homofóbica y transfóbica desde 2013. Antes de incorporarse a la UNESCO en 2003, trabajó durante 20 años en el desarrollo y la aplicación de programas nacionales de educación y proyectos de planificación familiar, salud reproductiva y prevención del VIH en China.

Sonia Livingstone, OBE, es catedrática en el Departamento de Medios de Difusión y Comunicaciones en la London School of Economics and Political Science. Investiga las oportunidades y los riesgos que suponen para los niños y jóvenes las tecnologías digitales y los medios de comunicación en línea, centrándose en la alfabetización mediática, actividades de mediación social y los derechos de los niños en la era digital. Es miembro de la Sociedad Británica de Psicología, dirige los proyectos "Global Kids Online", "Preparing for a Digital Future" y "EU Kids Online". Escribe en colaboración con **Mariya Stoilova y Anthony Kelly**, ambos del Departamento de Medios de Difusión y Comunicaciones de la London School of Economics and Political Science.

Ersilia Menesini es doctora y Catedrática de Psicología del Desarrollo en la Universidad de Florencia. Su investigación está relacionada con la violencia y el comportamiento agresivo en la adolescencia y la niñez, el acoso escolar, el rechazo entre pares, las agresiones en las citas, el ciberacoso y los comportamientos de riesgo en contextos virtuales. El Dr. Gerbaka es el Presidente electo del Consejo de la Asociación de Psicología del Desarrollo para el período 2017-2019.

George Moschos, Defensor Adjunto de los Derechos del Niño. Estudió Derecho y Criminología. En 2003, recibió el nombramiento de primer Defensor Adjunto de los Derechos del Niño en la Autoridad Independiente "The Greek Ombudsman" y ha sido objeto de ese nombramiento en otras dos ocasiones. Ha sido Presidente y miembro de la Oficina de la Red Europea de Defensores de los Niños (ENOC) y ha participado en numerosos comités, reuniones de consulta y conferencias nacionales e internacionales. Se ha comprometido a escuchar atentamente a los niños y defender sus derechos.

Annalaura Nocentini es doctora e investiga en el campo de la psicología del desarrollo en la Universidad de Florencia. Su investigación está relacionada con el comportamiento agresivo de la infancia a la juventud, el acoso escolar y el ciberacoso, la agresión en las citas y los trastornos de la conducta.

María José Ogando Portela tiene una Beca ODI en el Instituto Nacional de Estadística de Rwanda (NISR). Entre 2011 y 2015 trabajó con Young Lives como auxiliar de investigación y coordinadora de estudio en la cuarta ronda de encuestas cuantitativas en Etiopía, y en la elaboración de la quinta ronda. La Sra. Ogando Portela sigue trabajando con Young Lives en la investigación asociada al bienestar y la violencia psicosociales en los niños.

Dan Olweus es doctor y ha estado afiliado al Departamento de Psicología de la Universidad de Bergen (Noruega) desde 1970. Ha participado en trabajos de investigación e intervención en el ámbito del acoso escolar durante más de cuarenta y cinco años. Su programa de prevención del acoso, denominado "Olweus Bullying Prevention Program" (OBPP), ha sido puesto en práctica en un gran número de escuelas en varios países, entre ellos Noruega, los Estados Unidos de América, Suecia, Islandia y Lituania. El Dr. Olweus goza de reconocimiento general como pionero de la investigación y la intervención en problemas con acosadores y víctimas y como experto mundial en este campo. En varias ocasiones ha sido galardonado y reconocido por su labor de investigación e intervención.

Brian O'Neill es doctor y Director de Servicios de Investigación, Empresa e Innovación en el Instituto de Tecnología de Dublín. Brian lleva más de 25 años investigando y traba-

jando en el campo de las políticas de medios de comunicación y tecnologías digitales; la alfabetización mediática e informativa, la seguridad electrónica y las políticas de la sociedad de la información para los niños. Es miembro del Grupo de Gestión de la red EU Kids Online y es responsable de su paquete de trabajo sobre políticas. Es miembro del Comité Consultivo de Seguridad en Internet de Irlanda.

Kirrily Pells es doctora y Profesora de Infancia en UCL Institute of Education. Su investigación se centra en la infancia en todo el mundo y en los derechos del niño, sobre todo en relación con la pobreza, el desarrollo y los conflictos. La Sra. Pells también es investigadora asociada de Young Lives, un estudio de seguimiento de la pobreza infantil, donde centra su investigación en las experiencias de violencia de los niños en Etiopía, la India, el Perú y Viet Nam e incluye la colaboración con el UNICEF en un estudio multipaís sobre la violencia a la que están expuestos los niños.

Robertas Povilaitis es doctor y Director de la ONG "Child Line" (www.vaikulinija.lt), además de profesor en la Universidad de Vilnius. Psicólogo clínico de formación, ocupa el cargo de Secretario General en la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos y es miembro del Consejo de European Antbullying Network (EAN) (www.antibullying.eu).

Dominic Richardson se incorporó a la Oficina de Investigación Innocenti del UNICEF en 2015 para trabajar en temas de equidad en la educación y las relaciones entre la escolarización, los resultados escolares y el bienestar de los niños. Ha trabajado mucho con la División de Política Social de la OCDE en la evaluación de políticas infantiles y familiares y en la concepción de marcos que permitan comparar los indicadores de los resultados del bienestar infantil. Dominic contribuye al Boletín de Clasificaciones Innocenti del UNICEF sobre bienestar infantil en los países ricos y ha sido autor de un proyecto conjunto de la OCDE y la CE, cuyo fin era evaluar grandes encuestas internacionales realizadas a escolares de los países desarrollados. Escribe en colaboración con Chii Fen Hiu, de la Universidad de Oxford (Reino Unido).

Christina Salmivalli es doctora y Profesora de Psicología de la Universidad de Turku. Su campo de especialidad son las relaciones entre pares en los niños, en particular el acoso y su prevención basada en pruebas. Ha dirigido el desarrollo del programa KiVa de prevención del acoso. En 2009, la Asociación de Psicología de Finlandia premió a la Sra. Salmivalli por su labor en la investigación del acoso y el desarrollo conceptual en el ámbito de la prevención.

María Luisa Sotomayor trabaja en el Centro Mundial de Innovación del UNICEF, en el equipo de Coordinación

Mundial de U-Report. Antes de incorporarse al UNICEF, trabajó en Ciudadano Inteligente, una ONG dedicada a fortalecer los derechos y las responsabilidades del pueblo como ciudadanos mediante la utilización de nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en Chile y América Latina. También fue miembro activo de la Junta de Todo Mejora, una ONG chilena que trabaja para prevenir el suicidio de adolescentes como consecuencia del acoso homofóbico. Tiene una maestría en Literatura Latinoamericana. Este artículo fue redactado en colaboración con la División de Protección Infantil del UNICEF.

Julie Hanson Swanson, tiene un máster en educación y es la Jefa Adjunta de la Oficina de Educación para África de USAID. Anteriormente, estuvo ocho años en la Oficina de Igualdad de Género y Empoderamiento de la Mujer de USAID. La Sra. Swanson cuenta con más de 25 años de experiencia en el desarrollo, la gestión y la ejecución de programas de educación formal e informal, salud reproductiva de adolescentes, educación de niñas, igualdad entre los géneros y violencia de género relacionada con la escuela.



OFICINA DEL REPRESENTANTE ESPECIAL DEL SECRETARIO GENERAL SOBRE
LA VIOLENCIA CONTRA LOS NIÑOS

La Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños es una defensora global, independiente a favor de los niños, la acción, la movilización y el apoyo político para lograr progresos en el mundo entero.

El mandato de la Representante Especial está basado en la Convención sobre los Derechos del Niño y otros instrumentos internacionales de derechos humanos y en el Estudio de la ONU sobre la Violencia contra los Niños.

www.violenceagainstchildren.un.org