

Infancia, Juventud y Ley

Número 1* Ejemplar Gratuito

Revista de divulgación
científica del
trabajo con menores



EDITORIAL

Víctor Sancha
Director Operativo
Miguel Clemente
Director Científico
Enrique Arribas
Director Infraestructura

SECRETARIO DE REDACCIÓN

Pablo Espinosa

COMITÉ EDITORIAL

Ana Jiménez
Magacha Juste
Rocío Barrio

COMITÉ CIENTÍFICO

Santiago Redondo
Vicente Ibáñez
Javier Rodríguez
Miguel Ángel Soria
Pedro de Bernarndo
Fernando Villa
Borja Mapelli
Peter Van der Laan
Claudius Messner
Julián Ríos
Cristina Rechea
Marta Ferrer
Jaume Martín
Ferrán Casas
Andrés Ferreras
Jaume Funes

COMITÉ DE EXPERTOS

Ángeles González C.
Carlos Becedoniz
Javier González
Tomás Montero
Juan Mato
José Antonio Hernández
Juan Fco. Franco
Rosa Berian
José Luís Castellanos
Belén Acinas
Isabel Torres Ruiz
Manuel Benedi

ARTE Y DISEÑO

Rubén Jiménez



Edita:

Centro Trama

C/ Francisco de la Fuente, 3

20831-Madrid

Tel: 91 331 20 54

Web: www.trama.org

Esta publicación no tiene porque estar de acuerdo por la opiniones escritas por sus colaboradores en los artículos firmados. El editor prohíbe expresamente la reproducción total o parcial de cualquiera de los contenidos de la revista sin la autorización previa escrita.

Depósito Legal: S.1849-2008

ISSN: 1889-2477



ÍNDICE

Editorial	4
-----------------	---

ARTICULADO

Las habilidades cognitivas y el comportamiento antisocial de los adolescentes para el consumo de contenidos violentos emitidos por TV. Carolina Bringas Molleda, Francisco Javier Rodríguez Díaz, y Francisco Javier Herrero Díaz. Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo	5
La explotación sexual infantil y de los adolescentes (2) Magacha Juste Ortega.- Socióloga	12

DOSSIER BULLYING

Maltrato Escolar Jacoba-Cruz Parra Galindo. - Psicóloga clínica y terapeuta familiar.	17
Acoso y Violencia con menores con Discapacidad Beatriz Dorrio Lourido.- Psicóloga de la Asociación Cultural de Minusválidos (ASCM).....	27
El programa ave de prevención de la violencia escolar: La experiencia en la implantación de protocolos de buen trato en centros educativos. Araceli Oñate Cantero.- Directora del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.....	32
La violencia juvenil por fin explicada: La teoría mimética de René Girard Iñaki Piñuel. Profesor titular de la Universidad de Alcalá.	39

ENTREVISTA

Entrevista a Jaume Funes sobre clima escolar producido por el Bullying. Realizada por Víctor Sancha Mata.....	45
--	----

COMENTARIO Y CRÍTICA DE LIBROS

El lugar de la infancia: Criterios para ocuparse de los niños y las niñas hoy. Jaume Funes Arteaga. Comentario: Isabel Torres Ruiz.....	50
--	----

COMENTARIO Y ANÁLISIS DE PELÍCULAS

Cobardes Juan Corbacho y Juan Cruz. Comentario: Víctor Sancha.....	51
---	----

"Lo único que se necesita para que triunfe el mal es que los hombres buenos no hagan nada." (Edmundo Burke)

EDITORIAL

La publicación el número 1 de "Infancia, juventud y ley" creemos que ha alcanzado los objetivos que en su momento se asignaron a la publicación. La revista ha tenido una gran acogida entre los profesionales que dedican sus tareas al análisis y al desarrollo de la Infancia desde un punto de vista integral.

Si el número uno de la revista se ha centrado en todo lo referente a los menores infractores por la reciente publicación y las modificaciones de la Ley 5/2000, el Consejo de Redacción de la revista ha creído conveniente abrir nuevos campos donde se desarrollan novedosos problemas en los que se ve inmersos la infancia y la adolescencia. Con este objetivo, se ha pensado que sería conveniente dedicar unos artículos que con voluntad de ser un "dossier" dentro de la publicación, analice en profundidad temas candentes que provoca la aparición de nuevas dimensiones de actuación del propio desarrollo dialéctico de la sociedad. Para este número se pensó que uno de estas dimensiones aparecidas, el "Bulling", podría ser analizado con el mayor rigor científico, publicando los estudios que los especialistas del tópico han realizado en los últimos tiempos.

La palabra "Bulling significa maltrato e intimidación entre los iguales sobre todo en el colegio y en diferentes situaciones de nuestra sociedad donde algunos niños se sienten acosados por otros por su especial vulnerabilidad y debilidad.

En el "dossier" analizaremos los diversos "Bullings" que se realizan desde el plano verbal, físico, económico, psicológico y social. Incluso es habitual que muchas veces se den varios tipos de este especial maltrato a la vez. También se analizará el maltrato desde las personas que lo producen ya sean varones, más tendentes al maltrato físico o verbal, ya sean hembras, con más altas puntuaciones en la aplicación del maltrato psicológico y moral.

En el escenario del "Bulling" entran en liza varios protagonistas que van desde la víctima al agresor, pasando por los compañeros que observan el maltrato y no lo impiden y los adultos, ya sean padres o profesores que a menudo no detectan estas conductas.

Pero en el "Bulling hay otras características de los agresores y víctimas y es donde la intervención psicosocial debe realizar su actividad. Nos referimos a la personalidad de nos niños y adolescentes agresores, con sus peculiaridades y a la personalidad de los niños y jóvenes agredidos que sufren las agresiones.

Violencia en las aulas

La Dirección

El análisis pretende alcanzar las consecuencias que la agresión tiene para la víctima que pueden acabar en profundas repercusiones productoras de situaciones en algunos casos irreversibles. La influencia del contexto familiar, el lugar donde se desarrolla, los indicios del maltrato tienen que darnos las claves de actuación tras la aparición de estas conductas y tienen que provocar la aparición de medidas preventivas que conciencien a los alumnos de las escuelas sobre los derechos de otras personas, además se han de fomentar las campañas informativas sobre lo que es el "Bulling" y posibilitar la formación en técnicas de resolución de conflictos y del incremento de la tolerancia.

El "Bulling" se detecta elaborando protocolos que le detengan, estos deben guiarse por la sensibilización a la población en general y a la comunidad educativa en particular y se combate creando equipos especializados que establezcan criterios de valoración y desarrollen recursos que posibiliten actividades coordinadas y eficaces, proporcionando una atención especializada a la coordinación entre la Justicia y los Servicios Sociales.

En este sentido, preocupado por la creciente apatía política y civil y la falta de confianza en las instituciones democráticas, y por el aumento de casos de corrupción, racismo xenofobia, nacionalismo violento, intolerancia ante las minorías, discriminación y exclusión

social, elementos que representan todos ellos una importante amenaza a la seguridad, estabilidad y crecimiento en las sociedades democráticas, el Consejo de Europa dicta una recomendación [Rec (2002) 12 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros de 16 de octubre de 2002, en la 812ª reunión de los Delegados de Ministros] cuyo objetivo es el de "promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuya, junto con las demás actividades de la Organización, a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia.

Atendiendo a la Recomendación del Consejo de Europa, y con el fin de construir unas pautas mínimas de comportamiento que permitan desarrollar unos principios básicos cívicos, se insta en España "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos", nombre del área de conocimiento implantada para el último ciclo de la Educación primaria y toda la Secundaria conforme el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se constituye las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, en desarrollo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Se plantea un modelo de relaciones basado en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, del respeto al otro, de la igualdad de hombres y mujeres, y prioritariamente, la asunción de las propias responsabilidades, la convivencia en las relaciones con el entorno, de los valores cívicos en que se fundamenta la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda mutua, cooperación y cultura de la paz, el reconocimiento del ejercicio de los derechos y deberes que corresponden a cada persona en el seno de los grupos de pertenencia, identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación, rechazando situaciones de marginación, discriminación e injusticia social.

Se propone así mismo, un planteamiento social más amplio: la necesidad y el conocimiento de las normas y principios de convivencia establecidos por la Constitución.

Nuestro objetivo en este segundo número es aclarar el concepto, analizar los modelos de coordinación más operativos y utilizar las mejores herramientas de intervención en cada caso para contrarrestar los problemas que ocasiona el problema social.

LAS HABILIDADES COGNITIVAS Y EL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL DE ADOLESCENTES PARA EL CONSUMO DE CONTENIDOS VIOLENTOS EMITIDOS POR TV

Carolina Bringas Molleda, Francisco Javier Rodríguez Díaz , Francisco Javier Herrero Díez
Dpto. Psicología. Universidad de Oviedo

Los efectos que la televisión tiene sobre la audiencia, sobre todo cuando se refieren a contenidos violentos, se ha demostrado determinados por las características personales, tales como la edad y el sexo. Sin embargo, en el período evolutivo que abarca la adolescencia, debido sobre todo a los cambios, las habilidades cognitivas y los rasgos agresivos que presenta su comportamiento serían determinantes. El objetivo del estudio es identificar el interés por los contenidos violentos televisivos según el grado de habilidad cognitiva que presentan y el comportamiento antisocial previo. La muestra son adolescentes (N=433) de ambos sexos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, procedentes de centros de educación secundaria (urbanos y semiurbanos). El diseño de carácter descriptivo, trata de relacionar diferencialmente el rol de las habilidades cognitivas y el comportamiento antisocial con las preferencias de consumo de contenido violento en la TV. Los resultados muestran la fuerte relación de las habilidades cognitivas con la elección de determinados contenidos televisivos, orientando la intervención al desarrollo de éstas para evitar el efecto negativo del consumo de programas violentos por nuestros adolescentes.

Palabras clave: Habilidades Cognitivas, Conducta Antisocial, Violencia, TV.

Los estudios sobre los medios de comunicación, y en particular sobre la televisión, enfatizan en los efectos de los contenidos sobre la audiencia, destacando diferentes rasgos personales y contextuales de los consumidores, tales como la edad, el sexo, la clase social o el nivel sociocultural que poseen los espectadores para tratar de explicar estos efectos. Sin embargo, no debemos dejar de lado otros factores que pueden ser responsables de la conducta de los más jóvenes, tales como las características de los programas que son objeto de éxito entre la audiencia. La teoría social del aprendizaje, con

respecto a los gustos por los programas violentos de televisión, mantiene que las personas con un carácter agresivo recuerdan con más facilidad lo que ven en la pequeña pantalla, y dada una situación similar a aquella que han visto en televisión pondrán en práctica lo que han observado y aprendido de sus personajes; o lo que es lo mismo, se defiende cierta predisposición a la violencia en su comportamiento.

Se puede decir que la televisión enseña a los más agresivos cómo ejercer la violencia, ya que ésta influye sobre las creencias, actitudes y comportamientos

The cognitive abilities and the antisocial behaviour for adolescents for the consumption of violent contents broadcasted for TV

The effects that the television has on the audience, mainly when they refer to violent contents, it has been demonstrated determined by the personal characteristics, such as the age and the sex. However, in the evolutionary period that embraces the adolescence, mainly to the changes, the cognitive abilities and the aggressive features that it presents their behaviour they would be decisive. The objective of the study is to identify the interest for the television violent contents according to the grade of cognitive ability that they present and the previous antisocial behaviour. The sample is adolescent (N=433) of both sexes of the Autonomous Community of the Principality of Asturias, coming from centers of secondary education (urban and semiurbanos). The design of descriptive character, tries to relate the list of the cognitive abilities and the antisocial behaviour differentially with the preferences of consumption of violent content in the TV. The results show the strong relationship of the cognitive abilities with the election of certain television contents, guiding the intervention to the development of these to avoid the negative effect of the consumption of violent programs for our adolescents.

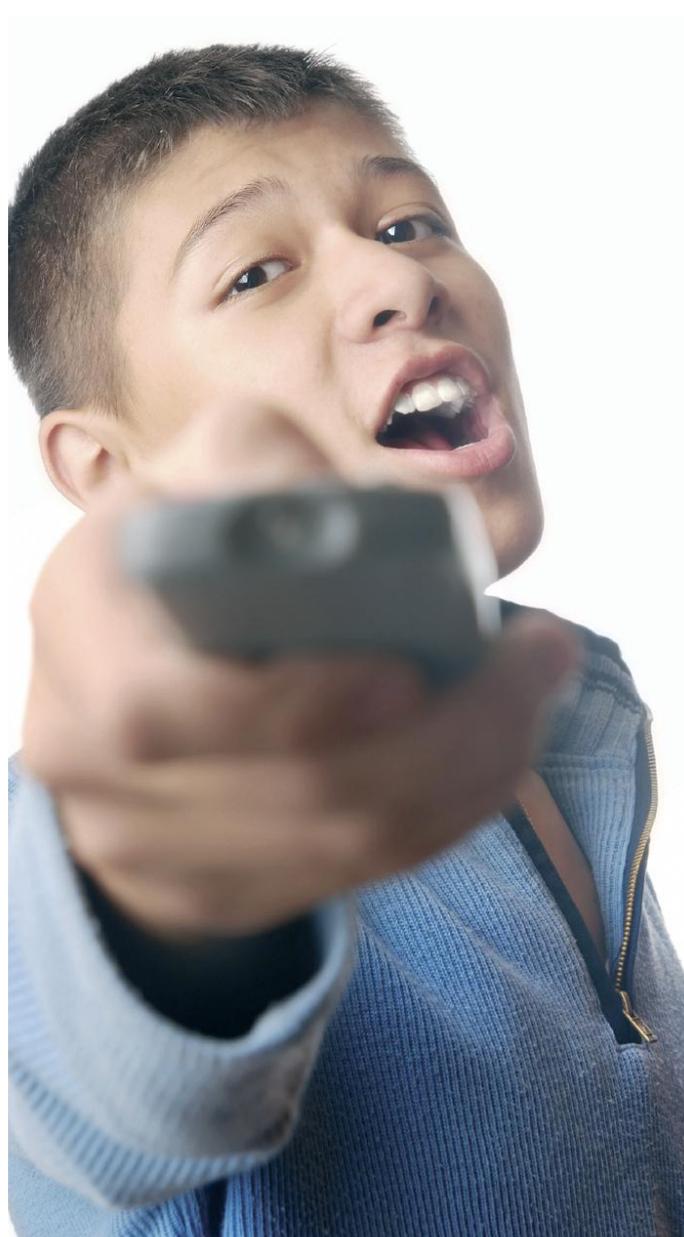
Keywords: Cognitive abilities, antisocial behaviour, Violence, TV.

de los receptores, aunque algunos de ellos sean más sensibles que otros a este tipo de efectos. Fenigstein (1979) ya ha demostrado que existe cierta tendencia en los individuos que poseen un carácter agresivo a preferir programas televisivos en los que la violencia constituye uno de los ingredientes principales. La predisposición a un comportamiento violento se convierte, pues, en un factor de riesgo que favorecería que las personas prefieran ver programas violentos y se divirtieran con ellos (Wober, 1988; Krcmar, 1998; Garrido Lora, 2002; Gentile, Lynch, Linder y Walsh, 2004; Fridrik, Gudjonsson, Vioar, Kristjansdottir y Dora, 2006). Igualmente, los menores que provengan de familias con integrantes con predisposición a la violencia en sus respuestas comportamentales en la solución de problemas, o cuyas características personales propicien el hacer un uso habitual de ella, preferirían contenidos mediáticos con alto nivel agresivo.

La investigación de campo de Black y Bevan (1992), por otra parte, refiere que la relación entre ver violencia en televisión y el carácter hostil del individuo es bidireccional, es decir, la hostilidad personal se relacionaría con la selección del programa violento en televisión. Además, después del visionado esa hostilidad sería superior, salvo en el caso que el programa no fuera violento. En la misma línea, las investigaciones ponen de manifiesto que el proceso de socialización del menor es algo importante, en cuanto se desarrolle la capacidad de distinguir la realidad de la ficción y lleve a seleccionar programas de contenidos violentos en aquellos casos donde prime el ambiente hostil (Sandoval, 2006). Los estudios indican que los adolescentes con rasgos más hostiles tienden a consumir medios de comunicación electrónicos más violentos, prefieren este tipo de contenidos y tienen escasos límites paternos en este consumo (Gentile, Lynch, Linder y Walsh, 2004). Los adolescentes más agresivos, por otra parte, tienden a ser más hostiles y tienen menos experiencia de afecto, por lo que son los que tienen más probabilidades de incrementar su agresividad tras ver programas de televisión violentos (Bushman y Anderson, 2002; Gentile, Lynch, Linder y Walsh, 2004; Carnagey, Anderson y Bushman, 2007).

Investigaciones correlacionales han buscado demostrar que las preferencias por programas televisivos de contenido violento están relacionadas desde la edad de 8 y 9 años con actitudes y comportamientos agresivos (Huesmann, Moise, Podolski y Eron, 1996). Los espectadores que consumen muchas horas de televisión y prefieren programas violentos, en ello, no consideran el comportamiento violento como desviante y sí lo refieren como forma apropiada de resolver problemas.

Aunque la investigación sugiere que la violencia en los medios de comunicación es más popular entre las personas violentas que entre las no violentas, los resultados no pueden explicarse exclusivamente por la selección de los programas a los que se exponen, en tanto que no contamos con una bibliografía concluyente ni amplia sobre el impacto de la violencia de la televisión sobre sus consumidores. La influencia de la televisión puede depender no solamente de lo que se ve, sino también, y esto es importante, de cómo los consumidores perciben, evalúan e interpretan lo que están viendo, el contenido de los programas, es decir, los efectos de la violencia en los medios electrónicos parece no depender solamente de su cantidad, frecuencia y modo en el que aparece, sino también de las habilidades interpretativas de los espectadores, al mismo tiempo que del contexto en el que ocurre todo lo que visionan (García Galera, 2000; Steinberg y Kincheloe, 2000; Buckingham, 2002; Rodríguez, 2002; Bringas, 2007).



Método

Participantes

Los participantes en el estudio fueron 433 adolescentes procedentes de diferentes centros de secundaria (urbanos y suburbanos), de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. El 49,2 % son varones y el 50,8 % mujeres, estando las edades comprendidas entre los 14 y 20 años y siendo de clase social media mayoritariamente (74 %).

Variables

Las variables relacionadas con las habilidades cognitivas de los adolescentes se conforman al establecer las categorías del pensamiento alternativo (distintas opciones - *sin pensamiento alternativo; pensamiento alternativo normativo; alto pensamiento alternativo- que agrupan a los adolescentes para resolver un problema o situación*) y el pensamiento consecuencial (*capacidad de prever las consecuencias de sus acciones, categorizado en los siguientes agrupamientos: sin pensamiento consecuencial; pensamiento consecuencial normativo; alto pensamiento consecuencial*). A su vez, el repertorio antisocial de los adolescentes -*bajo, medio y alto*- está de acuerdo con la presencia de actitudes y conductas antisociales en su repertorio comportamental nivel de conducta antisocial. Por último, los agrupamientos con respecto a las cualidades de violencia en los programas de televisión se han agrupado de acuerdo con el nivel mostrado en cada una de las categorías consideradas, siendo éstas: Se reflejan muchas agresiones a personas, animales o cosas, los diálogos son muy violentos, las relaciones que se muestran entre los personajes que aparecen son inaceptables, las representaciones violentas (*si es que las hay*) son muy realistas, fomentan actitudes y conductas agresivas.

Instrumentos utilizados

El estudio se ha realizado utilizando tres instrumentos de evaluación. Por una parte, un cuestionario, siguiendo las directrices de Bringas (2007), Espinosa, Clemente y Vidal (2004), Rodríguez, (2002) y Urra, Clemente y Vidal (2000), que identifica el consumo de los medios electrónicos, así como los rasgos característicos de los programas de televisión que seleccionan como espectadores los adolescentes, de acuerdo con sus gustos y preferencias.

Las habilidades cognitivas que poseen los adolescentes, por ello, son importantes para comprender el contenido de la televisión que consumen, y posteriormente caracterizarlo como entretenimiento, diversión, violencia, etc., aunque ello esté relacionado con la edad (García Galera, 2000; Beentjes, de Koning y Huysmans, 2001). El hecho de que los de edad más joven no comprendan lo que ven en televisión, da lugar a que se interprete una mayor probabilidad de verse afectados por determinados aspectos de los programas de televisión, tales como escenas de actos agresivos y violentos (Blanck y Rosenthal, 1982). Si el grado de comprensión de lo que está viendo el adolescente en televisión y el control sobre su propia conducta aún no están consolidados, el efecto de la violencia de la pequeña pantalla no extraña sea potencialmente más fuerte y nocivo (García Galera, 2000).

Los adolescentes más pequeños están más limitados en su capacidad para integrar la información y realizar inferencias, además de tener dificultades en tomar la perspectiva del otro (Funk, Flores, Buchman y Germann, 1999). Así, durante los primeros años de la adolescencia tienen lugar los cambios del funcionamiento cognitivo, que influyen en la habilidad para entender e interpretar las situaciones presentadas en los medios de comunicación. Durante la adolescencia, pues, la edad deja de ser un factor importante para percibir o considerar de forma diferencial las diversas cualidades o características que atañen a los diferentes programas de televisión (Bringas, 2007).

Nuestra atención, tomando como base diferentes resultados de investigación, y en relación a las características que muestran ciertas manifestaciones agresivas o violentas en determinados programas de televisión, se centrará en las diferencias que tengan lugar en los adolescentes de acuerdo con las habilidades cognitivas que presentan: **pensamiento alternativo** - *diferentes alternativas que dan para solucionar un determinado problema o situación-* y **pensamiento consecuencial** - *percepción o conocimiento de las consecuencias de sus decisiones* -. En ello, y de acuerdo al nivel de adaptación de los adolescentes, entendiendo que el nivel de agresividad que forma parte del repertorio conductual de los menores influye en sus preferencias por determinados contenidos televisivos, es de resaltar la importancia como factor de riesgo del desarrollo de las conductas antisociales. El objetivo, por ello, se refiere a la *incidencia de las características cognitivas y antisociales en los adolescentes para establecer sus preferencias por contenidos violentos de sus programas favoritos de televisión*.

La entrevista sociocognitiva, de Garrido y Gómez (1996), que mediante un dilema situacional tiene el objetivo de evaluar las habilidades de resolución de problemas.

Y, por último, el inventario de conducta antisocial - ICA- de Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez (2006), para establecer la frecuencia de conductas y actitudes antisociales efectuadas por los adolescentes.

Procedimiento

El análisis de los datos se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS.14. En un primer momento, los análisis tratan de establecer la incidencia diferencial de acuerdo las características cognitivas de los adolescentes (*pensamiento alternativo y consecuencial*) y el nivel comportamental antisocial identificado en los gustos y, consecuentemente, en las preferencias que muestran los adolescentes por determinados programas de contenido violento de televisión. El análisis descriptivo, posteriormente, se conforma atendiendo a las diferentes características definitorias propuestas por los programas visionados por los adolescentes.

Resultados

Los recursos de los jóvenes de dar respuestas alternativas a la hora de resolver una determinada situación, se presenta en la tabla 1, donde se refiere la percepción que estos jóvenes tienen acerca de los contenidos de carácter violento de los programas de televisión que eligen como favoritos. En concreto, se aprecia que aquellos adolescentes que tienen un alto pensamiento alternativo, o alta capacidad de ofrecer soluciones, son los que más desacuerdo muestran en señalar que las cualidades violentas o de índole agresiva son típicas de los programas que más les gustan. Es decir, son los jóvenes que más respuestas alternativas proponen, para resolver un determinado problema o situación, quienes en mayor medida opinan que los programas que más les gustan carecen de argumentaciones que implican una temática violenta. En cambio, los categorizados normativos en la presencia de esta clase de pensamiento están de acuerdo con rasgos de temática violenta, salvo en la cualidad de cantidad de agresiones, que se reflejan que es altamente considerada por aquellos adolescentes que carecen de pensamiento alternativo.

Tabla 1: Pensamiento alternativo- Características programas de televisión

Acuerdo-desacuerdo características programas de televisión		Pensamiento alternativo			Chi-2 P
		Sin pensamiento alternativo	Pensamiento alternativo normativo	Alto pensamiento alternativo	
Se reflejan muchas agresiones a personas, animales o cosas	En desacuerdo	35,3 %	44 %	57,5 %	10,238*
	Indiferente	29,4 %	26 %	18,7 %	
	De acuerdo	35,3 %	30 %	23,8 %	
Las relaciones que se muestran entre los personajes que aparecen son inaceptables	En desacuerdo	50 %	62,1 %	70,3 %	10,682*
	Indiferente	44,1 %	25,3 %	20,8 %	
	De acuerdo	5,9 %	12,6 %	8,9 %	
Las representaciones violentas (si es que las hay) son muy realistas	En desacuerdo	20,6 %	46,9 %	50,8 %	14,017**
	Indiferente	52,9 %	26,3 %	26,3 %	
	De acuerdo	26,5 %	26,8 %	22,9 %	
Fomentan actitudes y conductas agresivas	En desacuerdo	58,8 %	62 %	74,1 %	10,230*
	Indiferente	32,4 %	22,5 %	17,1 %	
	De acuerdo	8,8 %	15,5 %	8,8 %	

El pensamiento consecuencial, como capacidad de predecir las consecuencias de las acciones, nos indica que aquellos adolescentes que más prevén los resultados de sus decisiones, referentes en este caso a las soluciones propuestas por ellos mismos, son al mismo tiempo, tal como sucede con los de alto pensamiento alternativo, quienes discrepan en la afirmación de que sus programas favoritos manifiestan conductas y actitudes agresivas (ver tabla 2).

Tabla 2: Pensamiento consecuencial-Características programas de televisión

Acuerdo-desacuerdo características programas de televisión		Pensamiento consecuencial			Chi-2 P
		Sin pensamiento consecuencial	Pensamiento consecuencial normativo	Alto pensamiento consecuencial	
Fomentan actitudes y conductas agresivas	En desacuerdo	68,3 %	62,7 %	82,5 %	9,909*
	Indiferente	22,5 %	22,8 %	8,8 %	
	De acuerdo	9,2 %	14,5 %	8,8 %	

El referir el repertorio comportamental de actos antisociales (ver tabla 3) permite constatar que los adolescentes que más conductas inadaptadas manifiestan afirman, en mayor medida, que sus programas favoritos contienen argumentos que implican temas agresivos y/o violentos. Sin embargo, en el polo opuesto, los de un nivel normativo o medio son quienes más en desacuerdo se muestran con cada una de las cualidades.

Tabla 3: Conducta antisocial-Características programas de televisión

Acuerdo-desacuerdo características programas de televisión		CA: Conducta Antisocial			Chi-2 P
		Baja CA	CA media	Alta CA	
Se reflejan muchas agresiones a personas, animales o cosas	En desacuerdo	51 %	53,5 %	39,8 %	9,882*
	Indiferente	18,3 %	24,7 %	24,1 %	
	De acuerdo	30,8 %	21,9 %	36,1 %	
Los diálogos son muy violentos	En desacuerdo	61,5 %	61,9 %	48,1 %	15,140**
	Indiferente	26,9 %	21,9 %	21,3 %	
	De acuerdo	11,5 %	16,3 %	30,6 %	
Las relaciones que se muestran entre los personajes que aparecen son inaceptables	En desacuerdo	58,3 %	72 %	57 %	9,695*
	Indiferente	30,1 %	19,6 %	29,9 %	
	De acuerdo	11,7 %	8,4 %	13,1 %	
Fomentan actitudes y conductas agresivas	En desacuerdo	66,3 %	69,8 %	63 %	11,102*
	Indiferente	18,3 %	23,3 %	18,5 %	
	De acuerdo	15,4 %	7 %	18,5 %	

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que las habilidades cognitivas de los adolescentes van asociadas a las posibles preferencias por los contenidos televisivos que manifiestan comportamientos agresivos o violentos. Así, cuando hablamos de la competencia de los adolescentes para ofrecer diversas y variadas soluciones al planteamiento de un problema, los que ofrecen un mayor número de respuestas opcionales, o lo que es lo mismo, tienen un alto pensamiento alternativo, son justamente quienes menos consideran que los programas que más eligen no poseen argumentos de contenido violento. Ello nos plantea la disyuntiva de si estos jóvenes eligen programas de contenidos más prosociales, o bien muestran dificultades para percibir este tipo de contenidos como tales. Teniendo en cuenta que la distinción de las características que atañen a los programas de televisión, implica una alta habilidad cognitiva, creemos más bien que los adolescentes de alto pensamiento alternativo no suelen visionar programas violentos, siendo incluso estos programas rechazados por ellos. No obstante, los de un grado normativo, en esta característica cognitiva, son los que más acuerdo muestran con los rasgos violentos de sus programas televisivos, salvo en lo referente a la cualidad que trata manifestaciones agresivas a personajes o propiedades de los programas, quienes, en este caso, son los adolescentes que carecen de esta clase de pensamiento quienes muestran su mayor acuerdo (Beentjes, de Koning y Huysmans, 2001; Bushman y Anderson, 2002).

Los resultados constatan en cuanto al pensamiento consecuencial, esto es, la capacidad de los jóvenes de predecir los efectos de sus decisiones, que no existen diferencias significativas con respecto a las cualidades destacadas de los programas televisivos, salvo en lo referente al fomento de actitudes y conductas agresivas. Ello, al igual que ocurre con los de alto pensamiento alternativo, refiere que los adolescentes que conocen bien las consecuencias de sus acciones son quienes están en mayor desacuerdo con este rasgo.

Los resultados obtenidos, por tanto, están en la línea de confirmar que la alta capacidad de los adolescentes para ofrecer soluciones o alternativas a un problema o situación, conlleva al mismo tiempo un alto conocimiento de las consecuencias de sus decisiones y la posibilidad de ofrecer una alternativa conductual más allá del propio recurso violento (García Galera, 2000; Bringas, 2007). Ello, pues, nos lleva a sostener que aquellas personas con altas habilidades cognitivas en cuanto a resolución de problemas son los que

menos eligen programas violentos de la televisión, al mismo tiempo que expresan un mayor desacuerdo con el hecho de que ciertas cualidades agresivas forman parte de su contenido. Ello, en la línea de los resultados obtenidos por (Buckingham, 2002), posibilitaría el disminuir el posible efecto negativo que estos programas pudieran tener sobre el comportamiento de los más jóvenes.

El análisis de los resultados ligado al comportamiento antisocial preexistente de los adolescentes refiere que los escolares más problemáticos, o de mayor nivel de comportamiento antisocial, son los que mayor acuerdo manifiestan en que los programas que ellos más visionan son los que poseen ciertas características violentas. Esto está de acuerdo con los estudios de Fridrik, Gudjonsson, Vioar, Kristjansdottir y Dora (2006), Gentile, Lynch, Linder y Walsh (2004), Wober (1988), entre otros, quienes establecieron una relación positiva entre el carácter agresivo de una persona y sus preferencias por contenidos violentos mediáticos. Ello, a su vez, conllevaría a un mayor visionado de contenidos agresivos, con lo que aumentaría la probabilidad del comportamiento violento como modo de resolución de conflictos, tal como apuntan Huesmann, Moise, Podolski y Eron (1996).

Estos resultados, sin embargo, están en contradicción con los nuestros que refieren a las habilidades cognitivas, esto es, una predisposición comportamental agresiva o violenta lleva asociado un reconocimiento de ciertas características violentas en sus programas televisivos, y con ello una preferencia por esta clase de contenido; en cambio, una mayor habilidad cognitiva de nuestros jóvenes, tanto en lo que se refiere al pensamiento alternativo como consecuencial, llevaría implícito o bien un menor reconocimiento de las cualidades violentas de estos programas o que estos rasgos no son los más visionados por la audiencia juvenil. Con lo cual, no sería aplicable en este caso que los adolescentes con un alto nivel de comportamiento antisocial o inadaptado sean quienes más consideran las respuestas violentas como las más indicadas para hacer frente a situaciones conflictivas. Este razonamiento se debe a que los adolescentes que propusieran determinadas soluciones violentas para resolver algunas situaciones que ellos considerasen incómodas o les provocasen cierto malestar, y conociendo con ello los efectos que tendrían sus conductas, serían quienes más programas violentos visionaran. Ello justificaría las decisiones de carácter agresivo adoptadas por ellos, además de reconocer en mayor medida las cualidades violentas de estos programas. Sin embargo, hemos visto que no es así, ya que son los adolescentes de altas habilidades cognitivas quienes menos acuerdo muestran con

las posibles características violentas de sus programas elegidos, siendo en cambio mayor este acuerdo entre los jóvenes que desarrollan comportamientos y actitudes antisociales.

En definitiva, pensamos que en el futuro los trabajos deberían orientarse a intervenir en los factores responsables de la adquisición y desarrollo de un comportamiento inadecuado por parte de la población adolescente, al mismo tiempo que enseñar a éstos últimos a desarrollar las habilidades necesarias de resolución de conflictos de carácter prosocial. Esto ayudará a los jóvenes a mejorar su comprensión del significado de los contenidos mediáticos, y consecuentemente, conseguir una selección más crítica de los mismos, que incluirá un rechazo a las respuestas de carácter agresivo o violento que puedan darse tanto dentro de la ficción, como fuera de ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEENTJES, J., KONING DE, E. Y HUYSMANS, F. (2001). Children's comprehension of visual formal features in television programs. *Applied Developmental Psychology*, 22, 623-638

BLACK, S.L. Y BEVAN, S. (1992). At the movies with Buss and Durkee: A natural experiment on film violence. *Aggressive Behaviour*, 18, 37-45

BLANCK, P.D. Y ROSENTHAL, R. (1982). Developing strategies for decoding "leaky" messages: On learning how and when to decode discrepant and consistent social communications. En R.S. Feldman (ed), *Development of nonverbal behaviour in children*. Nueva York: Springer-Verlag 203-229

BRINGAS, C., HERRERO, F.J., CUESTA, M. Y RODRÍGUEZ, F.J. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del inventario de conductas antisociales (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 11 (2): 1-10

BRINGAS, C. (2007). Medios de comunicación electrónicos y conducta antisocial en los jóvenes del Principado de Asturias. Tesis Doctoral sin publicar. Universidad de Oviedo

BUSHMAN, B. Y ANDERSON, C. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28 (12): 1679-1686

CARNAGEY, N., ANDERSON, C. Y BUSHMAN, B. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, in press.

EAGLE, L., DE BRUIN, A. Y BULMER, S. (2002). Violence, values, and the electronic media environment. *Corporate Communications: An International Journal*, 7(1): 25-33

ESPINOSA, P., CLEMENTE, M. Y VIDAL, M.A. (2004). Efectos de los medios de comunicación sobre la conducta antisocial y violencia en menores. *Encuentros en Psicología Social*, 2 (1): 402-407

FENIGSTEIN, A. (1979). Does aggression cause a preference for viewing media violence?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37: 2307-2317

FRIDRIK, J., GUDJONSSON, G., VIOAR, A., KRISTJANSDOTTIR, E. Y DORA, I. (2006). The role of violent cognition in the relationship between personality and the involvement in violent films and computer games. *Personality and Individual Differences*, 41, 381-392

FUNK, J.B. FLORES, G., BUCHMAN, D. Y GERMANN, J. (1999). Rating electronic games: Violence is in the eye of the beholder. *Youth and Society*, 30(3): 283-312

GARCÍA GALERA, M.C. (2000). Televisión, violencia e infancia: El impacto de los medios. Barcelona: Gedisa.

GARRIDO LORA, M. (2002). 40 años de investigación de los efectos de la violencia en prensa y televisión. *Razón y Palabra*, 27

GARRIDO, V. Y GÓMEZ, A. (1996). Guía introductoria del programa: El pensamiento prosocial. Test cognitivo-visual. Valencia: Cristóbal Serrano.

GENTILE, D., LYNCH, P., LINDER, J. Y WALSH, D. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27: 5-22

GUNTER, B. Y WOBER, M. (1983). Television viewing and public trust. *British Journal of Social Psychology*, 22: 174-176

HUESMANN, L.R., MOISE-TITUS, J., PODOLSKI, C. Y ERON, L. (1996). The roles of normative beliefs and fantasy rehearsal in mediating the observational learning of aggression. Abstract presented at the International ISRA Meeting, August, Strasbourg, France

KIM, J. Y RUBIN, A.M. (1997). The variable influence of audience activity on media effects. *Communication Research*, 24: 107-135

KRCMAR, M. (1998). The contribution of family communication patterns to children's interpretations of television violence. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 42(2), 250-264

LEFKOWITZ, M. Y HUESMANN, L. (1981). Concomitants of television violence viewing in children. En E.L. Palmer y A. Dorr (eds), *Children and the faces of television, teaching, violence, selling*. Nueva York: Academic Press (pp. 163-181).

RODRÍGUEZ, E. (2002). Jóvenes y videojuegos: Espacio, significación y conflictos. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, INJUVE: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.

RUBIN, A.M. Y PERSE, E.M. (1987). Audience activity and television news gratifications. *Communication Research*, 14 (1): 58-84

SANDOVAL, M (2006). Los efectos de la televisión sobre el comportamiento de las audiencias jóvenes desde la perspectiva de la convergencia y de las prácticas culturales. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)* 5(2): 205-222

STEINBERG, SH.R. Y KINCHELOE, J (2000). Cultura infantil y multinacionales. Madrid: Morata.

URRA, J., CLEMENTE, M. Y VIDAL, M.A. (2000). Televisión: Impacto en la infancia. Madrid: Siglo XXI.

WOBER, M. (1988). "The extent to which viewers watch violence-containing programs". *Current Psychology*, 7:76-92

LA EXPLOTACIÓN SEXUAL INFANTIL Y DE LOS ADOLESCENTES (2)

Magacha Juste Ortega
Socióloga

Continuación del artículo la explotación sexual infantil en los viajes y el turismo (1)

A las puertas de la celebración del III Congreso Mundial Explotación Sexual infantil (ESI) y de los adolescentes que el Gobierno de Brasil, junto con United Nations Children's Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia- UNICEF), End Child Prostitution, Child Pornography, and Trafficking of Children for Sexual Purposes (ECPAT) y el Grupo de ONG en pro de la Convención sobre los Derechos del Niño, va a acoger el próximo mes de noviembre en Río de Janeiro, es momento de hacer una revisión de los avances que se han ido produciendo en el abordaje de esta forma de explotación infantil desde diversas perspectivas, organizaciones e instituciones tanto en el plano internacional como también en nuestras políticas estatales.

Lo primero que debemos advertir es que, a pesar de los progresos alcanzados estos últimos años en la lucha contra este tipo de explotación, todavía queda un larguísimo camino pendiente para hacer frente a este delito abominable que genera cuantiosos ingresos a los perpetradores, cómplices y encubridores y daños, en muchos casos irreversibles, a las víctimas.

Desde el I Congreso Mundial de Estocolmo (1996) donde se acordó una Declaración y un Plan de Acción adoptado entonces por 122 países (que a día de hoy se elevan a 161) podríamos recopilar en materia de

normativa internacional los siguientes instrumentos: la Organización Internacional del Trabajo (OIT) aprobó en 1999 el Convenio 182 sobre las peores formas de trabajo infantil que, junto a su recomendación 190, hace un llamamiento a los Estados Miembros para que, de forma inmediata, se tomen medidas efectivas para prohibir la explotación sexual comercial de infantil y adolescente (en adelante ESCI), incluyendo entre estas peores formas la utilización niñas, niños y adolescentes para la prostitución, la pornografía y la trata y el reclutamiento de menores de edad en conflictos armados (donde, además de su utilización como soldados, pueden verse afectados por todas o algunas las otras formas de explotación antes señaladas).

España ratifica el Convenio 182 en el año 2001 y hay que señalar que bajo el Plan de Acción Global de esta Organización Internacional del Trabajo, los 182 Estados Miembros que la componen se han comprometido a eliminar la ESCI para 2016.

Casi a la vez, en diciembre de 2001, se publica en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el Instrumento de Ratificación por parte de España del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, hecho en Nueva York el 25 de mayo de 2000.

Como se puede observar, el siglo XXI empieza con buenas perspectivas en el combate contra la ESI. Ambos instrumentos gozan de un elevado número de ratificaciones, probablemente porque son compromisos a los que es imposible negarse y, a pesar de que algunos países a estas alturas, niegan la existencia de estas realidades entre sus fronteras, lo cierto es que la gran mayoría han ido paulatinamente introduciendo modificaciones en sus legislaciones nacionales para adecuarlas a sus compromisos internacionales e incluso han emprendido reformas en sus códigos penales.

Pero la ratificación, si bien un acto significativo, constituye sólo un paso más en el camino ya que el reconocimiento de los derechos sobre el papel no garantiza su efectivo cumplimiento. Por ello, se convierte en otra batalla pendiente la forma de garantizar su aplicación a quienes no pueden alzar su voz, o no son capaces de hacerse oír, para poderlos defender por sí mismos.

Siguiendo un esquema cronológico, hemos de detenernos en el Compromiso Mundial de Yokohama que emana del II Congreso Mundial sobre la ESCI, que también en el año 2001 se celebra en Japón donde, en una Declaración conjunta, se reconocieron los siguientes adelantos cinco años después:

- Mayor hincapié en los derechos del niño y exhortación a una más eficaz aplicación por los Estados Partes de la Convención sobre los Derechos del Niño, a fin de crear condiciones para que los niños puedan disfrutar de sus derechos.

- Creciente movilización de los gobiernos, las autoridades locales y el sector no gubernamental, así como de la comunidad internacional, a fin de promover y proteger los derechos del niño y facultar a los niños y a sus familias para que salvaguarden su futuro.

- Adopción de medidas polifacéticas e interdisciplinarias, entre ellas políticas, leyes, programas, mecanismos, asignación de recursos y difusión de los derechos del niño, para velar por que los niños puedan crecer en condiciones de seguridad y dignidad.

- Acciones más enérgicas contra la prostitución infantil, la utilización de niños en la pornografía y la trata de niños con fines sexuales; entre ellas programas, estrategias o planes de acción nacionales e internacionales encaminados a proteger a los niños contra la explotación sexual y nuevas leyes que configuran como delito este fenómeno, inclusive disposiciones con efecto extraterritorial.

- Promoción de una aplicación más eficaz y obligatoria de políticas, leyes y programas sensibles a las cuestiones de género, con el propósito de prevenir y abordar el fenómeno de la explotación sexual de los niños, inclusive campañas de información para crear consenso, mejor acceso de los niños a la educación, medidas de apoyo social para que las familias y los niños no queden sumidos en la pobreza, medidas contra la delincuencia y la demanda de explotación sexual de los niños y enjuiciamiento de quienes explotan a los niños.

- Provisión de sistemas que respondan a las necesidades de los niños, entre ellos líneas telefónicas de emergencia, albergues y procedimientos judiciales y administrativos de protección del niño, a fin de prevenir la conculcación de los derechos del niño y proporcionar medidas correctivas eficaces.

- Participación integral, sistemática y sostenida de las entidades del sector privado, entre ellas organizaciones de trabajadores y empleados, miembros de la industria de viajes y turismo, incluidos proveedores de servicios de Internet y otras empresas, a fin de intensificar la protección del niño, inclusive mediante la adopción y aplicación de políticas empresariales y códigos de conducta que protejan a los niños contra la explotación sexual.

- Mayor participación de los niños y los jóvenes en la promoción y protección de sus derechos, en especial mediante redes y foros de jóvenes, y participación de los jóvenes como comunicadores y asesores de otras personas de su misma edad.

- Elaboración de normas internacionales y regionales para proteger a los niños contra la explotación sexual mediante nuevos instrumentos, entre ellos: el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, complementaria de la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional (2000), y la Convención sobre el Delito Cibernético (2001), así como las disposiciones pertinentes del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (1998).

- Entrada en vigor del Convenio No. 182 de la OIT sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación (complementada por la Recomendación No. 190 de la OIT) de 19 de noviembre de 2000 y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, de 18 de enero de 2002.

- Adelanto logrado en los preparativos del próximo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la infancia, incluido su documento final.

- Concertación de alianzas más amplias entre gobiernos locales y nacionales, organizaciones intergubernamentales, organizaciones no gubernamentales, organizaciones regionales/subregionales e internacionales, comunidades y otros protagonistas clave, y vinculación más estrecha entre las Naciones Unidas y otros mecanismos que vigilan esta cuestión, especialmente el Comité de los Derechos del Niño y la Relatora Especial de la Comisión de Derechos Humanos sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, en correspondencia con dicha Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

Tras el reconocimiento de dichos logros, los representantes de los gobiernos, ONG, entidades del sector privado y miembros de la sociedad civil presentes en Yokohama se comprometieron a:

- Reiterar la importancia de la Convención sobre los Derechos del Niño y los instrumentos conexos; formular un llamamiento en pro de su aplicación más eficaz por los Estados Partes y destacar nuestra convicción de que los derechos del niño deben ser protegidos contra la explotación sexual comercial en forma de prostitución infantil, utilización de niños en la pornografía y trata de niños con fines sexuales.

- Alentar la ratificación sin tardanza de los instrumentos internacionales pertinentes, en particular el Convenio No. 182 de la OIT sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía.

- Reafirmar nuestro compromiso en pro de instaurar una cultura de respeto a todas las personas, basado en el principio de no discriminación, y eliminar la explotación sexual comercial de los niños, en particular comunicando los resultados de las experiencias obtenidas después del primer Congreso Mundial e intensificando la cooperación al respecto.

- Renovar nuestro compromiso en pro de la Declaración y Programa de Acción del primer Congreso Mundial -*Declaración y Programa de Acción de Estocolmo*- y, en particular, en pro de la elaboración de programas, estrategias o planes de acción nacionales, la designación de coordinadores y el establecimiento de mecanismos de recopilación de datos integrales y desagregados por género, así como la efectiva aplicación de otras medidas, entre ellas las leyes relativas a los derechos del niño y las medidas encaminadas al cumplimiento de dichas leyes.

- Intensificar nuestras acciones contra la explotación sexual comercial de los niños, en especial abordando las causas profundas que ponen a los niños en situación de riesgo de explotación, entre otras la pobreza, la desigualdad, la discriminación, la persecución, la violencia, los conflictos armados, VIH/SIDA, las familias disfuncionales, el factor de la demanda, la delincuencia y la conculcación de los derechos del niño, mediante medidas integrales, incluyendo el mayor acceso de los niños, especialmente las niñas, a la educación; los programas de lucha contra la pobreza; las medidas de apoyo social; la creación de conciencia pública; las medidas para la recuperación física y psicológica y la reintegración social de los niños víctimas; y las medidas para configurar como delito la explotación sexual comercial de los niños en



todas sus modalidades, de conformidad con los instrumentos internacionales pertinentes; y al mismo tiempo, no configurar como delito ni sancionar las acciones de los niños víctimas.

- Poner de relieve que el camino a seguir es propiciar vínculos más estrechos entre los protagonistas, clave para combatir la explotación sexual comercial de los niños a nivel internacional, interregional, regional/subregional, bilateral, nacional y local, en particular entre las comunidades y las autoridades judiciales, policiales y de inmigración, así como mediante iniciativas que entablen vínculos entre los propios jóvenes.

- Asegurar que se asignan recursos suficientes a fin de combatir la explotación sexual comercial de los niños y promover actividades de educación e información con el propósito de proteger a los niños contra la explotación sexual, inclusive programas de educación y capacitación sobre los derechos del niño, en beneficio de niños, padres, madres, funcionarios policiales, encargados de prestar servicios y otros protagonistas clave.

- Reiterar que una manera esencial de apoyar las acciones mundiales es hacerlo mediante programas, estrategias o planes de acción regionales/subregionales y nacionales, basados en mecanismos de vigilancia regionales/subregionales y nacionales y mediante el fortalecimiento y la revisión de mecanismos internacionales de vigilancia, con el fin de mejorar su eficacia, así como el seguimiento de sus recomendaciones, y determinar cuáles son las reformas necesarias.

- Adoptar medidas adecuadas para abordar los aspectos negativos de las nuevas tecnologías, en particular la pornografía infantil en la Internet, reconociendo al mismo tiempo el potencial de las nuevas tecnologías para la protección de los niños contra la explotación sexual comercial mediante la difusión y el intercambio de información y el establecimiento de vínculos entre aliados.

- Reafirmar la importancia de la familia y fortalecer la protección social de los niños, los jóvenes y las familias mediante campañas para la creación de un estado de conciencia y medidas comunitarias de detección/vigilancia de la explotación sexual comercial de los niños.

- Comprometernos a promover la cooperación en todos los niveles y a aunar esfuerzos a fin de eliminar todas las formas de explotación sexual y abuso sexual de los niños en todo el mundo.

- Declarar que la explotación sexual de los niños no debe tolerarse, y comprometernos a actuar en consecuencia.

Siete años han pasado desde este Compromiso y es momento de rendir cuentas. Me pregunto cómo será la Declaración de Río de Janeiro, aunque podría tener una idea general: Reiteraremos nuestra firme voluntad, reafirmaremos los compromisos adquiridos en las Declaraciones anteriores y en otras tantas Declaraciones, los renovaremos y los firmaremos con solemnidad. No puede ser de otra manera, pero ¿se incorporará como compromiso en una agenda internacional coordinada en todos los países que participen, asistan y la firmen como prioridad?

Hace tan solo unos días, en septiembre de 2008, tenía lugar en Ginebra la Conferencia Regional de Europa y Asia Central preparatoria del III Congreso Mundial, donde los mensajes más repetidos por los expertos, los representantes gubernamentales y las ONG presentes tenían que ver con la identificación de las víctimas, la necesidad de disponer de un apoyo adecuado para su rehabilitación, la importancia de una estrecha colaboración entre los servicios, la coordinación y cooperación internacional, la armonización de las legislaciones y la necesidad de endurecer las leyes para enfrentar la demanda de explotación sexual infantil.

En estos siete años que han pasado desde entonces se han dado otros pasos: Por ejemplo y por no ser exhaustiva, en el marco de la Unión Europea (UE) hemos participado en Programas, como el STOP - *Programa de fomento, intercambios, formación y cooperación destinado a los responsables de la acción contra la trata de seres humanos y la explotación sexual de los niños* -, o el DAPHNE - *Programa específico para prevenir y combatir la violencia ejercida sobre los niños, los jóvenes y las mujeres y proteger a las víctimas y grupos de riesgo integrado en el programa general Derechos fundamentales y justicia*-, hemos acogido sus decisiones, directivas, nos hacemos eco de sus propuestas, asistimos a los foros de infancia, a los grupos técnicos intergubernamentales, etc...

En el preciso momento en que este artículo se está redactando recibo la información de que los eurodiputados reclaman situar el tráfico de niños entre las prioridades de la UE y por la importancia de la noticia la transcribo:

El Parlamento Europeo ha adoptado una declaración escrita en la que reclama a los Estados miembros de la UE que consideren la lucha contra el tráfico

de niños como objetivo prioritario de sus políticas nacionales de protección de menores. Los diputados también exigen reforzar la cooperación transfronteriza para combatir eficazmente el tráfico de niños y subrayan la necesidad de nuevas medidas que permitan actuar en el ámbito de las nuevas tecnologías de la información.

Cada año más de dos millones de niños son víctimas de los trabajos forzados y la explotación sexual. Además, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información contribuye a aumentar el tráfico de niños, lo que hace que la gestión de este problema sea más difícil. Por otra parte, las autoridades nacionales y las ONG de los Estados miembros siguen sin actuar eficazmente contra el tráfico de niños, debido a la insuficiente cooperación transfronteriza, a la deficiente formación o a la inadecuada aplicación de las normas jurídicas actuales.

Esta situación ha llevado a 407 diputados del Parlamento Europeo a firmar una declaración escrita en la que piden a los países de la UE que consideren la lucha contra el tráfico de niños como objetivo prioritario de sus políticas nacionales de protección de menores. El texto estima necesario desarrollar dichas políticas nacionales en el marco de una estrategia de la Comisión para el fomento y la protección de los derechos del niño

Los Estados miembros deben seguir "cooperando activamente e intercambiando conocimientos y experiencias con las autoridades competentes de la UE y las ONG" con el objetivo de prevenir y combatir el tráfico de niños. Asimismo, cada país debe garantizar un tratamiento adecuado a las víctimas de este tráfico (<http://www.europarl.europa.eu>).

Además de los foros que la Unión Europea está promoviendo, hemos asistido a la aprobación de recomendaciones, convenios y reuniones auspiciadas por Consejo de Europa, donde España ostentará la Presidencia desde el próximo mes de noviembre hasta Mayo de 2009, hemos colaborado con la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) y atendido sus demandas de información y propuestas, así como cooperamos con las Alianzas y Plataformas de las ONG nacionales e internacionales que comparten objetivos y procedimientos comunes -*End Child Prostitution, Child Pornography, and Trafficking of Children for Sexual Purposes (ECPAT, Save The Children y otras*-. También hemos firmado Declaraciones en el marco de las Cumbres Iberoamericanas, profundamente consternados por los casos de trata y tráfico y la ESCI en viajes y turismo. Disponemos incluso de una Agenda

Iberoamericana para la infancia y la adolescencia común, que va paralela a los compromisos adquiridos en la Sesión Especial las Naciones Unidas sobre la Infancia de 2002 y su "Mundo apropiado para las niñas y niños".

Juntos hemos compartido y estamos compartiendo la preocupación por esta forma criminal de trato a los niños y niñas estableciendo los pilares imprescindibles para construir la acción común que se requiere para que la lucha sea efectiva y sostenible.

Para descender de lo mundial a nuestra realidad estatal, en España, en estos momentos estamos en la última fase de ejecución del "II Plan de Acción contra la Explotación Sexual de la Infancia y la Adolescencia" a la vez que evaluando el impacto de algunas de sus medidas.

Esta evaluación, o al menos un avance, será una de las contribuciones de nuestro país al III Congreso Mundial de Río de Janeiro que tendrá lugar entre los días 25 y 28 del próximo mes de noviembre. Quizá sería entonces el momento oportuno de examinar pormenorizadamente las características e idiosincrasias regionales y de hacer una reflexión profunda y un análisis más veraz de las voluntades internacionales que den como resultado conseguir la mayor coordinación posible ya que en ésta se halla la base de la eficacia en la guerra contra la ESCI.

REFERENCIAS:

- http://www.europarl.europa.eu/news/expert/infopress_page/017-37705-266-09-39-902-20080922IPR37704-22-09-2008-2008-false/default_es.htm

MALTRATO ESCOLAR.

Jacoba-Cruz Parra Galindo
Psicóloga clínica y terapeuta familiar

Introducción

Como muy bien expresa Javier Urra, “Los niños pueden no ser inofensivos pero sí son inocentes. Su culpabilidad, su responsabilidad, ha de ser compartida por quienes los educamos o maleducamos, los que olvidamos darles las instrucciones de uso para manejar la vida y no les indicamos cómo respetarse a sí mismos y a los demás”. (Urra, 2006).

Antes de manejar el concepto de maltrato escolar o bullying, es necesario definir conceptos como agresión, violencia y conflicto, términos cuyas múltiples definiciones hacen pensar que su utilización en los últimos años se lleva a cabo sin demasiado rigor.

Para la psicología, la definición de agresión se acerca a una conducta o tendencia hostil o destructiva. Para Dollard (1939), agresión es cualquier secuencia de conducta, cuya respuesta de meta es el daño a la persona a la que se dirige. Archer y Browne (1989) establecen tres características de agresión, la intención de causar daño, provocar el daño y la existencia de una alteración del estado emocional, de modo que la agresión pueda ser calificada como colérica. Sin dejar de lado el origen, es necesario añadir que es parte de un proceso de activación, provocado por la frustración, el estrés, algunas condiciones ambientales como el calor o el ruido, el dolor, aspectos del contexto más inmediato de la personas, tales como ataque interpersonal, violaciones de normas sociales y violencia en el seno de la familia y aspectos del contexto sociocultural como la subcultura de la violencia. (Morales, J.F., Huici, C., Moya, M., Gaviria, E., López-Sáez, M. y Nouvilas, E. 1999).

La violencia implica la causación del daño, siendo con frecuencia intencionada, pero no siempre. Es imprescindible que se tenga en cuenta que aquello que se desea lograr a través de la violencia no altera, en ningún caso, su naturaleza dañina.

El conflicto implica un desacuerdo sobre el status o la distribución de recursos que puede resolverse a través de la agresión. Según Bandura y Walters (1963) “sólo cuando el niño ha aprendido a agredir, como respuesta dominante a la excitación emocional en determinadas situaciones, habrá una alta probabilidad de que manifieste reacciones agresivas ante la frustración” En la convivencia escolar los conflictos se dan de forma natural, surgen con las relaciones interpersonales. Para no utilizar la agresión es imprescindible entender los conflictos, aprender a afrontarlos y a resolverlos con habilidades asertivas que potencien acuerdos en los que todas las partes ganen. Por ello, desde el nacimiento de un menor hay que favorecer el aprendizaje de una convivencia “sana” en la que el conflicto sirva para enriquecer el proceso evolutivo interiorizando recursos personales que les ayuden a conseguir lo que necesiten sin intimidación. La familia como modelo a imitar ha de tomar conciencia de la importancia de su papel en la educación, así como los centros escolares donde los menores completan su desarrollo.

DEFINICIÓN DE MALTRATO ESCOLAR

El maltrato escolar se produce a través de conductas de intimidación que están vinculadas al ajuste psicosocial de los implicados y tienen un fuerte impacto en el clima de convivencia del centro escolar y en la comunidad en general. En este contexto grupal, cada uno de los alumnos juega un rol (Salmivalli, 1999), encontrándose tres tipos de protagonistas, el agresor, la víctima y los espectadores que presencian las agresiones.

El primero en definir este fenómeno fue Dan Olweus, profesor de psicología de la Universidad de Bergen (Noruega 1998), para quien la victimización o “maltrato por abuso entre iguales”, es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima en repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas “relaciones” provoca en las víctimas efectos claramente negativos como el descenso en su

autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Si nos ajustamos a la definición, se podrían describir una serie de elementos propios de este tipo de maltrato como: desear y ocasionar daño contra alguien indefenso, falta de justificación del maltrato, alto grado de disfrute del agresor gracias a la sumisión de la persona más débil, no es un acontecimiento aislado, se repite y se prolonga en el tiempo siendo esta expectativa de repetición interminable por parte de la víctima lo que le da su carácter opresor, existe desigualdad entre el acosador y la víctima y se suele mantenerse por la pasividad e ignorancia de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas.

Estas conductas suelen producirse en el propio centro escolar, en sus alrededores y de camino a casa de la víctima. Si es en el propio centro escolar, se dan en los pasillos, baños, vestuarios, entradas y salidas, comedor, transporte escolar y en lugares apartados del patio de recreo.

Como fruto del interés despertado por el fenómeno bullying desde los años noventa, se han llevado a cabo investigaciones (Olweus, 1993; Ortega y Mora Merchan, 1997; Smith y otros, 1999; Defensor del Pueblo, 2000; García y Martínez, 2001; Hernández de Frutos y Casares, 2002; ISEI-IVEI, 2004; Gobierno Vasco, 2004; Diaz Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005; Serrano e Ibarrola, 2005; Avilés y Monjas, 2005; Sáenz y otros, 2005; Oñaederra y otro, 2005, etc...) que concluyen, entre otras cosas, que la edad en la que con más intensidad se producen las agresiones es entre los once y los catorce años, coincidiendo con el cambio de etapa escolar; que es un fenómeno mayoritariamente masculino y son hechos que suelen mantenerse ocultos, tanto para familias como para los docentes, lo que dificulta actuar a tiempo.

En España los datos varían en función de la fuente de la que procedan. El Defensor del Pueblo (2000), señala que el 5 % de los alumnos reconoce que algún compañero le pega, mientras que el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) indica que un 49 % de los estudiantes dice ser insultado o criticado en el colegio, y que un 13,4 % , confiesa haber pegado a sus compañeros.

Una encuesta del Instituto de la Juventud (INJUVE) eleva el porcentaje de víctimas de violencia física o psicológica habitual a un 3 % de los alumnos. Y afirma que un 16% de los niños y jóvenes encuestados reconoce que ha

participado en exclusiones de compañeros o en agresiones psicológicas.

Según José María Avilés, psicólogo experto y estudioso en el tema de acoso escolar, asegura que el 6% del alumnado es víctima de este fenómeno. Pero advierte que es preciso tratar el bullying con prudencia y no ver fantasmas donde no los hay.

Los resultados del estudio llevado a cabo por MARCHESI, A., MARTIN, E., PÉREZ, E.M. y DÍAZ, T. (2006). , ponen de manifiesto que la conducta más frecuente es la de recibir insultos o que hablen mal de la víctima (12,9 %), en segundo lugar el robo o rotura de cosas (7,7 %), en tercer lugar está el ser ignorado o rechazado (6,6 %). Las conductas de maltrato menos frecuentes son las agresiones físicas, el 3,5 % dice que le pegan, el 4,6 % el ser amenazado y las agresiones sexuales de carácter físico (1,9 %) y agresiones sexuales verbales (3,4 %).

También, como resultado de la misma investigación se afirma que los alumnos con peor rendimiento académico, los que se sienten solos y los que apenas confían en su familia, son los que más conductas de maltrato manifiestan recibir de sus compañeros.

Todos los datos ponen de manifiesto la falta de atención y alerta que existe en la sociedad alrededor del maltrato escolar.

Para la evaluación de la dinámica agresor-víctima se han elaborado diferentes pruebas de valoración que junto a las técnicas de nominación por iguales y los autoinformes, pueden servir de apoyo en futuras investigaciones: **Test de evaluación de la agresividad entre escolares (Bull-S)** (Cerezo, 2000). (permite obtener una matriz sociométrica con los datos que de ella se derivan, número y porcentajes de elecciones, rechazos, reciprocidades, valor concedido a las mismas, grado de cohesión, proporción de sujetos que se encuentran en situaciones conflictivas propias de una dinámica bullying y la obtención de variables situacionales que especifican el tipo de agresión y el lugar en el que se producen); **Cuestionario “La vida en la escuela “** (Sharp y Smith, 1994). (La prueba consiste en la extracción de dos índices, uno de victimización y otro de agresión general a partir de los porcentajes calculados en cada una de las opciones de respuestas) y **El AVE**, Acoso y violencia escolar (Piñuel y Oñate 2008). Instrumento para prevenir, identificar, tratar y diagnosticar el acoso (bullying), el maltrato escolar y los daños psicológicos más frecuentemente asociados a estas conductas.

Tipología y desarrollo del Maltrato Escolar

La división de tipos de acoso escolar que se describe a continuación, se da por su especificidad, a pesar de compartir rasgos de desequilibrio de poder, intencionalidad y reiteración:

Maltrato verbal. Insultos, motes, hablar mal de alguien o difamar, ridiculización, sembrar rumores o bulos.

Intimidaciones psicológicas. Amenazas para provocar miedo, lograr algún objeto o dinero y también para obligar a hacer cosas contra su voluntad, realizan chantajes y burlas públicas, pintadas alusivas, notas, cartas, mensajes a móviles y correos electrónicos amenazantes.

Maltrato físico. Directo, como palizas, lesiones con diferentes objetos, agresiones físicas en definitiva. Indirecto, como el robo y destrozo de material escolar, ropa y otros objetos personales. El agresor no se identifica, se mantiene en la sombra y genera dudas en la víctima sobre su propia percepción, minando su autoestima.

Aislamiento social. Ignorar y no dirigir la palabra, impedir la participación con el resto del grupo, coaccionar a amigos y amigas de la víctima para que no interactúen con la misma. Rechazo a sentarse a su lado en el aula.

Acoso sexual. Puede ser acoso de género, conductas de naturaleza sexual no deseada y chantajes de naturaleza sexual (Fitzgerald, 1993). Según una investigación realizada por Longobardil sobre acoso sexual entre iguales en la escuela, llama la atención la falta de reconocimiento de este tipo de violación de los derechos en los centros escolares.

Ciber-bullying. Utilización de nuevas tecnologías para realizar conductas intimidatorias que aumentan el miedo y la inseguridad de la víctima que se puede sentir acosada incluso en su propia casa. Esto genera un gran sentimiento de vulnerabilidad.

El maltrato escolar es un proceso en el que están implicados el acosador, la víctima y los espectadores. Las características emocionales de los alumnos así como su nivel de desarrollo moral son factores estrechamente relacionados con la probabilidad de convertirse en agresor o víctima y con la forma en que se actúa cuando como testigo se presencian estos abusos (Díaz-Aguado, Martínez, Martín, 2004).

El proceso pasa por sucesivas etapas:

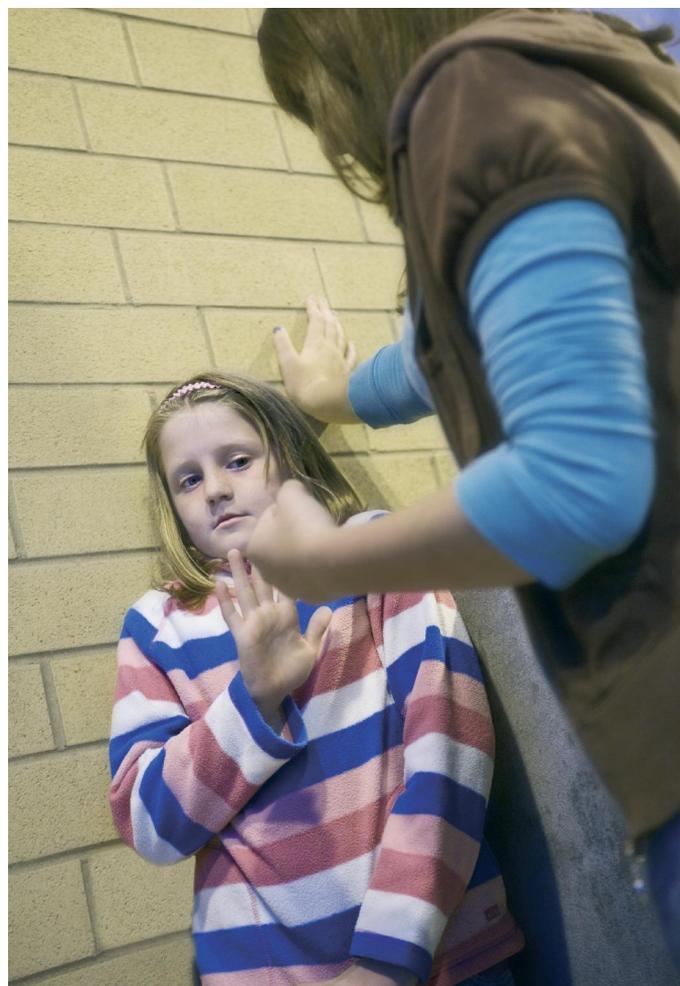
1ª El acosador comienza a fijar objetivos potenciales de acoso mientras que los componentes del grupo se van posicionando frente a posibles ataques.

2ª El acosador pasa a realizar pequeñas intimidaciones que no son afrontadas eficazmente por la víctima, mientras que los espectadores o bien apoyan o se desentienden de las primeras agresiones.

3ª Puede dar comienzo la agresión física, con la víctima sufriendo las consecuencias, y los espectadores con sentido en general de impotencia y culpabilidad.

4ª La gravedad de las agresiones va aumentando paulatinamente con un sentimiento de desesperación y derrumbamiento de la autoestima de la víctima, mientras los espectadores se terminan decantando entre los que lo ignoran y los que lo apoyan.

5ª Una vez que el acoso se ha instaurado se extiende a otros ámbitos, pudiendo llegar la víctima al suicidio, mientras los espectadores se sumen definitivamente en la impotencia y el individualismo.



TIPOLOGÍA DEL ACOSADOR

Dominante: Persona que con oportunas habilidades y popularidad en el grupo, es capaz de organizar o manipular a otros para que cumplan sus órdenes. Responde al tipo de agresividad proactiva (Orwell, 1998).

Activo: Persona que manifiesta un comportamiento antisocial, que intimida y acosa a otros directamente, a veces como reflejo de su falta de autoestima y confianza en sí mismo. Responde al tipo de agresividad reactiva

Acosador / Víctima: Es aquel que acosa a compañeros de menor edad que él y es a la vez acosado por chicos mayores o incluso es víctima en su familia. Puede tender a sobre-atribuir hostilidad a los demás. Esto les hace vulnerables a sufrir el rechazo de sus compañeros y por ello se convierten en víctimas.

CARACTERÍSTICAS DEL ACOSADOR

- Físicamente fuerte.
- Necesita dominar, tener poder, sentirse superior.
- Temperamento agresivo.
- Impulsivo.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Falta de empatía con la víctima.
- Falta de sentimientos de culpabilidad.
- Comportamientos antisociales tempranos.
- Poco populares entre sus compañeros.
- Actitud negativa hacia la escuela.

Según David Farrington “los niños que ejercen de matones en la escuela repiten a lo largo de su vida comportamientos de acoso sea en el ámbito familiar, sea en el laboral. En algunos casos, los acosadores se convierten en personas violentas o delincuentes; en otros seguirán teniendo actitudes de acoso.

Los autores del Informe Cisneros (Piñuel y Oñate, 2005) afirman que el 60 % de los jóvenes acosadores acaban como delincuentes antes de haber cumplido los veinticuatro años y un pequeño porcentaje, entre el 0,5 % y el 1 % como psicópatas.

La agresividad, como factor adicional del Cuestionario para la evaluación de adoptantes, cuidadores, tutores y mediadores CUIDA, refleja la correlación con bajas puntuaciones en flexibilidad, reflexividad y tolerancia a la frustración, no mostrando una correlación significativa con empatía, posiblemente por ser más cognitiva que emocional. Una persona que no puede controlar sus impulsos puede

utilizar la agresión al no disponer de alternativas adaptativas para manejar los desacuerdos, afrontar las críticas y resolver los conflictos. Suele ser intransigente, mantiene actitudes inflexibles y le resulta muy difícil tolerar que una expectativa, un deseo o una ilusión no se cumplan.

TIPOLOGÍA DE LA VÍCTIMA

Pasiva. Suele ser débil físicamente e insegura, por lo que resulta un objetivo fácil para el acosador. Parece introvertida, con escasa autoestima, ausencia de amigos, poca competencia social y con tendencia a la depresión. Algunos de estos rasgos podrían ser consecuencia del acoso.

Provocadora. Suele tener un comportamiento molesto e irritante para los demás, quienes reaccionan negativamente hacia ellos.

Inespecífica. Persona vista como diferente por el grupo, convirtiéndose así en objetivo.

CARACTERÍSTICAS DE LA VÍCTIMA

- Vulnerabilidad psicológica y biológica.
- Experiencias previas negativas
- Poco populares en el centro escolar.
- Poca facilidad para hablar de si mismos
- Estrategias de afrontamiento inadecuadas: aislamiento y resignación.
- Baja autoestima
- Alto nivel de inseguridad.

Existen razones por las que las víctimas no suelen decir nada (Sullivan, Cleary y Sullivan 2004): temen el castigo posterior, piensan que serán más señaladas y que si no lo dicen se ganarán la simpatía de los agresores. No creen que los profesores puedan o quieran hacer nada para pararlo, no quieren preocupar a los padres, temen que si los padres lo comunican a la escuela, será peor el maltrato. Acusar a compañeros se considera inapropiado y por ello se sienten culpables.

TIPOLOGÍA Y CARACTERÍSTICAS DEL ESPECTADOR

Entre los espectadores podemos diferenciar: amigos íntimos del agresor que le ayudan; reforzadores, que aunque no acosan de manera directa, observan las agresiones y las aprueban e incitan; ajenos, que se muestran como

neutrales y no quieren implicarse, aunque al callar están tolerando el acoso y por último los defensores, que pueden llegar a apoyar a la víctima del acoso.

En general, observan sin intervenir, aunque en ocasiones pueden unirse al agresor (por el contagio social que potencia la participación en los actos de intimidación o por miedo a sufrir las mismas consecuencias que la víctima), toleran el maltrato con inhibición, conocen bien al agresor, a la víctima, el lugar y los hechos, pero suelen guardar silencio y pueden verse moralmente implicados cuando domina la ley del silencio.

Los espectadores pueden ser un vehículo eficaz para solucionar el maltrato, ya que éste puede continuar si ellos lo toleran.

El profesorado y las familias pueden no dar importancia a señales claras de alerta, tendiendo a inhibirse ante la resolución del conflicto.

Según Cerezo (1997, 2001) y Olweus (1998) el agresor se caracteriza por tener mal carácter, impulsividad, baja resistencia a la frustración y una buena autoestima. , son físicamente fuertes, manipuladores e impositivos, respondiendo a un perfil de personalidad caracterizado por un alto grado de psicoticismo, extraversión y sinceridad y un nivel medio de neuroticismo. Las víctimas, en cambio, suelen ser tímidas, pasivas, físicamente más débiles que el resto, con alguna desventaja física o intelectual y con baja autoestima; responden a un perfil de personalidad caracterizado por un alto grado de neuroticismo e introversión y tendencia al disimulo.

Indicadores del Maltrato Escolar y sus afrontamientos

INDICADORES DE MALTRATO EN LA VÍCTIMA

Dado que los casos de bullying suelen transcurrir en la sombra y la mayoría no son denunciados, resulta de gran interés el poder detectarlos para actuar sobre ellos.

Entre los indicadores observables desde el ámbito familiar de que un niño o adolescente está siendo objeto de acoso escolar están los siguientes:

- Presencia de lesiones físicas.
- Pérdida o rotura de pertenencias.
- Cambios de humor muy acusados.
- Tristeza o síntomas de depresión.
- Pasar mucho tiempo sólo y no salir con amigos.
- Descenso en su rendimiento escolar.
- Miedo a ir al colegio, o poner excusas para faltar.
- Síntomas psicósomáticos (vómitos, dolores abdominales) antes de ir al colegio.
- No hablar del colegio.

En el medio escolar se podrían dar los siguientes indicadores de que un alumno está siendo acosado:

- Absentismo escolar frecuente.
- Descenso en el rendimiento escolar.
- Apatía, abatimiento, tristeza.
- Alumno que no es elegido para trabajo de grupo.
- Soledad, ausencia de relaciones en el colegio.
- Murmullos, risas por lo bajo, cuando un alumno entra en clase o contesta a una pregunta.
- Viene con golpes o heridas del recreo.
- Casi siempre sale de casa con el tiempo justo, o sale el último o el primero de la clase para no coincidir con los agresores.
- Se pone nervioso al participar en clase.
- Conflictos frecuentes con los mismos compañeros.

INDICADORES QUE PRESENTA EL ACOSADOR

Los indicadores observables desde la familia de que un niño o adolescente es un acosador, serían:

- Ausencia de empatía con el sufrimiento de los demás.
- Prepotente y dominante con hermanos y amigos.
- Hablar despectivamente de algún chico/a de su clase.
- Mofarse o burlarse de sus iguales.
- Haber sido recriminado más de una vez por peleas con sus iguales.
- Falta de cumplimiento de las normas en casa.

Los indicadores para el profesorado de que un alumno es un acosador escolar, serían:

- Falta de cumplimiento de las normas de la clase.

- Burlarse de los demás cuando intervienen en clase
- Comportamiento agresivo.
- Prepotentes y dominantes con sus compañeros de clase.
- No asumir la responsabilidad de su conducta, ni pedir perdón cuando ha actuado mal.
- Enorgullecerse de su conducta agresiva.

Olweus (1998) distingue entre indicadores primarios – *características que tienen relación directa y clara con una situación de bullying y secundarios, cuando esta relación no es tan clara y requiere un examen más exhaustivo.*

Indicadores primarios en las víctimas: recibir bromas desagradables, motes, insultos y amenazas, les molestan, acobardan y agreden, los involucran en discusiones y peleas en las que se encuentran indefensos y de las que tratan de huir, les quitan pertenencias y se las rompen, presentan heridas no explicables de forma natural, vuelven a casa con la ropa o sus propiedades rotas o desordenadas.

Indicadores secundarios en las víctimas : estar aislados, sin amigos, no son elegidos en los juegos de grupo, buscan la cercanía de los adultos, tienen dificultad para hablar en clase, aparentan inseguridad, tristeza y ansiedad, muestran un progresivo deterioro escolar, no les acompañan amigos del colegio a casa, pasan poco tiempo en casa de los amigos, no les invitan a fiestas, tienen rechazo o miedo a la escuela, presentan alteraciones somáticas, del sueño y la alimentación y piden dinero extra o lo roban para sus agresores.

Indicadores primarios en los agresores: agraden, bromean y ridiculizan repetidamente a las víctimas, inducen a otros a agredir o bromear sobre ellas y cuentan con el apoyo de ciertos alumnos.

Indicadores secundarios en los agresores: aceptan mal las normas, muestran poca simpatía con las víctimas, presentan un rendimiento académico normal y una actitud desafiante y hostil con los adultos.

Según un estudio efectuado en Finlandia (Kaltiala-Heino, Rantanen y Rimpela, 2000) cabe relacionar la implicación en conductas de maltrato con diferentes trastornos psicopatológicos, como síntomas psicósomáticos, depresión, ansiedad, trastornos de la ingesta y uso de sustancias y confirman que el grupo agresor/víctima es el que

presenta mayor porcentaje de trastornos, seguido de los agresores y finalmente las víctimas.

CÓMO TRATAR A LA VÍCTIMA AL SUFRIR ACOSO

Una vez descubierto el acoso, la familia de la víctima ha de escuchar con atención y serenidad, utilizar un lenguaje que no despierte sospechas y que evite juicios innecesarios en relación a su comportamiento, para poder así conseguir su confianza. Convencer a la víctima de que no es culpable, en ningún caso. A continuación, determinar cómo se ha de empezar a actuar. Se llevan a cabo las acciones necesarias para detener y evitar que pueda repetirse, siendo necesaria la intervención del profesorado, compañeros, centro escolar con los equipos psicopedagógicos especializados y la familia. Si no fuera suficiente, hay que dirigirse a la Inspección Educativa y si aún así no existe solución a la policía de proximidad.

Conseguido este punto, hay que facilitar a la víctima atención psicológica para recomponer el modelo de sociedad que la violencia ha deteriorado, potenciar su autoestima y mejorar las relaciones interpersonales consiguiendo habilidades sociales adecuadas, para reconocer la violencia y responder a ella con alternativas no asociadas a la agresión.

CÓMO TRATAR A LOS ACOSADORES

Cuando se descubre que un joven o grupo de jóvenes ha participado en maltrato escolar, lo primero es detener el acoso. En ningún caso justificar acción alguna ni minimizarla. Posteriormente ayudar al acosador a entender por qué está mal lo que ha hecho, propiciar que se ponga en el lugar de la víctima, que se arrepienta y que ponga en marcha acciones reparadoras del daño originado. Esta labor se ha de hacer con el acercamiento y compromiso familiar. Desde la familia también se pueden esclarecer muchas de las causas que han llevado al maltrato, siempre con el ánimo de prevenir futuras agresiones.

En algunos casos se hace necesaria la figura del mediador para poder evitar confrontaciones, poder consensuar estrategias para detener el problema y hacer seguimientos de eficacia. La negociación estaría basada en el principio de que con los acuerdos de futura actuación, todos ganan. En los casos de acoso, cuando se lleva a cabo una mediación, hay que ser muy cautelosos dado el desequilibrio existente entre las partes.

Si no se obtuviera éxito hay que facilitar todos los medios para conseguir el apoyo de expertos que trabajan en diversas asociaciones comprometidas con la violencia. Este paso puede darse en cualquier momento del proceso si no se sabe cómo actuar.

Prevención del Maltrato Escolar

Para prevenir el maltrato escolar es necesario facilitar recursos eficaces a todas las partes, víctima, agresor y espectador, así como a las familias, centros escolares y organismos sociales. Hay que intervenir directamente en las carencias cognitivas (concepto de la realidad absolutista y dicotómica, dificultad para inferir causas que pueden ocasionar algunos problemas, generalización excesiva de acontecimientos concretos, dificultad para tomar decisiones), en las carencias afectivas (sentimiento de injusticia que suele provocar una fuerte hostilidad, asociación de violencia con poder y la consideración de que la agresión es una forma legítima de responder al daño), y en la falta de habilidades sociales para resolver conflictos.

FACTORES DE RIESGO DEL MALTRATO ESCOLAR

Los factores de riesgo, en general, son características personales, familiares, escolares, sociales o culturales, cuya presencia hace que aumente la probabilidad de que se produzca un fenómeno determinado. Los factores de riesgo del maltrato escolar, en particular, son variables que ponen al sujeto en una posición de vulnerabilidad hacia las conductas y actitudes violentas.

FACTORES DE RIESGO DEL AGRESOR

Factores individuales:

Ausencia de empatía: incapacidad para reconocer el estado emocional de otras personas.

Baja autoestima: percepción negativa de sí mismo.

Impulsividad: falta de control de los impulsos.

Egocentrismo: exagerada exaltación de la propia personalidad por la que la persona se considera el centro de atención.

Fracaso escolar: bajo rendimiento escolar, que puede llevar al absentismo y/o abandono escolar.

Consumo de alcohol y drogas.

Trastornos psicopatológicos: trastornos de conducta (trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno oposicional desafiante y trastorno disocial); trastornos del control de los impulsos; y trastornos adaptativos.

Factores familiares:

Prácticas de crianza inadecuadas: autoritarias, permisiva y/o negligentes.

Maltrato intrafamiliar.

Familia disfuncional.

Poco tiempo compartido en familia.

Pobre comunicación emocional.

Factores escolares:

- Políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas.
- Transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas.
- Falta de atención a la diversidad cultural.
- Contenidos excesivamente académicos.
- Problemática del profesorado: vulnerabilidad psicológica, carencia de una metodología adecuada para el control de la clase.
- Ausencia de la figura del maestro como modelo.
- Falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado.

FACTORES DE RIESGO DE LA VÍCTIMA

Factores individuales:

- Baja autoestima.
- Falta de competencia social, la cual se refleja en su carencia de asertividad, esto es, su dificultad para saber comunicar sus necesidades claramente y para hacerse respetar por los demás.
- Excesivo nerviosismo.
- Rasgos físicos o culturales distintos a los de la mayoría: minorías étnicas, raciales y culturales.
- Discapacidad.
- Trastornos psicopatológicos: trastornos mentales leves, trastornos del estado de ánimo (trastorno depresivo) y trastornos de conducta (trastorno por déficit de atención con hiperactividad y trastorno oposicional desafiante).

Factores familiares:

- Prácticas de crianza inadecuadas de sobreprotección, permisiva, autoritarias y/o negligentes
- Familia disfuncional.
- Poca comunicación familiar.

Factores escolares:

- **Ley del silencio:** silencio e inacción que hay alrededor de una agresión entre iguales. El agresor exige silencio o lo impone a la propia víctima por temor a las represalias. Los observadores, testigos o espectadores tampoco comunican los hechos por miedo.
- *Escasa participación en actividades de grupo.*
- *Pobres relaciones con sus compañeros.*
- *Poca comunicación entre alumnado y profesorado.*
- *Ausencia de la figura de autoridad de referencia en el centro escolar.*

FACTORES DE RIESGO SOCIOCULTURALES

Medios de comunicación:

- Presentación de modelos carentes de valores.
- Baja calidad educativa y cultural de la programación.
- Alta presencia de contenidos violentos en los programas de televisión.
- Tratamiento sensacionalista de las noticias con contenido violento.
- Algunos estudios, cuyo objetivo es el análisis de la violencia en televisión, llegan a la conclusión de que existen personajes agresivos que poseen cualidades atractivas, que la violencia física se transmite como algo divertido y justificado, facilitando así el efecto imitación en los menores. Si a esto se suma el tiempo que los niños están delante de la televisión, se produce la normalización de la violencia y una patente insensibilización ante la misma. (BRINGAS, CLEMENTE y RODRIGUEZ, 2004)

Otros:

- Situación económica precaria.
- Estereotipos sexistas y xenófobos instalados en la sociedad.
- Justificación social de la violencia como medio para conseguir un objetivo.

FACTORES DE PROTECCIÓN DEL MALTRATO ESCOLAR

Factor de protección es aquella característica o capacidad personal y social que hace a los individuos menos vulnerables. Existe la posibilidad de fomentarlos a través de la educación. Desde la familia se pueden reforzar:

- Desarrollar valores como el respeto a uno mismo y a los demás; la responsabilidad, cooperación, participación y aceptación de la diversidad, entre otros.
- Actuar con empatía escuchando respetuosamente a los hijos con el deseo de comprender sus sentimientos y preocupaciones.
- Capacidad para la interacción social. Enseñando a los hijos habilidades de relación como la comunicación, la capacidad de decir que no ante una petición, la capacidad de autoafirmarse en la expresión de opiniones, hacer peticiones y en general favorecer la asertividad.
- Capacidad crítica y responsabilidad que derive en la autonomía e independencia, suficientes para tomar decisiones que beneficien tanto al individuo como a los que le rodean.
- Favorecer vínculos afectivos seguros.
- Potenciar la comunicación fluida con habilidades para poder expresar, manejar y escuchar sentimientos.
- Fomentar el autocontrol, tolerancia a la frustración y el asumir responsabilidades a través de la presencia de límites y normas.
- Enseñar a los hijos a resolver conflictos, capacitándoles para distinguir entre sus deseos y sus necesidades, preguntar por las necesidades del otro, buscar puntos de equilibrio entre las necesidades, hacer y escuchar propuestas y dar valor al resultado.
- Evitar las quejas (sustituyéndolas por peticiones concretas), acusaciones que descalifican y generalizan y huir de los imperativos

Un factor importante para prevenir futuras agresiones y daños es la orientación y tratamiento psicológico tanto a las familias respectivas como a los jóvenes implicados, a través de la reestructuración cognitiva, aprendizaje de habilidades y otras técnicas que favorecen una conexión con el entorno y con uno mismo, satisfactorio y saludable.

Desde el centro educativo:

- Favorecer un clima de vinculación del menor con la comunidad educativa.
- La escuela no puede sustituir a la familia, no puede dar la seguridad afectiva que los menores necesitan para madurar bien, ni proporcionar el amor incondicional que requieren para crecer seguros y con autoestima, pero sí se puede reforzar algunos aspectos relativos al respeto, la motivación y el interés por el alumno. De esta manera se potencia el bienestar emocional.
- Potenciar procesos de mediación. El mediador no resuelve el problema pero ayuda a las partes en conflicto, facilitando la comunicación, formulando sugerencias y eliminando obstáculos.
- Trabajar la resolución de conflictos socio-emocionales desde las aulas.
- Organizar y gestionar un aprendizaje cooperativo.
- Potenciar en el educador las funciones educativas y no solo instructivas.
- Desarrollar una educación emocional paralela a la enseñanza de competencias intelectuales de acuerdo con la necesidad de atender a los aprendizajes relacionados con la enseñanza emocional y moral (UNESCO, 1997; NCREL, 2003; Comisión Europea, 2004; OCDE, 2005).
- Potenciar la eficacia de la discusión dentro del aula. (Díaz-Aguado, 1992; Berkowitz, 1985), creando un clima de confianza que favorezca la comunicación entre los alumnos y disminuya la orientación del profesor; dividir la clase en grupos heterogéneos para conseguir que todos los alumnos participen activamente en la discusión y favorecer que aparezcan discrepancias; adecuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos y/o estimular el desarrollo de dichas competencias; estimular el proceso de adopción de perspectivas; relacionar la discusión con la vida real de los alumnos e incluir el procedimiento de la discusión como un componente dentro de programas globales de intervención.

Tanto en el ámbito escolar como familiar hay que destacar como elemento de protección básico, la enseñanza a los menores de la asertividad que se define como *“habilidad social para emitir conductas que afirmen o ratifiquen la propia opinión en aquellas situaciones interpersonales en que pueden darse opiniones*

contrapuestas, sin tener que emplear conductas aversivas para los demás y cuya consecuencia es la obtención de gratificación o autorrefuerzo. Hay que ayudar a superar la situación de incapacidad general de expresarse y saber argumentar para mantener las propias ideas, opiniones y sentimientos superando la timidez en situaciones sociales y los sentimientos de inferioridad que puedan dar paso a imponer ideas o bien a aceptarlas sólo por miedo”.

Desde el entorno sociocomunitario:

- Abrir cauces de participación e intervención del ámbito sociocomunitario en el desarrollo de la actividad escolar que promueva una convivencia positiva, como medidas de cooperación con entidades y organismos.
- Intervenir en problemáticas familiares que supongan un obstáculo al proceso educativo en coordinación con Servicios Sociales y Sanitarios.
- Campanas de sensibilización, información y formación para mejorar hábitos de comportamiento.

Por último, destacar las propuestas de intervención realizadas en los Estudios e investigaciones de 2006 del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid:

1. Compromiso de las Administraciones Educativas para mejorar la convivencia escolar, prevenir los conflictos y facilitar su solución.
2. Colaboración de las Administraciones públicas para que impulsen programas integrales de prevención de la violencia.
3. Responsabilidad de los medios de comunicación para que proporcionen una imagen ajustada de la convivencia de los centros.
4. Inclusión en la formación del profesorado estrategias para mejorar la convivencia escolar y para manejar los conflictos.
5. Apoyo a las familias, especialmente a aquellas con mayores dificultades sociales, para que cuiden el desarrollo social y moral de sus hijos.
6. Refuerzo de la comunicación y la cooperación entre padres y profesores para que exista una responsabilidad compartida en la educación

7. Apoyo a los directores para que velen por la equidad y la convivencia en los centros.
8. Apoyo a los profesores para que participen en programas de mejora de la convivencia escolar.
9. Funcionamiento de las comisiones de convivencia más como medios de prevención y mejora de la convivencia que como órganos estrictamente sancionadores.
10. Refuerzo del trabajo conjunto de los profesores para que la aplicación de las normas sea similar y se eviten actitudes discriminatorias hacia los alumnos.
11. Incorporación en las evaluaciones de los centros del funcionamiento de la convivencia y de las competencias cívicas de los alumnos.
12. Desarrollo de iniciativas que contribuyan a que los agentes educativos conozcan los comportamientos y expectativas de los jóvenes alumnos.
13. Participación de los alumnos para favorecer la convivencia y contribuir a que los centros docentes sean modelos de comunidades democráticas.
14. Impulso a sistemas de mediación en los centros para facilitar que los conflictos se resuelvan de forma dialogada.

BIBLIOGRAFÍA

- BENITEZ, J. L. y JUSTICIA, F. (2006) El maltrato entre iguales: descripción del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 151-170
- BERMEJO F. A., ESTEVEZ, I., GARCIA, M. I., GARCIA-RUBIO, E., LAPASTORA, M., LETAMENDIA, P., PARRA, J.C., POLO, A., SUEIRO, M. J. y VELAZQUEZ DE CASTRO, F. (2006). Cuestionario para la evaluación de adoptantes, cuidadores, tutores y mediadores CUIDA. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- BRINGAS, C., CLEMENTE, M. y RODRIGUEZ F. J. (2004) Violencia en televisión: análisis de una serie popular de dibujos animados. *Aula Abierta*, 83, 127-140
- CEREZO, F (2002) La violencia en las aulas. Madrid: Pirámide
- COLLELL, J. y ESCUDÉ, C. (2006) El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14.
- DEL BARRIO, V. (2003). Evaluación psicológica aplicada a diferentes contextos. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2006). Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (1996). Escuela y tolerancia. Madrid: Psicología Pirámide.
- GONZALEZ, E. (1995). Educar en la diversidad. Estrategias de intervención. Madrid: CCS
- MARCHESE, A., MARTIN, E., PÉREZ, E. M. y DÍAZ, T. (2006). Convivencia, conflictos y educación de los Centros Escolares de la Comunidad de Madrid. Madrid: El Defensor del menor en la Comunidad de Madrid
- MORALES, J. F., HUICI, C., MOYA, M., GAVIRIA, E., LÓPEZ-SÁEZ, M. y NOUVILAS, E. (1999). Psicología Social. Madrid: Mc GRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.
- OIWEUS, D. (2006) Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata, S.L. (Orig.1993)
- OÑATE, A. y PIÑUEL, I. (2006). Acoso y Violencia Escolar en España. Informe Cisneros X. Madrid: TEA Ediciones
- SANCHEZ, A. M., RIVAS, M. T. y TRIANAS, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 353-370.
- SERRANO, A. e IBORRA, I. (2005) Violencia entre compañeros en la escuela. España: GOAPRINT,S.L.
- SERRANO, A. (2006). Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying. Barcelona: Ariel
- REGALLO, E. (2007) Violencia escolar (bullying) Intervención desde la familia, una realidad ineludible "La familia a la palestra". Documento sobre violencia escolar. Extraído el 1 de octubre de 2008 en <http://www.elrefugio.net>
- URRA, J. (2006) El arte de educar. Mis pensamientos y aforismos. Madrid: La Esfera de los Libros.

ACOSO Y VIOLENCIA EN MENORES CON DISCAPACIDAD

Beatriz Dorrio Lourido

Psicóloga Asociación Socio Cultural de Minusválidos (ASCM)

La protección adecuada de los derechos de los menores con discapacidad es todavía una asignatura pendiente de nuestras sociedades. El objetivo de este artículo es aumentar la conciencia de los profesionales de la intervención psicosocial del mayor riesgo que sufren los menores discapacitados de sufrir cualquier tipo de abuso, no solo por factores asociados a su situación personal, familiar y social, sino también por la mayor dificultad de los profesionales para detectar las situaciones de maltrato, dar credibilidad a las sospechas sobre el mismo, denunciarlas, y tratar adecuadamente las situaciones en las que el maltrato efectivamente se produce (Berástegui, A. 2006)

Para describir el acoso en menores con discapacidad, no nos alejamos muchos de las situaciones típicas de acoso, con la agravante que la situación de indefensión es mayor en estos niños.

Víctima pasiva = Víctima con discapacidad

Situación social de aislamiento, con frecuencia no tiene un solo amigo entre sus compañeros.
Presenta dificultad de comunicación
Baja popularidad

Conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad.
Alta ansiedad

Inseguridad y baja autoestima
Existe una tendencia a culpabilizarse de su situación y a negarla por considerarla vergonzosa.

Cierta orientación a los adultos, relacionada con una posible **sobreprotección por parte de la familia.**

Estamos hablando que según la Organización Mundial de la Salud aproximadamente el 8 % de la población tiene limitaciones físicas, 4 de cada 1000 están severamente limitados (necesitan cuidados especiales).

La Organización Mundial de la Salud para referirse a esta problemática, emplea los siguientes términos: Lesión (impairment), que son "efectos físicos básicos en el cuerpo o

en el cerebro". Disfunción (disability), que es la pérdida de la función como resultado de la lesión. Desventaja (hándicap), que es la deficiencia social u ocupacional, como resultado de la disfunción (ONU, 11 octubre, 2006)

Hemos de reconocer inicialmente que no todos los casos son iguales en sus efectos psicológicos e interpersonales, hay factores que tienen un impacto específico para el ajuste, como son:

- La edad de adquisición de la lesión
- Si la condición se adquirió de forma gradual o abrupta
- La estabilidad de la condición y su pronóstico
- La severidad de la lesión
- El grado de dependencia que genera
- El funcionamiento intelectual
- El cambio de personalidad engendrado
- La presencia o ausencia de dolor

La discapacidad independientemente de ajuste o impacto crea una reacción de ansiedad se debe al temor de ser rechazado por personas a quienes se aprecia, pues lo abrupto de la alteración del aspecto físico, siendo indispensable tener a alguien familiar o amigos para conseguir una adaptación sana y adecuada. (Verdugo, M. Á. & García Bermejo, B. 1999).

Es la situación de sobreprotección familiar que inicia los problemas en el campo de las relaciones interpersonales; la curiosidad y la fijación de la vista sobre ellos, hace que el 20 % vacile en establecer interacción con sus semejantes (Ammerman, R.T. 1990).

Los comportamientos prolongados de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física entre los menores, que convierten a un menor, en víctima, y queda expuesto, de forma repetida y reiterada durante tiempo, a acciones negativas que llevan a cabo otro u otros menores, se considera y define como acoso, victimización o maltrato por abuso entre iguales, esta es una conducta típica de persecución física y/o psicológica.

Y teniendo en cuenta que maltrato es toda acción continua y constante a través de diferentes formas de acoso u hostigamiento en el que la víctima está en situación de inferioridad y sometimiento respecto al agresor o agresores.

Con todo lo anteriormente dicho podríamos indicar que el acoso en menores con discapacidad esta dentro de la noción de maltrato, y además un maltrato caracterizado por abuso de poder, y con esto nos referimos a un tipo de relación interpersonal malvada y perversa, que tiene lugar típicamente en el seno de un grupo y se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación y exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja, esta cuyo fin es producir daño, destruir, contrariar, vengar o humillar al otro. Es una acción violenta que se ejerce por un grupo o individuo que tiene más fuerza y poder, contra alguien que esta en inferioridad de condiciones. Y además esta víctima materialmente, no puede defenderse por sí misma. (Rojas Marcos, L. 2005).

En este ámbito nos encontramos con menores discapacitados que por sus características, son más fácilmente víctimas de acoso escolar, podemos destacar estudios diversos y de diversos países como puede ser, un estudio británico que nos revela, como los menores que sufren algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial, son los más perseguidos por el acoso escolar.

Los estudios realizados hallan situaciones preocupantes de maltrato, se revela que los niños discapacitados son a menudo víctimas del acoso entre iguales, y entre otras las causas mas características de esta situación, es la falta de apoyo social, es decir, dadas las características típicas de las personas que sufren discapacidad física, psíquica y sensorial, estos menores configuran condiciones especiales que les limita a la hora de hacer frente, ya sea por su inseguridad, falta de apoyo entre compañeros y educadores y como no, la falta de amigos (Oliván, G. 2002) .

Hay ejemplos alarmantes de acoso a esos niños particularmente vulnerables, algunos de los cuales incluso pueden llegar a experimentar sentimientos de suicidio.

Tras entrevistar a menores con discapacidades físicas, enfermedades o dificultades para el aprendizaje se halló casos preocupantes de maltrato por parte de los compañeros.

Con la colaboración de ASCM (Asociación Socio Cultural de Minusválidos), se han podido llevar a cabo

distintas entrevistas a menores de la entidad los cuales contaban historias como la siguiente:

“Ahora soy una chica y no sufro tanto, cuando era más joven como tengo parálisis cerebral, y mis compañeros se creían que era tonta y rara, constantemente se burlaban de mi, mis compañeros, en ocasiones caminaban detrás de mi imitando mis movimientos y emitían sonidos, como si yo los fuese haciendo, eran sonidos como los de un animal, en una ocasión cuando descolgaba el mandilón, ese típico que nos ponen de pequeños en el colegio del armario empotrado del aula, unos compañeros me cerraron la puerta, yo golpee, llame y empuje, al salir había un grupo de compañeros junto a nuestra profesora riéndose, ella también se reía, le debió parecer simpática la situación tras esta situación, desde aquella todas las mañanas me ponía fatal, vomitaba, me dolía el estomago y no quería ir al colegio, ya se que mi miedo empeoraba la situación...peroquería morirme...”

Resumiendo todo lo que anteriormente hemos dicho, los menores discapacitados son víctimas de acoso, dado que les cuesta hacer frente en circunstancias violentas por la inseguridad y falta de apoyo social.



Existen otros países como Italia donde se difundió por Internet un vídeo que mostraba cómo una clase entera de instituto, alumnos de entre 17 y 18 años, agredía y humillaba a un indefenso muchacho con síndrome de Down que se había defecado en los pantalones. Las imágenes eran tan fuertes que las asociaciones de discapacitados y el propio Gobierno italiano se refirió a ellas como un acto de tortura.

“Dos alumnos aprovecharon que el profesor no estaba en clase para hacer entrar a la víctima, y fue en ese momento cuando lo intimidaron y obligaron a darse la vuelta, mostrando sus pantalones y evidenciando que se había defecado encima. Uno de ellos comenzó a darle puñetazos en la tripa.”

Aunque el muchacho intentó defenderse, los compañeros le condujeron hasta la pizarra y comenzaron un juego que varios identificaron como «el lanzamiento», una práctica que, según reflejan las imágenes del vídeo, no es la primera vez que se lleva a cabo en los institutos. El espectáculo consistía en lanzar contra el joven todo tipo de objetos, mientras un coro reía y se burlaba de sus protestas.”

A esta situación se tildó de conmoción por la paliza grabada al estudiante con síndrome de Down, como, mientras el joven es agredido y sometido a puñetazos, patadas e insultos por varios chicos, el resto de la clase aplaude, ríe y celebra este salvajismo.

Por otra parte si usamos una visión judicializada del tema podríamos decir que el problema del acoso entre los menores se ha caracterizado por ser un fenómeno oculto, que ha estado presente desde siempre en las relaciones entre los menores.

El silencio de las víctimas y de los testigos, ha contribuido al desconocimiento de la magnitud del problema.

Si la aplicación de violencia o intimidación a las relaciones humanas es siempre reprochable, cuando el sujeto pasivo de la misma es un menor y además con discapacidad, el control debe ser especialmente intenso, y ello por dos motivos: en primer lugar por la situación de especial vulnerabilidad en cierta manera predicable con carácter general de los menores y máxime menores dependientes; en segundo lugar por los devastadores efectos que produce la utilización como modo de relación de la violencia y/o la intimidación.

La experiencia de la violencia genera un impacto profundamente perturbador en el proceso de desarrollo, integración y socialización de los menores. Los nocivos efectos del acoso en la víctima pueden concretarse en angustia, ansiedad, temor, terror incluso al propio centro, absentismo escolar por el miedo que se genera al acudir a las clases y reencontrarse con los acosadores, fracaso escolar y aparición de procesos depresivos que pueden llegar a ser tan prolongados e intensos que desemboquen en ideas suicidas, llevadas en casos extremos a la práctica.

Estos efectos negativos afectan no solamente a quien sufre como víctima, sino también a quien los inflige como victimario, pues a largo plazo existen altas probabilidades de que el acosador escolar asuma permanentemente ese rol durante su vida adulta, proyectando los abusos sobre los más débiles en el trabajo (mobbing) y/o en la familia, violencia doméstica, violencia de género). Por ello se ha podido decir que este tipo de acoso debilita los cimientos de la sociedad civilizada.

La nocividad del acoso a estos menores con algún tipo de minusvalía alcanza incluso a los menores que como testigos mudos sin capacidad de reacción los presencian, pues por un lado se crea un ambiente de terror en el que todos se ven afectados como víctimas en potencia, y por el otro, estos menores están expuestos al riesgo de asumir una permanente actitud vital de pasividad cuando no de tolerancia hacia la violencia y la injusticia (Oliván, G. 2002).

El acoso en su modalidad de agresión emocional o psicológica es poco visible para los adultos, pero es extremadamente doloroso. Para un menor que ya se percibe diferente y aislado por sus características físicas, psíquicas o sensoriales. Verse además condenado al ostracismo entre menores, puede ser en determinados casos más dañino incluso que las agresiones leves continuadas. El acoso en su modalidad de exclusión social puede manifestarse en forma activa es decir no dejar participar, o en forma pasiva el ignorar, o en una combinación de ambas.

La integridad protegida se identifica con la idea de dignidad e inviolabilidad de la persona. El tipo, como valor derivado del artículo 15 de la Constitución Española plasma el rechazo más absoluto para cuanto represente o suponga menosprecio a la dignidad humana.

Se trata de un tipo residual que recoge todas las conductas que supongan una agresión grave a la integridad moral. Consiste en someter a la víctima, de forma intencionada, a una situación degradante de humillación e indignidad para la persona.

Es frecuente que las víctimas de acoso estén demasiado asustadas para dar el paso adelante de formular una denuncia, en el caso de los menores con discapacidad, se encuentran más intimidados a la hora de comunicar su situación. La pérdida de autoestima y el temor a que la situación empeore lleva en muchos casos a los acosados a soportar estoicamente la situación, persuadidos de que no hay solución. Incluso en ocasiones la víctima llega a convencerse de que merece el tratamiento que recibe por parte del acosador.

Del mismo modo los estudios muestran una tendencia a que el fenómeno pase desapercibido para los adultos. A mayor edad en el acosado, menor probabilidad de que el mismo comunique la situación a sus mayores. Ello lleva a que los casos de menores que sufren el acoso en silencio.

Tampoco debe olvidarse que cada vez resulta mas frecuente que los acosadores utilicen las nuevas tecnologías (correo electrónico, mensajes SMS etc.) para amenazar o vejar.

En conclusión se debe conseguir un ambiente tranquilo con el objetivo de lograr un ambiente integrador y seguridad en el entorno de los mismos, donde los menores puedan formarse y socializarse adecuadamente.

Pero nuevamente retomamos el tema de la discapacidad en menores y su figura en si misma dependiente, es decir, cuando nos referimos a poblaciones en condiciones singulares, como la infancia, personas dependientes o con discapacidad, también se puede distinguir entre violencia activa y violencia pasiva. La violencia activa implica el ejercicio de abuso (de cualquiera de los tipos mencionados: físico, emocional, sexual, incluso económico) sobre la víctima. La violencia pasiva se refiere a aquellos actos que por negación o por omisión tienen como resultado la generación de un daño físico o psicológico, categorizándose en este grupo el abandono físico y el emocional (descuido de alimentos, medicación, cuidados, etc.).

Por tanto para abordar el tema de la violencia en relación con la situación de discapacidad podemos valorar varios factores de análisis:

- Menores con discapacidad, involucrados en actos agresivos, de violencia o delictivos, como agentes, autores o implicados indistintos grados y formas.
- Niños, niñas y jóvenes con discapacidad como

objeto de violencia receptores o víctimas de agresión o maltrato.

- La discapacidad como resultado o consecuencia de la violencia que se produce en distintos ámbitos o circunstancias: violencia doméstica, maltrato entre iguales, terrorismo, etc.

El acoso, la violencia y los efectos de la misma afectan a toda la infancia, son los niños con discapacidad quienes más los sufren, y si los adultos e incluso sus familias, reaccionan como relatan los siguientes estudios:

Menores con discapacidad sufren maltrato en tasas que duplican, triplican, incluso cuadruplican las cifras referidas a la infancia en general por Jaudes (1999); Vig (2002) y Sobsey (2006). En algunos países los menores con discapacidad son forzados a la mendicidad, o se les vende para ejercerla en países más ricos. También es común en menores con discapacidades de aprendizaje sean obligados a la prostitución (Taiwán tiene una proporción seis veces mayor a la correspondiente a los niños sin discapacidad). Durante la pasada década varias organizaciones de derechos humanos descubrieron y divulgaron la existencia, en varios países, de un brutal abuso y desamparo de los niños/as institucionalizados en centros dedicados a la infancia con discapacidad. Las terroríficas imágenes y los relatos de las condiciones de vida de estos niños, que van de la supervivencia más básica a la tortura más absoluta (niños atados, malnutridos, sin la mínima atención personal, sin higiene, sometidos a castigos inhumanos como respuesta a sus conductas naturales como niños, por la discapacidad: llorar, quejarse, querer moverse...).

Pero, además, es preciso tener en cuenta el importante peso de los valores y actitudes sociales al analizar el fenómeno de la violencia sobre poblaciones con discapacidad. Así los análisis sociocríticos de la discapacidad y la incorporación de las aportaciones de la perspectiva feminista en el estudio de la discapacidad han puesto de relieve el importante peso de la cultura, los valores, los estereotipos y las actitudes sociales, en las estructuras y funcionamiento de la sociedad. En este sentido se entiende que la forma de organizar y funcionar una comunidad está fundamentada en determinados esquemas de valores y principios.

Por tanto haciendo referencia a la conducta violenta juvenil está causando importante preocupación: el maltrato entre iguales, el acoso y la violencia escolar. Se trata de un fenómeno relativamente reciente, donde intervienen diversos factores y que adquiere diferentes formas. En lo que

aquí nos interesa conviene señalar que, con frecuencia, son objeto de violencia los chicos y chicas que presentan algún rasgo o característica distintiva apreciable, que les hace aparecer como “diferentes” y más vulnerables, siendo objeto de las diversas formas de maltrato por parte de compañeros. Más que la agresión física son utilizadas las formas más sutiles, y de manera persistente (la violencia verbal: apodos, burlas, o el aislamiento social). Al ser menos evidentes pueden pasar desapercibidas por parte de los educadores, y contar con el consentimiento, o la “confabulación” del silencio de compañeros (FEAPS 2006).

Actuación ante la violencia en población de menores con discapacidad. Dados los diversos aspectos e implicaciones del fenómeno, y sus consecuencias siempre adversas para el desarrollo personal de los niños o niñas que lo sufren.

El desarrollo e interés por este problema ha llevado al desarrollo de programas específicos, como orientaciones prácticas, en relación con los aspectos considerados en el trabajo que aquí presentamos, derivan las siguientes propuestas:

Reconocer y detectar las diversas formas de maltrato.

Es necesario entender que la falta de previsión y de supervisión puede conllevar negligencia y tener consecuencias nefastas, de la siguiente manera:

- Informar y concienciar a la población de las necesidades de la infancia (y las especiales en caso de discapacidad) así como la forma de atenderlas para estimular el adecuado desarrollo infantil.
- Proveer de recursos de apoyo a las familias con niños con necesidades especiales. En determinadas circunstancias es preciso el apoyo en el ámbito doméstico y la integración prioritaria de los niños en programas complementarios extraescolares.
- En casos extremos son necesarias medidas que suponen la retirada de los niños de las situaciones que entrañan violencia o riesgo de la misma.

También hay que tener en cuenta los efectos a largo plazo de la vivencia de situaciones de violencia en los primeros años, como víctima o implicado de algún modo en tales situaciones (por ejemplo, en el ámbito doméstico, en el escolar, etc.), entre otras consecuencias, por el riesgo de repetir los mismos patrones que se han observado, imponiendo por la fuerza la propia voluntad, o abusando de la situación de desventaja de otros. La violencia genera violencia.

Por tanto, la formación de la infancia y la adolescencia debe constituir un foco de atención prioritario, ya que es un periodo crítico de la vida donde se desarrollan actitudes personales y sociales.

Respecto a la actuación con niños y adolescentes con discapacidad, víctimas potenciales o efectivas de violencia, es conveniente:

- Formación específica orientada a la prevención y a la defensa frente a la violencia: habilidades para evitar o responder ante un ataque, ofrecer instrumentos y vías de información, educación sexual para saber los límites de lo tolerable, facilitar medios de denuncia cuando se sienten amenazados, etc.
- Retirada inmediata de la situación de maltrato, garantizando la seguridad personal.
- Apoyo emocional y social, que confiera seguridad, refuerce la autoestima y el sentido de control de la propia vida, despeje temores y aumente la confianza en otras personas que le quieren y ayudan.

Respecto a la actuación con los agresores o maltratadores, sin desconsiderar las medidas legales, judiciales o penales y punitivas que correspondan, la rehabilitación personal y la reinserción social son también elementos que orientan la intervención en este campo. Cuando se trata de menores, hay un interés primordial en la rehabilitación. A partir de los TBC (Prestaciones en beneficio de la Comunidad) colaboración Inter-institucional, disposición de recursos personales y materiales adecuados, experimentación de programas y actuaciones innovadoras, etc. El conocido juez de Granada contempla la reducción de jóvenes que han delinquido mediante la realización de tareas útiles a la sociedad, en particular actividades de atención a personas con discapacidad. El trato directo y debidamente orientado con personas con discapacidad constituye uno de los medios más apropiados para favorecer la sensibilidad y el desarrollo de actitudes interpersonales positivas, sin duda uno de los elementos fundamentales para prevenir la violencia.

EL PROGRAMA AVE DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR: LA EXPERIENCIA EN LA IMPLANTACIÓN DE PROTOCOLOS DE BUEN TRATO EN CENTROS EDUCATIVOS

Araceli Oñate Cantero

Directora del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

LA VIOLENCIA EN LA EDUCACIÓN

Toda relación profesor-alumno presenta una serie de aspectos que le confieren complejidad. Un profesional de la educación debe poder evaluar los diferentes aspectos presentes en la relación con sus alumnos y en las relaciones entre ellos, de tal manera que sea capaz de conocer y evaluar, en base a criterios objetivos las actitudes, los elementos afectivos y efectivos presentes en la relación así como las conductas de maltrato y buen trato que de forma frecuente tienen lugar en su aula o entre sus alumnos.

El Programa AVE (Oñate y Piñuel, 2007) responde a la necesidad de ofrecer a la Comunidad Educativa un modelo sólido y eficaz de prevención de la violencia en el aula, un modelo rico en conceptualización al mismo tiempo que práctico en sus aplicaciones, dentro del marco de una cultura de calidad y con el objetivo de facilitar al docente la tarea de maximizar en cada uno de sus alumnos la oportunidad de aprender.

Desde la evidencia de la validez empírica del programa AVE, que proporciona a la Comunidad escolar herramientas de evaluación, intervención, prevención, apoyo asistencial y diagnóstico válidas y fiables y siendo su objetivo específico y aspecto central la evaluación rigurosa del impacto de la intervención, hemos desarrollado desde el IIEDDI (www.iieddi.com) un modelo innovador, comprometido con los resultados, respetuoso con las personas y contrastado empíricamente, que satisface la exigencia de profesores, padres y alumnos, de disponer de soluciones eficaces que permitan erradicar la violencia en las aulas.

LA NECESIDAD DE PROGRAMAS EFICACES CONTRA LA VIOLENCIA

Francisco López Rupérez cita a James Stuart Mill que ante el comentario del joven John Stuart de que cierto sistema social era válido en teoría aunque no funcionase en la práctica, le corrigió resueltamente en los siguientes términos: "Lo que no funciona en la práctica no es válido en la teoría" (López-Rupérez, 2006).

Pues bien, la interacción dinámica entre conocimiento y realidad exige que los programas de innovación educativa llevados a cabo en los centros y las acciones formativas dirigidas a los docentes sean empíricamente validados e incorporen, en su caso, las acciones correctivas que sean necesarias.

No es de extrañar que, a falta de la necesaria y rigurosa evaluación del impacto de las intervenciones en la mejora de la calidad educativa, se perpetúen acciones formativas ineficaces y programas jamás validados empíricamente.

El 23% de alumnos de 2º de Primaria a 1º de Bachillerato sufren Acoso y Violencia Escolar (Cisneros X). Los datos no son escalofriantes ni las investigaciones alarmistas. Ahí están como muestra los vídeos de agresiones que no son sólo imágenes sino que representan una realidad frecuente de lo que los niños evaluados entre 7 y 17 años señalan padecer diariamente en nuestras aulas.

Este es un proceso continuado en el tiempo, que padres y profesores niegan durante meses haciendo posible la impunidad del agresor, frente al aislamiento de la víctima.

El 53% de los niños acosados desarrollan síntomas de Estrés Posttraumático Infantil, y sabemos que las conductas de violencia psicológica multiplican por cuatro los niveles clínicos de ansiedad.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS SEGURAS QUE NO TRIVIALICEN LA VIOLENCIA ESCOLAR

La institución escolar tiene el derecho y el deber de ser un lugar seguro para poder maximizar en los alumnos, en pleno proceso de formación emocional y social, la oportunidad de aprender. La Institución Educativa ocupa una posición de garante sobre la salud y la seguridad del niño cuando éste se encuentra en un entorno escolar. Son las autoridades educativas las que deben establecer Planes Integrales de Prevención contra el Acoso Escolar a través de los cuales se pueda hacer efectiva esa posición de garante.

Trivializar y banalizar el acoso escolar no solo es el mayor obstáculo para afrontarlo sino que el aprendizaje de la indefensión y la adopción de un modelo de relación basado en la falta de respeto forman parte del mensaje que nuestros escolares reciben de una sociedad que los abandona a su suerte.

Y sabemos que la violencia se aprende. La escuela es un espacio para el aprendizaje y desarrollo de la competencia social y funciona reduciendo efectivamente con el tiempo la tasa de acoso. Los niños de siete y ocho tienen cuatro veces más riesgo de sufrir acoso y violencia escolar que los alumnos de segundo de Bachillerato. Sin embargo, con la edad se incrementa el porcentaje de acosadores frecuentes y también el número de niños que se acostumbra y aclimata a la violencia viéndola como algo trivial y banal. Son niños, pero algunos pueden llegar a la vida adulta, como auténticos depredadores sociales, laborales y familiares.

LA NECESIDAD DE EVALUAR LA VIOLENCIA. LO QUE NO SE MIDE NO SE PUEDE GESTIONAR

Sólo lo que se puede medir se puede gestionar y la violencia puede y debe medirse. Debe ser medida por aquellos que tienen una posición de garante sobre la salud y la seguridad del niño: los padres, los profesores, los departamentos psicopedagógicos, el Ministerio, las Consejerías de Educación.

Burlarse de otro, insultar, menospreciar o ridiculizar son comportamientos socialmente inaceptables que, frente al principio de no intervención o no ingerencia, deberían encontrar el rechazo de los adultos y la contundencia del sistema escolar en el marco de una filosofía de prevención, identificación temprana y evaluación periódica de la violencia y el acoso escolar dentro de una cultura de calidad en la educación.

Así, entre los objetivos genéricos del programa destacan:

- Crear en el centro educativo una cultura de atención y rechazo al acoso y la violencia escolar y a conductas socialmente inaceptables.
- Favorecer una cultura de tolerancia cero al acoso y la violencia escolar
- Facilitar las herramientas necesarias para la anticipación y respuesta temprana a las conductas que generan los casos de violencia o acoso escolar.
- Llevar a cabo una evaluación periódica del acoso y la violencia escolar.
- Identificar tempranamente las conductas y los casos posibles de violencia y/o acoso escolar.

- Establecer un mapa de zonas calientes que determine el tipo de relaciones tóxicas que existen en las Aulas.

La contundencia de los datos que ofrecen tanto el HBSC de la OMS como los estudios Cisneros VII y X no permiten diferir ni dilatar la respuesta que debe darse a miles de niños que acuden hoy en día al colegio en medio del miedo, el terror y el daño psicológico producidos por las conductas de maltrato repetidas de algunos de sus compañeros.

Los contrastes estadísticos prueban que la incidencia frecuente y sistemática de estas conductas de hostigamiento produce un daño psicológico constatable y evaluable.

Frente a la anestesia e indiferencia social que ha hecho posible que motes, amenazas, vejaciones, insultos, burlas y peleas, humillaciones y collejas se hayan hecho un sitio en nuestras aulas, es necesario un compromiso serio y tenaz para erradicar el fenómeno violento que de manera creciente viven en el sector educativo, los alumnos y los profesores.

El mobbing escolar, acoso psicológico en la escuela, ó acoso escolar presenta un sustrato ético esencial que se refiere a una conducta de falta de respeto al niño y a su derecho reconocido a gozar de un entorno escolar libre de violencia y de hostigamiento.

Judicializar este problema implica asumir muy prematuramente el fracaso de todas las instancias educativas, sociales, familiares y grupales. Desplegar nuevos observatorios contemplativos no resulta eficaz para la reducción de la violencia y el acoso en las aulas, como tampoco lo es criminalizar a la infancia, establecer medidas de alejamiento ó recurrir al ilícito penal creando una nueva generación de excluidos.

El acosador en el aula es un niño y no un “maltratador doméstico” y debe ser corregido en el entorno familiar y escolar al que pertenece. La intervención del Ministerio Fiscal no puede detener los fenómenos grupales, procesuales y miméticos de tipo chivo expiatorio y linchamiento colectivo, que constituyen la esencia del Acoso y la Violencia Escolar.

Por otro lado, la ausencia de evaluación de los daños psicológicos ocasionados por el acoso escolar mediante instrumentos psicométricos válidos, fiables y

normalizados, resulta inadmisibles. La ausencia de escalamiento psicométrico en las dimensiones asociadas a la violencia escolar dificulta, cuando no hace imposible, la labor preventiva a partir de la identificación temprana, abocando a la mayoría de los niños que resultan victimizados a entrar en daños o a terminar abandonando sus centros educativos.

La cultura de atención y rechazo a la violencia física y psicológica en el entorno escolar unida a la identificación precoz de las conductas de maltrato que pueden estar teniendo lugar en el aula a través de instrumentos válidos y fiables, permite detener el proceso de acoso en sus primeras manifestaciones, evitando el escalamiento de la violencia y la instalación del daño psicológico en la víctima.

LOS ERRORES HABITUALES ANTE LA VIOLENCIA Y EL ACOSO ESCOLAR

La muerte de Jokin en Hondarribia se ha convertido en un referente en materia de Acoso Escolar al incluir la dimensión mediática y jurídica. La condena a varios menores por un delito contra la integridad moral, por trato inhumano o degradante previsto en el artículo 173 del Código Penal abre un horizonte, hasta ahora desconocido, en el tratamiento de los supuestos de Acoso Escolar.

Sin embargo, son varios los errores, a veces interesados que se deslizan al hilo del caso de Hondarribia y que contaminan el fenómeno real de la violencia y el acoso escolar. Se analizan a continuación los más importantes:

1. Entender el acoso escolar como una situación límite en que la víctima se encuentra a un paso del precipicio, supone eludir el calvario que hasta uno de cada cuatro escolares señala sufrir en nuestras aulas. Burlarse de otro, insultar, menospreciar o ridiculizar son comportamientos socialmente inaceptables siempre y son violencia de tipo psicológico.

2. Menospreciar la violencia psicológica y social que precede en todos los casos a la violencia física es desconocer la gravedad de las secuelas que el desprecio y la humillación producen en un niño. Entre los posibles daños asociados, no solo se encuentra el autodesprecio y el riesgo de comportamientos autolíticos sino también la ansiedad, la disminución de la autoestima, los cuadros depresivos y los cuadros de estrés post-traumático que, cronificados, se pueden arrastrar hasta la vida adulta y que pueden afectar al desarrollo social, laboral, intelectual y emocional de quien lo sufre muchos años después.

3. Exigir la presencia de daños clínicos en la víctima como un criterio para diagnosticar la existencia de un cuadro de acoso escolar es desconocer la naturaleza misma del problema. La herramienta de evaluación utilizada para identificar el acoso escolar ha de basarse en conductas objetivas de hostigamiento que se producen de manera frecuente o habitual con independencia del daño psicológico o de la personalidad previa del niño acosado.

4. Aún hoy en las noticias sobre el “caso Jokin” se afirma que “Jokin no tuvo la astucia ni la picardía”, o que “las familias no se entendieron” pudiendo leer entre líneas el sesgo que consiste el denominado error básico de atribución que pretende encontrar en la víctima la responsabilidad última del maltrato recibido y con ello la evidencia de que las conductas de hostigamiento tienen alguna justificación. El proceso se repite en las noticias en las que se afirma que “se trataba de un ajuste de cuentas”. Ello permite mantener la “ilusión” de que “todos estamos a salvo” ó que “eso a mí no me podría suceder” puesto que no he hecho nada.

No se trata de un ejemplo aislado sino del proceso que sistemáticamente se repite en todos y cada uno de los casos de acoso escolar, imputándosele al niño que es víctima del hostigamiento los rasgos y características que le hacen ser percibido como merecedor y responsable del maltrato que se le inflige. Su entorno escolar, incluidos los adultos participan de este cómodo proceso de victimización que hace responsable al niño y a su familia de la situación de hostigamiento.

Es por ello que cuando el acoso escolar no se detiene en sus fases iniciales, escala hasta convertirse en un proceso de linchamiento colectivo en el que se suele encontrar envuelta la familia del menor.

En demasiados casos, la familia del niño acosado no puede detener el proceso de victimización secundaria en el que su hijo es erróneamente diagnosticado e incluso tratado con medicación, como neurótico, introvertido, agresivo ó carente de habilidades sociales. Tratando de encontrar la causa del acoso en el niño que es víctima de él, se le saca de clase para ir a ver al psicólogo, se le señala ante sus padres como un niño difícil, insociable, depresivo, o que presenta necesidades educativas especiales y le falta asertividad: “*le agreden porque no sabe relacionarse ni defenderse*”.... Se instruye el caso de violencia escolar contra el niño *haciendo “registro de patio” al acosado*) con cargo a la evaluación de lo que el niño es ó de la forma incorrecta en que enfoca el problema y no con cargo a la verificación de las

conductas de acoso y violencia escolar que recibe en su entorno escolar por parte de sus compañeros

El diagnóstico de AVE (Acoso y Violencia escolar), ha de estar basado en conductas observables, medibles y objetivas, y no en el daño psicológico que produce a medio plazo en las víctimas.

Otro de los mitos interesados que impiden una intervención adecuada y eficaz en materia de acoso escolar consiste en hablar de un conflicto ó desencuentro, aplicando entonces como supuesta panacea la mediación para su resolución. Sin embargo, cuando hay procesos de victimización, es decir, una víctima y un agresor, no es posible hablar de conflicto, ni buscar en la mediación llegar a un acuerdo y acercar posiciones.

En el acoso escolar es absolutamente prioritaria la protección inmediata de la víctima y la sanción también inmediata de cualquier atentado a la dignidad por parte de un compañero ó del profesor. No proteger de forma efectiva a la víctima, viendo ésta que una y otra vez quedan impunes y se repiten los comportamientos de acoso y violencia contra ella, termina generando la indefensión que desencadena el cuadro de estrés post-traumático infantil (Piñuel y Oñate, 2006b; Piñuel y Oñate, 2007).

Los niños que desarrollan comportamientos de acoso u hostigamiento hacia sus compañeros tienden a ser violentos, dominantes, autosuficientes, agresivos, interpretan las relaciones sociales en términos de provocación, carecen del sentido de la norma, son impulsivos con problemas de autocontrol, y han descubierto que pueden obtener éxito y poder social humillando a otros.

Atrapados en la desconfianza, los niños que acosan a otros no confían en los demás porque no han aprendido a confiar en sí mismos, presentan un severo déficit de habilidades sociales, bajo nivel de autoestima, falta de empatía y control emocional, baja tolerancia a la frustración y desconfianza patológica.

VIOLENCIA CONTRA ALUMNOS Y CONTRA PROFESORES

El alumno víctima de acoso y violencia escolar y el profesor victimizado son dos caras de la misma moneda. En la situación actual ser docente entraña un alto riesgo psicosocial en un entorno educativo donde actualmente la dignidad de la persona no parece ser el fundamento del progreso. Un entorno en el que el profesional de la

enseñanza termina asumiendo competencias que no le corresponden y que son propias de los asistentes sociales, de la policía o de los padres y donde la judicialización pone de manifiesto el fracaso de las instancias educativas, grupales, familiares y sociales.

El cuestionamiento de la autoridad, el prohibido prohibir, la atmósfera de impunidad, la ausencia de normas y una sociedad que rinde culto al éxito, a la exclusión y al narcisismo, explican la dificultad para dar clase con normalidad y el hecho de que dos de cada tres docentes en la Educación Pública se encuentren inmersos en un nivel de alto riesgo psicosocial en sus trabajos.

Estrés, ansiedad y cansancio emocional forman parte de la realidad diaria de unos profesores, que marginados históricamente en los estudios que sobre riesgos laborales los sindicatos exigen para sus trabajadores, se encuentran, hoy, en primera línea en el trabajo con niños y adolescentes que carecen de norma social.

Según el estudio Cisneros VIII realizado consultando a más de 6.000 docentes de la enseñanza pública, la indefensión frente a la violencia en las aulas constituye la principal fuente de tensión para el 73% de ellos.

La evaluación y la prevención de los riesgos psicosociales en la profesión docente es una asignatura pendiente. La ausencia de previsión en materia de acoso y violencia escolar por parte de las Administraciones, Ministerio y Consejerías, deja a los miembros de la Comunidad Educativa, padres, alumnos y profesores, sumidos en la indefensión y abocados al único recurso a los tribunales de justicia.

Centros educativos socialmente responsables y administraciones educativas para las que la calidad de la vida laboral de sus profesores y la protección de los niños en edad escolar deben constituir una prioridad en el marco de una escuela libre de violencia física y psicológica.

La actitud vigilante y alerta así como el refuerzo de conductas activas que impidan y detengan la agresión o el maltrato son el camino para hacer realidad el principio de tolerancia cero frente a la violencia en las aulas.

Todo el esfuerzo debe dirigirse en esa dirección y no en otra, tanto desde la prevención como desde la intervención y el apoyo asistencial, implicando a toda la comunidad educativa contando siempre con la decisiva influencia del equipo de dirección, adoptando protocolos de

prevención que garanticen a alumnos y profesores un entorno educativo saludable en el que sea posible mejorar la calidad de los procesos educativos y potenciar el conocimiento y el estudio.

LOS PROTOCOLOS DE BUEN TRATO

Con los Protocolos de Buen Trato, se trata de divulgar las buenas prácticas al resto de la Comunidad Educativa: padres, alumnos, cuidadores de patio y comedor, servicio de ruta...etc., a partir de acciones formativas y de ofrecer a los alumnos la oportunidad de conquistar para ellos y sus iguales un entorno de aprendizaje psicosocialmente saludable que haga frente y detenga las conductas aisladas de maltrato, haciendo imposible la generación de procesos de acoso escolar.

Los Protocolos de Buen Trato (PBT) son documentos consensuados que se llevan a cabo, en todos y cada uno de los niveles, a través de una metodología dinámica y participativa. Utiliza como herramientas interactivas metaplan, inforplan y creaplan, lo que permite poner en marcha verdaderas Comunidades de Práctica en materia de Prevención de la Violencia.

El PBT de Centro elaborado a partir de los Protocolos de aula se aplica a todo el centro educativo y proporciona una declaración clara, objetiva y concreta de aquellos comportamientos señalados por los alumnos como de maltrato entre ellos y por lo tanto, inaceptables en el seno de la institución escolar.

El PBC establece de qué modo serán tratadas, por la institución educativa, las conductas de maltrato que atentan a la dignidad de la persona o que implican una falta de respeto, ya sea un compañero o un profesor, hasta el punto de ser consideradas faltas graves de disciplina. Se describe y explica cómo este tipo de comportamientos pueden llevar aparejadas sanciones que se explicitan en el mismo protocolo y que persiguen sobre todo la reparación del daño causado y la desincentivación de las mismas.

El PBC se explica y define qué es y qué no es acoso y violencia escolar, cuáles son las conductas de maltrato señaladas como comportamientos socialmente inaceptables y se proporcionan cauces de intervención interna.

Tiene un objetivo primario de prevención y secundario de intervención. Un buen PBT de Centro debe describir de qué forma se puede obtener ayuda y en su caso, informar acerca de una posible situación de Acoso y Violencia

Escolar, señalando los pasos a seguir, es decir, el procedimiento de intervención en cada caso.

El Protocolo del Centro debe aclarar y asegurar que las reclamaciones en materia de Acoso y Violencia Escolar serán tratadas de manera seria y confidencial por la Institución Escolar, evitando a todos los niveles la identificación ó el efecto señal que siempre supone un proceso de victimización secundaria.

EL PBT desarrolla la obligación legal que tienen aquellos que ocupan una posición de garante sobre la salud y la seguridad de los niños a la hora de evaluar, prevenir e intervenir sobre cualquier tipo de conducta de maltrato que se produzca en el ámbito escolar.

La evaluación periódica permite, no solo actuar con diligencia sino también prevenir, anticiparse e identificar precozmente dichas conductas de maltrato con el fin de sancionarlas cuando se observan y así ofrecer a la víctima un apoyo incondicional desde el principio, haciéndole saber que es inocente y que no hay nada que pueda justificar el maltrato que recibe.

El Protocolo de Centro establece y define de forma precisa un procedimiento de actuación, protegiendo de forma inmediata a la víctima, asegurando las garantías correspondientes de confidencialidad y evitando la victimización secundaria, tanto de la víctima como del niño ó niña que desarrolla conductas de hostigamiento hacia otro.

El PBT Separa la conducta inaceptable, de la persona que es incondicionalmente aceptada, y acompañada de forma personalizada en el proceso de interiorización de la norma social

Establece una regulación sancionadora contra las conductas de maltrato ú hostigamiento que tengan lugar en el aula ó en el centro educativo.

Dentro del aula, la eficacia de los Protocolos de Buen Trato se apoya en los datos del estudio Cisneros X sobre Acoso y Violencia Escolar en España según el cual, en un veinte por ciento de los casos son los propios compañeros del aula los que detienen las conductas de maltrato, ante la falta de contundencia del sistema escolar y la abdicación del sistema social. Además, tres de cada cuatro niños acosados no responden con violencia al acoso y es por ello que en el acoso escolar, hay razones para la esperanza. Hablamos de la esperanza blanca de nuestras aulas, héroes anónimos del siglo XXI que en medio de la indiferencia de los adultos se ponen

al lado de la víctima, denunciando la injusticia y arriesgándose a correr su misma suerte

En un momento en el que ni la autoridad ni la competencia del educador resultan eficaces como fuentes de poder social, son los propios alumnos los que, como agentes de cambio y a través de los Protocolos de Buen Trato, pueden reducir significativamente la tasa de acoso escolar, estableciendo ellos mismos las normas de convivencia por las que han de regirse sus relaciones y velando por su cumplimiento: nadie queda fuera, colaborar para mejorar, hay sitio para todos, todos protegemos a todos, no burlarse de la menor inteligencia de los demás, no arrinconar, no ridiculizar... Este instrumento que los alumnos se dan a sí mismos, cambia el signo de la presión del grupo hacia acciones de protección al acosado y rechazo de las conductas de hostigamiento y ha de ser firmado por el director e incorporado a las normas de funcionamiento y al régimen disciplinario del centro. Una vez que se ha formalizado debe formar parte del plan de acogida a profesores y alumnos nuevos, proponiéndoles suscribir el ejemplar del que se les hace entrega.

El Protocolo de Buen Trato es un documento de carácter escrito desarrollado desde las aulas, un instrumento que los alumnos se dan a sí mismos y compromete a todos los compañeros.

El protocolo de Buen Trato de cada aula ha de ser incorporado a la mochila o a la agenda de cada alumno y situarse en lugar visible de la clase. Establece con claridad la posición de la Institución frente al problema del acoso y la violencia escolar. Por eso es firmado por el director, e incorporado a las normas de funcionamiento y al régimen disciplinario del centro.

Desde la experiencia de la elaboración e implementación de Protocolos de Buen Trato en las organizaciones educativas, observamos que estos invierten la situación de trivialización y banalización de la violencia escolar, y son capaces de detener las conductas aisladas de maltrato desde la corresponsabilidad, evitando las consecuencias negativas en agresores, víctimas y observadores y creando una masa crítica que impide las conductas socialmente inaceptables.

Lo que era banal o trivial es a partir de entonces excepcional y tiende a ser percibido y señalado por todos como algo inadecuado dentro del marco de un entorno escolar seguro y respetuoso de la dignidad del otro.

A partir de ahí ya no hay réditos sociales ni grupales para el niño que acosa. Es la misma comunidad social de los niños la que, apoyada y reforzada por padres y educadores, se transforma en garante del derecho fundamental de todo niño a aprender y desarrollarse en un ambiente exento de violencia.

La competencia social, la asertividad, las habilidades de comunicación, el desarrollo de la empatía y la flexibilidad, los juegos de rol y de escucha, el fortalecimiento de la Autoestima, las dramatizaciones, los vídeos y los cine-forum forman parte del enfoque sistémico del Programa AVE de Prevención del Acoso y la Violencia escolar (véase también Piñuel y Oñate 2006a).

La Comunidad Educativa no pretende simplemente “certificar” la existencia de casos de Acoso Escolar, sino identificar temprana, y precozmente, las conductas que pueden causar un daño irreparable y detener el proceso.



La identificación precoz de las conductas de maltrato a través de la evaluación periódica de ese tipo de violencia psicológica y social que pasa desapercibida al mundo de los adultos, pero que hiere intensa y prolongadamente a sus víctimas, es la clave de un modelo riguroso de prevención del acoso y la violencia escolar.

LAS FASES DEL PROGRAMA AVE

El programa AVE ha sido implementado en la Red de Centros de Atención Prioritaria de la Comunidad de Madrid en los últimos tres años.

Primera Fase

El Programa AVE parte de la identificación precoz de las conductas de maltrato que tienen lugar en el centro educativo y que en ocasiones escapan al conocimiento de los adultos, a través de cuestionarios cumplimentados por los alumnos, en presencia de los tutores en horario de tutoría.

Segunda Fase

La devolución de los datos sobre Acoso y Violencia Escolar se realiza en un libro tipo Excel por cada aula. Los archivos Excel contienen cuatro hojas cada uno, con los datos del aula, los índices globales de acoso así como la intensidad del mismo. En otro gráfico se pueden visualizar las conductas de maltrato que refiere cada alumno así como sus resultados en las escalas clínicas que contiene la prueba.

Tercera Fase

El Plan del AVE incorpora dos sesiones informativas tanto a los profesores y personal no docente del centro, como a los padres de los alumnos con el fin de crear una cultura de atención temprana y rechazo al acoso, violencia escolar y conductas socialmente inaceptables.

Cuarta Fase

La elaboración del Decálogo de Buen Trato se lleva a cabo en una de las aulas, que llamaremos "aula piloto" con el fin de transferir la tecnología a tutores y orientadores del centro que posteriormente desmultiplicarán los Decálogos de Buen Trato en el resto de aulas contando siempre con el asesoramiento técnico del Equipo de consultores, en los aspectos técnicos necesarios.

Quinta Fase

La evaluación rigurosa del impacto de la intervención exige una segunda Evaluación al finalizar el programa con el objetivo de contrastar la eficacia del mismo verificando la efectiva reducción del indicador global de acoso y en su intensidad.

El programa AVE incluye un compromiso de prestar asesoramiento y apoyo a los Departamentos de Orientación de los Centros a fin de facilitar la intervención en aquellos casos en que fuere necesario y ofrece a los centros la posibilidad de seguir un itinerario formativo de innovación educativa de su personal docente durante un periodo de dos años con el fin de hacer posible la transferencia de tecnología.

BIBLIOGRAFÍA

LÓPEZ-RUPÉRES, F. (2006) Ideología y liberalismo. Extraído desde www.liberalismo.org.

OÑATE, A y PIÑUEL, I (2007): Acoso y Violencia Escolar en España. Estudio Cisneros X. Madrid: IIEDDI.

PIÑUEL, I, Y OÑATE, A (2006) : El TEST AVE : Acoso y Violencia Escolar. Madrid: Tea ediciones.

PIÑUEL, I. Y OÑATE. (2006). La evaluación y diagnóstico del mobbing o acoso psicológico en la organización. El Barómetro Cisneros. Revista de Psicología del trabajo y de las Organizaciones. 22, (3), 309-332.

PIÑUEL, I. Y OÑATE, A. (2007): Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños. Barcelona: CEAC.

LA VIOLENCIA JUVENIL POR FIN EXPLICADA: LA TEORÍA MIMÉTICA DE RENÉ GIRARD.

Iñaki Piñuel

Profesor Titular de la Universidad de Alcalá.

Seres aparentemente normales que se convierten en asesinos en masa. Vidas triviales banalmente segadas por un ciudadano al que nadie prestaba atención. Que nadie piense que está al abrigo de esta violencia.

El genocidio nazi practicado por la nación más avanzada de la tierra de su época, las matanzas masivas de civiles a manos de sus vecinos de Ruanda y Burundi en los años noventa, o las más recientes barbaries y atrocidades en el corazón de Europa, en los territorios de la antigua Yugoslavia, nos señalan una y otra vez lo mismo: personas totalmente normales como cualquiera de nosotros pueden, bajo ciertas circunstancias, verse inmersas en la comisión de actos de violencia extrema. Basta que concurren ciertas condiciones.

Los violentos asesinatos de Finlandia perpetrados por jóvenes contra otros jóvenes nos pueden llevar a la reflexión recurrentemente estéril acerca de los “violentos” como seres pervertidos de raíz, o como patologías psiquiátricas descontroladas, que simplemente, se nos han ido de la mano.

Desde Columbine hasta los recientes sucesos de Kauhayoki en Finlandia se vienen repitiendo actos violentos que se ofrecen a la opinión pública como misteriosos, o aparentemente incomprensibles.

Sin embargo, el análisis científico de lo que es la violencia nos confirma que esta tiene un origen mucho más trivial en el mecanismo mimético y en el narcisismo social que nos invade y que dicta a cada uno que, en esta sociedad, para ser alguien relevante, se requiere ser notorio y famoso.

Internet y You Tube no hacen sino reforzar y exacerbar todo el proceso mimético. Las nuevas tecnologías hacen del mundo un inmenso espejo en el que cada uno se pregunta mientras se contempla en él: “Quien soy yo para los demás”.

Es cierto que todo el mundo clama contra la violencia en un mundo cada vez más escandalizado por sus reencarnaciones periódicas: contra las guerras modernas, que concitan manifestaciones multitudinarias de condena como una alternativa que ya no es éticamente asumible, y contra la



violencia nuestra de cada día, aquella que nos toca de cerca y que podemos reconocer fácilmente en nuestras familias, colegios, vecindarios y en el mismo entorno laboral.

Nadie en su sano juicio justificaría hoy la violencia. En todo caso la justificaría como una reacción a la violencia de otros, que son siempre los que han comenzado primero. La violencia es el gran tema de nuestro tiempo y, sin embargo, casi nadie es capaz de dar cuenta de por qué es un fenómeno tan común y omnipresente. Todos ven la violencia enfrente, más pocos ven la violencia propia, la de cada día, es decir, la viga en el propio ojo. Nuestra participación en la generación de víctimas de la violencia resulta de este modo tan trivial como inconsciente. Y no se trata de apuntar al sistema, o a la sociedad. Se trata de mirar con el microscopio para ver que es lo que está ocurriendo en el seno de nuestra violencia de cada día.

Como ejemplo de investigaciones sobre la violencia, y sobre todo de un tipo de ésta, la referente al acoso laboral o “mobbing”, recomendamos la lectura de obras como las de Piñuel (2001a, 2001b, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2008).

Abundan estudios descriptivos de tipo sociológico sobre todo tipo de violencias, pero siguen siendo escasos los análisis que puedan explicarnos los porqués de la violencia.

Existen en torno a la violencia numerosos tabúes, prejuicios, ideas fijas y estereotipos que lastran los enfoques que habitualmente se adoptan para intentar solucionar este problema.

El principal error consiste en una tendencia a descontextualizar las conductas violentas de sus causas y de sus efectos como generadores de nuevas violencias.

Las preguntas del millón en torno a la violencia a las que nadie responde

Se tiende a presentar el fenómeno “acto de violencia” como el objeto mismo de la investigación psicosocial a abordar, del mismo modo que se investiga la existencia y composición de un átomo, un astro o una lejana galaxia.

Proliferan así en nuestros días numerosos “observatorios” de las diferentes violencias. Observatorios de la violencia doméstica, escolar, laboral, inmobiliaria, etc., que funcionan del mismo modo que los observatorios astronómicos que contemplan la estática e inmutable

naturaleza de cuerpos celestes mediante telescopios, esto es, de manera pasiva.

El “acto de violencia” químicamente puro no existe aislado del espacio y del tiempo, por mucho que los telediaros nos presenten como incomprensibles, inesperados, e inauditos los sucesos violentos cotidianos.

La violencia nuestra de cada día no surge de la nada, ni es un gen, ni un impulso, ni un mero reflejo del aprendizaje. Si algo es la violencia, es más una dinámica que un acto, más una espiral dinámica, que un punto fijo determinado.

Cualquiera que desee dar cuenta de la naturaleza profunda del fenómeno violento, debe intentar contestar de manera rigurosa y científica a algunas preguntas esenciales en esta materia como pueden ser algunas de las siguientes:

-¿Por qué en todas las violencias, sean cuales sean sus modalidades y ámbitos, cada uno de los agentes violentos pretende desde la máxima sinceridad que “fue el otro el que comenzó”?

-¿Por qué somos capaces de identificar perfectamente todos y cada uno de los actos de violencia a nuestro alrededor, pero somos ciegos a nuestras propias violencias cotidianas, unas violencias que trivializamos y banalizamos?

-¿Por qué personas absolutamente normales, sin antecedentes psiquiátricos ni penales se enfrascan en actos de violencia terribles y descomunales contra sus semejantes?

- ¿Por qué son tan contagiosos los actos grupales de violencia, contra otros o contra nosotros mismos (suicidios)?

-¿Por qué los grupos humanos recurren habitualmente al uso de la violencia unánime contra uno de sus miembros para lograr rehacer la unidad perdida por los conflictos y rivalidades internas?

- ¿Por qué todos vemos la envidia y la mala intención en los demás, con una persistente incapacidad de verla en nosotros?

- ¿Por qué las peores violencias ocurren entre los iguales: hermanos, amantes, esposos, colegas, compañeros de colegio, socios, vecinos?

- ¿Por qué la violencia está cada vez más extendida en nuestra sociedad, a pesar de estar cada vez peor vista socialmente?

Después de varios años analizando las manifestaciones violentas en los grupos humanos, solamente una teoría ha resistido el contraste a estas y otras muchas preguntas y ha podido dar cuenta completa de manera completa al fenómeno de la violencia.

Se trata de la teoría mimética desarrollada por el antropólogo francés afincado en Stanford, René Girard. En mi opinión su teoría da respuesta a todas estas cuestiones de un modo efectivo. Esbozaremos aquí tan solo las principales intuiciones de la teoría mimética a la hora de explicar la violencia.

Las respuestas del millón a la violencia desde la teoría mimética

Frente a los dos grandes modelos explicativos de la violencia, que denominaremos optimista (o ingenuo) y pesimista, es la teoría mimética de Girard la que presenta una ventaja absoluta como tercera vía definitiva.

El primero de los modelos, el que denominaremos “optimista”, deriva de las teorías de Rousseau y de la Ilustración y de la idea del “bon sauvage”. El hombre es bueno por naturaleza. Es la sociedad la que lo pervierte y hace de él un “violento”.

Durante décadas, este enfoque ingenuo del “hombre bueno por naturaleza” ha sido adoptado por buena parte de las ideologías que en este mundo han sido, y se ha ido enfrentando a pruebas cada vez más duras que ya no se pueden obviar.

El enfoque “buenista” que postula la presunta bondad natural del ser humano no resiste ya el mínimo contraste después del Auschwitz de los nazis, de los gulags soviéticos, o de los más recientes genocidios de Ruanda, Bosnia o Kosovo.

El otro gran modelo que se ha presentado tradicionalmente como alternativo, en la tarea de explicar la violencia, y que podemos denominar “pesimista”, es de corte biologicista e innatista. Nos propone explicar la conducta violenta de los seres humanos como nacida de un fondo de profundos e innatos impulsos violentos. Pertenece

-según este enfoque- a una especie violenta, fruto de una herencia evolutiva que hace de nosotros “lobos” implacables para nuestros semejantes. La reciente evolución de nuestro cerebro en el último millón de años explicaría que los “patrones de dominancia” que contiene la violencia dentro de unos ciertos márgenes en otras especies, (como es el caso de los mamíferos superiores), ya no funcionen adecuadamente en la nuestra. El fallo en este mecanismo nos habría transformado en la especie más violenta y autodepredadora que existió jamás sobre el planeta.

Una variación sobre el mismo tema de este segundo enfoque pesimista la representa el psicoanálisis ortodoxo, que propone la existencia de una pulsión o “instinto de muerte” implacable en la especie humana y responsable último de todas nuestras violencias. Un recurso fácil porque hace del inconsciente un responsable universal y cómodo para explicar sin explicar de verdad de todo lo que no entendemos.

La búsqueda científica de los genes violentos o de los “instintos” de la violencia no ha conseguido mejores resultados que la teoría optimista o ingenua a la hora de explicar las preguntas que anteriormente formuladas.

La tercera vía: la teoría mimética

La teoría antropológica sobre la violencia de Girard resuelve de manera elegante y parsimoniosa la gran mayoría de las cuestiones que plantea el fenómeno violento en la especie humana.

Donde los dos modelos y teorías anteriores fracasan estrepitosamente, Girard se alza con un triunfo patente, al ser capaz de explicar la violencia en la mayoría de sus aspectos, especialmente en los más paradójicos. Girard sitúa el origen de toda violencia en el deseo humano y su naturaleza imitativa o, como él la denomina, mimética.

Esta naturaleza mimética del ser humano explica de qué modo éste es un animal superior que, no sabiendo qué cosas desear, termina imitando el deseo del congénere que tiene enfrente. A esta tendencia presente en la naturaleza humana y que Girard encuentra en la obra de los grandes escritores literarios universales, desde Cervantes hasta Shakespeare, la denomina mimetismo.

El mimetismo es al mismo tiempo responsable de lo mejor de nuestra especie, la cultura, la sociedad, el aprendizaje, la maduración de los jóvenes, la configuración de grupos y familias. Pero también el mimetismo y sobre todo, la

ceguera del hombre respecto como éste resulta un fenómeno omnipresente, es responsable de la mayor parte de los males sociales, pero sobre todo de la violencia.

La rivalidad mimética como origen de la violencia interpersonal

Los seres humanos se enfrentan por querellas que tienen en su origen los deseos, que unos imitan de otros y que finalmente los convierten en adversarios, rivales y enemigos según una secuencia o espiral crecientemente violenta. A este fenómeno, Girard (1983, 1998, 1999, 2002) lo denomina, “rivalidad mimética”. La rivalidad mimética es la responsable de la espiral de la violencia.

Es la tendencia a la rivalidad mimética y no las necesidades insatisfechas, ni la escasez de los recursos (o la pugna consiguiente por ellos), ni el instinto de muerte, ni la “sociedad metaprogramadora de la violencia”, la que convierte al hombre en un ser violento, malgré lui.

No ver que todos somos una máquina continua de desear lo que vemos que desea el otro, sería la fuente de todas las violencias en el ser humano.

El deseo propio simula ser anterior al deseo del otro, al que hemos copiado o clonado miméticamente. Con ello, nace el resentimiento y la habitual pretensión de naturaleza proyectiva de que “es el otro el que, oponiendo su deseo al mío, es fuente de mis desdichas y de mi sufrimiento”.

El movimiento simétrico del otro, defendiendo la misma pretensión de anterioridad de su deseo respecto al mío, garantiza el inicio y el mantenimiento de las querellas sin fin por las que luego combatimos, de manera muy especial contra los más cercanos.

Por eso los más próximos en el espacio-tiempo psicosocial son siempre nuestros rivales más probables, y terminan siendo aquellos a los que victimizamos o aquellos que nos victimizan.

En el fondo, la teoría mimética de Girard (1983, 1998, 1999, 2002) participa de la antropología judeo-cristiana que culmina con un décimo mandamiento que advierte contra el peligro social que significa el deseo de aquello que pertenece legítimamente al otro (su casa, sus bienes, su hacienda...).

La rivalidad y la correlativa envidia que nace del deseo de apropiarse de lo que el otro posee, sea esto un bien material (objetos, riquezas, posesiones) o inmaterial (honor, prestigio, renombre, fama, belleza, inteligencia, poder, amor, etc...) está en el origen de toda violencia según Girard (1983, 1998, 1999, 2002).

La teoría mimética no se limita a dar grandes brochazos al uso habitual de otras teorías globalizantes, sino que permite descender y dar cuenta “punto por punto” y “paso a paso” del mecanismo que marca la transición desde el deseo, y su correlativa rivalidad hasta la violencia nuestra de cada día en todas sus encarnaciones y manifestaciones.

“Quiero trascender”

La teoría de Girard (1983, 1998, 1999, 2002) sitúa el origen de la violencia en el deseo metafísico de trascender, en un deseo de “llegar a ser algo o alguien” que la mayoría de los seres humanos orientan equivocadamente para su propio mal y el de otros seres humanos.

Girard (2002) señala de manera magistral cómo una vez puestos a desear no sabemos muy bien el qué y eso nos produce una enorme angustia existencial. Ante este vacío del deseo, orientamos nuestra “máquina de imitar deseos” hacia alguno de nuestros iguales, al que consideramos un modelo dotado de prestigio, es decir, un ser humano cuya naturaleza excepcional (para nosotros) le va a convertir en “digno de imitación”, en un pequeño Dios para nosotros.

En el fondo del deseo mimético subyace la pretensión de, “deseando lo mismo que el otro desea, llegar a convertirnos en el otro, llegar literalmente a ser el otro”. A eso la antropología Girardiana lo califica como

“trascendencia desviada o idolátrica”, en la medida que el otro (nuestro modelo de prestigio) se convierte en un objeto (fetiche) de adoración, emulación, imitación obsesiva y persistente.

El ser humano, dice Girard (2002), llamado a llegar a ser Dios, elige tan sólo llegar a ser el otro, siendo ese “otro” un ser humano individual, una clase social, una casta profesional, ideológica o un grupo humano determinado. Alguien (algún grupo) que se ha convertido en un Dios.

Ese otro (Dios) se convierte entonces en el modelo de nuestros deseos. Aquel individuo o grupo que, deseando lo que desea, nos sugiere y señala aquello que es estimable, deseable, y que por lo tanto debemos desear. Es esta naturaleza imitativa (mimética) del deseo lo que desencadena el ciclo violento debido a la resistencia esperable del otro a compartir el trono único en que lo hemos posicionado.

Y es que la teoría mimética explica que, desde el momento en que el otro advierte que alguien copia o imita su deseo, va a oponer una feroz resistencia para mantener el carácter único, genuino y anterior de su propio deseo. La ventaja que cree haber adquirido y la diferencia de sus imitadores.

El mimetismo mutuo convierte el modelo elegido en un obstáculo. La percepción de que el otro obstaculiza o limita mis deseos (puesto que se defiende de mi imitación) es la que me hace percibirlo como hostil, malintencionado o perverso.

Este movimiento de resistencia refuerza en ambos agentes el deseo por el objeto (material o inmaterial) pretendido y desencadena una espiral de hostilidades a la que no va a poder poner fin ningún “patrón de dominancia”, como hemos visto ocurre en las especies de mamíferos superiores.

La solución a la violencia

Ninguno de los contendientes reconocerá el carácter iniciador de su propia violencia y reclamará el carácter previo de su deseo sobre el deseo del otro. Fue el otro el que empezó. Es el otro el que me tiene envidia.

El otro me tiene manía. El otro viene a por mí. El otro desea mi mal. Quiere destruirme.

El modelo ve reforzado a su vez su deseo sobre el objeto, debido al deseo imitativo de su imitador. El imitador no reconoce el carácter dependiente e imitativo de su propio deseo y sólo percibe los intentos del modelo de poseer en exclusiva aquello que desea. Esos intentos malintencionados del otro le van a aparecer evidentemente como los únicos de una querrela que él no ha provocado, sino de la que es víctima.

Este mecanismo, fruto del mimetismo, garantiza una percepción, a la vez sincera e ilusoria de ambos participantes en un conflicto del que nadie tiene la sensación de ser iniciador. Ambas partes protestan de que “fue el otro el que empezó”.

El atónito observador externo, verifica una y otra vez lo difícil que resulta establecer en causas primeras, la violencia nuestra de cada día.

Desde el momento que analizamos las querellas y rivalidades entre vecinos, parejas, colegas, compañeros de pupitre, nos encontramos con esta habitual dificultad para establecer el origen y la causa última.

Cada uno de los participantes acusa a la otra parte de ser autora e iniciadora de la violencia.

Por ello, en materia de violencia fallan las prescripciones preventivas ingenuas que señalan equivocadamente que para frenar la violencia bastaría con renunciar a ejercer la iniciativa de ésta. Los programas basados en los valores de paz, convivencia, respeto fracasan porque nadie nunca cree ser un iniciador del ciclo violento, sino más bien el que reacciona a una violencia previa de otros.

Desde la teoría mimética, se puede describir y explicar técnicamente hablando que nadie inicia la violencia. Por eso es imposible encontrar a los responsables de haber iniciado las hostilidades en las guerras, la violencia doméstica, escolar o laboral. “Es siempre el otro el que comenzó”, reclaman siempre los violentos, justificando así su propia violencia como algo

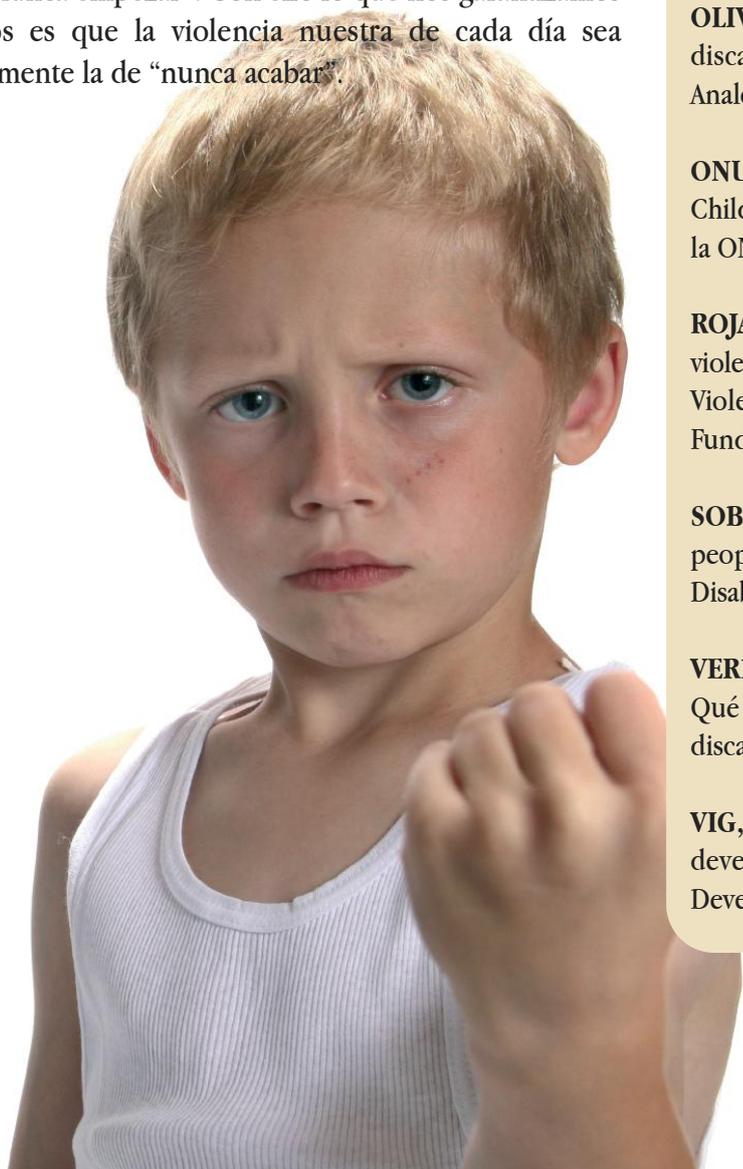
legítimo por ser reactivo. Legítima defensa en definitiva.

Por ello, la verdadera posibilidad de frenar la violencia no es tanto “renunciar a iniciar las hostilidades”, sino más bien “renunciar a continuarlas”, es decir, renunciar a las represalias. Dicho de otro modo, renunciar a la venganza, o poner la otra mejilla ante la violencia del otro percibida siempre como primaria.

El “no violento” no es por tanto el que no empieza una guerra, sino aquél que no la prosigue, aquél que renuncia a vengarse, aquél que, como dice el Evangelio, “pone la otra mejilla”.

Sólo una ceguera narcisista característica nos impide ver la realidad de nuestra violencia, atribuyéndola de manera proyectiva sobre el otro.

Toda violencia, toda guerra, es por ello la guerra de “nunca empezar”. Con ello lo que nos garantizamos todos es que la violencia nuestra de cada día sea finalmente la de “nunca acabar”.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMMERMAN, R.T. (1990). Etiological models of child maltreatment, A behavioral perspective: Behavioral Modification, 14, 230-245.

BERÁSTEGUI, A. (2006): “Los menores con discapacidad como víctimas de maltrato infantil: una revisión” Univ. Pontificia Comillas de Madrid, Inst. Univ. de la Familia, España, 15(3): 293-306, 42

FEAPS (2006). Guía de intervención para personas con discapacidad intelectual afectas por el régimen penal penitenciario. Madrid: FEAPS.

JAUDES, P.K. (1999). Chile abuse and developmental disabilities. En J.A. Silver, B.J. Amster y T. Haecker (eds.) Young Children and Foster Care (pp. 213-234). Baltimore: Paul Brookes.

OLIVÁN, G. (2002). Maltrato en niños con discapacidades: características y factores de riesgo. Anales Españoles de Pediatría, 26, 219-223.

ONU (2006) World Report on Violence Against Children. Informe presentado en Asamblea General de la ONU, 11 octubre, 2006

ROJAS MARCOS, L. (2005). Semillas y antídotos de la violencia en la intimidad. En I. Alberdi y L. Rojas Marcos. Violencia: Tolerancia cero (90-125). Barcelona: Fundación La Caixa.

SOBSEY, D.(2006). The prevention of sexual abuse of people with developmental disabilities. Developmental Disabilities Bulletin, 51-66.

VERDUGO, M. Á. & GARCÍA BERMEJO, B. (1999) Qué se sabe del maltrato en la población con discapacidad intelectual. Siglo Cero

VIG, S. & KAMINER, R. (2002). Maltreatment and developmental disabilities in children. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 371-386.

El Clima Escolar producido por el “Bullin”

Jaume Funes

Jaume Funes Artiaga, es psicólogo, educador y periodista. Se ha especializado prioritariamente en el mundo de los adolescentes y sus dificultades sociales. Ha trabajado para diferentes administraciones y como profesional libre en la atención a la infancia, la educación, la renovación pedagógica, la atención a las personas con problemas derivados de los usos de drogas, la protección de los menores, la marginación y los conflictos sociales. Entre 2004 y 2006 actuó como defensor de los derechos de la infancia en Cataluña. Ha investigado y escrito ampliamente sobre estos temas.

Entrevista

Entendemos por bullying “El acoso, hostigamiento o matonaje escolar, cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado” ¿Cuál es el objetivo del acoso escolar?

Quisiera comenzar, para no perder la costumbre, haciendo matices. En la propia definición que proponéis os estáis refiriendo a una etiqueta que engloba fenómenos muy diversos relacionados con las dificultades en la convivencia escolar. Creo que la palabra se ha convertido en una expresión mediática a la que se han sumado, desgraciadamente, diversos profesionales de la educación, la psicología o la intervención social, sin pararse en serio a analizar, describir y explicar los diversos conflictos de convivencia que se dan hoy en la escuela, especialmente en la secundaria. Siguiendo esa estela mediática, gobiernos y parlamentos han actuado y legislado, una vez más, de manera simbólico emocional (Véase, por ejemplo las instrucciones a fiscalía para intervenir, aun cuando la mayor parte de los fenómenos se dan entre escolares que no tienen 14 años o en los que carece de todo sentido que intervenga el sistema penal. Pero, también, introduciendo en la Ley de Educación la obligatoriedad de confeccionar “Planes de convivencia”, poco menos que caídos del cielo y sin haber incidido en otros aspectos clave de la organización de la escuela).

Evito cuanto puedo la palabra por que tengo la sensación de alimentar una construcción social y no contribuir a dar respuestas sensatas al conjunto de los problemas de convivencia entre iguales. En mi tiempo de defensor de los derechos de la infancia en Catalunya, en colaboración con el responsable en Euskadi, tomamos la decisión de elaborar un informe especial destinado, en primer lugar, a sugerir una propuesta sensata de análisis del fenómeno y a

proponer a las administraciones implicadas acciones integradas y coherentes

En el mundo de las adolescencias y de la secundaria que es el que más he estudiado, los fenómenos de confrontación y violencia entre iguales tienen funcionalidades y razones de ser muy diversas. Pueden ser una simple práctica de afirmación adolescente, pero también, el producto de una confrontación entre grupos que quieren diferenciarse. Puede ser la actuación violenta del chaval desquiciado, pero, también, la respuesta destructora de alguien que se siente excluido. Puede ser una forma de afirmarse como líder, pero, también, una forma subterránea de ejercer el poder o el control. Puede ser la confrontación entre quienes la escuela considera buenos y malos alumnos, pero, puede ser una conducta razonablemente esperable en un grupo de desastres escolares. etc. etc. Mayoritariamente, son un conjunto de conductas funcionales, relacionadas con los climas escolares, al servicio de diversas prácticas adolescentes.

Reiteradamente me he referido al “bullying” como paradigma de cómo se puede simplificar un fenómeno y complicar el abordaje razonable del padecimiento de unos adolescentes en el seno de la complejidad de sus relaciones de convivencia, en la escuela y fuera de ella.

¿Por qué se está produciendo entonces tanta alarma social?

Me temo que una vez más estamos ante una cuestión de miradas. Algunos dramas concretos han hecho que las administraciones, el profesorado o los padres y madres coloquen en el mismo saco la agresión al que tiene dudas sobre su identidad sexual, el aislamiento del débil, la gestión violenta de los conflictos, la exclusión activa del diferente, la broca en la clase del “profe plasta”, el aislamiento y la agresión al que vino de otras

latitudes y puede ser vivido como culpable de las dificultades educativas, etc. Todos los trabajos parecen indicar que los diferentes actores (profesorado, padres y madres, alumnado) no miran y no ven lo mismo. Las miradas adultas pueden crear el problema, ver violencias donde hay nuevos conflictos, problemas irresolubles donde hay confrontación de intereses vitales.

Qué miran unos u otros profesores, qué creen ver las madres, qué preocupa a una u otra parte del alumnado no suele ser lo mismo. Un profesor cuya autoridad docente nunca es puesta en cuestión es muy probable que apenas vea conflictos en el aula. Si está inmerso en una significativa crisis docente es relativamente fácil que sea proclive a definir el clima escolar como violento. El padre o la madre angustiados por los cambios adolescentes de sus hijos temen con facilidad que puedan sufrir potenciales agresiones. Es muy probable que sus preocupaciones tengan que ver más con las noticias que escuchan que con lo que sus hijos e hijas viven. Los componentes de lo que valoran como “malas compañías” o sujetos con “mala pinta” van variando y no son iguales para unos padres que para otros. Las seguridades y los miedos que transmiten se incrementan o modifican.

Curiosamente, la “Encuesta de convivencia escolar y seguridad” -que es uno de los múltiples estudios que se han hechos estos años en Catalunya con gran tamaño de muestra- dejó constancia de que el número de adolescentes víctimas de acciones negativas frecuentes por sus compañeros de secundaria había pasado de ser el 13,2% en el curso 2000-2001 al 10,3% en el curso 2005-2006 e incluso que la importancia atribuida por las víctimas se había reducido en unas décimas. Como en tantos otros asuntos de complejidad social y educativa, especialmente cuando hay adultos y adolescentes por el medio, la construcción social del problema suele tener poco que ver con la realidad de la dificultad.

¿Cuántas modalidades de acoso escolar existen y cuál es el que predomina?

Una vez más preferiría hablar de las diferentes formas de dificultad entre iguales para convivir. A veces, las formas no son otra cosa que conductas o estrategias que se demuestran útiles o que se ponen de moda. Téngase en cuenta, por ejemplo, cómo en un mundo de “YouTube” una forma de denigrar puede ser colgar una grabación de móvil en la red.

Las diferentes “modalidades” deben ser descubiertas con una observación sistemática adecuada para evitar que tardemos en descubrir nuevas formas o para evitar que se nos pasen aquellas que no generan conflictos externos. En un mundo de realidades digitales y virtuales ni siquiera tiene mucho sentido la distinción entre violencia física y psíquica. Debemos analizarlas a partir de lo que consiguen o, en positivo, definiendo el clima que queremos construir. Estamos hablando de hacer efectivo el derecho que todo alumno o alumna a acudir a la escuela sin miedo a ser acosado, insultado o marginado; el derecho a ser diferente y aceptado como tal por el grupo; el derecho a ser escuchado y protegido por quienes tienen el deber de hacerlo, etc.

¿Qué nuevas peculiaridades han aparecido en la convivencia escolar durante los últimos años? ¿No pasaba antes lo mismo?

Detrás de toda pregunta sobre si un fenómeno se está modificando siempre hay otras más concretas: ¿aumenta o disminuye?; ¿afecta a personas diferentes?; ¿tiene igual o diferente sentido?; ¿produce los mismos u otros efectos?, etc. Vayamos por partes, sin olvidar que las comparaciones entre épocas son escasamente útiles y que lo verdaderamente importante es contar con descripciones ricas y actualizadas de las diferentes realidades educativas.

Es muy probable que, en la actualidad, las mayores modificaciones tengan que ver con los significados que se atribuyen, con las vivencias que las dificultades extremas de convivencia generan en los diferentes actores. En el caso del alumnado, hemos de situar las confrontaciones, los aislamientos, las violencias, etc. en el marco de la escolarización obligatoria de la adolescencia, de todos los adolescentes con sus profundas diversidades.

Parte de las “novedades” tienen que ver con haber pasado de una cierta homogeneidad escolar, en todo caso solamente diversa académicamente, a una enorme diversidad de adolescencias que viven sus adolescencias en los “territorios escolares”. Diversidad a la que han de añadirse nuevas adolescencias, producto de la interacción con los chicos y chicas cuyas familias han vivido un proceso migratorio. Junto a ello, en la parte contraria, en los adultos de la escuela, hace tiempo que estamos en una grave crisis de docencia. Se pide a adolescentes digitales enamorados que se interesen calmada y respetuosamente por el sintagma nominal maravillosamente descrito con tiza en la pizarra. Para todas y todos, especialmente al inicio de la ESO, les vaya bien o les vaya mal, la escuela será el lugar para aprender a ser adolescentes, para ensayar la adolescencia, el lugar para relacionarse, para ligar, para afirmarse, para diferenciarse, para descubrir nuevos mundos. Todo lo que les pasa ahora cobra un sentido diferente del que tenía en aquellas épocas de separación más nítida entre lo no escolar y lo escolar, de escolarizaciones separadas para diferentes grupos sociales (formación profesional y bachillerato) o de sectores importantes de población fuera de la escuela secundaria.

Probablemente no haya aumentado el fenómeno. Sí que va cambiando de formas, sí que tiene otros valores y sentidos. En la lógica escolar actual, puede resultarles más difícil relativizar determinados padecimientos que viven en la escuela, puede cobrar una mayor importancia ser aceptado o

excluido, porque no siempre podrán compensarlos fuera de la escuela, porque lo que pasa en sus pasillos, patios y aulas tiene una nueva centralidad. En la dirección opuesta, la escuela obligatoria es el receptáculo de las lógicas y de las prácticas adolescentes externas. Desde fuera se vierten las pertenencias a grupos, los componentes que definen estilos, las culturas que conforman la condición adolescente, los componentes para definir amigos y enemigos, etc. El mundo escolar queda mucho más impregnado de los otros contextos de vida adolescente y de sus dinámicas de relación.

¿Actualmente, qué factores se presentan como relevantes en las relaciones de convivencia entre iguales y en el clima escolar?

La convivencia entre iguales en el entorno escolar adolescente es el producto directo del clima escolar que se consigue crear, aunque en su construcción inciden variables muy diversas que tienen que ver tanto con la organización como con la composición del alumnado y sus relaciones entre sí. Hablar de “clima” es referirse al ambiente que se crea en un determinado contexto, al conjunto de elementos “ambientales” que generan, o al menos condicionan significativamente, relaciones entre iguales satisfactorias en el entorno escolar (la escuela y otros espacios cercanos interconectados por la actividad de los escolares).

Un clima positivo es aquel en el que se reducen a mínimos, o hace menos probables, aspectos como el uso de conductas violentas para resolver los conflictos, los procesos de aislamiento, la estigmatización de diferentes colectivos, la conflictualización sistemática de los procesos de aprendizaje, la confrontación sistemática con los adultos, la autodesvalorización y las tensiones derivadas de la continua frustración, etc. En diferentes textos, he insistido en que la construcción de climas de convivencia tiene que ver, al menos, con cuatro grupos importantes de variables. El primero de ellos las relacionadas con la estructura y la

organización escolar, en la que son importantes aspectos como la imagen social de la escuela, la composición del alumnado, la organización de los grupos o las estructuras de participación.

Otro grupo de variables tiene que ver con la pedagogía y la didáctica ya que, por ejemplo, no puede dejarse a un lado que determinados conflictos se producen en una determinada asignatura o con un determinado profesor y, por supuesto, cómo determinadas formas de gestionar los conflictos los incrementan. También resulta clave considerar las variables que tienen que ver con el tipo y el estilo de relaciones entre el profesorado y el alumnado que facilita y estimula la escuela. Por último, en el caso de la secundaria, muchas variables tienen que ver con la capacidad de cada instituto concreto para convertirse en un espacio educativo adolescente, que va desde la capacidad para tener en cuenta su mundo, hasta saber, por ejemplo, cómo poner en el plan de acción tutorial el interés por tener un estilo u otro, formar parte de una u otra “tribu”.

No obstante, aunque todas las explicaciones sobre las dificultades de convivencia están centradas en la escuela, la realidad demuestra tozudamente que buena parte de las confrontaciones se dan en la escuela, pero sus componentes y desencadenantes están fuera (si es que se trata de mundos separables). Se aísla, se acosa o se agrede dentro de lógicas de exclusión y de valores de dominación que se sistematizan fuera. La exclusión se conforma con diversos elementos, practicados en la escuela pero atesorados a partir de diversas procedencias. Se trata de convivir en el mundo y convivir en el aula, sin que una y otra convivencia sea separable. A nadie se le escapa que nuestras convivencias globales han ido cambiando a peor y que no parecen ser el mejor clima para facilitar las de la escuela. Cuando no podemos hablar de convivencia positiva en una comunidad, en un barrio, en un entorno próximo, resulta casi un milagro que esta se produzca en las instituciones educativas.

¿Que opinión le merece la aparición de las nuevas pantallas y su posible influencia en la conducta de los menores y adolescentes?

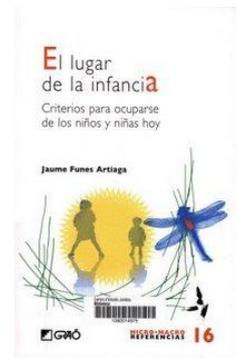
Vuelvo a los avisos. Ojo con demonizar los nuevos (ya viejos) contextos de comunicación, relación e información. Lo razonable es pararse a pensar cómo se educa a unos chicos y chicas que, por suerte, dejan de ver la televisión y se pasan a colgar o ver videos, pero también a hacer blog e intercambiar experiencias. Lo razonable es pensar cómo se educa a quien se comunica o se insulta por sms o se explica en el Messenger lo que no se dice directamente. Lo razonable es pararse a pensar cómo se construye la identidad en una sociedad digital y en red, etc. etc. Lo no razonable es acusar a esas nuevas realidades de crear violencia o de pervertir las relaciones, pensar en controles morales imposibles en lugar de ver sus oportunidades educativas. No se trata de nuevos espacios de difusión de violencias sino de nuevos contextos, nuevas claves y argumentos para educar en la relación y la convivencia. Pero, ese tema daría para otra larga entrevista.

Entrevista por Víctor Sancha

El lugar de la infancia

Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy

Un Libro de **Jaume Funes**



Más allá de las orientaciones teóricas, Jaume Funes nos presenta un trabajo excepcional basado en la observación, en su práctica profesional y trascendental, y ha logrado expresar, a través de un lenguaje sencillo, ideas útiles y evolutivas de las formas de proteger, de educar o de querer a los niños y niñas.

Considera la infancia como “realidad diferente de los adultos que exige una atención adecuada, una preocupación especial, una confianza honesta en su futuro”, y en una definición operativa como “persona que va construyéndose progresivamente, a partir de un encadenamiento de experiencias vitales (Funes, 2005)”, “son el producto de las oportunidades”.

El derecho de ser niño, es un derecho en sí con todas sus acepciones: el derecho a existir, a tener una vida digna, a tener futuro, a tener adultos que se ocupen de ellos, a ser educado en un entorno diversificado, estimulador y normalizado, a tener padres, etc. Siendo el interés superior del menor el hacer que los adultos que le rodean sean capaces de verlo así.

“No existe el derecho a tener hijos, sino el derecho de los hijos a tener padres”. La razón de ser de la familia no es ya la procreación, sino la convivencia, el compartir con otra persona una parte de la vida, con voluntad activa de estabilidad. Pensando en la infancia, un grupo familiar ha de ser fundamentalmente una fuente estable de estímulos, seguridad y afecto.

Para Funes “ser homosexual o heterosexual, vivir solo, en pareja, a priori, nada dice sobre el sentido de las influencias educativas”. El equilibrio personal, la capacidad afectiva, la estabilidad vital, la capacidad de compromiso, si que son cualidades que determinan nuestra posibilidad de influir positivamente en una persona en desarrollo. Son el clima emocional del hogar, la estabilidad, los vínculos, los que hacen la personalidad, no el género de quien hace de padre o de madre.

Núcleos familiares monoparentales no implica menor calidad de su acción educativa, pero si una posible reducción de posibilidades de atención a los hijos, ya sea por menos recursos, ya sea por menos tiempo de atención y cuidado directo de los hijos.

A nivel institucional el sistema de protección funciona olvidando que la principal manera de proteger a la infancia es actuar para que vivan en los entornos adecuados, “no toda protección protege ni toda atención vale”. Son demasiados los menores que no parecen ser otra cosa para el sistema que expedientes.

Funes establece unos criterios de protección, modificando el sistema actual, “la protección efectiva es un derecho que los niños y niñas han de poder exigir directamente a las administraciones, se ha de contar una determinada secuencia de actuación, y ha de prevalecer el interés superior del menor”, conjugando un conjunto de criterios técnicos que son condición imprescindible para una respuesta adecuada. “La protección de la infancia y específicamente el Sistema Protector, requieren hoy una transformación drástica. Está agotado, en crisis y fuera de onda”. Se debe de trabajar para hacer una buena pedagogía social del tema, eliminando estereotipos de “mal padre” o “mala madre” y en su lugar tratar de explicar que nuestro primer esfuerzo debe ser ayudar a los padres a conseguir ser adecuados, mientras se sule o compensa atendiendo al niño en todo aquello que sus padres no le proporcionan. Se han de constituir protocolos de actuación aceptada por todas las partes y formas compartidas de atención, políticas de infancia y de intervención técnica.

Sin duda un libro que nos ofrece una percepción de la realidad que nos obliga a pensar que es labor de todos ayudar a los niños y niñas a ser persona, como compromiso de responsabilidad, creando las condiciones necesarias que faciliten su bienestar y el reconocimiento del derecho a ser niño/a, eliminando los impedimentos que les conviertan en víctimas de nuestro propio sistema e incompetencia, ya sea como padres, profesional o institucionalmente.

Isabel Torres Ruiz

cobardes

una película de jose corbacho y juan cruz



SINOPSIS Y COMENTARIO

“Y dejar de tener miedo cuando les vea por la calle, y dejar de temblar las piernas y el corazón en la garganta, y dejar de ser cobarde y enfrentarme a mi miedo, a mis acosadores y enfrentármelos cara a cara y dejar de llorar por las esquinas y estar supernerviosa por si me hacen algo y dejar de cambiar de acera cuando vea que se me acercan y humillar la cabeza por miedo a que me reconozcan y se dirijan a mí”.

Esta cita define de una forma acertada aunque parcial el mundo de los niños y jóvenes sometidos a “bullying”. La película “cobardes” centra su foco en el problema al que se ven sometidos millares de jóvenes que asisten a la escuela a diario y que conciben la vida como una profunda pesadilla.

En la película Gaby es un joven de 14 años al que le aterroriza el tener que ir a diario al colegio, ya que un compañero de clase le humilla y arremete continuamente y busca su fortaleza en este acoso. Su verdugo Guille, aparentemente un muchacho como tantos otros, con buenas notas, buen deportista y con una correcta estructuración familiar, le hace la vida totalmente imposible, ya que este tipo de acciones le dan respetabilidad delante de todos los compañeros. Su víctima elegida, solo lo es por tener el pelo de color rojo.

La película utiliza el “bullying” solo como pretexto. En realidad analiza los miedos de todos los personajes del entorno del joven. Su

padre, Joaquín tiene miedo a ser despedido de su trabajo y Merche, su madre a que su familia se desintegre. Por su parte en la familia de Guille también mora una fuerte sensación de pánico. Su padre Guillermo es un hombre aterrado, y Magda, su madre tiene miedo de no reconocer a su propio hijo.

La película, pues, no se centra solamente en miedos ocasionales y concretos sino que va más lejos al sumergirse en los abismos del miedo más visceralmente genuino del ser humano y en las inseguridades básicas que le acompañan desde el momento de su nacimiento hasta su muerte. (Estos extremos solo se consiguen en los momentos más lúcidos del film)

ALGUNAS CRÍTICAS DE LOS DIARIOS

“La frescura, el atrevimiento y la singularidad, han dejado paso a la doctrina.... Al guión se le ven las costuras”

(Javier Ocaña: Diario El País)

“Es corta, tiene ritmo y está interpretada con oficio y talento... menos ajustado resulta el baile de cámara... mientras el guión, muy bien encauzado en la mayor parte del trazado, derrapa en un par de curvas”

(Federico Marín Bellón: Diario ABC)

“Rodada con desparpajo y notable ritmo, todas sus líneas argumentales adolecen sin embargo de precipitación y falta de temple”

(Toni Vall: Cinemanía)

Víctor Sancha Mata

Dirección y Guión

José Corbacho y Juan Cruz

Producción

Julio Fernández y Tedy Villalba

Dirección artística

Balter Gallart

Montaje

David Gallart

Interpretación

Lluís Homar: (Guillermo)

Elvira Minguez: (Merche)

Paz Padilla: (Magda)

Antonio de la Torre: (Joaquín)

Javier Bódalo: (Chape)

Eduardo Espinilla: (Guille)

Eduardo Garé: (Gaby)

Ariadna Gaya: (Carla)

Música

Pablo Sala

Fotografía

David Omedes

Año: 2008



Asociación Centro Trama

Francisco de la Fuente, 3

28031 - Madrid

www.trama.org

Tel: 91 331 20 54 / 91 332 78 41