



# Up4Diversity

Preparar a jóvenes y a quienes trabajan con jóvenes para que se conviertan en defensores activos de la prevención de la violencia contra las personas LGBTIQ+ en la era digital.





Este *documento formativo* ha sido financiado por el Programa de Derechos, Igualdad y Ciudadanía de la Unión Europea (2014-2020)

REC-RDIS-DISC-AG-2019

Acuerdo nº 881918 - UP4Diversity.

# Módulo 3. Bystander Intervention: Intervención de los testigos. Upstanders

"Un alumno está siendo acosado o victimizado cuando está expuesto, repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros alumnos" (Olweus, 1995)

"El acoso escolar es un comportamiento agresivo dirigido a un objetivo que daña a otro individuo en el contexto de un desequilibrio de poder" (Volk, Dane y Marini, 2014)

El acoso escolar (*bullying*) no es un fenómeno reciente: ya sea en la escuela, en el aula o en el patio de recreo, el acoso ha sido un problema social persistente con consecuencias diversas y a largo plazo (1, 2). La investigación en ciencias sociales sobre el acoso escolar se hizo más específica en la década de 1990 y se centró en la prevalencia del acoso en contextos educativos, las consecuencias negativas para las víctimas del acoso, así como el papel de la escuela para abordar este problema (3, 4, 5, 6). Esta investigación ha revelado que el acoso no es inevitable, y reconoce el papel de las instituciones y la cultura institucional en la prevención y la lucha contra la victimización del estudiantado. Además, cada vez se reconoce más que la violencia homofóbica y el acoso a personas LGBTQ+ son una parte importante de este fenómeno (7, 8).

A nivel de la Unión Europea (UE), también se han realizado investigaciones comparativas que han trazado la prevalen-

cia del acoso. El informe de la FRA (Agencia de Derechos Fundamentales) de 2020 afirma explícitamente que la comparación entre **los resultados de la encuesta de 2012 y 2019 muestra que las personas LGBTQ+ siguen experimentando violaciones constantes y cotidianas de sus derechos humanos** (9). El informe también señala que no hay suficientes indicios de que se haya logrado un progreso suficiente en la protección de la comunidad LGBTQ+, aunque el informe advierte que la media de la UE no refleja diferencias importantes entre los Estados miembros.

Una indicación positiva de la literatura es que **las comunidades educativas** (profesores, educadores, personal, jóvenes, familias, etc.) **pueden recibir formación para convertirse en personas aliadas de la comunidad LGBTQ+ e intervenir en situaciones de acoso y violencia** (10, 11, 12). La formación de todos los miembros de la comunidad, empezando por profesionales y jóvenes, para que se conviertan en *defensores* o *upstanders* contra la violencia LGBTQ+ es un paso importante para reducir el fenómeno del *bullying*. Se trata de una nueva terminología que pretende evitar la confusión entre "bystander" (espectador/testigo) y "Upstander" (espectador/testigo activo). El término *Upstander* hace referencia a las personas que intervienen para interrumpir los actos violentos o para apoyar a la víctima. La literatura existente muestra que hay diferentes maneras de ser *upstander* en función de su motivación, nivel de

razonamiento moral y percepción de autoeficacia (13, 14, 15, 16).

Este módulo se centra en los diferentes tipos de intervenciones upstander para prevenir o interrumpir los actos violentos contra la juventud LGBTQI+. Los principales pilares del módulo son 1) Roles en una situación de violencia: espectadores y defensores, barreras para intervenir; 2) formas de transformar y animar a los espectadores a convertirse en defensores upstanders; y 3) acciones y estrategias específicas exitosas para ser un upstander, una discusión sobre los elementos importantes en la promoción del comportamiento defensor.

Los objetivos de aprendizaje son:

1. Comprender la necesidad de que todo el mundo actúe como defensor activo (Upstander)
2. Conocer estrategias concretas para hacer frente a la violencia a nivel individual, grupal e institucional



## **Roles en una situación de violencia: espectadores y defensores. Barreras para intervenir**

Entender la dinámica de grupo de cómo funciona el acoso es el primer paso para superarlo. Una dimensión importante del acoso escolar es el hecho de que tiene lugar en público. A diferencia de otros actos de transgresión social

(robo, daños a la propiedad, etc.), el acoso funciona gracias a la presencia de testigos. La investigación ha demostrado que quienes acosan eligen deliberadamente el escenario para maximizar el número de personas que observan sus actos. La mera presencia de espectadores les anima a ser más agresivos para ganarse la admiración y aprobación, incluso con la intimidación (17, 18). Estas recompensas para quien acosa pueden verse amplificadas por el comportamiento de las personas espectadores, pero también podrían verse contrarrestadas por sus intervenciones.



Este vídeo de 2 minutos del programa de televisión Glee puede ayudar a ver los diferentes papeles en una situación de violencia contra la juventud LGBTQI+, aparte de que la violencia puede adoptar muchas formas: <https://www.youtube.com/watch?v=6QvG4qnW-5g0&t=1s>

La intervención de espectadores y testigos, es decir, de quienes se convierten en defensores, es una acción que se produce a diario cuando alguien ha sufrido un accidente: una persona llama a una ambulancia mientras otras atienden a la víctima, y otras consiguen más ayuda de los transeúntes que se encuentran en la calle y que pueden ayudar de alguna manera. Esto suele ocurrir, y muchas personas no dudan en hacer algo en estas situaciones. Lamentablemente, **cuando se trata de hacer frente a la violencia, especialmente a la violencia contra la juventud LGBTQI+ en entornos educativos, otros jóvenes, las personas educadoras y la comunidad a veces dudan sobre si deben intervenir y cómo hacerlo.**

Estudios recientes han empezado a prestar más atención a los diferentes papeles que asumen las personas espectadoras de los comportamientos de acoso y violencia, y a examinar cómo la formación puede animarles a convertirse en defensoras *upstanders* y a desempeñar un papel positivo para acabar con el acoso y los comportamientos violentos (19, 20). **Algunas de las razones por las que las personas espectadoras no intervienen son:**

- El efecto espectador ("Alguien intervendrá...")
- Trivializar y normalizar la violencia, que no vemos como un problema real: "No es para tanto"
- Concepciones erróneas de la amistad: algunas personas piensan "si la víctima es mi amiga, intervendré, pero si no la conozco, no tanto..."; o "si el agresor es un amigo, no intervendré...")
- Timidez, miedo a la vergüenza o a "montar una escena"
- No querer enfadar a compañeros, y especialmente a personas acosadoras con apoyo social, por miedo a las represalias: estas reprimendas son lo que explicaremos como Violencia de Género Aisladora (VGA) o violencia de segundo orden en el módulo 4. Esta es una de las principales razones por las que las personas no intervienen, porque no quieren ser víctimas.
- Falta de formación y diálogos sobre lo que es la violencia sobre las consecuencias de no posicionarse y la importancia de hacerlo.
- Falta de herramientas y estrategias claras y exitosas

**Las personas espectadoras pueden alentar a quien acosa permaneciendo simplemente como testigos pasivos del acoso** y proporcionando una audiencia al acoso. Pero también pueden alentar activamente a quien acosa con sus propias reacciones: riéndose, burlándose o incluso decidiendo participar en el abuso copiando el comportamiento del acosador. La presencia de espectadores

que refuerzan al acosador se ha asociado con una mayor frecuencia de acoso en las escuelas (21). En términos generales, la investigación ha identificado los siguientes **tipos de personas espectadoras:**

- 1. Las que asisten** son personas que ayudan directamente a los acosadores
- 2. Las que refuerzan** son quienes ríen y animan a los acosadores
- 3. Las espectadoras externas o pasivas** son aquellas personas que presencian o saben del incidente, pero se alejan o no intervienen
- 4. *Upstanders* o defensores** son testigos o personas que se dan cuenta de un incidente y se posicionan e intervienen para apoyar a la víctima del acoso y parar la situación.

Reconocer la dinámica de estos diferentes roles ante una situación de acoso o violencia es importante para cualquiera que desee fomentar el comportamiento *upstander* o entender cómo los otros tipos de espectadores pueden ser entrenados para convertirse en *upstanders*. Por lo tanto, **las personas educadoras deben facilitar la identificación de estos roles y la búsqueda de formas de promover intervenciones positivas.** La actividad 1 está diseñada para lograr este objetivo.

Sin embargo, es importante entender que, **al final, solo hay dos papeles** cuando vemos o somos conscientes de una situación de violencia: **o somos parte del problema** (agresores, asistentes y reforzadores, pero también espectadores pasivos que miran hacia otro lado) **o parte de la solución** (defensores *upstanders*). No estamos diciendo que agresores y espectadores sean iguales, sino que no hacer nada no resuelve nada y contribuye a perpetuar la violencia.

## ACTIVIDAD 1 - Más allá del papel de acosador

### Instrucciones

1. Explica y debate los diferentes roles en una situación de acoso: personas que acosan, receptoras del acoso, asistentes del acoso, reforzadoras, ajenas y defensores. Las personas profesionales que participen pueden dar ejemplos de incidentes anteriores de los tipos de comportamientos exhibidos en estos roles.
2. Prepara tarjetas de etiquetas y pide a 6 personas voluntarias que asuman estos papeles.
3. Elige un escenario (véase más abajo) y pídeles que representen su papel. Anima a usar su creatividad e imaginación, pero asegúrate también de que ninguna persona se sienta demasiado incómoda en su papel. Una alternativa más segura puede ser pedir a las personas que narren lo que harían en su papel, en lugar de representarlo.
4. Al final, da las gracias a los participantes y felicítalos por su valentía: ya pueden dejar de actuar según ese rol.
5. Proceda a discutir en conjunto los diferentes roles: cómo actuaron, cómo reaccionaron y cómo se enfrentaron entre sí, especialmente en relación con el rol de persona que acosa. Las personas voluntarias pueden explicar cómo se sintieron interpretando su papel y el resto del grupo puede reaccionar sobre cómo evolucionó su dinámica.
6. Cierra el debate con los siguientes puntos: en primer lugar, puede ser difícil saber cómo reaccionar ante un caso de violencia o acoso porque los roles de las perso-

nas espectadores no siempre están claros. En segundo lugar, reconoce la fluidez de estos roles y anima a las personas participantes a pensar en pequeños pasos para convertir a un reforzador, asistente o espectador pasivo en un espectador activo.

### Escenario 1

Las personas protagonistas están sentadas en una cafetería. Quien acosa observa una chapa con la bandera del orgullo en la mochila de una persona. Le pregunta si es gay y procede a acosarlo. El escenario puede variar: el receptor del acoso puede responder positivamente, puede replicar negativamente o no responder en absoluto. Quien acosa seguirá con el mismo comportamiento, pero las personas espectadoras pueden variar sus reacciones en consecuencia. El debate puede centrarse en si la respuesta de quien sufre la violencia debe importar.

### Escenario 2

Estudiantes están esperando a ser recogidos por sus familiares después del instituto. Quien acosa pregunta a la víctima por qué le recogen dos mujeres diferentes en días distintos. La persona acosada dice que tiene dos madres. El acosador comienza a acosarle.

## De espectador inactivo a defensor Responsabilidad colectiva

Como se ha dicho antes, la violencia se produce con frecuencia en entornos públicos, tanto en línea como en persona; además, **muchas veces no somos testigos en directo de una situación violenta, sino que nos damos cuenta cuando alguien nos lo cuenta o lo vemos después en contextos digitales. Es en ese momento cuando nos convertimos en personas espectadoras**, las cuales tene-

mos dos opciones: podemos permanecer pasivos, o podemos intervenir. Esto se aplica no solo a los educadores, sino también a la propia juventud y a toda la comunidad educativa.

Parte de la interiorización de la urgencia de practicar y adoptar una posición de defensa activa en situaciones de acoso y violencia LGBTQ+fóbica es el conocimiento de lo perjudicial que es para las personas que lo sufren. Las investigaciones han demostrado que la juventud de minorías sexuales informan de altos índices de acoso y victimización mediante amenazas y lesiones, a veces con el uso de un arma. Esto ha conducido a mayores tasas de abandono de estudiantado de minorías LGBTQ+, así como a un aumento de la ideación suicida (22). En general, **estos fenómenos tienen efectos directos y a largo plazo en su salud y bienestar** (23). Lo más preocupante es el hecho de que las escuelas y los espacios educativos suelen ser caldo de cultivo para el tipo de intimidación y acoso sexual que sufren las personas LGBTQ+ (24-29). Las evidencias científicas actuales sugieren que un clima escolar excluyente y hostil, la falta de una red social de apoyo y la ausencia de movimientos LGBTQ+ en la comunidad están relacionados con mayores tasas de suicidio en los jóvenes LGBTQ+.

**Lo que suele perjudicar a las personas LGBTQ+ no es solo el acoso, sino la falta de reacción o apoyo** por parte de las personas espectadoras o testigos. Las investigaciones demuestran que el problema del acoso homófobo y el ciberacoso en los espacios educativos y las organizaciones juveniles debe abordarse de forma temprana para evitar que se extienda la marginación (30). Si las personas espectadoras permanecen pasivas, aumenta la popularidad del quien agrede; dan a la víctima la falsa percepción de que todas las demás aprueban estos comportamientos. Además, cuando no intervienen, la víctima sufre tanto por la

situación de violencia inicial como por no ser apoyada, teniendo las peores consecuencias: se siente sola después del episodio, siente que a nadie le importa; siente que las personas espectadoras están más del lado de las agresoras que de su lado; interioriza la LGBTQ+fobia; y la impunidad anima a los agresores a repetir sus acciones violentas.

Por otra parte, hay muchas cosas que podemos hacer como *upstanders*, y no tenemos que ser héroes ni hacerlo todo. Ser conscientes de las **consecuencias positivas de intervenir puede animar a las personas espectadoras a convertirse en upstanders**: rompen el silencio y envían el mensaje de que la violencia no está bien, de que intervendrán y de que se acabó la impunidad; además, las víctimas no se quedan solas.

Así pues, el éxito de las intervenciones para superar el *bullying* y la violencia depende del fomento del sentido de comunidad y de la convivencia pacífica, lo cual que se manifiesta en el trabajo en equipo, la firma de acuerdos y las referencias del alumnado a conceptos como la igualdad y la solidaridad (31, 32). Otro enfoque habitual en estas intervenciones es el fomento de la autoestima y la empatía del alumnado. Trabajar en la empatía tiene aplicaciones directas para la reducción del acoso escolar y para la promoción de comportamientos *Upstander* (33, 34). También se ha comprobado que los niveles altos de empatía están asociados a más comportamientos defensivos (35).

En general, las investigaciones existentes muestran que **los incidentes de acoso pueden reducirse con la creación de espacios seguros en los que las víctimas de violencia sientan que hay una respuesta comunitaria al abuso y al acoso**. Esto puede lograrse desarrollando en las personas actitudes de *Upstander*, y a través de herramientas que minimicen los efectos nocivos del acoso. De hecho, hay

evidencias científicas claras de que las víctimas defendidas son victimizadas con menos frecuencia y tienen una mayor autoestima y un estatus más alto en comparación con las víctimas no defendidas (36).

El objetivo de la Actividad 2 ("lo que duele, lo que cura") es cultivar la comprensión de cómo funciona el acoso y desarrollar estrategias para las respuestas de la comunidad contra el acoso. El propósito general es ayudar a los participantes a comprender que su respuesta es importante y que toda la comunidad tiene la responsabilidad de actuar para proteger, defender y apoyar a las víctimas.

## ACTIVIDAD 2 - Lo que duele, lo que cura

### Instrucciones

1. Divida a las personas participantes en dos grupos.
2. Pide al Grupo 1 que identifique "lo que duele" en una situación de acoso o violencia. Aconséjales que tomen notas en tarjetas para que cada participante tenga una o dos tarjetas. Anímalos a que identifiquen actos no verbales, verbales e incluso violentos que puedan realizar de forma fingida. Esta última categoría puede incluir fingir que se escupe a alguien, se le empuja o se le pega.
3. Pide al Grupo 2 que identifique "lo que cura" en una situación de acoso. Tienen que adivinar lo que el otro grupo ha escrito y encontrar formas de responder. Estas reacciones de apoyo pueden dirigirse al acosador o al receptor del acoso, así como al resto de personas espectadoras. El grupo puede considerar tanto las respuestas individuales como las grupales.
4. Tras un trabajo de grupo de unos 15 minutos, una persona del Grupo 1 comienza iniciando un incidente

violento dirigido al facilitador. La primera opción puede ser "leve", con la posibilidad de escalar. Una persona del Grupo 2 debe responder a esto con una de las respuestas escritas en las tarjetas. La persona receptora del acoso permanece pasiva.

5. Otra persona del Grupo 1 continúa/intensifica el acoso. El Grupo 2 considera su respuesta. El ejercicio continúa con el uso de algunas tarjetas más.

### Diálogo:

1. ¿Cuál parece ser el tipo de acoso más hiriente? Cada participante, incluido el facilitador, puede expresar sus sentimientos desde su propia perspectiva en este juego de rol. Además, el Grupo 1 puede discutir su proceso: ¿fue difícil encontrar actos hirientes? ¿Cuál fue la categoría más fácil de establecer entre los actos no verbales, verbales y violentos?
2. ¿Cómo de apropiada fue la respuesta del Grupo 2? ¿Qué otras respuestas debían aplicarse para sanar los actos violentos? El Grupo 2 también puede debatir el proceso de reflexión sobre estas respuestas de apoyo, tanto en formato individual como grupal.

### Videos para seguir comentando:

No toleres el acoso homóforo

<https://www.youtube.com/watch?v=IrJxqvalFxm>

<https://www.youtube.com/watch?v=7qmA-rp1FV0>



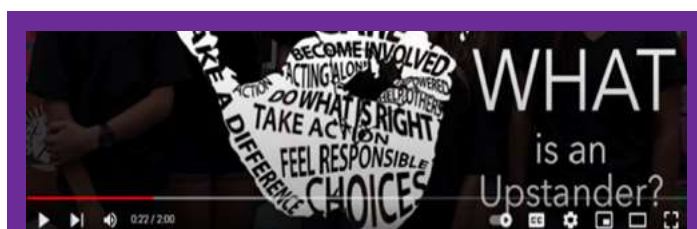


## Cómo ser upstander

Ya hay evidencia de que las intervenciones *upstanders* con adolescentes y estudiantado universitario son herramientas eficaces para promover el comportamiento de las personas espectadoras. Las investigaciones demuestran **que la creación de un clima más seguro, pero también la formación de personas con actitudes upstander en protocolos de actuación específicos, facilita su posicionamiento y actuación** (37). La mayoría de estas intervenciones formativas son preventivas y animan a las personas a planificar su propia estrategia de intervención futura (38-40). La oportunidad de considerar la propia reacción al presenciar el acoso y de idear un plan de acción se considera clave para la capacidad de llevar a cabo esta intervención una vez que sea necesaria. Además, otras investigaciones han demostrado que centrarse en defender a las víctimas es un factor importante y debe incluirse en la formación. Por último, también hay indicios de que **la formación upstander debe incluir información y apoyo en caso de que experimenten violencia de segundo orden** (41): esto tiene lugar cuando la persona que intenta apoyar a la víctima se convierte también en objeto de acoso. La formación en upstander debe tener en cuenta esta posibilidad y preparar a la juventud, educadores y resto de la comunidad educativa en consecuencia. En el módulo 4 se desarrollarán más detalles al respecto.



Por lo tanto, hay dos formas de plantear acciones *upstander*: las que apoyan a las víctimas y las dirigidas a quien acosa. Ambas son importantes y pueden llevarse a cabo simultáneamente. Sin embargo, intervenir y responder al acosador suele ser considerado más difícil. Las intervenciones existentes hasta ahora se han centrado en la mejora de una serie de habilidades o cualidades. Algunas intervenciones se han centrado en la autoeficacia de quien defiende (42); otras se han centrado en la mejora de la empatía y las actitudes anti-acoso de las personas espectadoras (43); mientras que otras se han centrado simplemente en promover la concienciación sobre el enfoque *Upstander* (44). El éxito de las intervenciones *upstander* se valora generalmente en la promoción de un sentido de comunidad y de convivencia solidaria y pacífica.



El siguiente vídeo muestra a jóvenes de diversas edades que explican con mucha seguridad cómo ser un upstander:

<https://www.youtube.com/watch?v=7qmA-rp1FV0>

Lo más importante es preparar tanto a personas educadoras como a alumnado para que se sientan seguros a la hora de intervenir ante situaciones de violencia. Se ha demostrado que **los escenarios hipotéticos y los diálogos en torno a ellos son una forma eficaz de aumentar los conocimientos, la confianza y la empatía** en torno a estas cuestiones. El propósito de la Actividad 3 es explorar escenarios en los que se puede actuar como *upstander* para a) defender a la víctima y b) enfrentarse a quien acosa. Estas intervenciones se basan en escenarios de acción con pasos de cómo reaccionar en cada situación. Ambas

respuestas pueden tener lugar simultáneamente, dependiendo de cómo las personas testigos u observadoras evalúen la situación.

## ACTIVIDAD 3 - Cómo ser Upstander

### Instrucciones

1. Vea el siguiente vídeo sobre las diferentes formas de reaccionar ante un caso de acoso: <https://www.stopbullying.gov/prevention/bystanders-to-bullying>

2. Concéntrese en las acciones destacadas que se presentan en el vídeo:

- Cambiar de tema
- Interrumpir
- Preguntar sobre el comportamiento
- Utilizar el humor
- Aceptar tus diferencias
- Denunciar el acoso/ciberacoso
- Proteger/ser amable con los demás
- Incluir a otros en su respuesta

3. Escoge un escenario de los que aparecen a continuación y encuentra ejemplos concretos de cómo se pueden ejemplificar estas respuestas de apoyo. Por ejemplo, ¿qué se dice para cuestionar el comportamiento violento en el caso 1? ¿Qué hacen las personas upstanders para demostrar que aceptan nuestras diferencias?

### Escenario 1

Mientras tu alumnado comparte sus noticias del fin de semana antes de que comience la lección, uno de ellos dice que fue al Desfile del Orgullo. Otro alumno dice inmediatamente: "No tengo ningún problema con los homosexuales, pero no entiendo por qué tienen que estar

tan orgullosos de sí mismos e incluso marchar por las calles para mostrarlo. Creo que no hay nada de lo que estar orgulloso cuando se es gay, eso es demasiado". ¿Qué harías tú?

### Escenario 2

Te acercas a un alumno para preguntarle por qué se ausenta tan a menudo últimamente. Te informa de que lleva un mes sufriendo acoso escolar. Un grupo concreto de compañeros no deja de llamarle con nombres homófobos y a veces le empujan. ¿Qué harías tú?

### Escenario 3

Una alumna te cuenta que durante una pelea otra alumna la llamó "lesbiana" para ofenderla. ¿Qué harías tú?

## ACTIVIDAD 4 - Cómo ser Upstander Enfrentarse a quien acosa

### Instrucciones

1. Vea el siguiente vídeo y analice el protocolo ACT que se plantea:

2. Discute con las personas participantes cómo se puede aplicar el protocolo ACT en los diferentes escenarios que se presentan a continuación.

<https://www.youtube.com/watch?v=wyV60Fm2KxQ>

### ACT

(Ask) **Pregunta:** ¿Saben lo que significa esa palabra? ¿Tenían la intención de ser hirientes? ¿Conoces las implicaciones del abuso que acabas de presenciar?

(Choose) **Elige:** Ser Upstander es una elección. No hacer o decir nada implica que estás de acuerdo.

(Teach) **Enseña:** Enseña con el ejemplo de cómo vives tu vida. No puedo ser Upstander si el resto no me ve como tal.

### Escenario 1

Durante una clase de literatura, un alumno hace una broma sobre la orientación sexual del escritor. ¿Cómo respondes?

### Escenario 2

Durante una clase, un alumno hace el siguiente comentario: "¡Eso es muy gay!". ¿Qué harías tú?

### Preguntas de reflexión:

Durante una clase, un alumno hace el siguiente comentario: "¡Eso es muy gay!". ¿Qué harías tú?

1. ¿Cómo de fácil/difícil es reaccionar ante este escenario? ¿Qué dificultades pueden encontrar las personas educadoras/personal cuando quieren intervenir en este tipo de situaciones?
2. ¿Qué debemos tener en cuenta a la hora de intervenir en este tipo de situaciones?
3. ¿Cómo podemos decidir qué paso es el más urgente a la hora de hacer una intervención?
4. ¿Qué te ha gustado de las intervenciones que acabas de ver/practicar?
5. ¿Qué aspectos te parecieron especialmente útiles? ¿Qué crees que fue especialmente eficaz y "funcionó"? ¿Habrías añadido algo o hecho algo diferente?

6. ¿Cómo se sintieron las personas que sufrieron acoso/discriminación después de estas intervenciones? ¿De qué manera se atendieron sus necesidades de seguridad e inclusión? ¿Hubo algo que podría haberles hecho sentirse más incluidas o más seguras?

7. ¿Las intervenciones que acabamos de ver son algo que podéis aplicar en vuestros entornos educativos? ¿De qué manera?

8. ¿Dónde puedes encontrar apoyo para ayudar a que tu institución sea más inclusiva y segura?

## Programa Green Dot de Actuación Upstander

A continuación, presentamos con detalle el programa Green Dot por su concreción del enfoque Upstander, su aplicación y evaluación científica de éxito con jóvenes. **El objetivo inicial** del programa Green Dot, fundado en 2006 por la Dra. Dorothy Edwards, era **promover la seguridad en los campus universitarios**; ahora, tras 15 años de aplicación y evaluación científica, se está desarrollando **en institutos y colegios**. El objetivo del programa Green Dot es llevar a cabo una estrategia de intervención por parte de las personas espectadores que ha demostrado tener éxito en la prevención y reducción de la violencia interpersonal basada en el poder. Se basa en la premisa de que nadie tiene que hacerlo todo, pero todos pueden y tienen que hacer algo, porque la violencia puede reducirse sistemáticamente con un enfoque comunitario.



Esencialmente, un **punto verde (Green Dot)** es un comportamiento, una elección o **una acción que promueve la seguridad**. Por el contrario, un punto rojo es cualquier actitud o acción violenta o discriminatoria. Si visualizamos los espacios de una organización educativa, como un instituto, la idea es neutralizar los puntos rojos con el mayor número posible de puntos verdes, ayudando así a reducir los puntos rojos. Por lo tanto, el enfoque se **basa tanto en la prevención como en la resolución**.

Una de las claves del éxito del Green Dot es la integración de su enfoque comunitario en la cultura de la institución, especialmente en lo que respecta al comportamiento de la juventud. Esencial para esa integración es la **formación de "líderes de opinión popular"**, es decir, jóvenes que se consideran especialmente valorados en los grupos, que pueden ser deportistas, delegados de clase, líderes, o cualquier otro joven valorado por el resto. Green Dot ha alcanzado un impacto social relevante difundiendo y normalizando la intervención upstander, la tolerancia cero y el enfoque comunitario, reforzando a todo el mundo a contribuir a ello.

**Green Dot implica a toda la comunidad**, no sólo a alumnado y profesorado, en la prevención de la violencia. Inicialmente, las personas formadoras aprenden a trabajar con sistemas escolares completos y a incorporar a todos los agentes, incluidos los familiares, entrenadores y otras figuras importantes e influyentes en el entorno institucional.

Los Puntos Verdes pueden ser de dos tipos: proactivos y reactivos:

- Los puntos verdes proactivos/preventivos son acciones llevadas a cabo no para responder a un incidente específico, sino estrategias y acciones generales que ayudan a establecer unas normas básicas en torno a la

cultura de tolerancia cero a la violencia y la expectativa de que todas las personas pueden y deben hacer su parte para contribuir a tener una comunidad segura.

Algunos ejemplos de puntos verdes proactivos son la creación de campañas en las redes sociales de sensibilización o hablar de estos temas con amistades.

- Los Puntos Verdes Reactivos son respuestas directas a situaciones en las que se presencian comportamientos preocupantes o peligros potenciales o reales, tanto si podrían ocurrir como si están ocurriendo o han ocurrido.

*Three D's of Bystander Intervention*

- DIRECT**  
INTERVENE IN THE MOMENT TO PREVENT A PROBLEM FROM HAPPENING
- DISTRACT:**  
INTERRUPT THE SITUATION WITHOUT DIRECTLY CONFRONTING ANYBODY
- DELEGATE:**  
GET HELP FROM SOMEONE WHO IS BETTER EQUIPPED TO HANDLE THE SITUATION

Dentro de los puntos verdes reactivos, no hay una sola manera de actuar: De hecho, hay muchas opciones diferentes para que la gente pueda ayudar a otras personas sin ponerlas en mayor riesgo, lo que ayuda también a proteger a quienes están defendiendo. El programa de Green Dot lo demuestra con las **3 D: Directo, Distraer y Delegar**. Otros proyectos como "Right to Be" (antes "Hollaback!") que se basan en Green Dot incluyen hasta dos D más: Documentar y Demorar. Por la utilidad de estas estrategias, cada una de ellas se explica ahora con más detalle y ejemplos; en la mayoría de los casos pueden utilizarse también en entornos digitales.

**1. Directo:** ponte del lado de la víctima y en contra del agresor: habla. Céntrate en la víctima, no en el agresor. En primer lugar, llama brevemente la atención al agresor: "No vamos a tolerar este comportamiento", o "Eso es inapropiado, déjale en paz"; luego, dirige toda tu atención a la persona acosada, preguntando si está bien, si necesita algo o si quiere salir de allí e ir contigo. En este enfoque directo, si los acosadores responden, ignóralos, no escales porque no están en actitud de dialogar, por lo que es contraproducente tratar de intentarlo. Antes de decidirte a responder directamente, evalúa la situación: ¿Estáis seguros tú y la persona acosada? ¿Parece poco probable que la situación se agrave? ¿Puedes saber si la persona acosada quiere que alguien hable? Si puedes responder afirmativamente a todas estas preguntas, puedes optar por una respuesta directa: sé claro, firme y definitivo.

**2. Distracción:** A través de la *distracción* una persona puede crear una distracción para disolver la situación. Ejemplos: cambiar la conversación y la energía de la interacción distraendo a las personas; fingir tener relación de amistad con la víctima, preguntar la hora,

situarse casualmente junto a ella o interponerse; preguntar a la víctima si viene contigo o decirle que alguien le llama.

**3. Delegar:** A través de la *delegación*, alguien puede pedir a otra persona o personas que ayuden a intervenir en la situación. Ejemplos: delegar buscando a alguien en posición de autoridad (profesorado, agente de policía, otros adultos, etc.) o alguien que tenga más éxito a la hora de abordar el problema (compañeros populares, jóvenes de más edad, un amigo más seguro de sí mismo, etc.) y pedirle que intervenga. Delegar también puede significar, de forma más general, implicar a más personas, a más espectadores. Puedes pedir a otros amigos que se unan diciendo "Creo que eso está mal, hagamos algo, ¿vale?"; pero también puede ser cualquiera que veas: "Perdona, esa persona está siendo acosada, ¿puedes ayudarme?".

**4. Documentar:** la idea de esta estrategia es tener pruebas de lo ocurrido. Sin embargo, no es la prioridad, lo básico es intervenir, detener la situación y atender a la víctima. Las opciones de documentar, cuando todo eso ya se está atendiendo, son: anotar o filmar la situación, o tomar capturas de la pantalla del móvil o del ordenador (para contextos digitales). En todos los casos, entrega las pruebas a la víctima para que tenga el control de las mismas.

**5. Demorar:** consuela a la persona acosada después del incidente y reconoce que el comportamiento ha sido incorrecto. Hazle saber que no se merece eso por ningún motivo. Ofrécete a ayudar de cualquier manera que puedas, ya sea simplemente hablando del tema, invitándole a unirse a tu grupo o ayudando a denunciar.

Con todas estas posibilidades, la idea es que profesionales, jóvenes, las familias o cualquier agente de la comunidad siga los siguientes pasos:

1. Notar que algo va mal, que hay violencia
2. Darse cuenta de que tienes que hacer algo
3. Pensar cuál es la mejor estrategia para primero poner a las víctimas a salvo y luego mostrar a los agresores y personas espectadores que esos comportamientos no están bien y no serán tolerados ni pasados por alto.

## Acciones Upstander preventivas

También queremos dar a las personas profesionales y educadoras **estrategias específicas que ayuden a cambiar la cultura hacia la violencia cero y la intervención de todas las personas**. Esto será una introducción a los módulos 4 y 5, que abarcan conceptos y propuestas esenciales que cubren con éxito este enfoque preventivo de forma muy completa y rigurosa. Como educadores, desde nuestra posición privilegiada, podemos hacer cosas diferentes:

- Diles explícitamente que te posicionarás siempre: "No toleraré ningún tipo de violencia contra el colectivo LGBTQ+ (o cualquier otra persona)".
- Muéstrate disponible y digno de confianza: "Siempre podéis enviarme un correo electrónico o avisarme cuando os ocurra algo así".
- Enseñales estos contenidos: formarles para que aprendan los conocimientos y habilidades upstander.
- Vive según el enfoque Upstander: ser un ejemplo.

- Promueve espacios grupales frecuentes para informar y romper el silencio, como en las asambleas de clase, o al principio o al final de algunas sesiones.
- Organiza espacios de diálogo en los que se pueda debatir la intervención de las personas espectadores en favor de las personas LGBTQ+, como por ejemplo en tertulias dialógicas.
- Da atractivo a quienes actúan, protegen y defienden. Hazles saber que son valientes, no "chivatos" (más sobre esto en el módulo 4).

**Como institución educativa**, ya sea un instituto o una ONG, podéis:

- Fomentar la formación sobre Upstander en la institución
- Integrar en los discursos públicos referencias a la intervención de las personas espectadoras y a la importancia de la prevención de la violencia.
- Organizar campañas y preparar carteles con mensajes de Upstander y tolerancia cero: "Si sabes algo, haz algo"
- Revisar los procedimientos de la institución y de los educadores y dejar atrás los enfoques no científicos para abordar la prevención de la violencia
- Liderar la creación de normas consensuadas por toda la comunidad que no toleren la violencia contra las personas LGBTQ+ (ni contra nadie)(Módulo 5)
- Crear una comisión mixta de violencia cero, formada por todo tipo de agentes educativos de la comunidad (módulo 5)

- Fomentar la creación de clubes o grupos de estudiantes contra la violencia, como las GSA (Gay-Straight Alliances o Alianzas de Género y Sexualidad), que se explican con más detalle más adelante.

Volviendo al programa Green Dot, este comienza con una formación para las personas educadores y profesionales que aborda las ideas más importantes para el éxito de la aplicación del programa. Sus cursos de formación de cuatro módulos incluyen conocimientos para reconocer la violencia basada en el poder que podría convertirse en situaciones potencialmente peligrosas o dañinas; también enseñan los propios obstáculos de las personas espectadoras para intervenir, como la timidez, no querer molestar a sus iguales, la creencia de que otros intervendrán o el miedo a la vergüenza o a montar una escena. Por último, se centran en la creación de habilidades *Upstander* y en la generación de confianza en la actuación del programa.

Los esfuerzos formativos pueden traducirse en diferentes acciones institucionales, como la planificación estratégica, la movilización de los espectadores y la comunicación. El material didáctico utilizado con jóvenes incluye actividades grupales e individuales, debates en grupo, viñetas de vídeo realizadas por otros estudiantes o procedentes de los medios de comunicación.

Según las evaluaciones realizadas, el programa Green Dot es uno de los más evaluados científica y sistemáticamente. En un estudio se demostró que **reduce en más de un 50% la frecuencia autodeclarada de perpetración de violencia sexual por parte del alumnado de los centros que recibieron la formación**. También demostró una reducción del 40% en la frecuencia autodeclarada de perpetración de violencia en general, incluyendo el apuñalamiento, la violencia en la pareja, el acoso sexual y la violencia sexual.

Otro estudio reciente, realizado con más de 2.500 estudiantes universitarios, reveló que al escuchar un discurso sobre Green Dot, pero especialmente al recibir formación, se registraron más acciones activas de personas espectadoras en comparación con el estudiantado no formado. Casi el 50% del estudiantado había escuchado al menos un discurso sobre Green Dot en su campus universitario, lo que demuestra una notable difusión del programa.

#### Para saber más:

Coker, A. L., Bush, H. M., Cook-Craig, P. G., DeGue, S. A., Clear, E. R., Brancato, C. J., ... y Recktenwald, E. A. (2017). RCT testing bystander effectiveness to reduce violence. *American journal of preventive medicine*, 52(5), 566-578.

#### Página web del programa:

<https://alteristic.org/services/green-dot/>

37

1. Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current directions in psychological science*, 4(6), 196-200.
2. Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343.
3. Olweus, D. (1994). Bullying at school. In *Aggressive behavior* (pp. 97-130). Springer, Boston, MA. Doi: 10.1007/978-1-4757-9116-7\_5
4. Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
5. Sharp, S., & Smith, P. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
6. Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159-185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
7. Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. A. (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. *Journal of School Violence*, 12(1), 45-63. doi:10.1080/15388220.2012.732546
8. Olsen, E. O. M., Kann, L., Vivolo-Kantor, A., Kinchen, S., & McManus, T. (2014). School violence and bullying among sexual minority high school students, 2009-2011. *Journal of Adolescent Health*, 55(3), 432-438. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.03.002

9. FRA, Fundamental Rights Agency (2020). A long way to go for LGBT-Equality. [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf)
10. Della Cioppa, V., O'Neil, A. & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 61-68. doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009
11. Dessel, A. B., Goodman, K. D., & Woodford, M. R. (2017). LGBT discrimination on campus and heterosexual bystanders: Understanding intentions to intervene. *Journal of Diversity in Higher Education, 10*(2), 101-116. doi.org/10.1037/dhe0000015
12. Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. *International journal of environmental research and public health, 16*(6), 918. doi.org/10.3390/ijerph16060918
13. Beer, P., Hawkins, C., Hewitson, D., & Hallett, F. (2019). Perpetrators, victims, bystanders and upstanders: cyberbullying in a special school context. *Support for Learning, 34*(3), 340-356. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12259>
14. Graeff, E. (2014). Tweens, cyberbullying, and moral reasoning: Separating the upstanders from the bystanders. In *Communication and Information Technologies Annual*. Emerald Group Publishing Limited. doi/10.1108/S2050-206020140000008016
15. Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124. doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
16. Shultz, E., Heilman, R., & Hart, K. J. (2014). Cyber-bullying: An exploration of bystander behavior and motivation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 8*(4). doi.org/10.5817/CP2014-4-3
17. Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668-676.
18. Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 25*(2), 97-111.
9. Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions?. *Theory Into Practice, 53*(4), 286-292.
20. Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of adolescence, 36*(3), 475-483.
21. Bouris, A., Everett, B. G., Heath, R. D., Elsaesser, C. E., & Neilands, T. B. (2016). Effects of victimization and violence on suicidal ideation and behaviors among sexual minority and heterosexual adolescents. *LGBT health, 3*(2), 153-161. doi.org/10.1089/lgbt.2015.0037
22. Almeida, J., Johnson, R. M., Corliss, H. L., Molnar, B. E., & Azrael, D. (2009). Emotional distress among LGBT youth: The influence of perceived discrimination based on sexual orientation. *Journal of youth and adolescence, 38*(7), 1001-1014. doi: 10.1007/s10964-009-9397-9
23. Bauer, G. R., Scheim, A. I., Pyne, J., Travers, R., & Hammond, R. (2015). Intervenable factors associated with suicide risk in transgender persons: a respondent driven sampling study in Ontario, Canada. *BMC public health, 15*(1), 525. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1867-2>
24. Brennan, S. L., Irwin, J., Drincic, A., Amoura, N. J., Randall, A., & Smith-Sallans, M. (2017). Relationship among gender-related stress, resilience factors, and mental health in a Midwestern US transgender and gender-nonconforming population. *International Journal of Transgenderism, 18*(4), 433-445. doi.org/10.1080/15532739.2017.1365034
25. Lick, D. J., Durso, L. E., & Johnson, K. L. (2013). Minority stress and physical health among sexual minorities. *Perspectives on Psychological Science, 8*(5), 521-548. doi.org/10.1177/1745691613497965
26. Mereish, E. H., O'Cleirigh, C., & Bradford, J. B. (2014). Interrelationships between LGBT-based victimization, suicide, and substance use problems in a diverse sample of sexual and gender minorities. *Psychology, health & medicine, 19*(1), 1-13. doi.org/10.1080/13548506.2013.780129
27. Juvonen & Graham, 2014; Kosciw, Palmer, Kull, & Greytak, 2013; Olsen, Kann, Vivolo-Kantor, Kinchen, & McManus, 2014.
28. Poštuvan, V., Podlogar, T., Šedivy, N. Z., & De Leo, D. (2019). Suicidal behaviour among sexual-minority youth: a review of the role of acceptance and support. *The Lancet Child & Adolescent Health, 3*(3), 190-198. doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30400-0
29. Elipe, P., de la Oliva Muñoz, M., & Del Rey, R. (2018). Homophobic bullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of homosexuality, 65*(5), 672-686. doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809
30. Rodríguez-Hidalgo, A. J., & Hurtado-Mellado, A. (2019). Prevalence and psychosocial predictors of homophobic victimization among adolescents. *International journal of environmental research and public health, 16*(7), 1243. doi.org/10.3390/ijerph16071243
31. González-Alonso, F., Guillén-Gámez, F. D., & de Castro-Hernández, R. M. (2020). Methodological Analysis of the Effect of an Anti-Bullying Programme in Secondary Education through Communicative Competence: A Pre-Test-Post-Test Study with a Control-Experimental Group. *International journal of environmental research and public health, 17*(9), 3047. doi.org/10.3390/ijerph17093047
32. Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. *Bullying in schools: How successful can interventions be*, 167-186.
33. Vera, E., Hill, L. & Daskalova, P. (2018). Promoting Upstanding Behavior in Youth: A Proposed Model. *The Journal of Early Adolescence, 39*(7), 1020-1049. Doi: 10.1177/0272431618798514



34. Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Werth, J. M. (2015). The relation of empathy and defending in bullying: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 44, 372-390. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0035.1>
35. Sainio, M., Veenstra, M., Huitsing, G. & Salmivalli, C. (2010). "Victims and their defenders: A dyadic approach," *International Journal of Behavioral Development*, 35(2):144-151. DOI: 10.1177/0165025410378068
36. Farley, J., Gallagher, J., & Richardson Bruna, K. (2020). Disrupting narrow conceptions of justice: Exploring and expanding 'bullying' and 'upstanding' in a university honors course. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(3), 258-273. [doi.org/10.1177/1746197919853808](https://doi.org/10.1177/1746197919853808)
37. Gorrotxategi, M. P., Ozamiz-Etxebarria, N., Jiménez-Etxebarria, E., & Cornelius-White, J. H. (2020). Improvement in gender and transgender knowledge in university students through the Creative Factory methodology. *Frontiers in Psychology*, 11, 367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00367>
38. Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. *Bullying in schools: How successful can interventions be*, 167-186.
39. Sarmiento, A., Herrera-López, M., & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99, 328-334. [doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037](https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037)
40. Vidu, A., Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., & Joanpere, M. (2017). Second Order of Sexual Harassment - SOSH. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 1-26. doi: 10.17583/remie.2017.2505
41. Abbott, N., Cameron, L., & Thompson, J. (2020). Evaluating the impact of a defender role-play intervention on adolescent's defender intentions and responses towards name-calling. *School psychology international*, 41(2), 154-169. DOI: [doi.org/10.1111/cdep.12253](https://doi.org/10.1111/cdep.12253)
42. Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833.
43. Sundstrom, B., Ferrara, M., DeMaria, A. L., Gabel, C., Booth, K., & Cabot, J. (2018). It's your place: Development and evaluation of an evidence-based bystander intervention campaign. *Health communication*, 33(9), 1141-1150.