



Acción pedagógica como prevención de ciberagresiones

Pedagogical action to prevent cyber-aggressions

Marc Pallarés-Piquer¹, Celina Salvador-García¹, María Maravé-Vivas¹, Mónica Esteve-Sancho² y Ismael Cabero-Fayos¹

¹Universidad Jaume I, Castellón, España; ²IES Francesc Ribalta, Castellón, España

Resumen

El actual avance tecnológico genera nuevos fenómenos de acoso escolar como la ciberagresión. Este tipo de acoso consiste en la utilización de medios electrónicos para dañar, intimidar y maltratar a otros aprovechando la ocultación de la identidad y generando, a su vez, mayores sentimientos de indefensión y vulnerabilidad en el alumnado que las recibe. Este texto cuestiona, desde un planteamiento axiológico, el carácter subsidiario de la tecnología y la consiguiente constricción de la esfera socio-ético-política a la que se ve sometida la acción educativa. Las ciberagresiones introducen elementos agravantes que anonimizan y expanden el acoso, que hacen necesario que la escuela ofrezca una respuesta eficaz. Dado que el alumnado vive condicionado por las nuevas tecnologías, el profesorado es responsable de desarrollar mecanismos de relación con estas, ya sea desde una perspectiva pedagógica (las llamadas TIC) o desde una perspectiva relacional como necesidad de vinculación entre la acción escolar y la realidad en la que el alumnado vive su día a día. En particular, algunas líneas de actuación que aquí se proponen son: la implicación de toda la comunidad educativa, promover estrategias basadas en la contención y previsión, y apostar por una pedagogía de los sentimientos que fomente la empatía.

Palabras clave: Ciberagresión, Escuela, Violencia, Redes sociales, Educación emocional.

Abstract

The current technological advance generates new phenomena of school bullying such as cyberaggression. This type of harassment consists of using electronical media to harm, intimidate and bully other taking advantage of hidden identities; thus, generating feelings of defencelessness and vulnerability among students who receive it. This article questions, from an axiological approach, the subsidiary nature of technology and the consequent constriction of the socio-ethical-political sphere to which the education action is subjected. Cyber-aggressions introduce aggravating elements that anonymize and expand harassment, which make it necessary for the school to provide an effective response. Since students live conditioned by new technologies, teachers are responsible of developing mechanisms related to them from both, pedagogical perspectives (ICT) and from the need to link school action and students' day-to-day reality. Particularly, some lines of action proposed here are: the involvement of the entire educational community, to promote strategies based on containment and foresight, and the promotion of a pedagogy of feelings that fosters empathy.

Keywords: Cyber-aggression, School, Violence, Social networks, Emotional education.

Fecha de recepción: 18/12/2021

Fecha de aceptación: 15/04/2022

Correspondencia: Celina Salvador-García, Universitat Jaume I, España
Email: salvadoc@uji.es

Introducción

El avance tecnológico vivido desde la entrada del siglo XXI no solo ha instaurado nuevas lógicas de interacción en la población juvenil principalmente, sino que ha hecho posible un uso inapropiado, en clave de ciberagresión, de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Said-Hung, et al., 2021). Este tipo de acoso consiste en la utilización de medios electrónicos para dañar, intimidar y maltratar a otros aprovechando la ocultación de la identidad y generando, a su vez, mayores sentimientos de indefensión y vulnerabilidad en las víctimas (Domínguez et al., 2017). La necesidad de acometer estudios sobre agresiones escolares responde a dos motivos fundamentales: la inclusión del término *bullying* por la American Association of Psychology y Psycinfo en el Thesaurus of Psychological Index Terms en 2003 y, por otro, la identificación del *bullying* como problema social (Vega-López & González-Pérez, 2016). Dada la actualidad de esta cuestión y la gravedad de sus consecuencias, es necesario un profundo análisis y reflexión por parte de los distintos agentes de la comunidad educativa.

Decía Zygmunt Bauman que para los adolescentes de hoy no es tan prioritario forjar (se de) una identidad propia como tener la opción de reestructurarla constantemente, esto es, disponer de la posibilidad de gozar de una libertad que les sirva para poder reidentificarse continuamente (Gabardaet al., 2017).

En el día a día de los adolescentes, las redes sociales “se confunden con las formas tradicionales de comunicación alternándolas y transformándolas para poder competir con los nuevos rizomas característicos del ciberespacio, so pena de sucumbir” (Soto & García, 2015, p. 117-118), y les permiten reinventarse mediante la concreción de una serie de parámetros que pueden considerarse como un escenario de aproximación a otras identidades (Reig, 2013), sobre todo a partir de producciones semióticas desarrolladas en unos aparatos tecnológicos en los que el ser humano queda determinado por el peso (simbólico) de los signos y/o los mensajes allí explicitados.

En este contexto, los adolescentes han entrado en un régimen donde su propiedad de masa ya no necesita expresarse en las convivencias presenciales sino en la participación en sistemas de comunicación masivos (Sloterdijk, 2009). Así, a menudo sucede que “los adolescentes ven en estas redes la oportunidad de mostrar una imagen de sí mismos, de sus hobbies, de sus gustos, etc. con la intención de encontrar aceptación y sentirse integrados en su grupo de iguales” (Martín et al., 2016, p. 407).

Si bien es cierto que todo esto ha portado una serie de beneficios (Fairweather, 2010): facilita la proliferación de identidades deseadas (evita ciertos prejuicios que se desarrollan en la comunicación cara a cara); crea efectos positivos en algunas competencias sociales en las personas introvertidas; incrementa el respeto a la diversidad; etc., no es menos cierto que ha promovido unos sistemas de comunicación que cada vez se basan menos en las conversaciones presenciales. De esta manera, “comunicación y tecnología se unen en un binomio en el cual la máquina es la referencia teórica y práctica para la comunicación social” (Soto & García, 2015, p. 117).

Uno de los inconvenientes que esta nueva realidad genera a la escuela es que las redes sociales están dotadas de una interacción colectiva como distintivo grupal que desarrolla funciones y actitudes que difícilmente se encuentran sujetas a la supervisión de padres, madres y profesorado.

Aunque la relación que los adolescentes establecen mediante los dispositivos tecnológicos sea “dialógica”, se hace necesario analizarla en su conjunto, puesto que de este análisis dependerá la posibilidad de la pedagogía de quedar habilitada para minimizar los efectos negativos de la dominación entre iguales. Lo que subyace en la propuesta que desarrollamos es el cuestionamiento del carácter subsidiario de la tecnología que algunos han defendido a ultranza (Jonas, 2014) y la consiguiente constricción de la esfera socio-ético-política desde la cual se adoptan las determinaciones referidas al *deber ser* de los propósitos y procedimientos que hay que emprender en la acción educativa.

Las tecnoagresiones y su deslocalización

Cada visión del mundo conlleva una idea esencial que la fundamenta; en la visión del mundo que se produce a partir de lo *experimentado* en el intercambio comunicativo a través de las nuevas tecnologías nuestros adolescentes perciben estructuras adaptativas que evolucionan a una velocidad inquietante. Asumimos, como Igelmo y Laudo (2017, p. 40), que este intercambio “no es [solo] un medio de

transmisión de los significados de la realidad por parte de sujetos racionales que lo utilizan a su antojo, sino un componente activo en el proceso de constitución de estos significados, y deviene así en una auténtica variable independiente que configura los procesos históricos”. Por eso se hace necesario estudiarlo, porque la episteme del conocimiento de todo lo que se deriva de estos intercambios comunicativos no se limita a una categorización de los rasgos propios de la dimensión tecnológica.

Al disponer de unos dispositivos que facilitan la comunicación 24 horas al día, podríamos suponer que la comunicación tecnológica solo presenta ventajas, pues nos sitúa en la ilusión ontológica según la cual el diálogo socrático es posible en todo momento y en todo lugar. No obstante, de la misma manera que “el trágico final de Sócrates nos ilustra sobre el principio de la realidad a la que está sometido todo diálogo” (Allen & Torres, 2003, p. 15), algunos de los aspectos que en la comunicación tecnológica *se dialogan* necesitan de una mayor “vigilancia epistemológica” para evitar ciertos peligros, puesto que, como exigía Deleuze, en la nueva sociedad de la información la educación permanente necesita instrumentalizarse como eje de una visión unitaria y explícita del mundo emergente; y más si tenemos presente que hablamos de unos adolescentes que “ya no se reúnen o congregan ante nada, hecho que produce que carezcan de la experiencia sensible de un cuerpo o de un espacio propios” (Sloterdijk, 2009, p. 17).

La dificultad estructural del acoso escolar nos lleva a resaltar la dimensión afectiva y volitiva de la acción docente con el propósito de fomentar una educación que incluya “diferentes contextos familiares y culturales, así como los cambios tecnológicos y científicos que se producen a una velocidad vertiginosa, y abordar el impacto que todo esto produce en las diferentes formas de vida” (Parellada & Travasset, 2016, p. 25).

Toda realidad es relación (Somé, 2011), y no parece exagerado afirmar que los adolescentes de hoy han encontrado en las relaciones que mantienen mediante las nuevas tecnologías el presupuesto cuasi-transcendental de una especie de *comunidad ideal de comunicación* caracterizada por la ausencia de horarios y por unas normas de intercambio comunicativo que ellos mismos establecen.

Ante esto, la capacidad de la escuela de ser un agente socializador no debe permanecer indiferente al ansia que el alumnado siente por estos dispositivos, y, en base a esa ansiedad, la pedagogía necesita anticipar la fijación de estructuras procedimentales que establezcan marcos de convivencia que vayan más allá de los muros de las escuelas (Feijóo, et al., 2021).

El inconveniente de presentar la solución a la problemática de la violencia en base a unas simples nociones de mejora de la convivencia es el nuevo marco social-tecnológico apuntado en la introducción, que se está desarrollando en nuestra sociedad y que ampara una violencia “producida en espacios virtuales que reproduce, mediante nuevos sistemas de producción y mantenimiento, jerarquías establecidas” (Donoso-Vázquez et al., 2017).

Estas nuevas formas de violencia remiten a una serie de comportamientos implícitos, que fijan el orden de la dominación de quien, mediante un teléfono o un ordenador, intimida y/o coacciona a otra persona (Domínguez et al., 2017), pero que, en la mayoría de ocasiones, escapa a la visibilidad de padres, madres y profesorado. En una primera instancia tal vez esta violencia estructural pueda no ser interpretada como violencia en sentido estricto, puesto que no encaja en la noción clásica de violencia. Sin embargo, sí que podemos considerarla como violencia.

Las ciberagresiones se producen en un espacio público, instantáneo y no compartido, pero se trata de un campo de actuación que coincide con el sustrato psicológico-social del resto de agresiones tradicionales, puesto que es una técnica de dominación que incluso “permite que haya una dominación discreta, que es mucho más eficiente que una dominación violenta” (Byung-Chul, 2016, p. 118). Dominación discreta y cultura del silencio (por parte de quienes *observan tecnológicamente* las amenazas vertidas hacia otros) nos conducen a la conciencia (semi)intransitiva; si no se reacciona en defensa del compañero coaccionado, la inmersión en la realidad concreta del acto intercomunicativo hace que la conciencia no llegue a percibir una parte de los desafíos que las coacciones presentan a la *realidad* del coaccionado.

La esfera de comunicación instantánea (y multitudinaria, puesto que puede ser compartida por muchas personas a través de una red social o de un grupo de *whatsapp*) implica algo más que la mera

constatación del intercambio de información clásico epistolar: “yo escribo y tú lees”. La interacción es el eje desde el que se hace posible la conexión comunicativa de otros agentes contingentes -espectadores, *a priori* pasivos, pero que, si no muestran una actitud de renuncia, pueden pasar a ser sujetos *comunicadores*: escribiendo consignas de apoyo al agresor, sumándose a las amenazas, etc. (Trach et al., 2010).

En estas circunstancias, el concepto de “comunicación” alude en sí mismo a una capacidad multidimensional. El acto de comunicarse se convierte en un sustrato vivencial de *realizabilidad* de prácticas coaccionadoras delimitadas por la praxis presente (por ese momento en el que varios alumnos y alumnas comparten un espacio tecnológico) o incluso contrafácticamente anticipadas; se trata de acciones amenazadoras que, hasta hace poco tiempo, quedaban reservadas para los espacios físicos compartidos y que ahora se despliegan en dimensiones proyectivas.

Las ciberagresiones son actuaciones de agentes, y no meras ejecuciones humanas de sujetos compulsivos sin autonomía o responsabilidad (Grupo Si(e)te, 2010). Este tipo de violencia es una acción ejecutada para intimidar, para lograr la imposición, la humillación o para trasladar la sensación de miedo a otra persona. Es una modalidad de agresividad en la que el desgarramiento y la marginación juegan un papel fundamental, una violencia que contiene particularidades y consecuencias más difíciles de detectar por las personas adultas. Merece la misma consideración que la que se produce en un contexto espacial, que puede desencadenar en contacto físico. De hecho, algunas de las discrepancias entre alumnos que se desarrollan en el seno de la convivencia espacial (susceptible al contacto físico, por lo tanto) no dejan de ser “conflictos de relaciones”, esto es, controversias que devienen conflictos en los que el desencadenante básico se limita a un deterioro del vínculo entre las personas implicadas. Es algo muy habitual y en la mayoría de casos todo se queda en actitudes tales como: dejarse de hablar, no querer compartir grupo cuando hay que realizar actividades, etc. (Torrego, 2001).

Sin embargo, las amenazas a través de dispositivos electrónicos introducen una variante nueva: favorecen el anonimato por parte de la persona agresora (Chaves-Álvarez, et al., 2020), y, con ello, “la desinhibición de su conducta. En muchos casos, el agresor no presencia las consecuencias sobre la víctima, lo que dificulta que empatice con ella. Pueden ocurrir en cualquier momento y lugar, lo que complica la supervisión y control por parte de los adultos. Además, el contenido dañino puede ser enviado a mucha gente en muy poco tiempo, lo que multiplica el daño hacia la víctima” (Álvarez et al., 2017, p. 90). De esta manera, la coacción no es un proceso que transcurre en un lugar determinado (dentro del centro educativo, en sus alrededores, etc.) sino una relación estructural (mediante dispositivos tecnológicos) articulada por varias formas y momentos. La agresión se presenta como una posibilidad con más articulaciones que las agresiones físicas, y se despliega en relaciones mucho más complejas.

Esta nueva modalidad de agresividad, por lo tanto, requiere de la escuela algo que ya anticipó Masschelein (1998), unos esquemas normativos que permitan conservar espacios y tiempos abiertos en los que otros significados tengan la posibilidad de ser reflexionados y estructurados. Así, ante el problema de las ciberagresiones, ahora más que nunca, el tiempo (educacional) no asume un mero valor posicional. Para ello, se hacen necesarias dos premisas ; (1), desarrollar una acción pedagógica en la que los intereses praxiológicos de la tecnología estén integradas (Pallarès-Piquer, 2014a); (2), concebir la realidad educativa como un espacio de producción de la acción (continuada, pues el contacto entre nuestro alumnado se mantiene cuando la escuela cierra sus puertas) en el cual las relaciones que la tarea docente mantiene con la realidad (incluyendo la “realidad tecnológica”) deben ser operativas, por eso es fundamental la *capacidad* del profesorado para analizar tanto la acción educativa en su conjunto como todos aquellos elementos que la configuran.

Tipos de ciberagresiones

De la misma manera que en educación diferenciamos las dimensiones de los ámbitos de intervención, con la violencia se puede desplegar una distinción análoga. La dimensión se corresponde con el desarrollo de la coacción. El ámbito hace referencia al contexto en el que se ejecuta; de esta manera, en cada ámbito de violencia existe la posibilidad de *actuar* con las diversas dimensiones: de un lado, la propia práctica; del otro, la reflexión y la deliberación (ética) para aportar soluciones (Grupo Si(e)te, 2010).

En cierta manera, las dimensiones de violencia se reconocen con las dimensiones interiores de la acción, puesto que, quien utiliza la violencia, lo que pretende es subordinar la posibilidad de acción desde diferentes ángulos: físico, cognitivo (un falso testimonio, por ejemplo), afectivo o incluso moral.

La violencia “tradicional” concita una importante alarma social y “adopta diversas formas que van desde la pelea hasta la exclusión, pasando por malas miradas, insultos, etc. Pero, habitualmente, es ocasional” (Sanmartín, 2007, p. 13). Este elemento de *ocasionalidad* es una de las primeras diferencias relevantes con las ciberagresiones, pues existen estudios que demuestran que la mayoría de las ciberagresiones no son algo esporádico, su tendencia es a prolongarse en el tiempo (Corcoran et al., 2015).

Una de las clasificaciones de ciberagresiones más conocidas es la de Willard (citado en Calvete, et al., 2010), que las distingue y analiza en base a las ocho maneras de responder a ellas. Según esta, los tipos de ciberagresión que más se producen entre el alumnado de hoy son la «verbal» (comentarios ofensivos a través de internet; mensajes de texto amenazantes; llamadas anónimas para atemorizar) y la «exclusión» (excluir intencionadamente de un grupo *on-line*), mientras que la menos habitual es la «visual», tanto el «happy slapping» (agredir físicamente –se trata de un tipo de agresión que combina el contacto físico real con la posterior propagación tecnológica– u obligar a hacer algo humillante a alguien, grabarlo y difundirlo) (Kowalski et al., 2014) como cualquier ciberagresión de carácter «sexual» (grabación o fotografía y difusión de imágenes privadas-comprometidas). En relación con estas últimas, una nomenclatura que engloba las ciberagresiones de tipo sexual es el «sexting», que abarca acciones tanto activas como pasivas y puede servirse de diferentes medios y formas de transmisión (Barrense-Dias, et al., 2017).

Los estudios que relacionan el clima escolar con las agresiones y la marginación demuestran que el proceso de relación que se desarrolla en el grupo de iguales tiene una relevancia mayor que los elementos individuales (Salmivalli, 2010). El principal inconveniente con el que nos encontramos es que, esta relación, en las sociedades actuales, se ensancha, pues los adolescentes se mantienen conectados a los dispositivos móviles desde que se levantan hasta que se van a la cama. Así, lo público-social (las horas que se pasan en la escuela) y lo privado-íntimo, que originariamente se encontraban separados, ahora se han ido imbricando, gracias a la hipercomunicación de las nuevas tecnologías; así, la escuela debe afrontar nuevos retos, pues su capacidad de reestructuración debe ser dinámica y tiene que estar en perpetuo estado de actualización. Hoy, más que nunca, la educación deviene una tarea permanente, no finalizada al final de la jornada lectiva, una tarea a la que, con la irrupción de las nuevas tecnologías, no le podemos aplicar los paradigmas de principio y fin.

Caurcel (2008), en una investigación llevada a cabo con preadolescentes y adolescentes en Portugal y en España, se hizo eco de la cantidad de emociones negativas que sufren las víctimas de coacciones y agresiones. Este autor llegó a la conclusión que la acción educativa debe priorizar los mecanismos de regulación emocional y que las metodologías educativas y los currículums escolares necesitan incorporar actividades de educación de sentimientos para afianzar las estrategias de convivencia entre el alumnado. De hecho, Fernández (1998) reivindica la necesidad de introducir en los programas curriculares elementos y mecanismos para la prevención de la violencia en la escuela, y Díaz Aguado (2002) remarca la necesidad de mejorar la convivencia en los centros escolares como la forma más eficaz para minimizar la intolerancia, las coacciones o la exclusión.

La respuesta de la escuela

La escuela es una dimensión social que progresa no tanto en la medida en que evalúa y adapta las propuestas que la sociología o la teoría de la educación le proporcionan sino en la medida en que es capaz de adaptarse a los tiempos actuales. En pleno siglo XXI, al haberse ampliado el campo (inter)comunicativo de nuestro alumnado, que ya no se limita a las cinco o seis horas en las que convive con sus compañeros y compañeras, la respuesta de la escuela a la problemática apuntada en este artículo se presenta compleja. El alumnado puede estar comunicado casi las 24 horas del día, los siete días de la semana. Por un lado, entran en juego muchos factores y, por otro, en medio de la galaxia digital, estos factores repercuten a varios niveles, con diferentes interrelaciones dinámicas y constantemente cambiantes entre sí.

Con ordenadores y móviles en casi todos los hogares, la educación adquiere un carácter temporal indefinido. Ante la necesidad de enfatizar la función socializadora de la educación, ahora más que nunca, uno de los objetivos esenciales de la escuela debe ser la transmisión de la dignidad del ser humano como ser ético, finalidad pedagógico-social que implica enseñar que todas las personas, por el hecho de ser humanos, tenemos el derecho a ser tratados y a vivir dignamente (Nussbaum, 2007).

Lo esencial para afrontar problemáticas como la de las ciberagresiones es la asunción de una acción pedagógica desarrollada en el campo de la *sociabilidad humana*, puesto que la sociabilidad humana “supone que es en la vida común donde se sostiene y configura la dignidad humana” (Úcar, 2016, p. 100). En caso contrario, el agujero en forma de déficit de la capacidad de la educación para poder *percibir cómo vive* su alumnado no parará de crecer; porque el mundo cambia muy deprisa, porque nuestro alumnado está más desconcertado que nunca y porque, en plena tercera década del siglo XXI, necesitamos depurar el tiempo del proceso educador no solo a partir de criterios que hagan que nuestro alumnado asimile muchos conceptos sino también a partir de criterios normativos y éticos que faciliten el sentido y las consecuencias del sentido práctico de la acción.

Es evidente que en educación hay problemas y los habrá siempre; como explica muy bien Fernández (1998), toda institución escolar es un sistema en el que las discrepancias/conflictos son multifacéticos. Lo que debemos procurar es que las intervenciones pedagógicas también lo sean. Para este autor, esta amalgama de intervenciones debe aunarse bajo el paraguas del clima escolar. Pero, ¿cómo se consigue un *clima escolar* “ideal” que minimice el riesgo de que se produzca violencia? Según Fernández (1998) se alcanza un clima escolar óptimo en base a:

La conciencia colectiva y a la cultura de dicha escuela. Lo que ha de implicar un consenso, un «ethos» asumido por el colectivo, que con lleva unos procesos democráticos para llegar a acuerdos. En este sentido insiste especialmente haciendo hincapié en los procesos por los que se puede llegar a ese clima favorable. Dichos procesos son subprocesos del clima escolar y, cuantos más procesos de con vivencia intencionada se den, mayor posibilidad de generar un clima satisfactorio. Así, el resultado final no es tanto la suma de una acción más otra, -por ejemplo, creación de normas, tratamiento de la tolerancia en ciertas áreas, organización de un aula para alumnos, etc.- sino un producto final que resulta ser el estilo relacional de ese centro, el clima social de la escuela. (p. 77-78)

A pesar de las limitaciones de espacio con las que contamos en un artículo como este, se pueden aportar tres elementos esenciales en la fijación de ese estilo relacional al que alude Fernández, y que es clave para la configuración de un clima social que debe ser capaz de insertar a la escuela en los cambios sociales hacia los que le arrastra la idiosincrasia de la era de la galaxia digital.

El primer elemento es la implicación de toda la comunidad educativa, incluyendo también la participación de los padres y madres en las actividades, orientaciones y dinámicas del centro, puesto que una supervisión parental positiva puede contribuir a la reducción de las ciberagresiones (Martín-Criado, et al., 2021).

El segundo, que toda pretensión de alcanzar procesos de transformación de conductas disruptivas en creativas debe contener, de manera paralela, estrategias de contención, expansión y refuerzo (retirar la atención, corregir las conductas en el momento oportuno, introducir cambios en el aula, etc.); y más teniendo en cuenta que, hoy, la relación de hechos que se desarrollan dentro de un aula y la que se produce a través de un dispositivo electrónico no equivale a la que dispone una línea recta con dos señales fijas en el espacio.

El tercer elemento es la necesidad de promover una pedagogía de los sentimientos capaz de hacer germinar en el alumnado la cohesión, la empatía y la atención tanto en sí mismos como en el resto, y también la articulación de competencias emocionales y sociales que hagan posible que cada alumno pueda superar sus frustraciones sin tener la necesidad de derivarlas hacia actitudes agresivas (Lucas-Molina, et al., 2022).

Consideramos estos tres marcos de actuación educativa como el eje a partir del cual el sustrato experiencial (y no conceptual) de la relación “convivencia-violencia” puede estar en condiciones de aportar mejoras en los espacios de convivencia, ya sean físicos o tecnológicos, con la finalidad de dotar a

al profesorado (y a las familias) de mecanismos que ayuden a dinamizar lo propio del “espacio convivencial” escolar (aula, pasillo, patio, etc.) como unos lugares ajustados a principios de intervención pedagógica que deberán afianzarse y, sobre todo, extenderse a lo extraescolar. Hablamos de una pedagogía relacionada con el desarrollo de la autonomía del alumnado que, a su vez, esté firmemente relacionada con su (posterior) capacidad de actuación.

Siempre sin olvidar que hay que afrontar la comprensión y las soluciones del reto de la educación frente a la violencia desde el punto de vista de la intervención como acción, ya que, proponer acciones educativas desde una visión contextual conlleva tener que gestionar la incertidumbre, tener que adaptarse a los cambios (¿qué nuevo dispositivo tecnológico entrará en las aulas en los próximos años?) y saber gestionar las relaciones normativas entre el presente y el futuro.

Conclusiones

Aunque la sociedad vertebrada por las nuevas tecnologías *vibra* en dimensiones basadas en una galaxia digital que ha dejado de necesitar los espacios compartidos como requisito imprescindible para el intercambio comunicativo, no por ello ha quedado exenta de problemas de convivencia. Toda sociedad precisa de la construcción de un cierto tipo de *orden* (Rodrigo, 2003) y necesita dar un sentido a todas sus prácticas sociales; “dar sentido” implica estructurar la realidad, organizar los acontecimientos del mundo, en cierta manera; y el mundo de nuestro alumnado de hoy vive condicionado por las nuevas tecnologías (Pallarès-Piquer, 2014b), hecho que obliga al profesorado a desarrollar mecanismos de relación con estas nuevas tecnologías, ya sea desde una perspectiva pedagógica (las llamadas TIC) o desde una perspectiva relacional como necesidad de vinculación entre la acción escolar y la realidad en la que el estudiantado vive su día a día.

Sin embargo, el análisis axiológico llevado a cabo en este artículo ha reclamado a la escuela actual que, para que las acciones orientadas a abordar el problema de las ciberagresiones resulten adecuadas, no sea tan prioritaria la eficacia como la consistencia de los planes de acción pedagógica: el saber pedagógico tiene que conocer las dimensiones tecnológicas desde las cuales tomar decisiones y debe generar un conjunto sistemático de orientaciones. Al no ser posible ni detectar ni *fiscalizar* los procesos de comunicación que mantiene nuestro alumnado fuera de los muros escolares, la práctica educativa debe centrar sus esfuerzos en el proceso pedagógico a desarrollar por la escuela, y no solo en aquello que este proceso pedagógico debe ser sino también en su capacidad de erigirse en un proyecto y un compromiso de acción que tenga capacidad de incidencia permanente en nuestro alumnado.

Este proceso pedagógico que la escuela debe seguir si no quiere vivir al margen de lo que su alumnado *experimenta* y *comunica* a través de los medios tecnológicos tendrá que ser capaz de reestructurar las representaciones negativas que el alumnado “se lanza” a través de estos dispositivos. En este sentido, la racionalización de las diferencias y el descubrimiento y análisis de problemas comunes (que antes se producían en un pasillo del centro escolar pero que ahora lo hacen en una pantalla), pueden aportar una vía de ejecución social en la búsqueda de soluciones, que hay que trabajar desde las instituciones escolares para que sean adaptables y practicables en su seno. ¿Y cómo se desarrolla esto? Mediante una pedagogía preventiva de la violencia basada en la formación de la personalidad del alumnado, a través de una acción pedagógica donde convivan muchos sistemas a la vez, a partir de la incorporación de modelos conductuales de aprendizaje humano y modelos *cibernéticos* aplicados a la instrucción escolar y, por último, a través de la transmisión de saberes y conocimientos ampliativos que no solo propaguen la convivencia sino nuestra capacidad humana de desarrollarla expansivamente (Martínez-Ferrer, et al., 2021). Así, para poder desarrollarlo es necesario dotar al profesorado de herramientas y habilidades específicas (Giménez & Carrión, 2018).

Podemos aseverar que la Pedagogía de la convivencia es un proceso de (co)educación que implicará, como objetivo más pretencioso, ensanchar los confines de la escuela y desarrollar el campo identificativo del sujeto. Esta actuación debe ir acompañada de un marco formativo asentado en la afectividad, la seguridad, la empatía y la autonomía del sujeto. Al fin y al cabo, la respuesta al fenómeno de la agresividad pasa por el modelo coeducativo, por un conjunto de intervenciones globales (pedagógicas

pero también sociofamiliares) que permitan generalizar el acceso a recursos por parte de todas las personas y por ampliar los horizontes de las realizaciones personales de nuestro alumnado.

Así, ante un fenómeno como el que aquí hemos tratado, resulta necesario impulsar una función modelizadora de práctica docente (Giménez & Carrión, 2018) que tenga la facultad de anticipar el curso óptimo de la acción proponiendo, tal y como apunta Galtung (1995), opciones de mejora prescribiendo la perspectiva (pedagógica) y las maneras más adecuadas para la reafirmación de la convivencia. Hablamos, por lo tanto, de:

Generar climas convivenciales positivos en las escuelas donde las emociones y los valores que predominen sean la confianza, la acogida, el reconocimiento, el respeto a la diferencia, el agradecimiento y la admiración. Esto posibilita que la escuela sea una plaza común, una comunidad, donde hay espacio para todas las identidades y todas las inteligencias, una escuela viva y dinámica, donde los maestros y los alumnos son investigadores y creadores de la realidad (Parellada & Travesset, 2016, p.19).

Recordando aquel dicho tradicional que aseguraba que “no se pueden poner puertas al campo”, ahora diremos que “no se puede poner ni vista ni oídos” a todo aquello que el alumnado escribe en las pantallas. Por eso, a diferencia de aquellas actuaciones pedagógicas enmarcadas en el ejercicio de la racionalidad práctica, la cuestión de las ciberagresiones necesita que la escuela se dedique a dilucidar la legitimidad de los fines y medios que orientan y ejecutan la acción. Por un lado, tenemos las pantallas, por el otro una racionalidad pedagógica que, si pretende ir a la par, no le queda otra opción más que concentrarse en una teleología de la acción que contenga prospecciones de medios, recursos y actuaciones pedagógicas convenientemente articuladas para poder resultar efectivas.

Se hace necesario reclamar (y afianzar) un sentido pedagógico de la convivencia escolar a partir de los escenarios de las diferentes estrategias de formación para la tolerancia, pero también desde la integración de la convivencia escolar en unos currículums de formación general que deben (pre)suponer tanto la *edificación* de uno mismo como el reconocimiento y la aquiescencia “del otro”. Un otro que, en definitiva, no es más que *un igual que a su vez es un diferente* con el que cada persona interacciona en un entorno que es diverso, pero que, *whatsapp* y redes sociales mediante, difícilmente se encuentra ya delimitado por espacios físicos compartidos.

Contribución de cada Autor: conceptualización, M.P.P.; metodología, M.P.P.; validación, M.M.V., C.S.G. y I.C.F.; escritura del manuscrito, M.P.P. y M.E.S.; escritura, revisión y edición, M.M.V., C.S.G. y I.C.F.; supervisión, M.E.S.

Financiación: Esta investigación fue financiada por la Universitat Jaume I, número de referencia del proyecto UJI-A2019-01.

Conflicto de Intereses: Las/os autoras/es declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

- Álvarez, D., Barreiro, A. & Núñez, J. C. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencia de género. *Comunicar*, 50(1), 89-97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Allen, R. & Torres, C.A. (2003). *Pedagogía crítica i canvi social transformador*. Denes.
- Barrense-Dias, Y., Berchtold, A., Surís, J. C., & Akre, C. (2017). Sexting and the definition issue. *Journal of adolescent health*, 61(5), 544-554. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.05.009>
- Byung-Chul, H. (2016). *Topología de la violencia*. Herder.
- Calvete, E. Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors prolife. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Caurcel Cara, M. J. (2008). ¿Cómo se sienten las víctimas del maltrato entre iguales?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 101-112.
- Chaves-Álvarez, A. L., Morales-Ramírez, M. E., & Villalobos-Cordero, M. (2020). Cyberbullying From Students' Perspective: “What We Live, See and Do”. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 41-69. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.3>

- Corcoran, L., McGuckin, C., & Prentice, G. (2015). Cyberbullying or Cyber aggression? A review of existing definitions of Cyber-based peer-to-peer aggression. *Societies*, 5, 245-255. <https://doi.org/10.3390/soc5020245>
- Díaz Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- Domínguez-Alonso, J., Vázquez-Varela, E., & Nuñez-Lois, S. (2017). Cyberbullying escolar: incidencia del teléfono móvil e internet en adolescentes. *Relieve*, 23(2), 1-11. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.2.8485>
- Donoso-Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J., & Vilá Baños, R. (2017). Las ciberagresiones en función del género. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 197-214. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.249771>
- Fairweather, L. (2010). "Psychology,meet", YouTube. (en línea). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=mYQdU0G5JsE>
- Feijóo, S., Foody, M., O'Higgins-Norman, J., Pichel, R., & Rial, A. (2021). Cyberbullies, the cyberbullied, and problematic internet use: Some reasonable similarities. *Psicothema*, 33(2), 198-205. <http://doi.org/10.7334/psicothema2020.20>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Narcea.
- Gabarda, S., Orellana, N., & Pérez, A. (2017). La comunicación adolescente en el mundo virtual: una experiencia de investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 251-267. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.25117>
- García, J. A. & Moreno, I. (2006). *Guía multimedia. Pantallas sanas*. Gobierno de Aragón.
- Giménez-Gualdo, A. M. & Carrión del Campo, J. L. (2018). El profesorado ante el " cyberbullying": necesidades formativas, capacidad de actuación y estrategias de afrontamiento. *Bordón. Revista de pedagogía*, 70(1), <http://dx.doi.org/43-56>. 10.13042/Bordon.2018.52067
- Grupo Si(e)te (2010). Violencia, convivencia y educación: claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 6-23.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporánea*. Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Igelmo, J. & Laudo, X. (2017). Las teorías de la descolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*, 20(1), 37-56. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.11465>
- Jonas, H. (2014). *El principio de responsabilidad*. Herder.
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: a Critical review and Meta-analysis of Cyberbullying research among Youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz Iturriaga, A., Solbes-Canales, I., Ortuño-Sierra, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2022). Bullying, cyberbullying and mental health: the role of student connectedness as a school protective factor. *Psychosocial Intervention*, 31(1), 33-41. <https://dx.doi.org/10.5093/pi2022a1>
- Martín, A., Pazos, M., Montilla, M., & Romero, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. *Educación XXI*, 19(2), 405-429. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13934>
- Martin-Criado, J. M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2021). Parental supervision and victims of cyberbullying: Influence of the use of social networks and online extimacy. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 160-167. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.04.002>
- Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Suárez-Relinque, C., Del Moral-Arroyo, G., & Musitu-Ochoa, G. (2021). Cybervictimization, offline victimization, and cyberbullying: The mediating role of the problematic use of social networking sites in boys and girls. *Psychosocial Intervention*, 30(3), 155-162. <https://doi.org/10.5093/pi2021a5>
- Masschelein, J. (1998). How to imagine something exterior to the System: Critical Education as problematization. *Educational Theory*, 48(4), 521-530.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Pallarès-Piquer, M. (2014a). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía social: revista interuniversitaria*. 23, 231-252.
- Pallarès-Piquer, M. (2014b). Los medios de comunicación y tecnológicos como ejes de canalización y gestión del conocimiento. *Educar*, 50(1), 207-229.
- Parellada, C. & Travesset, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación*. Octaedro.

- Reig, D. (2013). *Describiendo al hiperindividuo, el nuevo individuo conectado. Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.
- Rodrigo, M. (2003). Repensar la violencia desde la cultura, *Trípodos*, 85-98.
- Said-Hung, E., Gonzalez-Prieto, E., & Pallarès-Piquer, M. (2021). Preventing cyberbullying through ICT-centric education: a case study. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(3), 459-472. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1908415>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, (15), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, (42), 1-21.
- Sloterdijk, P. (2009). *El desprecio de las masas*. Pre-textos.
- Somé, S. (2011). *Recibiendo al espíritu*. CUDEC.
- Soto, J. & García, A. R. (2015). Comunicación y tecnocultura en la cibernsiedad: su incidencia en las organizaciones del conocimiento. En: J. J. Trillos, & H. Ballesteros (ed.). *Comunicación política, relaciones de poder y opinión pública en la Red*, 383-407. Universidad de la Costa.
- Stornaiuolo, A., DiZio, J., & Hellmich, E. (2010). Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas. *Comunicar*, 40(29), 79-88.
- Torrego, J. C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, (304), 21-29.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander Responses to School Bullying: A Cross-Sectional Investigation of Grade and Sex Differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0829573509357553>
- Úcar, X. (2016). *Pedagogía de la elección*. UOC.
- Vega-López, M. G. & González Pérez, G. J. (2016). Bullying en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan. El comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1165-1189.