

LA TECNOCOACCIÓN EN LA ESCUELA DE HOY

Marc Pallarès Piquer

(Universidad Internacional de la Rioja)

La violencia se presenta cuando
alguien está influido de tal modo
que su desarrollo somático y espiritual
es menor que su desarrollo potencial

Johan Galtung

La tecnocoacción es el fenómeno que se refiere al acoso que se produce a través de las nuevas tecnologías. La era tecnológica genera unos contextos de comunicación basados en las redes sociales, que están dotadas de una interacción colectiva como distintivo grupal que desarrolla unas actitudes que difícilmente se encuentran sujetas al control de los adultos. La ponencia presenta respuestas al fenómeno de la tecnocoacción, que pasan por el modelo coeducativo, por un conjunto de intervenciones pedagógicas 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.

Palabras clave: tecnocoacción; educación; violencia; tecnología; mundo virtual; comunicación.

1.INTRODUCCIÓN

Decía el recientemente fallecido Zygmunt Bauman que para los y las adolescentes de hoy no es tan prioritario forjar(se) una identidad propia como el hecho de tener la opción de reestructurarla siempre que les place, esto es, disponer de la posibilidad de gozar de la libertad para poder reidentificarse constantemente (Gabarda, Orellana y Pérez, 2017).

Las redes sociales permiten que cualquier persona se *reinvente* mediante la concreción de una serie de parámetros que, a menudo, bien podrían considerarse como un escenario de aproximación a *otras identidades* (Reig, 2013), sobre todo en base a producciones semióticas reflejadas en unos aparatos tecnológicos donde el ser humano queda

determinado por el peso (simbólico) de los signos y/o los mensajes allí explicitados.

Es por ello que lo que termina sucediendo es 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, Pazos, Montilla y Romero, 2016, p. 407).

Si bien es cierto que todo esto ha portado algunos beneficios (Faireweather, 2010): facilita la proliferación de identidades *deseadas* (evita algunos de los 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 (las redes sociales facilitan la interacción entre personas de culturas muy diferentes); etc., no es menos cierto que ha promovido unos sistemas de comunicación que cada vez se basan menos en las conversaciones presenciales, cosa que ha aumentado la comunicación axial y reticular. Así, “comunicación y tecnología se unen en un binomio en el cual la máquina es la referencia teórica y práctica para la comunicación social” (Soto y García, 2015, p. 117).

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

De toda estas cuestiones vamos a hablar en esta ponencia, puesto que es un tema relevante y un reto¹ que se debe afrontar, ya que algunos estudios demuestran que la marginación de los iguales es un factor determinante en las dificultades académicas, el fracaso y el abandono escolar² (Buhs, 2005).

En un estudio epidemiológico realizado en 35 países (entre ellos España) por la Organización Mundial de la Salud entre 2000 y 2001 se evidenció que el problema del acoso en la escuela es un fenómeno universal (Lucas y Martínez, 2008). Es por ello que debemos prestar atención a cualquier tipo de agresividad o violencia que se produzca.

¹ Álvarez *et al.* (2010, p.140) llegan a afirmar que “el fracaso académico y la violencia escolar son dos de los principales retos de los sistemas educativos a nivel internacional”.

² Según explican García-Bacete, Sureda y Monjas (2010), el alumnado marginado y rechazado presenta un bajo grado de actividad social, dispone de una autoestima muy baja, participa menos de las tareas de clase y se encuentra insatisfecho con las relaciones con sus profesores y compañeros, cosa que comporta que los compañeros se creen una representación negativa de este alumnado. Esto les afecta de tal manera que terminan desarrollando sentimientos de soledad, ansiedad, depresión, indefensión y un constante fracaso en sus intentos por participar en la dinámica escolar del día a día.

2. LA TECNOCOACCIÓN Y SU NO LOCALIZACIÓN EN UN ESPACIO CONCRETO

La escuela, como elemento social, estructura las acciones de los individuos, determina pautas de comportamiento y favorece las relaciones interpersonales; con ello, consigue (o “debería conseguir”) que todo individuo/-a pase a ser un miembro del grupo de referencia, adaptándose a las demandas o condiciones del grupo mediante lo que la sociología ha convenido en denominar como “proceso de socialización”.

El problema de todo lo expuesto en la introducción de la presente ponencia no es tanto que el alumnado que acude hoy a nuestras aulas esté inmerso en un mundo (y, por consiguiente, en unos procesos de socialización) donde cada vez se impone más un sentido virtual (que aleja a este alumnado de la realidad como principio existencial, es decir, una vida que se aparta cada vez más de la “vivacidad”) como los nuevos tipos de violencia que este nuevo marco social-tecnológico está desarrollando en nuestra sociedad³.

Se trata de una violencia “producida en espacios virtuales que reproduce, mediante nuevos sistemas de producción y mantenimiento, jerarquías establecidas” (Donoso-Vázquez, Rubio y Vila, 2017).

Estas nuevas formas de violencia remiten a unos comportamientos implícitos, que fijan el orden de la dominación de quien, mediante un teléfono o un ordenador, intimida y/o coacciona a otro, pero que, no obstante, en la mayoría de ocasiones escapa a la visibilidad del profesorado.

Tal vez esta violencia estructural pudiese parecer, a primera vista, que no es violencia en sentido estricto, puesto que, en realidad, no encaja en la noción clásica de violencia de autoras como Judith Butler: la violencia entendida como elemento constitutivo en la conformación del sujeto, que se contextualiza normativamente (en este marco, los sujetos se relacionan entre sí mediante procesos disruptivos, regulares y cíclicos, a partir de una interpelación, ejecutada en el espacio público, de los actos performativos). Sin embargo, sí que lo es.

Si bien es cierto que la tecnocoacción se produce en un espacio público e instantáneo pero no compartido, no lo es menos que sí que se trata de un campo de actuación que coincide con el 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” (Chul, 2016, p. 118).

³ Aseguran Arán *et al.* (2000, p. 17) que “cada sociedad canaliza la conducta violenta de acuerdo a unos valores y unas pautas de comportamiento aceptadas socialmente”. Desde esta óptica, el hecho de que las nuevas tecnologías formen parte de nuestra vida diaria explicaría (que no “justificaría”, por supuesto) que la violencia haya entrado en ellas.

Las tecnocoacciones hay que interpretarlas como actuaciones de agentes, no como ejecuciones humanas de sujetos compulsivos sin autonomía o responsabilidad. Este tipo de violencia es, por lo tanto, una acción llevada a cabo para intimidar, para lograr la imposición, la sumisión, la humillación o para trasladar la sensación de miedo a otra persona.

Esta modalidad de agresividad desarrollada a través de la tecnología, en la que el desgarramiento y la marginación juegan un papel fundamental, es una violencia que contiene unas particularidades y unas consecuencias más difíciles de detectar por los adultos, y merece la misma consideración que aquella que se produce en un contexto espacial y que implica un contacto físico entre agresor/-a y agredido/-a.

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 del agresor y, con ello, “la desinhibición de su conducta. En muchos casos, el agresor no presencia las consecuencias sobre la víctima, lo que dificulta que empatee 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, Barreiro y Núñez, 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, en el parque del barrio...) sino una relación estructural (a través de los dispositivos tecnológicos) articulada por varias formas y momentos. La agresión se presenta como una posibilidad, pero esta posibilidad tiene una estructura con muchas más articulaciones que las agresiones físicas, y se despliega en relaciones significativas mucho más complejas.

Esta nueva modalidad de agresividad, por lo tanto, requiere de la escuela algo que ya anticipó Masschelein (1998) hace casi 20 años: unos esquemas normativos que permitan conservar espacios y tiempos abiertos en los que otros significados tengan la posibilidad de ser reflexionados y estructurados.

Para ello, se hacen necesarias dos premisas; por un lado, desarrollar una acción pedagógica en la que los intereses praxiológicos de la tecnología cobren una especial relevancia; por el otro, concebir la realidad educativa como un espacio de producción de la acción (continuada, pues el contacto entre nuestros alumnos se mantiene cuando la escuela cierra sus puertas) en el cual las relaciones que la tarea docente

mantiene con la realidad (virtual-digital) deben ser operativas, por eso es fundamental la *capacidad* del docente para analizar la acción educativa en su conjunto y todos aquellos elementos que la configuran: limitaciones, posibilidades, funciones y situaciones.

3. TIPOS DE TECNOCOACCIONES

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 del criterio. El ámbito hace referencia al contexto en el que se ejecuta la violencia; 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).

En cierta manera, las dimensiones de violencia se reconocen con las dimensiones interiores de la acción, puesto que, quien utiliza la violencia, lo que al final pretende es subordinar la posibilidad de acción desde diferentes ángulos: físico, cognitivo (un falso testimonio, por ejemplo), afectivo⁴ o incluso moral.

La violencia “tradicional” ejercida entre el alumnado concita una importante alarma social⁵ 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 la *ocasionalidad* es una de las primeras diferencias relevantes con las tecnocoacciones, pues los estudios más recientes demuestran que la mayoría de ellas no pueden considerarse como algo esporádico, ya que su tendencia es que, una vez iniciadas, se alarguen más en el tiempo (Corcoran, McGuckin y Prentice, 2015).

Una de las clasificaciones de tecnocoacciones 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. Calmaestra (2011) concreta una relación de parámetros utilizados para describir las conductas ciberagresivas.

Según todas estas clasificaciones, los tipos de tecnocoacción 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 de

⁴ Entendemos, como Lipman (2016), que las emociones pueden considerarse como formas de juicio, más globalmente, incluso como formas de pensamiento.

⁵ De hecho, hace casi dos décadas Zabalza (2002), en el Informe sobre convivencia en los centros escolares de Galicia, admitía que había una cierta alarma social respecto a la violencia en la escuela, especialmente entre el profesorado, que confesaba que en ocasiones no sabía cómo hacer frente al problema.

carácter «sexual» (grabación o fotografía y difusión de imágenes privadas-comprometidas) como el «happy slapping» (agredir físicamente –y, por consiguiente, se trata de un tipo de agresión que combina el contacto físico con la posterior propagación tecnológica– u obligar a hacer algo humillante a alguien, grabarlo y difundirlo) (Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014).

Sin embargo, es relevante tener en cuenta que:

Ya desde los inicios del uso de internet se alertaba sobre unos de los bulos u hoaxs más usuales: difundir información falsa para perjudicar a una persona dañando su reputación. García y Moreno (2006) encontraron que, debido a que el teléfono móvil ha superado con creces la funcionalidad básica para la que fue concebido, se ha convertido, especialmente entre los jóvenes, en un instrumento que crea dependencia y que permite cada vez más opciones que favorecen ataduras. En concreto un 38 % y un 18 % de los menores con móvil se han sentido acosados sexualmente por este medio (Martín, Pazos, Montilla y Romero, 2016, p. 407).

Los estudios que relacionan el clima escolar con las agresiones y la marginación demuestran que el proceso que se desarrolla en el grupo de iguales tiene una relevancia mayor que los elementos individuales (Salmivalli, 2010), de ahí la importancia de las relaciones entre los escolares. Esto nos indica que la mayor herramienta contra las tecnocoacciones es la idea de acción como actividad orientada al logro (de la convivencia).

El principal inconveniente con el que nos encontramos es que, esta relación, en las sociedades actuales se ensancha, pues los niños y 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, y la escuela debe afrontar nuevos retos, pues, en pleno siglo XXI, 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, que no concluye a las 17 horas, una tarea a la que, con la irrupción de las nuevas tecnologías, no le podemos aplicar los paradigmas de principio y fin, ya que se escapa de las agujas del reloj.

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 llega a la conclusión que la acción educativa debe priorizar los mecanismos de regulación emocional y, por consiguiente, 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.

4. LA RESPUESTA DE LA ESCUELA

En pleno siglo XXI, al haberse ampliado el campo (inter)comunicativo que de nuestro alumnado, que ya no se limita a las 5 o 6 horas en las que convive con sus compañeros en el centro escolar, la respuesta de la escuela a la problemática apuntada en los apartados precedentes se presenta compleja.

Los alumnos tienen la posibilidad de estar comunicados casi las 24 horas del día, los 7 días de la semana. Por un lado, entran en juego muchos factores y, por otro, en medio de la galaxia digital, estos repercuten a varios niveles en los alumnos, con diferentes interrelaciones dinámicas y constantemente cambiantes entre sí.

Educación y duración son casi las dos caras de la misma moneda; así, 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).

En este estado de cosas, lo esencial para lograr minimizar situaciones como la tecnocoacción 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 de no potenciar la sociabilidad humana y mientras se continúe reduciendo el sistema temporal de la educación, el agujero en forma de déficit de la educación no parará de crecer, porque el mundo cambia muy deprisa, porque nuestro alumnado está más desconcertado que nunca y porque, estando a las puertas de la 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.

Como es evidente, problemas los hay 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 deben aunarse bajo el paraguas del *clima escolar*.

Pero, ¿cómo se consigue un clima escolar “ideal” que minimice el riesgo de que se produzca violencia? Para Fernández (1998, p. 77-78) 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 o 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 convivencia 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.

A pesar de las limitaciones de espacio con las que contamos en una ponencia como esta, nos gustaría aportar tres elementos que consideramos esenciales en la fijación de ese estilo relacional al que alude Fernández, y que es clave para la configuración de un clima social que, conviene no olvidarlo, debe ser capaz de insertar a la escuela en los cambios sociales que la nueva idiosincrasia de la era de la galaxia digital actual comporta.

El primer elemento es la implicación de toda la comunidad educativa, incluyendo también la participación de los padres y madres en las actividades y dinámicas del centro.

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 que suceden, introducir cambios en el aula, etc.); y más teniendo en cuenta que, en el 2017, 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 los alumnos la empatía y la atención tanto en sí mismos como hacia los otros, 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.

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, con la finalidad de dotar a los y las docentes (y a los padres y madres) de mecanismos que ayuden a dinamizar lo propio del espacio convivencial escolar (aula, pasillo, patio, comedor, zonas de ocio, etc.) como unos lugares ajustados a unos principios de intervención pedagógica que deberán afianzarse y, sobre todo, extenderse a lo extraescolar.

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 el 2018?) y saber gestionar las relaciones normativas entre el presente y el futuro.

5. CONCLUSIONES

Toda sociedad precisa de la construcción de un cierto tipo de *orden* (Rodrigo, 2003), y, por lo tanto, necesita dar un sentido a todas sus prácticas sociales; “dar sentido” implica estructurar la realidad, poner orden en los acontecimientos del mundo, en cierta manera; y el mundo de nuestros alumnos de hoy se basa en las nuevas tecnologías (Pallarès Piquer, 2013), 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 ellos viven su día a día.

En medio de la era digital, al no ser posible *fiscalizar* los procesos de comunicación que mantiene nuestro alumnado fuera de los muros escolares, debemos centrar nuestros 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 la posibilidad de mejorar las cosas.

Este proceso pedagógico que debe seguir la escuela de hoy si no quiere quedarse al margen de todo aquello que su alumnado *vive* en 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 dentro de las aulas pero que ahora lo hacen fuera), 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? Pues, en pleno siglo XXI, lo más conveniente parece ser desarrollarlo a través de una pedagogía preventiva de la violencia cimentada en base a la formación de la personalidad del niño/-a.

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, cosa que, a su vez, 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.

Ante un fenómeno como el de la tecnocoacción, resulta necesario impulsar una función modelizadora de práctica docente que, en cierta manera, tenga la facultad de anticipar el curso óptimo de la acción proponiendo, tal y como apunta Saltung (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 y Traveset, 2016, p.19).

Recordando aquel dicho tradicional de “no se pueden poner puertas al campo”, ahora diremos que “no se puede poner vista ni oídos” a todo aquello que el alumnado escribe en las pantallas de las nuevas tecnologías, pero, como dice esta cita, sí que podemos dedicar nuestros esfuerzos a que conciban que aquello que acontece en las aulas también *crea realidades*.

Deberemos reclamar (y afianzar) un sentido pedagógico de la convivencia escolar, trabajando desde los escenarios de las diferentes estrategias de formación para la tolerancia, pero también desde la integración de la convivencia escolar en los curriculums de formación general que (pre)suponen tanto la *edificación* de uno mismo como el reconocimiento y la aquiescencia “del otro”, quien, en definitiva, no es más que *un igual que a su vez es un diferente* con el que cada persona interacciona en un entorno diverso, pero, whatsapp y redes sociales mediante, difícilmente delimitado por espacios y horarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Álvarez García, D.; Álvarez, L.; Núñez, J. C; González Castro, P.; González-Pienda, J. A.; Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, vol. 1, núm 2, julio, 139-153.
- Aran, S. et al. (2000). *La violència a la Mirada. L'anàlisi de la violència a la televisió*. Barcelona: Trípodos.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.
- Chul, H. (2016). *Tipología de la violencia*. Barcelona: Herder.
- Calmaestra, J. (2011). *Ciberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. (Tesis doctoral). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Calvete, E.; Orue, I.; Estévez, A.; Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors prolife. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- 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.
- Corcoran, I., McGuckin, C. y Prentice, G. (2015). Cyberbullying or Cyber aggression? A review of existing definitions of Cyber-based peertopeer aggression. *Societies*, 5, 245-255.
- Díaz Aguado, M .J. (2002). Por una cultura de convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- Donoso-Vázquez, T.; Rubio Hurtado, M. J. y Vilá Baños, R. (2017). Las ciberagresiones en función del género. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 197-214.
- Fairweather, L. (2010). *Psychology,meet YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mYQdU0G5JsE>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Gabarda, S.; Orellana, N. y Pérez, A. (2017). La comunicación adolescente en el mundo virtual: una experiencia de investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 251-267.
- García, J. A. y Moreno, I. (2006). *Guía multimedia. Pantallas sanas*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.

- Kowalski, R.M.; Giumetti, G.W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R (2014). Bullying in the digital age: a Critical review and Meta-analysis of Cyberbullying research among Youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro: Barcelona.
- Lucas Molina, B. y Martínez Arias, R. (2008) El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (2) 89-99.
- Martín, A.; Pazos, M.; Montilla, M. y Romero, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. *Educación XXI*, 19, 2, 405-429.
- Masschelein, J. (1998). How to imagine something exterior to the System: Critical Education as problematization. *Educational Theory*, 48(4), 521-530.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Pallarès Piquer, M. (2014). Medios de Comunicación: ¿Espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 231-252.
- Parellada, C. y Travesset, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación*. Barcelona: 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.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Saltung, J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporánea*. Madrid/Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, 42, 1-21.
- Soto, J. y García, A. R. (2015). Comunicación y tecnocultura en la cibernsiedad: su incidencia en las organizaciones del conocimiento. En: Trillos, J.J. y Ballesteros, H. *Comunicación política, relaciones de poder y opinión pública en la Red*. Barranquilla: universidad dela Costa.
- Torrego, J. C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 21-29. Barcelona.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC.
- Zabalza, M. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.