



Volume II, número 1, jan-jun, 2021, pág.425-439.

## LOS RETOS DEL ACOSO ESCOLAR. RESPUESTAS A PREGUNTAS SOBRE BULLYING.

José María Avilés Martínez

### Resumen

Se valoran los diferentes retos a los que la comunidad educativa se enfrenta para abordar el acoso escolar a partir de interrogantes que desgranar los puntos clave para el tratamiento del bullying en los contextos escolares. Se comienza significando la importancia del cuándo se llega a los casos de acoso y la relevancia para gestionar a tiempo los casos. Se describen los retos del qué ocuparse cuando gestionamos el acoso, incidiendo en la cuestión de los componentes del fenómeno y en el manejo de las diferentes percepciones que tienen los miembros de la comunidad escolar. También se aborda el para qué queremos abordar el acoso, haciendo incapié en el perfil de los sistemas disciplinarios y los objetivos últimos de estos. Y finalmente, se acomete el quién, apartado en que se valora el papel que juegan en la gestión del acoso los agentes educativos, familias, profesorado y alumnado.

Palabras clave: acoso escolar, ciberacoso, convivencia escolar, sistemas disciplinarios, sistemas de apoyo entre iguales, prácticas restaurativas.

### Abstract

The different challenges that the educational community faces in order to tackle bullying are assessed from questions that outline the key points for the treatment of bullying in school contexts. It starts by signifying the importance of when cases of bullying are reached and the relevance to manage the cases in time. It describes the challenges of what to deal with when managing bullying, focusing on the issue of the components of the phenomenon and the management of the different perceptions that members of the school community have. It also addresses why we want to address bullying, emphasizing the profile of the disciplinary systems and their ultimate goals. And finally, the who, section in which the role played by educational agents, families, teachers and students in the management of bullying is assessed.

Keywords: bullying, cyberbullying, school *convivencia*, disciplinary systems, peer support systems, restorative practices.



Desde décadas diferentes grupos de investigación se han ocupado de estudiar el fenómeno bullying en sus múltiples facetas y perspectivas.

El estudio sobre bullying se enmarca en el estudio de la convivencia escolar y en este momento se visualiza quizás con más fuerza y presencia en los medios digitales, en las redes sociales y en internet. Es el llamado cyberbullying que no es más que una cara diferente de la misma moneda del maltrato entre pares con el ejercicio del abuso como medio para someter al otro a una victimización que cuando se consolida lo sitúa en posiciones de sumisión e indefensión de las que tiene dificultades para salir sin ayuda.

Merece la pena considerar el acoso como un problema educativo, sin duda, del que deberían ocuparse las escuelas, las familias y el alumnado de forma principal dentro de sus entornos de convivencia, pero además, sin perder de vista que se produce también como un reflejo de los valores de la propia sociedad, donde ocurre acoso y se produce en muchas facetas de vida tomando diferentes nombres como *mobbing* en el ámbito laboral, maltrato a las mujeres, abuso de menores, en el terreno doméstico y familiar, por ejemplo, pero que en los entornos escolares es conocido como acoso escolar o bullying.

#### DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ESTUDIO. UN ÚNICO OBJETIVO

En el momento en que nos encontramos actualmente resulta interesante volver la vista atrás para comprobar el recorrido que ha tenido este fenómeno desde comienzo de los años setenta en el siglo pasado. En esa época el fenómeno bullying comenzó estudiándose en la península escandinava como un acontecimiento circunscrito a un territorio en el participaban principalmente tres perfiles, una víctima que sufría sus consecuencias, quienes la maltrataban que ocupaban la posición dominante y agresora y el colectivo de testigos que contemplaban lo que sucedía habitualmente sin intervenir ante ello. Estas iniciativas iniciales fijaron su atención principalmente en los comportamientos de los personajes aislados y fundamentalmente se centraban en los perfiles principales de agresores y víctimas intentando entender qué era lo que sucedía entre ellos. Es la época de los estudios de Dan Olweus y Roland en Noruega y Suecia, quienes también atisbaron la importancia de otros factores por el papel de los adultos,



fueran las propias familias o el propio profesorado que gestionaba las escuelas con mayor o menor implicación en esos sucesos.

En la década de los años noventa, también en la península escandinava, la preocupación giró y se dirigió a considerar la importancia que en el fenómeno tenía la participación de los espectadores del acoso. Recordamos las investigaciones de la profesora Salmivalli en Finlandia (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996; Salmivalli, 2014). En ellas se pone el punto de observación en el impacto que los espectadores en sus diferentes roles de participantes ante el bullying tienen sobre la evolución del propio fenómeno. Desde esta perspectiva, en lugar de enfocarse en los personajes principales del bullying de forma individual, estudiaron el fenómeno desde el estudio de las que cumplían en resto de personajes a los que consideraban involucrados en un sentido u otro en el devenir de los hechos. Así, de forma relevante se identifican papeles como los de los asistentes de los agresores, de los que refuerzan y alientan a los victimarios, los ajenos a la situación que se muestran pasivos o ignoran los actos, y quienes se decantan por defender, proteger o consolar a quienes sufren el acoso, desarrollando conductas prosociales. Estas investigaciones ponen de manifiesto el peso del grupo del grupo para entender el acoso, la perspectiva social del mismo y la importancia de considerar al grupo de espectadores como un núcleo relevante a partir del cual empezar a construir las respuestas al acoso.

Posteriormente, el estudio del acoso se fue centrando hacia los aspectos más internos de los personajes involucrados, los que tenían que ver con la vivencia del propio acoso, la toma de decisiones y los posicionamientos personales ante el fenómeno. Los aspectos más emocionales y morales. No olvidemos toda la representación italiana que estudió estos aspectos aspectos (Bandura, 1999; Fitzpatrick y Bussey, 2018; Gini, Albiero, Benelli, y Altoé, 2007; Gini, Thornberg y Pozzoli, 2018; Menesini, Codecasa, Benelli, y Cowie, 2003).

En el ámbito español se ha trabajado durante la primera década del siglo XXI sobre las competencias para la vida y la influencia de éstas sobre el desarrollo de una convivencia positiva, poniendo de relieve la importancia de los planes de convivencia para la prevención del acoso. Se valoró el grado de influencia que la prevención de la



convivencia y la prevención del acoso tenían cada uno en su vertiente para la erradicación del bullying. Con el paso del tiempo se concluyó que los programas de convivencia en sí mismo no eran suficientes para erradicar el acoso, se hacía necesario desarrollar estrategias específicas antibullying para realmente combatirlo (Smith, Pepler y Rigby, 2004), pero al mismo tiempo se valoró la importancia de disponer de planes de convivencia estratégicos desde los que lanzar las iniciativas proactivas de combate contra el bullying, constatando una interacción mutua con retroalimentación recíproca. Mejorando la convivencia trabajábamos para erradicar el acoso y lanzar actuaciones contra el acoso suponía haber recorrido caminos de mejora de la convivencia. Es decir, nadie nos aseguraba que aunque hubiera en nuestras escuelas un trabajo en convivencia, pudieran esconderse en ellas, debajo de sus alfombras y apoyados por el silencio y la complicidad, fenómenos de maltrato entre iguales. También aprendimos, por tanto en esta década, que debíamos diseñar estrategias específicas dirigidas de forma directa a la prevención y a la gestión y al tratamiento del acoso. Se trataba de iniciativas complementarias.

Avanzando en el tiempo, en esta última época, algunos investigadores hemos puesto el foco en aspectos que pasaban ignorados o desapercibidos, poco valorados, en el peso que se concedía a lo relevante en la lucha contra el bullying (Avilés, 2015, 2019). Se trataba de aspectos poco relacionados con el acoso. Es lo que hemos factores de ecoconvivencia que tienen relación indirecta sobre el acoso. Se trata de factores estructurales de las escuelas, factores de gestión de la convivencia y el acoso, factores políticos de posicionamiento educativo de tratamiento del acoso en el seno de las comunidades escolares o factores de crecimiento y avance en la implementación de la lucha del acoso desde cualquier punto de vista escolar. En este nuevo marco, estamos trabajando en poner de relieve estos factores que aunque no parecen estar relacionados directamente con el acoso inciden de forma decisiva en su desarrollo, mantenimiento o desaparición. Vemos cómo existen algunos descriptores relevantes al respecto que ayudan de manera formidable a la lucha contra el bullying.

### RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS SOBRE BULLYING

Se trata de un momento apasionante y que ponen de relieve algunos de los retos que hoy tenemos sobre el acoso. Algunas cuestiones o preguntas que dependiendo de cómo las



respondamos estaremos haciendo un abordaje efectivo o inefectivo para su desaparición.

Una primera pregunta es el CUÁNDO llegamos al acoso. No olvidemos que el acoso tiene un recorrido y una historia. A veces comienzan muy pronto pero se descubren muy tarde, y cuando se descubren es demasiado tarde para poder intervenir de manera eficiente. Por tanto, responder a la pregunta de cuándo es absolutamente relevante y las comunidades educativas deben analizar cuándo realizan esta tarea. No es lo mismo intervenir en un caso cuando está naciendo que hacerlo cuando el caso tiene un recorrido y una historia relevante, hay sufrimiento de por medio y se ha producido durante tiempo. Por tanto, responder al cuando es algo decisivo.

Responder al QUÉ también es algo decisivo, de qué queremos ocuparnos cuando nos ocupamos del acoso. Los procesos de identificación del fenómeno son básicos. Son tareas que tiene que hacer la comunidad escolar, que debe preguntarse el profesorado, que tienen que responder las familias y que tienen que pensar el alumnado. En esa respuesta del qué, tenemos que incluir, no solo los componentes identificativos del fenómeno como son el desequilibrio de poder, la repetición o la intencionalidad de quien participa en el fenómeno, sino las percepción de toda la comunidad educativa sobre el bullying. En muchas ocasiones, cuando hablamos con la comunidad educativa de un centro, no encontramos con falta de coincidencia en las percepciones que tiene sobre un caso. Preguntamos al alumnado y nos cuenta una cosa, el profesorado indica otra y las familias tienen una percepción distinta al respecto. Por tanto, integrar las diferentes sensibilidades que sobre el acoso tienen los distintos sectores de la comunidad educativa es una tarea básica que es necesario hacer antes de que suceda nada, antes de que cada sector se posiciones respecto a lo sucedido y antes de que la comunidad escolar pida a cada uno de los sectores responsabilidad moral para acometer la tarea de luchar sobre un caso activo. Mejor ocuparnos, debatir, consensuar o fijar puntos de visión común, antes de que estemos manejando un caso activo, porque cuando esto sucede es más difícil mantener un posicionamiento objetivo e imparcial, desvinculado de posturas interesadas o convenientes para cada uno. Por tanto, tratar de integrar las diferentes sensibilidades que los diferentes sectores de la comunidad



educativa tienen sobre el bullying es responder al qué. Y responder al qué, sin duda, es llegar a responder al para qué queremos intervenir sobre el acoso.

¿PARA QUÉ queremos intervenir sobre el acoso? ¿Queremos hacerlo para tener la fiesta en paz? ¿Para que no haya conflicto ni maltrato? ¿Para qué no se visualice? Muchos gestores y gestoras de escuela se desvinculan del acoso cuando aparentemente no sucede y se quedan en paz cuando exteriormente no sucede o sucede desde un ordenador ajeno al centro, sin aparente conocimiento del resto. ¿Creemos que eso es suficiente para responder a la pregunta del Para Qué? ¿Sería suficiente para nosotros corregir los desajustes de dominio social, de fuerzas sociales que chocan, de integración grupal de individuos que están poco relacionados o mal relacionados dentro del grupo y que no despiertan demasiado ruido o conflictividad? ¿Con eso nos conformaríamos? ¿Sería suficiente? ¿O nos preocupan más aspectos emocionales, más internos, o sobre toma de decisiones morales?, ¿Sobre lo que los alumnos creen que es justo o es injusto? ¿Sobre los posicionamientos que tienen ante los casos? ¿Sobre lo que piensan sobre los otros o sobre sí mismos en esos escenarios de acoso y de su disposición a ayudar a quienes sufren o reforzar a quienes maltratan? ¿Sobre las emociones que tienen ante los casos?

Estas son preguntas que responden al para qué queremos actuar ante un caso de acoso, para ocuparnos o no de esas cosas. ¿Para que sean personas coherentes, honestas, honradas, justas con quienes conviven, con sensibilidad moral para actuar? ¿Nos conformamos solo con que tengan unas buenas habilidades de vida o habilidades sociales? Recordamos que se puede llegar a tener un repertorio impecable de habilidades sociales al mismo tiempo que poseer un cinismo que esconde desconexiones morales inadmisibles (Avilés, 2006). ¿Qué queremos educar con el Para Qué? ¿Hasta dónde queremos llegar educativamente hablando en la escuela?

Otra de las preguntas que tenemos que responder al enfrentarnos al acoso es la pregunta del CÓMO. Cómo queremos llegar a intervenir, ¿cualquier medio sirve? ¿cualquier método es adecuado? Algunas escuelas y comunidades educativas están muy preocupadas por las situaciones de violencia que suceden en sus senos y la forma que tienen para afrontarla es a través de metodologías aprendidas. Es decir, son escuelas,



son docentes que reproducen matemáticamente formas de abordaje frente a la violencia y el acoso que ellas mismas aprendieron y vivieron cuando eran escolares y estaban en sus escuelas. Eran prácticas en que había métodos disciplinarios autoritarios, en los que primaba el poder de quien ostentaba la autoridad en la escuela sin ningún filtro, como una especie de máxima que debía imponerse a toda costa ya que si no se vivía como una merma a la autoridad. Aunque esa autoridad estuviera basada en el miedo y temor al castigo sin ningún tipo de aprendizaje sobre la responsabilidad individual sobre las propias acciones ni colectiva de acompañamiento y/o control. Son metodologías disciplinarias que toman las decisiones pensando POR los alumnos y alumnas pero en ningún caso pensando CON los alumnos y alumnas. El alumnado queda al margen de los procesos disciplinarios con o sin restauración del daño, y únicamente se constituye como mero receptor de las sanciones que le correspondan. Hablamos del cómo intervenir como una disyuntiva que nos enfrenta a situaciones llamadas de 'tolerancia cero' que en el fondo esconden planteamientos únicamente punitivos que estadísticamente hablando no logran corregir lo que pretenden resolver. No consiguen convencer y atraer a las personas que están involucradas en las situaciones de bullying a las dinámicas de resolución del acoso, al terreno de la preocupación compartida (Pikas, 1989), todo lo contrario. Con tratamientos meramente punitivos sitúan a los agresores en la otra orilla y enfrentados a la resolución, aunque reciban y admitan el castigo. La otra orilla, la de intentar resolver la situación desde la exigencia de implicación y el trabajo colaborativo. Por tanto, una postura poco inteligente. Esta es una respuesta que tenemos que dar a la pregunta del Cómo a través de propuestas restaurativas, mediante círculos de diálogo, conferencias restaurativas (Cowie y Jennifer, 2007; Hansberry, 2016; Hopkins, 2004) en muchos casos de acoso, no en todos, pero ayuda a responder a la pregunta del Cómo. Hemos de tener presente esto en las comunidades educativas porque es la comunidad educativa en pleno quienes tienen que tomar una decisión consensuada sobre cuál es la metodología más idónea para resolver los casos de acoso y las políticas disciplinarias de los centros deben ser explícitas, conscientes y decididas con el consenso, la implicación y la responsabilidad de todos los sectores de la comunidad educativa.



Otra de las preguntas a las que tienen responder las comunidades educativas es la que se refiere al QUIÉN tiene que intervenir en el acoso de forma preferente y responsable. Muchos países han optado por responsabilizar de la intervención a agentes de las fuerzas de seguridad en una suerte de criminalización de los procesos de acoso y de ciberacoso. Estas políticas han mostrado su fracaso más palmario pues no logran erradicar ni minimizar el impacto que el acoso provoca en las víctimas ni consiguen hacer reaccionar a los victimarios en una corrección de sus conductas como menores. Además, desplazan el escenario de intervención a territorios que no son educativos, privando y provocando un efecto de desresponsabilización sobre agentes educativos como familias o como son los y las docentes en los centros educativos, que sí están bien colocados para intervenir cada uno en su ámbito. De hecho, tienen una posición privilegiada para poder hacerlo, pues están todo el tiempo con el alumno o la alumna, le conocen, le siguen, le supervisan, le valoran, tienen con él o ella un vínculo que les permite tener ascendencia y cierto control con el que contar para gestionar los casos y su desarrollo.

Esto es lo que nos dicen las investigaciones (Ttofi y Farrington, 2011). Son los proyectos antibullying instalados en los centros y comunidades educativas durante tiempo estable y que hacen intervenir a sus agentes educativos en ellos, especialmente a las familias, aquellos que obtienen mejores resultados en la reducción del bullying y de su impacto en la comunidad social. Y en esto nos encontramos con serios déficits. Aprendamos de ello. Impliquemos a las familias en las propuestas de trabajo cuando queramos intervenir sobre el acoso. Ese será unos de los quiénes más relevantes. Se trata de implicar a las familias no tanto como meros objetos de decoración o de consulta. Es necesario que ayudemos a las familias para que puedan participar como agentes educativos que son. Para conseguir esto son solo se necesita intención política, sino que es necesaria formación, son imprescindibles recursos que permitan dar oportunidades a las familias para dispongan de herramientas que les permitan establecer tiempos con sus hijos e hijas para valorar, trabajar y considerar el acoso como algo importante sobre lo que intervenir. Primero siendo modelos contra los abusos, pero también, después, proporcionando espacios de conversación y diálogo a sus hijos e hijas para que puedan reflexionar sobre lo profundo que es vivir acosado y la necesidad de



intervenir y proporcionar ayuda a quien está en esa situación de forma rápida y eficaz. Una casuística importante en la que la importancia de la intervención familiar es clara es la que dibujan los casos de ciberacoso a través de los dispositivos móviles o de internet. Los padres saben o no saben, intervienen o no lo hacen, conocen cómo reaccionan sus hijos e hijas cuando manejan los dispositivos, deben interesarse por qué relaciones tienen con sus iguales a través de las redes sociales y cómo las gestionan, etc. Debemos preguntarnos qué modelos ofrecen a sus hijos, de atención, de presencia, de competencia digital para poder intervenir en las situaciones, etc. Por tanto, si queremos implementar proyectos antibullying que hagan protagonistas a las familias en una intervención preventiva imprescindible, necesitamos reforzar sus capacidades, su formación, las herramientas de que disponen para poder hacerlo. Y esto hacerlo de manera preferente. Los datos no se equivocan a partir de las investigaciones cuando apuntan a la importancia de intervenir con las familias en su papel de intermediación, supervisión, formación, orientación y ayuda para que tomen buenas decisiones cuando comienzan a manejarse en internet y en las redes sociales, y en general, en la propia ciberconvivencia. Por tanto, desde la comunidades educativas debemos preguntarnos qué podemos hacer para ayudar a las familias a empoderarse en la prevención del acoso. Primero preguntándonos si las familias pueden acceder a situaciones que les permitan intervenir educativamente. No olvidemos la pobreza, la falta de recursos, el desempleo, etc. que les pueden limitar para poder hacer esta tarea, aunque no olvidemos que muchas de ellas, aún en esas condiciones, y siempre lo han hecho, son capaces de mantener un nivel de atención educativa presidido por el sentido común que les ha permitido proporcionar un grado de afectividad y cercanía educativa a sus hijos e hijas que salva otro tipo de carencias importantes. Por tanto, esta es una respuesta a la pregunta del Quién que tenemos que implementar en las escuelas.

¿Quién más? También, sin duda, es el profesorado un agente educativo principal. Especialmente liderando profesionalmente las intervenciones y los proyectos. Pero no el profesorado individualmente. También hemos aprendido que los modelos eficaces no son propuestas de crecimiento individual, de progreso individual o de intervención individual. Tenemos que tender a organizar espacios de decisión e intervención colectiva. De hecho estamos trabajando en Equipos Docentes, en Equipos de



Convivencia (Avilés, 2019) que intervienen y organizan la lucha contra el acoso en las comunidades educativas. Como profesionales de la educación nos tenemos que estimular, motivar y organizar para diseñar y poner en marcha proyectos que juntos nos permitan abordar el acoso de forma colectiva y organizada. Hablamos de Proyectos Antibullying (Avilés, 2015). Porque esto no es una lucha individual, ni si quiera es una lucha sectorial. Por lo tanto, las y los docentes estamos obligados a mirar a nuestro alrededor, buscar aliados que nos permitan, nos ayuden para no encontrarnos tan solos cuando queremos trabajar convivencia, cuando queremos abordar el bullying. Y aquí, debemos hacer un esfuerzo los docentes porque es cierto que hemos desarrollado, en países europeos estamos en ese punto, ámbitos formativos (congresos, cursos, seminarios, ...) que nos ayudan a complementar esa formación pedagógica inicial por la que accedemos a la profesión y que desplegamos en el aula, pero que tal vez no sea suficiente. Las últimas investigaciones en formación del profesorado respecto del acoso y el nivel de autoeficacia en la intervención del mismo, ponen de manifiesto un reconocimiento por parte del profesorado de la incapacidad o la falta de herramientas para abordar la gestión del acoso cuando los casos están activos en el propio aula. La gestión práctica del acoso más allá de la aplicación de los protocolos preocupa al profesorado que reconoce que no es suficientemente diestro en el manejo de los casos cuando de lo que se trata es de su gestión de aula.

Digamos que el profesorado reconoce que sus habilidades formativas son insuficientes para abordar los casos de acoso. Cuando les preguntamos ¿qué es lo que te hace sentir seguro cuando estás frente a un caso de acoso? ¿Qué es lo que te da confianza para saber manejarlo?

La respuesta más recurrente entre los docentes es el problema lo tienen en la gestión. No saben gestionar los casos de acoso, hay un déficit de gestión. El profesorado parece reconocer que no basta con la información, que tampoco basta con la formación y que se hace necesario un entrenamiento guiado para realmente afianzar las herramientas que les proporcionen destrezas de gestión ante los casos. Es la clásica diferenciación entre disponer de información, tener acceso y conseguir formación y llevarlo a la práctica en el terreno con la supervisión guiada de personas expertas que afianzan los aprendizajes mediante un andamiaje que progresivamente se va retirando hasta que el aprendiz se



convierta en maestro. Este tercer escenario exige habilidades y herramientas muy diferentes a los dos primeros. Quienes hemos pasado la vida en las escuelas gestionando casos de acoso conocemos bien esta diferencia. No basta con estudiar los casos de acoso desde los despachos o desde el campo de la investigación, se hace necesario enfrentarse a la gestión de los casos in situ, en las escuelas cuando están activos, para conocer bien la naturaleza de los mismos, y sobre todo, las estrategias efectivas o ineficaces de gestión. Interiorizar esto con y en los maestros y en las maestras exige tiempo y dedicación expresa, exige personas expertas que los acompañen y que les sirvan de andamiaje en su aprendizaje y sobre todo, exige un intercambio franco, un debate dialógico, experimental y científico de lo que observamos, estudiamos y sucede desde la experiencia y frente a la diversidad y variabilidad de las situaciones. Porque efectivamente, no hay un solo caso igual, y aprendemos sobre acoso cuando somos capaces de gestionar casos de acoso. Esto, sin duda, es más fácil hacerlo frente a casos sencillos y leves que no frente a casos graves y complicados. Por tanto, comencemos por lo sencillo, casos que nos permitan ensayar, probar estrategias, consultar a expertos, confirmar hipótesis, en definitiva, aprender con la práctica. Por lo tanto, este déficit declarado por el profesorado en gestión del acoso es algo que se tiene que resolver desde el punto de vista de la planificación formativa de la administraciones educativas y de los centros escolares. Y esto se hace con acompañamiento y entrenamiento en los centros educativos para que el profesorado aprenda a gestionar el acoso con herramientas reales, con seguridad, para que él se sienta convencido y confiado, se sienta autoeficaz, sea capaz de poner en marcha estrategias fiables en casos concretos.

Este agente es un agente principal, una pieza clave en la pregunta del Quién.

Pero respondiendo también a la pregunta del Quién están los iguales. Los compañeros y compañeros de aula son agentes y modelos educativos. Son los primeros que saben, los primeros que ven, los primeros que intervienen en el acoso. Y estos chicos y chicas, constituidos en equipos, Equipos de Ayuda (Avilés, Torres y Vian, 2008; Avilés y Petta, 2018; Avilés, Cowie y Alonso, M. N. (2019), Equipos de Mediación, Equipos de Cibermentoría, son los que están en primera línea de fuego cuando el acoso sucede. De ahí la importancia de establecer estrategias para tener este tipo de estructuras en las



comunidad educativas para combatir el acoso entre iguales. Al alumnado debemos empoderarlo para que sea parte de la solución al acoso.

En el caso de la cibermentoría (Avilés y G<sup>a</sup> Barreiro, 2016) las investigaciones ponen de relevancia la importancia de los iguales en los casos de acoso que suceden en las redes sociales, lugares en las que los adultos y las personas con autoridad o familiar o académica no estamos presentes. De ahí la importancia de contar con cibermentores y cibermentoras en los centros escolares como elementos educativos entre los iguales, figuras reconocidas por ellos y ellas mismas que cumplan una función de modelaje e intervención educativas para parar las situaciones de cyberbullying cuando se producen. Los centros educativos y sus comunidades deben impulsar iniciativas que favorezcan la implantación de estas figuras de cibermentores y cibermentoras entre los iguales como otra forma más de Sistema de Apoyo entre Iguales (Avilés, 2019). Porque es el efecto de conexión social (McLoughlin, Spears y Taddeo, 2018) el que ayuda a los adolescentes a manejar sus propias relaciones con sus pares. Los jóvenes necesitan más apoyo y habilidades para enfrentar estas situaciones y prepararse para una sociedad conectada digitalmente (James, Davis, Charmaraman, Konrath, Slovak y Weinstein, 2017). Es un mecanismo que se constituye entre los niños y los jóvenes como un medio fundamental para ayudarlos a forjar relaciones estrechas y satisfacer la necesidad humana de desempeñar un papel significativo en su grupo social, en este caso, también en el escenario digital. Por tanto, esta conexión social les ayuda a gestionar proactivamente el cyberbullying cuando lo presencian y les interconecta haciéndoles más propensos a usar estrategias activas de afrontamiento.

## CONCLUSIONES

Sin duda, el acoso es un fenómeno complejo que exige del esfuerzo de todos los miembros de comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto para ser abordado. Los retos que el acoso plantea a los agentes educativos les demandan tareas de análisis, elaboración, cooperación, trabajo colaborativo, coordinación e intervención en el seno de las escuelas para hacerlo posible. Responder a los interrogantes que se plantean aquí ayudará a clarificar posiciones, aunar esfuerzos y coordinar líneas de actuación coherentes y participadas por todos los sectores de la comunidad escolar a través de



herramientas robustas y respaldados por todos y todas como son las que componen el Proyecto Antibullying de la comunidad educativa. Elaborar estas herramientas es una tarea de fondo que se cubre y se debe mantener en el tiempo, asegurando en los contextos escolares un mensaje institucional y participado claro y diáfano sobre cuál es el posicionamiento sobre el acoso que compartimos, cómo se visualiza y se trata cuando surge y qué herramientas están disponibles entre los profesionales de la educación, las familias y también entre el alumnado para que deje de ser algo que oculta el silencio, la complicidad y la connivencia de quienes no quieren, no pueden o no saben gestionarlo. Por tanto, se trata de retos que no podemos renunciar a abordar, porque dependerá de nosotros y nosotras, de nuestras acciones y de nuestro compromiso moral, que el acoso se mantenga vivo en nuestras escuelas o desaparezca de las relaciones de convivencia entre el alumnado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilés, J. M<sup>a</sup> (2006). *Bullying. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M<sup>a</sup> (2015). *Proyecto Antibullying. Prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J. M. (2019). *Los Sistemas de Apoyo Entre Iguales: de los Equipos de Ayuda a la Cibermentoría*. Barcelona: Graó.
- Avilés, J. M<sup>a</sup> y García Barreiro, J. (2016, julio). Cibermentores. En línea: [<http://convivenciaenlaescuela.es/>, recuperado el 16 de octubre de 2016]
- Avilés, J. M<sup>a</sup> y Petta, R. (2018). Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAIs) para el fomento de la convivencia en positivo, la mejoradelaclimade aula y la prevención



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

de situaciones de bullying. La experiencia de Brasil y de España. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(1), 5-17  
<https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i1.58>

Avilés, J. M., Torres, N. & Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 357-376.

Avilés, J. M., Cowie, H. & Alonso, M. N. (2019). *El valor de la ayuda. Equipos de Ayuda frente al bullying*. Barcelona: Horsori.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327957pspr0303\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3).

Cowie, H. y Jennifer, D. (2007). *Managing Violence in Schools: A Whole-School Approach to Best Practice*. London: Paul Chapman.

Fitzpatrick, S. y Bussey, K. (2018). The role of moral disengagement on social bullying in dyadic very best friendships, *Journal of School Violence*, 17(4), 417-429.

Gini, G. Albiero, P, Benelli, B.y Altoé, G. (2007) Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.  
<http://dx.doi.org/10.1002/ab.20204>.

Gini, G., Thornberg, R. y Pozzoli, T. (2018). Individual moral disengagement and bystander behaviour in bullying: the role of moral distress and collective moral disengagement. *Psychology of Violence*, 8(6), 1-10  
<http://dx.doi.org/10.1037/vio0000223>

Hansberry, B. (2016). *Restorative practice in schools. Theory, skills and guidance*. London: JKP.

Hopkins, B. (2004). *Just Schools*. London: Jessica Kingsley.

James, C., Davis, K., Charmaraman, S., Konrath, S., Slovak, P. y Weinstein, E. (2017). Digital life and youth well-being, social connectedness, empathy and narcissism, *Pediatrics*, 140, 71-75.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

- McLoughlin, L., Spears, B. y Taddeo, C. (2018). The importance of social connection for cybervictims: how connectedness and technology could promote mental health and wellbeing in young people. *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 5-24.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. y Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools, *Aggressive Behavior*, 29(1), 1-14.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. En Roland, E. y Munthe, E. (Eds.), *Bullying: An international perspective*. (pp. 91-105). London: David Fulton.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53, 286-292.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group, *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.

**Recibido: 10/11/2020. Acepto: 11/12/2020.**

**Autor:**

**José María Avilés Martínez.** Prof. Dr. Universidad de Valladolid, España.

**E-mail:** aviles@uva.es