



INVESTIGACIÓN

Adolescentes, escuela y comportamiento agresivo en tiempos de pandemia. Dinámicas y retos

*Contini, Norma**; *Mejail, Sergio**; *Caballero, Valeria**; *Lacunza, Betina**; *Lucero, Gabriel**

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo comprender el comportamiento agresivo de adolescentes en contextos de privación cultural, explorar el uso que hacen de las redes sociales virtuales e indagar si las manifestaciones agresivas ahí expresadas se modificaron en la pandemia de COVID-19. Para ello se utilizó el método de teoría fundamentada a partir de la interpretación del discurso de una informante clave obtenido por entrevistas. Se definieron categorías inductivas de análisis: comportamiento agresivo, pobreza, escuela y *mass media*. Se destacó la incidencia del contexto de pobreza en la organización de la subjetividad y la función social de la escuela desde la perspectiva de la inclusión. A partir de lo anterior, se concluye que los adolescentes en contextos de carencia han perdido la libertad (Sen, 2000) para emplear sus capacidades en obtener una vida de calidad y que la profundización de su vulnerabilidad social se sostiene desde múltiples factores, como los medios de comunicación, TIC, políticas educativas y estigma social.

Palabras clave: red social; conducta adolescente; pobreza; agresión

Este trabajo surge del proyecto de Investigación (26K 603 – Período 2018 – 2021) «Comportamiento agresivo en adolescentes que viven en condiciones de vulnerabilidad» dirigido por la Dra. E. Norma Contini, aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica (SCAIT). Universidad Nacional de Tucumán. Recibido el 25/03/21, aprobado el 06/10/21 y publicado el 23/11/21.

DOI: <https://doi.org/10.33255/3263/1026>

Autoría: * Universidad Nacional de Tucumán (Argentina).

Contacto: contini.norma@gmail.com



Adolescents, school and aggressive behavior in times of a pandemic. Dynamics and challenges

Abstract

Objectives: to understand adolescents' aggressive behavior in contexts of cultural deprivation, explore their use of digital social networks and look into whether the aggressive manifestations expressed there were modified during the COVID-19 pandemic. The Grounded Theory method was used based on a female key informant's discourse interpretation obtained through interviews. Inductive categories of analysis were established: aggressiveness, poverty, school and mass media. The impact of the context of poverty on the organization of subjectivity and the social function of school from the perspective of inclusion were emphasized. It is concluded that adolescents from deprived contexts have lost their freedom (Sen, 2000) to use their capacity to obtain good life quality and the increase in their social vulnerability depends on multiple factors such as the media, ICT, education policies and social stigma.

Keywords: social networking; adolescent behaviors; poverty; aggression

Adolescentes, escola e comportamento agressivo em tempos de pandemia. Dinâmicas e desafios

Resumo

Objetivos: compreender o comportamento agressivo de adolescentes em contextos de privação cultural, explorar o uso que eles fazem das redes sociais virtuais e investigar se as manifestações agressivas ai expressas foram modificadas na pandemia da COVID 19. Foi utilizado o método da teoria fundamentada, a partir da interpretação do discurso de uma informante-chave obtido por meio de entrevistas. Foram definidas categorias indutivas de análise: comportamento agressivo, pobreza, escola e *mídia de massa*. Destacou-se a incidência do contexto de pobreza na organização da subjetividade e a função social da escola na perspectiva da inclusão. Conclui-se que os adolescentes de contextos carentes perderam a liberdade (Sen, 2000) de usar suas capacidades para obter uma vida com qualidade e que o aprofundamento de sua vulnerabilidade social é sustentado por múltiplos fatores como os meios de comunicação, TIC, políticas educacionais e estigma social.

Palavras-chave: rede social; comportamento adolescente; pobreza; agressão

I. Introducción

La adolescencia se caracteriza hoy por tres rasgos: la incertidumbre ante el futuro, las paradojas y por estar fuertemente influida por las nuevas tecnologías de la comunicación (Feixa, 2008, 2018). Si bien estos rasgos son transgeneracionales, el interés por investigar en adolescencia se fundamenta en que se trata de una etapa de configuración de la personalidad y en la cual se esboza un proyecto de vida. La familia, la escuela y el trabajo continúan siendo importantes, pero la diferencia radica en que los *mass media* operan cada vez más como mediadores entre el sujeto y cada una de estas instituciones (Feixa, 2008). Así, el poder de los *mass media* ha otorgado complejidad al proceso de socialización de los adolescentes. Un fenómeno en alza es el comportamiento agresivo en los jóvenes y uno de los interrogantes que convoca a los investigadores de las ciencias sociales es comprender dicho fenómeno y determinar qué rol juegan los *mass media* en este. De allí que este trabajo lo haya tomado como objeto de investigación.

El presente trabajo surge a partir de la tercera etapa de un proyecto de investigación subsidiado por la Universidad Nacional de Tucumán¹. En una etapa previa se describió el comportamiento agresivo, las características del contexto y el uso de Internet y tecnologías de la comunicación virtual de adolescentes escolarizados a partir de pruebas psicológicas autoinformadas (anonimizado, 2020). Algunas limitaciones observadas en la administración e interpretación de técnicas cuantitativas llevaron a complementar estos procedimientos con un enfoque cualitativo, como la observación simple y los grupos focales con alumnos que participaron en la etapa anterior (anonimizado, 2020).

De este modo se obtuvo información más completa de cómo impactaba en los adolescentes el uso de las redes virtuales en los comportamientos agresivos. Durante esta última etapa se realizaron entrevistas etnográficas semiestructuradas con informantes clave de la institución educativa bajo estudio y se analizaron producciones de la comunidad educativa.

En este contexto, los objetivos del presente trabajo fueron: a) Comprender el comportamiento agresivo en adolescentes escolarizados privados culturalmente desde la perspectiva de un personal directivo de la institución educativa, b) Explorar el uso de las redes sociales virtuales y las manifestaciones agresivas a través de este medio que hacen los adolescentes escolarizados privados culturalmente, y c) Indagar si el comportamiento agresivo mediado por las redes sociales virtuales se ha modificado en el marco de la pandemia por COVID-19.

II. Comportamiento agresivo en adolescentes

El estudio de la violencia en los adolescentes ha sido abordado por distintas disciplinas, con denominaciones diversas para referirse a un fenómeno multidimensional que da cuenta de una estrategia para resolver conflictos con la que se causa un daño a otros y hasta a sí mismo (Pueyó-Andrés, 2006). La agresividad puede definirse como provocación, ataque, ofensa a los demás (RAE, 1992). Carrasco Ortiz y González Calderón (2006) agregan que la *agresividad* es una disposición a actuar en distintas situaciones, atacando física o verbalmente a otro, o a ofender de un modo intencional. Se hace complejo definirla pues se presenta asociada con otros constructos, como violencia, hostilidad o conducta antisocial. Lo importante es destacar que la agresividad es una cualidad que se asocia a destrucción o violencia (Imaz-Roncero et al., 2013) y, si bien existen numerosas definiciones del término, estas características están presentes en todas ellas.

Por su parte, según la RAE (1992), la violencia implica aplicar medios violentos a cosas o personas para vencer su resistencia. El sujeto violento sería aquel que actúa con ímpetu y fuerza extraordinarios y que lo hace bruscamente. Si bien se advierte el solapamiento de ambos constructos, violencia refiere a comportamientos agresivos cuya intensidad y destructividad parecieran ser mayores que las observadas en un acto agresivo; otra característica es la *aparente* carencia de justificación de la violencia. Un tema abierto al debate es si la respuesta agresiva puede ser una forma legítima de responder a un ataque externo (Carrasco Ortiz y González Calderón, 2006). Estos planteos son polémicos ya que, desde un punto de vista psicológico, los comportamientos responden a causas. Por lo expuesto, diversos autores, como Imaz Roncero et al. (2013), Garaigordobil y Oñederra (2010) o Kaplan (2011) los utilizan casi de un modo indistinto.

Según la OMS (2020), la violencia juvenil es un problema de salud pública que va desde intimidaciones, peleas, agresiones físicas y sexuales hasta homicidios. UNICEF Argentina (2020) ha podido constatar que, desde inicios del aislamiento social motivado por la pandemia de COVID-19, los adolescentes no solo pasaron más tiempo conectados a Internet, sino que también se incrementaron las experiencias de acoso en las redes sociales.

Se han formulado diversas teorías con el propósito de lograr un conocimiento más fundado sobre por qué el ser humano inflige daño a otro. Así, la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1974) sostiene que el aprendizaje de comportamientos agresivos ocurre mediante un proceso de observación y no solo de imitación. A su vez, comprueba en sus investigaciones que la pre-

sencia de modelos puede acelerar ese aprendizaje. Desde esta perspectiva, los refuerzos positivos favorecen la práctica de determinados comportamientos, como los agresivos. El papel de los factores cognitivos en la experiencia también ha sido señalado en el modelo revisado de la frustración-agresión que propone Berkowitz (1989). En un primer planteo, esta teoría postulaba que un comportamiento agresivo surgía cuando el sujeto percibía que la concreción de su meta estaba bloqueada o interferida (Dollard, 1939). Así, la frustración generaba agresión. Carrasco Ortiz y González Calderón (2006) analizaron esta argumentación y sostuvieron que la agresividad solo se haría efectiva cuando se impidiera la satisfacción de un logro esperado. Posteriormente, Miller (1941) planteó que no siempre una frustración genera agresión, puesto que los sujetos reaccionan de modo alternativo a aquella (escapar a la situación, metas alternativas, superar obstáculos), gracias al proceso de socialización.

Si bien las frustraciones pueden conducir a comportamientos agresivos, el estrés y la negación de oportunidades que implican las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica no provocan necesariamente este tipo de comportamiento. Tal como se encontró en estudios previos (Caballero et al., 2018), el comportamiento agresivo, evaluado a través de la habilidad social denominada *autocontrol*, presentaba niveles similares en adolescentes de distintos contextos socioeconómicos. Esta evidencia empírica en la investigación realizada con adolescentes de Tucumán se contrapone al imaginario colectivo y a las percepciones que los propios jóvenes, en muchos casos, tienen de sus pares agresivos. Un estudio de Kaplan y Napoli (2017) con adolescentes de la ciudad de Buenos Aires mostró que estos referían a sus pares violentos como *villeros*, *negros* y *choros*. Estos adjetivos dan cuenta de un vínculo ideológico entre el nivel socioeconómico, el modo de comportarse y ciertos rasgos fenotípicos. Ya en un escrito anterior, Kaplan (2011) planteaba que la taxonomía violento-pobre era el sostén de prácticas de intolerancia y estigmatización hacia los jóvenes socialmente desfavorecidos. Así también, Castorina y Kaplan (2009) analizaron la violencia escolar en población adolescente de Buenos Aires. Sostienen que esta solo puede comprenderse en la dialéctica sujeto y contexto; tales fenómenos ocurren en un ámbito sociohistórico particular. Desde esta posición, la violencia es relacional, por lo que los comportamientos individuales necesitan abordarse en una matriz social. Otro planteo de Castorina y Kaplan (2009) refiere a que el sinsentido de la vida puede ser una fuente para la comprensión de los comportamientos violentos. La falta de perspectivas hacia el futuro potencia en estos adolescentes la asunción de proyectos que la sociedad actual prioriza: aquellos centrados en el individualismo y la competencia. Estos investigadores retoman a Wiewiorka

(2001), quien considera que la definición de violencia es compleja en tanto puede entenderse desde lo físico como desde lo simbólico. Así, la violencia puede definirse como una reacción del sujeto ante el rechazo y la exclusión por parte de otros significativos.

III. *Mass media* y subjetividad adolescente

En este apartado se hace referencia al potencial impacto que parecieran tener los *mass media* en la subjetividad adolescente.

Al respecto, hasta fines del siglo XX la característica central fue la unidireccionalidad, es decir, un emisor transmitía un mensaje a una audiencia de receptores pasivos (García Fajardo, 1992; Segura Vázquez y Barbas Coslado, 2017). A partir del siglo XXI ocurrió una explosión de las tecnologías de la información y comunicación digitales (TIC), donde convergen redes audiovisuales y telefónicas con redes informáticas, a través de un único sistema (Manfred, 1997). Las TIC, definidas como aquellos dispositivos que incluyen cualquier producto que almacene, recupere, manipule, reciba y transmita información digital (Becerill Ruiz, 2007), vinieron a sumarse a las tecnologías ya existentes, dando lugar a servicios más sofisticados, como videoconferencias y redes sociales. Las redes virtuales, como estructuras sociales compuestas por grupos de usuarios que están relacionados de acuerdo a algún criterio, cambiaron la esencia de los *mass media*, o los reconfiguraron: no hay un único emisor, sino que los emisores son múltiples y los receptores dejan de tener un rol pasivo para participar de manera interactiva y permanente con los emisores y el mensaje (Herrera Morales y Rodríguez Gómez, 2020).

Los *mass media* han adquirido un rol central en la conformación de la opinión pública, en la instauración de imaginarios sociales y en la conciencia de la sociedad sobre temas de interés (Sánchez y London, 2020). Durante las últimas cuatro décadas, con la aparición de Internet y la circulación de información inalámbrica, el proceso de comunicación se fue desplazando de la comunicación de masas a la autocomunicación de masas. Ello significa pasar de un único mensaje enviado por uno a muchos con muy poca interactividad a un sistema basado en mensajes de muchos a muchos (Castells, 2004).

Con el avance de las TIC y el surgimiento de la Red 2.0, la sociedad avanzó a lo que Van Dijck (2016) denomina la *cultura de la conectividad*; de este modo, las redes sociales abrieron nuevos canales donde los que antes eran receptores pasivos se convirtieron en productores de contenidos, logrando así que los *mass media* perdieran el monopolio de la información (Van Dijck, 2016). Los *mass media* y las redes sociales no transitan por caminos separados,

sino que se produce un interjuego donde el material extraído de las redes es utilizado para la generación de noticias, como fuentes tanto principales como complementarias (Arguiñano, 2020).

Para Castells (2014), los *mass media* son herramientas con potencia para manipular la comunicación y afianzar el poder. Pero desde la aparición de la nueva cultura de la autonomía considera que las redes de comunicación por Internet y telefonía móvil son un medio eficaz de autocomunicación y autorganización de masas. La continua transformación de la tecnología de la comunicación en la era digital pone al alcance de los *mass media* todos los aspectos de la vida social en una red que es, al mismo tiempo, global y local, así como genérica y personalizada, según un modelo en constante cambio. Otra característica de las tecnologías digitales es que permiten recrear lo privado (mensajería instantánea) y lo público (redes sociales) de la vida de los adolescentes y jóvenes. Lo privado y lo público se entremezclan, así como lo hacen lo digital y lo no digital. En tal sentido, los lugares clásicos de socialización como la escuela, el club, los sitios bailables y la plaza se combinan con los nuevos modos de vinculación que proveen la Internet y las redes sociales (Linne, 2015; Urresti et al., 2015). Es decir que la socialización ocurre en una combinación *online* y *offline* (Castells, 2014). Finalmente, cabe advertir que las consecuencias de estos profundos cambios en los modos de circulación de la información y la comunicación son hoy impredecibles. Mientras algunos investigadores plantean la neutralidad de las redes, otros enfatizan en el impacto que están teniendo en la forma de percibir e interpretar la realidad, en nuestro caso, del adolescente.

IV. La escuela en pandemia

En el escenario previamente descripto irrumpió la pandemia de COVID-19 en marzo de 2020. Al respecto, UNICEF (2010) analiza que la educación se ha interrumpido para toda una generación. Muchos países tuvieron que establecer estrictas medidas de confinamiento, y de este modo niños y adolescentes dejaron de asistir a la escuela. En este sentido, Márquez (2020) destaca el esfuerzo docente del equipo de coordinación de Educación Digital del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán (Argentina), además del esfuerzo de maestros, padres y estudiantes, puesto que la educación virtual transformó la forma de enseñar y de aprender. Argumenta que los conocimientos inacabados se vinculan con la ausencia del *cara a cara* de docente-alumno. Respalda sus afirmaciones en el factor emocional que implica todo aprendizaje y que se nutre de la presencia –no virtual– del docente.

En la misma línea, Díaz-Barriga (2020: 25) plantea que aun si las distancias socioeconómicas fueran salvadas y reconociendo que se está ante una nueva generación de alumnos que mayormente está vinculada con la tecnología digital, «esto no significa que puedan aprender con la tecnología». El uso de las TIC ha modificado sus formas de aprender, sus intereses y sus habilidades; sin embargo, tienen más pericia para comunicarse, para las redes sociales que para emplearlas como un recurso de aprendizaje. En este sentido, la figura del docente cobra relevancia para guiar los aprendizajes, como figura de sostén y de acompañamiento a las familias. En suma, tanto para los investigadores como para los directores de escuelas entrevistados, no obstante el esfuerzo docente, los aprendizajes se vieron afectados por la virtualidad –sin desconocer su enorme importancia–, en la medida que valoran como fundamental la presencia del docente como mediador entre el alumno, el conocimiento y el deseo de aprender.

En el campo de la educación de niños y adolescentes, el concepto central parece ser el de *inclusión*, según lo expresa la Agenda de Educación 2030 aprobada en Corea (UNESCO, 2015a). La inclusión operaría como un eje de la transformación de los sistemas educativos. La UNESCO (2015) señala que el debate internacional en los últimos setenta años está centrado en entender a la educación inclusiva como un derecho humano y un bien público, como atención a grupos con necesidades especiales y como urgencia de resolver situaciones de exclusión.

Se trata de posicionar a la educación inclusiva como un derecho a acceder a una educación pertinente, que conduzca al desarrollo pleno de los derechos humanos. Más recientemente se viene insistiendo en que la educación inclusiva implica que el Estado reafirme su rol como garante de los derechos de los ciudadanos, de entre los que se destacan la igualdad de oportunidades en la apropiación de saberes, la no discriminación y la gratuidad.

Por otra parte, la educación entendida como un bien público (UNESCOb) implica garantizar que cada adolescente pueda beneficiarse del derecho a la educación. Y aquí entran en juego dos variables: un Estado garante del derecho y las reales oportunidades que tiene ese joven de efectivizar ese derecho. En la educación inclusiva se conjugan dos grandes dimensiones, la equidad y la calidad, como base de un enfoque sistémico que conduzca a la calidad educativa (UNESCO, 2015a). La UNESCO (2015a, 2015b) ha sido enfática al señalar que la educación inclusiva está directamente asociada a un *desarrollo sustentable*. Este es el concepto más robusto a tener en cuenta.

Si bien es cierto que en la última década y media se ha podido constatar en América Latina avances interesantes en las condiciones educativas de ni-

ños y adolescentes, puede afirmarse que aún no se ha consolidado la noción de la educación inclusiva mediada por políticas eficaces. En función de lo expresado, este organismo plantea que América Latina tiene como meta la generación de nuevas políticas sociales y de educación, reconociéndose que la educación inclusiva sigue siendo una asignatura pendiente en la región.

V. Pobreza y privación cultural

Tal como se ha planteado en párrafos precedentes, la educación inclusiva resulta hoy el concepto más potente para pensar un desarrollo sustentable. Entendida la educación como un bien público, la UNESCO (2015a) argumenta que el rol del Estado es central, pero también lo son las reales oportunidades que tiene un sujeto, en nuestro caso el adolescente, de efectivizar ese derecho. La pobreza se presenta así como un factor nodular que obstaculiza la posibilidad de hacer realidad ese derecho.

La pobreza constituye un problema estructural en Argentina. La proporción de hogares y de personas que presentan privaciones, tanto materiales como sociales fundamentales para el desarrollo humano, es alta (Bonfiglio *et al.*, 2020). El Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA) utiliza un enfoque multidimensional que integra los ingresos percibidos como el acceso a derechos básicos y a otros más complejos (alimentación, educación, empleo, salud, servicios básicos, vivienda, medioambiente saludable y seguridad social) (Bonfiglio *et al.*, 2020). En la actualidad, tanto ODSA como el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) estiman que cuatro de cada diez habitantes son pobres por falta de ingresos (Bonfiglio *et al.*, 2020; INDEC, 2020). El grupo que se vio más afectado por la crisis económica en los últimos dos años fue el de los niños, niñas y adolescentes. Se calcula que seis de cada diez se encuentran debajo de la línea de la pobreza (Tuñón, 2020; UNICEF, 2020), cifra que aumenta en forma considerable si se tiene en cuenta el enfoque multidimensional de valoración de la pobreza.

A su vez, el aislamiento social vinculado a la pandemia de la COVID-19 afectó la situación económica de muchos hogares, provocando un aumento de la pobreza en diferentes dimensiones, como el hábitat, la educación, el empleo y la salud (INDEC, 2020; Tuñón, 2020; UNICEF, 2020). Puede afirmarse que el aislamiento social ha profundizado desigualdades ya existentes en relación con la escolarización (Tuñón, 2020). La escolaridad se presenta como una de las dimensiones centrales de la vida de niños y adolescentes más afectada. La falta de conectividad se convirtió en un escollo insalvable; casi la mitad de niños en edad escolar carecen de computadora y en las familias suele haber

un solo dispositivo telefónico a disposición (Tuñón, 2020). La brecha de acceso, sumado a la brecha de uso, se ha exacerbado entre los pobres y quienes no padecen este fenómeno.

En estas condiciones cobra más vigencia la concepción de que la pobreza debe concebirse como la privación de capacidades básicas y no meramente como la falta de ingresos (Sen, 2000). Se destaca en Sen (1981) la dimensión ética del debate sobre los problemas económicos que aquejan al mundo y la preocupación por el hombre y su dignidad. Así, el autor afirma que si bien es innegable que la ausencia de ingresos económicos predispone a la pobreza, es una variable insuficiente para definir el constructo. Los postulados de Sen permiten fundar una mirada integradora al plantear que el factor más apropiado para evaluar el bienestar de las personas es la *potencia* para actuar y para contribuir con sus actos al desarrollo pleno de sí mismo y de la sociedad, lo cual es mucho más que sus bienes materiales (Sen, 2000). La noción de *libertad* está en el centro de la teoría de la pobreza de Sen y de la valoración del bienestar de un sujeto. Argumenta que cuando se analiza la justicia social es imprescindible juzgar la ventaja del sujeto en función de sus *capacidades*, es decir, las *libertades fundamentales* de las cuales disfruta para llevar el tipo de vida que tiene razones de valorar. Desde esta perspectiva, las privaciones no solo tienen que ver con lo material sino también con lo cultural. Por ejemplo, en el caso de los adolescentes, remiten a las menores posibilidades de estimulación por parte de figuras adultas, a la ausencia de recursos materiales y tecnológicos que le faciliten una continuidad de sus trayectorias escolares, a las carencias habitacionales que le generen mayor estrés en la convivencia familiar, entre otros. En síntesis, mientras no se resuelva el crítico panorama de la pobreza, entendida como privación de la libertad para hacer uso de las capacidades de un sujeto, la equidad e inclusión en la educación de niños y adolescentes seguirá siendo un buen propósito difícil de alcanzar.

VI. Método

Se trata de un estudio cualitativo teórico (Taylor y Bogdan, 2000) que se propone comprender rasgos de la vida social de los adolescentes privados culturalmente, a partir de la interpretación del discurso de una docente, con funciones directivas en la institución. En la clasificación de Glasser y Strauss (1967), esta investigación concuerda con las teorías fundamentadas tanto sustanciales (escuela) como formales (comportamiento agresivo).

El escenario de referencia es una institución educativa de nivel medio, ubicada en una zona de elevada vulnerabilidad social, cultural y económica del sur de la ciudad de San Miguel de Tucumán (Argentina).

Para esta presentación se analizó el discurso de una docente de la institución, quien además de aportar información histórica y social de la comunidad en la que se emplaza la escuela, relató circunstancias, acontecimientos e ideologías que refieren a la construcción social del escenario escogido. Se trata de un directivo con una antigüedad de cuatro años en la institución.

Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas. Un encuentro de estos fue presencial mientras que los restantes se realizaron a través de la plataforma Google Meet, debido al ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y la situación sanitaria local.

Asimismo, se contó con el análisis de otras fuentes:

- a) artículos de periódicos locales con información de actividades realizadas por alumnos, sus familias y docentes de la institución educativa (Márquez, 2020)
- b) material videográfico sobre jornada de encuentro con padres (cuatro videos de 13, 22, 34 y 35 segundos de duración)
- c) video sugerido de YouTube (Skliar + Kaplan + Catelli: *Acerca de extrañar la escuela* - 20.08.20, en <https://www.youtube.com/watch?v=soZ-GKtb-7aM&feature=youtu.be>)
- d) material subido al Facebook de la institución. No se precisan enlaces de los videos de Facebook ni fecha exacta de los artículos del periódico para preservar la privacidad de la institución y personas intervinientes.

En las entrevistas, las áreas de exploración fueron: relación entre Internet, redes sociales, escuela y contexto; comportamientos agresivos (*online* y *offline*) y la función de la escuela como institución. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas de modo textual a fin de realizar el análisis de contenido. Se definieron las siguientes categorías inductivas: pobreza, escuela, comportamiento agresivo y *mass media*. Cabe destacar que la participación de la persona entrevistada fue voluntaria y se le expresó la total libertad de no contestar, interrumpir los encuentros o no participar del proceso de recolección de información cuando lo decidiera. Se tomaron las medidas de resguardo tal como lo establece la ley 25.326 de protección de datos personales. El presente estudio ha sido evaluado por el Comité de Ética de UNT-CONICET (Res. n.º 09/2017).

VII. Análisis y resultados

De las categorías inductivas generadas a partir del material obtenido, se elaboró un esquema (ver Figura 1) que a su vez organiza la presentación de los análisis realizados y resultados obtenidos. Este esquema muestra los indicadores de cada categoría inductiva como su relación con otros indicadores o subcategorías. Cabe destacar que en el análisis se consideraron estas categorías inductivas relacionadas, puesto que dan cuenta de la complejidad de la temática.

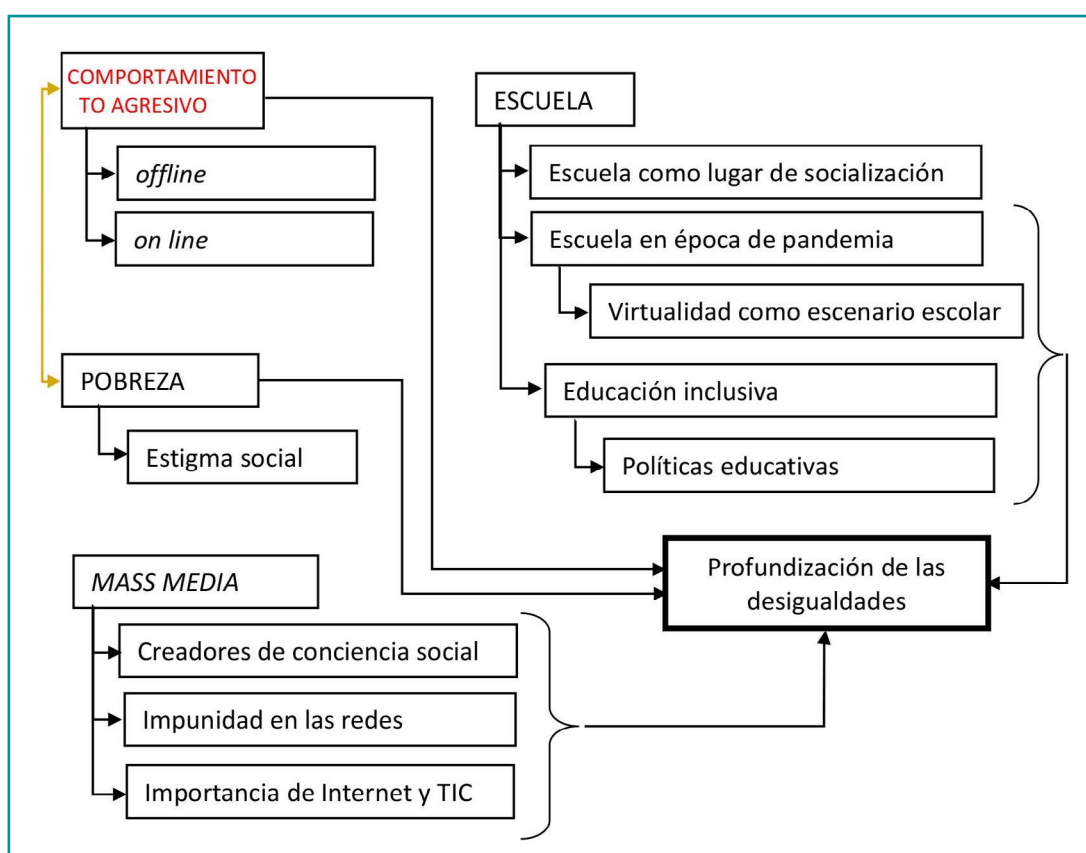


Figura 1. Esquema de categorías inductivas del análisis cualitativo de entrevistas en institución educativa en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. Tucumán, Argentina. 2020

a. Comportamiento agresivo y pobreza

Uno de los objetivos fue comprender el comportamiento agresivo de adolescentes escolarizados en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, desde la perspectiva de una docente, en función directiva de la institución educativa escogida como escenario para este estudio.

La agresividad puede definirse como provocación, ataque, ofensa a los demás (RAE, 1992), entre otras acciones y actitudes, por lo cual resulta complejo deslindar su significación de otros constructos, como violencia, hostilidad o conducta antisocial. En el discurso de la entrevistada, los términos *agresividad* y *violencia* son empleados para hacer referencia a cuestiones similares. Así, expresa: «hoy los niños por Internet reciben ofertas de un paraíso que en la puerta dice “vos no entrás” y eso es causa de mucha agresividad», mientras que en otro tramo de su relato afirma que «mientras la sociedad no cambie este discurso cruel que margina, no va a frenar la violencia». En otra oportunidad emplea ambos términos como equivalentes en una misma frase referida al modo de crianza: «Tal vez los adultos hemos crecido con cierta escala de valores (...) que mantenían la agresión, la violencia, a raya». Si bien en la literatura el constructo violencia refiere a comportamientos agresivos cuya intensidad y destructividad parecieran ser mayores que las observadas en un acto agresivo, serán considerados de modo indistinto para el presente trabajo.

Las expresiones de la directora evidencian su forma de comprender las causas de los **comportamientos agresivos** en algunos alumnos. En su narrativa hace alusión a los comportamientos de transgresión de los adolescentes y el diferente tratamiento que reciben según su contexto de procedencia, articulando este constructo con la pobreza y el estigma social (véase Figura 1). En tal sentido, expresa:

cuando en los hechos delictivos dicen «menores, menores, menores» (...), ya queda estigmatizado, y cuando dicen tal barrio y tal otro, sobre todo los pobres, bueno, ya están los chicos con esta doble carga, encima del sufrimiento concreto y real de no tener resueltas sus necesidades básicas. Es una situación muy complicada...

Al respecto, continúa diciendo: «los chicos de estos barrios sufren portación de cara o portación de gorra. Un estigma total...». Esta descripción podría comprenderse, según Wieviorka (2001), por la falta de reconocimiento que percibe el adolescente al no ser incluido y considerado un sujeto de derechos. La pobreza no solo genera carencias materiales sino también simbólicas, sobre todo al no poder construir un proyecto personal en un futuro que se vislumbra incierto e inalcanzable.

La agresión física y verbal son modalidades que suponen, desde la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1974), un proceso de observación y no solo imitación de modelos adultos violentos, en muchos casos, naturalizados en el ámbito familiar. Se han generado diversas teorías que tratan de explicar los comportamientos agresivos. La teoría de la frustración-agresión de Dollard

(1939) y su posterior revisión (Miller, 1941) brindan elementos para comprender que si el adolescente percibe bloqueadas las posibilidades de acceder a una meta deseada, la respuesta puede ser el comportamiento agresivo. Los aportes contemporáneos de Miller (1941) son esenciales para no caer en el error de hacer una atribución de causalidad entre pobreza/agresividad. Miller (1941) afirma, con acierto, que no siempre una frustración genera agresividad; los sujetos pueden tener otros recursos para afrontar una situación aversiva, tales como metas alternativas o la superación de obstáculos que se aprenden en el proceso de socialización.

Por su parte, la pobreza aparece como un fenómeno estructural en el escenario abordado, remitiendo a la profundización de las desigualdades y la vulneración de derechos de estos adolescentes (véase Figura 1). La interpretación de las diferentes dimensiones identificadas en los relatos está contextualizada en un entorno donde los recursos sociales, económicos y culturales son limitados. En el discurso de la entrevistada se destaca el énfasis en las condiciones ecológicas y culturales en las cuales viven los adolescentes que asisten a la escuela escenario de esta investigación. Los datos proporcionados por la entrevistada dan cuenta que los alumnos que asisten a esta institución escolar presentan privaciones tanto materiales como sociales, esenciales para su desarrollo, tal como afirma el Observatorio de la Deuda Social Argentina (Bonfiglio et al., 2020). Ello se manifiesta cuando expresa: «Lo que pasa es que, si uno va a la escuela nuestra que es una escuela de la zona pobre, ahí va a ver que los chicos no tienen otra diversión, ellos se sientan en la esquina, no hay plaza... se sientan en la orilla de la vía». Con relación a la pobreza, Sen (1981) ha hecho una valiosísima contribución para comprender las nefastas implicancias de aquella en la vida de estos adolescentes. Afirma que, sin negar que la carencia de ingresos predispone a la pobreza, esta solo puede comprenderse desde una perspectiva integral. El sujeto en condiciones de pobreza ha perdido la libertad para poner en funcionamiento sus capacidades, que le permitan lograr el tipo de vida que tiene motivos para valorar y desear alcanzar. Se está haciendo referencia así al logro de un nivel de bienestar y dignidad y no solo a la obtención de ingresos. Sen (1988; 2000) combina con maestría herramientas económicas con otras filosóficas, con una dimensión ética que supera otros enfoques desde donde pensar al joven en situación de pobreza.

Por su parte, Kaplan (2011) agrega que la asociación violento-pobre está en la base de la estigmatización hacia estos adolescentes. En la narrativa de la entrevistada se destaca cómo las redes virtuales ofrecen un sinnúmero de oportunidades de consumo, al cual estos adolescentes privados culturalmente

están imposibilitados de acceder; una frase, ya mencionada anteriormente, lo pone en evidencia cuando afirma que «hoy los niños por Internet reciben ofertas de un paraíso que en la puerta dice “vos no entrás”... y eso es causa de mucha agresividad». En este mismo sentido, una investigación (Becerril Ruiz, 2007) con adolescentes de la ciudad de Buenos Aires encontró que los adolescentes de sectores populares con comportamientos violentos eran definidos, por sus propios pares de igual y/o diferente contexto, con un sesgo ideológico que combinaba nivel socioeconómico con ciertos rasgos fenotípicos (*villeros, negros, choros*).

b. Los mass media y el comportamiento agresivo en contextos de pobreza

Otro objetivo de las entrevistas fue explorar el uso de las TIC, particularmente las redes sociales virtuales, que hacen los adolescentes y las manifestaciones agresivas a través de este medio. Las redes sociales abrieron nuevos canales de comunicación donde los que antes eran receptores (alumnos) ahora también son productores de contenidos. En este sentido, la entrevistada pone de manifiesto dos posturas: destaca el uso de la tecnología como intermediario válido entre docentes y alumnos, afirmando que «vino a facilitar el acceso a la comunicación entre docentes, docentes y alumnos, y entre ellos mismos, por ejemplo, a través de redes sociales y grupos de WhatsApp para comunicar tareas». Así también, señala que los alumnos están conectados «y de esa manera... nos avisan: tal compañero está desconectado porque no tiene crédito, o falleció su padre, etc. Ellos están conectados por el celular... con los profesores» (véase Figura 1). Esto pondría de manifiesto los efectos de la llamada *cultura de la conectividad* a la que hace referencia Van Dijck (2016).

Otros usos se relacionan específicamente a las interacciones sociales entre los adolescentes. Las referencias a los modos de relación agresiva entre pares en el contexto escolar son preexistentes a la pandemia. La docente expresa que «los adolescentes se pelean y se filman». Estas y otras prácticas enmarcadas en las agresiones virtuales «son registradas en los celulares», posibilitando así los elementos necesarios para sostener en el tiempo conductas agresivas intencionales mediante el uso, por un sujeto o un grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente.

El tercer objetivo fue indagar si el comportamiento agresivo mediado por las redes sociales virtuales se había modificado en el marco de la pandemia de COVID-19. De esto se infiere que la mixtura *online/offline* cobra una dinámica diferente. La docente expresa al respecto que «la violencia se quedó encerrada en la casa... ese es el problema ahora... hay un incremento de la violencia en la familia». De este modo, señala un aumento de la agresión

offline en el ámbito familiar. Al mismo tiempo, afirma que «la escuela era una vía de escape para el chico». Esto se relaciona con la mixtura entre lo virtual y lo real propuesto por Castells (2014), quien plantea además que las tecnologías permiten recrear lo privado (mensajería instantánea) y lo público (redes sociales) de la vida de los adolescentes.

En el discurso de la informante destaca su posición respecto del impacto nocivo de las *mass media* en la vida de las personas: «cualquiera dice lo que quiere» y no siempre se miden las consecuencias. De este modo, hace referencia a la impunidad que dan las redes. Expresa al respecto «a través de las redes sociales y por sobre todo en un discurso que se lo voy a atribuir a los medios por la importancia que tienen en la creación de conciencia social, tienen un gran impacto en la sociedad...» (ver Figura 1). En este sentido, Castells (2014) y Sánchez y London (2020) plantean que los *mass media* han adquirido un rol central en la conformación de la opinión pública, en la instauración de imaginarios sociales y en la conciencia de la sociedad sobre temas de interés.

Posteriormente, hace referencia a que «los comunicadores sociales dicen que la escuela no sirve, que a los chicos no le interesa para nada», con lo que la demanda de la informante tiene una doble direccionalidad: por un lado, contra la falacia que incluye la generalización al hablar de «los chicos», y por otro, la influencia que esto puede tener ante la masa receptora de estas noticias, llamando la atención sobre la ideología detrás de cada mensaje, lo que expresa como «detrás de los medios también hay intereses, hay que ver a quién le dan la palabra».

c. Escuela, *mass media* y pobreza

Puesto que una categoría inductiva emergente fue la descripción de la escuela como lugar de socialización y su participación en la vida adolescente en tiempos de pandemia, se analizó relacionándola a las categorías *mass media* y pobreza (ver Figura 1).

La imagen social sobre la educación que evidencia la entrevistada se manifiesta al expresar que «hay una lectura muy cruel de mucha ignorancia cuando... nos referimos a nuestras instituciones educativas. No es una pequeña porción, cada vez son más... mientras la sociedad no cambie este discurso cruel que margina, no va a frenar la violencia». Lo que se está negando, con este tratamiento homogeneizador, es la diversidad ecológica y cultural de los adolescentes. Y esta posición es contraria a las conclusiones a las que llega la UNESCO (2008; 2015b) respecto a que la educación debe ser entendida como un derecho y como un bien público, con atención a grupos con necesidades especiales; sin lugar a dudas aquí, el concepto más robusto es el de inclusión.

El tema crítico de la inclusión de los adolescentes en el sistema educativo está presente hace años. De la narrativa de la directora se desprende que en tiempos de prepandemia o de educación presencial, los alumnos se caracterizaban por un alto ausentismo, así como por la escasa participación en clase. Esa educación inclusiva, para la UNESCO (2008; 2015a; 2015b), al igual que para nuestra propia perspectiva, implica que el Estado asume el rol de garante de los derechos de los jóvenes, de entre los que se destacan la igualdad de oportunidades en la apropiación de saberes, la no discriminación y la gratuidad con calidad. Todas estas dimensiones se encuentran fuertemente asociadas a un desarrollo sustentable, de allí su relevancia.

Así también, en la narrativa de la entrevistada se destaca una posición crítica hacia políticas educativas que valoran los aprendizajes de la población escolar de igual manera, cualquiera sea el contexto de procedencia. Así, afirma: «resulta que dan la misma prueba a un chico del colegio (XXX) de NSE alto y al mío (XX, escuela pública) o de X (zona donde habitan familias con fuerte privación cultural). Se refuerza así a este –al alumno– como el que no sabe, que no aprende, que no sirve» (véase Figura 1), vinculando la estigmatización de la pobreza con la autoestima del joven. Al respecto y como contrapartida a esta situación, hace mención a que «hay un proyecto dentro de la escuela de levantar la autoestima de los chicos, que ellos se respeten a sí mismos», buscando contrarrestar lo que, desde el enfoque de Sen (1981), sería la pérdida de la libertad de utilizar las propias capacidades para obtener un logro.

En 2020 se ha presentado un gran desafío a nivel educativo: repensar la escuela como lugar de socialización de niños y adolescentes, así como escenario de enseñanza-aprendizaje. Han colisionado las funciones de la escuela. Su función reguladora (certificar conocimientos) ahora está mediada por las nuevas tecnologías. Al decir de la informante, «hay una nueva era en la historia, y creo que tendremos que hablar de la creación del espacio virtual como un evento de significación inmensa a nivel mundial». El espacio físico de intercambio de conocimientos no formales entre los alumnos, donde *aprendían a ser con otros* distanciados de sus padres, se ha visto invadido por un abrupto pasaje a un espacio virtual nuevo. Sin embargo, refuerza la idea del educador como figura formadora:

No podíamos soltar a los chicos (...), primero por esto de la necesidad de una figura adulta, como formadora, y porque de alguna manera hay que educar (...) cuando uno dice Maestro, esa palabra implica muchas cosas, implica un compromiso ético, una conducta de vida, un ejemplo hacia el otro (véase Figura 1).

Diversos investigadores (Díaz Barriga, 2020; Márquez, 2000) y organismos como UNICEF (2020) y UNESCO (2008, 2015a, 2015b) destacan el esfuerzo de los maestros, enfatizando en el factor emocional que implica todo aprendizaje que se nutre de la presencia –no virtual– del docente. El relato obtenido señala que los docentes «contenían a los alumnos en distintas problemáticas», que «los adolescentes están sufriendo mucho la ausencia del referente adulto» y que «los docentes eran un pilar (...) si hay un embarazo adolescente nos enteramos primero en la escuela». Pone de manifiesto que el aislamiento confinó también a los adolescentes: «estos chicos quieren volver, nos dicen que quieren ir a la escuela porque si no tienen que ir a ayudar al papá. Son chicos de quince años que ahora están ayudando en albañilería». Tal como señalan organismos internacionales (UNESCO, 2015b; UNICEF, 2020), la escuela tiene como función la inclusión social de los sectores vulnerables. Refiriéndose a los alumnos, la informante afirma: «a mí nadie me va a decir que a mis pobres [haciendo alusión a los chicos] no les interesa educarse. Mentiras. Están pendientes... hay mucha presencia familiar en estas escuelas de sectores vulnerables» (véase Figura 1). De este modo, destaca la oportunidad que tienen los adolescentes de sectores marginados de acceder a la escolaridad formal y reconoce que la educación es la base de todo proceso de cambio social, revalorizando así el postulado de la educación inclusiva como un derecho humano y un bien público (UNESCO, 2015a).

Según Márquez (2020), debido al impacto del distanciamiento social será necesario invertir tiempo y esfuerzo –tanto docentes como alumnos– para trabajar los contenidos que fueron abordados de modo parcial durante el período 2020; la presencia de los docentes será fundamental en esta fase. Plantea además que la transmisión parcial de contenidos, que resultaron inacabados, se vincula con la ausencia del *cara a cara* de docentes y alumnos; es decir, el factor emocional que nutre el aprendizaje a través de un vínculo *offline* ha estado ausente. Siguiendo esta misma línea, la docente revaloriza la arista humana de la figura docente en el acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, señala «la necesidad que ellos [refiriendo a los alumnos] tienen del adulto. Antes lo veíamos con los chicos que no tenían que ir a recuperar, se ponían el uniforme y estaban sentados en las gradas de la escuela... o en el recreo van a golpear la puerta» del adulto referente. Enfatiza de este modo que el espacio escolar excede, para estos alumnos, al proceso de aprendizaje para convertirse en un ámbito de contención y pertenencia.

Posteriormente la docente analiza el impacto del contexto de pobreza en la escuela, haciendo referencia al fenómeno de la pandemia en una triangula-

ción escuela/pobreza/pandemia a las que percibe integradas, con el abrupto cambio del sistema de aprendizaje de presencial a virtual. Señala:

Es un cambio enorme a nivel mundial que vino a sacar a luz o profundizar problemas que ya había. Debemos equiparar la falta de conectividad con el ausentismo, que pasaba antes. Pero si los chicos no tienen acceso –conexión a Internet–, estamos en serios problemas; yo lo compararía a una etapa anterior a la ley 1.420, de educación gratuita, laica y obligatoria, la ley Roca.

Agrega que es necesario «asegurar un piso tecnológico». Es imprescindible desde esta perspectiva «superar el analfabetismo y el semianalfabetismo» informático, puesto que esto ha profundizado las desigualdades. En tal sentido, realiza enlaces entre la situación de pobreza y las oportunidades de acceso a nuevas formas de aprender, mediadas por una tecnología cada vez más sofisticada en dispositivos y en competencias cognitivas para utilizarlas. Sin embargo, no deja de lado la interrelación entre las condiciones sanitarias actuales y la importancia de potenciar los recursos tecnológicos en docencia. El nuevo escenario educativo está atravesado por la necesidad de adaptarse de forma acelerada al uso de las nuevas tecnologías. En esta abrupta transición, identifica tres actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los alumnos, los docentes y la tecnología. Al respecto, menciona que «están (...) los que podrían y saben utilizar [la tecnología], que son la mayoría de los chicos –pero no tienen los dispositivos– y los que tenemos aparatos y no sabemos utilizarlos» (haciendo referencia a los docentes) (véase Figura 1). Este interjuego evidencia cómo la educación se ha interrumpido (UNICEF, 2020). Tal como se expresó, los niños y adolescentes dejaron de asistir a la escuela y ello ha ocasionado una enorme disrupción en sus vidas y en su bienestar. Esta alteración claramente afecta a los docentes y familias. La entrevistada reconoce las dificultades que el cuerpo docente atravesó: «veo angustia en los docentes. No logran entender la idea de una educación fuera de los parámetros que veníamos manejando: programas, planificación...». Incluso refiere al cambio que sufrió la forma de evaluar a los alumnos: «la evaluación que podemos hacer es formativa, ver lo que van produciendo. Es pedirles otro tipo de conocimiento». Estas afirmaciones coinciden con el malestar de muchos otros educadores de distintos sectores de la educación formal, así como de diferentes lugares geográficos.

Frente a la visión sobre la educación en pospandemia se plantea que el escenario educativo está obligado a cambiar por efecto de la virtualidad. La

entrevistada considera que en el regreso a la escuela se deberán aunar tanto los recursos didácticos clásicos como las nuevas tecnologías digitales:

que los chicos no tengan acceso a una PC e Internet sería equivalente de que años atrás no hubieran tenido acceso a libros, útiles, etc....

Ahora estamos aislados por la pandemia, pero cuando volvamos van a convivir los dos sistemas (virtual y presencial). Sin embargo, deben tenerse en cuenta las características particulares de cada lugar geográfico y las reales posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías.

VII. Conclusiones

Este artículo ha indagado, mediante una metodología cualitativa, el comportamiento agresivo, mediado por las redes sociales virtuales, de adolescentes escolarizados en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Se evidencia que las redes sociales abrieron nuevos canales de comunicación. Quienes antes eran receptores –alumnos–, ahora también son productores de contenidos. En ese sentido, la tecnología se presenta como intermediaria entre docentes y estudiantes, pero también ha permitido la expresión del comportamiento agresivo que, en la narrativa de la informante, en ocasiones es empleado como sinónimo de violencia. Para comprender dicho comportamiento agresivo de algunos adolescentes es imprescindible analizar las condiciones ecológicas y culturales en las cuales viven. Los alumnos que asisten a esta institución escolar presentan privaciones tanto materiales como sociales, esenciales para su desarrollo. Al mismo tiempo, las redes virtuales ofrecen variadísimas oportunidades de consumo, a las cuales están imposibilitados de acceder. Si el adolescente percibe bloqueadas las posibilidades de acceder a una meta deseada, la respuesta puede ser el comportamiento agresivo, desde la teoría de la frustración-agresión. Pero es fundamental no caer en el error de hacer una atribución de causalidad entre pobreza/agresividad, aunque sí debe ser estudiada como un factor de riesgo. No siempre una frustración genera agresividad, puesto que los sujetos pueden tener otros recursos para afrontar una situación aversiva, tales como la superación de obstáculos que se aprenden en el proceso de socialización.

En el análisis del comportamiento de los adolescentes, se pone mucho énfasis en la función social de la escuela y en cómo la educación debe ser entendida como un derecho y como un bien público, siendo el de inclusión el concepto más robusto. El Estado debe asumir el rol de garante de los derechos

de los jóvenes, de entre los que se destacan la igualdad de oportunidades en la apropiación de saberes, la no discriminación y la gratuidad con calidad.

Otro objetivo fue indagar si el comportamiento agresivo mediado por las redes sociales virtuales se había modificado en el marco de la pandemia de COVID-19. De la narrativa de la entrevistada se infiere una combinación *online/offline* que ha otorgado una cualidad diferente a los vínculos entre alumnos; pero el foco de preocupación de la informante es la inclusión con calidad, para lo cual falta resolver la brecha de acceso y de uso.

En síntesis, se destacó la incidencia del contexto de pobreza en la organización de la subjetividad; igualmente se enfatizó en la función social de la escuela desde la perspectiva de la inclusión. Se concluye que los adolescentes de contextos de privación cultural han perdido la libertad (Sen, 2000) para emplear sus capacidades en obtener una vida de calidad y que la profundización de su vulnerabilidad social se sostiene desde múltiples factores como la pobreza, las políticas públicas, los medios de comunicación, las TIC, las políticas educativas y el estigma social.

Nota

1. Proyecto «El comportamiento agresivo en adolescentes de Tucumán que viven bajo condiciones de vulnerabilidad» (SCAIT 26K 603, UNT 2018-2021). [«« VOLVER](#)

Referencias bibliográficas

- ARGIÑANO, J. (2020). Las redes sociales como fuentes de información para ampliar la agenda temática de los cibermedios. *Miguel Hernández Communication Journal*, 11(2): 297-314.
- BANDURA, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist*, 29(12): 859-869.
- BECERRIL RUIZ, D. (2007). *Tic y sociedad en el siglo XXI*. España: Editorial Universidad de Granada.
- BERKOWITZ, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1): 59-73.
- BONFIGLIO, J.; Vera, J. y Salvia, A. (2020). *La pobreza como privación más allá de los ingresos (2010-2019): introducción de datos fundados en un enfoque de derechos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10042> [Consultado: 26/11/2020].

- CABALLERO, S.; Contini, N.; Lacunza, A.; Mejail, S. y Coronel, P. (2018). Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico. Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y C. Sociales, Universidad Nacional de Jujuy*, 53: 1-21.
- CARRASCO ORTIZ, M. y González Calderón, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4 (2): 7-38.
- CASTELLS, M. (2004). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La Sociedad Red*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (2014). *Cambio. El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global*. California: Open Mind. BBVA.
- CASTORINA, J. y Kaplan, C. (2009). Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa (pp. 29-54). En: Kaplan, C. (director), *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- CONTINI, N.; Lacunza, A.; Caballero, S.; Mejail, S. y Lucero, G. (2020). Las tecnologías digitales como riesgo para la expresión del comportamiento agresivo en adolescentes. En prensa.
- CONTINI, N.; Lacunza, A.; Caballero, S.; Mejail, S. y Lucero, G. (2019). Algunas consideraciones sobre afrontamiento y comportamiento agresivo en adolescentes de contextos vulnerables. En prensa.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2020). La escuela ausente: la necesidad de replantear su significado (pp. 19-29). En Casanova Cardiel, H. (coord.). *Educación y Pandemia. Una visión académica*. México: Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- DOLLARD, J.; Doob, L.; Miller, N.E.; Mowrer, O.; Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale: University Press.
- FEIXA, C. (2018). Tribus urbanas a la carta: los retos de la generación hashtag. Entrevista de Carlos Garsán. *Culturplaza*. Disponible en: <https://valenciaplaza.com/tribus-urbanas-a-la-carta-los-retos-de-la-generacion-hashtag> [Consultado: 18/4/2018].
- FEIXA, C. (2008). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- FONDO DE NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, UNICEF. (2020). *Regresar a la escuela en época de pandemia*. Nueva York: UNICEF. Disponible en: [unicef.org/es/coronavirus/regresar-escuela-pandemia](https://www.unicef.org/es/coronavirus/regresar-escuela-pandemia) [Consultado: 26/11/2020].
- GARAIGORDOBIL, M. y Oñederra, J. (2010). Teorías explicativas de la agresividad y la conducta violenta (pp. 65-89). En: Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (editores). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA FAJARDO, J. (1992). *Comunicación de masas y pensamiento político*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- GLASSER, B.G. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- HERRERA MORALES, M.A. y Rodríguez Gómez, C. (2020). *Hardware y comunicaciones. Submódulo 1: Comunidades virtuales*. PAIS: Marco Antonio Herrera Morales. Disponible en: https://books.google.com.ar/books?id=5XD0DwAAQBAJ&hl=es&source=gbs_navlinks_s [Consultado: 26/11/2020].

- IMAZ RONCERO, C.; González Gallego, K.; Geijo Uribe, M.; Higuera González, M. y Sánchez Lorenzo, I. (2013). Violencia en la adolescencia. *Pediatría Integral*, 17 (2): 101-108.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS, INDEC (2020). *Condiciones de vida*. Buenos Aires: INCDEC. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_01_200703093514.pdf [Consultado: 28/11/2020].
- KAPLAN, C. y Napoli, P. (2017). Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. *Última década*, 46: 147-183.
- KAPLAN, C.V. (2011) Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 35: 95-103.
- LINNE, J. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de brecha digital? Desafíos de los planes 1 a 1, la alfabetización tecnológica y la educación en el siglo XXI. *Question, Revista especializada en Periodismo y Comunicación*, 46(1): 151-159.
- MANFRED, F. (1997). ¿Qué es la comunicación? Introducción. Múnich: Ediciones UTB.
- MÁRQUEZ, J. (30/8/2020). ¿Qué pasará con la educación después de la pandemia? *La Gaceta*: 2.
- MILLER, N.E. (1941). I. The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48 (4): 337-342.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, OMS (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre COVID-19 (11 de marzo 2020)*. Nueva York: OMS. Disponible en: <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> [Consultado: 26/11/2020].
- PUEYO ANDRÉS, A. (2006). Violencia juvenil: realidad actual y factores psicológicos implicados. *Revista de Enfermería*, 29 (1).
- RAE (1992). *Diccionario de la lengua española*. 21° ed. Madrid: Real Academia Española.
- SÁNCHEZ, M.R. y London, S. (2020) La pobreza y el discurso de los mass media. Un estudio de la prensa local argentina. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 49: 136-157.
- SEGURA VÁSQUEZ, A. y Barbas Coslado, A. (2017). Relatos y contrarrelatos digitales: nuevos medios, viejos conflictos (pp. 197-212). En: Aparici, R. y García, D. (editores), *¡Sonríe, te están puntuando! Narrativa digital interactiva en la era de Black Mirror*. Barcelona: Gedisa.
- SEN, A. (1981) *Poverty and Famines: An Essay on Entitlements and Deprivation*. Oxford: Clarendon Press.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- TAYLOR, S.J. y Bogdan, R. (2020). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TUÑÓN, I. (2020). *Condiciones de vida de las infancias pre-pandemia COVID-19. Evolución de las privaciones de derechos 2010-2019*. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina. Observatorio de la Deuda Social Argentina, Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10267> [Consultado: 28/11/2020].
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2008). 48.ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Documento Final*. Ginebra: UNESCO.

- Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT spa%5B1%5D.pdf [Consultado: 26/11/2020].
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO. Disponible en: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon> [Consultado: 26/11/2020].
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697> [Consultado: 26/11/2020].
- URRESTI, M.; Linne, J. y Basile, D. (2015). *Conexión total*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- WIEVIORKA, M. (2001). La violencia: destrucción y construcción del sujeto. *Espacio Abierto*, 10 (3): 337-347.