



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

EL FENÓMENO DE LA AGRESIÓN EN EL LICEO

*Un estudio descriptivo de la percepción de los jóvenes de
nueve liceos urbano-populares de la Región Metropolitana*

Carla Isabel Ramos Pavez

Memoria presentada para optar al título de Psicóloga

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'J. M. Redondo Rojo', written over the printed name of the sponsor professor.

Profesor Patrocinante: Dr. Jesús María Redondo Rojo

Santiago de Chile
Noviembre, 2002

A mis papás: M^{ra} Isabel y Robinson; y a mi hermano,
Rodrigo. Les agradezco una vida juntos, su cariño, su generosidad
conmigo. Los amo por siempre y con todo mi corazón.

A Mario, para iniciar y construir un "nosotros". Gracias, te
amo!

A mis porotos: Pauli y Daniel, con mucho amor y esperanza
de ser parte de su crecimiento.

A Patty, por su gran corazón.

A la posibilidad de ser libre..., a mi memoria.

A todos quienes permitieron la construcción de mis ideas,
especialmente:

Lorena, Jesús, Evelyn, Silvia, Carolina, Paulina y Jorge.

Carla

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	10
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	13
CAPÍTULO 1º: EL FENÓMENO DE LA AGRESIÓN: PERSPECTIVA PANORÁMICA.....	14
*1. ¿Agresividad, Agresión o Violencia?.....	14
1.1 Distinciones Terminológicas.....	14
1.2 Características de la Agresión.....	15
1.3 Elección Objeto de Estudio.....	17
2. Agresión: Comprensión del Fenómeno.....	19
2.1 Cualidad.....	19
2.1.1 Cualidades Positivas.....	19
2.1.2 Cualidades Negativas.....	20
2.2 Propósito.....	20
2.3 Expresión.....	21
3. Teorías Explicativas de la Agresión.....	21
3.1 Origen y Determinantes de la Agresión.....	21
3.2 Teorías Activas.....	22
3.2.1 Etología.....	22
3.2.2 Biología.....	24
3.2.3 Psicoanálisis.....	28
3.3 Teorías Reactivas.....	32
3.3.1 Determinantes Específicos.....	32
3.3.2 Medio Ambiente y/o Sociedad.....	36
3.4 Integraciones entre Visiones Teóricas.....	40
4. Experiencia Clínica Psiquiátrica y Psicológica.....	41
4.1 Clínica Psiquiátrica.....	41
4.2 Clínica Psicológica: Psicología Infanto-Juvenil.....	43
4.2.1 Niñez.....	44

4.2.2 Adolescencia.....	45
5. Aproximación Filosófica.....	45
6. Fundamentos Sociales de la Agresión.....	46
6.1 Agresión Individual.....	46
6.1.1 Desorganización Social.....	46
6.1.2 Violencia Institucionalizada.....	47
6.2 Agresión Social.....	47
6.2.1 Individuo v/s Grupo.....	48
6.2.2 Grupo Organizado.....	48
7. Consideraciones Finales: La Agresión como Fenómeno Contextual.....	49

CAPÍTULO 2º: LOS SUJETOS Y SU CONTEXTO: JUVENTUD Y ESCUELA.....52

1. Conceptualizaciones sobre “Juventud”.....	52
1.1 Distinciones Terminológicas.....	52
1.2 Historia del Concepto.....	54
1.3 Desarrollo del Concepto a través de las Ciencias Humanas.....	56
1.3.1 Teorías Psicobiológicas.....	56
1.3.2 Teorías Socio-Culturales.....	59
1.3.3 Nuevos Modelos de Desarrollo y Juventud: Aproximaciones Biológicas y Culturalistas.....	61
2. Aspectos del Desarrollo Bio-psico-social en la Juventud.....	63
2.1 Desarrollo Biológico.....	63
2.1.1 Relevancia del Sistema Nervioso Central.....	63
2.1.2 Proceso de Maduración Biológica.....	64
2.2 Desarrollo de la Identidad.....	66
2.2.1 Transformaciones Intrapsíquicas e Identidad.....	67
2.2.2 Desarrollo Psicosocial e Identidad.....	69
3. Aproximación Clínica de las Conductas Violentas y Agresivas.....	75
4. Juventud Chilena. Aspectos Sociológicos.....	77
4.1 Desarrollo Sociológico del Concepto “Juventud”.....	77
4.2 Identidad Social de la Juventud en Chile: Dos Identidades.....	78
4.2.1 Juventud Socialmente Integrada.....	78

4.2.2 Juventud Socialmente Excluida.....	79
4.3 Contextualización Histórica de la Juventud en Chile.....	82
4.3.1 Desarrollo del Concepto: Juventud Popular.....	84
4.3.2 Comprensión Actual de la Juventud: Problema v/s Constitución.....	86
4.4 Juventud y Condiciones Psicosociales en sectores Urbano-Populares.....	87
4.4.1 Padres y Familiares.....	88
4.4.2 Amigos.....	89
4.4.3 Contexto Social.....	89
4.5 Aproximación Sociológica de los Comportamientos Juveniles	
Agresivos.....	90
4.5.1 Desde un Punto de Vista Social.....	90
4.5.2 Desde el Ángulo Juvenil.....	91
5. Escuela como Institución Social: El Desafío de Educar Formando (Sujetos).....	92
5.1 Contextualización de la Educación en Chile.....	92
5.2 Educación, Formación y Agresión, en el Contexto de Reforma Escolar.....	95
5.2.1 Educación y Desarrollo.....	96
5.2.2 Convivencia Escolar: Un Espacio de Atención en la Reforma.....	97
6. Juventud y Escuela Secundaria: Una Convivencia en Conflicto.....	98
6.1 Caracterización de la Convivencia en las Escuelas Populares: Tensiones y	
Conflictos de Poder entre Culturas Opuestas.....	99
6.2 Generación de Agresión Juvenil en el Contexto Escolar.....	102
7. La Agresión en la Escuela como Fenómeno Socio-Cultural.....	104
7.1 La Condición Juvenil y la Agresión en la Escuela.....	105
7.1.1 Carácter Reactivo o Instrumental de la Agresión.....	107
7.1.2 Carácter Activo de la Agresión.....	108
7.2 La Escuela como Espacio Social	
que Favorece la Construcción de Agresiones.....	110
 SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN.....	113
 CAPÍTULO 3º: METODOLOGÍA.....	114
1. Planteamiento del Problema.....	114
2. Tipo y Características del Estudio.....	117

3. Diseño Metodológico.....	118
4. Objetivos.....	119
5. Características de Universo.....	119
6. Características y Tamaño de la Muestra.....	120
7. Descripción del Instrumento.....	121
7.1 Preguntas que Conforman el Instrumento.....	122
7.2 Selección de Preguntas.....	124
7.3 Reformulaciones del Instrumento:	
Dos Criterios de Clasificación para el Comportamiento Agresivo.....	125
7.3.1 Medición de Comportamientos Agresivos.....	125
7.3.2 Clasificación de los Comportamientos Agresivos en el Instrumento.....	125
7.4 Consideraciones acerca del Instrumento.....	127
7.4.1 Definición de las Conductas Agresivas: Expresión de la Organización Social.....	127
7.4.2 Rol Ejercido en la Institución Escolar y Configuración de la Identidad de los Jóvenes.....	128
CAPÍTULO 4º: RESULTADOS: ANÁLISIS DE DATOS.....	130
1. Análisis Estadístico Descriptivo: Prevalencias de Respuestas de Percepción de Tipos de Agresión.....	130
1.1 Resultados Generales.....	133
1.1.1 Prevalencia de Conductas Agresivas entre Jóvenes en el Liceo.....	133
1.1.2 Prevalencia de Conductas Agresivas de los Jóvenes hacia los Adultos en el Liceo.....	137
1.1.3 Prevalencia de Conductas Agresivas de los Adultos hacia los Jóvenes en el Liceo.....	142
1.1.4 Consideraciones Generales acerca de los Resultados.....	146
1.2 Análisis por Categorías: Liceo, Nivel Escolar y Sexo.....	151
1.2.1 Conductas Agresivas Desagregadas por Liceo.....	151
1.2.2 Conductas Agresivas Desagregadas por Nivel Escolar.....	163
1.2.3 Conductas Agresivas Desagregadas por Sexo.....	182
2. Análisis Estadístico No Paramétrico: Asociación entre Tipos de Agresiones.....	189

2.1 Respecto a las Conductas Agresivas entre Jóvenes en el Liceo.....	189
2.1.1 Conductas Agresivas de Riesgo, Jóvenes y Adultos.....	189
2.1.2 Conductas Agresivas Juveniles de Riesgo.....	191
2.1.3 Conductas Agresivas Riesgosas y no Riesgosas, Jóvenes y Adultos.....	195
2.2 Respecto a la Conductas Agresivas de Jóvenes hacia Adultos en el Liceo.....	201
2.2.1 Agresiones Violentas Juveniles y Agresiones Adultas.....	201
2.2.2 Agresiones Juveniles Frecuentes y Agresiones hacia los Adultos.....	205
2.2.3 Agresiones Juveniles Frecuentes y Agresiones Adultas.....	207
2.2.4 Agresiones de Riesgo y Agresiones hacia los Adultos.....	209
2.2.5 Agresiones de Riesgo Juveniles.....	216
2.2.6 Agresiones de Riesgo Juveniles y Agresiones de Riesgo Adultas.....	220
2.2.7 Agresiones Juveniles hacia Adultos: Rol y Frecuencia.....	221
2.2.8 Agresiones Juveniles Frecuentes.....	222
2.3 Respecto a las Conductas Agresivas de los Adultos hacia los Jóvenes en el Liceo.....	223
2.3.1 Agresiones Adultas Violentas y Agresiones Juveniles.....	223
2.3.2 Agresiones Adultas Frecuentes y Agresiones Juveniles Frecuentes.....	227
2.3.3 Agresiones Adultas Frecuentes y Agresiones Juveniles a los Roles Adultos.....	229
2.3.4 Agresiones Adultas Frecuentes y Agresiones Juveniles Riesgosas.....	229
2.3.5 Agresiones Adultas no Violentas y Agresiones Juveniles Riesgosas.....	231
2.3.6 Agresiones Adultas no Violentas y Agresiones Juveniles Frecuentes.....	234
2.3.7 Agresiones Adultas Violentas y Agresiones Juveniles Riesgosas.....	236
2.3.8 Agresiones Adultas Violentas y Agresiones Juveniles Frecuentes.....	238

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES, DISCUSIÓN

Y PROYECCIONES.....	241
CAPÍTULO 5º: CONCLUSIONES.....	242
1. Características de las Agresiones a Nivel Interpersonal.....	242
1.1 Conductas Agresivas más Frecuentes.....	243
1.2 Tipo de Violencia.....	244
1.3 Modalidad que Adoptan las Agresiones como Forma de Resolución de Conflictos.....	245
1.4 Conductas Riesgosas.....	245
1.5 Rol Ejercido en el Contexto Escolar.....	246
2. Influencia de la Variables: Liceo, Curso y Sexo en la Percepción de las Conductas Agresivas.....	247
2.1 Conductas Agresivas que forman parte de la Cultura Escolar.....	247
2.1.1 Variable Sexo.....	248
2.1.2 Variable Liceo.....	250
2.1.3 Variable Nivel Escolar.....	251
2.2 Influencias de Liceo, Nivel Escolar y Sexo de los Jóvenes en las Agresiones.....	252
2.2.1 Comparación entre Variables de Influencia.....	252
2.2.2 Variable Liceo.....	254
2.2.3 Variable Nivel Escolar.....	255
2.2.4 Variable Sexo.....	257
3. Asociación de Conductas.....	258
3.1 Prevalencia de las Agresiones.....	259
3.1.1 Conductas entre Jóvenes.....	259
3.1.2 Conductas Adultas.....	260
3.1.3 Conductas de Jóvenes hacia Adultos.....	260
3.2 Grado de Violencia de las Agresiones.....	261
3.2.1 Conductas Adultas.....	261
3.2.2 Conductas de Jóvenes hacia Adultos.....	263
3.3 Grado de Riesgo de las Agresiones.....	264

3.3.1 Conductas entre Jóvenes.....	264
3.3.2 Conductas Adultas.....	265
3.3.3 Conductas de Jóvenes hacia Adultos.....	266
3.4 Rol en la Escuela y Agresiones.....	267
3.4.1 Agresiones a los Roles Adultos en el Liceo.....	267
3.4.2 Agresiones al Rol Juvenil en el Liceo.....	268
CAPÍTULO 6º: DISCUSIÓN Y PROYECCIONES.....	269
1. Agresión o Violencia. ¿Qué Fenómeno Afrontar en el Contexto Escolar?.....	269
2. Contexto Escolar de los Liceos: Cultura de la Agresión.....	271
2.1 Cultura Escolar Agresiva.....	272
2.2 Dominación Juvenil.....	272
2.3 Estigmatización Juvenil.....	273
2.4 Violencia Juvenil.....	275
2.4.1 Violencia Juvenil.....	275
2.4.2 Contexto Escolar.....	276
2.5 Violencia Adulta.....	276
2.6 Conductas de Riesgo entre Jóvenes.....	277
2.7 Rol en la Escuela.....	278
2.7.1 Agresión Juvenil hacia Ambos Roles.....	279
2.7.2 Rol Jóvenes.....	279
2.7.3 Roles Adultos.....	279
3. Algunas Sugerencias para la Prevención de las Agresiones en el Contexto Escolar.....	281
3.1 Nivel Macro-Estructural o Sistema Educativo.....	281
3.2 Nivel Micro-Estructural o Local: Proyecto Educativo.....	283
BIBLIOGRAFÍA.....	286
ANEXOS.....	296
RESUMEN.....	304

INTRODUCCIÓN

Desde los tiempos más antiguos la violencia y la agresión, se han constituido en problemáticas para la convivencia social. En este sentido, su desarrollo se vincula a la organización de los grupos humanos.

Justamente, en Chile, a partir de la década de los ochenta, el tema de la violencia y la agresión, ha comenzado a adquirir importancia asociado al desarrollo de las temáticas *juventud y pobreza*.

Uno de los ejes de análisis para este fenómeno ha estado situado en la Escuela, como agente de construcción y reproducción social. Efectivamente, es de conocimiento compartido que la Escuela no sólo se constituye en un espacio de instrucción formal, sino que también en uno de aprendizaje y formación para la convivencia social. De ahí que entre sus objetivos se encuentre el favorecer el desarrollo personal y social de los individuos como sujetos sociales; lo que, en esa medida, se contrapone al desarrollo de la violencia y la agresión.

Desde este contexto, los antecedentes del aumento de la violencia juvenil en los últimos años, sobre todo en sectores urbano-populares, han alarmado tanto a las autoridades como a la opinión pública.

En los intentos por detener este fenómeno, las autoridades políticas y educacionales, han adoptado una serie de medidas, focalizadas principalmente en los jóvenes y sus habilidades para manejar conflictos entre pares.

A partir de estos antecedentes se abren una serie de interrogantes que motivan el desarrollo de esta investigación: ¿a qué nos referimos con violencia y agresión?; y desde aquí, ¿merecen el mismo tipo de tratamiento, en términos de prevención?. Por otra parte, ¿las explicaciones de estos comportamientos, en la Escuela, se circunscriben a la condición juvenil?, y en ese sentido, ¿qué relación tienen, Escuela y comportamientos juveniles agresivos y violentos?, entre otras.

De esta manera, se van configurando, al menos tres ejes conceptuales, y a nuestro juicio, relacionados, que nos permitirán abordar estas preguntas, a saber: Conducta violenta o agresiva; Juventud; y Escuela. Cada uno de estos conceptos serán abordados a lo largo del Marco Teórico.

En el Primer Capítulo, intentamos dilucidar el objeto de estudio.

El sentido común entiende los términos agresión y violencia como sinónimos, sin embargo, aunque muchas veces pueden presentarse en un mismo contexto, no se trata de fenómenos homologables.

Tras el recorrido, por este primer capítulo, es posible comprender que la agresión, compromete la "intención de daño", lo que permite considerarla, por sobre la violencia, como una

conducta condenable y sujeta a prevención y manejo. En este sentido, se cuestiona la eficacia y sustentabilidad en el tiempo, de intervenciones focalizadas en violencia, y se considera la agresión, como núcleo de interés.

Una vez escogida la agresión, como objeto de interés, se presentan las distintas líneas explicativas para su origen y desarrollo, que permitirán comprender su naturaleza multifactorial.

No obstante, y dado que la pregunta por la agresión, en el presente estudio, se sitúa en primer lugar, en un contexto social, en tanto, problemática de convivencia escolar, es que se relevará la comprensión psicosocial del fenómeno.

En un Segundo Capítulo abordamos la condición juvenil.

Tras atender al proceso de desarrollo característico de esta etapa, nos detendremos en la condición eminentemente social de "juventud", esto es, constituida en función a un proceso mayor, de división social, y por lo tanto, en constante tensión con otros grupos, sobre todo, el adulto. Tensión que se traduce en dicotomías como: dependencia/independencia, sometimiento/emancipación, y se expresa en fenómenos como el agresivo.

En este sentido, en la comprensión de la agresión como "producto juvenil", es posible advertir y postular un dispositivo de reproducción de la dinámica social de organización, basada en el sometimiento de unos sobre otros, que en este caso, da cuenta del intento adulto dominante, por responsabilizar a los jóvenes del estado de la convivencia social.

Enseguida, reconociendo la condición juvenil como "sujeta", intentamos abordar su situación en uno de los contextos en que pasa la mayor parte de su desarrollo: la Escuela. Para ello, se hace necesario describir la situación de la Escuela como agente de reproducción social. Esto implica considerar las características particulares de la Educación en Chile, y en específico de la Enseñanza Media, comprendiendo su doble complejidad: primero, como Institución que se encuentra en crisis, evidenciada en un conflicto de sentido y/o misión (reproducción cultural y de organización social); y, segundo, en el contexto de enseñanza media de sectores populares, como un espacio en que se focalizan tensiones sociales permanentes, entre los grupos juvenil y adulto, y sus culturas.

De esta manera, es posible abordar la relación entre Escuela y fenómeno agresivo, utilizando, como nexo integrador, la "convivencia escolar".

La caracterización de la convivencia cotidiana en los Liceos urbano-populares, nos permitirá considerar el fenómeno de agresión en la Escuela, como un comportamiento de orden socio-cultural, cuya explicación, no se acota necesariamente, ni es posible de reducir a la juventud, sino que adquiere sentido en el contexto relacional, organizacional, y en definitiva, social, en que desenvuelven la Institución y comunidad educativas.

Tras este marco conceptual, es posible advertir en el abordaje concreto de esta temática, una

doble contradicción, teórica y práctica, que constituye nuestro problema de interés.

Las autoridades políticas y educacionales, han intentado abordar el problema de la *violencia* en las Escuelas, focalizándose en los *jóvenes* como el principal factor causal y de intervención, respecto a ella; sin embargo, los aportes teóricos nos indican que el problema radicará en la configuración del fenómeno agresivo, cuyas raíces estarían ligadas sustantivamente a procesos de orden *psico-socio-cultural*, relacionado, en este contexto, a la organización y la convivencia escolar, más que a la condición juvenil.

El dilema, entonces, se concentra en proponer una nueva comprensión del problema, *basada* en la construcción social de la agresión, como foco principal, donde la violencia se constituye *más* bien en un resultado, y la juventud, en un “chivo expiatorio” de la organización social.

En esa medida, nuestra investigación espera aproximarse a la descripción y comprensión de la agresión en el contexto escolar de enseñanza media urbano-popular, de manera de constituirse en un aporte conceptual y práctico que colabore con la reformulación del problema, como agresivo y contextual; y, a partir de ella, en la generación de líneas de intervención más sustentables, y relacionadas a los objetivos que se propone la Reforma Educacional.

Para acercarnos a ellas, desarrollamos una investigación, cuantitativa, de carácter descriptivo-exploratorio, con un diseño metodológico no experimental. Concretamente, abordaremos la percepción que tienen jóvenes de nueve Liceos urbano-populares, acerca de los comportamientos agresivos y violentos que se establecen en su interior, a través de un instrumento de medición de convivencia escolar.

Abordaremos este estudio desde la percepción juvenil, en tanto, sujetos relacionados al problema, cuya opinión no ha sido consultada, y que, sin embargo, consideramos indispensable y sobre todo preliminar, para sentar nuevas concepciones, integradoras y contextuales acerca del fenómeno.

Los resultados de la investigación, nos llevarán a la construcción de conclusiones y discusiones finales para el estudio.

Finalmente, esperamos que esta investigación, desarrollada en el contexto de la Psicología Educacional, colabore con el desarrollo de esta área de estudio, al mismo tiempo que permita dimensionar el carácter social de los fenómenos humanos, para así aspirar al desarrollo de una sociedad más justa, y democrática.

**PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO**

CAPÍTULO 1º

EL FENÓMENO DE LA AGRESIÓN Perspectiva Panorámica

1. ¿Agresividad, Agresión o Violencia?

El término agresión ha sido ampliamente estudiado, despertando el interés de distintos sectores de las ciencias, tanto humana como biológica. Su comprensión abarca aspectos tan **generales** y **amplios**, como sus **distintas manifestaciones**, y más restringidos y específicos como su origen.

Para entender qué es la agresión primero, intentaremos delimitar su acepción, para que **ante** un entendimiento básicamente compartido accedamos a un nivel explicativo.

En este esfuerzo deberemos **distinguir primero agresividad, de agresión y violencia, términos** que han sido empleados ambigüamente.

1.1 Distinciones Terminológicas

El diccionario define *agresividad* como “carácter agresivo//desequilibrio psicológico **que** provoca la hostilidad de una persona a las otras que lo rodean”; *agresión* es entendida como un “ataque o acto contrario al derecho del otro”, mientras que la *violencia*, como “abuso de la fuerza” (García-Pelayo, 1978, 1066). Desequilibrio, **ataque** y **abuso**, una entendida como **patología** relacionada con la hostilidad, la otra como **daño manifiesto** en un contexto de otroridad, la **siguiente** como **fuerza desmesurada**, podemos constatar que se sitúan entorno a un contexto común de comprensión, **sin embargo**, en ningún caso se trata de sinónimos. Los siguientes planteamientos **nos** ayudarán a reconocer lo **distintivo** y **particular** de cada uno de estos términos.

Fernando Lolas (1991), plantea distinciones terminológicas muy interesantes para **iniciar** nuestra discusión. Para Lolas la **agresividad** será un constructo teórico, ya que en estricto rigor **no se** le puede encontrar como un fenómeno de orden natural, observable, sino un “término **introducido por** el observador para dotar de sentido e integrar - con carácter completador - datos **textuales** de muy diversa índole: Conducta motora, fisiológica y vivencia” (Lolas, 1991, 12).

Para describir y cuantificar los comportamientos agresivos, Lolas propone la llamada “**triada psicofisiológica**” que, sin embargo, no agota la densidad del término. Esta triada fisiológica **estará**

constituida por tres dimensiones o referentes empíricos, a saber:

1. Referente conductual o conducta manifiesta, también llamado por Lolas agresión, que entenderemos por interacciones agonistas entre miembros de la misma o diferente especie, con daño real o potencial.
2. Referente fisiológico, que integra los estados afectivos e implica los concomitantes viscerales y automáticos puestos en juego¹.
3. Referente subjetivo o vivencial, la hostilidad, que cualifica la experiencia del sujeto. Al respecto debiera considerarse la existencia de un *contexto interpretativo* (psicológico, antropocéntrico o personal) que permita verificar las diferencias de estos comportamientos con actos semejantes. De tal manera, el contexto experiencial o subjetivo en que se manifiesta un determinado comportamiento no es irrelevante para su posterior rotulación o categorización. Por ejemplo, es evidente que no trataríamos de la misma manera a una persona que cometiera actos agresivos en un contexto intencional también agresivo, que a otra que lo hiciera en otro diferente.

Lolas advierte que "... adoptar un punto de vista psicofisiológico supone considerar conjuntamente y desde el principio las tres vertientes textuales mencionadas -fisiología, vivencia y conducta- y tomarlas, recíprocamente, como con-textos de las demás. Una adecuada taxonomía de las disposiciones o rasgos agresivos, de las situaciones desencadenantes, de los estados psicológicos (subjetivos) asociados, de las conductas manifiestas, de las consecuencias sociales, y personales, sólo será válida si está avalada por esta triple consideración de factores y su necesaria articulación intercontextual" (Lolas, 1991, 54).

1.2 Características de la Agresión

Lolas define la agresión como una conducta intencional dirigida a producir daño a objetos o seres animados, siendo tales daños físicos o formas de devaluación y de degradación psicológicas.

La agresión estaría caracterizada por tres elementos:

Transitividad: el origen de la conducta es el agresor, y el fin, el agredido, lo que genera la polaridad actividad-pasividad.

Direccionalidad: el acto se dirige hacia..., es decir, posee un destino.

Goal-directedness: intención del agresor -la de dañar- y del agredido -la de evitar o prevenir el daño.

¹ Investigadores del comportamiento animal han concluido que por lo menos en algunas especies, la conducta agresiva interespecífica puede tomar dos formas: la agresión "emocional" acompañada de intensos concomitantes viscerales y autonómicos; y la agresión "fría" sin gran despliegue emocional. Ambas formas podrían tener distinta función biológica y rol adaptativo. El "contexto fisiológico" permite dar a este caso una mayor diferenciación (Lolas, 1991).

Estas características permiten delimitar la definición de **violencia**, que Lolás entiende como “la manifestación o ejercicio inadecuado de la fuerza” (Lolás, 1991, 13), es decir, una conducta que está fuera de lugar y de contexto, y que posee una *excesiva intensidad*. En esta conceptualización no se hace referencia a la intencionalidad.

Entonces, podemos advertir que no es necesario que un comportamiento agresivo sea **violento** (como, por ejemplo, en el caso de situaciones de negligencia en que se daña a otros intencionalmente) como tampoco que uno violento sea agresivo (como, por ejemplo, en el caso de niños que jugando resultan lastimados, sin la intención de dañarse), no obstante, muchas veces las conductas pueden ser **agresivas y violentas al mismo tiempo**, lo que generalmente conduce a confusiones terminológicas. Con frecuencia se entiende violencia como sinónimo de agresión, sin embargo, a la base epistemológica de la agresión se reconoce la voluntad de dañar.

Otra investigadora, Aída Aisenson Kogan, también considera que la **violencia no se acompaña necesariamente de la disposición de perjudicar**, sin embargo, conlleva **iracundia, impetuosidad y empleo de fuerza**, en sus palabras sería “una explosión impulsiva que estalla sin deliberación previa. Además, la violencia puede ser una ardorosa embestida de defensa, libre de hostilidad y provocada a veces por la urgencia de algunas circunstancias” (Kogan, 1991, 120).

La **agresividad**, en cambio, es definida por Kogan, al igual que Lolás, como una “disposición psíquica de la que brotan comportamientos que intencionalmente causan perjuicio físico y anímico” (Kogan, 1991, 120).

Desde una perspectiva que podríamos calificar como de graduación, Scott (1976) comprende violencia y agresión como conductas similares, que a partir de un origen común se distinguen una de otra de acuerdo a la intensidad de sus consecuencias, respecto a las cuales la violencia es significativamente más intensa que la agresión.

En vez de agresión, Scott prefiere usar el término “**conducta agonística**”. Considerando las raíces etimológicas del término², la define como una “conducta adaptable en una situación de conflicto entre dos o más miembros de la misma especie”, (Scott, 1976, 315), incluyendo en ella la lucha ofensiva y defensiva, la huida y la pasividad. La **violencia**, en tanto, es entendida como aquella conducta agonística “que tiene como consecuencia una herida grave o muerte de otro miembro de la misma especie”, (Scott, 1976, 316). Esta es la clase de conducta que, a su juicio, adquiere mayor relevancia y preocupación en este campo.

1.3 Elección de Objeto de Estudio

Los planteamientos anteriores acerca de agresividad, agresión y violencia, ofrecen un interesante campo de reflexión para nuestro trabajo. No podríamos dejar de cuestionarnos por ejemplo, acerca de ¿qué aspecto es el que como individuos y sociedad deberíamos objetar?, ¿agresividad, agresión o violencia?, y luego, ¿cuál de estos tres debería(n) someterse a programas y proyectos de modificación y prevención en nuestros Liceos?.

A nuestro entender, postulados como el de Scott, respaldan y dan cuenta de alguna manera del significado que nuestro sentido común maneja respecto a la *violencia escolar*. De hecho, en el contexto público y educativo chileno, se entiende y valora este tipo de violencia principalmente a partir de las consecuencias concretas que experimentan los actores educativos, para ello no hay más que ver los titulares de prensa, que cada cierto tiempo dan cuenta del tema.

Si, en cambio, consideramos postulados como los defendidos por Lolas o Kogan, es posible reconocer que la violencia difícilmente puede ser erradicada, en tanto en sí misma es imprevisible, y más aún, es posible advertir que la agresión es un fenómeno humano y social, que se gesta en un proceso multivariable y que presenta consecuencias muchos más graves desde el punto de vista social, respecto a las que sí es posible y tiene sentido intervenir. En este sentido, nuestra primera concepción sufre una transformación radical.

Sin embargo, la distinción que esta discusión reviste, no pasa sólo por un capricho teórico, al contrario reviste una importancia trascendental, toda vez que las teorías, se constituyen en la fuente de intervención de la realidad, es decir, en la generación de prácticas sociales.

En este sentido, en nuestro país podemos observar que las políticas educacionales se han enfrentado al tema de la violencia escolar, justamente, desde un ángulo de las consecuencias, de los resultados, más que de los procesos que las generan (Castro, 2002).

De esta manera, en función a ofrecer un nuevo marco de comprensión, en lo que a organización terminológica y práctica nos compete, utilizaremos el término de agresividad como un constructo, puesto que adherimos a la posición científica de Lolas, en relación con la realidad abstracta del término, imposible de aprehender por el observador, salvo a través de aspectos más específicos.

Respecto a la agresión, siguiendo a Lolas y Kogan atribuiremos a este fenómeno un referente particular, a saber, la *intención de daño*. Lolas supone una *conducta intencionada* que adquiere su total dimensión al hacerse presente determinados patrones como origen, destino, y un contexto específico de desarrollo; Kogan, en cambio, pone énfasis en el *proceso psíquico* que anticipa el acto.

² *Agonista* proviene del griego y significa luchar (Scott, 1976).

Sin embargo, ambos dan cuenta de un proceso en el que se involucran aspectos constitutivos y subjetivos del ser humano.

Respecto a la violencia casi sin excepción, es entendida, como una conducta caracterizada por el uso desmedido de la fuerza y la absoluta ausencia de elaboración racional o participación de aspectos subjetivos en su generación.

Si analizamos más minuciosamente, podemos advertir que para que exista agresión deben cumplirse estrictamente dos criterios, que al mismo tiempo nos permitirán distinguir entre agresión y violencia:

1. La conducta debe provenir de un miembro de la especie humana.
2. Si la conducta proviene de un ser humano, debe dar cuenta de intención de daño.

En este sentido, es posible vincular la agresión (y no la violencia) con las cualidades específicas del ser humano, como son la hostilidad y la elaboración racional; ambas implican pensar y dirigir la conducta, lo que no podemos atribuir a las demás especies (por lo menos en el mismo nivel) o a la naturaleza³. Mientras que la violencia o conducta expresada, se caracteriza precisamente por la fugacidad de su acaecimiento, por ser una respuesta automática, que no es mediada por una elaboración racional. En esta medida, la violencia resulta una conducta ubicua, su fugacidad obstaculiza la participación subjetiva, de manera que no se constituye en un acto condenable; y difícilmente es prevenible, en tanto no presenta signos previos que permitan detectarla.

En la agresión en cambio, el sujeto se aboca a planificar la manera de dañar a otro, de ahí que sea posible plantear la prevención de estas conductas, y más aún la educación del ser humano como un ser íntegro y libre, capaz de respetar a sus semejantes en la misma calidad.

En este sentido, nuestro interés de estudio residirá sobre la agresión, en tanto, se sitúa en un espacio eminentemente humano, y por lo tanto, en relación a la generación del individuo como un sujeto social. La agresión se constituye en una conducta perjudicial para la generación del sujeto y el desarrollo y mantención de la sociedad, de manera que se hace necesario comprenderla; este proceso iluminará el desarrollo de planes para prevenir y erradicar esta conducta como también sus consecuencias para la vida en nuestra sociedad.

Ahora bien, que nuestro análisis resida en la agresión, no significa dejar de prestar atención a la violencia, más aún cuando a menudo se presenta como una cara de la misma moneda.

Sin embargo, referirnos a la agresión no es una tarea fácil, muchas son las teorías que la intentan explicar y también muchos los cuestionamientos al respecto. A continuación intentaremos dar cuenta del debate y el desarrollo científico que ha despertado este tema.

³ En este sentido, parece posible generalizar la violencia, de hecho, cotidianamente se habla de la "violencia de la naturaleza" ante un terremoto o un tornado que arrasa poblados completos.

2. Agresión: Comprensión del Fenómeno

Al plantearnos la pregunta acerca de qué es la agresión, su definición, lo primero que se nos vino a la mente fue calificarla como un fenómeno dañino tanto a los individuos como a la sociedad, no obstante, lo cierto es que lo negativo, son sus consecuencias, pero ¿la agresión en sí misma?.

Al iniciar la búsqueda de respuestas, nos encontramos con que justamente en este nivel de organización, esto es, a partir de categorías, es en el que surgen los primeros estudios respecto a tal fenómeno; entorno a las experiencias de clasificación, que intentaban organizar el entendimiento y uso del término.

2.1 Cualidad

En un principio, de acuerdo a las distintas formas que esta conducta adoptaba, surgieron las distinciones dicotómicas, las que entienden la agresión tanto a partir de sus cualidades negativas (que implican hostilidad y destrucción), como de sus rasgos positivos (cualidades motivacionales, emocionales y conductuales).

Erich Fromm (1975), en “La Anatomía de la Destructividad Humana”, propone clasificar la agresión en: *agresión benigna*, que psicológicamente adaptativa, actúa como un modo de defensa ante la amenaza, y dentro de esos parámetros, estaría al servicio de la vida; y la *agresión maligna*, que constituyéndose como propia del ser humano, se manifiesta como destructividad y crueldad, sin ser biológicamente adaptativa.

A partir de ese momento, muchos otros investigadores emprenden la tarea de distinción de las conductas agresivas, dando cuenta una gran gama de cualidades entre ambos extremos: positivas y negativas.

2.1.1 Cualidades Positivas

En este polo encontramos a cuatro exponentes:

1. Fromm, destaca los aspectos biológicos de la agresión, y en general podríamos afirmar que es en esta área donde se le valora como un rasgo o cualidad positiva.
2. Konrad Lorenz, quizás el más destacado de los representantes de la etología, en este tema, considera la agresividad como un impulso biológicamente adaptado, una pulsión al servicio de la vida, indispensable para asegurar la supervivencia del individuo y de la especie.

3. Del mismo modo, para Aida Aisenson Kogan, la agresión puede ser considerada positiva, en tanto “un ímpetu vital de defensa individual o de la especie, de defensa y expansión” (Kogan, 1991, 119-120). Kogan sostiene que la etimología: *agredior* (ir hacia) autoriza esta acepción, y destaca sus rasgos de crecimiento y autonomía.

De esta manera, entenderá que a través de la agresividad cada organismo se abriría paso en la variedad biológica y cultural, intra e interespecífica para ser el mismo dentro de su existencia individual.

Por otra parte, Kogan establece que cierta dosis de agresividad es necesaria a todo nivel, en el caso de las sociedades, para que exista diversidad y alteridad; mientras, en el caso de los individuos, para separarse de los padres o simplemente alcanzar la independencia y autonomía. Sin embargo, la agresividad perdería sus cualidades benéficas, si esta dosis aumenta o disminuye demasiado.

4. Finalmente, Karl H. Pribram (1976) también sugiere la necesidad de contar con un determinado monto agresivo, como potencial creativo del sujeto, pero al igual que Kogan, considera que si este potencial es muy elevado, actúa como agente de alteración, pudiendo desembocar en una conducta violenta, mientras que si es muy escaso, da como resultado el aburrimiento, que también puede conducir a la búsqueda de violencia.

2.1.2 Cualidades Negativas

En el polo opuesto, gran parte de la sociedad da cuenta de la agresión a partir de sus consecuencias perjudiciales. Los entendidos, los medios de comunicación, la población, todos hemos sido alguna vez testigos sino protagonistas de acciones, que deliberadamente provocan daño.

Desde estas experiencias, han surgido sólidas elaboraciones que consideran al fenómeno agresivo en sí mismo un representante de daño y muerte, en distintos sentidos.

Tal es el caso de Sigmund Freud, padre del psicoanálisis, quien ofrece una de las más sólidas explicaciones a este fenómeno, a partir de sus investigaciones del aparato mental. A grandes rasgos, Freud sostiene la agresión como una derivación del instinto de muerte, que traduce la tendencia propia de todos los seres vivos a disgregarse y volver a lo inerte.

2.2 Propósito

Al mismo tiempo que estas perspectivas iban adquiriendo solidez, otras distinciones dicotómicas se situaban fuera de la valoración del fenómeno, otorgando relevancia a sus fines.

Cerezo (1998), da cuenta de la distinción entre agresividad *instrumental*, en que la conducta

es utilizada con fines distintos a los de la propia agresión (como en la guerra o la fuerza pública); y agresividad *hostil o emocional*, que busca provocar daño a otro.

2.3 Expresión

Posteriormente, se extienden las clasificaciones. En un intento por aproximarse lo más precisamente a las situaciones estímulo que elicitán las distintas formas de agresión en los animales, Cerezo (1998), da cuenta de una clasificación mucho más extensa para la agresión, distinguiendo trece formas de expresión, a saber: agresión depredadora, antidepredadora, territorial, de dominancia, maternal (hembra frente a agente amenazante), del destete (progenitores a su prole) y parental disciplinaria, sexual y relacionada con el sexo entre hembras, entre machos, inducida por el miedo (agente amenazante), irritable (presencia de un agente vulnerable) e instrumental.

No obstante, los esfuerzos por organizar, sistematizar y posteriormente, comprender la agresión, demandaron cada vez mayor especificidad. A esta altura, la problemática presentaba diversos niveles de análisis, algunos se interesaban más por la distinción y caracterización del fenómeno agresivo, mientras otros tendían a buscar su origen, apostando a que al descubrir la causa de la agresión sería posible dominarla.

De este modo, nos corresponde avanzar en nuestra exposición y dar cuenta de las perspectivas que han buscado una comprensión más exhaustiva del comportamiento agresivo.

3. Teorías Explicativas de la Agresión

Al parecer la dificultad para encontrar una definición general y específica al mismo tiempo, que explique todo lo que percibimos como agresión, se ha visto de algún modo compensada con el surgimiento de una extensa variedad de marcos conceptuales acerca de ella.

Cerezo (1998) y Mackal (1983) han recopilado e integrado el material existente de acuerdo al origen y los determinantes de la agresión, respectivamente.

3.1 Origen y Determinantes de la Agresión

Cerezo ha clasificado las Teorías de la Agresión en dos grandes grupos de origen:

1. Teorías Activas: proponen el origen de la agresión en los impulsos internos o causas endógenas de quien la comporta, de manera que la agresión aparece como una conducta innata.

2. Teorías Reactivas: proponen encontrar el origen de la agresión en el medio ambiente o la sociedad, en causas exógenas al que la comporta, y por lo tanto, la consideran una conducta reactiva a los estímulos, por lo tanto, una adquisición o aprendizaje.

La sistematización que propone Mackal (1983), distingue seis grandes grupos teóricos o determinantes para explicar esta conducta:

1. Teoría del dolor; ✓
2. Teoría de la frustración-agresión; ✓
3. Perspectiva sociológica;
4. Teoría catártica; ✓
5. Teoría etológica; y ✓
6. Teoría bioquímica. ✓

Adhiriendo a la organización propuesta por Cerezo (1998), nuestro trabajo intentará integrar y exponer la amplia gama teórica que busca explicar el origen o las causas de la agresión utilizando sus categorías.

3.2 Teorías Activas

Desde esta visión, la agresión humana es entendida como “una reacción innata e impulsiva, relegada a un nivel inconsciente, casi fisiológico... es espontánea y no hay ningún placer asociado a ella” (Cerezo, 1998, 41). Estas teorías incluyen orientaciones muy diversas, como los estudios etológicos y el psicoanálisis, los que pasamos a detallar a continuación.

3.2.1 Etología

Interesados por la conducta agresiva desde un contexto amplio, como es el del comportamiento en general, los etólogos, han investigado el fenómeno en distintas especies.

Konrad Lorenz, buscaba conocer el objetivo de la conducta agresiva. En “Sobre la Agresión: el pretendido mal”, (1981), interpreta las pautas de conducta de los animales en su secuencia causal, concluyendo que existe una estructura orgánica espontánea hacia la agresión, por lo que a toda conducta humana agresiva subyacerían factores instintivos.

De tal manera, la agresividad, en el hombre y en el animal, constituiría un impulso biológicamente adaptado, desarrollado por evolución. “Un individuo no espera simplemente ser

provocado, sino que cuando no ha sido posible un ataque real durante algún tiempo, este impulso de lucha se desarrolla hasta que el individuo busca activamente la oportunidad de satisfacerse luchando” (Tinbergen, 1981, 123).

Por otra parte, investigando el comportamiento de distintas especies, Lorenz pudo observar que la *lucha* del tipo *interespecifica*, se generaba en relación a la competencia por el alimento y, en general, eran poco frecuentes, mientras que la *lucha intraespecifica* se producía en casos de defensa territorial, jerarquía social o defensa de la hembra, y difícilmente terminaba en la muerte o lesión grave del derrotado⁴. Al parecer la señal para reconocer la derrota y subsistir estaría en el gasto de energía producido. Reconoció, entonces, que la lucha tenía un sentido último selectivo, la elección del mejor a través de la lucha permitía la supervivencia no sólo del individuo, sino también de la especie; llevarla a cabo permitía su repetición, su ritualización parcial y/o total y, por lo tanto, protegía la vida.

De esta manera, sus observaciones lo llevaron a concluir que la agresión es una pulsión al servicio de la vida, en tanto, resulta indispensable para asegurar la adecuada distribución territorial y la supervivencia del individuo y de la especie.

Sin embargo, el curso de la historia ha demostrado que en el ser humano este patrón comportamental no coincide con el resto de las especies, dado que es el único ser que lucha de manera destructiva⁵.

Lorenz también se refirió a este fenómeno, sosteniendo que los animales poseen una serie de reflejos automáticos que inhiben la agresividad intraespecifica y, por lo tanto, controlan los encuentros hostiles. En el ser humano en cambio, no existirían dichos mecanismos, de ahí, los episodios de guerra, violencia y asesinatos sistemáticos a partir del neolítico⁶.

Ahora bien, respecto a las posibilidades de intervención respecto a las conductas agresivas en el hombre, Lorenz declara que mediante la educación, parece ser muy difícil sino imposible la supresión del impulso interno de lucha. Sin embargo, no cierra los espacios a otras formas de intervención como es la canalización de esta conducta, a través, de las artes, los deportes, la creación en general; dado que a su entender, el carácter filogenético de la agresividad no supone la fijación ni en sus manifestaciones ni en sus objetos de ataque.

⁴ En sus investigaciones, observó que los animales que se enfrentan en un encuentro hostil evitan el derramamiento de sangre utilizando distintas expresiones, como señales de intimidación, o ataques desviados (en que evitan el ataque al adversario, atacando algo distinto, incluso un objeto inanimado).

⁵ Bovet (1923), afirma que el instinto de lucha en el hombre permanece latente desde los 9 a los 12 años, pero entre los 14 y los 19, arrasaría literalmente al individuo.

⁶ Al respecto, Dörr (1991) agrega que antes del desarrollo tecnológico no habría sido necesaria este tipo de inhibición, puesto que el hombre, en ese entonces, no era físicamente capaz de dañar mortalmente a otro.

3.2.2 Biología

a) Genética

Diversos estudios han permitido postular la intervención de una serie de mecanismos genéticos en la modulación de las conductas agresivas tanto a nivel inter como intraespecie.

(i) Estudios en Animales

En estudios con zorros plateados y ratas salvajes, se ha comprobado que los animales que presentan un comportamiento no agresivo con respecto al hombre presentan un incremento significativo de la actividad de la triptofanhidroxilasa cerebral (enzima clave en la síntesis serotoninérgica), lo que ha permitido sostener que los mecanismos genéticos de la selección acorde a la conducta agresiva, implican modificaciones genéticas en la síntesis de serotonina (Cermignani, 1991).

En ratas con predisposición genética a la catalepsia, se ha observado una disminución de la actividad serotoninérgica y un aumento de la noradrenérgica en los niveles caudales del diencefalo.

Por otra parte, la conducta defensiva inducida por agonistas dopaminérgicos D2 en distintas cepas de ratones estaría modulada genéticamente. En el toro de lidia español se han comprobado diferencias significativas de concentración de aminoácidos que actúan como neurotransmisores con respecto a cepas no agresivas, predominando los aminoácidos excitadores (Cermignani, 1991).

Otra serie de investigaciones se han desarrollado en el campo de la contribución cromosómica sexual a la conducta agresiva.

De acuerdo con Ginsburg, Maxson; y Selmanoff (1976) es posible sugerir que el cromosoma Y de una cepa específica de ratones (DBA/1) puede determinar la agresión mediante la regulación del nivel de la testosterona en los machos neonatos y/o adultos.

Los estudios en animales y hombres con Y supernumerarias parecen respaldar esta hipótesis. Algunas investigaciones sostienen que los peces combativos YY supermachos son más agresivos en las situaciones competitivas de apareamiento que los machos normales. Sin embargo, los implantes suplementarios de testosterona en machos XY, les permiten sobrepasar a sus competidores YY en el logro de apareamiento con hembras XX normales (Ginsburg, Maxson y Selmanoff, 1976).

(ii) Estudios en el Hombre

En el hombre, específicamente, la presencia de un cromosoma Y adicional se ha relacionado con deficiencias mentales, altura anormal (sobre 1.80 mts.) y manifestaciones conductuales caracterizadas por agresividad y violencia que llevarían a la criminalidad. De hecho, investigaciones

que datan de 1965, confirman una elevada frecuencia de casos de síndrome XYY en instituciones penales o en albergues para retardados mentales (Cermignani, 1991)⁷. Sin embargo, estas investigaciones están sujetas a controversia; se cuestionan, por ejemplo, las conclusiones definitivas debido al pequeño número de sujetos con estas características, los grupos de control inadecuados y sesgos en la muestra.

Por otra parte, en 1986, un equipo evaluó la conducta agresiva en pares de gemelos homocigotos y dicigotos del mismo sexo. El estudio reflejó que la agresividad disminuía con la edad, y en cada grupo etéreo, resultaba ser más alta en los hombres que en las mujeres (Cermignani, 1991).

No obstante estos estudios, aún no sabemos que la conducta agresiva sea heredable, es decir, podemos hablar de influencia, pero no de determinación genética.

b) Endocrinología

Desde esta perspectiva, se ha intentado demostrar que el comportamiento agresivo se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos, en los que las hormonas desempeñan un papel decisivo; es más, Mackal (1983), ha propuesto la existencia de hormonas agresivas, del mismo modo que existen las hormonas sexuales "... más concretamente genes específicos de la agresividad" (Cerezo, 1998, 42).

Por otra parte, los estudios expuestos por Lolas (1991), sobre el efecto de la orquiectomía en el hombre, demuestran que la agresión no disminuye excepto cuando la conducta agresiva está relacionada de modo específico con la conducta sexual.

Se ha evidenciado que los esteroides de la corteza suprarrenal son capaces de inducir estados mentales agresivos así como también estados mentales de afiliación comunes, lo que permite inferir que debe de existir una mediación bioquímica que los sustente (Cerezo, 1998). Al respecto, se ha comprobado que los anabólicos esteroideos con actividad androgénica, usados por los atletas, se asocian al incremento de agresión.

Sin embargo, otros trabajos han demostrado que existe falta de consistencia en la correlación de conducta violenta con niveles de testosterona en el hombre, lo que de paso, también pone en duda los postulados de que el hombre sería más proclive a los actos agresivos (Cermignani, 1991).

⁷ En un exhaustivo estudio, a mediados de los setenta, un grupo de investigadores llegó a la conclusión de que los individuos XYY de la población general presentaban una elevada tasa de criminalidad, luego analizaron las probables variables intervinientes, encontrando una correlación significativa entre la presencia de un cromosoma Y adicional, bajo CI y mayor tasa de criminalidad (fundamentalmente delitos contra la propiedad). De manera similar, una década más tarde, se demostraba que los individuos XYY eran arrestados más frecuentemente que los controles y presentaban mayor número de manifestaciones agresivas directas hacia la esposa o pareja (Cermignani, 1991).

c) Neurofisiología

Diversos estudios, tanto en el campo humano como animal, intentan atribuir la conducta agresiva a porciones estructurantes del sistema nervioso central.

Sin embargo, para la fisiología general y la experiencia clínica, la conducta violenta sostenida implica una disfunción cerebral, no una función normal instintiva, como lo sostienen Lorenz y algunas teorías antropológicas.

Los expertos han reconocido que las conductas violentas usan mecanismos cerebrales constituidos por la integración de los procesos de lucha y escape y, sobre todo, de las emociones.

La fisiología del cerebro ha avanzado ampliamente en el conocimiento de la integración de las emociones. Entre otros aspectos, se ha demostrado que hay áreas cerebrales en las que se integran procesos exteriorizados en actos de intensa violencia acompañados de una elevada actividad emocional.

El estudio sobre la fisiología de las emociones nos provee de certeros indicios respecto a la agresión.

La exploración de las funciones cerebrales llevó a Cannon, a demostrar que el hipotálamo ejerce control y una función integrativa de las actividades instintivas, gobernando la expresión motora de la vida vegetativa (Fernández-Guardiola, 1976). Papez, elaboró el "circuito de la emoción" (su teoría neuroanatómica para explicar las emociones), para sostener, complementando los postulados de Cannon, que el hipocampo y sus interconexiones elaborarían las funciones centrales de la emoción y participarían en su expresión (Fernández-Guardiola, 1976).

Por otra parte, se demostró que la actividad de la neocorteza se facilita debido al estímulo hipotalámico. La neocorteza sería esencial para la interpretación subjetiva, el sentimiento y el afecto, que están ligados a la emoción (Fernández-Guardiola, 1976).

Estudios paralelos a los que intentaban encontrar los responsables neuroanatómicos de la emoción, buscaban relacionarla con el comportamiento manifiesto, como el estrés y la agresión. Con esta intención una serie de estudios, establecieron las relaciones entre estrés y emoción (Fernández-Guardiola, 1976). Sus resultados han logrado demostrar que los cambios periféricos (a menos que se equilibren por acciones reflejas) producen hiperactividad simpática (SNA) y en consecuencia, la expresión fisiológica (cambios en las funciones somáticas y vegetativas) de la emoción, de esta manera, cambios muy sutiles, que exciten emocionalmente, pueden producir resultados similares a los de estrés grave.

Por otra parte, se ha comprobado que los componentes fisiológicos del sistema emocional-motivacional responden más a la estimulación externa que a la interna espontánea. En este sentido, las emociones subjetivas relacionadas más estrechamente con la conducta agonística y la violencia

son el temor y la ira, ambos elementos pueden influir poderosamente en esta conducta. Tal vez el temor es el determinante más importante de la conducta violenta, pero ello ocurre en casos específicos, en sujetos que sufren patologías diversas, en las que la organización neurológica normal de la conducta agonística ha sufrido perturbación y distorsión, no en la población general.

Tal como señaláramos anteriormente, una serie de investigaciones se fueron desarrollando específicamente con la intención de encontrar el locus o asiento de la agresividad, y las conclusiones, han establecido que la expresión de la agresividad (la agresión) requiere esencialmente de un hipotálamo, un sistema límbico y una corteza prefrontal intactos.

En el hombre, se ha demostrado que algunos tipos de agresividad anormal o patológica (irascible) están asociados con la actividad normal y/o epiléptica en el EEG en la amígdala y/o el hipocampo (Ginsburg; Maxson; Selmanoff, 1976).

Por cierto, el estudio fisiológico de la agresión involucra la actividad hormonal tanto en su inhibición como en su facilitación.

(i) Sistemas que Facilitan la Agresión

Al respecto, se ha demostrado que las actividades noradrenérgicas, colinérgicas y dopaminérgicas, actúan como facilitadoras de las manifestaciones agresivas.

Más específicamente, los sistemas noradrenérgicos incrementarían la agresión afectiva, ofensiva y defensiva, pero inhibirían la conducta agresiva predatoria (Cermignani, 1991).

Las investigaciones relacionan también la noradrenalina con trastornos mentales. Al respecto, se ha demostrado que es un agente causal de la esquizofrenia simple, así como que la adrenalina y la escasez de noradrenalina, lo son de la depresión endógena.

Mientras que respecto a los sistemas colinérgicos y dopaminérgicos se ha descubierto que facilitarían la conducta agresiva al estar implicados en las conductas motivadas y motivadas específicas, como la sed, la sexualidad, agresión.

(ii) Sistemas que Inhiben la Agresión

Las actividades serotoninérgicas y gabaérgicas, en cambio, tendrían por función inhibir todas las tendencias conductuales tanto motivadas como emocionales (alimentación, agresión, conducta sexual y maternal).

Más específicamente, algunos sostienen que la reducción de la función serotoninérgica se correlaciona con la agresión impulsiva "irritable" más que con la agresión premeditada o violencia (Cermignani, 1991).

Mientras que respecto a la actividad gabaérgica, se ha demostrado que tanto en animales

como en el hombre, en determinadas ocasiones las benzodiacepinas pueden disminuir o aumentar la agresión, (Cermignani, 1991).

Las investigaciones en este ámbito son variadas, entre ellas, las aplicadas a criminales graves y en algunas formas de alcoholismo con alta carga genética y conducta antisocial, se han constatado bajos niveles del ácido 5-hidroxiindolacético (metabolito de la serotonina) en el LCR, Cermignani (1991).

Por otra parte, también se ha postulado que las perturbaciones de regulación serotoninérgica darían lugar a trastornos tanto afectivos como agresivos (depresión, suicidio, trastornos agresivos, etc.).

A modo de cierre del presente análisis neurobiológico, podemos concluir que si bien falta mucho para alcanzar una completa comprensión de los mecanismos que generan y modulan la conducta agresiva, tanto las evidencias experimentales como clínicas señalan la importancia de la participación de las estructuras filogenéticamente más antiguas, el sistema límbico y del sistema serotoninérgico, siendo la actividad neuronal la vía final común para la manifestación de la agresividad.

3.2.3 Psicoanálisis

La teoría psicoanalítica ha intentado especificar el sentido del comportamiento agresivo, integrando aspectos conscientes –como las frustraciones que afectan al sujeto- e inconscientes –que provienen de la pulsión libidinal y de muerte. Por lo tanto, entiende la agresión no sólo como una conducta reactiva frente a las situaciones que resultan amenazantes para el sujeto, sino también como una instancia producto de causas internas⁸.

La agresión es para S. Freud una pulsión, es decir, un concepto límite entre lo psíquico y lo somático, por lo tanto, “forma parte de un conflicto interno que se puede producir a partir de causas internas, conflicto que se activa por el sólo hecho de empezar a vivir” (Pezoa, 1999, 14).

En este sentido, Freud no descarta la influencia de aspectos externos de la agresión, sin embargo, considera más influyentes las demandas pulsionales que surgen al interior del sujeto. De esta manera aunque existan influencias externas, su sentido e intensidad residen fundamentalmente en el sujeto o como sostiene Pezoa (1999), “es el sujeto quien discrimina las situaciones gratificantes o peligrosas y quien se dice o no frustrado, así como también el que debe afrontar la emergencia de sus

⁸ Debemos tener presente que Freud habla de supuestos y reconoce la dificultad de comprobar si esto funciona realmente así. Ahí tenemos, por ejemplo, el problema de encontrar las manifestaciones puras de la pulsión de muerte. Ciertamente es que se debe reconocer que esta estructura teórica no cuenta con un respaldo empírico, sin embargo, el psicoanálisis está considerado uno de los pilares fundadores de la psicología, y por lo tanto, un gran aporte al entendimiento del hombre y

propias mociones pulsionales” (Pezoa, 1999, 14).

Para comprender mejor a qué se refiere Freud cuando trata la agresión será necesario reconocer la existencia de dos momentos, en los cuales la función de la agresión se traslada del servicio de la vida y del desarrollo, al de la muerte. Estos dos momentos son correspondientes con las dos teorías pulsionales.

a) Primera Teoría Pulsional

En la primera teoría de las pulsiones, en que S. Freud distingue entre pulsiones sexuales y de autoconservación, la agresión es una pulsión que en principio se encuentra indiferenciada de la pulsión libidinal. En este primer momento, la agresión no se debe necesariamente a las frustraciones vividas o a las influencias del medio externo, sino más bien a las propias aspiraciones del ser humano, lo que permite entender con mayor claridad el despliegue agresivo al exterior.

En este sentido, la agresión es entendida como auxiliar de la pulsión sexual, por lo que a lo largo del desarrollo, aparece relacionada al masoquismo o al sadismo (enfaticando la dinámica de introyección y proyección), sin embargo, no se explicita el origen de ésta salvo como expresión de la pulsión de apoderamiento que persigue la meta de apoderarse del objeto, fortaleciendo al sujeto a través de una posición activa ante situaciones que antes no enfrentaba así, por lo tanto, no tiene la intención de destruir o agredir al objeto

Concretamente, para Freud el niño deberá generar sus primeros requerimientos de amor a su madre, luego, ante una madre que resultará a la vez gratificante y frustrante, surgirán los mecanismos de introyección y proyección, el niño introyectará lo bueno y proyectará lo malo, que se homologará a lo externo, el ambiente. Será necesario que el niño encuentre en este ambiente aspectos gratificantes, de manera de confrontar la realidad con sus fantasías de proyección, de otro modo sus defensas ante éstas se manifestarán en *agresión* tanto hacia sí mismo como hacia el medio.

Conflicto de Edipo y Castración

El Conflicto Edípico está considerado el más decisivo con relación a las repercusiones que pudiera tener la agresión.

Desde esta perspectiva se explica la diferencia intersexual respecto al fenómeno agresivo, a partir de las características particulares que estos Complejo tienen para la mujer. Para Klein el fenómeno de la agresión es justificadamente menor en la mujer, en tanto, “la niña no ha sentido, como el varón, el sentimiento de inferioridad que, en relación con la madre, se genera (para este último) en el deseo de tener un hijo; un sentimiento sobrecompensado en el varón, por el sentimiento

su comportamiento.

de superioridad que le da el hecho de tener pene. La madre, en virtud de su rol, es vivida psíquicamente por el varón como *castradora*, y le inspira miedo, que a su vez genera una agresividad excesiva, con el deseo de despojar a la madre del pene del padre, de sus hijos y de sus órganos sexuales” (Klein, 1982); para Klein esta agresividad, vivida a nivel inconsciente, es el elemento más antisocial⁹ en la formación del carácter del varón; situación que la niña no puede vivir.

Regresando a los postulados freudianos, precisamente en el contexto edípico, la agresión adquiere nuevos fundamentos explicativos, primeramente como falla del proceso de represión *voico*, en tanto, la frustración de los deseos (de amor hacia la madre y de destrucción hacia el padre) lleva a la agresión que substitutivamente los cumple.

Sin embargo, la agresión también encuentra explicación como autocastigo que disminuye el sentimiento de culpabilidad del niño por desear aquello prohibido.

Por otra parte, la resolución del proceso edípico concluirá con la asunción del superyó (y con él la internalización de los valores de la sociedad) y la estructuración del aparato mental. Si el padre ha sido severo, el superyó del niño se comportará del mismo modo con el yo. Pero si en este intertanto el yo se alía con el superyó, el conflicto interno (un superyó severo con el yo) se manifiesta en agresión que se externaliza.

Otro modo de entender la agresión es como defensa de una introyección teñida de odio, es decir, cuando el ser amado se torna perseguidor para el yo, se externaliza este conflicto en forma de agresión para su protección.

Finalmente, cuando el amor idealizado de otro (la madre en este caso), es muy intenso puede impedir al sujeto modificar o construir otros apegos, de manera acorde con la realidad, entonces se agrede cualquier relación que pudiera representar una potencial traición de este ideal¹⁰.

En conclusión, en este primer momento la agresión parece surgir cuando el yo se ve sobrepasado, por lo tanto, su expresión se relacionará con las herramientas con que se cuenta para elaborar los conflictos del desarrollo.

b) Segunda Teoría Pulsional

La segunda teoría de las pulsiones representa una reorganización y modificación del pensamiento freudiano, debido a los cuestionamientos que trajo la pulsión de apoderamiento para Freud. En esta teoría se distinguen pulsión de vida y pulsión de muerte, ambas activadas desde el nacimiento y generando conflicto.

⁹ En este sentido, es que para Klein el crimen se explica como una manera de escapar de la situación edípica.

¹⁰ Estos dos últimos casos podrían relacionarse con el trastorno a lo contrario, tratado por Freud (Pezoa, 1999) ya que la pulsión libidinal insatisfecha se torna en agresión. Esta agresión encuentra satisfacción como sustituto, por lo libidinal que posee no necesariamente por ser agresiva o en sí misma placentera.

De acuerdo a Pezoa (1991) desde 1920, en "Más Allá del Principio del Placer", y luego, en "El Yo y el Ello", 1923, Freud se refiere a la agresión como concepto pulsional propiamente tal (ya no como auxiliar de la libido), con carácter autónomo, no perturbador y silencioso, en tanto proveniente de la pulsión de muerte, donde su meta dice relación con el regreso del organismo al estado inorgánico. En este sentido, independientemente que el otro significativo (objeto elegido) sea frustrante, existe una sensación interna de destrucción, que se debe expulsar para asegurar la propia sobrevivencia.

En síntesis, esta nueva teoría nos señala que la agresión podría encontrarse operando tanto a favor de la sobrevivencia (estructurante), como sustituto de los deseos insoportables para el yo o contrariamente operando en contra de los deseos (descarga).

En este segundo momento, el conflicto dado respecto a la agresión no sólo resalta las experiencias frustrantes o la magnitud e intensidad de las pulsiones, sino que también atañe a la instancia del yo.

El estado de narcisismo representa el aislamiento, la carencia de contacto, el aniquilamiento, lo que remite a un monto considerable de agresión en el yo actuando contra su sobrevivencia. En este sentido, la libido se podría proyectar también en forma de agresión para actuar en pro de la vida, ya que al menos de esta forma el sujeto no pierde contacto con la realidad. En este caso la agresión actúa tanto como pulsión como sustituto libidinal. Sin embargo, desde esta teoría, se entiende que el sujeto agrede ya no por las características del objeto sino por las cualidades depositadas en él.

Por otra parte, la agresión se puede entender como vuelta hacia el propio sujeto. Si el superyó contiene una importante carga agresiva, incluso podría llevar al suicidio. Si el superyó no se diferencia del yo o este se alía al superyó, la exageración de las características narcisistas harán inaceptable el odio en relación con el yo, por lo que su proyección sería la única alternativa de seguir viviendo.

Ahora bien, de esta perspectiva es posible concluir que gran parte de las conductas agresivas encuentran mayor explicación en la medida que se tratan los destinos que toman las pulsiones. Parece ser que el destino pulsional en parte está determinado por las herramientas que tenga el yo para poder congeniar tanto los deseos provenientes del ello, los mandatos del superyó, como sus propios requerimientos de amor y de autoconservación; y también, por la intensidad y magnitud de las pulsiones de vida y muerte.

En este sentido, una crianza que brinde los suficientes espacios de amor, contención, apoyo y comprensión en el desarrollo será fundamental para garantizar la generación de vínculos satisfactorios y no amenazantes, de los sujetos tanto con el mundo como consigo mismos, lo que repercutirá en menores niveles de generación de agresiones.

Ahora bien, siguiendo esta lógica, para que una familia pueda ofrecer estas condiciones a sus hijos debe ser capaz de garantizarles primero las condiciones mínimas de seguridad, sin embargo, al contrastar esta teoría con la realidad que viven muchas de las familias de los sectores populares de nuestro país, comprendemos que se hace enormemente difícil que puedan ofrecer estas condiciones de desarrollo integral, toda vez que ni siquiera pueden asegurar las necesidades mínimas para vivir, como alimento o casa. En este sentido, desde esta teoría, y sin considerar las condiciones de vida de los niños y jóvenes de sectores empobrecidos, es posible desprender que el desarrollo de estos aparatos mentales lleve con mayor probabilidad a la generación y expresión de agresión en su enfrentamiento con la realidad.

3.3 Teorías Reactivas

Como ya anteriormente expusimos, en este grupo incluiremos a todos aquellos que se inclinan por factores exógenos como causales de la agresión.

En este sentido, estableceremos una distinción necesaria para una mejor comprensión de este grupo teórico. Distinguiremos entre las teorías que apelan a elementos específicos del ambiente como determinantes de la conducta agresiva, y las que consideran el conjunto ambiental en su generación.

3.3.1 Determinantes Específicos

a) Teoría de la Frustración-Agresión

Estas teorías explican la conducta agresiva como respuesta a un estado de privación.

Las investigaciones clásicas de Dollard, Miller y colaboradores, a fines de los años 30^o afirman que cualquier conducta humana agresiva puede ser atribuida a una frustración previa (Cerezo, 1998).

Tradicionalmente la frustración ha sido entendida como una barrera externa que impide al sujeto alcanzar la meta que desea, cuya consecuencia generalmente es la cólera, la que en un determinado nivel puede producir algún tipo de agresión, ya sea verbal o directa. El afecto negativo que desencadena la frustración, “hace que nos sintamos mal, y entonces somos desagradables, dando origen a la agresividad emocional. La persona que sufre puede comportarse con mucha dureza incluso con personas inocentes, en parte por el deseo de hacer daño” (Cerezo, 1998, 36).

Sin embargo, actualmente y de manera complementaria, se entiende la frustración como una reacción emocional interna que surge ante la contrariedad, lo que hace necesaria tanto la presencia del estímulo externo o barrera como también, la intervención de elementos cognitivos para activar la

agresión, en otras palabras, que el sujeto interprete la situación como amenazante. Entonces, la conducta agresiva será una forma de respuesta del individuo para reducir la instigación frustrante, tendente a destruir o perjudicar al organismo que la provoca o a un sucedáneo del mismo.

Desde esta perspectiva, entenderemos que a la instigación de la agresión concurrirían diversos factores: “la predisposición personal se une a la activación de un afecto negativo, a través de objetos o sucesos con significado negativo, de objetos asociados con otras fuentes de afecto negativo, o bien asociados con gratificaciones por agresión, mediatizados por la valoración o atribución sobre la causa del suceso desagradable” (Cerezo, 1998, 37)¹¹.

Mientras que respecto al blanco de ataque, en general la conducta agonista se dirige a la considerada f fuente de displacer, pero en ocasiones en las que no es alcanzable, se descarga sobre un blanco sustituto. En cuanto a la elección de éste, se ha demostrado que la asociación de sucesos aversivos serían relevantes en la elección del blanco adecuado para recibir el ataque.

Actualmente, también se reconoce que no toda frustración provoca agresión y también a la inversa, que no toda agresión es precedida por una experiencia de frustración. Por lo tanto, no se trata de un proceso tan mecánico ni mezquino como generalmente tiende a entenderse. De hecho, posteriormente a las investigaciones de Yale, Miller propone la hipótesis de la frustración-agresión y establece que cualquier “bloqueo meta” es frustrante aunque no incluya señales de ataque. Este tipo de frustración permitiría que un sujeto se enfada sin que llegue a ponerse directamente agresivo, para tal efecto serían necesarias las señales de ataque, relacionadas con alguna forma de estimulación dolorosa.

Respecto a otras variables de asociación, algunas investigaciones han demostrado la existencia de cierta conexión entre frustración y ansiedad. El nivel de resistencia de una persona ansiosa a encolerizarse es mucho menor que el de una persona que no padece ansiedad. También se ha demostrado que sin una estimulación dolorosa, la frustración influye poco en la aparición de un comportamiento agresivo (Cerezo, 1998).

Desde esta óptica el aprendizaje y la experiencia actúan como moderadores de la reacción agresiva ante la frustración, ya que ante la privación de la meta deseada no siempre actuaremos de esta manera, sólo cuando la contrariedad se interprete como un ataque personal. “El estado emocional

¹¹ Numerosas investigaciones han demostrado que algunas situaciones u objetos reales pueden servir de señal que provoca conductas agresivas, las armas, por ejemplo, claramente poseen un significado agresivo. Pero también los pensamientos o asociaciones con acontecimientos desagradables pueden tener este efecto, por lo que el sólo echo de recordar puede activar reacciones agresivas aún cuando la causa real no este presente (Cerezo, 1998). Sin embargo, los pensamientos, también podrían actuar restringiendo la agresividad, ya que somos más propensos a actuar de acuerdo a la deseabilidad social cuando ponemos más atención a nuestro comportamiento. Por lo que a mayor autoconciencia, mayor será autocontrol (Cerezo, 1998).

generado es como una red de sentimientos concretos, de respuestas expresivo-motoras, pensamientos y recuerdos, todos tan organizados que la activación de cualquier componente tiende a extenderse activando otras partes con las que está vinculado” (Cerezo, 1998, 35).

b) Teoría Clásica del Dolor

Basada básicamente en el Condicionamiento Clásico Pavloviano, esta teoría sostiene que ante un estímulo adverso respondemos con agresividad, bajo el supuesto de que el dolor es siempre suficiente en sí mismo para activar la agresión en los sujetos (Cerezo, 1998).

Existiría además, una relación directa entre la intensidad del estímulo y la respuesta, por lo tanto, cuanto más intensamente dolorosas sean las señales asociadas a un ataque más agresiva y colérica es la respuesta.

El desarrollo del proceso agresivo generado por el dolor se inicia a partir de situaciones adversas, ante las que el ser humano actúa frente al atacante de manera agresiva, procurando sufrir el mínimo dolor, es decir, agrede cuando se siente amenazado anticipándose al posible dolor. En caso de contraataque, es decir, si no se tiene éxito, ambos participantes experimentan dolor y la lucha es más violenta.

Esta teoría cuenta con substratos biológicos de respaldo. De hecho, se define el *Síndrome de Activación del Dolor*, como mecanismo a través del cual el cerebro es capaz de ser excitado o inhibido en virtud de centros de placer o dolor, respectivamente, los que sostienen una relación homeostática (Cerezo, 1998).

Por otra parte, existirían *reflejos psicógenos* en relación con el placer y el dolor, como el instinto sexual y el miedo respectivamente.

Actualmente, se piensa que existen *centros del dolor y del placer* tanto en el tegmento del cerebro medio como en el hipotálamo. En este sentido, una serie de trabajos han estudiado la *tolerancia al dolor en relación con el sexo*, concluyendo que en la especie humana existirían centros del placer, los que están más desarrollados en las mujeres que en los hombres, por lo que ellas poseen un mayor umbral de tolerancia al dolor que los hombres, mientras que ellos presentan con mayor facilidad reacciones agresivas, es decir, serían más agresivos que las mujeres.

Por otra parte, también se ha descubierto que la tolerancia al dolor variaría con las normas del grupo (Cerezo, 1998), y, por lo tanto, de la cultura en que nos encontremos, lo que resulta interesante si pensamos en la cultura escolar popular-urbana.

c) Teoría de la Catarsis

El efecto de catarsis surge de la Teoría Psicoanalítica, que basándose en el modelo hidráulico propone la disminución de la tensión interna a través de su descarga. En este sentido, la catarsis supone la expresión repentina del afecto antes reprimido, cuya liberación es necesaria para mantener el estado de relajación adecuado.

En cuanto a la expresión de agresión, si se produce la catarsis, la persona se sentirá mejor y menos agresiva, si el mecanismo está bloqueado, el sujeto se pondrá más agresivo, por lo tanto, la agresión será resultado de la acumulación de cargas negativas.

La activación total estaría en función del tipo de frustración, del "status" del sujeto que la produce y de la oportunidad de devolver la agresión al blanco correcto. La catarsis se produce después de que el sujeto tenga ocasión de liberar sobre el objeto pertinente su hostilidad, que debe ser proporcional a la humillación inicial sufrida.

Los resultados sugieren que el estado físico producido por una amenaza hacia el yo o por un bloqueo de meta se reduce si se tiene la oportunidad de agredir, aunque sea verbalmente, a quien lo provoca.

Distintas corrientes sustentan este concepto:

- ◆ Para el psicoanálisis clásico y Freud, la verbalización reduce la ansiedad.
- ◆ Para la Modificación Conductual y Bandura la descarga emocional se produce como una experiencia psíquica, de manera que tanto acercarse al objeto o sujeto temido, como observar a alguien haciéndolo es una experiencia catártica. Verbalización, cercanía y observación reducirían la tensión, y por lo tanto, también la posibilidad de un estallido agresivo.

Los estudios entorno a la frustración y catarsis agresiva y sus correlatos neurofisiológicos, han encontrado una correlación negativa entre la fuerza de la respuesta agresiva que sigue a la frustración y la posterior conducta agresiva medida a través de los cambios observados en la presión sistólica de la sangre. La presión sistólica estaba en relación directa con la cantidad de frustración (Cerezo, 1998).

Otros trabajos relacionados, manifiestan por una parte que la capacidad de devolver la agresión reduce la actividad fisiológica manifiesta, y por otra, que el objeto de la catarsis agresiva tiene propiedades de reducción del impulso. Si la respuesta de evasión no es apropiada puede darse la de lucha. En este sentido, el grado de catarsis estaría relacionado con la reducción del impulso/lucha y del impulso/evasión.

3.3.2 Medio Ambiente y/o Sociedad

a) Teoría Ambientalista

La posición ambientalista ingresa al análisis del comportamiento agresivo entablando una discusión con Lorenz y las teorías innatistas, a cerca de la clasificación dicotómica del comportamiento en general, como innato y adquirido.

Scheneirla, representante de la corriente ambientalista rechaza la clasificación de Lorenz, sosteniendo que su análisis del desarrollo no considera las etapas de este, salvo hasta que se lleva a cabo un comportamiento coordinado. En este sentido, Scheneirla lleva su investigación hasta la de los embriólogos experimentalistas.

Según ella en las primeras etapas pueden ocurrir interacciones con el entorno que pueden influir en las pautas comportamentales, lo que aenúa, a su entender, la distinción entre innato y adquirido, ya que tanto las pautas innatas pueden contener elementos que en una etapa temprana se desarrollaron en interacción con el ambiente, como el aprendizaje está limitado por restricciones impuestas internamente. Respecto al primer caso, se demostró que los bastoncillos de los ojos de los renacuajos no pueden funcionar adecuadamente a menos que antes hayan sido expuestos a la luz, por lo que "ninguna respuesta visual del renacuajo puede... ser "innata" en el sentido de Lorenz, lo es solamente en el sentido de "no aprendida"..."(Tinbergen, 1981, 134).

Respecto al segundo caso, se ha analizado que cuando los jóvenes pinzones machos criados aisladamente cantan por primera vez, lo hacen de manera imperfecta; la canción se desarrolla completamente si en cierta etapa sensible las aves jóvenes han oído la canción completa de un macho adulto; es decir, el aprendizaje no es indiscriminado sino que dirigido mediante cierta selectividad por parte del animal.

Considerar el análisis ambientalista indudablemente lleva al surgimiento y proliferación de propuestas de intervención sobre la agresión. Como ya antes lo expusiéramos, para Lorenz la supresión del impulso interno de lucha mediante el aprendizaje parece muy difícil, sin embargo, las teorías reactivas en general y la ambientalista en particular, nos afirman lo contrario.

De acuerdo a Tinbergen, si la agresión se utiliza con éxito como fuerza motivacional que sustente actividades no mortíferas incluso útiles como la investigación científica, podremos evitar extraer los aspectos negativos de ella sin necesariamente eliminarla (Tinbergen, 1981).

b) Psicología del Aprendizaje

Albert Bandura (1925), con su Teoría del Aprendizaje Social intenta explicar las diferencias en la conducta combativa entre individuos dentro de una misma sociedad. Al respecto, sostiene que el comportamiento agresivo es adquirido y mantenido por la experiencia, sea directamente o por la observación de modelos, y que como cualquier otro aprendizaje está sujeto a refuerzos si trae consecuencias beneficiosas o evitaciones en el caso contrario¹².

Bandura sugirió la existencia de una agresividad innata como condición previa para la agresión aprendida, y que ésta es mayor en los jóvenes varones, que mujeres. Además en sus investigaciones sobre la imitación de modelos agresivos, comprobó la repercusión que las películas aversivas provocaban en jóvenes de entre 8 y 12 años; entre otros aspectos concluye que la observación de las películas añade un efecto extra a la agresión innata, junto con respuestas agresivas aprendidas.

Al respecto, recientemente las Asociaciones Médica, de Psicología, de Pediatría Infantil y de Psiquiatría Infantil y Adolescente de Estados Unidos, basándose en investigaciones realizadas durante las últimas tres décadas en torno a esta materia, sostienen que los contenidos violentos presentes en la televisión, la música, el cine y los video-juegos incrementan, clara y definitivamente, la agresividad en los niños. Además, afirman que sus efectos son medibles y de larga duración, y agregan: “el ver de manera prolongada violencia en los medios puede provocar una pérdida de sensibilidad emocional respecto de la violencia en la vida real, lo que redundará en una falta de empatía hacia las víctimas... se desarrollan mecanismos de autoprotección y se pierde la confianza en los otros... los menores tienen una tendencia mayor a comportarse agresivamente tanto durante la infancia como después” (Diario La tercera, 2000).

c) Escuela Culturalista

Los oponentes a la escuela instintivista, entre ellos antropólogos, de la línea de M. Mead y Erich Fromm, sostienen que las agresiones intraespecíficas en el género humano dependen de condicionamientos sociales, como los efectos de crianza, los modelos ofrecidos por la sociedad (imitación) o de las distintas formas de convivencia social (que generan sentimientos de sin sentido o vacío).

¹² En relación al aprendizaje conductual, Scott (1976) realizó una serie de investigaciones, que posteriormente, lo llevaron a sostener que a través de métodos de adiestramiento era posible dar lugar a conductas pacíficas, llegando a recomendar aquellos que utilizan el principio de inhibición pasiva, de manera directa o indirecta. De acuerdo a este método, el no ejecutar una acción en una situación dada lleva al organismo al hábito de no realizarla, hábito que se mantiene a través del estímulo hacia conductas constructivas y provechosas en tantas situaciones vitales como sea posible. De esta manera, se reducen al mínimo las situaciones estímulo que fácilmente llevan a reaccionar con temor, ira y/o violencia. Para Scott “el individuo se acostumbra crecientemente a una conducta pacífica y a ser recompensado por ella” (Scott, 1976).

Muchos son los entendidos que tienden a negar la existencia de una especie de instinto agresivo.

Montagu (1961), sostiene que ninguno de los aspectos de la vida social del hombre es reducible a factores biológicos, más bien para él, en la totalidad de la vida opera una *base biológica de cooperación*, que permite la existencia de grupos.

Para O. Dörr (1991) más que una existencia interna, "Lo que existiría es una conducta agresiva motivada por situaciones interpersonales o sociales determinadas y favorecidas por emociones como el resentimiento, el amor propio herido, en suma, lo que algunos psicoanalistas han llamado la herida o frustración narcisista" (Dörr, 1991, 38).

John Paddock (1976) se interesa por el fenómeno de la violencia y las culturas, a su entender ningún individuo o sociedad está fijo por herencia en un patrón de vida violenta, ni tampoco antiviolenta: del mismo modo, ningún tipo de medio ambiente impide la formación tanto de una cultura violenta como de una antiviolenta, y tampoco se correlacionan estrechamente el nivel tecnológico con la violencia o con la antiviolencia.

Paddock supone que es en el proceso de crianza y por lo tanto las familias, uno de los factores que establece diferencias entre las culturas antiviolentas y violentas, porque de adultos, los niños parecen acatar y aceptar los valores nucleares o temas culturales centrales de sus padres.

Paddock elabora un modelo de interacción entre herencia, medio ambiente y personalidad con el objeto de colaborar a la comprensión de la violencia. Este esquema sostiene que el medio ambiente (entidades palpables) actúa directamente sobre la cultura (entidad altamente abstracta).

La herencia fija los límites de la complejión y el temperamento. Mientras el medio ambiente afecta la complejión, la experiencia afecta y es afectada tanto por la complejión física como por el temperamento.

De acuerdo a este esquema, en la formación de la personalidad influyen tanto la experiencia como la herencia, sin embargo, ambos han sido modificados antes de afectar la personalidad, por la cultura, la cual proveería al hombre de diferentes utensilios y procedimientos de uso para su comportamiento y relación.

La existencia de la personalidad se transforma en un factor de peso en la percepción de las experiencias. El medio ambiente afectaría a la personalidad sólo a través de la experiencia. La interacción personalidad-medio ambiente aunque indirectamente determinaría la forma de la cultura. En este sentido, para Paddock no existe cultura sin el hombre, él la crea y la puede cambiar, sin embargo, los cambios deben ser limitados, en tanto, para mantener su cultura y no extinguirse, el hombre debe respetar las características del medio y sus necesidades.

No obstante, si bien no hay cultura sin ser humano, a su juicio, tampoco somos humanos sin,

la cultura, sin incorporarla a nuestra personalidad.

Además, sólo una vez formada la personalidad puede afectar su cultura y medio ambiente, es decir, esta decisión la podría tomar sólo una personalidad profundamente afectada por estos factores.

Respecto a la violencia, Paddock la concibe como un acto en que una personalidad afecta su medio ambiente de una manera definida como inaceptable. La cultura afectó a esta personalidad durante toda su formación.

De esta manera, parece ser que una cultura violenta producirá individuos violentos. “Cuando los castigos en Europa eran increíblemente crueles y sangrientos, y a la vez que públicos, había muchos crímenes violentos también. Ahora, que los castigos son mucho más moderados, el crimen violento es mucho menos frecuente” (Paddock, 1976, 103). Es decir, las personas son quienes cambian la cultura, por lo tanto, el ser humano escoge su forma de vida.

Como vemos, este esquema supone que un sujeto sólo puede afectar su cultura en tanto como sujeto es producto de ésta, como lo es también su comportamiento y, por lo tanto, su conducta agresiva y violenta. De este modo, la modificación de sus agresiones es posible puesto que han surgido como producto cultural, la intervención del hombre en la cultura llevaría recíprocamente a la modificación de la conducta humana.

Tinbergen, entiende la evolución cultural como un proceso que implica la capacidad del hombre para legar sus experiencias de generación en generación, que posee un carácter acumulativo, de crecimiento exponencial, y una rapidez incomparablemente superior a la evolución genética. Este proceso, para Tinbergen, ha logrado cambiar progresivamente nuestro entorno social, en tanto, si bien el ser humano posee una inmensa capacidad de adaptación, los límites impuestos por la constitución hereditaria y la vorágine de los cambios culturales¹³ lo han sobrepasado ampliamente, generándole una suerte de inadaptación social, que lo llevaría al trastorno del equilibrio entre agresión y miedo. En este sentido, no serían los instintos los que llevarán al hombre a dañarse a sí mismo y su sociedad, sino intereses particulares generados culturalmente.

De esta manera, desde un punto de vista culturalista, la agresión se entiende más bien como un instrumento al servicio de otros fines o un producto cultural.

¹³ Cambios de diversa índole demográficos, tecnológicos, económicos, políticos, van transformando las formas de convivencia humana, tanto a nivel de sentido como de práctica, en otras palabras la cultura.

3.4 Integraciones entre Visiones Teóricas

Hemos intentado reunir las diferentes miradas y explicaciones de la agresión, tanto desde el punto de vista endógeno como exógeno, sin embargo, en la diversidad teórica actual, muchas posturas han descubierto el valor de la integración de conocimientos, igualmente válidos para la explicación de la agresividad, lo que se ha reflejado en una serie de aproximaciones.

Los culturalistas admiten que existen dispositivos fisiológicos que posibilitan las conductas de agresión, integrando un circuito subcortical. Dentro de este grupo, algunos psicólogos y psiconeurólogos sostienen que la agresión está determinada por dos tipos de variables: disposicionales, que dicen relación con el estado cerebral del sujeto; y situacionales, referidas al conjunto de experiencias a las que este se ve enfrentado. Una misma disposición se puede canalizar en una amplia variedad de expresiones, mientras que la interpretación de la disposición dependerá de la historia y la situación.

De manera similar, Pribram (1976), sostiene que la agresividad resulta de un desequilibrio a nivel cerebral, en donde, por una parte implica una disposición, y por otra la interpretación de este fenómeno como tal, es decir, la influencia de la experiencia.

Por otra parte, los instintivistas aceptan que los centros corticales ejercen control sobre los más primitivos, por lo tanto, a los condicionamientos biológicos se agregan los de la existencia específicamente humana.

Eron, sin dejar de admitir componentes innatos en la agresión sostiene que se trata primordialmente de una adquisición (Kogan, 1991); para él la adquisición y el refuerzo de la agresión están ligados con los modelos ofrecidos por los agentes de socialización (padres, profesores, pares, t.v.), de manera que los estímulos recibidos están insertos en un entorno, así, el aprendizaje se funda en la reorganización del campo perceptivo o cognitivo en general, lo que produce la fijación de conocimientos y actitudes.

En la misma situación, los expertos en la teoría "frustración-agresión" conceden posibilidad a la existencia de respuestas innatas o adquiridas.

Scott (1976), nos presenta un buen intento de conciliación de los distintos factores causales de la agresión. En su teoría multifactorial sostiene que existirían una serie de causas para la agresión, las que operan en todos los niveles de organización: genética, fisiológica, organicista y social; estos niveles, a su vez, son trascendidos por factores históricos o sucesos precedentes que pueden afectar tanto al desarrollo individual como la evolución cultural y biológica.

Estas distintas causas a las que atribuye la agresión no serían totalmente determinantes de ella, más bien jugarían un papel en la propensión del animal o persona a tener dicha conducta, la cual sería

el producto de la influencia recíproca entre esta serie de factores.

Finalmente, desde la perspectiva actual que respaldamos, para Fernando Lolas la agresión como toda conducta es siempre innata y adquirida; innata en tanto requiere de un conjunto de mecanismos fisiológicos que la posibiliten; y adquirida, en tanto su manifestación se vincula a la ontogenia individual, en sus palabras: “todo comportamiento es fruto de una integración *neuro-cultural*” (Lolas, 1991, 12).

En este sentido, Lolas modifica el énfasis de las perspectivas que revisamos anteriormente, pasando de una determinación específica a una integración general, de modo que más que tratarse de una determinación parece ser más certero referirse al grado de contribución o influencia de cada uno de estos aspectos intervinientes tienen sobre las conductas, en este caso agresivas, donde uno es casi invariante (lo innato) y el otro posee mayores probabilidades de modificación (lo adquirido).

La posición de Lolas nos lleva inevitablemente a pensar en el propio ser humano como determinante último de la conducta agresiva, ya que si reconocemos que existen distintas *influencias* para su comportamiento (innatas y adquiridas), cuyo carácter no resulta determinante, quien finalmente está en la condición de discriminar (o determinar), y, por lo tanto, ejercer agresión, es el ser humano en su calidad de sujeto social y cultural.

4. Experiencia Clínica Psiquiátrica y Psicológica

En el presente apartado intentaremos dar cuenta del entendimiento y enfrentamiento de dos especialidades que estudian la conducta humana a nivel individual. En ambos casos observamos la aplicación de postulados activos y reactivos respecto al entendimiento de la agresión, de ahí el interés por considerarlas, en términos de conocer cómo entienden este fenómeno.

4.1 Clínica Psiquiátrica

La investigación psiquiátrica clínica define la agresión humana intraespecie como un “patrón amplio y secuencial de experiencias psíquicas y/o conductual cuyo objetivo final es desarrollar un estímulo adecuado para dañar la integridad del compañero social, del sujeto mismo o de un objeto sustituto” (Cabrera; Valdivieso, 1991, 135).

Los manuales de diagnóstico de los trastornos mentales DSM-IV (APA, 1995) y CIE-10 (OMS, 1993) enmarcan la agresividad en los trastornos de personalidad o comportamiento que trascienden al propio sujeto.

El DSM-IV distingue entre Trastorno "Disocial", en la niñez y hasta la adolescencia y "Antisocial", en la edad adulta.

El "Trastorno de Personalidad Antisocial" se describe como un "patrón persistente e inflexible que se extiende a una amplia gama de situaciones personales y sociales" (DSM IV, 1995, 283), se incluyen en él la violación de normas y derechos, la tendencia a la mentira, impulsividad, agresión, irresponsabilidad, falta de remordimientos, incapacidad para planear el futuro, y escasa preocupación de sí mismo y de los demás. Estos comportamientos serían precedidos por problemas disociales en la infancia y su manifestación no aparece salvo en casos de esquizofrenia o episodios maníacos.

El Trastorno Disocial es un patrón de comportamiento repetitivo y persistente, manifestado antes de los dieciocho años, en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad. Para poder hablar de trastorno disocial es preciso que se cumplan ciertos criterios en un determinado número y lapso de tiempo.

El manual también hace referencia a cuadros similares como el "Comportamiento Antisocial en la niñez y en la adolescencia" y el "Comportamiento Antisocial Adulto" -que si bien no involucra Trastorno de Personalidad, implica una clara ganancia secundaria de la conducta e incluye ladrones profesionales, chantajistas y traficantes-. Ambos, no constituyen un patrón de comportamiento sino actos aislados.

La Asociación Americana de Psiquiatría clasifica los comportamientos agresivos en la infancia y la adolescencia en cuatro grupos:

1. Comportamiento agresivo que causa daño físico o amenazas a otras personas o animales.
2. Comportamiento agresivo que causa destrucción de la propiedad de otras personas y animales.
3. Comportamientos fraudulentos o robos.
4. Violaciones graves de las normas.

El CIE-10, por su parte, sitúa el comportamiento agresivo como expresión de Trastornos Disociales tanto en niños como en adultos. En los niños se trata de Trastornos de Comportamiento, es decir, de desviaciones más graves que la "maldad" infantil o la rebeldía adolescente. En adultos se trata de Trastornos Específicos de Personalidad.

De las presentes clasificaciones se desprende que no toda agresión constituye un Trastorno de Personalidad, en tanto las de tipo social, como los crímenes o delitos, corresponden a una conflictiva de esta y no otra índole.

Por lo tanto, en la experiencia clínica psiquiátrica, la agresión podría tener dos entendimientos, como una conducta más bien reactiva a diversas situaciones y como expresión de un trastorno de personalidad que perturba al sujeto y/o sus vínculos. En este sentido, el clínico parece

hacerse cargo de ella en tanto un síntoma de Trastornos Mentales tales como psicosis, trastornos de carácter y de personalidad, daño orgánico cerebral, epilepsia y retardo mental. Para luego, teniendo en cuenta la etiología de la agresividad, intentar su control a través de la psicoterapia y del efecto farmacológico específico de los medicamentos (antipsicótico, anticonvulsivante o antimaníaco), todo lo cual (a lo sumo), persigue y consigue, a su entender, la modulación efectiva de la conducta.

4.2 Clínica Psicológica: Psicología Infanto-Juvenil

Desde el punto de vista de la psicología clínica, se han descrito las *Personalidades Agresivas*, caracterizadas por su propensión a la agresión y la violencia, que utilizan de forma generalizada ante situaciones adversas de la vida cotidiana.

La generalización de la agresividad en estas personalidades es muy amplia, de manera que estos sujetos tienden a presentar otras conductas antisociales independientemente la edad, sexo o ambiente en que se encuentren. Es fácil hallar en ellos, conductas como las de alcoholismo, robo, violencia sistemática, etc., asociadas a la agresión, y en diversos lugares, como en la casa, la escuela, la calle, etc., como si fueran estimulados a ello.

Un rasgo destacado de la conducta agresiva es su gran consistencia longitudinal, como se demostró en repetidos estudios de medición de la agresividad en diferentes momentos de la vida de los individuos, los cuales confirmaron que aquellos niños que han sido muy problemáticos tienen mayor probabilidad de exhibir conductas antisociales en la etapa adulta (Cerezo, 1998).

La psicología clínica infanto-juvenil considera el acto agresivo como producto de la historia personal y primera infancia de cada individuo, entregando un papel relevante en su desarrollo, a las condiciones socioculturales. De esta manera, todas las dificultades sufridas desde el nacimiento y durante la edificación de la personalidad pueden dañar el equilibrio psíquico del sujeto.

Consecuencia de lo que sostiene, que tan importante como es la influencia social en la agresión, también lo es pesquisar cualquier posible patología, a fin de hacer un diagnóstico diferencial tanto para proteger a los sujetos que carecen de plenas facultades, como para tratar a aquellos involucrados en estos comportamientos.

O. Dot, afirma que “más que en cualquier otro caso, en los niños (o jóvenes) psíquicamente enfermos la agresividad y la violencia tienen un valor de comunicación y mensaje... Esos niños (y jóvenes) están perturbados, tanto en su percepción de la realidad como en sus relaciones con los demás o consigo mismos” (Dot, 1988, 114), por lo que se haría necesario decodificar estos comportamientos aparentemente antisociales.

4.2.1 Niñez

Actualmente, la psicología infantil, tiende a considerar la conducta agresiva como una forma de comunicación, como llamadas de auxilio, *expresión de vida y maduración del niño*, producto de su angustia. Por lo tanto, no tendría relación con maldad o intención de daño, sino que con la debilidad, la impotencia (física o lingüística) que se opone a sus deseos y pulsiones; o también en torno a la autoridad; en ambos casos relacionada al proceso de socialización del niño. De hecho, al relacionar la edad con el aprendizaje y la agresión, se ha encontrado que a los dos años la agresión se vincula con la existencia de la propiedad, a los tres años, con las relaciones de pares, y a los cuatro, con insultos. De acuerdo a Dot, el niño desea convertirse en un ser social, ejercitando su poder, gracias a las herramientas que va adquiriendo evolutivamente, de manera que en la medida que va creciendo la disminución de agresiones físicas dejan paso al aumento de agresiones verbales. Al crecer el niño aprende a "hacer como si", "el golpe amagado reemplaza al golpe real y objetivo, es cada vez más, hacer ceder al adversario y, obtener de él signos de sumisión" (Dot, 1988, 49). Esto no quiere decir que no pueda terminar en violencia real.

Se ha comprobado que a medida que el niño se socializa, las interacciones agresivas van tomando un carácter lúdico. A los tres o cuatro años uno de diez incidentes agresivos son juego, en cambio a los seis o nueve años un tercio de los incidentes de agresión física es juego.

Algunas investigaciones revisadas por Dot, vinculan estrechamente el comportamiento y las funciones fisiológicas del niño con los acontecimientos de su vida, llegando a sostener que los cambios de ritmo de vida modifican el comportamiento del niño. Se han estudiado, por ejemplo, los ritmos circadianos¹⁴ de excreción hormonal de la corteza suprarrenal -las suprarrenales son glándulas muy sensibles a los estímulos externos, a los cuales responden mediante la secreción de hormonas que actúan en la defensa y adaptación del organismo-. Factores como la temperatura, el ruido o las diversas agresiones que impone la vida social, actúan creando estrés, el que lleva a un incremento en la secreción de estas hormonas. Si los factores de estrés se mantienen, las glándulas suprarrenales aumentan de peso y volumen.

También se ha descubierto que existe un estrecho vínculo entre el perfil conductual del niño (líder, dominado, dominante, agresivo, etc.) y la estructura de las curvas circadianas. Al respecto, las curvas del líder serían más regulares que las del dominante-agresivo (Dot, 1988).

4.2.2 Adolescencia

Ya en la adolescencia, entran en juego procesos de cambio evolutivo. Uno de los mayores desafíos en esta etapa es afianzar la propia identidad e independencia.

Para Dot (1988), en esta edad se tiende a situar al acto agresivo en su contexto social, como respuesta a las frustraciones de una sociedad de consumo, un intento de comunicación, una rebeldía justificada, en tanto, se sostiene que el proceso que conduce a actos violentos y agresivos implica una gestación previa.

Para la psicología clínica en esta etapa, el desempeño de las relaciones, y por lo tanto, la sociedad (sus instituciones: Familia y Escuela), será decisivo en la configuración de la identidad, en tanto, los jóvenes enfrentados a tensiones interiores y exteriores, deberán hacer uso de todos los recursos y habilidades psicosociales adquiridos a lo largo de su historia, para su resolución. De manera, que si el medio familiar o escolar se han organizado deficientemente, como suele ser el caso, en los medios urbano-populares, o carezcan de las condiciones para contener, orientar y entregar las herramientas adecuadas a los jóvenes en este proceso, probablemente éstos transitarán con mayores dificultades hacia la madurez, haciendo uso de recursos precarios, como la agresión, para reconocerse o validarse como individuos en su cotidianidad.

5. Aproximación Filosófica

Hasta este momento hemos revisado distintas perspectivas, en su gran mayoría científico-fácticas que intentan responder a la agresión y la violencia. Sin embargo, en este apartado intentaremos proponer, postulados alternativos a estos, propios de las humanidades, que intentan responder a las preguntas acerca de la agresión desde un punto de vista filosófico.

Otto Dörr (1991), sitúa el eje de la problemática agresiva en la particular condición humana.

Dörr pone en duda los argumentos agresionistas de los innatistas. Para él, el hombre no es agresivo, puesto que conservaría los mecanismos anatómicos y fisiológicos que, en el resto de los mamíferos, permiten la excepción de esta conducta (que en ellos está al servicio de instintos superiores como los de conservación, maternidad, etc.). Sin embargo, a diferencia de los animales el hombre sería potencialmente agresor de sus congéneres, en tanto carece de los mecanismos inhibitorios de la agresividad intraespecífica.

Sin embargo, Dörr se aleja de la discusión acerca de la innatez y/o adquisición de la conducta agresiva, y sostiene que el uso de esta disposición a la agresión tendría relación con un rasgo

¹⁴ Actividad rítmica de numerosas especies animales cuyo período es de un día aproximadamente (Dot, 1988).

específico de la condición humana, a saber, la libertad.

Para Dörr, el relato bíblico del asesinato de Abel por Caín, intenta demostrar que la agresividad intraespecie del ser humano está enmarcada por la condición de derecho de libertad, tanto del otro, para poder elegir -Dios, en este caso-, como de cada uno, para enfrentar tal decisión, aceptando o rechazando¹⁵. En las palabras de Dörr, “el presupuesto de la libertad propia es la libertad del otro”(Dörr, 1991, 48), de manera que a la conducta agresiva “no tendemos por naturaleza... (sino) como nuestra posibilidad de nuestra condición de seres libres” (Dörr, 1991, 47).

Por lo tanto, además de la presencia de mecanismos atávicos que favorecen la expresión de la agresión, se sugiere considerar la influencia de los constructos éticos y valóricos culturales, en la manifestación agresiva.

6. Fundamentos Sociales de la Agresión

6.1 Agresión Individual

La agresión individual también encuentra fundamentos desde un punto de vista social.

Siguiendo a Scott (1976), podríamos dividir los factores sociales de la agresión en dos, a saber: desorganización o degradación social y, violencia institucionalizada.

6.1.1 Desorganización Social

Surge del supuesto de que la conducta agonista, en sociedades animales no humanas, evoluciona hacia la adaptación, lo que implicaría que una sociedad funcionalmente normal, debería presentar una selección contra la violencia.

Desde esta perspectiva los casos de violencia destructiva generalmente implican desorganización social. De hecho, distintas investigaciones han demostrado que “cuando se retiran o desaparecen (experimental o accidentalmente) los individuos clave en una sociedad animal,

¹⁵ La Biblia describe cómo ambos hermanos hacen presentes a Dios, el que toma mayor agrado por Abel que por Caín, lo que irrita a este último. Reconociendo este conflicto Dios interviene aconsejando a Cain, sin embargo, él no lo escucha y decide dar muerte a su hermano menor.

En este relato, identifica tres aspectos relevantes:

- La situación de rivalidad de Cain: Remite a una libre elección divina, en tanto, Dios toma mayor agrado por su hermano y su ofrenda, más que por él; lo que Cain no acepta.
- La elaboración y cristalización de la frustración: los sentimientos y pensamientos de Cain llevan a interpretar los sucesos como amenazantes, lo que lo lleva a crear una estrategia de enfrentamiento.
- En plena conciencia Cain *decide* vengarse de Dios, matando a Abel.

aumentará la incidencia de la conducta agonística entre el 200 y el 300 por ciento"¹⁶ (Scott, 1976, 320). Al respecto Scott sostiene que en una cultura como la norteamericana la mayor parte de los crímenes de violencia pueden asociarse con migración o inmigración (por la pérdida de lazos culturales) y entre los 16 y 25 años (por el distanciamiento de los lazos familiares primarios).

6.1.2 Violencia Institucionalizada

Se basa en el desarrollo de instituciones cuya función es producir una conducta violenta, como el ejército o las pandillas criminales.

Éstas coexisten con otras instituciones como las correccionales, rehabilitadoras (cárceles, hospitales, internados, etc.) y educacionales, que en función del bienestar social, se proponen disminuir la violencia o controlarla. Sin embargo, al poner de relieve la extinción de estas conductas, más que la adquisición de las deseables, generalmente estas instituciones terminan reproduciendo la agresión.

En el caso de la Escuela secundaria chilena, las normas y el rol de los inspectores se han trastocado a tal punto, que más que actuar en función del bienestar y la convivencia de la comunidad, representan espacios donde se ejerce el abuso de poder.

Sin embargo, las perspectivas sociológicas, no han atendido sólo a la búsqueda de explicaciones para una agresión de expresión individual, sino que su real interés pasa por el estudio de las agresiones que tienen un correlato social. En tal caso, no podríamos dejar de referirnos a ellas.

6.2 Agresión Social

El desarrollo sociológico ha presentado una serie de hipótesis respecto al fenómeno de la agresión. Gracias a los aportes de Durkheim (1974), la sociología considera que la causa que determina un hecho social debe buscarse entre los hechos sociales que la preceden y no entre los estados de conciencia individual; de esta manera, el comportamiento humano, como también el agresivo, que remite a los grupos o sociedades, surgen como objetos de interés para este sector de las ciencias humanas.

La sociología de la agresión ha abordado el tema a través de distintas escuelas. La escuela sobre desastres naturales, estudia la conducta colectiva e investiga los efectos de las situaciones de desastre sobre el grupo. Entre los postulados de esta escuela, destacan los de Blumer (1969), que establece que a un mayor nivel de comunicación y unidad entre los miembros de un grupo de riesgo,

¹⁶ El paréntesis es de nuestra responsabilidad.

mayor será su capacidad de resolver dificultades comunes, lo mismo que un reto común influiría en una mayor cohesión. Por otra parte, la mayor unidad grupal en la adversidad haría menos probable que sus integrantes sientan los efectos del desastre.

Ellos reconocen en el grupo social un funcionamiento de multitud, que para aliviar la amenaza de estrés extremo involucra fuertemente a sus miembros individuales.

Al respecto, es posible distinguir dos clases de la agresividad social; la de objetivos de orden material y altamente individualista que representa la competencia del individuo frente a los demás miembros del grupo, y la que se plantea al nivel de grupo organizado, que representa el conflicto o agresión socializada.

6.2.1 Individuo v/s Grupo

De acuerdo a Cerezo (1998), los trabajos sobre conducta competitiva, concluyen que mientras más homogéneo sea el grupo, menos probable es que exista competencia entre sus miembros y a la inversa, a mayor heterogeneidad grupal, más probable es que surja la competencia, exponiéndose al aumento de hostilidad latente entre sus miembros, con conductas de ensalzamiento personal, lo que a la larga hace más frágil la cohesión grupal.

Sin embargo, también reconoce que los hechos demuestran que esta relación no siempre es lineal. Fácilmente, en el anonimato o la desindividuación de la homogeneización grupal, el sujeto no se percibe como responsable de sus propias acciones, sino como parte integrante de un colectivo, lo que puede colaborar en la conducta agresiva, como ejemplo podemos citar las Barras Bravas en el fútbol. En este sentido, la falta de control social puede facilitar la expresión de la agresividad.

Por otra parte, la competencia parece acentuar el reforzamiento diferencial de los individuos que componen el grupo, es decir, se afirma que cuando existen altos niveles de competencia, para los sujetos que compiten es más importante mantener a raya a los otros que controlarse a sí mismos, mientras los otros intentan controlarse en lugar de seguir adelante, la gente aislada no posee otra alternativa que rendirse, causando una situación hostil (Cerezo, 1998).

6.2.2 Grupo Organizado

En este caso, la agresión social adopta un referente comportamental o sujeto colectivo, no individual, el "otro generalizado", al que se respeta más que al individuo, y se dirigen todas las acciones como si fuese el único que pudiera brindar la gratificación social. Por lo tanto y en coherencia, la conducta agresiva únicamente buscará el bienestar del grupo, independientemente del

sacrificio que represente para sus miembros (Cerezo, 1998).

Los etólogos, en tanto, consideran que el hombre conserva características comportamentales de sus antepasados animales, como la de territorialismo de grupo, en que la unidad y la agresión son igualmente importantes.

Es necesario tomar en cuenta que el territorialismo de grupo no excluye las relaciones hostiles a nivel individual cuando el grupo está en sus propiedades, pero las fricciones al interior del grupo se desvanecen cuando se encuentran con otro grupo. En un choque de estas características, cada individuo, unido a sus compañeros, se debate entre el ataque y la huida, y adopta las señales de apaciguamiento y confianza para disminuir el riesgo a ser atacado por un compañero.

No obstante, para la gran mayoría de los investigadores, la agresión y violencias sociales de fenómenos como la guerra, no remitirían a procesos grupales, sino más bien a los intereses de poder de minorías dominantes (Zwi; Ugalde, 1976; Tinbergen, 1981; Kogan, 1991), por lo tanto, no tendrían ni correlatos biológicos ni sociales, sino culturales.

7. Consideraciones Finales: La Agresión como Fenómeno Contextual

Los medios de comunicación y las autoridades, han mostrado asombro y preocupación ante el aumento de las conductas violentas entre los escolares de zonas urbano populares de nuestro país.

La sociedad condena la violencia y las agresiones de los actos juveniles, sin embargo, ante la reflexión de ellos y teniendo como horizonte la generación y orientación de medidas preventivas al respecto ¿qué es la agresión y la violencia?

Justamente, este es un tema que no ha sido lo suficientemente cuestionado. La percepción general parece entender ambos términos como sinónimos, sin embargo, agresión y violencia, aunque muchas veces pueden presentarse en un mismo contexto, no pueden homologarse.

Los distintos autores coinciden en entender la *agresión* como un fenómeno, por lo tanto, aprehensible a través de ciertas características, de las que la conducta y la disposición subjetiva de hostilidad (intención de daño) son los aspectos distintivos. La *violencia*, en cambio, es entendida como un fenómeno puramente comportamental, refiriéndose a ella como el *uso desmedido de la fuerza*.

En esta distinción es donde nuestro estudio comienza a adquirir sentido, es decir, en la *hostilidad* de la agresión. La agresión se constituye en un fenómeno propiamente humano, en tanto implica la elaboración racional de un comportamiento perjudicial, que posteriormente puede dirigirse hacia sí mismo o hacia el medio. La violencia, en cambio, es un acto que no es exclusivo del ser humano, es totalmente inocuo y su generación no es posible de prevenir o evitar, por lo tanto, *deja de*

revestir interés. La agresión, en cambio, para ser tal requiere de la presencia de un sujeto y de la dirección (hacia un objeto) que éste le imprima.

En este apartado hemos intentado entender la agresión desde las distintas dimensiones que la han explicado.

En esta tarea, hemos reconocido que de la complementariedad dialéctica, siempre compleja, entre naturaleza y cultura, es donde se encuentra su explicación.

De la naturaleza hemos recibido lo dado, lo programado genéticamente, mientras que de la cultura hemos recibido lo adquirido, lo sustantivamente humano. Ambos componentes y las múltiples dimensiones a las que dan vida, configuran al ser humano y su comportamiento.

En este sentido, consideraremos a la agresión un fenómeno multidimensional, a saber biosicosociocultural e histórico, en tanto en su generación intervienen variables de orden biológico, psicológico, social, histórico y cultural, cada una de las cuales, en su especificidad y en combinación con las demás de manera dinámica, intervienen en el desarrollo del ser humano.

Sin embargo, la rapidez de evolución de los factores culturales es notablemente mayor a las posibilidades de transformación de los factores naturalmente programados. En este sentido, la discusión acerca de la agresión se traslada a las condiciones propiamente humanas, es decir, la cultura se transforma en un factor de suma relevancia a la hora de dirigir el comportamiento. De hecho, la agresión puede constituirse en un medio de poder, como apreciábamos en el caso de las instituciones sociales.

Entonces comienza a adquirir mayor sentido la Educación, no sólo para prevenir la agresión en la sociedad, sino como instancia de formación, en la que niños y jóvenes adquieren y construyen a través de sus experiencias en ella, un sentido del sí mismo.

En lo que respecta a esta investigación, hemos escogido estudiar las características que asume la agresión en los jóvenes y en el contexto escolar urbano-popular, en este sentido, estamos atendiendo a la relevancia que esta conducta adquiere en el proceso de configuración de identidad (propio de esta edad), pero fundamentalmente a través de la influencia de la Escuela como agente de modelación del comportamiento y finalmente de socialización de sujetos. En este contexto, el análisis de los resultados estarán orientados a buscar una comprensión psicosociocultural de la agresión, lo que relega a un segundo plano el manejo de las teorías innatistas en ello.

Buscar las probables causas de la agresión implica reflexionar acerca de la capacidad del hombre para vivir con sus semejantes; lo que implica crecer en un contexto de respeto hacia el ser humano, que incentive a los niños y jóvenes asimilar dichos patrones.

Como sociedad somos responsables de generar sujetos conscientes, libres y activos en su desarrollo, lo que implica el esfuerzo de desarrollo de planes y políticas públicas en esta línea, por

parte del Estado, pero también acciones cotidianas, concretas y al alcance de todos como ciudadanos. Hablamos de las acciones que puedan emprender la Familia y la Escuela, como instituciones que adquieren sentido en la formación y educación de los sujetos, a través de la generación de factores promoción, prevención y protección, que apunten al desarrollo de la pertenencia y referencia social, y por lo tanto, al bienestar y la convivencia social sana.

* Sin embargo, el campo educativo y la juventud, invitan a la psicología a situarse en la intersección entre familia y sociedad, a reflexionar y producir saber en torno a la escuela como lugar de intersección entre ambas instancias, de ahí que intentaremos hacernos cargo de esta invitación.

A continuación, nos corresponde pasar a un segundo nivel de análisis, donde nos proponemos investigar acerca de las distintas comprensiones que ha tenido la conducta agresiva en los jóvenes escolarizados de los sectores urbano populares, un segmento particular que otorga matices distintos a nuestro objeto de estudio, para finalmente dar paso a una investigación en la que sean los mismos jóvenes los que se refieran acerca de esta problemática. A partir de estas tres miradas de la agresión, esperamos tener un marco amplio de referencia que colabore en la creación de herramientas efectivas en la erradicación de este fenómeno en nuestros establecimientos escolares, y porque no decirlo de nuestra sociedad.

LOS SUJETOS Y SU CONTEXTO

Juventud y Escuela

1. Conceptualizaciones sobre "Juventud"

1.1 Distinciones Terminológicas

Si bien el estudio científico de la adolescencia es relativamente reciente (se inicia en el siglo recién pasado), lo cierto es que los jóvenes han constituido una preocupación social desde las primeras culturas.

La adolescencia o juventud es reconocida como una fase intermedia entre la infancia y la adultez, que comprendería entre los 12-13 años y los 24-25 años. Numerosas perspectivas se han abocado al estudio de este período (como la biología, la sociología y, por supuesto, la psicología), encontrándose con conflictos similares, tanto de orden teórico como práctico, a la hora de describir y delimitar su objeto de estudio.

Desde el punto de vista práctico, si bien, es más fácil delimitar el inicio de la etapa juvenil (a partir de los cambios físicos), más complejo resulta distinguir sus límites. Así mientras la infancia se caracteriza por una situación de dependencia fundada en las características biológicas y psíquicas, la edad adulta se distingue por la autonomía con que se cuenta.

La adolescencia y/o juventud comparte aspectos de ambas etapas, en tanto los jóvenes, al igual que los niños, se encuentran en una situación de dependencia respecto a sus familias, no obstante, ésta no es absoluta, puesto que van evolucionando hacia la independencia psicológica, económica y social, que caracteriza a los adultos.

Ahora bien, desde el punto de vista teórico, los conflictos que se presentan en el estudio de esta etapa, se ubican principalmente en el ámbito terminológico. Al respecto, tanto para los entendidos como para los legos, resulta difícil establecer si la adolescencia y la juventud corresponden a un mismo o dos períodos distintos.

La Organización Mundial de la Salud, distingue ambos términos basándose en criterios demográficos. "La adolescencia es la etapa que ocurre entre los diez y veinte años de edad, coincidiendo su inicio con los cambios puberales y finalizando al cumplirse gran parte del

crecimiento y desarrollo morfológicos. La juventud, por otra parte, es el período entre los quince y veinticinco años de edad. Constituye una categoría sociológica, caracterizada por asumir los jóvenes con plenitud sus derechos y responsabilidades sociales”¹⁷. (Florenzano, 1998, 30).

No obstante, al parecer no es posible establecer en estricto rigor una distinción clara entre ambas nociones, de hecho, el que adolescencia y juventud compartan un rango etéreo de cinco años, propicia la confusión entre ambas nociones.

No obstante, las perspectivas biológica y sociológica se han hecho cargo de argumentar más específicamente esta distinción.

Desde las Ciencias Biológicas, el término *adolescencia* se utiliza para describir el período evolutivo entre la pubertad y el final del crecimiento físico. Al respecto, Ford y Beach, (1951) sostienen: “adolescencia es el período que se extiende desde la pubertad hasta el desarrollo de la madurez reproductiva completa... Las diferentes partes del sistema reproductivo alcanzan su eficiencia máxima en momentos diferentes del ciclo vital. Por eso, hablando en sentido estricto, la adolescencia no se completa hasta que todas las estructuras y procesos necesarios para la fertilización, concepción, gestación y lactancia no han terminado de madurar”, (Florenzano, 1998, 31). En este sentido, la adolescencia constituiría un período homogéneo para todos los miembros de la especie.

Desde el punto de vista sociológico, la *juventud* es un producto social, que si bien se inicia con la madurez fisiológica, sólo adquiere significado como parte de los procesos de reproducción social. Citando a R. Brito “la pubertad (término biológico que se describe como parte del proceso de adolescencia) responde más directamente a la reproducción de la especie humana; en tanto que, la juventud, apunta de manera más directa a la reproducción de la sociedad”¹⁸ (Brito, 1998, 182). En esa medida consideramos juventud como una distinción que se deriva de las características históricas y culturales particulares de cada sociedad; lo que en esa medida da cuenta de un período que se desarrolla de distinta manera para los distintos miembros sociales.

La perspectiva psicológica, en tanto, comprende la adolescencia como una fase crítica del desarrollo, en la que se experimentan cambios en el ámbito físico, afectivo, cognitivo y social, de tal manera, desde ella parece menos clara la diferencia entre ambos términos.

¹⁷ El subrayado es de nuestra responsabilidad.

¹⁸ El paréntesis es de nuestra responsabilidad.

1.2 Historia del Concepto

No es sino hasta principios del S. XX, que la adolescencia es reconocida como tal, antes de esto el púber ingresaba al mundo adulto, directamente desde la niñez, a través del trabajo.

En la **antigüedad clásica**, Aristóteles hizo mención a los cambios del período puberal, como los caracteres sexuales secundarios y la menarquia femenina. Sin embargo, en ese entonces, las distinciones del ciclo vital eran difusas y se referían, al período juvenil, como una fase que se **situaba** entre los 7 y 40 años. En ese momento los jóvenes eran reconocidos exclusivamente a **través** parámetros cronológicos.

Constantino de Bizancio definió la **adolescencia** como “el momento en el que la **persona** crece hasta el tamaño que le asignó la naturaleza” (Florenzano, 1998, 31). No obstante, los **romanos** tampoco distinguieron nítidamente entre *puer* (niño) y *adolescens* (adolescente), aplicando **este** término también para los comienzos de la etapa adulta.

Más tarde, en el siglo II a. C., en Roma en medio de profundos cambios económicos y sociales, nace el término **juventud**, que amplía el marco referencial, desde los aspectos puramente **etéreos** a los socioeconómicos.

La ideología oficial, trasladó la madurez social desde la pubertad hacia los 25 años, y sólo fue otorgada a los varones de clase privilegiada. La juventud se fue estructurando como una fase de subordinación, de limitación de derechos y recursos; de marginación respecto a los adultos de **clases** dominantes. La condición de los jóvenes era semejante a la de los niños, las mujeres y los esclavos, es decir, sin capacidad jurídica.

Entonces, ya antes del medioevo se reconoce, al menos indirectamente, la presencia de los jóvenes en el desarrollo sociocultural.

Durante la Edad Media y la **época preindustrial** la juventud fue reconocida y delimitada cronológicamente entre los 7 a 10 años y los 25 a 30 años, y fue caracterizada como una fase de semidependencia que se consigna a un grupo socioeconómico reducido. Aquí, es posible distinguir la convivencia de dos aspectos en la significación de los jóvenes, uno conceptual, en que la **juventud se** establece de acuerdo a la pertenencia social del sujeto; y uno práctico.

Desde el punto de vista práctico, el ingreso al trabajo, permitía distinguir solamente entre **niño** y adulto¹⁹.

¹⁹ Esta distinción concreta no reconoce la adolescencia, fundamentalmente por tres razones: **demográficas**, en tanto las expectativas de vida eran mucho menores a las actuales, resultaba muy difícil distinguir entre las distintas edades; de **estructuración social**, que siendo extremadamente rígida y estratificada, llevaba a la mayoría pobre a depender de una minoría noble y rica, que discriminaba e infantilizaba por igual a todos sus súbditos; y finalmente, las **exigencias de vida**, que no movilizaban a la especialización de las capacidades, y solía provocar un fenómeno de homogeneización en la población.

Más tarde, en las últimas décadas del Siglo XIX ligada a la Industrialización y al desarrollo capitalista de la sociedad, se incorpora la adolescencia a la clase burguesa (Gillis, 1974), acentuándose la distancia con el proletariado.

En tanto, Familia, Escuela y Cultura comienzan a ejercer una función de concientización respecto a la existencia del período juvenil como un período distinto en características, al de la infancia y la adultez, con un claro énfasis hacia la dominación del mundo juvenil²⁰.

La subordinación juvenil a las normas encargada a la Escuela, en la clase media, quedaría posteriormente en manos de la Medicina y la Psicología, que a través de supuestas leyes naturales, justificaban el control y las restricciones impuestas a este segmento.

Si bien gran parte de los jóvenes se resignaba a un estado de dependencia familiar e institucional adulta, los de las clases populares (que se incorporaban a este segmento a partir de la primera mitad del S.XX), se resistían a esta dominación por medio de distintas manifestaciones, como las revueltas estudiantiles o la adhesión a las luchas obreras. De este modo se fueron constituyendo en una verdadera contracultura²¹, a la que se signo de delincuentes. No muy distinto de lo que ocurre hoy, a comienzos del Siglo XXI.

En las décadas 50' y 60' la adolescencia (entendida como período de subordinación) habría desaparecido de Europa, particularmente en las clases privilegiadas, debido a que los jóvenes habrían reconquistado parte de sus libertades. En este período decae el autoritarismo paternal, existe una menor vigilancia por parte de los adultos, mayor libertad sexual (surgimiento de los anticonceptivos), y mayor confianza en los grupos espontáneos y organizaciones juveniles (mixtas, autónomas y de carácter social). Sin embargo, se mantiene la condición de marginación adquirida anteriormente.

Desde esta revisión, nuestro estudio optará por considerar la juventud o adolescencia, como un fenómeno de naturaleza fundamentalmente social, definido por la situación histórica, económica y cultural de una sociedad determinada, en tanto, inscrita en la historia como “un aspecto de un fenómeno más amplio de división de la sociedad y del acaparamiento de una minoría restringida del poder económico, político, social y cultural” (Lutte, 1991, 32), ya no como “un curso natural de la existencia, sino una *construcción social*...” (Lutte, 1991, 35).

Al respecto, interesa considerar la juventud como un período de discriminación: “...el rasgo común que tienen todas las adolescencias es (justamente) la marginación social, la subordinación

²⁰ El modelo de Familia patriarcal y extensa se reduce a uno nuclear, modificándose las costumbres en el sentido de prolongar la dependencia de los sujetos al núcleo familiar, por ejemplo, los hijos retrasan su partida del hogar sólo después de casarse. La Escuela, en tanto, comienza a ser un espacio organizado y cotidiano para la mayoría de los jóvenes. La enseñanza inicia su papel formador de acuerdo a los valores y normas de las clases privilegiadas, que pretenden mantener y reproducir sus condiciones, a partir de una concientización de la clase burguesa y media, que las aleja de los problemas sociales, apolíticos, conservadores y dominables.

²¹ De acuerdo con Luis Britto entenderemos por contracultura a la “subcultura que llega a grados de conflictos no conciliables con la cultura dominante” (Britto, 1991, 18).

prolongada y la privación de unos derechos humanos fundamentales, que se les reconocen a los adultos”²² (Lutte, 1991, 64). Ahora bien, las actuales generaciones juveniles populares se desarrollan en condiciones de doble marginación, en tanto, jóvenes y empobrecidos, en un sistema de dominación de minorías adultas enriquecidas.

Sin embargo, la condición de discriminación agrede a una serie de minorías, por lo tanto, nuestro interés no está sólo en la juventud, sino en develar y cooperar en el análisis y modificación de un proceso de construcción y organización social dañino.

1.3 Desarrollo del Concepto a través de las Ciencias Humanas

G. Lutte (1991) agrupa las teorías científicas respecto a la adolescencia en torno a tres orientaciones diferentes, una biológica, otra cultural y otra histórico-cultural; de las que daremos cuenta a través de la integración psicobiológica y sociocultural.

1.3.1 Teorías Psicobiológicas

a) Perspectivas Estigmatizadoras

Durante el período de la posguerra, en la Europa de los años 20’ hasta los 50’, las teorías psicológicas y biológicas tienden a explicar la adolescencia, como una fase natural y universal del desarrollo humano (evolutiva), que se construye fuera de la perspectiva histórica (aunque su influencia fuese considerada en la adquisición de identidad).

Insisten en el carácter crítico y patológico de esta fase, y adquieren un rol normativo, que ejercen a través de la subordinación racional (introspección y desarrollo psíquico individual) de los jóvenes, abstrayéndolos de la realidad social.

En esa medida, las propuestas defendidas desde estas perspectivas pueden considerarse fuentes de estigmatización juvenil, claramente relacionadas a los intereses de grupos socialmente dominantes.

(i) Primeros Estudios

Stanley Hall alrededor de 1904, considera la adolescencia como una fase determinada biológicamente, que representa una crisis, una transformación repentina y profunda, causada por la pubertad, en la que el sujeto se renueva por completo (Lutte, 1991).

Hall se basa en las Teorías Evolutiva de Lamarck y Darwin, y Embriológica de la

²² El paréntesis es de nuestra responsabilidad.

Recapitulación de Haeckel²³.

Hall fue el promotor de la frecuente caracterización de la adolescencia como una etapa “*sturm und drang*” (tormentosa y conflictiva), que implica que los jóvenes deben adaptarse a un cuerpo en cambio, para luego emerger como sujetos moralmente fuertes. También expone la idea de “fases de apego” del joven (primero hacia sus pares del mismo sexo, luego a mayores del sexo opuesto, para finalizar con la atracción del sexo opuesto).

Más tarde, coincidiendo con el pensamiento de Hall; Mazet; Honzal (1981), sostienen que a nivel psicopatológico es posible comparar el proceso adolescente con una crisis, un período psicodinámico de *ruptura, de desarmonía en el desarrollo, y de tumulto*²⁴.

(ii) Psicoanálisis

Para Freud, la personalidad se estructura durante los primeros cinco años de vida, por lo que la adolescencia o más bien la pubertad (término que prefiere) en sí misma no presenta mayor relevancia, excepto como una etapa de recapitulación de las primeras experiencias conflictivas pregenitales y genitales de la infancia. De acuerdo a Freud, para alcanzar la plena madurez, el sujeto en esta etapa debería ser capaz de superar las fijaciones y regresiones experimentadas en las etapas previas.

Freud sostiene que en este período es probable que se acentúen los conflictos entre los impulsos libidinales y agresivos (más intensos), y las restricciones sociales. Ello unido a la búsqueda de autonomía, le llevarán a caracterizar la pubertad como un período de rebeldía.

Si bien los estudios freudianos en torno a la adolescencia enfatizan fundamentalmente el desarrollo de las manifestaciones sexuales en esta etapa, más tarde encontramos conceptos de duelo, elaboración de los cambios, y tareas del desarrollo, que permiten entender mejor esta edad.

En resumen, el desarrollo del psicoanálisis llevó a entender la adolescencia como un período de síntesis de la personalidad, lo que dio paso a un mayor estudio teórico y técnico de ella.

²³ Según esta Teoría, el desarrollo del sujeto reproduce el de la especie, de manera que la adolescencia para ella representaría el “período conflictivo y transicional de la evolución cultural humana” (Florenzano, 1998, 42), si el sujeto logra superar los embates instintivos llega a ser un sujeto civilizado.

²⁴ Adolescencia como período de *ruptura*, en tanto, se producen una serie de cambios que alejan al joven del mundo infantil, tales como el desequilibrio pulsión-defensa; el surgimiento del cuerpo como sexuado; la adquisición de nuevos estándares corporales y espaciales; y las relaciones, paternal y social, que llevan al establecimiento de comportamientos, actividades y proyectos particulares con su entorno.

En el sentido de *desarmonía en el desarrollo*, la juventud implica que las distintas líneas del desarrollo (intelectual, afectivo, sexual) se manifiestan asincrónicamente o de manera, que comportamientos maduros en un aspecto pueden ser acompañados de conductas infantiles en otros.

Mientras que cuando se refieren a la adolescencia como un período de tumulto, se dejan ver las influencias del pensamiento

b) *Perspectivas no Estigmatizadoras*

Sin embargo, también es posible dar cuenta de concepciones más esperanzadoras acerca de la juventud.

Piaget, se dedicó a estudiar el desarrollo cognoscitivo del ser humano más que la adolescencia; sin embargo, sostiene que durante esta etapa, el ser humano alcanza el pleno desarrollo mental (tesis muchas veces utilizada por la sociedad para justificar sus acciones de exclusión sobre la juventud).

Anna Freud (1965), también valora la adolescencia como un periodo de formación de la identidad. De hecho, realizó el primer estudio sistemático de este periodo, y sus mayores logros se evidencian tanto en torno al fortalecimiento y el conocimiento de las estructuras yoicas, como al funcionamiento defensivo del adolescente.

La posición defendida por A. Freud es que los cambios glandulares, responsables de los cambios fisiológicos, afectan el funcionamiento psíquico, que además, influenciado por la libido (que en esta etapa emerge de manera potente y difusa), ve amenazado su equilibrio yo - ello. En este sentido, el aumento pulsional sería responsable del carácter conflictivo y las ansiedades adolescentes; pero también su presencia permitiría el desarrollo de una serie de mecanismos de defensa²⁵ que más que resolver las problemáticas juveniles, intentan proteger su aparato mental, controlando las necesidades instintivas.

Sin embargo, posteriormente esta autora se refiere a la adolescencia como una "interrupción al crecimiento pacífico" (Lutte, 1991, 43), en tanto considera que el comportamiento adolescente puede tornarse incomprensible e imprevisible, lo que la lleva a asimilarla a los trastornos emocionales y a la formación sintomática de tipo neurótico, psicótico y social.

Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, la influencia avasalladora del pensamiento norteamericano en Europa, llevó a interpretaciones más culturalistas y sociales en el estudio científico de la adolescencia.

El psicoanálisis se vio influido por estas nuevas corrientes de pensamiento. Así es como Peter Blos (1941), se dedica a reestudiar la evolución del adolescente, valorizando este periodo como una etapa cuyo desarrollo es central con relación a la consecución de una vida más sana y plena. Blos describe los procesos experimentados en el mundo interno del adolescente, dividiendo la adolescencia en tres etapas o subetapas: pre-adolescencia, adolescencia y adolescencia tardía²⁶.

de Hall en el estudio de la adolescencia.

²⁵ Entre dichos mecanismos se encontrarían: el *ascetismo*, que se refiere a las prohibiciones impuestas al ello; la *racionalización*, que indica la abstracción de los impulsos al plano de las ideas; la *formación reactiva*, que se refiere a la transformación de las pulsiones libidinales y agresivas u hostiles en su opuesto; y la *sublimación*, que implica la transformación de las pulsiones instintivas en acciones socialmente valoradas.

²⁶ En la *pre-adolescencia*, reaparecerían con mayor intensidad las pulsiones libidinales y agresivas de antaño, las cuales se

En este apartado, hemos podido apreciar dos tendencias que se refieren a un mismo proceso de desarrollo, que se diferencian en función al acento que prestan a la juventud, ya sea como proceso en sí mismo (estigmatizadoras) o inserto en un contexto evolutivo mayor (no estigmatizadoras), todo lo cual nos dispone a entender la juventud no como un objeto en sí, sino más bien en relación a otros.

Nos encontramos entonces con fuentes teóricas que independientemente como estudien este objeto, efectivamente han influido e influyen en las posibilidades reales de la juventud o juventudes a integrar la sociedad. Ahora bien, este recorrido nuevamente nos lleva a considerar cómo la juventud en sí misma no adquiere relevancia sino a partir de su acceso social. Relación a la que quisiéramos referirnos a continuación.

1.3.2 Teorías Socio-Culturales

a) Primera Mitad del Siglo XX: la Primacía de la Cultura

La concepción cultural de la juventud comenzó a desarrollarse en EE.UU., en estos años, de la mano de etnólogos como Mead, Thorndike, Brooks, Holinworth y otros. Ellos se oponen a las teorías biológicas y universalistas de Europa, y sostienen que el desarrollo humano varía de acuerdo a la cultura.

Para los culturalistas los problemas y las crisis en esta etapa, si se presentan, no se atribuyen a la pubertad fisiológica sino a la sociedad, que expone a sus miembros jóvenes a situaciones incongruentes, además reconocen su desarrollo progresivo.

Las teorías culturalistas consideran la adolescencia como una fase de preparación para la edad adulta en las sociedades complejas y exigentes, en que la supervivencia requiere del desarrollo de habilidades y preparación específicas. Las actitudes culturales afectan la calidad de la transición (Lutte, 1991). En este sentido, las percepciones y actitudes de la sociedad influirían en el desarrollo juvenil, lo mismo que las diferentes adolescencias llevan a diferentes formas de desarrollar la adultez, con lo que se reproducen los patrones culturales, como también las desigualdades y discriminaciones sociales.

Desde estas visiones se entiende la escolarización como una instancia para la formación de la personalidad, que ofrece una amplia gama de posibilidades.

unen a conductas compensatorias, algo incomprensibles para el medio cercano del joven. En la adolescencia, los cambios toman un tinte cualitativo, se reactiva la conflictiva edipiana, para dar paso a una elección de objeto heterosexual. La organización social se complejiza en relación con una emotividad más intensa y profunda, que denomina *exaltación narcisista*. Se desarrollan distintos mecanismos de defensa, y se inicia un proceso de subordinación de las gratificaciones sexuales pregenitales a las genitales. Finalmente, en la adolescencia tardía, se plasmaría la unificación e identidad yoica, lo mismo que la identidad sexual, al mismo tiempo que se reconocerían los núcleos conflictivos y defensivos que se desarrollarán en la etapa adulta.

Margaret Mead, ha disentido con las tendencias biológicas, y más específicamente con S. Hall, en tanto para ella, es posible vivir la adolescencia como un período de transición tranquilo y gradual, mientras la sociedad otorgue a sus miembros la oportunidad de involucrarse naturalmente en la totalidad de los sucesos que acontecen en el ciclo vital²⁷. Lo que por ende no sería posible en nuestra sociedad, con su marcada división generacional, que dificulta la fluidez y naturaleza del desarrollo humano.

b) Segunda Mitad del Siglo XX: Juventudes y Trabajo

La psicología juvenil comenzó a desgastarse, tanto en términos teóricos como prácticos. Entonces, surge la investigación sociológica de la juventud, de carácter concreto e histórico, que se posesiona en un ámbito social y político, que resulta atrayente para los diversos sectores sociales.

En este contexto, se da cuerpo a las teorías histórico-culturales, que comprenden la adolescencia como un período de exclusión, marginación y subordinación, basado en las estructuras socioeconómicas, establecidas por minorías que concentran el poder, en su privilegio.

A partir de estas teorías, que enfatizan la influencia de las variables histórico-sociales en la vida adolescente, se originaron una variedad de comprensiones acerca de la juventud y sus experiencias.

Se planteó que la distinción etérea de la juventud aparecería en aquellas sociedades universalistas en que la familia o el parentesco no bastan para pertenecer a la sociedad. En este sentido, la función de la juventud, sería integrar los distintos modelos de familia (de carácter particular) y sociedad (de carácter universal), (Parsons, 1942, 1963; Eisenstadt, 1956). Se reconoce que uno de los problemas más importantes de la juventud sería la transición a la vida adulta. Para Coleman (1961), la juventud norteamericana estaba presionada por las dificultades para convertirse en adultos, para él estas dificultades se relacionarían con las dificultades de aprendizaje, en una sociedad compleja que exige estudios formales extensos, lo que si bien no puede extrapolarse a la sociedad chilena, no deja de ser sugerente como retrato de los procesos que vivencian nuestros jóvenes, en función a la organización social que hemos asumido. Desde una perspectiva más específica como es la de la criminalidad, Goodman (1960) sostiene que las crisis y rebeldías juveniles podrían interpretarse como un rechazo de los modelos culturales impuestos por un sistema que margina a los que no optan por él, tal como en el caso de los delincuentes que representarían una forma de rebelarse aceptando los fines impuestos por el sistema, pero no los medios para conseguirlos.

²⁷ En 1925, Mead investigó la sociedad Samoa, en ella se permitía a los niños ser testigos y parte de los sucesos de la vida y la muerte, como el nacimiento, la actividad sexual adulta, el trabajo; con el objetivo de aproximarlos a los roles que

Estas conclusiones llevan a considerar que si bien es cierto que la juventud se inserta en la realidad social a partir de la subordinación y discriminaciones compartidas; no es menos cierto que en esta realidad existe una gran variedad de juventudes, que se distinguen entre sí especialmente respecto a los condicionamientos socioeconómicos a los que se enfrentan -no respecto a la edad, clase o generación- (Cavalli, 1980).

Así, la sociología comienza a referirse a *las juventudes*, basándose en la idea de que existirían tantas juventudes como contextos socioculturales específicos se desarrollen.

c) La Escuela Soviética

Fundada por Vigotsky (1929-1934), comparte aspectos biológicos y culturalistas para referirse al desarrollo humano y de la adolescencia específicamente como una de sus etapas.

Para esta escuela, el trabajo cumple un rol preponderante en la vida humana, en tanto, provee a los individuos de los productos culturales, de cuya apropiación deriva el desarrollo psíquico. Cada fase del desarrollo estaría caracterizada por la existencia de una actividad dominante, que en la adolescencia serían justamente, la especialización y el trabajo.

Redl (1969), también enfatizó en los factores socioeconómicos y de clase en la experiencia juvenil, concordando con Erikson en la existencia de una moratoria psicosocial; no obstante, reconoce en ella una importante cuota de presión e infantilización juvenil, principalmente a través de la posición de vulnerabilidad, en que los sitúa la escasa oferta laboral.

1.3.3 Nuevos Modelos de Desarrollo y Juventud: Aproximaciones Biológicas y Culturalistas

Posteriormente al movimiento del año 68', que transforma radicalmente la manera de pensar y crear conocimiento, los psicólogos comienzan a comprender que es imposible dar cuenta del desarrollo individual y en este caso juvenil, sin considerarlo como inserto dentro de una historia y una sociedad particulares, lo que flexibiliza su posición, hasta entonces, eminentemente biológica.

Así se generan una serie de nuevos modelos del desarrollo, de los que destacamos los siguientes:

a) Psicología del Ciclo Vital

Desde esta perspectiva se cuestiona el concepto biológico del desarrollo, como un proceso unidireccional e irreversible, normativo; para afirmar, en cambio, que los fenómenos sociales, biográficos e históricos pueden influir y modificar la trayectoria del desarrollo, que por lo tanto,

adquirirían en la edad adulta (Lutte, 1991).

adquiere un carácter incierto y discontinuo.

De esta manera, se cuestiona la validez de aquellas teorías que pretenden predecir el desarrollo o el comportamiento adulto a partir de datos extraídos de la infancia, y del mismo modo, la edad cronológica pierde su valor como referente explicativo acerca del desarrollo. Nesselroade y Baltes (1974), por ejemplo, sostienen que la personalidad adolescente es producto de la evolución social, no de la edad.

Desde esta perspectiva la adolescencia ya no se constituiría necesariamente como una etapa previa a la adulta, ya que cada vez se hace más difícil evadir las influencias culturales de su origen.

b) Psicología Dialéctica

Entiende a los individuos y la sociedad como sistemas en continua transformación y agitación, lo que hace del *equilibrio*, un fenómeno transitorio. En este sentido, el desarrollo de la psicología dialéctica, colabora con el entendimiento más certero de los jóvenes, ya no como los únicos que están sometidos a cambios y propensos por ellos a comportamientos peligrosos para el bienestar social.

c) Enfoque Psicosocial

Erikson (1977), concibe el desarrollo como una interacción entre factores biológicos, psíquicos y sociales, de manera que un desarrollo adecuado debería permitir la emergencia de un individuo maduro.

Para Erikson, esta madurez se evidencia cuando los individuos han alcanzado una identidad social. En este sentido, la juventud toma un lugar central en el desarrollo eriksoniano, ya que para él, la formación de una identidad es la problemática central de la adolescencia.

Ahora bien, desde el punto de vista sociocultural, Erikson considera que la *moratoria psicosocial*²⁸ representa una experiencia fundamental para el proceso de integración de la identidad y la madurez del individuo.

Ausubel (1954), en tanto, elaboró un modelo de desarrollo propio de occidente, que intenta integrar las teorías del desarrollo a partir de la evolución del yo como eje central, en que la sociedad ejerce una influencia fundamental.

Para Ausubel el desarrollo psíquico humano se inicia alrededor de los 6 meses, a partir de una primera fase, que denomina, *de omnipotencia*, la cual culmina cerca de los 2 años y medio, cuando el niño se sitúa en una posición de dependencia física y afectiva con relación a sus padres, fenómeno que Ausubel conceptualiza como la *fase de satelización* del niño. Posteriormente en la adolescencia la

tarea más importante del desarrollo sería la *desatelerización*, que implica aprender a ser un sujeto autónomo, con el fin de alcanzar la *fase adulta*.

En el caso de los jóvenes, la tarea de la desatelerización requiere de una nueva estructuración de personalidad, basada ya no en la aceptación paternal, sino en la realización personal. De acuerdo a Ausubel, este proceso recibirá la influencia de una serie de factores de orden cognitivo y sociales, que promueven la búsqueda de autonomía.

Sin embargo, para Ausubel, también la sociedad y su organización, generan una serie de impedimentos al desarrollo, fundamentalmente productos negativos del modelo de educación que se imparte en la niñez (sobreprotectora, dominante o permisiva, etc.), que traen como consecuencia una serie de conflictos emocionales, los que derivarán en la búsqueda de la independencia juvenil, en muchas ocasiones, a través de la marginación, la inestabilidad y la desviación.² Desarrollo en la Juventud.

Si bien el desarrollo juvenil adquiere relevancia en su relación con la sociedad, es necesario reconocer las particularidades de este periodo a nivel constitucional.

Los cambios fisiológicos y la evolución de los procesos del pensamiento de esta etapa implican una serie de transformaciones que afectarán el desempeño de los jóvenes en los espacios en que se desenvuelven, como la escuela y los relacionados a sus intereses personales; pero fundamentalmente y sobre todo, el resultado de las transformaciones constitucionales confluirán en la consolidación de la identidad individual y social.

2. Aspectos del Desarrollo Bio-psico-social en la Juventud

2.1 Desarrollo Biológico

2.1.1 Relevancia del Sistema Nervioso Central

La variedad de cambios fisiológicos de la adolescencia son gatillados y controlados desde el sistema nervioso central (SNC) por el *gonadostato* conformado por el hipotálamo, la hipófisis y las gónadas.

El llamado "*circuito del gonadostato*" se inicia a través del hipotálamo que libera el factor LHRF, el cual actúa sobre la hipófisis, que a su vez, libera la LH (hormona luteinizante) y FSH (hormona foliculo estimulante), las que activarían las hormonas para la producción de andrógenos y estrógenos. Cuando el monto de estrógenos haciendo sobre cierto nivel, ejerce control sobre el

²⁸ O fase en la que la sociedad concede al joven, la oportunidad de que ensaye distintos roles sociales.

gonadostato, restringiendo la producción del factor liberador LHRF. Ahora bien, en la adolescencia, este sistema pasa por transformaciones, de manera que se necesitan niveles hormonales mucho mayores para provocar la respuesta hipotalámica-hipofisiaria (Florenzano; 1998).

2.1.2 Proceso de Maduración Biológica

Los cambios biológicos que dan inicio a la adolescencia, se van desarrollando de manera progresiva a lo largo de un proceso de maduración comprendido entre los períodos llamados de pubescencia y pubertad.

La *pubescencia*, es el período en que maduran las funciones reproductivas. En este período, se produce la mayor diferenciación sexual (después del prenatal); caracterizándose específicamente por el aumento de talla y peso, el crecimiento de los órganos sexuales primarios (implicados en la reproducción), y el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios.

Esta etapa, se extenderá por 2 años aproximadamente, para posteriormente dar paso a la pubertad, en la que se alcanza la madurez sexual y reproductiva (Papalia; Wendkos, 1992).

La variación en el ritmo de maduración sexual, corresponde a unos seis o siete años, en ambos sexos. De manera tal, que en las niñas la pubescencia, bien puede iniciarse entre los 7 o 14 años, lo que significa que el ingreso a la pubertad puede registrarse desde los 9 a 16 años. En los niños, en cambio este proceso se retrasaría un poco más, la pubescencia puede fluctuar entre los 9 y 16 años, con lo que la llegada a la pubertad también puede variar entre los 11 y 18 años²⁹.

Ahora bien, los cambios corporales producidos durante este período tienen como consecuencia la pérdida de un instrumento de medida y referencia hacia el ambiente, constituido por la percepción del propio cuerpo.

Las distintas transformaciones llevan a un repliegue narcisista que se manifiesta en el ámbito somático a través de dos vías opuestas pero de la misma procedencia, el interés exagerado en el cuerpo y la apariencia, o un desinterés aparentemente total. En este sentido, la *autoimagen juvenil* (descrita corrientemente como torpe y falta de gracia) puede tener efectos duraderos respecto a su autoestima y el autoconcepto.

²⁹ Estas cifras son importantes si consideramos que algunos jóvenes que se encuentran cursando la enseñanza media, pueden estar experimentando intensos cambios en materia fisiológica, los cuales en muchas ocasiones, pueden conducir a reacciones imprevisibles e incomprensibles para el medio social. De hecho, es corriente que algunos comportamientos agresivos o violentos de los alumnos en la escuela (entre compañeros, hacia los profesores o autoridades del establecimiento educacional) sean producto de situaciones aparentemente injustificadas y muy pocas veces comprendidas por las autoridades, pero muchas veces gatilladas por componentes fisiológicos que en su máximo nivel de actividad, afectan intensamente la sensibilidad de los jóvenes y generan sus reacciones extremas respecto a situaciones que generalmente se relacionan con la configuración de la identidad.

Tal es la conmoción que estos cambios generan en el ámbito psicológico y social, que, de acuerdo a Florenzano (1998), los adolescentes viven un verdadero conflicto entre el deseo de afirmar su identidad personal (por ejemplo, siendo iguales que sus pares), y conseguir los estándares ideales que la sociedad les impone respecto de sí mismos.

De esta manera, el no ser altos y fornidos (ellos), o delgadas y curvilíneas (ellas), preocupa intensamente a los jóvenes -especialmente a los varones-. Para Florenzano “el madurar asincrónicamente de los propios iguales parece ser un factor de riesgo para un desarrollo emocional equilibrado” (Florenzano, 1998, 33).

En relación con la variabilidad con que se experimentan los cambios, en el caso de los varones, en general, los que maduran precozmente se ajustan mejor a sus cambios, caracterizándose por mantener una buena interacción con sus pares y adultos, un mayor equilibrio, mejor nivel intelectual, buen estado de ánimo, menor grado de impulsividad, popularidad (y preocupación por conservarla), tendencia al liderazgo en el colegio, mayor cautela, y sentido de las reglas y rutinas; características que se mantienen hasta la adultez media (45-60 años), (Papalia; Wendkos, 1992). Sin embargo, también viven desventajas, ya que las expectativas puestas en ellos son más altas, lo que implica mayores exigencias.

Respecto a los adolescentes que maduran más tarde, se caracterizarían por percibirse como desadaptados, rechazados y dominados por terceros, en general, aparecen como más inseguros, dependientes y agresivos (rebelándose, por ejemplo, frente a sus padres); y poseen una baja autoestima; pero también se benefician de una infancia más prolongada, debido a que pueden escamotear las demandas de esta etapa y aprender a adaptarse a las circunstancias (Papalia; Wendkos, 1992).

En el caso de las mujeres, en cambio, una madurez precoz se asocia normalmente con desventajas psicosociales (como la obesidad); serían “menos sociables, expresivas, equilibradas, y, más introvertidas y tímidas” (Papalia; Wendkos, 1992, 350); sin embargo, al parecer también estarían más capacitadas para ajustarse al mundo adulto, en tanto, cuentan con mayor experiencia. Por último, sus problemáticas tendrían relación con la percepción y la sanción de otros (significativos) respecto al desarrollo de su sexualidad.

Ahora bien, la variabilidad de los cambios fisiológicos de la adolescencia no está exenta de la influencia de variables históricas y socioculturales.

Estos aspectos se reflejan por ejemplo, en que actualmente la pubertad se presenta dos años antes que a principios de siglo; que la madurez psicológica se consolide más tarde (lo que se relaciona con la extensión de los estudios) y que la menarquia se produzca a menor edad con el paso de los años, presentando variaciones según el país y los grupos culturales en que se desarrollan las jóvenes³⁰ (OCDE-CERI, 1989; Florenzano, 1998).

2.2 Desarrollo de la Identidad

En la adolescencia, suceden cambios en el ámbito somático, cognitivo, afectivo y social que generan una verdadera ruptura con la historia infantil.

A nivel personal, surgen cuestionamientos en relación con la búsqueda del sí mismo. Aparece la necesidad de desarrollar valores propios, de establecer relaciones íntimas y elaborar las expectativas personales, lo que se relaciona con un proceso de transformación, a nivel intrapsíquico, cognitivo y de sentido histórico en esta etapa.

Aunque después de la adolescencia continúe el desarrollo cognoscitivo, el acceso a la generalización y la abstracción, inciden en la comprensión y conocimiento de sí mismo y del mundo, que le permitirán al joven adquirir las herramientas mínimas para acceder a un estado de autonomía.

En el ámbito social, se espera que el sujeto pase de una dependencia psicosocial a una autonomía relativa, que implica la consolidación de su identidad personal y su integración a la sociedad. En este sentido, se especifican metas evolutivas, como independizarse del núcleo familiar, desarrollar una consciencia moral autónoma, establecer relaciones de cooperación y responsabilidad social, elegir la vocación y la profesión, y lograr el ajuste sexual, entre otras.

Remitiéndonos al enfoque psicosocial de Erikson, entenderemos que en la formación de la identidad influyen de manera decisiva los contextos social e histórico, "... la identidad psicosocial, permite que el individuo se sitúe en el plano somático, personal, social e histórico... y su formación es, en gran parte, inconsciente" (Lutte, 1991, 126).

En esa medida, por sobre el carácter individual, de internalización del proceso de configuración de identidad, relevamos, las influencias sociales e interaccionales que afectan inicialmente ese proceso, más aún si la pretensión de este trabajo es abordar la situación juvenil en el contexto escolar.

De esta manera, y de acuerdo al enfoque eriksoniano, entenderemos por identidad "un esfuerzo inconsciente para conseguir una continuidad de experiencias y una solidaridad con los

³⁰ En el caso de Chile, desde el año 1910 hasta el 1990, la menarquia presenta una disminución promedio desde los 15,5 a los 12,3 años, similar a la tendencia mundial. Este fenómeno sería explicado por el actual mejor nivel de salud y

ideales del grupo..., el resultado de una presión de los sentimientos del sujeto respecto de sus roles de pertenencia, identificaciones pasadas, presente y características personales; todo lo cual forma una estructura que es resumida por la persona, en términos de una definición del sí mismo” (Sepúlveda, 1996, 18).

No obstante, resulta importante dar cuenta de la situación intrapsíquica y psicosocial en que se desarrolla la estructura de identidad en la edad juvenil.

2.2.1 Transformaciones Intrapsíquicas e Identidad

Si consideramos que la integración de una personalidad estable pasa por la capacidad individual de integración de los cambios a esta edad, deberemos considerar la influencia de la situación intrapsíquica en el desarrollo.

Al hacer una comparación, lo que sucede en la identidad corporal en la adolescencia, puede homologarse a lo que sucede a nivel de la identidad psíquica, sin embargo, el principal afectado en el proceso de transformación adolescente es el sentimiento de identidad.

De acuerdo a Mazet y Honzal (1981), las modificaciones del aparato psíquico adolescente, que afectan el sentimiento de identidad se podrían agrupar en tres categorías:

a) Modificación Pulsional

La pulsión o energía psíquica del sujeto, en la adolescencia, pasa de un estado sexual a uno genital, lo que implica la redistribución de las fuerzas cuantitativamente reavivadas y cualitativamente transformadas, a lo que debe sumarse la reaparición de las características pulsionales de las fases previas.

Por otra parte, esta modificación también permite una mayor comunicación entre las distintas instancias psíquicas: yo, ello y superyó, que permitiría el despertar de la creatividad, las aptitudes psíquicas y los comportamientos juveniles³¹.

nutrición de los adolescentes (Florenzano, 1998).

³¹ Así es como generalmente es posible observar en los jóvenes actitudes ambivalentes y cambios bruscos, ya sea en el plano de elección de objeto (a un mismo tiempo heterosexual como homosexual), en las tendencias (progresivas y regresivas, de introspección y de superficialidad), y en la transformación en las formas de ser.

Una fase regresiva puede llevar a importantes progresos intelectuales, del mismo modo que una explosión pulsional puede ser seguida por una súbita depresión, o a un desborde agresivo puede seguir una fase de tranquilidad (Mazet, Honzal, 1981).

b) Experiencia de Duelo

Las modificaciones fisiológicas y pulsionales adolescentes se relacionan con la experiencia de duelo o separación y pérdida de objeto. El adolescente debe desprenderse de las personas y los ambientes influyentes en su infancia como sus padres y la escuela básica, para crear nuevas relaciones en su generación, escogiendo nuevas fuentes de amor y satisfacción.

Las pérdidas reales reavivan las experiencias anteriores de separación (en la primera infancia, de la madre, luego del hogar con la inserción en el sistema escolar, entre otras).

Frente a estos grandes cambios, el adolescente debe elaborar sus angustias depresivas para alcanzar un pleno desarrollo de objetos internos. El adolescente se enfrenta a una poderosa ambivalencia. En este contexto, para restablecer su equilibrio, el sujeto necesita renunciar a sus formas de relación con las personas que les son significativas para plantearse una nueva modalidad más madura del vínculo.

c) Defensas Involucradas al Proceso de Configuración de Identidad

Anna Freud, sostiene que en el intento por conservar su existencia, el aparato mental intentaría equilibrar la modificación pulsional y hacer frente al duelo, utilizando al máximo todos los recursos con los que cuenta³², lo que implica reajustar la anterior estructura yoica del adolescente. De acuerdo a esta autora, las distintas defensas que se movilizan, colaboran en la adquisición de identidad a través de dos procesos, el establecimiento de *relaciones sustitutivas* y la *retracción narcisista* (Mazet; Honzal, 1981).

El establecimiento de *relaciones sustitutivas* permite transferir las distintas formas de amor sobre sustitutos parentales -más fácil si las figuras de reemplazo son completamente diferentes a los padres, como los tíos, profesores, ídolos, bandas musicales, etc.-; la transformación de los sentimientos hacia los fantasmas parentales en los opuestos, como también pasar de la dependencia a la rebelión y la reivindicación³³.

La *retracción narcisista*, puede darse de dos modos, a saber, la retracción de la libido hacia sí mismo (a través de ideas de grandeza, desvalorización o quejas hipocondríacas), y la regresión, como un intento de reencontrar las primeras relaciones.

La dimensión narcisista³⁴ puede estar actuando tanto en función de la sobrevivencia como de la pulsión de muerte. En efecto, que el joven rompa sus antiguas relaciones le permite sentir su existencia fuerte y potente, pero también, la prevalencia de la libido narcisista sobre la objetal, puede

³² Mecanismos de defensa específicos como el ascetismo, intelectualización, e intransigencia; como también otros más primitivos como la negación, introyección y proyección.

³³ Lo que muchas veces puede conducir a comportamientos autodestructivos, como los intentos de suicidio.

³⁴ Entendida como el "bloqueo de la personalidad o del sí mismo" (Mazet; Honzal, 1981, 249).

ser fuente de sufrimiento en tanto, confronta al adolescente a la realidad y el conjunto social, que limitan este auge narcisista.

2.2.2 Desarrollo Psicosocial e Identidad

Los jóvenes se enfrentan a una serie de problemáticas, debido a los numerosos cambios que viven. Estos cambios los ponen en contacto con la vida adulta que les espera, de manera que se cuestionan sobre los roles y tareas que asumirán posteriormente en la sociedad.

Ya no son niños, pero tampoco adultos, necesitan expresar sus necesidades y se encuentran sometidos a una situación de dependencia. Muchos ingresan al mundo del trabajo y asisten a la Escuela al mismo tiempo. Esta situación les impide tener claro quiénes son y cuál es el rol que desempeñan en la sociedad. Para Erikson (1977) este fenómeno representa lo que conocemos como “crisis de identidad”.

Erikson considera que la tarea del adolescente es precisamente la resolución de esta crisis, la cual orientará la consecución de la identidad, que le permita aspirar a ser un sujeto único y con un rol social específico. Dicha identidad se conseguiría a través de la organización propia de las habilidades, necesidades y deseos del joven, que luego deberá adaptar a las demandas sociales, mediante la toma de decisiones en los aspectos laboral, religioso, político, ético y sexual.

Erikson sostiene que el adolescente confrontado a la crisis de identidad, reacciona tanto de acuerdo a la manera en que pudo integrar en la infancia los distintos elementos de su identidad³⁵, como también en relación con las oportunidades de desarrollo e integración que la sociedad le permita. De ahí que instituciones sociales como la Escuela, posean un rol de contención e integración fundamental en la consecución de este desarrollo.

Tras una serie de investigaciones, Erikson identificó que la elección de una carrera o profesión es el aspecto más relevante en el desarrollo de la identidad juvenil; en ella se ponen en práctica las habilidades adquiridas en la etapa anterior.

En este sentido, Erikson elabora el concepto, el de *moratoria psicosocial*, a través del cual sugiere que en la adolescencia existe un tiempo destinado a que el y la joven practiquen diferentes actividades, a modo de aprendizaje, que por ensayo-error, les otorgue la posibilidad de alcanzar un mejor futuro.

Siguiendo el trabajo de Erikson, James Marcia (1980), definió la identidad como “una organización interna, autoconstruida, dinámica de impulsos, habilidades, creencias e historia”.

³⁵ Es decir, el desarrollo juvenil se relaciona tanto con la confianza que se tenga en sí mismo y en los otros, como en la capacidad para tomar decisiones en relación con los deseos personales.

individual” (Papalia; Wendkos, 1992, 566). Para Marcia, mientras más desarrollada esta estructura, más conscientes son los sujetos tanto de su singularidad y semejanzas con otros, como de sus fortalezas y debilidades, en caso contrario, se generarían sentimientos de confusión y necesidades de evaluación externa.

Sin embargo, para él, el proceso de logro de la identidad es un proceso continuo, que se inicia en la infancia, en el período de diferenciación sujeto-objeto, luego se va integrando y cambiando a largo del crecimiento y finaliza con la vejez, en la que se consolidará la integración personal y social (Sepúlveda, 1996).

Bajo el mismo parámetro, considera que los jóvenes entre 18 y 20 años pasarían de un estado de difusión y fijación a uno de realización de identidad, probablemente debido a la inserción laboral³⁶.

Ahora bien, desde el punto de vista psicosocial, el proceso de formación de la identidad ha intentado ser organizado, a través de una serie de clasificaciones que intentan dar cuenta de distintas alternativas para su acaecimiento.

a) Proceso de Configuración de Identidad Psicosocial

(i) E.Erikson

Sostiene que existirían tres tipos de configuración de identidad, a saber, difusión de identidad, confusión de identidad e identidad negativa.

Para él, una resolución y configuración adecuada de la identidad llevaría tanto a la fidelidad - es decir, a desarrollar el sentido de pertenencia social y afectiva, que implica un compromiso consigo mismo y con otros-; como a la identificación con otros, que permite apropiarse de los valores y visiones comunes, para posteriormente desarrollar la autoidentificación (Sepúlveda, 1996).

Ahora bien, la difusión de identidad, la más sana, que implica una búsqueda activa por ampliar las experiencias y así definir las propias normas, motivos, valores y principios que otorgan unidad al sujeto. Para lograr este tipo de elaboración se requiere de expansión, flexibilidad y compromiso consigo mismo y la historia personal.

El principal peligro que reviste la configuración de la identidad se situaría en la confusión de identidad, que representa una resolución inadecuada de la identidad, en tanto se refiere a la incapacidad de integrar los aspectos históricos, actuales y futuros del sí mismo, generalmente este tipo de elaboración implica una resolución muy larga de la crisis³⁷.

³⁶ Sin embargo, esta idea y fundamentalmente la de moratoria eriksoniana, han sido ampliamente cuestionadas, en tanto el panorama laboral juvenil es recorrido y consolidado con muchas dificultades por una inmensa mayoría de jóvenes, sobre todo de clases populares. Ello impide generalizar tal concepción al mundo juvenil (Alfaro; Asún; Morales, 1994).

³⁷ Sin embargo, cierta dosis de confusión en la configuración de la identidad es normal y hasta necesaria, y se expresaría

La confusión de identidad caracteriza a los individuos que se aferran a patrones infantiles, que los conducen a identidades parciales, y hacen muy costosa su inserción social. Una identidad desintegrada como ésta, implica vivencias e interpretaciones parciales de la realidad, junto con actitudes violentas y desvinculadas de la sociedad.

Mientras que en tercer lugar, Erikson describe la **identidad negativa**, la cual se encontraría reprimida y rechazada por todos, salvo por aquellos sujetos y grupos desviados. Esta configuración identitaria se manifiesta con hostilidad hacia los roles considerados deseables. En este caso, muchos jóvenes se identifican con roles negativos, sobre todo aquellos que están convencidos de que no cuentan con un proyecto de vida valioso, además esta opción parece preferible a no tener un rol. Erikson se explica esta formación de identidad como una opción, una búsqueda de afectos y seguridad, negada desde el medio en que los adolescentes se desenvuelven. En este sentido, el tema de agresión escolar, tan de boga en nuestros días, se constituye en un llamado de atención respecto al proceso de configuración de identidad de nuestras juventudes.

Krauskopf (1994), coincidiendo con Erikson, plantea que en la adolescencia se obtiene un sentido de identidad congruente y sólido, a través de la resolución de la conflictiva entre lo individual y lo social, lo que nos lleva a cuestionarnos acerca del rol de lo social en el proceso agresivo.

(ii) J. Marcia

Clasificó 4 niveles de identidad en los jóvenes, que se diferenciarían de acuerdo a la presencia o ausencia de crisis y compromiso³⁸, es decir, si las personas han o no pasado por crisis en cuanto a su posición, ocupación o ideología, y luego, si se han comprometido o no, en estas situaciones. En relación con la presencia o ausencia del compromiso posterior a una crisis, los sujetos que se han comprometido, se encontrarían en un nivel de **logro de la identidad**. En cambio, los sujetos que no desarrollan posteriormente un compromiso o lo desarrollan muy vagamente, se encuentran en un nivel de **moratoria**, que implica confusión de identidad. Ahora bien, respecto a la presencia o ausencia de crisis existiendo compromiso, si los sujetos no atraviesan por ella, se sitúan en un nivel de **exclusión** en el logro de la identidad; mientras que aquellos que pasando o no por una crisis igualmente se comprometen, se sitúan en un nivel de **confusión de identidad**.

comúnmente a través de la timidez, el retraimiento, las conductas impulsivas, incongruentes y caóticas, la regresión (en la evasión de conflictos), la intolerancia a la diferencia, entre otras.

³⁸ Entendiendo como crisis al período en que se toma una decisión consciente, y como compromiso la inversión personal en una ocupación o ideología (Papalia; Wendkos, 1992).

b) Desarrollo Moral e Identidad

De acuerdo a H.Arendt (Sepúlveda, 1996), el actual contexto social de consumo, centrado en una dimensión individualista y egocéntrica, dificulta la consecución de una madurez óptima a la edad juvenil, en tanto, repercute seriamente en la capacidad de dar sentido a la existencia.

En este sentido, la configuración de la identidad sería un proceso dinámico, relacionado íntimamente con el proceso de inserción social.

Considerando los postulados de J. Piaget (1965), la moralidad (juicio y conducta moral) implica el respeto hacia las reglas del orden social, hacia las personas y hacia la justicia, por lo tanto, permite la convivencia social. En esa medida, entenderemos que el desarrollo de la identidad pasa invariablemente por el desarrollo moral de los sujetos.

Arendt considera que el desarrollo de la autonomía y el juicio moral, son dos aspectos clave para el desarrollo de la identidad; de manera que se constituyen en tareas fundamentales en la juventud (Sepúlveda, 1996).

La autonomía moral al mismo tiempo que entrega trascendencia y estabilidad al sí mismo (identidad), permite la consecución del control personal, favoreciendo la convivencia y desarrollo social. Mientras que, el juicio moral, influiría en el logro de la identidad personal en la adolescencia, al facultar a la persona para decidir qué acción seguir para alcanzar sus propósitos. En este sentido, una acción será recta, en tanto obedezca a los principios que el individuo y la sociedad deberán sostener, o los Derechos Humanos Universales³⁹.

(i) Desarrollo Moral y Cognitivo

En un principio se pensaba que el razonamiento moral era la resultante de la internalización de las enseñanzas externas, sin embargo, J. Piaget se encarga de demostrar que además de sufrir la influencia del desarrollo neurofisiológico (cognoscitivo y emocional), también implica otras variables, como las psíquicas⁴⁰, sociales, culturales⁴¹ y ambientales⁴² (Papalia; Wendkos, 1992).

L.Kohlberg complementando los estudios cognitivos de Piaget, concluyó la existencia de una correlación entre el razonamiento moral y cognoscitivo de cada persona, (Papalia; Wendkos, 1992; Florenzano, 1998). Sin embargo, sostiene que aunque el desarrollo cognitivo avanzado es necesario para la resolución de un desarrollo moral avanzado, no es garantía de él, lo que puede estar

³⁹ "Las razones para sostener lo recto, están definidas por el respeto y apoyo a los derechos de los demás y por el compromiso de principios morales anteriores a la sociedad", (Sepúlveda, 1996, 27).

⁴⁰ Es decir, los mecanismos defensivos, la empatía, los sentimientos de culpabilidad, la compasión, la identificación con otros, la capacidad de amar y la actividad sexual, entre otras.

⁴¹ Como son las convicciones y creencias de todo tipo (religiosas, políticas, familiares, etc.), incluido el contexto de desarrollo del ser humano (estudios, trabajo, roles, status, etc.).

⁴² La falta de contacto del joven con los aspectos y espacios concretos para desarrollar sus capacidades pueden favorecer tendencias que van desde el idealismo, la comprensión o la perfección, hasta las de absolutismo, o falta de indulgencia.

relacionado con la intervención de una serie de factores, fundamentalmente de orden individual y cultural⁴³.

De ello podemos desprender que un adecuado manejo de las influencias culturales del desarrollo daría lugar al desarrollo moral en los sujetos, en relación a lo que la Institución Escolar se constituye en un espacio estratégico de formación.

(ii) Etapas del Desarrollo Moral

A medida que el ser humano se desarrolla debe enfrentar decisiones valóricas cada vez más complejas. En este sentido, algunos autores intentan organizar el desarrollo moral en un conjunto sucesivo de etapas, que adquirirían características distintivas.

- **Kohlberg:** describe tres niveles de razonamiento moral, cada uno de los cuales se divide en dos subetapas (Papalia; Wendkos, 1992).

Al respecto, sostiene que sólo una minoría de los adultos alcanza la autonomía moral y normalmente sólo después de los 20 años. Esta moral implica el empleo de categorías netamente formales para dar soluciones a las problemáticas corrientes.

La gran mayoría de los jóvenes y adultos se guían más bien por una moral convencional, es decir, siguen las reglas y expectativas sociales valorando la opinión social, la lealtad y el bienestar común. En esta perspectiva moral los sujetos toman las normas grupales como referente para su juicio, mientras que su razonamiento se basa en las primeras operaciones formales.

No obstante, un número considerable de jóvenes y adultos no alcanzan este desarrollo, sino que permanecen en un nivel anterior, de moral preconventional, en la que lo recto, implica seguir reglas concretas fundadas en el castigo y el poder. En este nivel moral se actúa de acuerdo al propio interés, evitando el castigo, de modo que sólo se obedece a las reglas sociales, en tanto exista un control externo; por lo que se limita a aplicar un razonamiento de tipo concreto, sin conseguir la internalización de las normas.

Si bien la moral preconventional resulta adaptativa en la infancia y su contexto de desarrollo (pensamiento concreto, dependencia), no resulta igualmente útil en la adolescencia y en la edad adulta, salvo para aquellas identidades negativas o no logradas, que se caracterizan por un importante monto de individualismo, pragmatismo y orientación hacia el placer inmediato.

⁴³ Entre los cuales podríamos nombrar, la influencia grupal por sobre la paternal, las motivaciones personales y la comprensión de las normas morales.

- **J.Piaget:** Sostiene que el razonamiento moral se desarrolla en dos etapas, las llamadas *moral de prohibición* y *moral de cooperación*, relacionadas respectivamente con las etapas preoperacional y concreta del desarrollo del pensamiento (Papalia; Wendkos, 1992).

En la **moralidad de prohibición** o heterónoma, el niño se encuentra en una etapa egocéntrica, en que no existe la posibilidad de ponerse en el lugar del otro; tiene ideas rígidas de los conceptos morales, de manera que su conducta es considerada totalmente correcta o totalmente incorrecta. Para ellos, el castigo define la conducta como incorrecta, de modo que la justicia existe, si existe un castigo físico para un mal comportamiento⁴⁴. Las reglas son sagradas e inalterables; en tanto, el respeto es unilateral hacia el adulto o autoridad, lo que trae como consecuencia una conducta obediente y esperada.

Sin embargo, en la posterior **moralidad de cooperación** el niño se encuentra en una etapa de mayor interacción personal, de manera que cuenta con distintos puntos de vista para sopesar las situaciones, pueden ponerse en el lugar de otros, lo que flexibiliza las posibilidades para el comportamiento. El código moral adquiere formulaciones personales, ya que el niño se reconoce capaz. Además, los juicios hacia las conductas son más sutiles (se toma en cuenta la intención tras ellas) y el castigo es claramente más acertado.

En sus relaciones con las autoridades y grupos de referencia, el niño va configurando la noción de respeto mutuo y adquiriendo la capacidad de evaluar sus opiniones y habilidades, y juzgando a otros más objetivamente. De acuerdo al ritmo que va teniendo este desarrollo, los niños comienzan a entender que la justicia pasa necesariamente por una evaluación personal, no por un castigo físico, automático e inmodificable.

- **Selman:** pone énfasis en la dimensión social del desarrollo moral, puesto que a su entender, dicho desarrollo implica llegar a *asumir un papel*, es decir, considerar el bienestar de las otras personas, dejando atrás el egocentrismo, asumiendo el punto de vista de otros (Papalia; Wendkos, 1992).

Selman sostiene que para llegar a desempeñar un papel, la persona debe pasar por cinco etapas, numeradas del 0 al 4. A partir de una etapa completamente egocéntrica, el niño va adquiriendo conciencia de otros puntos de vista y ensayando distintas perspectivas ante ellas, hasta que en la quinta etapa, durante la adolescencia, los muchachos comprenden que cada persona tiene sus valores, y aceptan que el ponerse en el lugar de otros no siempre resuelve los conflictos.

De acuerdo a estos tres exponentes, podríamos concluir que el desarrollo moral, no pasa

simplemente por un factor de inculcación y un aprendizaje (que idealmente le suceda), sino que por una serie de aspectos que se influyen y modifican entre sí, como son la consecución del desarrollo cognoscitivo, de las influencias del medio (sociocultural y ambiental), y del desarrollo psíquico.

Tampoco podemos olvidar las características de nuestra organización social, en que prima la individualización, y por tanto, la infantilización y dependencia de los sujetos. Ello, nos lleva a pensar en la Escuela, como Institución reproductora de este sistema, que en esa medida más que favorecer el desarrollo moral de los jóvenes, los sometería a un operar que se aleja cada vez más de la posibilidad de construcción de sujetos autónomos.

3. Aproximación Clínica de las Conductas Violentas y Agresivas

Estudios gubernamentales (INJUV, 1999), señalan que los jóvenes chilenos urbanos de los '90, presentan un buen nivel de salud mental⁴⁵ (un 4.7, en una escala de 1 a 7). Sin embargo, tal como era de suponerse, aquellos que se ubican en estratos socioeconómicamente inferiores, tienden a presentar indicadores menos favorables que los de estratos medios, lo que se explicaría en función de los mayores soportes sociales con que cuenta este último grupo⁴⁶.

Sin embargo, la experiencia en Liceos de sectores populares (Inzunza y otros, 2001) demuestra que existe una tendencia de la cultura escolar a considerar la condición juvenil como expresión de riesgo o anormalidad. Casi todos los jóvenes aparecen como proyectos de delincentes o víctimas de alguna forma de patología, justificadas por el contexto de riesgo psicosocial en que se desarrollan.

Esta panorámica, un tanto contradictoria, invita a considerar los planteamientos clínicos acerca del comportamiento adolescente.

De acuerdo a la experiencia clínica efectivamente en la adolescencia, se presentan una enorme diversidad de actitudes y conductas que muchas veces no tienen límites precisos entre lo normal y lo patológico. Sin embargo, también considera que la mayoría de las conductas problemáticas juveniles son pronósticos sociales más que patológicos, los que remitirían a una minoría de casos (Mazet; Honzal, 1981).

⁴⁴ De ahí que en la niñez, los actos que se realizan sean juzgados por sus consecuencias físicas no por sus motivaciones.

⁴⁵ Es decir: "una buena capacidad para interactuar entre sí y con el medio ambiente, movilizándolo adecuadamente y eficazmente sus recursos para promover su bienestar subjetivo, el desarrollo y uso óptimo de sus potencialidades psicológicas y para enfrentar situaciones problemáticas que generan afectividad negativa" (INJUV, 1999, 4).

⁴⁶ En relación al nivel de salud mental los jóvenes de estrato bajo presentarían un estado significativamente inferior y negativo al de los jóvenes del estrato medio.

Respecto a la probabilidad de experimentar trastornos emocionales, mientras 1 de cada 3 jóvenes del segmento socioeconómico inferior presenta algún riesgo en este sentido, en el segmento medio esta probabilidad se reduce a un 25% (INJUV, 1999).

En este contexto, resulta interesante dar cuenta de algunos criterios clínicos que permiten distinguir la conducta considerada normal a la edad juvenil, de la considerada como patológica.

<i>Criterios de Conducta Adolescente.</i>	<i>Pronóstico Favorable.</i>	<i>Pronóstico Desfavorable.</i>
Historia previa, familia y contexto social.	Medios psicológicos previos: una infancia sin mayores dificultades de desarrollo, en la que el sujeto ha estado integrado a una familia.	Condiciones de Riesgo y Vulnerabilidad Psico-socio- emocional y económica.
Grado de Tolerancia a sí mismo y el medio	Tolerancia al medio: el sujeto es capaz de elaborar y controlar su reacción frente eventos externos que están en constante influencia con sus propios cambios.	La impotencia ante las contradicciones, resulta desfavorable si no implica cambios o alguna forma intermedia.
Manifestación sintomática	Intensa y momentánea.	Repetición y duración de los síntomas.
Evolución de las reacciones	El desplazamiento sintomático de conflictos internos hacia vínculos con el exterior, como oposición interna y constante, resulta favorable si da paso al acto.	La evolución de las reacciones, aquellas que se hacen parte del patrón interno de organización y pierden relación con las situaciones reales, resultan desfavorables al pronóstico.

La psiquiatría infanto-juvenil, también distingue como *tendencia a actuar*, la categoría que reúne el tipo de conductas problemáticas pero esperables a la edad juvenil, como: fugas, robos, consumo de drogas, conductas sexuales perversas, comportamientos desviados, etc.

Esta tendencia remite a la facilidad con que los adolescentes pasan al acto, lo que estaría relacionado a la inestabilidad que los cambios fisiológicos generan (Mazet; Honzal, 1981).

En este sentido, es probable que ante determinadas problemáticas, muchos adolescentes reaccionen violentamente, sin que se trate de una patología.

Por otra parte, Mazet y Honzal (1981), describen tres cuadros clásicos en esta etapa, los que generalmente son transitorios y alejados de la enfermedad mental, por lo que poseen un diagnóstico favorable, a saber:

- i) La *crisis de originalidad juvenil*; caracterizada por la oposición a la homogeneidad y el deseo de ser original, contribuye a la afirmación del sí mismo.
- ii) Las *desarmonías evolutivas*, entre los distintos aspectos del desarrollo, y
- iii) Las *conductas de inhibición, fracaso y morosidad*, que dificultan el relacionarse o desempeñar de manera aceptable, las actividades sociales e intelectuales⁴⁷.

Ahora bien, en función de los criterios clínicos, deberemos considerar que las problemáticas agresivas juveniles que se expresan en el contexto escolar parecen acercarse efectivamente más a una dimensión social que psicopatológica, sobre todo cuando en este espacio, se les sindicó como conductas generalizadas entre los jóvenes.

⁴⁷ Este estado, más que una depresión representa el rechazo de investir al mundo, los objetos o los seres que lo habitan; es una causa probable del paso al acto, como la fuga, la delincuencia, la droga o el suicidio.

4. Juventud Chilena. Aspectos Sociológicos

4.1 Desarrollo Sociológico del Concepto "Juventud"

La juventud en Sociología, a diferencia de lo que para las Ciencias Biológicas, no existe como objeto en sí mismo, sino sólo en relación con la sociedad, a quien considera responsable de su creación.

Touraine (1998), incluso llega más allá, y considera la identidad social de nuestros jóvenes como el producto de una serie de transformaciones del *Estado y su rol social*, de manera que la juventud, deja de ser una categoría social, para ser una construcción social y administrativa.

Para Brito (1998), en tanto, la juventud se constituye más específicamente inmersa en relaciones de poder.

Brito considera que para que los jóvenes se constituyan como agentes sociales es necesario reconocer que se *someten* a un proceso de adquisición de habilidades y valores sociales. Sólo desde este "proceso de doma y asimilación de las normas que permiten la cohesión social" (Brito, 1998, 183), los jóvenes podrán incorporarse a la sociedad como un ente productivo.

En el mismo sentido, para Bourdieu (1990), la juventud se construye socialmente según el lugar que ocupa en la estructura jerárquica generacional de la sociedad. En otras palabras, la juventud se constituiría de acuerdo al lugar de subordinación que ocupa en la sociedad, de acuerdo a su subordinación a los mayores, basada en el capital acumulado con el tiempo (experiencia y saber acumulados). Por lo tanto, la juventud agrupa a individuos en dependencia, primero, hacia su Familia, después de la Escuela, y luego del Estado. En fin su dependencia es hacia la autoridad, la autoridad encargada de inculcar, controlar y formar al joven, para que acceda a un lugar en el proceso de división social del trabajo.

En estas tres miradas es posible sostener que la juventud resulta una categoría eminentemente social, que responde a un proceso mayor de división social, el cual se expresa en dicotomías como exclusión-inclusión, adultez-juventud, poder-sumisión.

De ahí que la condición juvenil, resulte problemática para la sociedad, en tanto, en su figura se expresa la tensión más evidente de la organización social, sobre todo en nuestra cultura de libre mercado en que esta tensión se hace extrema.

4.2 Identidad Social de la Juventud en Chile: Dos Identidades

La identidad juvenil, como un aspecto de su condición social ha estado sometida a la condición adulta.

Basándose en este análisis Duarte (1996a), asume que nuestra cultura ha desarrollado distintos estereotipos que dan cuenta de la juventud, los cuales se caracterizan principalmente por presentar un análisis:

- *Parcelado* de los jóvenes: refiriéndose a ellos respecto a su sexualidad o trabajo u a otra situación vital;
- *Homogeneizador* de la diversidad juvenil: refiriéndose a la juventud como una única expresión de procesos psicobiológicos -cuando el ser joven está condicionado además por aspectos históricos, económicos, y culturales, como la etnia, la raza, la clase social o el género al que se pertenezca-; y finalmente,
- *Objetivador* de los jóvenes como un fenómeno externo, sobre el cual se practican acciones de acercamiento, ajenas a sus vivencias y realidades.

Al respecto, en nuestro país, es posible describir al menos dos imágenes coexistentes de juventud, provenientes del mundo adulto (Touraine, 1998). Ellas podrían asimilarse a las dos imágenes que tiene nuestra sociedad de sí misma y de su porvenir, una como integrada y otra como excluida.

4.2.1 Juventud Socialmente Integrada

Se entiende que los adolescentes que consiguen insertarse en el Mercado y cumplir las expectativas económicas que la sociedad tiene de ellos, fundamentalmente a través del consumo, se integran a ella exitosamente (Touraine, 1998).

Ahora bien, cumplir estas expectativas implica tanto consumir en altas cantidades como insertarse en un mundo laboral de incertidumbre, desprotección y bajos salarios.

El hecho es que difícilmente los jóvenes de los sectores populares consiguen los medios para consumir o producir al nivel exigido, lo que causa su frustración y desencanto (Duarte, 1996b). Frente a lo que la sociedad los responsabiliza: de su deserción escolar, cesantía y exclusión, sin dar cuenta de las condiciones creadas para ello.

Como podemos reconocer, desde esta concepción el sujeto juvenil, en sí mismo, no tiene **más** relevancia que, como sostuviera Touraine, (1998), un instrumento de modernización, al servicio **de la** sociedad de Mercado.

4.2.2 Juventud Socialmente Excluida

En esta categoría se presentan dos alternativas para identificar a la juventud. Una se **refiere a** un tipo de juventud que se constituye en un sistema de *exclusión solapada y pasiva*, y la otra, **surge a** partir de una *exclusión activa*, practicada en forma de normas impuestas a las juventudes.

a) *Exclusión Solapada*

La identidad juvenil está supeditada y condicionada a su posibilidad de alcanzar el **estado** adulto⁴⁸, lo que por un lado, niega las características distintivas de cada sujeto, su historia y **contexto** de desarrollo; y por otro, desvirtúa cualquier acto o pensamiento juveniles como productos **de un** estado independiente, que no puede modificar.

El carácter solapado de estas identidades, se basan en lógicas de organización **social** dominantes e incuestionables, que actuando como verdaderos mandatos, generan **prácticas** excluyentes, de las minorías, en este caso, de los jóvenes. Entre ellas, Duarte (1996 a; b) **distingue 4** criterios y prácticas de exclusión social de los jóvenes:

- **Evolutivos**

A partir de un criterio biológico la vida de las personas se organiza de acuerdo a **etapas** vitales, rígidas y desconectadas unas de otras (desde donde resulta fácil dirigir las **creaciones** juveniles).

En este eje se generan distintos conceptos acerca de las juventudes:

Edad del pavo: bajo el que se los caracteriza como sujetos viviendo una **etapa crítica o una** *enfermedad* de la cual se espera se recuperen.

Fase intermedia del desarrollo: bajo la cual la juventud es entendida como una **condición** pasajera, de transición, un accidente; lo que resta legitimidad a las creaciones adolescentes, **en tanto** quedan desvinculadas del proceso de construcción del sujeto, que del mismo modo pierde su **carácter** dinámico y constante.

- **Psicosociales**

El concepto eriksoniano de *moratoria social*, asimila en cierta medida los jóvenes **y sus** conductas con los de la infancia, en tanto, les otorga un matiz de travesura, de ensayo, **de**

provocación, lo que permite deslegitimar su posición en la sociedad. Justamente, malinterpretando este concepto, la generación adulta generalmente considera a los jóvenes incapaces de ejercer responsabilidades, lo que la lleva a prácticas de creación de dependencia.

- Socioeconómicos

La juventud es un *valor positivo* en tanto implica vitalidad, idealismo, salud y belleza. Sin embargo, estas cualidades se transforman en un estado ideal, inalcanzable, en tanto, al mismo tiempo que se las valora, se impide su expresión. En la escuela secundaria, por ejemplo, se les pide a los jóvenes dinamismo y participación, pero se les restringe los espacios de acción a través de la vigilancia, que en su intento por suprimir las conductas indeseables, termina impidiendo la apropiación del sentido de pertenencia a la comunidad escolar, y por lo tanto también, la expresión y generación de lo nuevo, que es valorado.

Los valores de la vida juvenil, también son objeto del mercado de consumo, que se apropia de ellos transformándolos en productos transables, los universaliza e impone como un ideales, una necesidad de la población, en función de su provecho.

- Sociojurídicos

Las leyes consolidan el estado de aislamiento y marginación de los adolescentes, y más aún, justifican los prejuicios sociales respecto a ellos, en tanto sólo al cumplir los 18 años de edad, se les considera capaces de ejercer su ciudadanía, es decir, sólo a esta edad se le reconoce la capacidad de responsabilizarse de sus actos; en el intertanto, legislativamente comparten la misma posición con los niños.

Bajo las concepciones revisadas, que pueden calificarse como lineales, idealistas y estéticas, es posible advertir el efecto neutralizador del contenido distintivo de las ideas y conductas juveniles, o sus subjetividades, por parte de concepciones generadas y respaldadas desde el sistema socioeconómico. Neutralización que se entiende como la exclusión soterrada de sus cualidades, a través de una deslegitimación de los jóvenes como resultado de sus cambios más que co-creadores, en proceso, de la realidad (Duarte, 1996a).

b) Exclusión Activa: Rebeldía Juvenil

En segundo lugar, hemos mencionado concepciones y percepciones sociales directamente sancionadoras de la juventud, para las que el adolescente es esencialmente conflictivo y rebelde, pero no todos los jóvenes, puesto que esta lectura, creada por una minoría socioeconómicamente poderosa, está sesgada en prejuicio de los jóvenes de los sectores urbano populares, considerados una fuente de peligro para la convivencia y el bien común, en tanto tiende a interpretarse que la carencia de recursos

⁴⁸ Duarte (1997), ha analizado específicamente su situación.

generaría en ellos la necesidad de apropiarse, de cualquier modo, de lo que los demás poseen o de vengarse de la sociedad por lo que no pueden alcanzar. Bajo esta premisa la sociedad justifica tanto la marginación y el control que ejerce respecto a este segmento.

Se trata de una juventud cuya realidad está totalmente alejada de la visión idealizada de integración, manejada por el discurso oficial (Touraine, 1998), una juventud que se enfrenta, primero, a necesidades concretas (como alimentarse) y luego, a intentar proyectar su vida.

Revisemos brevemente a quienes se considera, actualmente, dentro de este grupo. De acuerdo a los datos arrojados por la Encuesta CASEN de 1996, si bien este año, los índices de pobreza juvenil se habrían reducido en comparación al año 1990, los jóvenes que se encontraban en situación de pobreza eran un 22% del total, de ellos un 16,6% vivía en condiciones de pobreza no indigente y el 5,4% restante, en condiciones de pobreza extrema o indigencia. Los más altos índices de pobreza se ubicaban principalmente en zonas rurales, afectando a los jóvenes entre los 15 y 19 años, y de acuerdo al sexo, principalmente a las mujeres (INJUV, 1998).

En este contexto, en relación a la imagen excluida de la juventud popular, se han creado una serie de términos que reflejan la normatividad que se pretende ejercer sobre ella (Duarte, 1997):

Rebeldía Juvenil: dentro de esta concepción generalmente se han categorizado los distintos tipos de expresiones *alternativas* de los adolescentes, que no coinciden con los parámetros de integración que la sociedad exige a sus ciudadanos, y que, por lo tanto resultan amenazantes para el sistema, tales como sus vestimentas, músicas, ausentismo de las organizaciones formales, tipos de discusión, sus prácticas políticas y religiosas, los actos de violencia como las barras de fútbol, las movilizaciones estudiantiles, etc., de esta manera, un rebelde pasa rápidamente a las categorías de proyecto de delincuente, desviado, en fin excluíble.

Al igual que otras minorías, las juventudes de sectores empobrecidos están surcadas por la exclusión social, consecuencia de la reproducción del sistema dominante, que genera asimetrías económicas, políticas, sociales, y culturales. Así mismo en el Liceo se desarrolla un conflicto entre la cultura escolar, propia de los miembros adultos, característicamente provenientes de sectores de clase media, y la cultura juvenil, cuya experiencia y sabidurías son excluidas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de la exclusión generada por el saber dominante.

Si como rebeldes se caracteriza a los jóvenes que actúan en contra de la dominación, también la lógica de la dominación invierte, invisibiliza, confunde y desvaloriza constantemente el sentido de gran parte de las acciones juveniles que buscan nuevas formas de análisis, de acción y cambio social, haciéndolas aparecer como un atentado contra la sociedad.

Estas categorías de la identidad juvenil han sido constituidas fundamentalmente por el segmento adulto poderoso de la población, sin embargo, muchas veces, los mismos jóvenes las

legitiman e integran a su propio patrón de acción, puesto que estas lógicas de pensamiento han penetrado sus consciencias y moldeado sus actitudes (Duarte, 1996 a, y b).

Finalmente, dar cuenta de estas dos representaciones juveniles, de integración y desintegración social, implica reconocer que tras ellas existe toda una historia de desarrollo, que habla también de nuestro desarrollo como Nación. Revisemos a continuación el contexto que ha dado origen y sentido a estas concepciones de los adolescentes.

4.3 Contextualización Histórica de la Juventud en Chile

Desde principios del Siglo XX y a lo largo de mucho tiempo, Chile fue considerado un país plenamente integrado a un proceso de modernización económica, política y cultural⁴⁹, tal como el continente. En este contexto, alrededor de los años '40, el Estado asumió un rol de "gran promotor del progreso y asignador de bienes, servicios y derechos para posibilitar la integración por la vía colectiva", (Dávila, 1998, 84). Es decir, apelando a criterios universalistas, el Estado proveía de servicios sociales, lo que permitía un proceso redistributivo y de apertura a canales de movilidad social (Tironi, 1990).

En estas condiciones, se desarrolló una concepción de los jóvenes como representantes del país, insertos en él y en cada uno de sus ámbitos, los que disfrutaban de las garantías de la modernidad. En consecuencia, se confiaba en la juventud, y se le desligaba de todo carácter político, puesto que no había razón para preocuparse de su participación. Los jóvenes representaban el porvenir del país, de manera que su inclusión en la participación nacional no era cuestionada.

El Estado se encargaba de asegurar la integración social, fundamentalmente a través de tres estamentos: la Familia, la Educación y el Trabajo. De tal manera, que estas tres instituciones permitían la movilidad social, basándose en la acción colectiva.

Sin embargo, más tarde, en la década de los '70, bajo la Dictadura Militar y el fracaso de las políticas populistas, el ingreso se concentró en pocas manos, lo que aumentó las desigualdades sociales. Entre ellas, la desintegración social en el ámbito de la juventud popular, ha resultado dramática hasta nuestros días.

Tras la concentración de recursos, se esgrimían una serie de proyectos de transformación basados en una política económica de tipo globalizado, que como consecuencia de su aplicación, llevaron al término del Estado Benefactor y la asunción del Mercado como responsable de las funciones de movilidad e integración, que pasan de un modelo social a uno individual. De esta

⁴⁹ Baste con considerar que entre 1920 y 1980 la tasa de crecimiento de la economía superaba ampliamente a la de Europa Occidental y América del Norte (Touraine, 1998).

manera, el Mercado se constituye en el “mecanismo por excelencia, de entrega y asignación de los beneficios y oportunidades sociales” (Dávila, 1998, 85).

En este sentido, se produce una institucionalización del Mercado y su funcionamiento. Desde ese momento, la antes *garantía* de integración social es substituida por la *competencia*; las personas ya no pueden contar con la integración como parte de sus derechos, sino que deben alcanzarla por medio de las herramientas con las que cuentan.

Desde entonces, la sociedad ofrece a los jóvenes una serie de garantías de integración y desarrollo, como la educación o la construcción de un proyecto de familia, sin embargo, al mismo tiempo que se generan estas expectativas se les impide su consecución, a través de una serie de condiciones arbitrarias, de orden organizacional, económico, político y social. La materialización de la felicidad y de la justicia está supeditada a un esfuerzo individual y a la dependencia del sistema socioeconómico imperante, lo que aleja bastante las posibilidades de integración social de un enorme sector pobre de la población (Dávila, 1998).

Como era de esperarse, este cambio no pudo más que generar una serie de divisiones en las organizaciones sociales: la industria, la familia y la escuela.

El trabajo, por ejemplo, lejos de ser un medio de integración para los jóvenes más pobres, quedó a merced de las leyes del Mercado. Desde allí el sometimiento a la inseguridad de trabajar temporalmente y con una baja remuneración, se hizo constante.

En tanto, en la Educación, la deserción se hace corriente, y la discriminación aumenta en relación con el poder adquisitivo de una minoría de manera que estudiar se transforma en un bien transable, es decir, sólo pudiendo costear 5 años de estudios superiores, es posible considerarse inserto en la sociedad. Eso sí, también dentro de ésta, debes cumplir sus exigencias, como criterio de permanencia.

En este sentido, la transformación social adopta un nuevo matiz, puesto que las antiguas barreras sociales ricos-pobres, son substituidas por la dualidad integrados- excluidos.

Mientras el Gobierno pretendía conseguir la liberalización de la economía y la estabilización de la moneda, la división social lejos de superarse tendió a crecer, ya que bajo este objetivo, se dio prioridad a la participación en el Mercado Mundial, que así como exigía una alta inversión, reducía drásticamente el mercado interno y la concentración de ingresos en pocas manos. Como consecuencia, la marginación de grandes sectores de la participación social activa fue evidente.

Tanto es así, que actualmente para Touraine (1998), tras la transición a la Democracia, Chile se encuentra en el momento de “mayor desfase entre una política económica que ha obtenido resultados importantes, (...), y una política social que sigue siendo prudente y limitada” (Touraine, 1998, 75), a pesar de sus reconocidos esfuerzos emprendidos en los ámbitos de Educación, Vivienda

y Salud.

La gran mayoría de los jóvenes urbano populares observan con desagrado la instancia laboral, como un medio más de introducción a un círculo vicioso de demanda y competencia, sin gratificaciones, lo mismo que la educación, que determinada desde los primeros años por el poder adquisitivo, les resulta desacreditada como una herramienta útil y eficaz para integrarse y alcanzar una mejor calidad de vida.

Tal es la situación juvenil, si no está inserta en el sistema económico, está sometida a lo menos a un constante cuestionamiento social, matiz de la exclusión social.

En esta exclusión social es donde se origina, y a lo largo de los años se alimenta, la imagen de la juventud como potencial peligro, y no como fuerza trabajadora y creadora del futuro. Mientras que otra parte de la juventud participa enajenada de una vida a la que la somete la organización social, basada en las condiciones mercantiles.

Pero insertémonos más en la juventud actual, y en las condiciones en que se desarrollan.

4.3.1 Desarrollo del Concepto: Juventud Popular

Mientras en la década de los '60, en Chile el concepto de juventud era utilizado para referirse a los estudiantes y más específicamente a los universitarios, en la década de los '80, se amplía y resignifica el término en relación con otro segmento social.

El fenómeno de lo juvenil comienza a explicarse a través de tres líneas de análisis, a saber, daño psicosocial, anomia e identidad (Alfaro; Asún; Morales, 1994).

El concepto de *juventud popular* surge en relación con el de *daño psicosocial* o los efectos psicológicos del modelo neoliberal en un segmento determinado de nuestros adolescentes (desfavorecidos), que los lleva a desarrollar una serie de mecanismos para enfrentar este desfase entre las altas exigencias y las mínimas oportunidades. La juventud popular estaba representada por el gran número de jóvenes desocupados durante la crisis económica (36,2% en el año 1982).

Se sostenía que los efectos de deserción escolar y masiva desocupación juvenil popular *excluyeron* a este segmento del sistema social, lo que luego convergía en problemas conductuales juveniles. En consecuencia, sobre estos jóvenes recaería la patología social del momento.

El concepto de *anomia* permitió especificar el fenómeno en que se encontraban estos jóvenes, como un proceso social y no psicológico. Esta teoría planteaba básicamente que "se producían tendencias desintegradoras en la estructura social (explicadas a partir de...) una disfunción entre metas

sociales y la estructura de oportunidades de una sociedad”⁵⁰ (Asún; Alfaro; Morales, 1994, 6).

Como consecuencia de este fenómeno se generarían comportamientos problema, que en América Latina estarían *representados* por el retraimiento y la rebeldia juvenil⁵¹.

Para Canales, Rodríguez, y Undiks (1990), el énfasis de la constitución juvenil desde la anomia no residía en la estructura económico-social, sino en los procesos de identidad **psicosocial**, es decir, en el tipo de elaboración que los jóvenes hacían de la exclusión a la que estaban sometidos, lo que permite considerar la exclusión como una característica, ya no sólo correspondiente a los jóvenes populares sino también a los de otros sectores.

Para Canales, Rodríguez, y Undiks, los jóvenes elaboraron la exclusión social en la forma de “*extranjería social*”, esto es, se constituyen como integrados a la sociedad desde la marginalidad, desde afuera. Los modelos propuestos no eran alcanzables, entonces la única identidad posible de tener era una identidad marginal, que buscaba completar la carencia de la exclusión. En este contexto aparecen *los volados, los de la esquina, más tarde los trashers*, etc. (Duarte, 1996b)

Más tarde, esta conceptualización de la situación juvenil, claramente definida como un problema, llevó a la búsqueda de soluciones desde una perspectiva opuesta: integración juvenil. A través de políticas educacionales y laborales, como la generación de empleos, capacitación, entre otras, se intentó inyectar oportunidades para los jóvenes.

En consecuencia, es posible percibir movilización de agentes externos, que determinan el problema y las soluciones de los jóvenes, impidiéndoles hacerse cargo de sus vidas, de protagonizarlas, y por lo tanto de definir su identidad. Las tendencias dominantes se reproducen en tanto, obligan al sujeto a acomodarse a sus requerimientos.

Si bien esta perspectiva ha primado en el entendimiento del fenómeno juvenil en nuestro país (como un problema de solución externa), actualmente se están generando nuevas líneas de pensamiento y acción, que comienzan a considerar que la exclusión juvenil, lejos de ser un problema se constituye en la oportunidad de reconocer la esencia de lo juvenil, donde más que exclusión se visualizan fuentes y espacios de participación, distintas a las establecidas desde los parámetros formales e institucionales de nuestra organización social.

⁵⁰ El paréntesis es de nuestra responsabilidad.

⁵¹ Principalmente debido a una transición de una sociedad semitradicional a otra moderna, y específicamente debido a la

4.3.2 Comprensión Actual de la Juventud: Problema w/s Constitución

En la opinión de Silva (1999) la **generación de los noventa**, ha sido conceptualizada como una juventud comunista, niahista, delictiva y/o con desajuste psicosocial. Ella se identifica principalmente a través de los jóvenes estudiantes secundarios, delincuentes y adictos.

Sin embargo, bajo esta descripción estereotipada, es posible dar cuenta de matices que distinguen los mundos juveniles. Los jóvenes que se reúnen en el Liceo o en el barrio, generalmente lo hacen marginados del conocimiento adulto, de ahí que se tiendan a interpretar sus reuniones como fuentes de riesgo (en tanto, desconocidas). No obstante, tienden a generar sus propios espacios, dentro o en oposición a los ya establecidos. "Al compartir un tiempo y un espacio, al enfrentar problemas similares en circunstancias comunes, al intercambiar y compartir elementos culturales como el lenguaje, la música o la moda. Todo ello posibilita el vínculo y la identidad con los miembros de la propia generación estableciendo las bases para el desarrollo de una *praxis diferenciada* que unifica y simboliza a la juventud" (Brito, 1998, 187). A lo que Duarte (1996b), añade la relevancia de confrontar este experienciar con la sociedad, en tanto, regresa a ellos, consolidándose e integrándose, individual y grupalmente.

En este sentido, estamos en presencia de una cultura juvenil que se torna distinta de acuerdo al tipo de joven al que nos referimos.

Actualmente los canales de expresión y socialización de nuestros jóvenes populares, suelen ser la música, los rallados de murallas, las revistas, los boletines, las radios populares, las comunidades juveniles, las batucadas, entre otras. Pero quizás las **patotas**⁵² de la esquina como despectivamente se ha llamado a los grupos juveniles de las poblaciones marginales, sean los espacios de articulación de los procesos de inserción y socialización alternativos, por excelencia (Duarte, 1996b).

Las patotas, surgen como una experiencia de auto-organización, a través de las cuales muchos jóvenes expresan su rechazo al sistema, pero también satisfacen sus necesidades de afecto y participación social.

Para Duarte (1997), las patotas juveniles han emergido como un nuevo actor social, que se caracteriza por practicar un estilo de política popular. Desde su propia dinámica, las prácticas institucionales (partidos políticos, instituciones de gobierno, escuela, medios de comunicación social, etc.) se alejan cada vez más tanto de los intereses y las necesidades de los sectores populares, como de legitimar su participación en la sociedad.

implantación de la economía de Mercado y de regimenes dictatoriales (Asún; Alfaro; Morales, 1994).

⁵² Se llama patoteros a los jóvenes callejeros, bravucones y farristas, que se reúnen para ir molestando por la calle (García-

En este sentido, la Escuela secundaria ha ido perdiendo cada vez más sentido para las comunidades desfavorecidas. Se ofrecen como una posibilidad de inserción y movilidad, sin embargo, no tienen la oportunidad de hacerlo, ya que también la educación responde a una lógica de desigualdad, y está organizada para reproducirla (Duarte, 1997).

Los diversos grupos juveniles no institucionalizados se están plateando hacer frente a las necesidades más urgentes e inmediatas de sus vidas y entorno (como el hambre, la cesantía, el desencanto, la frustración, etc.), a través de su trabajo comunitario de convivencia y solidaridad. De ahí que estos grupos resulten amenazantes para los intereses dominantes, dado que dan lugar al cuestionamiento y la búsqueda de propuestas ante la situación de exclusión, desigualdad y sometimiento que pesan sobre gran parte de los miembros de nuestra sociedad.

4.4 Juventud y Condiciones Psicosociales en Sectores Urbano-Populares

Las distintas relaciones entorno a las cuales se desarrollan los jóvenes se constituyen no sólo en fuentes de referencia, pertenencia, protección y apoyo social fundamentales, sino también para que ellos se reconozcan, se identifiquen y desarrollen.

Las comunas más desfavorecidas de nuestra capital, principalmente periféricas, presentan problemáticas sociales, como la pobreza, la cesantía, el alcoholismo, la violencia intrafamiliar, el consumo y abuso de drogas legales e ilegales, la delincuencia, el tráfico de drogas y armas, generalmente influyen en el desamparo del resto social.

En esta situación, se generan dinámicas grupales y sociales que no sólo potencian las prácticas violentas y agresivas, sino que también las avalan como forma de relación con el medio, de subsistencia, que por cierto influyen en el desarrollo identitario de nuestros adolescentes.

Al igual que este grupo social, los Liceos de estos sectores también aparecen como empobrecidos y vulnerables (Inzunza y otros, 2001), su situación de dependencia administrativa vinculada a sus carencias económicas, y el desgaste profesional generado en consecuencia, ciertamente, perjudican los procesos humanos que se desarrollan al interior de estas comunidades, desperfilando su capacidad de amortiguar las prácticas riesgosas en que se desenvuelven los adolescentes de estos sectores.

Revisemos los vínculos juveniles más importantes -es decir, los padres, amigos y la comunidad- y las características que pueden adquirir en el caso de sectores urbanos-desfavorecidos.

Pelayo, 1978), para delinquir y cometer actos fuera de la ley (Duarte, 1996b).

4.4.1 Padres y Familiares

Montemayor (1983), sostiene que los conflictos entre los adolescentes y sus padres son usuales, normales y hasta saludables, además su resolución generalmente es fácil.

La discordia padres-hijos sería mayor alrededor de la adolescencia temprana, para disminuir gradualmente hacia los 18 años. El aumento de conflicto en la adolescencia temprana, puede estar más relacionado con la pubertad que con la edad cronológica. Sin embargo, otros factores parecen intervenir en esta conflictiva, como los factores culturales. De hecho en nuestras sociedades occidentales la tendencia es que los jóvenes permanezcan cada vez más tiempo (7 u 8 años después de la pubertad) en sus hogares.

Sin embargo, en el caso de los jóvenes que viven en un contexto familiar psicosocial y económicamente desfavorecido, las condiciones de desarrollo resultan totalmente distintas evidentemente desfavorecido.

Al respecto, suele interpretarse que una estructura familiar desintegrada tiene una estrecha relación con los niveles de agresión que los jóvenes puedan desarrollar. Sin embargo, de acuerdo a Santacruz (2001) son más bien los tipos de relaciones violentas⁵³ que se generan al interior de los hogares, las que se vinculan con el desarrollo de personalidades violentas y agresivas.

Los jóvenes maltratados intentan comprender las razones que llevan a sus padres a estos comportamientos (para darle sentido a su experiencia), y generalmente "viven... esta experiencia como una manifestación del odio de sus padres hacia ellos, de su deseo de aniquilarlos. Estas experiencias provocan el odio hacia los padres, un odio a menudo... mezclado con amor... experiencias de ansiedad, de crisis, de culpabilidad que a veces provocan la identificación con el agresor" (Lutte, 1991, 155).

Para Santacruz justamente el desarrollo juvenil en contextos de violencia familiar darán como resultado un autoconcepto débil y la carencia de modelos de identificación positivos. Estas condiciones llevarían a los jóvenes a buscar fortalecer su personalidad, por lo tanto, consolidar su identidad y construir un sentido de pertenencia fuera del hogar. Sin embargo, generalmente este abandono de la violencia familiar significa quedar expuestos a la violencia social, de manera que más que conseguir alejarse de la violencia quedan expuestos a otra modalidad de ella, que se hace constante y es internalizada por los adolescentes como un patrón de comportamiento.

⁵³ Sólo una minoría de padres recurre a la agresión física contra sus hijos adolescentes, mucho más frecuente es la agresión psíquica. Ella refleja una actitud cultural general que legitima y refuerza la subordinación juvenil a los adultos.

4.4.2 Amigos

Las amistades suelen ser más cercanas e intensas en la adolescencia -sobre todo las jóvenes⁵⁴-; tanto así que suelen cambiar la dependencia de sus padres por la de sus pares, compañeros de Liceo o amigos (Papalia; Wendkos, 1992).

Se considera que la elección de los amigos a esta edad, tiene que ver con la semejanza o lo que puedan tener en común⁵⁵, es decir, con la configuración de la identidad

No obstante, para un grupo específico de adolescentes, la influencia de las amistades puede tener consecuencias perjudiciales en su desarrollo e identidad. De acuerdo a Santacruz (2001), los adolescentes que se desarrollan en contextos familiares y sociales débiles, quedarán expuestos a buscar el apoyo en las pandillas juveniles, que además de brindar un sentido de pertenencia, solidaridad y amistad para sus vidas, también pueden acercarlos a una realidad que se impone y sugiere un estilo de vida arriesgado: desde el consumo y tráfico de drogas, hasta la portación de armas, la delincuencia, y en casos extremos, la muerte.

Así cuando Santacruz expone las variables que han demostrado un mayor poder predictivo en la expresión de conductas violentas y agresivas de parte de los pandilleros sostiene, "Lo que sí se puede sugerir a partir de estos resultados es, que en la medida en que un pandillero se encuentre activo dentro de su grupo, haya estado recluso en la cárcel, sea hombre, consuma alcohol en forma reiterada, se mantenga drogado mientras se encuentra activo en la pandilla y haya sido víctima de violencia física o psicológica dentro de su hogar, tendrá más probabilidades de convertirse en victimario que alguien que no reúna este cúmulo de características" (Santacruz, 2001,40).

4.4.3 Contexto Social

El papel de la comunidad, generalmente dice relación con el grado de atención que el joven y la joven presten a sus adultos o pares.

Para Erikson, tanto los educadores, como jueces y médicos, tendrían una importante responsabilidad, en tanto, se constituyen en facilitadores de procesos que permiten la elaboración de una identidad sana

Los adolescentes urbano populares, se enfrentan a un medio característicamente conflictivo, las instituciones sociales como: Liceo, Familia, Trabajo, Organizaciones Sociales y en general, las oportunidades con las que cuentan para satisfacer sus necesidades, suelen negárseles en una estructura

⁵⁴ Presumiblemente como efecto compensatorio ante la separación paternal.

⁵⁵ De hecho se sostiene que la necesidad de apoyo en los pares se debería a la necesidad juvenil de distinguirse de los

de relaciones vertical y excluyente de sus visiones.

En este contexto, es factible que los jóvenes urbano populares se alejen de los patrones dominantes y adultos, para construir sus propias formas de organización, desde donde crear y compartir sus valores, como también proponer formas de organización y desarrollo social, alternativos a los ya existentes (Duarte, 1997).

4.5 Aproximación Sociológica de los Comportamientos Juveniles Agresivos

Dado que el interés de nuestro estudio se encuentra en el fenómeno agresivo juvenil en el contexto escolar, considerará fundamentalmente la dimensión social y contextual como influencia relevante en su desarrollo.

Los comportamientos más y mejor estudiados como conductas agresivas en los jóvenes los constituyen las conductas delictuales; las que desde una perspectiva sociológica, son interpretadas con relación a la organización social.

A partir de esta visión surgen dos posiciones explicativas. Una que interpreta la función que cumple este tipo de delincuencia para la organización social, y la otra, su complemento, la aparente respuesta juvenil al modo de organización social.

4.5.1 Desde un Punto de Vista Social

Las acciones ilegales se explicarían como una forma de racionalización y control de la marginalidad juvenil, particularmente de los sujetos pertenecientes a clases marginadas.

La construcción social de la desviación y su represión, contribuyen a mantener subordinados y marginados a los jóvenes. Al respecto, De Leo (1986), afirma que el objetivo del sistema judicial y represivo es controlar a los jóvenes, especialmente a los marginales y no como afirma la ideología oficial, prevenir y reinsertar a los desviados en la sociedad.

Las cifras oficiales que informan acerca de la realidad de la delincuencia juvenil, lo hacen respecto del segmento de jóvenes sometidos a control social de tipo penal, lo que hace suponer que los jóvenes encarcelados representan a los delincuentes, siendo que gran parte de los jóvenes infringen en algún momento la ley. Como consecuencia, más que el control y la prevención del comportamiento desviado, se consigue una represión selectiva de los jóvenes de las clases más desfavorecidas, que sirve de ejemplo para la población general acerca de los límites de su comportamiento.

padres (Papalia; Wendkos, 1992).

Las experiencias del arresto, el juicio y la cárcel, influyen en el desarrollo de los jóvenes, de manera que muchos de ellos, desarrollan mecanismos de identificación e intentan que se les reconozca como delincuentes. De hecho, es más probable que los que pasan por este tipo de experiencia (al nivel de aparato represivo) lleven una vida delictual.

4.5.2 Desde el Ángulo Juvenil

Lutte (1991), considera que el comportamiento de algunos jóvenes, fuera de la ley, es un modo de comunicación que expresa tanto el malestar de ser marginados como los problemas específicos de las distintas clases de jóvenes y los significados relacionados con la vida personal de cada adolescente.

Censis (1982), en tanto, interpretó esta conducta como una expresión de agresividad contra la sociedad de los adultos, de inadaptación social e individual, y de "reacción... contra una sociedad saturada de valores materialistas,... que no ofrece respuestas a las necesidades de relaciones y participación" (Lutte, 1991, 222).

En un contexto sociocultural actual de autoritarismo y arbitrariedad donde se discrimina e impide a los jóvenes urbano-populares constituirse en sujetos sociales y autónomos, el comportamiento agresivo otorga en algunos casos, la posibilidad de confrontar sus ideas, de tomar decisiones, de expresar quienes son, consolidar su identidad.

Con esto no estamos queriendo decir que sólo a través de la agresión los jóvenes puedan legitimarse como sujetos, ni tampoco que este mecanismo sea el indicado para ello, sino que la agresión ocupa de algún modo el espacio de contrastación, relevante para la consolidación de la identidad juvenil, en aquellos casos que son capaces de transformar este monto agresivo en una experiencia creativa y formadora. "La actividad humana de la acción... corresponde a la condición humana de la pluralidad...La formación de la identidad personal requiere esta pluralidad, enfrentarse a las perspectivas de los otros. La contrastación de opiniones facilita la elección de los valores" (Sepúlveda, 1996, 21).

En la contrastación de sus ideas los jóvenes expresan y definen su concepción de la realidad, que se conecta directamente con la visión de sí mismos, de manera que a través de ella adquieren sentido de consistencia en el tiempo, la unidad del yo, lo que desde la cultura escolar es interpretado muchas veces como una amenaza de agresión hacia ella.

A través de la agresión, el joven tiene la posibilidad de encontrarse con sentidos de sí mismo, en tanto, se encuentra en una situación de actividad, de elaboración y transformación, procesos, que no experiencia generalmente en la dinámica escolar.

La agresión se constituye en un mecanismo de defensa de la identidad y la autonomía, toda vez que los adolescentes encuentren en la transformación de estas experiencias agonistas, un espacio de acercamiento a los procesos de formación y aprendizaje, que develen sus posibilidades tanto de sujetos como de grupo social.

Sin embargo, cuando nos referimos a la agresión de los jóvenes en la Escuela en sectores populares, estamos dando cuenta de un contexto específico en que se desarrollan relaciones agresivas.

5. Escuela como Institución Social: El Desafío de Educar Formando (Sujetos)

En su carácter social, la Escuela secundaria participa de los procesos y expectativas que cada sociedad tiene de sí misma. En ella la sociedad delega una serie de funciones, como son las de **integración social** (autonomía), **la reproducción cultural** (de valores, estilos de relación y formas de organización social), el control social y la transmisión tanto de conocimientos como de herramientas intelectuales.

El contexto de organización social actual, se basa en una economía de acumulación de capital, que obedece a una lógica de extrema división social, basada en la capacidad de adquisición. Bajo esta lógica, se expresa la formación de dos segmentos desiguales, uno muy reducido, poderoso y otro mayoritario, sometido al poder del anterior.

En este contexto de organización social, la Escuela entra inevitablemente en una contradicción de sentido, puesto que el hacerse cargo de su rol socializador, la lleva a confrontarse con su rol reproductor, en tanto este remite a un sistema de desigualdad y exclusión.

Así la organización social demanda de la Escuela mantener las relaciones imperantes de dominación, al mismo tiempo que ofrecer expectativas de cambio y oportunidades de movilidad social, que garanticen la igualdad entre sus miembros (Cancino; Cornejo, 2001).

Para comprender mejor este hecho de profunda contradicción y cómo afecta la condición juvenil será relevante considerar el desarrollo del Sistema Educativo chileno, y más específicamente el lugar que ha ocupado y sostiene actualmente la Educación Media, en el plan nacional.

5.1 Contextualización de la Educación en Chile

Como se sostiene en los párrafos anteriores, uno de los ejes que sustenta nuestro Sistema Educativo, es el de Movilidad Social, es decir, dar a todos las mismas oportunidades para conseguir mejores condiciones de vida (tanto a nivel económico como social), (Redondo; Cancino; Cornejo, 1998). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por su consecución (ampliación en cobertura,

transformaciones del Sistema), dicho propósito ha estado y está, históricamente, lejos de cumplirse.

Hasta 1964, la Educación Media en Chile, contó con una base de Escuela Primaria Común, Escuela Primaria anexa a Liceos, y Escuela Primaria anexa a Escuelas Normales. La situación más frecuente era seguir la Enseñanza Técnica, mientras que sólo unos pocos (generalmente los que asistían a Escuelas anexas a Escuelas Normales) accedían a las Universidades, lo que permitía mantener la división social de los segmentos más pudientes (Redondo; Cancino; Cornejo, 1998).

Más tarde, con la Reforma del Sistema Educacional de 1967, se intentó hacer efectivas las pretensiones de Integración y Movilidad Social, acordes al proyecto de país que se insertaba a la modernidad. Este esfuerzo se concretizó en el desarrollo de la PAA, como un mecanismo de evaluación homogéneo e indispensable, de acceso a la Universidad, tanto para estudiantes de los Liceos Técnico-Profesionales como de Educación Científico-Humanista. Como consecuencia, aumentó la cobertura, el crecimiento y la permanencia de los adolescentes en la Enseñanza Media.

Sin embargo, en este momento aún no podía hablarse de una Enseñanza Media con identidad clara, ya que se constituía sólo en función de su relación de acceso a la Educación Superior (Redondo; Cancino; Cornejo, 1998).

Posteriormente, la propuesta de la Escuela Nacional Unificada del gobierno de la Unidad Popular, cuyo objetivo era democratizar y acercar la Educación a las necesidades nacionales⁵⁶ fracasó ante el inminente ascenso de las fuerzas militares al Gobierno.

El Gobierno Militar, bajo el paradigma mercantil, deseaba proteger la libertad personal del adoctrinamiento del gobierno de turno en el país. En este sentido, propuso descentralizar (municipalizar) y transferir, de las manos estatales a las privadas (privatización), la gestión educativa. Sin embargo, paradójicamente, la descentralización dio lugar a un mayor control político de los establecimientos educacionales, que quedaron en una situación de dependencia tanto respecto al Ministerio como a los Municipios.

La Escuela se constituyó claramente en un mecanismo de selección y acceso a la Universidad, así la orientación y calidad de la enseñanza impartida en los liceos de tipo científico-humanista estuvo más intensamente puesta al servicio de este propósito, en detrimento de los liceos técnico-profesionales.

Por otra parte, el gasto público educacional, disminuyó constante y dramáticamente, generando una situación casi insostenible para la Educación Pública y Subvencionada. (Redondo; Cancino; Cornejo, 1998).

⁵⁶ Con el objetivo de asegurar la integración juvenil al mundo laboral, se intentó generar en Educación Media un sistema en que se impartieran dos planes, uno común y otro electivo, así nadie estaría desamparado desde el punto de vista de la Educación.

Ante esta situación caótica, en la década de los '90, en el marco de la LOCE⁵⁷, se decide impulsar cambios en materia educativa, desde un nivel pragmático, con el objetivo de generar y mantener la Democracia.

De esta manera, los gobiernos de transición y democracia, a través de la tarea de Reforma Educativa (García-Huidobro, 1999), se han propuesto tres grandes objetivos Educativos: calidad, equidad y pertinencia; los que para Enseñanza Media se traducen en responder a los problemas y necesidades de los jóvenes para dar origen a ciudadanos capaces de ejercer su protagonismo social (Asún; Alfaro; Morales, 1994).

El gobierno tiene presente que la participación en el Mercado resulta fundamental para el crecimiento de la Nación, por ello aspira tanto a mejorar la calidad de la educación técnica profesional, como transformar los establecimientos científico-humanistas en técnicos-profesionales, de manera que permitan una rápida inserción laboral de los jóvenes y una mano de obra capacitada para adaptarse a las exigencias del Mercado.

Sin embargo, bajo esta lógica no se prioriza en las garantías sociales de los ciudadanos, como miembros sociales, el foco más bien está puesto en las exigencias. En esa medida el sistema educativo ofrece más bien oportunidades de marginación social, sobre todo en los sectores populares.

Si a estadísticas se refiere, de acuerdo a los datos obtenidos en la encuesta CASEN 1996, el nivel educacional no ha tenido mejoras sustantivas con la llegada de la Democracia, al contrario, presenta graves dificultades de acuerdo al tipo de establecimiento en que se estudia. Los estudiantes de liceos municipales (el 55,9% del total de estudiantes de enseñanza media del país), reciben un bajo nivel de formación y contenidos en comparación con el sistema de educación particular, además demoran más en finalizar sus estudios y muchos no egresan (INJUV, 1998).

Ahora bien, respecto a la situación de escolarización, los datos aportados por la Segunda Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 1998), demuestran que existe una relación directa entre el nivel socioeconómico y el porcentaje de asistencia en el sistema escolar. Mientras, el nivel socioeconómico alto, muestra una alta tasa de concentración de estudiantes, un 79%, el bajo, presenta el 30% de concentración estudiantil.

Más específicamente, según la encuesta CASEN 1996, el promedio de escolaridad del 20% de los jóvenes más pobres, alcanza a los 8,9 años, mientras que los jóvenes de mayores recursos aseguran su paso a la Enseñanza Media.

En relación con el nivel socioeconómico, el 60% de los jóvenes de estrato bajo desertan del sistema escolar.

⁵⁷ LOCE: Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, dictada en 1990. Representa uno de los primeros esfuerzos sistematizados de modificación del Sistema Educativo Chileno.

Las cifras muestran que uno de cada diez jóvenes de más bajos recursos ingresa al Sistema de Educación Superior, en comparación a uno de dos jóvenes de mayores recursos que también acceden al sistema⁵⁸.

Como podemos constatar, a lo largo de la historia, la Educación Media Chilena, ha actuado como un mecanismo funcional a un determinado orden social, pensado en el beneficio de una minoría. En coherencia, con ello ha asumido la tarea de orientación hacia el espacio universitario, en detrimento de su capacidad de constituirse en una oportunidad en sí misma, y en esa medida, del sentido de calidad y equidad en que se la erigió (Cancino; Cornejo, 2001).

Como consecuencia, las más perjudicadas han sido las instituciones y organizaciones educativas de sectores populares, no sólo porque han quedado desprovistas de las herramientas y recursos necesarios para ofrecer una educación de calidad para todos, sino que, más dramáticamente, porque con ello se han desmantelado las bases de sentido que permitían la formación en el ser ciudadano y sujeto. Lo que en último término, perjudica al enorme grupo social de sectores desfavorecidos, cuya integración está constantemente cuestionada (en el mejor de los casos), o efectivamente marginada tanto de los distintos espacios de participación social, como también de las oportunidades y herramientas de formación, apoyo y referencia para transformar la realidad y consolidarse como miembros activos de la sociedad.

5.2 Educación, Formación y Agresión, en el Contexto de Reforma Escolar

Ante este panorama, configurado en torno a una identidad y propósitos vagamente definidos, prácticas contradictorias y resultados deficientes, resulta evidente que el modelo educativo está en crisis.

Efectivamente, desde la década de los '80 hasta nuestros días, el mundo educativo ha percibido esta situación, y ha trabajado por modificarla; teniendo como horizonte, el escenario mundial de desarrollo.

Una de las señales de cambio más importantes, surge formalmente, en 1996: la Reforma Educacional. Se constituye como un esfuerzo por afectar todas las dimensiones educativas, a través de cuatro ámbitos de acción: Mejoramiento e innovación pedagógica, Reforma curricular, Desarrollo profesional docente y Jornada escolar completa (Cancino; Cornejo, 2001).

⁵⁸ Algunas de las variables consideradas en esta menor participación de la enseñanza superior de los jóvenes más pobres son: la deficiente educación básica y media, la escasa estimulación sociocultural y las dificultades económicas para

5.2.1 Educación y Desarrollo

Existen múltiples teorías que intentan explicar la relación entre desarrollo y educación. Entre ellas, la de Vigotsky, propone su más cercana relación, en tanto, considera la influencia educativa como uno de los principios explicativos del desarrollo (Coll, 1994a, 372).

Para Vigotsky, el desarrollo humano no está garantizado por la herencia genética, sino que depende “de la actividad conjunta, y se perpetúa y garantiza mediante el proceso social de la educación” (Coll, 1994b, 94). Es decir, en la interacción con otros, en la confrontación del mundo interno con el externo, es que se hace posible la internalización de distintas visiones de mundo, que luego modifican la visión individual, que se transforma en un producto distinto, se desarrolla

Vigotsky formula el proceso de mediación social como: “Una operación que inicialmente representa una actividad externa se construye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas -interpsicológica- y después en el interior del propio niño -intrapicológica-. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigotsky, 1978, pg. 93-94).

Siguiendo este planteamiento, Villa y Villar (1992), establecen que el aprendizaje será la resultante de un fenómeno intersubjetivo, no exclusivamente dependiente de las características intrapersonales de aquel que lo desarrolla. Lo que nos permite considerar el hecho educativo, como un hecho necesariamente social.

De ahí que sea relevante, prestar atención al contexto de interacción social en que se generan los aprendizajes. En último término, las características que asuman las interacciones sociales en estos espacios, estarán afectando la calidad y tipo de desarrollo.

El Liceo, en la edad juvenil, es el espacio formal en que se desarrolla el aprendizaje. Entonces la comunidad educativa se constituye en el ámbito de mediación social que afectará este proceso.

Por otra parte, la agresión, el objeto de interés de este trabajo, se constituye en un fenómeno que atenta las buenas relaciones sociales, toda vez que implica el daño a otros. En esta medida, es posible suponer que la agresión en el contexto escolar, se constituye en un factor de riesgo para la consecución de los aprendizajes y el desarrollo de los sujetos.

5.2.2 Convivencia Escolar: Un Espacio de Atención en la Reforma

El aprendizaje en la Escuela se presenta en dos modalidades, conocidas como **currículum formal** y **oculto**; los que representan las modalidades en que se adquieren los aprendizajes **en este espacio**, ya sea explícitamente (formal) y de manera prácticamente inconsciente (oculto).

El **currículum oculto** da cuenta de los “aprendizajes que se producen al interior de la Escuela sin estar planteados como objetivos explícitos del **currículum** y el proceso a través del cual **estos se construyen**” (Cancino; Cornejo, 2001, 41).

En otras palabras, si no da cuenta de los contenidos formales, el **currículum oculto**, implicará el aprendizaje de determinadas formas de ser de la cultura escolar: el tipo de relaciones, **valores**, normas, etc. (Castro, 2002).

El dispositivo a través del que se despliega este **currículum**, por excelencia será **la convivencia escolar** (Lutte, 1991).

Si entendemos la **convivencia escolar** como “la cultura de las relaciones sociales interpersonales e intergrupales que se suceden en el ámbito escolar, es decir, tanto a nivel de **aula**, como a nivel de centro escolar” (Castro, 2002, 22), cualquier tipo de interacción en la Escuela, incluso la agresiva, será parte de la **convivencia**.

En este sentido, se desprende que la agresión es parte de la formación que se adquiere **en este contexto**, y por lo tanto, debe ser atendida como tal.

En el marco de la Reforma, la preocupación por la formación, tanto formal como oculta, se sitúa en la relación a la Reforma Curricular.

Al respecto, en 1998, el MINEDUC, establece los “**Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios**” para la enseñanza media, los que definen las competencias mínimas que los alumnos deben adquirir en los diferentes períodos de su escolarización, para egresar de ella (Arancibia y otros, 1998).

Estos objetivos apuntan a la formación integral de los estudiantes. Se dividen en dos tipos: los **Verticales**, que prestan atención a la formación académica, y los **Transversales**, que se focalizan en el desarrollo personal, moral y social de los educandos (Cancino; Cornejo, 2001).

De esta manera, a través del contexto Transversal, la reforma educacional establece el **ámbito de acción** para trabajar sobre el **currículum oculto**, la **convivencia escolar**, y en esa medida la **agresión** que pueda existir en ella.

Si de acuerdo a los planteamientos de la naturaleza social del aprendizaje, es posible desprender que las interacciones se constituyen en una variable de peso para el aprendizaje y el desarrollo integral del sujeto, también es posible sostener que el mejoramiento de la educación **no**

sólo pasa por mejorar la calidad de los contenidos de enseñanza, sino también por la de los procesos de interacción en que esta se da.

Entonces tendrá mucho sentido, atender a lo que sucede con los procesos convivenciales, evitando la generación y reproducción de interacciones agresivas, no sólo como una medida de promoción de los aprendizajes y formación de los sujetos en la Escuela, sino también como una medida de resolución de la crisis educativa.

De esta manera, será importante contextualizar lo que sucede a este nivel relacional, sobre todo en función de los comportamientos agresivos, en el espacio escolar de la Enseñanza Media, ya que es en éste donde las interacciones agresivas se aprenden y reproducen, y por lo tanto, es allí donde también pueden prevenirse como aprendizajes.

6. Juventud y Escuela Secundaria: Una Convivencia en Conflicto

Para Cerda; y Assaél (1998), la crisis educacional se sustenta en la pérdida del valor educativo, esto es en la concepción de la educación como una instancia pilar de formación, que se hace sustancial en la convivencia social y la normatividad escolar. En este sentido, la situación relacional de la Escuela, se sitúa como un eje fundamental en la crisis del sistema.

Efectivamente, la situación convivencial en las instituciones educativas, sobre todo de Enseñanza Media, en los sectores más desfavorecidos, aparece bastante desmejorada, afectando el sentido educativo en sus mismas bases.

La cultura escolar de la Enseñanza Media de sectores populares, se caracteriza por presentar un clima tenso. En general, los modos de relación agresivos se hacen característicos a todo nivel organizacional.

Cerda y Assaél (1998) reflexionan sobre cómo en Liceos con estas características se desdibuja el sentido de lo educativo, y de la Escuela, en función de la disciplina, que progresivamente se va transformando en el objeto de esta experiencia. Tanto para los adultos como para los jóvenes, sobrevivir en un contexto autoritario es el único sentido que tiene el Liceo. En esta supervivencia se hacen evidentes los conflictos y tensiones culturales: discriminación, luchas de poder, burocracia, homogeneización, entre otras.

Pasemos a revisar más detalladamente algunos de los conflictos en la convivencia en los Liceos de sectores urbano-populares; que parecen ser la resultante de un proceso sociocultural agresivo que se reproduce en el contexto escolar.

6.1 Caracterización de la Convivencia en las Escuelas Populares: Tensiones y Conflictos de Poder entre Culturas Opuestas

En el punto 4, pudimos revisar como la constitución de la condición juvenil, y sobre todo en condiciones de pobreza socioeconómica, da cuenta, básicamente, de una situación social de subordinación, que se plasma con mayor crudeza en los espacios institucionales, como la Escuela.

En el capítulo anterior, efectivamente pudimos constatar que la Escuela es un espacio de reproducción social, y por lo tanto, muchas veces agrede y coarta a los jóvenes que no cumplen con las exigencias sociales.

En esa medida, la convivencia escolar de Liceos de sectores urbano-populares se puede describir a través de una serie de tensiones que representan el encuentro entre dos culturas opuestas. Tensiones entre: mundo juvenil y adulto, de clase popular y media; identitario e institucional; subjetivo y normativo.

Como consecuencia de estos conflictos, en las prácticas cotidianas, en los patrones de relación entre los actores educativos, se van configurando distintas formas de comprensión y acción en la realidad, bajo la dualidad poder-sumisión, que terminan siendo internalizadas y reproducidas en la sociedad. Entre ellas, las más características son:

a) Subordinación

La subordinación en función de la dominación, inter e intragrupal, se hace presente a través de las distintas actividades cotidianas:

-Las metodologías de evaluación, exigen una respuesta patrón, adquiriendo con ello un carácter de sumisión social, más que de aplicación de los conocimientos.

-La lógica de acumulación del conocimiento, y de contenidos rígidos y caducos, también deslegitiman los saberes culturales de los jóvenes, en favor de un saber impuesto de la malla curricular.

-El desconocimiento de los jóvenes como sujetos por la institución escolar: sus opiniones y decisiones son desperfiladas, minimizadas o ignoradas y finalmente desechadas; no cuentan con la posibilidad de intervenir propositivamente en sus procesos de educación, ni a nivel de organización; no cuentan con la voluntad de apoyo ni las garantías para integrarse como miembros a la comunidad escolar.

-Normas y reglas autoritarias y arbitrarias; que más que colaborar con la construcción de sujetos autónomos pretenden infantilizarlos.

b) Conflictos de Intereses

Como es lógico, entonces, en este espacio, se formulan distintos intereses, que se desarrollan en constante conflicto.

Los intereses de las autoridades, los profesores y los alumnos “se ponen en juego en una trama de relaciones en las que se van utilizando diversas formas de poder, donde cada una utiliza sus propios recursos e influencias para conseguir sus fines” (Cerde; Assaél, 1998, 632).

Las autoridades, deben cumplir con los estándares de resultados exigidos desde el Ministerio, a partir de lo que movilizan a todos los adultos del Liceo, generalmente a través de fuertes presiones y sobrecarga de trabajo (Inzunza y otros, 2001).

Entre las autoridades, el rol de los inspectores es especialmente restrictivo, ellos poseen la función explícita de velar por el cumplimiento de las normas disciplinarias, que lejos de constituirse en parte del proceso de formación y educación, se transforman en un medio de abuso entre distintos sujetos y estamentos, es decir, un instrumento de agresión en este contexto.

Desde el punto de vista de los profesores, educar en la cotidianeidad de los Liceos populares se relaciona directamente con la amenaza de mantener una imagen solvente como profesional, el cargo en la institución y el poder sobre la clase, lo que generalmente se relaciona al abuso.

En este sentido, los más perjudicados resultan ser los jóvenes, quienes, al mismo tiempo que son receptores de las distintas presiones provenientes en el contexto escolar, están adquiriendo las herramientas que influirán en su desarrollo e identidad.

Al parecer, “... la emergencia de un sujeto juvenil entra en contradicción con la Institución Escolar” (Cerde; Assaél; Ceballos; Sepúlveda, 1996, 12), lo que se refleja en la falta de claridad en el rol que cumple en la Escuela, el cual aparece mediado por la instrumentalización y cooptación que las autoridades y directivos ejercen sobre él.

c) Homogeneización

Integrar la cultura escolar implica, tanto para jóvenes como para adultos, comportarse de manera escindida. El estudiante queda reducido al rol de alumno y el adulto al de profesor, que asimilan pasivamente y reproducen en sus actos (Cerde y Assaél, 1998; Duarte, 1996a).

En este tipo de relación en que el adulto tiene el poder y el joven se somete a él, ninguno de los dos está en condiciones de cuestionar la estructura organizacional. Se reproduce así la dependencia y la infantilización de los sujetos.

El valor creativo de la interacción se pierde en patrones rígidos de instrucción, lo mismo que los saberes adquiridos en la experiencia cotidiana, no traspasan los límites de la escuela.

Según Illich (1978), la escuela adquiere un carácter totalitario, puesto que más que enseñar

materias, pretende orientar o dirigir la vida de sus pupilos, "la escuela mantiene la subordinación estableciendo una relación de dominación-sumisión entre adultos y jóvenes, tanto en la enseñanza – tanto en contenido como en metodología- como en las relaciones interpersonales" (Lutte, 1991, 170).

Por otra parte, la homogeneización del *deber ser* tanto para jóvenes como para adultos, no sólo reprime y destruye la riqueza del sentido que tienen las experiencias para su formación y desarrollo, sino que también impide la posibilidad de construcción de identidad individual y social.

De acuerdo a Arendt cuando la Escuela interviene de manera dictatorial en el proceso de aprendizaje e inserción social de los jóvenes impidiéndoles experimentar, lo que coarta son las oportunidades reales de producción de lo nuevo. "Cada nueva generación crece en un mundo viejo, de modo que preparar una nueva generación para un nuevo mundo sólo puede significar que uno desea extraer de las manos de los recién llegados su propia posibilidad de lo nuevo" (Arendt, 1993, 177).

d) División Generacional

La fragmentación de las relaciones generacionales entre adolescentes y adultos, resulta altamente relevante, en tanto repercute significativamente en la vida simbólica de los jóvenes. Ello, se puede constatar en la producción juvenil de nuevos significados, como también en los procesos identitarios que desarrollan y los referentes valóricos que fundamentan y legitiman sus comportamientos:

La fragmentación generacional generalmente se expresa en identidades opuestas. Así, la espontaneidad, la franqueza, el sentido de la lealtad y la amistad juveniles, muchas veces se oponen al operar adulto, burocratizado, rigidizado, reservado, e individualista en la dinámica escolar.

Lo lamentable, es que esta oposición no deja la posibilidad de transar entre unos y otros, lo que lleva a la rigidización de los estereotipos. En el caso de los docentes, suelen actuar con sus alumnos de acuerdo a como han conceptualizado a la juventud popular: desintegrada, casi delincuente (Duarte, 1996 a y b; Silva, 1999), sin darse la posibilidad de conocer la cultura juvenil particular de los adolescentes con los que se relacionan. A consecuencia de esta falta de voluntad, por un lado, desconocen las particularidades de los jóvenes, y por otro, interpretan erróneamente sus distintas formas de entender la realidad, y hacer sus vidas.

Para Arendt (1993), la educación, en el afán político de conseguir una igualdad mal entendida, es decir, aquella que anula todo tipo de diferencias, ha intentado también anular las relaciones normales entre profesores y alumnos, es decir, dando por hecho que los jóvenes (en este caso de nuestro interés) poseen un mundo autónomo. De hecho, la escuela somete a los alumnos y a los profesores a una relación mínima, desligada, donde el profesor se limita a ayudar a alumno y prevenir

algún error, sin dar la oportunidad del contacto que implica vivir en un mundo real y compartido. No olvidemos que los jóvenes en el proceso de establecimiento de su identidad, requieren establecer relaciones y compartir espacios en común, con adultos significativos que faciliten la integración del pasado con el presente. En este sentido, la desintegración generacional estaría repercutiendo negativamente en la posibilidad de proyección de la sociedad.

e) Diferencias de Clase, Etnia y Género

De acuerdo a los objetivos formales de la Educación, la Escuela, debería favorecer a la democratización de la sociedad, sin embargo, los estudios en este sentido, demuestran que en ella se refuerzan las diferencias de clase, etnia y género.

“La escuela humilla a menudo profundamente a los estudiantes de las clases desfavorecidas. Los fracasos escolares, las notas bajas...” (Lutte, 1991, 174) se constituyen en juicios hacia las personas mismas, hacia sus capacidades, los convencen de su incapacidad de estudiar y de que para su futuro, no deben aspirar más que a un trabajo modesto. De este modo, la Escuela va minando el desarrollo personal de los estudiantes desfavorecidos, responsabilizarlos por sus fracasos o por abandonar los estudios, lo que los lleva a autoculparse, y redonda en una baja autoestima (Illich, 1978).

En la opinión Bowles y Gintis (1982), la instrucción no sólo reproduce las desigualdades, sino que también reprime el desarrollo de la personalidad, intentando formar sujetos que no cuestionen ni ataquen el sistema sino que se inserten en sus formas de reproducción, a través de las jerarquías sociales (encabezadas por los adultos y autoridades), los valores de competición, e individualidad en las relaciones interpersonales y el uso de recompensas externas al rendimiento. En este caso, al privilegiar la procedencia social, cultura, racial y de género de una minoría, por sobre la de una mayoría pobre, la escuela obedece y reproduce la estructura social dominante.

6.2 Generación de Agresión Juvenil en el Contexto Escolar

Los jóvenes provenientes de sectores populares suelen desarrollarse en contextos donde la violencia y la agresión se constituyen en formas de sobrevivir. Los sectores desfavorecidos están más vulnerables a problemáticas psicosociales, como la violencia intrafamiliar, el consumo y abuso de alcohol y drogas ilegales, la delincuencia, o el tráfico de drogas y armas. Los jóvenes que viven en ellos deben aprender a desenvolverse en esta realidad.

Los liceos populares, como espacio juveniles, sin embargo, no son capaces de solventar una situación socialmente crítica. Más bien, ante estas premisas, quedan incapacitados de posibilitar a los

adolescentes los sentidos de pertenencia, referencia, protección e identidad; pero lo que es peor, a través de relaciones jerarquizadas y el cumplimiento arbitrario de las normas, suelen reproducir la dinámica de agresión social de la dominación de unos sobre otros.

Al tomar conciencia de la dinámica social y escolar de la que quedan sujetos, pero desligados; al comprender que la única posibilidad de no ser agredidos, en forma manifiesta, se constituye en acatar los patrones que impone la autoridad, y mantenerse al margen de cualquier espacio que implique creación, intervención y propuesta nueva los jóvenes suelen buscar su propio timón de sentido, lo que implica reaccionar a este sistema. Al respecto, es posible identificar tres tipos de respuesta juvenil (Cerdeja y Assaél, 1998; Duarte, 1996 a y b, 1997):

-Sometimientto: Una gran mayoría de jóvenes se somete, aceptando la infantilización.

-Resistencia: Algunos jóvenes son capaces de utilizar sus habilidades pro-activamente, logrando desarrollar y proponer alternativas a la dinámica autoritaria de la Escuela y la sociedad.

-Oposición: La toma de conciencia puede llevar al desencanto y la frustración, para luego derivar en alguna forma de resistencia, evasión y defensa.

En este sentido, los sabotajes de clases, las amenazas y agresiones a docentes y autoridades, pueden entenderse como intentos por hacer justicia. A partir de comportamientos violentos, los adolescentes pueden hacer frente a las arbitrariedades y sin sentidos que se alojan en las prácticas y relaciones escolares (Ausubel, 1954).

Haciendo uso de este tipo de herramienta, tal vez muy precaria, los jóvenes enfrentan las dificultades, sin necesariamente proponer alternativas al sistema (Duarte, 1996b), pero son capaces de desarrollar mecanismos de defensa, incluso algunos de construcción para su identidad.

En este sentido, la agresión se puede considerar como un recurso, más que un perjuicio.

Probablemente, expresando la subjetividad que se pone en juego, el fenómeno agresivo participa de una nueva lógica de consolidación de la identidad juvenil, "... en la escuela se gesta oculta a la mirada de sus autoridades un mundo subterráneo, una cultura de jóvenes que hablan su propio lenguaje, inventan códigos cripticos sólo para iniciados, consumen drogas, música y carretean, participando de un universo infinitamente distante del significado que le otorgan profesores y sus propios padres. Un mundo que no origina rebelión (...), sino más bien una transgresión parcial que los lleva a construir su propio mundo y apartarse de la educación formal que los ahoga. A través de múltiples formas de resistencia tratan de manejar al sistema utilizándolo de manera no prescrita regularmente"⁵⁹ (Llaña, 2000, 43).

⁵⁹ Estas formas de resistencia suelen expresarse de un modo grupal e informal, flexible y dinámico en relación con las funciones asumidas y los tipos de pertenencia (Ibañez, 1994), de ahí que den cuenta de una acción política, a través de la puesta en marcha de distintas lógicas de acción que superan el ámbito de la confrontación directa a la autoridad adulta.

La agresión permitiría a los adolescentes defender su espacio en la escuela y la sociedad, al mismo tiempo que les ofrecería una oportunidad para construir identidad, en un espacio alternativo a la lógica institucional.

En consecuencia, frente a un contexto crítico de educación, surgen agresiones y violencias, respuestas concretas de parte de los jóvenes a las injusticias, respuestas que suplen la incapacidad de otras instancias sociales como la familia y la escuela, en relación a sus inquietudes y necesidades. Conductas que muy bien pueden consolidarse en ellos como únicas alternativas de integración en un sistema igualmente hostil y/o como espacios en el que se generan nuevas lógicas y sentidos de sí mismos, como individuos y sujetos sociales.

Por último estas tres reacciones, no descartan la posibilidad de la generación de la intención de daño en las reacciones juveniles.

Cuando las reacciones agresivas efectivamente no tienen otro objeto que hostilizar a otro, y dañar la convivencia; generalmente lo logran, pero también terminan justificando y reactivando el circuito de dominación y la lógica disfuncional de la dinámica organizacional que caracteriza al contexto escolar.

Ante este estado de la situación, será relevante considerar la situación de formación en que se desenvuelven los jóvenes en los Liceos. Será necesario considerar la entrega de habilidades de desarrollo más que conductuales, para elaborar la realidad y constituirse más tarde en un sujeto social. Lo que, a nuestro juicio, pasa por una análisis organizacional más que individual de cómo se tramitan las relaciones en su interior.

7. La Agresión en la Escuela como Fenómeno Socio-Cultural

Actualmente, en los Liceos de los sectores urbano popularizados de nuestro país, las situaciones de agresión extrema parecen ser más esporádicas de lo que la prensa nos indica, sin embargo, lo cierto es que existen una multiplicidad de formas sutiles pero constantes de agresión y violencia (principalmente de índoles disciplinarias y metodológicas) que se han convertido en verdaderas modalidades relacionales entre los alumnos, y entre ellos y las autoridades. En gran parte de estas situaciones, los jóvenes son sindicados como núcleo explicativo, de ahí que nos surjan las siguientes preguntas: ¿cómo entender tales agresiones y violencias?, ¿son los jóvenes los responsables últimos de estas conductas?, ¿es posible referirse a una categoría específica de agresividad juvenil?. Todas, cuestiones que intentaremos responder a partir de los datos aportados desde las distintas perspectivas de análisis acerca de la agresión y las juventudes que hemos revisado hasta este momento.

Lo primero que debiéramos admitir es que la conducta humana no remite a un factor causal lineal, sino que es el producto conjunto interrelacionado y dinámico de una serie de influencias, tanto internas como externas, y procesos de elaboración (social e individual) de las mismas. Del mismo modo, la conducta agresiva no corresponde únicamente a un factor, sino que más bien puede ser comprendida como un fenómeno *biosicosociocultural e histórico emergente*, lo que implica distanciarse de una lógica de comprensión basada exclusivamente en las carencias socioeconómicas o psicológicas, para abordarla multidimensionalmente, lo que implica validar el peso relativo de cada uno de los elementos que, en sí mismos y en interacción, intervienen en el desarrollo comportamental del ser humano, e incluso más allá, en la dinámica en que se organiza, dando sentido a lo substantivamente humano, su subjetividad.

Ahora bien, investigar entorno a la *agresión en los liceos, a partir de las percepciones de los jóvenes escolarizados de sectores urbano-populares*, implica acotar el estudio a las cualidades específicas que adopta el fenómeno en este contexto.

7.1 La Condición Juvenil y la Agresión en la Escuela

Las explicaciones para las conductas agresivas y la agresión como fenómeno en los adolescentes son variadas, pudiendo abarcar las distintas dimensiones que coexisten en el universo escolar, en el que se recrea la vida en sociedad, abarcando desde procesos individuales, encontrados en referentes biológicos y psicológicos, hasta sociales, culturales e históricos, respecto a los que se desarrolla cada persona.

Dado nuestro campo de estudio, la psicología educacional, las variables psicosociales nos serán de especial interés.

Los jóvenes se encuentran en una etapa fértil de desarrollo, tanto en el ámbito individual como social. La enorme diversidad de cambios que vivencian, llegan a concluir en la configuración y consolidación de la identidad, que dará sustento personal y social a la existencia. La formación de la identidad y en este sentido la interacción social será clave en la elaboración de las posteriores tendencias conductuales de cada sujeto, de manera que tanto los eventos de agresión que experimenten los adolescentes durante esta etapa (tanto pasiva como activamente), como el desempeño de instancias como la familia y la escuela en relación a la formación y protección juvenil, pueden influir decisivamente en la consolidación de una identidad en la que prime un patrón conductual más o menos agresivo.

La realidad familiar y escolar en la que se desenvuelven los jóvenes urbano-populares suele presentar serias deficiencias. Ambas instancias, en la precariedad de sus condiciones y ante las

difíciles problemáticas a que se ven enfrentadas resultarán incapaces de constituirse como instancias protectoras y promotoras efectivas para el proceso de formación juvenil. Del mismo modo, es muy probable que fracasen en la entrega de herramientas psicosociales para enfrentar los contextos amenazantes, e incluso es posible que muchas veces terminen representando las mayores fuentes de amenaza y agresión para los adolescentes (Santacruz, 2001).

Es así que gran parte de los jóvenes de sectores desfavorecidos no sólo queden expuestos a la agresión dentro y fuera de su familia y población, sino que además, en las precarias condiciones ofrecidas por los Liceos en los que estudian, es muy probable que no cuenten con los modelos sociales alternativos, promotores de actitudes prosociales y habilidades, que les ofrecen la posibilidad de no recurrir a la agresión y la violencia para enfrentar las situaciones estresantes a las que deben responder.

Del mismo modo, lo más probable es que en las situaciones críticas de estos contextos, surjan procesos y manifestaciones juveniles que actuando como los *síntomas* de las enfermedades del cuerpo o la mente, señalen la presencia de daño y la necesidad de reparación.

La agresión en los Liceos, a nuestro parecer, se constituye en una de estas señales, que denuncia la crítica situación social e institucional en que se está llevando a cabo la consolidación de la identidad de un grupo importante de sujetos en nuestra sociedad, situación que debe repararse y revertirse.

A continuación y a través de distintos referentes intentamos comprender el sentido de las agresiones juveniles que se generan en relación al sistema educativo. Con este objetivo, hemos organizado nuestras conclusiones en dos ejes, que consideramos organizan el experimentar y el desarrollo adolescente.

La identidad juvenil se consolida en relación con sucesos que se registran en dos niveles de análisis, ambos coexistentes y mutuamente influenciados, uno social y otro individual. En términos de la relevancia que la agresión asume respecto a la configuración de la identidad juvenil, también ella puede ser comprendida desde estas dos categorías.

A partir de un **nivel individual**, podríamos decir que la agresión en los jóvenes de sectores populares puede asumir un carácter activo, al constituirse en un agente participe del proceso de creación de subjetividades juveniles, que se articula a través de la resignificación de sus experiencias. Mientras que desde un **nivel social**, asumiría un carácter instrumental, al actuar tanto como mecanismo de defensa ante la agresión social que amenaza la integridad del sujeto; como también al constituirse en un factor esencial de incorporación para una exitosa adaptación al medio.

Los adolescentes están en una etapa de preparación para ser adultos, los cambios somáticos y psíquicos a los que están sometidos generan presiones cualitativamente mayores en términos de

tolerancia yoica. Entonces, si de por sí las premisas que se formulan en los Liceos populares **generan** una sensación de amenaza proveniente de la estructura social, ésta probablemente aumentará si consideramos la presencia de la necesidad psíquica de conservar la autonomía.

A continuación y a partir del material con el que hemos trabajado, presentamos un intento de sistematización de los distintos entendimientos en torno al comportamiento agresivo de **nuestros** jóvenes escolares de sectores urbano populares.

7.1.1 Carácter Reactivo o Instrumental de la Agresión

Desde un contexto social, la consecución de la identidad se vincula a la integración **efectiva** del sujeto a la sociedad. Los jóvenes están insertos en el sistema educativo, por lo tanto, **están** integrados desde estos espacios, a la sociedad.

Pero lo más grave es que tras esta marginación se evidencia un proceso que despoja a los jóvenes de los recursos y modelos necesarios para solucionar esta situación más tarde, **cuando** participan de la organización social, lo que sin duda, perjudica una consolidación sana de la **identidad**.

Considerando estos factores sociales, históricos y culturales, el **uso** de la agresión, por **parte** de los jóvenes en las dinámicas escolares populares, podría cumplir una función, la de defender y resguardar la integridad del sujeto, en tanto actúa como posibilidad de hacer frente a las injusticias y arbitrariedades a las que están sometidos, tanto desde el proceso relacional como educacional que **se** desarrolla en el Liceo.

Sin embargo, esta función defensiva también podría ser interpretada desde una perspectiva más compleja, que remite a la posibilidad de defender los espacios de participación y legitimación juveniles, como grupo social, por lo tanto, de defender la identidad personal y social de ellos.

Por lo tanto, la agresión podría ser entendida como un instrumento de justicia y **de** legitimación personal y social, ya que los actos agresivos y violentos de los jóvenes son **capaces** regular las desigualdades respecto a los adultos y pares, pero también posibilitan su legitimación como un grupo con derechos y deberes, como sujetos protagonistas de sus experiencias, **capaces de** intervenir en su realidad, de acuerdo a patrones y códigos éticos y morales, como el compromiso, la **lealtad** grupal, o el honor personal, que hablan de un sujeto que se constituye en ellos.

En este sentido, si bien la agresión adopta un cariz relevante en relación a los jóvenes, lo cierto es que a lo largo de nuestra revisión teórica, el componente contextual y social va adquiriendo mayor sentido, permitiendo entender la conducta juvenil agresiva, como un producto de la **dinámica** social.

7.1.2 Carácter Activo de la Agresión

Desde una perspectiva individual, consideramos que es posible entender el fenómeno agresivo en los Liceos como un componente activo; a partir de la prevalencia de los aspectos de expresión y sentido que aloja, por sobre los instrumentales. Esto quiere decir, que al mismo tiempo, que representar un mecanismo de expresión, un vehículo; la agresión adquiere sentido en la configuración misma de la identidad juvenil, relacionándose con la resolución de sus diversos aspectos, como la autonomía, el establecimiento de relaciones significativas, la integración a la sociedad y el trabajo, entre otras.

Consideraremos dos situaciones en las que la agresión resulta un componente relevante para la creación de sentido de sí mismo en la adolescencia.

a) La Agresión Juvenil como Mecanismo de Socialización

La modernización ha afectado el sentido de sociabilidad de las personas, las relaciones cotidianas ponen de relieve nuevos valores. Desde los más diversos escenarios de nuestros Liceos populares, se impone a todos los actores educativos asumir y comportarse de acuerdo a patrones de exitismo, competencia e individualismo que rigen en la lógica del sistema de acumulación de capital. No existe moral ni ética posible, la prioridad es ganar en la competencia por la subsistencia, de manera que no existen límites y todos los recursos son usados en esta empresa. Todo lo cual se manifiesta en crecientes niveles de desconfianza, temor hacia los demás y sus conductas, actitudes defensivas anticipadas, e importantes cuotas de agresividad solapada, actitudes y comportamientos que unidos a la constante sobreexigencia del medio, crea una sensación de desamparo frente al mundo urbano-moderno, tanto por parte de los adultos como de los jóvenes.

A través de la agresión, muchos jóvenes no sólo han encontrado un refugio ante el mundo adulto, sino que paradójicamente también hacia el grupo de pares, los que, cada vez mayor frecuencia, se conceptualizan por ellos como un mundo externo, del cual también se les ha enseñado a desconfiar⁶⁰.

Lógicamente, este proceso cultural se reproduce en el espacio escolar. Los Liceos también se transforman en espacios amenazantes para sus miembros, con sus características particulares. En consecuencia, el proceso sociocultural agresivo se impregna tanto en los modos de pensar y actuar de los sujetos como en las dinámicas relacionales de la comunidad.

⁶⁰ En este sentido, podemos pensar que la agresión tiende a reproducirse frente a la sociedad y los pares, como una modalidad de participación del sujeto en la estructura social.

Por otra parte, no podemos dejar de considerar la tremenda carga que deben enfrentar los grupos sociales de los que provienen estos jóvenes. Bien sabido es que en los sectores económicamente desfavorecidos se cuentan con menos recursos y además menos herramientas para resolver sus problemáticas, de manera que quedan más vulnerables ante la lógica de acumulación de capital. En estos contextos es donde el uso de la agresión y la violencia responde concreta y efectivamente a la solución de las problemáticas más inmediatas. En este sentido, *el medio legitima y promueve las actitudes y comportamientos agresivos para enfrentar las situaciones estresantes*. De manera que los modelos sociales con los que cuentan los adolescentes fuera del contexto escolar, hacen uso de la agresión para desenvolverse en su medio.

En consecuencia, la agresividad se hace parte de las dinámicas relacionales de los grupos juveniles desfavorecidos con mayor crudeza de como lo ha venido haciendo en la sociedad entera, y sin contrastación posible, se transforma en una forma de vinculación corriente y esperable de este sector juvenil.

b) La Agresión Juvenil y su Relación con la Construcción de Subjetividades

Ante este panorama de transformación y tensión cultural, el Liceo es incapaz de actuar para los jóvenes como un mediatizador simbólico de la realidad, en términos de ofrecerles el apoyo y los espacios necesarios para comprender y dar sentido a los cambios que la sociedad y ellos experimentan. Más aún, se les exige a los adolescentes una adaptación que no ofrece. En este sentido, es posible comprender con mayor claridad el desamparo de los adolescentes, no sólo desde su etapa evolutiva, sino también desde una concepción de la realidad particular de la cultura en la que están insertos.

En el contexto urbano desfavorecido, regido bajo los parámetros de inseguridad y ausencia de modelos de identificación positivos, es posible que la agresión no sólo sea una forma frecuente de relacionarse sino que comienzan a adquirir nuevos sentidos para los jóvenes, que intentan fortalecer su personalidad.

Los jóvenes suelen emprender su formación en la ausencia de otros referentes. De ahí, que una de las consecuencias más relevantes de este contexto hostil⁶¹ sea la fragmentación de relaciones entre jóvenes y adultos, de manera agresiva.

⁶¹ Una serie de estudios han demostrado que los adolescentes que han experimentado violencia física o psicológica en su medio cercano, viven conflictos en el ámbito relacional, se tornan retraídos, desconfiados, ocultando sentimientos o reaccionando agresiva y desproporcionadamente a los estímulos, desarrollan sentimientos de vacío, desesperanza, desvalorizando la vida y la existencia (Ministerio de Educación, 1999).

En la dinámica interna entre los profesores y los alumnos de nuestros Liceos, se **generan** códigos de acción compartidos que refuerzan las interacciones jerárquicas, y con ellas se **reproducen** las estructuras de dominación que dan lugar a las luchas de poder y agresión (como el castigo, la evasión, la falta de respeto, etc.), que poco a poco se van legitimando.

Sin embargo, el quiebre simbólico con los adultos, lleva generalmente a los jóvenes a **crear** nuevas lógicas, formas de poder y de construcción de sus subjetividades. En este sentido es **que el** fenómeno agresivo probablemente participa de una nueva lógica de consolidación de la **identidad** juvenil.

La agresión entre pares o con las autoridades de los Liceos, permite la expresión **de los** sentimientos y de alguna manera, permite el ensayo de distintos modos de convivir, **que se confrontan** a los del mundo adulto, aunque sea de manera indirecta.

Distintas formas de relación juvenil interpretadas desde la distancia como agresión **desde el** mundo adulto, poseen significados totalmente distintos desde el mundo juvenil, ahí encontramos **sus** códigos, formas de hablar y vestirse, sus preferencias musicales, etc.

Así se congregan dos componentes, por una lado, la aparición de nuevos sentidos y construcciones de las experiencias juveniles, pero también la división generacional, entre las **que la** hostilidad aparece como posibilidad que mediatiza el surgimiento de una nueva opción de **relación**, participación, justicia, etc.

Desde esta perspectiva, no obstante los actos agresivos separan a ambas generaciones, también **permiten** la articulación de patrones éticos y subjetividades juveniles, de manera **que** representan los intentos adolescentes por dejar de participar en un círculo vicioso de hostilidad y enajenación, para intentar darle sentido a sus vidas y proyectarse fuera del sistema social **que los** oprime. En otras palabras podría representar una opción para los marginados, optar por **la** marginación, para generar nuevos patrones y sentidos a sus experiencias.

7.2 La Escuela como Espacio Social que Favorece la Construcción de Agresiones

La agresión podría surgir en los jóvenes como un medio de defensa, un instrumento **que se** hace presente bajo las características de presión del momento evolutivo y social, o también **podría** entenderse como un medio de socialización *producto de un proceso* de aprendizaje en una **sociedad** hostil, o incluso como una nueva modalidad de construcción de subjetividades.

A nuestro entender todas estas comprensiones, representan las distintas dimensiones bajo **las** cuales comprender esta conducta, en tanto, la agresión se relaciona con procesos de índole natural y adquirida, **individual** y colectiva, histórica y cultural; a partir de los cuales se configuran **los**

significados particulares y compartidos acerca de esta conducta.

Sin embargo, la agresión resulta relevante como un fenómeno de interacción, que involucra a individuos y grupos en relación. Nuestro interés por ella, justamente se suscita a raíz de sus consecuencias perjudiciales para las relaciones sociales, en el contexto escolar. En esa medida nos interesa conocer las influencias sociales de su construcción.

La organización social, es un hecho intencionado, que afecta la forma de vida de grupos humanos y desde allí la configuración de los individuos, como sujetos sociales. En esa medida, además la producción de agresión en la sociedad, está sujeta a intervención. Por lo tanto, su control está en las manos de todos, sobre todo de aquellos que con su análisis pueden ayudar a comprenderla.

La agresión que se manifiesta en nuestros Liceos de sectores desfavorecidos tiene relación con la dinámica social: la exclusión, la pobreza, etc.; y que afecta, por lo tanto, a todos sus actores. De hecho, el sindicarse a los jóvenes como agresivos puede ser comprendido como un efecto de la estigmatización social de este grupo.

La juventud, en comparación a los adultos, aparece como un chivo expiatorio, en que se reproduce la lógica de subordinación social.

Sin embargo, la agresión, en la Escuela se relaciona a la condición popular y una organización autoritaria, que devela relaciones verticales, carentes de sentido, y escindida. Ambos aspectos, serían ajenos a la condición juvenil o individual.

Esto implica que no sólo los jóvenes participan de esta lógica, sino que las comunidades educativas, tienden a organizarse bajo estos márgenes de intolerancia y agresión, que afectan su convivencia y bienestar.

De tal manera, planteamos que la condición juvenil no es la causa de la agresión en la Escuela, sino que participa de un contexto, que bajo una serie de condiciones perjudiciales (de orden social, estructural y organizacional), facilitan la expresión, aprendizaje y reproducción de agresiones. En este sentido, podemos considerar el contexto educativo un espacio que favorece la construcción de una convivencia agresiva entre todos sus miembros.

En esta medida, se hace necesario investigar la situación de la agresión como un producto social, sobre todo en el contexto escolar, que al parecer no puede abordar efectivamente esta problemática.

Para ello consultaremos a los sujetos índices de esta situación: los jóvenes; quizás desde su percepción podamos comprender más integralmente el fenómeno.

La reflexión de los adolescentes no sólo dará cuenta del sentido que este fenómeno tiene para ellos, lo que nos permita proponer otra fuente de ingreso y legitimación de sus subjetividades en el mundo de la Escuela; sino que se constituirá, por sobre todo, en una oportunidad de pensar en cómo,

a través de la Escuela, la sociedad se está desarrollando, desde donde será virtualmente posible rescatar aspectos acerca de los orígenes de las conductas agresivas y los circuitos que se perpetúan, fracturando nuestro progreso como sociedad humana. Ello permitirá diseñar herramientas para la promoción de una identidad saludable y madura, capaz de valorar y distinguir la trascendencia de la humanidad, por sobre la vorágine y enajenación a la que la lógica del sistema de acumulación de capital pretende someterla.

**SEGUNDA PARTE:
INVESTIGACIÓN**

1. Planteamiento del Problema

La situación de la agresión como fenómeno humano ha resultado preocupante en todos los tiempos, para todas las culturas y sociedades.

Como pudimos constatar en los capítulos anteriores, la transición a la modernidad, a través del ingreso a una economía de mercado, significó para sociedades como la latinoamericana y la nuestra, el inicio de la problemática juvenil: el desempleo, la anomia, comportamientos problemáticos, retraimiento social, etc. (Asún, Alfaro, Morales, 1994).

De ahí en adelante, el tema de la agresión y la violencia comenzó a articularse principalmente en torno a las condiciones de juventud y pobreza. Tanto así, que a partir de la década de los '90 la violencia juvenil se hace parte de la agenda pública.

En ese sentido, la educación aparece como una posible vía de solución, toda vez, que se entiende el aprendizaje como un proceso integral de desarrollo.

Efectivamente, en el contexto de la Reforma, los objetivos transversales, apuntan a la formación personal y social de los sujetos. De hecho, uno de estos objetivos se orienta específicamente a la relación entre persona y entorno: se busca cooperar con el desarrollo y mejora de una "interacción personal, familiar, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática" (MINEDUC, 1998, pg. 19-23).

Sin embargo, al integrar la temática de la violencia a las escuelas y liceos, se generó un efecto inverso: comenzó a aparecer sistemáticamente un verdadero fenómeno de violencia juvenil escolar.

Los medios de comunicación, alarmaron a la población y las autoridades, que pronto observaron con asombro y preocupación el aumento de las conductas violentas entre los escolares.

Es así como, hacia fines de la década, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, propone algunas líneas de acción para prevenir y terminar con la violencia escolar. La propuesta, acogida por el Ministerio de Educación, consistió básicamente en la generación de mediadores en los conflictos escolares (Castro, 2002). La iniciativa centró su atención en la resolución no violenta de conflictos, y en esa medida, en el aprendizaje de habilidades relacionales.

A partir de este abordaje de la violencia en el sistema educacional, es posible advertir una

serie de aspectos, que a nuestro modo de ver, reformulan el problema.

- En primer lugar, podemos considerar la situación de la “violencia” como foco de atención.

De acuerdo a los postulados conceptuales del Marco Teórico, la violencia se constituye en un acto inocuo e imprevisible, en tanto, corresponde a una conducta desmesurada y automática. No así la agresión, que como fenómeno, implica un proceso de construcción subjetivo, basado principalmente en la hostilidad que se le imprime. La agresión además, presenta una serie de indicadores, lo que permite su medición e intervención.

En este sentido, es posible cuestionar el sentido de la violencia como objeto de interés para las autoridades de gobierno, toda vez que la agresión se sitúa como el único fenómeno sancionable e intervenible, en un individuo o grupo.

Efectivamente, si bien la violencia puede expresar una intención de daño, de acuerdo a los planteamientos teóricos, no es más que una consecuencia de un fenómeno mayor que dice relación con el proceso de construcción de la hostilidad. Cabe entonces hacer el paralelo de “causa-consecuencia”; en que la agresión está a la base, como causa, del resultado de violencia. *

Ahora bien, que la violencia represente el centro de atención de las autoridades, no sólo evidencia una lógica de comprensión conductual y parcelada del desarrollo humano, centrada en los resultados más que en los procesos en que se da sentido, sino que además da cuenta de un diagnóstico errado del problema, que conduce más dramáticamente a soluciones parciales y poco efectivas, como la intervención en mediación de violencia, que más que acabar, mantienen el problema.

Esta situación es seria, toda vez que tras una intervención como esta, se movilizan una serie de recursos humanos y materiales, que implican un alto costo, sobre todo para el sector educativo, históricamente empobrecido.

- En segundo lugar, la construcción del problema de violencia, por parte de las autoridades, nos lleva a detenernos en un aspecto, que permite cuestionarlo como problema: la condición juvenil.

De acuerdo a la propuesta ministerial, la violencia en el contexto educativo aparece como una problemática juvenil, sobre todo en sectores populares, más vulnerables al riesgo social (MINEDUC, 2001).

En este sentido el “problema”, queda acotado a un segmento y estamento de la comunidad educativa, lo que permite muy bien estigmatizarlo y culpabilizarlo por este hecho.

“Los jóvenes son violentos”, sería una manera simple de exponerlo, la causa es la condición juvenil, sobre todo popular. Sin embargo, una visión como esta, en general, sólo ayuda a agudizar más los conflictos y tensiones al interior de los Liceos, entre culturas escolar y juvenil.

Enseguida, focalizando la acción en los jóvenes, se los somete a una situación de

subordinación, en que se hace imposible la búsqueda de soluciones. En consecuencia, la comunidad educativa se infantiliza, complejizando la problemática.

Ahora bien, si de acuerdo a los postulados revisados en el Marco Teórico, la juventud aparece como una condición eminentemente social, su construcción dice relación a esta esfera.

De ahí, lo que pueda ser entendido como "violencia" de los jóvenes, no corresponde en sí mismo al estado juvenil (como etapa evolutiva), sino más bien a su interacción con la sociedad y sus distintos agentes.

En esa medida, cuando se plantea la violencia como problema juvenil, debiera considerarse el proceso social que está a la base de su formulación. En otras palabras, si el problema es la violencia de los jóvenes en el contexto escolar, nuestro cuestionamiento debiera girar entorno a las condiciones contextuales que permiten la emergencia de su violencia.

En este sentido, se evidencia una nueva dimensión causal del problema, donde los jóvenes parecen asumir el lugar de la consecuencia, mientras que la causa quedaría alojada en la convivencia de la comunidad educativa es decir, en las distintas relaciones intra e intergrupales al interior de ella (Castro, 2002). Distinción que se contrapone a la conceptualización ministerial.

Es así como a partir de las razones antes expuestas, nuestra investigación intentará aproximarse a la descripción y explicación del problema de la agresión en el contexto escolar de enseñanza media. Para acercarnos a ellas concretamente, abordaremos la percepción que tienen los jóvenes acerca de los comportamientos agresivos y violentos que se establecen al interior de la escuela, en sectores urbano-populares. La percepción juvenil, en tanto, foco de atención del problema, resulta interesante y sobre todo preliminar conocer su opinión, para sentar las primeras descripciones acerca del fenómeno.

Para ello utilizamos un instrumento de medición de la convivencia escolar, que da cuenta de la percepción juvenil en torno a las interacciones con otros jóvenes y adultos, la disciplina, y el estado de convivencia general en sus Liceos.

Finalmente, respecto a sus alcances y relevancia, esta investigación posee un valor teórico, en tanto, el tema de la agresión, no está resuelto para la sociedad, en general; como tampoco lo está desde un punto de vista educativo.

Por otra parte, desde un punto de vista académico, al relacionar la agresión, con juventud y escuela, esperamos que la investigación colabore en el desarrollo del área de la psicología educacional en nuestro país.

Este aporte teórico, está íntimamente involucrado a sus implicancias prácticas, sobre todo en función a la distinción agresión-violencia. Toda vez que ella permita la reformulación del problema; y en esa medida, la orientación de las actuales intervenciones y generación de nuevas líneas de acción,

desde una dimensión social. Dimensión que consideramos acorde tanto al contexto escolar y sus problemáticas, como a los objetivos que se propone la Reforma educacional, en miras a una sociedad más justa y democrática.

En este sentido, esperamos que este estudio resulte un aporte social y educativo, en términos de incentivar a considerar los procesos convivenciales como ejes fundamentales para el aprendizaje y desarrollo integral de los sujetos.

Desde el punto de vista metodológico, a partir de este instrumento se pueden perfeccionar y crear nuevas herramientas para investigar el estado de la convivencia escolar en nuestros liceos, y así poder proyectar la generalización de sus resultados a principios más amplios.

2. Tipo y Características del Estudio

El presente trabajo corresponde a un modelo cuantitativo de investigación, de manera que su alcance remite sólo al grupo estudiado.

Se trata de un estudio de tipo exploratorio y descriptivo, que responde, tanto a la necesidad de investigación, como de especificación del tema de la Agresión.

Si bien existen distintas investigaciones sobre el comportamiento agresivo: su origen y explicaciones -sobre todo en el ámbito biológico e individual-, la situación de este fenómeno en el contexto psicosocial educacional, particular de enseñanza media, en sectores urbano-populares, es, relativamente desconocida.

En este sentido, nuestra primera intención es acercarnos a conocer esta dimensión de la agresión, como temática que requiere un mayor estudio. Ello determina el carácter exploratorio de la investigación.

Sin embargo, nuestra ambición, además de examinar este tema, es llegar a describir con la mayor precisión posible, cómo se manifiesta y qué características asume el fenómeno de la agresión en el contexto escolar de enseñanza media, lo que define el carácter descriptivo del estudio.

Hernández, Fernández y Baptista (1998), establecen que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades de los fenómenos, a través de la medición o la evaluación. Al respecto, la presente investigación basa sus hallazgos en un instrumento de recolección de datos.

Finalmente, queda considerar que la elección del modelo de investigación concuerda tanto con el tema, los objetivos, como con la posibilidad de los investigadores de obtener información de la muestra con mínimos recursos.

3. Diseño Metodológico

El abordaje teórico-práctico que supone el estudiar la situación de la agresión en el contexto de los liceos, nos sitúa frente a una problemática metodológica de la investigación, a saber: la pesquisa de los comportamientos agresivos, dificultad que es inherente a la peculiaridad del tema.

Las concomitantes sociales asociadas a las conductas agonistas, como las tendencias a cumplir los patrones de deseabilidad social, complejizan el estudio prospectivo o actual de estos comportamientos.

Por otra parte, por razones éticas y humanitarias, no es posible intencionar, de ninguna manera, el acaecimiento de comportamientos agresivos para estudiarlos.

Como consecuencia, el hallazgo de las agresiones debe realizarse a través de un *método indirecto*.

De ahí que el diseño metodológico que se ajusta a estos requerimientos corresponda al de tipo no experimental-transversal, en tanto, su objetivo es indagar la incidencia en que se manifiestan una o más variables en un momento determinado (transversal), y sin manipularlas (no experimental) (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

En los diseños no experimentales el investigador no manipula intencionalmente las variables, ni asigna sujetos al azar, porque ya han sucedido: “Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998, pg. 185),

En el caso del instrumento con que hemos trabajado, son las percepciones de los alumnos las que se utilizan como método de acercamiento a las agresiones en el contexto del Liceo.

En este sentido, es necesario considerar que el fenómeno de la agresión implica no solamente conocer los “hechos”, sino también la vivencia subjetiva que permite rotularla como agresión (Lolas, 1991). Sólo a través de la consideración conjunta de hechos y interpretación, este fenómeno se constituye en realidad.

De esta manera, en la medida que la percepción juvenil da cuenta de la realidad que ellos viven, es que intentaremos comprender el comportamiento agresivo en el liceo.

- Respecto al Procedimiento: Procedencia y Características del Instrumento y la Muestra

El instrumento, la muestra y los datos que utilizamos para nuestra investigación, provienen de un Proyecto Piloto realizado el año 1999, en la Región Metropolitana, en el marco de un Programa de Convivencia Escolar.

De esta manera, nuestro acercamiento a la investigación se inicia una vez recopilada la

información. En este sentido, como investigadores, no intervinimos ni en la construcción del instrumento ni en el diseño de la investigación, nuestro rol y acciones las hemos ejercido posteriormente sobre el material recopilado, fundamentalmente a través de la obtención de resultados.

4. Objetivos

Objetivo General

Aproximación a la descripción y explicación de las conductas agresivas percibidas por los jóvenes que asisten a nueve liceos de sectores urbano populares de la Región Metropolitana.

Objetivos Específicos

1. Describir la prevalencia de las conductas agresivas que se producen en estos contextos escolares, a partir de la percepción de los jóvenes.
2. Identificar asociaciones entre las conductas agresivas que se producen en estos contextos escolares, a partir de la percepción de los jóvenes.
3. Generar algunas hipótesis explicativas consistentes de las conductas agresivas que se producen en estos contextos escolares.

5. Características del Universo

El universo seleccionado correspondió a los alumnos pertenecientes a nueve Establecimientos Educativos de Enseñanza Media, de matrícula mixta de la Región Metropolitana.

Se consideró además cubrir los distintos niveles de escolaridad, por lo que se seleccionó alumnos que cursaran cada nivel: Primero, Segundo, Tercero y Cuarto Medio.

En el siguiente cuadro se presenta más detalladamente datos de identificación de los Liceos seleccionados:

Cuadro 1
Identificación Liceos Seleccionados

<i>Liceo</i>	<i>Comuna</i>	<i>Dependencia</i>	<i>Modalidad</i>
1	Cerro Navia	Corporación Municipal	Polivalente
2	Cerro Navia	Corporación Municipal	Técnico Profesional
3	Cerro Navia	Particular Subvencionado	Polivalente
4	La Florida	Corporación Municipal	Científico Humanista
5	La Florida	Corporación Municipal	Polivalente
6	La Florida	Corporación Municipal	Técnico Profesional
7	Peñalolén	Corporación Municipal	Técnico Profesional
8	Peñalolén	Corporación Municipal	Técnico Profesional
9	Peñalolén	Corporación Municipal	Técnico Profesional

6. Características y Tamaño de la Muestra

A través de un muestreo aleatorio simple, con un 3% de error muestral y un 95% de fiabilidad, se definió una Muestra Total de 414 jóvenes, que en terreno aumenta 9 casos, lo que configura una muestra real de 423 jóvenes. Esta muestra cumple dos criterios de distribución: sexo y nivel escolar.

A continuación se presentan dos cuadros, que dan cuenta del proceso de selección muestral.

Cuadro 2
Población Estudiada y Muestra Solicitada
Según Establecimiento y Nivel Escolar

<i>Comuna</i>	<i>Liceo</i>	<i>Nivel Escolar</i>								<i>TOTAL</i>	
		<i>Primero Medio</i>		<i>Segundo Medio</i>		<i>Tercero Medio</i>		<i>Cuarto Medio</i>		<i>N°als.</i>	<i>Muestra</i>
		<i>n° als</i>	<i>muestra</i>	<i>n° als</i>	<i>Muestra</i>	<i>n° als</i>	<i>muestra</i>	<i>n° als</i>	<i>muestra</i>		
Cerro Navia	1	365	36	277	29	225	23	218	22	1085	110
	2	61	8	55	8	56	8	26	6	198	30
	3	90	12	45	7	33	6	30	5	198	30
La Florida	4	116	14	127	12	83	8	88	9	470	43
	5	121	13	117	12	122	12	94	10	528	47
	6	142	15	63	7	33	3	36	4	303	27
Peñalolén	7	82	8	110	10	78	8	56	6	326	32
	8	169	17	141	14	181	19	144	15	635	65
	9	87	10	56	7	48	7	42	6	233	30
TOTAL		1325	133	1026	106	885	94	740	83	3976	414

Cuadro 3
Muestra Solicitada y Real
Según Establecimiento y Nivel Escolar

Comuna	Liceo	Nivel Escolar								n/c	TOTAL	
		Primero		Segundo		Tercero		Cuarto			Solicitada	Real
		Solicit.	Real	Solicit.	Real	Solicit.	Real	Solicit.	Real			
Cerro Navia	1	36	34	29	29	23	22	22	22		110	107
	2	8	3	8	8	8	9	6	6	4	30	30
	3	12	12	7	7	6	6	5	5		30	30
La Florida	4	14	18	12	16	8	10	9	10		43	55
	5	13	13	12	12	12	9	10	9		47	43
	6	15	14	7	8	3	3	4	3		27	28
	n/c								1	2		3
Peñalolén	7	8	9	10	10	8	8	6	5		32	32
	8	17	17	14	13	19	21	15	13	1	65	65
	9	10	10	7	7	7	7	6	6		30	30
TOTAL		133		106		94		83			414	423

7. Descripción del Instrumento

La técnica utilizada para recoger las percepciones juveniles corresponde a una encuesta.

Se trata de un cuestionario de preguntas estructuradas o cerradas, cuya finalidad es la obtención de respuestas de conocimiento y frecuencia acerca de prácticas de buenos y malos tratos en las relaciones que se desarrollan al interior de los liceos.

Se consulta, además, acerca de la existencia y frecuencia de ciertos problemas disciplinarios, y la percepción acerca de las distintas comunidades escolares, de los niveles de convivencia y violencia que se desarrollan en ellas.

La encuesta se refiere a las interacciones que se dan entre jóvenes y adultos en los establecimientos educacionales; sin intentar levantar diferencias entre los diversos roles que juegan los/as adultos en el liceo (docentes de aula, docentes directivos, inspectores/as, auxiliares y administrativos/as).

En este sentido, se solicita responder bajo la consigna: "la frecuencia con que tú ves que son realizadas"... , diversas acciones, es decir, se pregunta si se ha observado la acción, no si se ha intervenido en ella.

Al respecto se establecen distintas modalidades de respuesta, primando las de alternativas cerradas que pesquisan dos direcciones para la conducta: alta y nula frecuencia de observación. Mínimamente, se ofrece la posibilidad de dar respuestas abiertas.

7.1 Preguntas que Conforman el Instrumento

La encuesta tiene un carácter anónimo, pero se solicitan datos mínimos de identificación para el estudio, como: nombre del liceo al que pertenece, nivel de educación y sexo del alumno.

Las primeras tres preguntas del instrumento hacen referencia a los buenos tratos que se observan entre los distintos miembros de cada liceo, cada una de estas preguntas consta de un número específico de sub-ítems (entre 10 y 12).

La *primera* pregunta se refiere a las acciones, de buen trato, realizadas por los alumnos cuando se relacionan entre ellos. Cuenta con once acciones que designan once ítems: del ítem 1.1 al 1.11.

La *segunda* pregunta se refiere a las acciones, de buen trato, realizadas por los alumnos cuando se relacionan con los adultos que trabajan en los liceos. Cuenta con diez acciones que designan diez ítems: del ítem 2.1 al 2.10.

La *tercera* pregunta, se refiere a las acciones, de buen trato, realizadas por los adultos que trabajan en los liceos cuando se relacionan con los alumnos. Lo mismo que en el caso de la primera, se establecen once acciones que se designan con once ítems: del ítem 3.1 al 3.11.

Las siguientes tres preguntas hacen referencia a los malos tratos que se observan entre los actores del liceo.

Cada una de estas preguntas presenta 12 sub-ítems

La *cuarta* pregunta se refiere a las acciones, de mal trato, realizadas por los alumnos cuando se relacionan entre ellos. Cuenta con doce acciones que designan doce ítems: del ítem 4.1 al 4.12.

La *quinta* pregunta se refiere a las acciones, de mal trato, realizadas por los alumnos cuando se relacionan con los adultos que trabajan en los liceos. Cuenta con doce acciones que designan doce ítems: del ítem 5.1 al 5.12.

La *sexta* pregunta, se refiere a las acciones, de mal trato, realizadas por los adultos que trabajan en los liceos cuando se relacionan con los alumnos. Lo mismo que en el caso de las dos preguntas anteriores, se establecen doce acciones que se designan con doce ítems: del ítem 6.1 al 6.12.

Las tres preguntas que siguen, se interesan por las formas de abordar los conflictos, utilizadas por los distintos actores en los liceos.

La *séptima* pregunta se refiere a las formas en que los alumnos abordan los conflictos cuando se relacionan entre sí. Cuenta con ocho modalidades de abordaje, lo que da paso a ocho ítems y posibilidades de respuesta: del ítem 7.1 al 7.8.

La *octava* pregunta se refiere a las formas en que los alumnos abordan los conflictos cuando

se relacionan con los adultos que trabajan en los liceos. Cuenta con siete modalidades de abordaje, reflejadas en siete ítems y posibilidades de respuesta: del ítem 8.1 al 8.7.

La *novena* pregunta se refiere a las formas en que los adultos abordan los conflictos cuando se relacionan con los alumnos de los liceos. Cuenta con ocho modalidades de abordaje, reflejadas en ocho ítems: del ítem 9.1 al 9.8.

En cada una de estas preguntas, se permite a los alumnos indicar o establecer un tipo de conducta o modalidad de abordaje de conflicto (según la pregunta de que se trate), alternativo, que no estando contenido en la lista consideren pertinente según las experiencias que viven. En estos casos se abre un último ítem de respuesta abierta para cada pregunta.

Las siguientes tres preguntas se refieren a la **normatividad y disciplina escolar**.

La *décima* pregunta se refiere a la aplicación del reglamento de disciplina en los liceos. Consta de cuatro alternativas de respuesta.

La *decimo primera* pregunta se refiere a los motivos de los alumnos para acatar las normas. Esta pregunta consta de cinco alternativas de respuesta.

La *decimo segunda* pregunta se refiere al tiempo requerido por los profesores para disciplinar a sus alumnos respecto a una hora pedagógica. También esta pregunta consta de cinco alternativas de respuesta.

La *decimotercera* pregunta hace referencia a la percepción de los alumnos de los valores entregados por el liceo al que pertenecen. En este caso existen nueve alternativas de respuesta, más una alternativa abierta, utilizada en el caso que el/la alumno/a considere otro valor distinto, que no este establecido en las nueve alternativas anteriores.

Las siguientes dos preguntas se refieren a las situaciones que producen **tensión** en los liceos.

La *decimocuarta* pregunta se refiere a las situaciones que producen tensión entre los alumnos. Consta de tres situaciones, que representan tres ítems: del ítem 14.1 al 14.3.

La *decimoquinta* pregunta se refiere a las situaciones que producen tensión entre los alumnos y los adultos que conviven en el liceo. Consta de tres situaciones, que representan tres ítems: del ítem 15.1 al 15.3.

La *decimosexta* pregunta se refiere a la percepción de los alumnos acerca de la **violencia** al interior de los liceos. Esta pregunta presenta cinco alternativas de respuesta.

La *decimoséptima* pregunta hace referencia a la percepción de los alumnos acerca de la **convivencia** al interior de los liceos. Esta pregunta presenta cinco alternativas de respuesta.

Las últimas tres preguntas se refieren a los **datos personales** de los alumnos.

La *decimoctava* pregunta dice relación con el nivel de enseñanza de los alumnos, y posee cuatro alternativas de respuesta correspondiente a los cuatro niveles de enseñanza.

La *decimonovena* pregunta se refiere al sexo de los encuestados y posee dos alternativas de respuesta.

La *vigésima* pregunta solicita el nombre del establecimiento educacional al que pertenecen los encuestados, lo que implica nueve alternativas de respuesta.

7.2 Selección de Preguntas

La intención de nuestra investigación es analizar y describir la percepción de las **conductas agresivas** en la muestra estudiada; en este sentido y apoyados por el material teórico **antes** recolectado; además pretendemos lograr levantar hipótesis explicativas acerca de ellas, **las que** eventualmente permitan entender la agresión en el ámbito educativo del contexto urbano popular de nuestro país. Lo que finalmente apunte a colaborar en la generación de líneas de acción, **en la** prevención y promoción de los derechos humanos y la formación de ciudadanía al interior **de los** liceos.

En dirección a la consecución de nuestros objetivos, consideramos necesario **extraer del** instrumento todas aquellas preguntas que apelen a conductas agresivas y/o violentas (**con agresión**), que se desarrollen al interior de los liceos, y, por lo tanto, que involucren a los miembros **de los** mismos.

En este sentido, hemos seleccionado dos clases de preguntas e ítems: las preguntas y sub-ítems que dicen relación a los datos de identificación, que nos permitirán abordar la **descripción de la** población y la muestra encuestada, además de los análisis por liceo, curso y sexo; y las preguntas y sub-ítems que se refieren a las interacciones agresivas entre los alumnos y los adultos del **liceo**, propiamente tales.

Esto implica que las preguntas seleccionadas para nuestro estudio son las siguientes:

- Preguntas referidas a la identificación: preguntas 18, 19 y 20.
- Preguntas y sub-ítems relacionados a interacciones agresivas: preguntas 4, 5, 6, 7 (**ítems** 7.1, 7.2, y 7.8 solamente), 8(**ítems** 8.1 y 8.2 solamente), y 9 (**ítems** 9.1, 9.2 y 9.8 solamente).

Cada una de las anteriores, serán analizadas sin considerar el ítem *otro*⁶², en tanto, **presenta** una muy baja prevalencia de respuesta.

De esta manera los ítems seleccionados en relación a las conductas agresivas serán: 44.

⁶² Este ítem hace referencia a la posibilidad de conducta, que no estipulada dentro de las alternativas de respuesta, **sea** establecida por los jóvenes.

7.3 Reformulaciones del Instrumento: Dos Criterios de Clasificación para el Comportamiento Agresivo

En la medida que no fue posible contactarse con los creadores del instrumento, no podemos dar cuenta de si las conductas mencionadas se refieren a conductas de violencia; violencia y agresión, a la vez; o agresión sin violencia. Ello nos lleva a establecer algunos parámetros bajo los cuales consensuar y orientar nuestro trabajo:

7.3.1 Medición de Comportamientos Agresivos

En primer lugar, asumiremos que todas las preguntas, y respectivos ítems, seleccionados, se refieren a comportamientos que implican agresión, toda vez que son concebidas como malos tratos⁶³ en la encuesta.

7.3.2 Clasificación de los Comportamientos Agresivos en el Instrumento

En segundo lugar, en función de contribuir con el proceso de análisis de los resultados, hemos construido un sistema de clasificación de las agresiones, basado en dos criterios generales: el ejercicio de violencia y las consecuencias o efectos que traen.

a) Ejercicio de Violencia

Estará dado por definición, de acuerdo a la aplicación desmesurada de la fuerza física que implique la conducta agresiva.

En esa medida, los 44 ítems seleccionados se pueden organizar en 14 variedades o formas distintas de agresión, que hemos reunido en tres grandes grupos:

-Agresiones no Violentas: 7 tipos abarcados por la encuesta.

-Agresiones Violentas: 4 tipos considerados en la encuesta.

-Agresiones alternativamente Violentas: dada la ambigüedad de su expresión, y careciendo de elementos para resolver su componente violento, en la encuesta se distinguen 3 tipos de agresiones que pueden involucrar y no involucrar violencia al ser comportadas.

A continuación se presenta la organización detallada de las agresiones seleccionadas.

⁶³ De acuerdo al Diccionario Pequeño Larousse, maltratar se entiende como hacer daño, lo que en distinción al buen trato hace alusión a la intención del acto.

Cuadro 4
Clasificación de Agresiones de acuerdo a su Grado de Violencia

<i>Agresiones No Violentas</i>	<i>Agresiones Violentas</i>	<i>Agresiones con y sin uso de Violencia</i>
Poner sobrenombres (hirientes o para hacer sentir mal)	Gritar ⁶⁴	Hacer bromas mal intencionadas.
Hacer a un lado o ignorar	Hacer destrozos.	Molestar de diferentes maneras y persistentemente.
Agredir por medio de palabras duras	Acosar sexualmente.	Imponer la autoridad.
Decir cosas hirientes	Agredir físicamente.	
Poner en ridículo		
Mirar en menos		
Chantajear		

b) Consecuencias del Comportamiento Agresivo

Las consecuencias de los comportamientos agresivos pueden ser muy variados, tanto a nivel físico como psicológico, individual como social, sin embargo, pueden ser medidas y comparadas, en función del compromiso que signifiquen para la integridad de los sujetos sobre los que recae la agresión.

En este sentido, consideraremos como más graves las consecuencias de cuatro tipo de conductas, consideradas en la encuesta:

- “Chantajear”
- “Imponer la Autoridad”

Desde un punto de vista ético-moral, el mal uso de la autoridad y el chantaje se riñen con la consolidación no sólo de un a identidad positiva, sino que con la asunción de un sujeto social.

- “Acosar Sexualmente”

A partir de una perspectiva psicológica, el acoso sexual posee serias consecuencias, no sólo a nivel intrapsíquico, sino también respecto a la configuración de la identidad y el desarrollo vital⁶⁵ (Erikson, 1977).

“Hay numerosos indicios que sugieren que los niños que presencian o experimentan violencia muestran una tendencia a ser abusivos o víctimas de violencia en la edad adulta”⁶⁶ (Ulloa, 1996, 187).

- “Agredir Físicamente”

Finalmente, desde un punto de vista físico, las agresiones violentas han demostrado tener consecuencias tan extremas como la muerte de los individuos.

⁶⁴ En estricto rigor, el volumen de la voz, implica un componente de intensidad y fuerza en desplazamiento; de manera que entenderemos el grito como la aplicación desmedida de la fuerza en la voz.

⁶⁵ No olvidemos que estamos intentando comprender el fenómeno de las agresiones a la edad de la adolescencia y por lo tanto, en la etapa evolutiva en que la consolidación de la identidad es la tarea central.

⁶⁶ De acuerdo al proceso evolutivo que viven, esta consideración debería poder ampliarse a los adolescentes.

7.4 Consideraciones acerca del Instrumento

Un primer análisis del instrumento nos ha llevado a registrar una serie de aspectos metodológicos y conceptuales que han influido en la interpretación del mismo.

Bajo estas consideraciones esperamos por un lado, establecer la perspectiva con que entenderemos estos aspectos, de manera de consensuar nuestra lógica con la del lector; y por otro, reflexionar en torno a algunas características de la encuesta que evidencian la misión de reproducción social que cumple la Escuela.

7.4.1 Definición de las Conductas Agresivas: Expresión de la Organización Social

Desde un punto de vista metodológico, diremos que tres de las preguntas del instrumento con sus respectivos sub-ítems, abordan específicamente las conductas agresivas y/o violentas entre los miembros de la comunidad escolar.

Al respecto, el último sub-ítem de cada una de estas preguntas es encabezado por la oración: “Si se te ocurre otra forma de maltrato...”.

La palabra maltrato, permite deducir que los sub-ítems de cada una de estas tres preguntas han sido conceptualizados como maltrato por los creadores del instrumento.

En este momento nos salimos del terreno meramente metodológico para penetrar en los aspectos conceptuales y culturales que se encuentran a la base de esta encuesta.

Si bien una palabra no parece tener importancia a primera vista, a nuestro entender su utilización se vincula con la cultura educativa.

En este instrumento los investigadores, por cierto, representantes de una cultura media adulta han determinado las conductas de maltrato que se dan en las escuelas, sin embargo, algunas de ellas si tomamos como referente las opiniones juveniles, no se constituyen necesariamente en agresión.

Consideremos, por ejemplo, el *Poner sobrenombres*. Para la cultura adulta, de clase media, dominante, en los contextos educacionales, el poner sobrenombres se constituye en un comportamiento agresivo, indeseable y por lo tanto, se somete a sanción; sin embargo, para los jóvenes más que representar una forma de agresión parece constituir un modo de relación, relativo a la construcción de sus subjetividades.

Si bien debemos hacer la salvedad que en el caso de esta encuesta, la mención al sobrenombre está precedida por el complemento “para hacer sentir mal”, la conducta aparece teñida de sus aspectos negativos, es decir, los adultos articulan su entendimiento como un maltrato, cuando en el mundo juvenil necesariamente no lo tiene.

De esta manera, la formulación del instrumento evidencia la omisión cultural de lo *juvenil* (Duarte, 1996b), una forma de organización social de dominación.

Los *adultos*, tanto en la sociedad, como en el Liceo, tienen la facultad de decidir *qué* conductas se promueven y que otras se suprimen. Sin embargo, esta facultad se convierte en un *derecho privativo*, que no se traspasa a las nuevas generaciones.

La cultura autoritaria de la Escuela, se hace presente hasta en estas *instancias de investigación*, sesgando un amplio espectro de posibilidades de análisis de las *situaciones problemáticas*, como la agresión, y por ende, tal vez sus posibilidades de solución; en este *caso: lo que para los jóvenes puede constituirse en agresión.*

7.4.2 Rol Ejercido en la Institución Escolar y Configuración de la Identidad de los Jóvenes

En el mismo sentido del punto anterior, pero demostrando más claramente el *estado de nuestra cultura*, el instrumento identifica a los actores educativos *adultos y jóvenes como alumnos y adultos*. Es decir, se refiere a ambos miembros desde distintos niveles de comprensión; a los *alumnos* desde su rol en la institución escolar y a los *adultos* desde su status social.

Esta *designación*, a nuestro entender, está inevitablemente traspasada por la cultura en *que se inscribe el estudio*; en ella nos encontramos con la manifestación de la *dinámica y organización escolar vertical*, en la que el joven es reducido a una esfera parcial de alumno, *deslegitimado como sujeto social.*

En este sentido, *alumno v/s adulto*, no es un término azaroso, sino que da cuenta del *estado de la de la cultura escolar*, de las *relaciones asimétricas* y del *manejo del poder al interior de ellas.*

La institución escolar ha *optado en función de su organización (más que de su misión) por la escisión*, por deshistorizar a sus protagonistas (en términos de no considerar la *cultura, las experiencias, ni la historia de vida*, en función a la tarea de educar), *perjudicando gravemente la consecución de la formación de sujetos y ciudadanos.*

Sin embargo, esta terminología no sólo nos señala el proceso autoritario que se vive al *interior de nuestras escuelas*, ni tampoco la *falta de voluntad por cambiarlo (en tanto funcional al sistema de acumulación de capital)*, sino que da cuenta dramáticamente de cómo este modo *sutil de discriminación* y por lo tanto, *agresión hacia los jóvenes*, no es registrado ni siquiera por *agentes externos a la escuela*, como son los creadores de este instrumento. *Hablamos de la escuela... su formación deja las huellas que podemos observar bajo estos instrumentos.*

Nos ha parecido relevante considerar los dos puntos anteriores, en tanto, si bien se *trata de aspectos metodológicos*, es posible desprender de ellos reflexiones acerca de la *situación educacional.*

actual.

Nos interesa establecer que existen formaciones de sesgo en el instrumento, que, para nosotros no son casuales, sino que se corresponden con las circunstancias relacionadas con las condiciones educativas actuales en nuestra sociedad.

CAPÍTULO 4º

RESULTADOS

Análisis de Datos

Para desarrollar el análisis de los datos obtenidos en la encuesta, en un primer momento, es necesario describir los resultados. Para ello, realizaremos un análisis de estadística descriptiva para cada una de las variables o conductas agresivas percibidas por los jóvenes.

Enseguida, nos interesa describir la relación entre estas variables, para lo cual utilizaremos el método de análisis no paramétrico a través de la prueba de ji cuadrado (χ^2).

A continuación se presentan estos análisis con mayor detalle.

I. Análisis Estadístico Descriptivo: Prevalencias de Respuestas de Percepción de Tipos de Agresión

Nuestro primer trabajo ha consistido en describir los datos obtenidos, a partir de las percepciones de los jóvenes, a través de una distribución de las frecuencias generales o prevalencias de las agresiones.

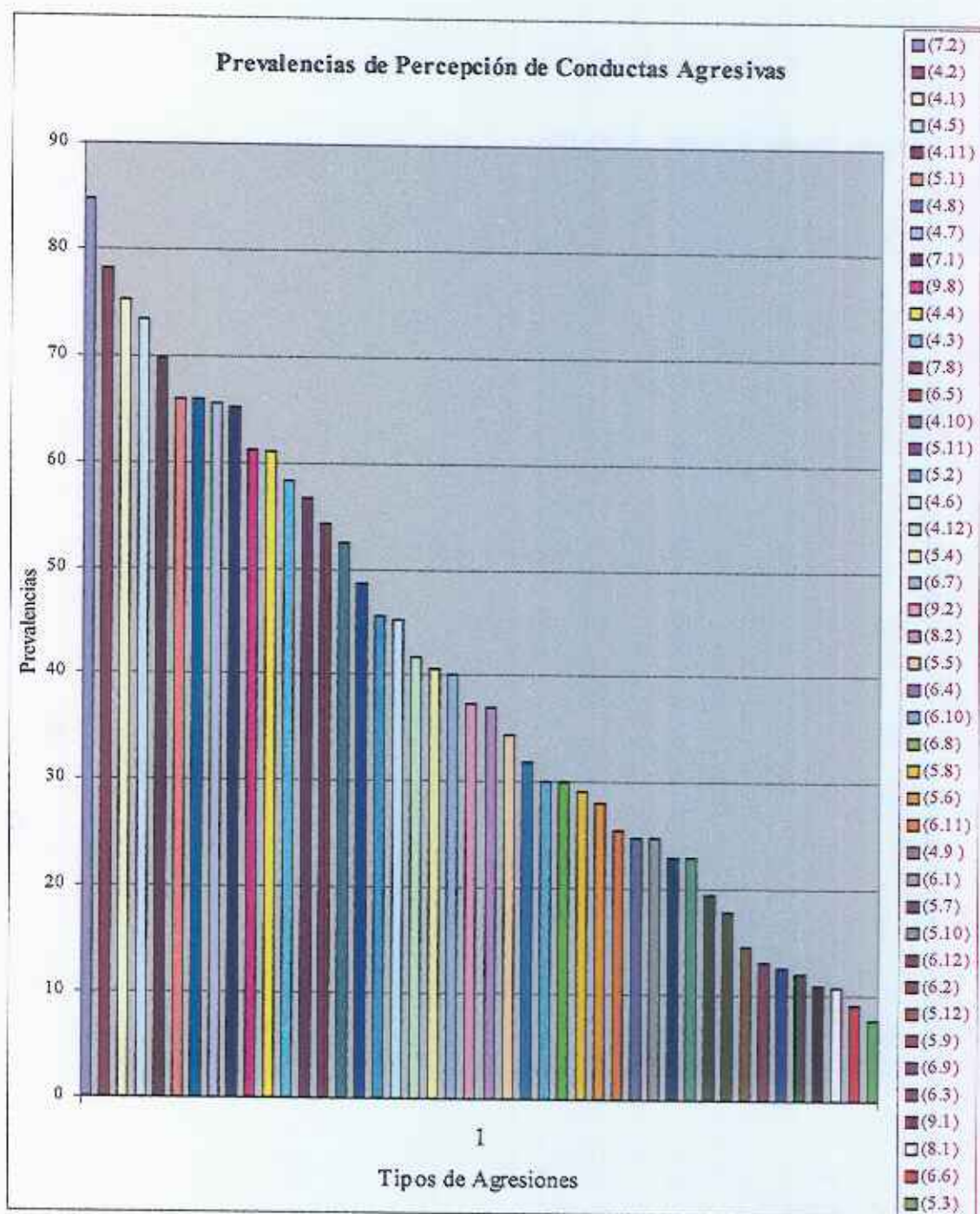
A través de esta operación ha sido posible clasificar, cada uno de los 44 ítems seleccionados, en 4 categorías, que permitirán tener una idea más clara de su prevalencia de respuesta:

Categorías de Respuesta

- **A:** Esta categoría reúne a los ítems cuya prevalencia o frecuencia general de respuesta supera el 75% de los casos. En este sentido, representa al grupo de conductas agresivas, que de acuerdo a la percepción de los jóvenes, se estarían registrando con mayor frecuencia al interior de los Liceos estudiados.
- **B:** Esta categoría reúne a los ítems con una prevalencia entre un 50% y un 75%. Por lo tanto, representa a las conductas agresivas, que de acuerdo a la percepción de los jóvenes, se estarían registrando con una frecuencia media a superior, al interior de los Liceos estudiados.
- **C:** Esta categoría reúne a los ítems con una prevalencia entre un 50% y un 25%. Por lo tanto, representa a las conductas agresivas, que de acuerdo a la percepción de los jóvenes,

se estarían registrando con una frecuencia inferior a media, al interior de los Liceos estudiados.

- **D:** Esta categoría reúne a los ítems con una prevalencia inferior a un 25%. En este sentido, representa a las conductas agresivas, que de acuerdo a la percepción de los jóvenes, se estarían registrando con menor frecuencia, al interior de los Liceos estudiados.



Cuadro 5. Conductas Agresivas en el Liceo. Distribución de Frecuencias.

<i>Item</i>	<i>Categoría ítem según prevalencia</i>	<i>Porcentaje de prevalencia</i>
(7.2) Los alumnos hacen uso de agresión por medio de palabras duras cuando tienen conflictos entre ellos.	A1	84,8
(4.2) Hacer bromas mal intencionadas a compañeros del liceo.	A2	78,1
(4.1) Poner sobrenombres a los compañeros del liceo para hacerlos sentir mal.	A3	75,24
(4.5) Gritar a los compañeros del liceo	B1	73,33
(4.11) Molestar a algún compañero del liceo de diferentes maneras y persistentemente.	B2	69,76
(5.1) Los alumnos ponen sobrenombres hirientes a los adultos del liceo.	B3	65,95
(4.8) Decir cosas hirientes a compañeros del liceo.	B4	65,87
(4.7) Poner en ridículo a compañeros del liceo.	B5	65,63
(7.1) Los alumnos hacen uso de agresión física cuando se tienen conflictos entre ellos.	B6	65,16
(9.8) El adulto del liceo impone la autoridad que tiene sin considerar al alumno con el que tiene un conflicto.	B7	61,2
(4.4) Hacer a un lado o ignorar a los compañeros del liceo.	B8	61
(4.3) Agredir físicamente a compañeros del liceo.	B9	58,23
(7.8) Los alumnos imponen la autoridad que tienen sin considerar al otro compañero cuando se tiene un conflicto.	B10	56,7
(6.5) Los adultos gritan a los alumnos.	B11	54,33
(4.10) Mirar en menos el trabajo de compañeros del liceo.	B12	52,53
(5.11) Los alumnos se dedican a molestar a uno o más adultos del liceo de diferentes maneras y persistentemente.	C1	48,67
(5.2) Los alumnos hacen bromas mal intencionadas a los adultos del liceo.	C2	45,61
(4.6) Hacer destrozos al trabajo de compañeros del liceo/ No dejar hacer su trabajo.	C3	45,22
(4.12) Chantajear a compañeros del liceo.	C4	41,79
(5.4) Los alumnos hacen a un lado o ignoran a los adultos del liceo.	C5	40,71
(6.7) Los adultos ponen en ridículo a los alumnos.	C6	40,05
(9.2) El adulto del liceo agrede con palabras duras al alumno con el que tiene un conflicto.	C7	37,38
(8.2) El alumno agrede con palabras duras al adulto con el cual tiene un conflicto.	C8	36,93
(5.5) Los alumnos gritan a los adultos del liceo.	C9	34,52
(6.4) Los adultos hacen a un lado o ignoran a los alumnos del liceo.	C10	31,97
(6.10) Los adultos miran en menos el trabajo de los alumnos.	C11	30,02
(6.8) Los adultos dicen cosas hirientes a los alumnos.	C12	29,98
(5.8) Los alumnos dicen cosas hirientes a los adultos del liceo.	C13	29,12
(5.6) Los alumnos hacen destrozos al trabajo de los adultos del liceo o no los dejan hacer su trabajo.	C14	28,03
(6.11) Los adultos molestan a uno o más alumnos de diferentes maneras y persistentemente.	C15	25,54
(4.9) Molestar o acosar sexualmente a compañeros/as del liceo.	D1	24,82
(6.1) Los adultos del liceo ponen sobrenombres a los alumnos para hacerlos sentirse mal.	D2	24,76
(5.7) Los alumnos ponen en ridículo a los adultos del liceo.	D3	23,04
(5.10) Los alumnos miran en menos el trabajo de los adultos del liceo.	D4	22,93
(6.12) Los adultos chantajean a los alumnos.	D5	19,51
(6.2) Los adultos del liceo hacen bromas mal intencionadas a los alumnos.	D6	17,94
(5.12) Los alumnos chantajean a los adultos del liceo.	D7	14,56
(5.9) Los alumnos molestan o acosan sexualmente a los adultos del liceo.	D8	13,1
(6.9) Los adultos molestan o acosan sexualmente a los alumnos/as.	D9	12,5
(6.3) Los adultos del liceo agreden físicamente a los alumnos.	D10	11,96
(9.1) El adulto del liceo agrede físicamente al alumno con el cual tiene un conflicto.	D11	10,93
(8.1) El alumno agrede físicamente al adulto con el cual tiene un conflicto.	D12	10,77
(6.6) Los adultos hacen destrozos al trabajo de los alumnos del liceo o no dejan que los alumnos hagan su trabajo.	D13	9,09
(5.3) Los alumnos agreden físicamente a los adultos del liceo.	D14	7,6

1.1 Resultados Generales

A continuación presentamos los resultados, organizados en tres partes.

Cada apartado, da cuenta de las prevalencias obtenidas, de acuerdo a una de las tres posibles direcciones de presentación de la conducta agresiva, al interior de los Liceos: entre jóvenes, de jóvenes hacia adultos y de adultos hacia jóvenes.

1.1.1 Prevalencia de Conductas Agresivas entre Jóvenes en el Liceo

Cuadro 6
Prevalencia de Conductas Agresivas entre Jóvenes del Liceo

<i>Ítem.</i>	<i>Categoría ítem según prevalencia.</i>	<i>Porcentaje de Prevalencia.</i>
(7.2) Usan agresión por medio de palabras duras ante conflictos.	A1	84,8
(4.2) Bromas mal intencionadas.	A2	78,1
(4.1) Sobrenombres para hacer sentir mal.	A3	75,24
(4.5) Gritan.	B1	73,33
(4.11) Molestan de diferentes maneras y persistentemente.	B2	69,76
(4.8) Dicen cosas hirientes.	B4	65,87
(4.7) Ponen en ridículo.	B5	65,63
(7.1) Usan agresión física ante conflictos.	B6	65,16
(4.4) Hacen a un lado o ignoran.	B8	61
(4.3) Agreden físicamente.	B9	58,23
(7.8) Imponen la autoridad sin considerar al otro ante conflictos.	B10	56,7
(4.10) Miran en menos el trabajo.	B12	52,53
(4.6) Hacen destrozos al trabajo/ No dejan hacer trabajo.	C3	45,22
(4.12) Chantajea.	C4	41,79
(4.9) Molestan o acosan sexualmente.	D1	24,82

A partir de los resultados de aplicación del instrumento, se constata que las prevalencias más altas de respuesta se ubican en relación a las conductas agresivas entre jóvenes en el liceo.

En efecto, todos los ítems que componen la categoría A; como también, la mayoría de los que configuran la categoría B (3/4 para ser exactos), se refieren al comportamiento entre pares.

Por lo tanto, es posible sostener que más de la mitad de los encuestados percibe con frecuencia agresión inter-juvenil en los liceos.

A continuación, efectuaremos un análisis descriptivo de los ítems de comportamientos agresivos entre compañeros, tomando como referente su prevalencia de respuesta.

El ítem 7.2 (A1) del instrumento corresponde al uso de agresión verbal en situación de conflicto. Al respecto un altísimo 84,8% de los jóvenes da cuenta que *frecuentemente ven a sus pares utilizar palabras duras con el compañero con el cual tienen un conflicto.*

Tengamos presente que este ítem conserva la supremacía de prevalencia ante el segundo de la

misma categoría de prevalencia, por un rango de seis puntos porcentuales, lo que sin duda lo consolida como la modalidad de conducta agresiva más percibida en los liceos estudiados. En este caso se hace presente una situación de conflicto abordada sin violencia.

A continuación, en orden descendente de prevalencia, dos ítems que dan cuenta de dos modalidades distintas de conductas que los adultos califican habitualmente como “maltrato” entre compañeros.

El ítem 4.2 (A2) del instrumento, se refiere a las conductas de “maltrato” a través de bromas mal intencionadas. Los datos arrojados por la encuesta indican que un número importante de los alumnos, un 78,1%, ha observado con frecuencia a sus compañeros hacerse bromas mal intencionadas.

Por último, en la categoría A de prevalencia, el ítem 4.1 (A3), también referido a los “malos tratos” entre compañeros, pero a través del uso de sobrenombres. En este caso, la encuesta arrojó que un número no menos considerable de los jóvenes, el 75,24%, presencia constantemente a sus pares poner sobrenombres a compañeros para hacerlos sentirse mal.

En los casos 7.2 (A1) y 4.1 (A3), quisiéramos llamar la atención respecto a la cualidad común de estas conductas agresivas: ellas no implican el uso de violencia⁶⁷. Al amparo de estos resultados, preliminares, podemos constatar que de acuerdo a la percepción de uno de los protagonistas de la educación, dos tercios de las conductas agresivas que más frecuentemente se presentan, carecen del elemento violento.

Ahora bien, los referentes culturalistas se explican este fenómeno como un proceso cultural. En este sentido, dado que en nuestras sociedades modernas se procede con mayor moderación, de acuerdo a sus niveles de desarrollo, que permiten a los individuos requerir cada vez menos del uso de la fuerza para satisfacer sus necesidades, del mismo modo el comportamiento humano ha sido influenciado desde la experiencia y, los actos agresivos no necesariamente adoptan expresiones violentas sino canales de expresión moderados, pero no menos dañinos.

Por otra parte, de acuerdo a la Teoría del Aprendizaje Social es posible sostener que la agresión sin violencia resulta menos propensa a la sanción, sin embargo, logra el objetivo de hostilidad que se le supone, lo que refuerza su aparición, en tanto, no presenta un indicador expreso e inmediato de sus consecuencias⁶⁸.

⁶⁷ Dado que no conocemos como fue conceptualizado el término *broma mal intencionada* en la construcción del instrumento, nos es imposible discriminar si se trata de una conducta agresiva relacionada o no al uso de violencia. Por esta razón no incluimos este ítem (4.2) en el presente apartado de análisis.

⁶⁸ En este sentido, es relevante que se preste atención a los canales de comunicación juveniles, dado que muchas veces, el mundo adulto tiende a menospreciar la cultura juvenil, otorgándole un lugar casi fortuito en las vidas juveniles. Sin embargo, bajo estas culturas se entretienen los significados que dan sentido e influyen el comportamiento de los adolescentes. Acercarnos a los sentidos de los jóvenes no sólo nos acerca a ellos sino que también nos da la posibilidad de acompañar y orientar sus formas de conceptualizar, y elaborar los procesos a los que se enfrentan, como por

Los resultados han evidenciado que la percepción de los jóvenes dista de la percepción que la sociedad en general tiene respecto a la violencia escolar, ya que mientras los adolescentes establecen como más frecuentes los actos agresivos de índole verbal, que no implican el uso de violencia, la sociedad -de acuerdo a la bibliografía revisada- reconoce específicamente en la violencia una característica distintiva de las escuelas de sectores populares⁶⁹.

Por último, cabe considerar que los altos niveles de agresiones, que no implican el uso de la fuerza, aparecen como una señal orientadora para los agentes que actúan en prevención y promoción de estilos de vida saludables⁷⁰, al interior de los establecimientos, en tanto es posible constatar que las problemáticas agresivas parecen concentrarse a nivel cualitativo, lo que implica concentrar los esfuerzos en los procesos, como convivencia, clima y comunicación escolar.

Continuando con la revisión, el ítem 4.5 (B1), se adjudica la prevalencia máxima dentro de la categoría B de prevalencia. Este ítem, referido a los “malos tratos” realizados entre los alumnos, hace alusión específica al uso de los gritos. En este sentido, tenemos que un 73,33% o las casi tres cuartas partes de los encuestados, *ha observado frecuentemente que los compañeros se gritan cuando se relacionan entre ellos*.

Cabe señalar que esta conducta es la agresión con violencia que registran con mayor frecuencia los jóvenes.

Con cuatro puntos porcentuales de diferencia le sigue el ítem 4.11 (B2) del instrumento. Éste hace alusión a los “malos tratos” entre compañeros, a través de distintas maneras de molestar. Los datos demuestran que una gran parte de los jóvenes, el 69,76%, afirma que *frecuentemente ve a sus pares molestar a algún compañero de diferentes maneras y persistentemente*.

El ítem 4.8 (B4), indica una forma de “malos tratos” entre compañeros, mediante las palabras hirientes. La frecuencia de respuestas establece que un considerable 65,87% de los alumnos *observa constantemente a sus pares decirse cosas hirientes entre sí*.

Enseguida, el ítem 4.7 (B5) del instrumento, también se refiere al uso de “maltrato” entre compañeros, pero a través de poner en ridículo. En particular, los resultados demuestran que el 65,63%, es decir, las tres quintas partes de los alumnos afirma *haber visto con frecuencia entre sus pares la conducta de poner en ridículo a otros compañeros del liceo*.

ejemplo, los que se relacionan con las conductas agresivas.

⁶⁹ Ahora bien, estos resultados despiertan nuestro cuestionamiento en relación al manejo de información que se hace en el ámbito público (medios de comunicación, agenda pública, entes de justicia y educación) respecto a los fenómenos de violencia escolar, el cual pone de relieve el uso dramático de la fuerza en los mismos. Y nos cuestionamos, en tanto nos encontramos ante un manejo con influencia real o manifiesta en la creación y desarrollo de modelos y planes de prevención, dirigidos a la violencia escolar, no así a la agresión.

⁷⁰ Nos referimos a iniciativas ministeriales como el programa Liceo Para Todos, diseñado para la disminución de los niveles de deserción en la enseñanza media.

En los dos casos anteriores se nos presentan dos formas de agresión verbal entre compañeros, con una alta y similar frecuencia de respuesta.

7.1 (B6), hace alusión al abordaje de los conflictos entre alumnos, mediante agresiones físicas. Un considerable 65,16% de las respuestas indica que los encuestados *con frecuencia ven a los alumnos agredir físicamente a los compañeros con los que tienen un conflicto*.

Si recordamos el primer ítem, 7.2 (A1), hace alusión al abordaje de conflictos a través de la agresión verbal. Entre este ítem y el presente existe una diferencia de 19 puntos porcentuales, lo que constata la fuerza de las palabras en desmedro de la violencia, en la agresión, sin embargo, el uso de la violencia no deja de ser menor, si observamos que más de la mitad de los encuestados la declaran como una conducta percibida frecuentemente.

Por otra parte, de acuerdo a las cifras, el segundo referente perceptivo de los jóvenes, respecto del uso de agresión con violencia entre ellos se hace presente en una situación de conflicto. Valga señalar que el conflicto, en tanto, implica voluntades e intereses que no son compartidos, se trata de un contexto propicio para el enfrentamiento hostil si no se cuenta con las habilidades necesarias para manejarlo.

El ítem 4.4 (B8) establece, como una forma de “maltrato” entre compañeros el ignorarse. Al respecto un importante 61% de los encuestados sostiene que *observa frecuentemente a jóvenes del liceo hacer a un lado o ignorar a sus compañeros*.

El ítem 4.3 (B9) de la encuesta, en relación a los a “malos tratos” entre compañeros, se refiere a la *agresión física*. Los resultados nos indican que un alto 58, 23% de los alumnos *ha visto con frecuencia usar esta conducta entre compañeros*.

El ítem 7.8 (B10) del instrumento alude a los alumnos que abordan los conflictos *entre sí*, mediante la imposición de la autoridad. En este caso, un elevado porcentaje, un 56,7% de los encuestados dice *percibir con frecuencia que sus compañeros imponen la autoridad que tienen sin considerar al otro con el cual tienen el conflicto*.

Al respecto, nuevamente nos encontramos con un fenómeno que más de la mitad de los encuestados percibe y nos remite a un patrón cultural, referido al recurso de la autoridad para solucionar un conflicto o salir de él (aprendizaje del medio)⁷¹.

El ítem 4.10 (B12), establece que aún más de la mitad de los jóvenes, un 52,53%, *ha visto con frecuencia a sus pares mirar en menos el trabajo de otros compañeros de liceo*.

El ítem 4.6 (C3), nos indica los “malos tratos” entre alumnos a través de destrozos del trabajo.

⁷¹ Sin embargo, bajo este patrón de la realidad educativa actual visualizamos consecuencias perjudiciales para la constitución de sujetos juveniles y sociales, en tanto, el autoritarismo o el mal uso del poder es concomitante con un desarrollo moral básico, disfuncional para esta etapa, que no sólo impide el crecimiento y la autonomía, sino que atenta la posibilidad de desarrollo y validación juvenil como sujetos, que más tarde serán los pilares de la sociedad.

La encuesta indica que un 45,22% de los adolescentes, *con frecuencia ha presenciado a sus pares haciendo destrozos el trabajo de otros compañeros o impidiendo que hagan sus labores.*

El ítem 4.12 (C4), del mismo modo que el anterior se refiere a prácticas de “maltrato” entre compañeros, pero en relación al chantaje. Las respuestas muestran que casi dos quintos de los alumnos, un 41, 79% *observa con frecuencia prácticas de chantaje entre compañeros.*

Finalmente el ítem 4.9 (D1), se refiere a los “malos tratos” de los alumnos entre sí, a través del acoso sexual. Los resultados de la encuesta nos enseñan que el 24,82% de los jóvenes *han observado con frecuencia que los alumnos molestan o acosan sexualmente a sus pares.*

Este ítem nos indica que prácticamente uno de cada cuatro jóvenes, refiere el acoso sexual como una práctica frecuente entre compañeros, lo que no es menor y da cuenta de los cambios que se vivencian a nivel psicofisiológico, pero también pueden estar influyendo en estos patrones de conducta aspectos culturales, en la configuración de género de los sujetos juveniles. En este sentido, es interesante conocer la diferencia sexual respecto a este comportamiento que puede tanto confirmar como rebatir el patrón machista que hasta ahora tenemos de las culturas populares.

1.1.2 Prevalencia de Conductas Agresivas de los Jóvenes hacia los Adultos en el Liceo

Cuadro 7
Prevalencia de Conductas Agresivas de los Jóvenes hacia los Adultos del Liceo

<i>Ítem.</i>	<i>Categoría ítem según prevalencia.</i>	<i>Porcentaje de Prevalencia.</i>
(5.1) Sobrenombres hirientes.	B3	65,95
(5.11) Molestan de diferentes maneras y persistentemente.	C1	48,67
(5.2) Bromas mal intencionadas.	C2	45,61
(5.4) Hacen a un lado o ignoran.	C5	40,71
(8.2) Agreden con palabras duras ante conflicto.	C8	36,93
(5.5) Gritan.	C9	34,52
(5.8) Dicen cosas hirientes.	C13	29,12
(5.6) Destrozan el trabajo /no dejan hacer trabajo.	C14	28,03
(5.7) Ponen en ridículo.	D3	23,04
(5.10) Miran en menos el trabajo.	D4	22,93
(5.12) Chantajean.	D7	14,56
(5.9) Molestan o acosan sexualmente.	D8	13,1
(8.1) Agreden físicamente ante conflicto.	D12	10,77
(5.3) Agreden físicamente.	D14	7,6

Los ítems de este apartado se refieren a las conductas agresivas que los jóvenes practican en la relación con sus mayores. El comportamiento de los mismos, al igual que en el apartado anterior (acerca de agresiones entre compañeros) indica que los más altos porcentajes de respuesta se concentran en los ítems referidos a agresiones sin uso de violencia.

Este fenómeno nos lleva a pensar en la posible existencia de un patrón constante en el comportamiento agresivo juvenil actual, en establecimientos educacionales de sectores populares. Sin embargo, hasta el momento no estamos en condiciones de responder a tal interrogante.

En el mismo sentido, los ítems relacionados con la expresión de violencia se concentran en las frecuencias más bajas de percepción del alumnado.

Por otra parte, en relación a la frecuencia de respuestas, sólo el primer ítem, referido a sobrenombres hirientes representa a más de la mitad de los encuestados, mientras que la gran mayoría de ellos es inferior a este número. Ello nos indica que los alumnos agreden cuantitativamente menos a los adultos del liceo que a sus pares⁷².

Enseguida revisaremos de manera descriptiva y comentada, los ítems que conforman este apartado, intentando del mismo modo, ofrecer una comprensión más o menos coherente de ellos.

El ítem 5.1 (B3) da cuenta de los "malos tratos" de los alumnos hacia los adultos que trabajan en los liceos, mediante sobrenombres. En este caso, un significativo 65,95% de los jóvenes que contestaron percibe que *los alumnos constantemente ponen sobrenombres hirientes a los adultos del liceo*⁷³.

Tengamos en cuenta que el ítem que le sigue en prevalencia se distancia de éste por 17 puntos porcentuales, lo que catapulta el uso de sobrenombres hirientes como la conducta que sin duda más utilizan los jóvenes al agredir a los adultos del liceo.

Valga reiterar, que se trata de una conducta agresiva que no implica el uso de violencia.

Por otra parte, recordemos que el uso de sobrenombres es un comportamiento frecuente entre los jóvenes. En este sentido, que los adolescentes agredan a los adultos a través de sobrenombres hirientes, desde una óptica cualitativa no es menor. Estas señales, juzgadas frecuentemente como intrascendentes por los adultos son muy relevantes, en tanto, son verdaderos códigos cargados de significados que representan la identidad de los jóvenes y conforman la cultura juvenil.

Entendiéndolo de esta manera, nos encontramos ante un fenómeno agresivo que evidencia un proceso con bases en la misma construcción de sujetos, no una mera pataleta o ensayo infantil. Son los sujetos juveniles los que no encuentran cabida en los códigos sociales e intentan sensibilizarlos, consciente e inconscientemente, desde las construcciones que son capaces de desarrollar, como las conductas agresivas. Sin embargo, se enfrentan a verdaderas barreras que les impiden comunicarse, generando reacciones agresivas de su parte e interpretaciones erradas a sus voces, de parte de los adultos, lo que genera un circuito de mantención de las problemáticas que afectan tanto el desarrollo

⁷² Al respecto, debemos considerar un porcentaje no determinado de influencia de deseabilidad social en las respuestas.

⁷³ De acuerdo a estos datos, la sensación de vulnerabilidad del profesorado ante los educandos en sectores populares, no deja de tener un referente empírico y bastante alto.

juvenil como social⁷⁴.

El ítem 5.11 (C1) del instrumento obtuvo la mayor prevalencia en esta categoría. Éste, como todos los ítems de la pregunta 5 del instrumento, se refiere a una modalidad de “maltrato” que los alumnos comportan respecto a los adultos del liceo. Más específicamente, este ítem se refiere al molestar a los adultos. La encuesta muestra que un poco menos de la mitad de los jóvenes, el 48,67%, ha visto con frecuencia a los alumnos molestando de diferentes maneras y persistentemente a los adultos del liceo⁷⁵.

A continuación, el ítem 5.2 (C2) de la encuesta, nos indica que el 45,61% de los jóvenes, ha observado generalmente a sus pares hacer bromas mal intencionadas a los adultos del establecimiento.

En relación a estos dos últimos ítems nos preguntamos por las razones que llevan a un número no menor de estudiantes adolescentes refiere percibir a su propio estamento como constantemente molestando o bromeando a sus mayores.

En este sentido, basándonos en fuentes culturalistas, bien podemos suponer que se trata de un modo de actuar cotidiano, aprendido en un clima escolar jerarquizado y arbitrario, en que los jóvenes ensayan y aprenden modelos de agresión.

El ítem 5.4 (C5), hace referencia al “maltrato” de alumnos hacia profesores, a través de ignorar o hacer a un lado. Al respecto, la encuesta señala que dos quintos de los jóvenes, un 40,71%, percibe con frecuencia a sus pares haciendo a un lado o ignorando a los adultos del liceo.

Los indicadores nos señalan que dos de cada cinco jóvenes asumirían una actitud pasivo-agresiva ante los adultos.

El ítem 8.2 (C8), da cuenta del abordaje adolescente de los conflictos con los adultos del liceo, mediante la agresión verbal. De acuerdo a la encuesta, un porcentaje no menor de jóvenes, un 36,93%, ha presenciado a sus pares agredir con palabras duras a los adultos con los que tienen un conflicto.

Nuevamente observamos que los conflictos son abordados en una primera instancia por los alumnos a través de la agresión verbal, no violenta. Lo que atribuimos al peso de una cultura de relaciones asimétricas y verticales, que obedece a patrones morales muy básicos, el cual tiene una

⁷⁴ Desde esta óptica es urgente que los entendidos en Cs. Humanas actúen como canales de comunicación, que conecten los sentidos juveniles con la sociedad adulta. En este sentido, suponemos que el rol de los psicólogos educacionales es proveer tanto a los adultos como a los jóvenes de las herramientas de expresión y escucha adecuadas al proceso de interacción y construcción individual y social.

⁷⁵ Tal como en el caso de bromas mal intencionadas, el término molestar de diferentes maneras y persistentemente carece de especificación de parte de los creadores del instrumento, en esta medida nos es imposible afirmar que esta conducta entendida como agresiva, implique o no el uso de violencia, lo que nos impide analizarla desde este sentido. Por otra parte, este tipo de conducta constante y poco específica revela un fenómeno que psicológicamente puede resultar muy desgastante no sólo para los adultos sino también para el clima escolar.

importante influencia en el comportamiento de los jóvenes con los adultos.

A continuación, el ítem 5.5 (C9), que hace referencia a los “maltratos” de los alumnos hacia los adultos del liceo, a través de los gritos. Al respecto, un 34,52% de los alumnos ha observado con frecuencia a sus pares gritar a los adultos del liceo.

Nos encontramos con el primer tipo de conducta juvenil violenta hacia los adultos, con una prevalencia no menor.

Al respecto, si de acuerdo al apartado anterior, consideramos que el uso de gritos entre los alumnos es frecuente, y anexamos los nuevos datos con que contamos, podemos sostener que los jóvenes utilizan cotidianamente esta conducta en el liceo.

Ahora bien, recordemos que los liceos urbano-populares, se caracterizan por contar con una enorme población estudiantil, de manera que, el nivel de gritos que se maneja en ellos será proporcional al número de estudiantes⁷⁶.

En este sentido, nos preguntamos si los adultos de los liceos poseen un nivel de permisividad mayor ante los gritos que ante otras conductas agresivas, o si tal vez han sido capaces de adaptarse mejor a ellos como parte de la realidad institucional; en ambos casos entendiéndolos como ruido en vez de agresión⁷⁷.

El ítem 5.8 (C13), se refiere al “maltrato” de los alumnos hacia los adultos, mediante palabras hirientes. En este sentido, los resultados expresan que un 29,12% de los encuestados ha observado con frecuencia a sus pares diciendo cosas hirientes a los adultos del liceo.

El ítem 5.6 (C14), lo mismo que el anterior se refiere a los “maltratos” de los alumnos hacia los adultos, pero en este caso a través de destrozos del trabajo de los mismos. Los resultados de la encuesta indican que un 28,03% de los jóvenes ha presenciado con frecuencia a sus pares hacer destrozos al trabajo de los adultos o no dejarlos hacer su trabajo.

En el ítem 5.7 (D3) se hace referencia a los “malos tratos” en los que incurren los alumnos hacia los adultos de los liceos, específicamente a través del uso del ridículo. Según los datos encontrados, el 23,04% de los encuestados ha observado frecuentemente a los alumnos poner en

⁷⁶ Asumiendo que la muestra cumple con el criterio de representatividad de la población urbano popular.

⁷⁷ Si bien no estamos en condiciones de resolver tales cuestionamientos, lo cierto es que ambas posibilidades pueden traducirse como modalidades de enajenación, individual y social, un producto cultural, que al igual que la agresión puede ser socialmente adquirida por los jóvenes que las perciben; lo que nos lleva a atender al ítem anterior y preguntarnos si ignorar o hacer a un lado a los adultos, no es si no el reflejo de una conducta adulta, un aprendizaje como el que es posible desprender del resultado de este ítem.

En este sentido, que los adolescentes griten, ignoren, pongan sobrenombres hirientes, o practiquen cualquier otra conducta respecto a los adultos y pares del liceo, puede comprenderse como la práctica de comportamientos agresivos, pero también como es posible que se trate de una reproducción cultural del sin sentido, de la enajenación experimentada por los adultos y la sociedad en general, que no necesariamente implique intención de daño al ser practicada. Al respecto, apelamos a las teorías analíticas que dan cuenta de niveles más profundos, no conscientes para la comprensión de la conducta humana.

ridículo a los adultos.

Enseguida 5.10 (D4) indica, al igual que el anterior los “malos tratos” de los alumnos hacia los adultos, pero ya no a través del ridículo, sino mediante expresiones no verbales. Al respecto, la encuesta indica que un 22,93% de los alumnos considera haber presenciado *con frecuencia a los alumnos mirar en menos el trabajo de los adultos del liceo.*

El ítem 5.12 (D7), referente a los “malos tratos” que los alumnos desarrollan respecto a los adultos, a través del chantaje. Al respecto los resultados de la encuesta indican que un 14,56% de los jóvenes han visto *con frecuencia a sus pares chantajear a los adultos del liceo.*

El ítem 5.9 (D8), se refiere al “maltrato” de los alumnos hacia sus mayores a través del acoso sexual. Los datos arrojados por el instrumento permiten señalar que un 13,1% de los jóvenes considera observar *con frecuencia a los alumnos del liceo molestando o acosando sexualmente a los adultos del mismo.*

Si bien el acoso sexual posee una prevalencia menor en relación a otros ítems en el apartado, tampoco es la menor, lo que nos llama la atención, en relación a las causales que pueden estar interfiriendo en su presencia, como el riesgo social de los niños y jóvenes de estos sectores.

Ahora bien, más que atribuir este fenómeno a un proceso fisiológico, dado que se trata de una forma de agresión sexual hacia los adultos, lo atribuimos a un proceso cultural propio de los sectores urbano-populares, que los jóvenes reproducen. Por otra parte, será interesante conocer la diferencia de prevalencias entre sexos, que aporten más elementos confirmando o rebatiendo esta hipótesis.

El ítem 8.1 (D12), nos señala el mismo proceso, es decir, la modalidad de agresión física para abordar los conflictos, pero ahora en la dirección alumno-adulto. En este sentido, y con similar frecuencia al anterior, sólo un 10,77% de los alumnos encuestados considera ver *con frecuencia a sus compañeros agredir físicamente al adulto del liceo con el cual se tiene un conflicto.*

Casi en la más mínima prevalencia de conductas juveniles agresivas hacia los adultos, aparece la resolución violenta de conflictos, con una distancia de por lo menos 26 puntos porcentuales respecto al ítem 8.1, que alude al abordaje de conflictos mediante *palabras duras*, lo que quiere decir que una parte muy baja de los jóvenes que enfrenta conflictos con adultos del liceo recurre a *medios violentos de agresión para abordarlos.*

Por último y finalmente, en esta categoría de agresiones con la menor frecuencia de respuesta, por lo tanto, escasamente consideradas por los alumnos, lo que nos permite pensar en la posibilidad de escasa ocurrencia, se encuentra el ítem 5.3 (D14). Este ítem hace referencia a los “malos tratos” de los alumnos hacia los adultos del liceo a través del uso de la agresión física. De acuerdo a los datos arrojados por la encuesta no más que un 7,6% de los jóvenes dice ser testigo *frecuente de la práctica de agresiones físicas de los adultos por parte de los alumnos.*

Los resultados nos indican que las agresiones violentas de jóvenes hacia adultos tienden a concentrarse en relación a los niveles más bajos de prevalencia, lo que reafirma los datos que nos señalan que los jóvenes tienden a utilizar modalidades no violentas de expresión de la agresión.

1.1.3 Prevalencia de Conductas Agresivas de los Adultos hacia los Jóvenes en el Liceo

Cuadro 8
Prevalencia de Conductas Agresivas de los Adultos hacia los Jóvenes del Liceo

<i>Ítem.</i>	<i>Categoría ítem según prevalencia.</i>	<i>Porcentaje de Prevalencia.</i>
(9.8) Imponen autoridad sin considerar al alumno ante un conflicto.	B7	61,2
(6.5) Gritar.	B11	54,33
(6.7) Ponen en ridículo.	C6	40,05
(9.2) Agreden con palabras duras ante conflicto.	C7	37,38
(6.4) Hacen a un lado o ignorar.	C10	31,97
(6.10) Miran en menos el trabajo.	C11	30,02
(6.8) Dicen cosas hirientes.	C12	29,98
(6.11) Molestan de diferentes maneras y persistentemente.	C15	25,54
(6.1) Sobrenombres para hacer sentir mal.	D2	24,76
(6.12) Chantajea.	D5	19,51
(6.2) Bromas mal intencionadas.	D6	17,94
(6.9) Molestan o acosan sexualmente.	D9	12,5
(6.3) Agreden físicamente.	D10	11,96
(9.1) Agreden físicamente ante conflicto.	D11	10,93
(6.6) Hacen destrozos al trabajo/no dejan hacer trabajo.	D13	9,09

El presente apartado hace referencia a las conductas agresivas, que de acuerdo a la percepción juvenil, los adultos practican respecto a los adolescentes del liceo.

Los indicadores nos enseñan que casi la totalidad de las conductas agresivas adultas hacia los jóvenes no superan una prevalencia del 40%.

En relación a estas cifras llama la atención la concentración de agresiones con violencia en la última fracción de prevalencia, lo que mantiene la tendencia de comportamiento no violento de las conductas agresivas en nuestra realidad escolar. Pero además, se agrega un nuevo elemento de análisis, y es que los adultos (de acuerdo a la percepción juvenil) presentarían el mismo patrón de comportamiento que los adolescentes, es decir, una tendencia a desarrollar en mayor medida conductas agresivas no violentas.

No obstante, esta información, los datos también nos enseñan que, por lo menos, uno de cada diez jóvenes recibe algún tipo agresión violenta de parte de los adultos en el liceo, lo que cualitativamente es significativo, si consideramos el rol formativo que corresponde a los adultos en la institución escolar. En este sentido, consideramos que indicadores cuantitativos como la prevalencia

de las conductas adultas, dado los concomitantes de sentido que sustentan, no son equiparables con el componente cualitativo de las mismas, por lo que las dimensionaremos de acuerdo a los niveles de significado que encierren.

A continuación intentaremos ofrecer una descripción de lo ocurrido con cada ítem a lo largo de la encuesta, para luego, al igual que en los apartados anteriores, recoger comentarios y probables juicios explicativos para las conductas adultas agresivas sobre los adolescentes.

El ítem 9.8 (B7), alude a una forma de abordaje de conflictos de los adultos con los alumnos, caracterizada por la imposición de la autoridad. En este caso específico, la encuesta indica que un elevado número de encuestados, el 61,2%, afirma haber observado con frecuencia que los *adultos del liceo imponen la autoridad que tienen sin considerar al alumno con el cual tienen el conflicto*.

La significativa percepción del alumnado -en la primera referencia a cómo los adultos abordan sus conflictos con los alumnos-, nos lleva a ratificar y remitirnos a un fenómeno sociocultural, del que la revisión bibliográfica ya nos ponía al tanto, el del adultocentrismo represivo frente a los derechos de los jóvenes como sujetos (Duarte, 1996 a y b), y la organización escolar jerárquica y autoritaria (Cerdeira; Assaél, 1998).

Tanto el adultocentrismo, como una característica de la lógica de acumulación de capital sustentada por nuestra sociedad, como la organización vertical de la organización escolar, son aspectos que atraviesan la relación adulto-joven en los liceos populares. En este sentido, la encuesta no hace más que reflejar una paradoja actual, es decir, que justamente la institución que ha ejercido históricamente el rol de integración social y reproducción cultural, bajo su estilo estructural y organizacional, no ejerce sino una intensa discriminación sobre los sujetos encargados de perpetuar la sociedad.

En este sentido, la Teoría Clásica del Dolor, actúa como un buen referente explicativo. Ella establece que ante un estímulo adverso respondemos con agresividad, por lo tanto, el fin de los sujetos será sufrir el menor dolor posible, lo que implica que agrediremos cuando nos sintamos amenazados, anticipando el posible dolor.

En el caso de un conflicto es muy probable que alguna de las partes enfrentadas sufra alguna clase de dolor, de manera que ambas se sentirán amenazadas y estarán más alertas a cualquier señal, que implique actuar con agresión.

Ahora bien, el contexto escolar, generalmente sobreexigente, suele provocar dolor y frustración, sobre todo a los adultos, que poseen un nivel de responsabilidad mayor respecto a lo que sucede en los liceos, por lo que suponemos que el umbral de tolerancia al dolor de ellos sea menor, que el de los alumnos.

En esta medida, si se unen una situación amenazante (como la que representa un conflicto) a

un bajo umbral de tolerancia al dolor de los adultos, por cierto que se hace posible que actúen agresivamente ante los alumnos, a pesar de lo incoherente de tal reacción.

Ahora bien, porqué el autoritarismo como forma de agresión. Posiblemente porque el abuso de poder, en un escenario escolar organizado bajo la misma lógica, es entendido, validado y justificado como una modalidad de disciplina eficiente por la comunidad adulta.

Con una distancia considerable de 7 puntos porcentuales, el ítem 6.5 (B11), que se refiere al “maltrato” de los alumnos por parte de los adultos del liceo, a través de los gritos. Al respecto, un considerable 54,33% de los alumnos sostiene haber observado que los *adultos gritan a los alumnos*.

Lo que nos lleva a considerar que la percepción de los alumnos hacia las agresiones de los adultos priorizan el uso de la expresión violenta.

El ítem 6.7 (C6) de la encuesta, hace referencia a conductas de “maltrato” de los adultos hacia los alumnos del liceo, mediante el ridículo. La administración del instrumento arrojó que un 40,05% de los alumnos dice ver constantemente a los *adultos poniendo en ridículo a los alumnos*.

Luego, el ítem 9.2 (C7) del instrumento, se refiere al abordaje adulto de los conflictos con los alumnos, mediante la agresión verbal. En este sentido, los resultados de la encuesta indican que el 37,38% de los adolescentes ha observado con frecuencia a los *adultos agrediendo con palabras duras a los alumnos con los que tienen un conflicto*.

Como podemos apreciar en estos dos últimos ítems, el uso de la agresión verbal por parte de los adultos hacia los alumnos adquiere las mayores prevalencias.

El ítem 6.4 (C10), del instrumento se refiere a los “malos tratos” de los adultos hacia los jóvenes, mediante la invalidación de ellos. Los resultados indican que un 31,97% de los encuestados ha presenciado frecuentemente a los *adultos hacer a un lado o ignorar a los alumnos del liceo*.

El ítem 6.10 (C11), indica los “maltratos” de los adultos hacia los alumnos, a través de indicadores no verbales. Al respecto los resultados sostienen que un 30,02% de los alumnos ha sido testigo de que constantemente los *adultos miran en menos el trabajo de los alumnos*.

Enseguida, el ítem 6.8 (C12) también hace referencia al “maltrato” adulto dirigido hacia los alumnos, pero verbalmente. En este sentido, la encuesta refleja que un 29,98% de los jóvenes ha presenciado con frecuencia a los *adultos del liceo decir cosas hirientes a los alumnos*.

El ítem 6.11 (C15), y se refiere a los “malos tratos” de los adultos hacia los alumnos a través de distintos modos de molestar. En este caso un 25,54% de los encuestados coinciden en contestar que frecuentemente han presenciado a los *adultos molestar a los alumnos de diferentes maneras y persistentemente*.

A continuación el ítem 6.1 (D2), que alude al “maltrato” de los adultos hacia los alumnos mediante bromas mal intencionadas. Al respecto la encuesta señala que el 24,76% de los jóvenes ha

presenciado de manera constante que los *adultos ponen sobrenombres a los alumnos para hacerlos sentir mal.*

A continuación el ítem 6.12 (D5), hace referencia a los “malos tratos” que los *adultos practican con los alumnos, específicamente mediante el uso del chantaje.* Los resultados de la encuesta nos enseñan que un **19,51%** de los jóvenes consideran haber observado con frecuencia a los *adultos chantajear a los alumnos del liceo.*

Luego, el ítem 6.2 (D6) como el anterior indica una forma de “maltrato” adulto hacia los jóvenes del liceo, a través del uso de bromas mal intencionadas. En este caso un **17,94 %** de las respuestas, afirman que frecuentemente en los liceos se observa a los *adultos hacer bromas mal intencionadas a los alumnos.*

El ítem 6.9 (D9), hace alusión al acoso sexual, pero en este caso como una modalidad de maltrato de los adultos hacia los jóvenes. De acuerdo a los datos de la encuesta el **12,5 %** de los encuestados considera ver con frecuencia a los *adultos de sus liceos molestar o acosar sexualmente a sus compañeros/as.*

Si establecemos una comparación de este último ítem frente a los alumnos, ellos son los que sin duda más practican esta conducta y sobre todo entre ellos. Sin embargo, cuando revisamos la conducta entre adultos y jóvenes podemos apreciar que ambos estamentos se agreden sexualmente casi con la misma frecuencia. No obstante, en el acto adulto existe un daño evidentemente más intenso, en tanto es el adulto quien se encuentra en una posición de dominación respecto al adolescente; y es este mismo adolescente que bajo condiciones de configuración del sí mismo es cualitativamente más vulnerable. Por otra parte, un adolescente agredido desde esta perspectiva es un potencial abusador y replicador de ésta conducta, elemento agravante del comportamiento adulto.

Por lo mismo sostenemos que si bien la prevalencia es similar para la relación entre *alumnos y adultos*, la prevalencia del comportamiento adulto es significativamente superior respecto a la de los *alumnos.*

El ítem 6.3 (D10), que se refiere a los “maltratos” adultos hacia los alumnos, como el anterior, pero bajo la forma de agresión física. Al respecto, el **11,96%** de los alumnos considera ver frecuentemente a los *adultos del liceo agredir físicamente a sus compañeros.*

El ítem 9.1 (D11), indica una modalidad de abordar los conflictos que practican los *adultos en su relación con los alumnos*, esto es, a través del uso de la agresión física. Al respecto un **10,93 %** de los jóvenes sostiene haber observado con frecuencia a los *adultos del liceo agredir físicamente al alumno con el cual tiene un conflicto, como modo de abordarlo.*

Ya en último lugar, el ítem 6.6 (D13), hace referencia al “maltrato” de los adultos hacia los alumnos destrozando sus trabajos. En este caso la encuesta, nos indica que escasamente un **9,09%** de

los alumnos considera ver con frecuencia que los *adultos del liceo destrazan el trabajo de los alumnos o no los dejan hacer sus trabajos*, lo que además concuerda con la tarea educativa, de enseñanza-aprendizaje.

Los tres últimos ítems hacen referencia a la agresión física, si bien el porcentaje de prevalencia de la conducta en los adultos es baja, lo cierto es que no deja de ser relevante que *uno de cada diez alumnos reciba algún tipo de castigo, con violencia física*.

1.1.4 Consideraciones Generales acerca de los Resultados

Cuadro 9
Promedio de Prevalencias de Conductas Agresivas, de acuerdo a Dirección y Tipo de Agresión

<i>Conductas Agresivas</i>	<i>Entre jóvenes</i>		<i>De jóvenes hacia adultos</i>		<i>De adultos hacia jóvenes</i>	
	Categoría ítem	% prevalencia	Categoría Ítem	% prevalencia	Categoría ítem	% prevalencia
<i>Conductas no violentas</i>						
Sobrenombres para hacer sentir mal.	A3	75,24	B3	65,95	D2	24,76
Hacen a un lado o ignoran.	B8	61	C5	40,71	C10	31,97
Ponen en ridículo.	B5	65,63	D3	23,04	C6	40,05
Dicen cosas hirientes.	B4	65,87	C13	29,12	C12	29,98
Miran en menos el trabajo.	B12	52,53	D4	22,93	C11	30,02
Chantajean.	C4	41,79	D7	14,56	D5	19,51
Usan agresión por medio de palabras duras ante conflictos.	A1	84,8	C8	36,93	C7	37,38
Promedio Prevalencias		63,837		33,32		30,524
<i>Conductas violentas</i>						
Agreden físicamente.	B9	58,23	D14	7,6	D10	11,96
Gritan.	B1	73,33	C9	34,52	B11	54,33
Hacen destrozos al trabajo/ No dejan hacer trabajo.	C3	45,22	C14	28,03	D13	9,09
Molestan o acosan sexualmente.	D1	24,82	D8	13,1	D9	12,5
Usan agresión física ante conflictos.	B6	65,16	D12	10,77	D11	10,93
Promedio Prevalencias		53,352		18,804		19,762
<i>Conductas violentas y no violentas</i>						
Bromas mal intencionadas.	A2	78,1	C2	45,61	D6	17,94
Molestan de diferentes maneras y persistentemente.	B2	69,76	C1	48,67	C15	25,54
Imponen la autoridad sin considerar al otro ante conflictos.	B10	56,7	---	---	B7	61,2
Promedio Prevalencias		68,186		47,14		34,89

a) Alta frecuencia de respuesta de conductas agresivas al interior de los Liceos

Ahora bien, los resultados de la encuesta también despiertan nuestra atención en términos de la alta frecuencia de observación de los comportamientos agresivos.

Las referencias ambientalistas nos permiten entender en alguna medida este hecho. Éstas teorías sostienen que las interacciones de los individuos con su entorno pueden influir en sus pautas

comportamentales.

De acuerdo a las Teorías Culturalistas, nos parece probable que la cultura escolar, organizada bajo relaciones característicamente verticales, asimétricas, y muchas veces agresiva, influya en el desarrollo y la expresión de la conducta juvenil.

Del mismo modo, la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1925), sostiene la adquisición y mantención de las conductas producto de la experiencia directa o por observación de modelos. Por consiguiente, es probable que la expresión de agresión del alumnado este actuando como la reproducción de un modelo poco democrático de relaciones aprendido y reproducido en el medio cercano y cotidiano en que se constituye la escuela.

Desde ambas ópticas, los altos niveles de agresión se explican como un aprendizaje, cuya presencia no es más que el registro de una situación cultural cotidiana que se reproduce en la misma medida.

b) Las más altas prevalencias de percepción de agresión ubicadas en el estamento juvenil

Las más altas frecuencias de respuesta, nos llaman la atención, justamente, por tener como blanco de ataque a los mismos alumnos, no así a los adultos o un maltrato que los adultos dirijan a los jóvenes.

Esta tendencia podría explicarse -en cierta medida-, a partir de los siguientes referentes:

En primer lugar, la Escuela Culturalista (Paddock, 1976), afirma que la cultura actúa como modificadora de las experiencias y la herencia, que influyen luego sobre la personalidad, lo que nos lleva a presumir en estos patrones de comportamiento entre pares, la presencia de elementos culturales característicos de índole agresiva en la configuración de la identidad juvenil popular, en tanto, en la cultura popular se evidencian realidades más duras que lleva a los sujetos a desarrollar formas de vida acordes, y en la adolescencia en que se ensayan habilidades para vivir, es muy posible que se practiquen conductas entre pares que apelan más que a vivir a sobrevivir en condiciones de privación socioeconómica. En este sentido, el uso de la agresión aparece más como el desarrollo de una necesaria modalidad de defensa para la identidad personal y social.

La Teoría de la Frustración-Agresión considera la agresión como una respuesta a un estado de privación⁷⁸. El no alcanzar una meta deseada puede generar una contradicción juvenil⁷⁹; en caso que

⁷⁸ Las juventudes de sectores populares viven en condiciones de privación (principalmente socioeconómicas) constantes y en muchos casos crecientes, fenómeno que se repite en las escuelas y liceos a los que asisten, tanto a nivel de recursos: en infraestructura, personal y material de apoyo, como también a nivel de garantías de movilidad social y proyecciones futuras, que la enseñanza en estos sectores es capaz de ofrecer.

⁷⁹ Los jóvenes de sectores desfavorecidos no cuentan con posibilidades para satisfacer las necesidades creadas bajo las lógicas de consumo y acumulación de capital, lo mismo los establecimientos educacionales resultan incapaces de ofrecer herramientas a la altura de las necesidades del mercado; se trata de una serie de condicionantes, que impiden a este tipo de establecimientos dar a todos sus estudiantes las mismas oportunidades para conseguir mejores condiciones

un estímulo presente en el ambiente escolar impida a los jóvenes alcanzar una meta eventual y el sujeto interprete tal situación como amenazante (influencia de factores cognitivos), es posible que, se active una conducta agresiva. En numerosas ocasiones, es posible que los mismos compañeros representen la fuente de displacer, de hecho entre pares el adolescente aprende a negociar, cooperar y competir, lo mismo que ensaya conductas frente al desarrollo de reacciones agresivas.

Sin embargo, también es muy probable, que en caso de que la fuente de displacer no sean los compañeros, de todas maneras la conducta agresiva recaiga sobre ellos, y de allí que las más altas prevalencias de respuesta del instrumento recaigan en la relación entre jóvenes. Esta teoría nos hace más comprensible este fenómeno en tanto, considera que el *aprendizaje* y la *experiencia* actúan como moderadores ante la frustración. A partir de ella, también, podemos asumir que la agresión puede descargarse en un *blanco sustituto*, en el caso de que la fuente de displacer no sea accesible; el conjugar estos dos elementos nos lleva a suponer que si la fuente del displacer la representase un adulto, producto de la evaluación de la situación (experiencia y aprendizaje), por asociación de sucesos aversivos y/o situación, los jóvenes decidan desviar la reacción agresiva hacia los pares (blanco sustituto). Es más, dado que la organización de la institución escolar es vertical de por sí, y en sectores populares estas características tienden a extremarse, es muy posible que los jóvenes actúen la agresión generada hacia los compañeros, cualquiera sea el caso, ya que bajo una lógica autoritaria, estos aparecen como un blanco accesible y en relación simétrica de poder; es decir, revisten una amenaza mucho menor que los adultos, por ejemplo, ante una contra-respuesta, y cuentan con recursos similares para defenderse.

En segundo lugar, la Perspectiva Analítica se refiere a la construcción psíquica de la Identidad, y sostiene que las modificaciones pulsionales adolescentes generan un gran movimiento intrapsíquico, cuya culminación exitosa está representada por la elaboración de objetos internos como la constitución del sí mismo y la identidad. En este proceso de construcción, suelen establecerse dos tipos de fenómenos: las relaciones substitutivas y las de retracción libidinal.

En efecto, en esta etapa los sujetos, tienden a romper sus antiguas relaciones, retrayendo su libido al dominio del sí mismo, hacia los pares (por identificación proyectiva) y las actividades propias de la juventud, desinvistiendo al resto de sujetos, situaciones o intereses exteriores. Sus referentes comienzan a ser aquellos en quienes se reconozcan, generalmente los pares.

De esta manera, esta *dimensión narcisista* en la adolescencia, puede *influir y colaborar en el desarrollo de una percepción más aguda hacia sí mismos y su mundo, y por lo mismo, a focalizarse más en los comportamientos de sus pares, que en los del resto de la comunidad escolar. En este*

de vida. Al contrario las necesidades, reales y creadas, suelen ser tan intensas, que no cumplirlas genera altos niveles de frustración juvenil, que muy posiblemente es descargada en forma de agresión.

sentido, supondremos que esta tendencia se refleja en la encuesta, es decir, los jóvenes tienden a percibir más a sus pares que a los adultos, producto de las demandas intrapsíquicas de un período más narcisista.

c) Jóvenes agreden cuantitativamente menos a los adultos del liceo que a sus pares

Para comprender este fenómeno agresivo de los alumnos hacia los adultos apelamos a la Teoría de la Frustración-Agresión.

La lógica vertical de funcionamiento de las instituciones escolares en sectores populares, tiende a reducir a los jóvenes a un rol de alumnos, privándolos de su posibilidad de expresión. En este sentido, los jóvenes muy bien pueden desarrollar conductas agresivas hacia los adultos del liceo, en tanto interpreten tal fenómeno como una discriminación y una injusticia. En esta medida, las agresiones aparecen como una posibilidad de defensa o un intento de reivindicación frente al carácter totalitario de la escuela.

Pero también desde esta teoría es posible interpretar la agresión juvenil a los adultos como una reacción sobre un blanco sustituto.

La Escuela es entendida, sobre todo en los sectores populares como el medio de movilidad social por excelencia, la única instancia para aspirar a mejores niveles de vida. En este sentido, los adultos que son responsables de ellas, reciben las mismas expectativas familiares y juveniles. Sin embargo, a medida que estos adolescentes van participando de la enseñanza, es posible que vayan adquiriendo conciencia de que la oferta en el mercado laboral no es tal, de que la escuela tampoco es capaz de entregar las herramientas necesarias (bloqueo meta por un estímulo externo) para realizar sus expectativas, lo que los conduce a visualizar como única posibilidad de vida, el trabajo no calificado y sacrificado para sobrevivir (intervención de elementos cognitivos).

La frustración genera agresión, en tanto el individuo interpreta la situación como amenazante. En este sentido, suponemos que los jóvenes bien pueden intentar hacer justicia social agrediendo a aquellos miembros de su medio que representen este orden social.

La agresividad es descargada por asociación de sucesos aversivos, sobre los adultos del liceo, en tanto representen para los adolescentes, el reflejo de una sociedad basada en la lógica de consumo y explotación, que impide la movilidad social.

Desde la Escuela Culturalista, las agresiones juveniles hacia los adultos son comprensibles como un condicionamiento social. En el medio escolar popular generalmente la disciplina y la subordinación adquieren mayor relevancia que el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se manifiesta en relaciones de dominación tanto de la enseñanza como de las relaciones interpersonales. Este fin admite el uso de cualquier recurso, siendo los más frecuentes el autoritarismo y la hostilidad.

De acuerdo a las teorías culturalistas los jóvenes incorporarían estos modelos de relación a sus patrones de comportamiento, para luego replicarlos en la amplia gama de sus interacciones.

Sin embargo, de acuerdo a la encuesta, estas agresiones de los jóvenes hacia los adultos se expresan en gran medida bajo formas solapadas, no violentas.

Al respecto, la Teoría del Aprendizaje Social señala que el comportamiento agresivo es adquirido y mantenido por la experiencia, sea directamente o por la observación de modelos, de manera que como cualquier otro aprendizaje está sujeto a refuerzo si tiene consecuencias beneficiosas y a la evitación en caso contrario. Estos postulados permiten explicarnos en alguna medida la presencia de una frecuencia más alta de las conductas agresivas no violentas hacia los adultos en el contexto escolar, en tanto, por experiencia, los jóvenes saben que una agresión violenta hacia los adultos implica un conflicto cuyas consecuencias sólo pueden ser perjudiciales para sí mismos, de manera que tienden a actuar sin violencia, desarrollando distintas estrategias satisfactorias y seguras para hostilizar a los mayores.

d) Agresión no necesariamente violenta

Llama la atención la gran prevalencia de conductas no necesariamente agresivas. Al respecto consideramos:

Para la Modificación Conductual (Bandura, 1925), la descarga emocional se produce como una experiencia psíquica, de manera que tanto, acercarse, verbalizar como observar al sujeto u objeto que generan tensión, reducirá el monto de la misma y también la posibilidad de un estallido agresivo. Fenómeno que puede explicar el hecho de que la agresión no necesariamente violenta surja en primera instancia en relación a la violenta.

De acuerdo a la Teoría Clásica del Dolor, el ser humano agredirá cuando se sienta amenazado, anticipando el posible dolor que un ataque implique. En caso de que la agresión no resulte lo suficientemente persuasiva para el atacado es probable que se genere un contraataque de su parte, lo que llevará a los participantes a experimentar más dolor, y por lo tanto, a hacer más violentos los enfrentamientos (en tanto existiría una relación directa entre la intensidad del estímulo y la respuesta), lo que en otras palabras, supone un escalada asimétrica de agresión, que se va tomando cada vez más violenta.

En este sentido, es posible que lo mismo suceda con la tendencia agresiva de los miembros del liceo, es decir, la emergencia de conductas violentas implicará la activación de la reacción de alarma, lo que activa el sistema límbico-hipotalámico, por lo tanto, las reacciones somáticas y viscerales, de manera que el SNC está activado en relación a superar la situación aversiva más que en los procesos de cognición. Bajo estos parámetros, la agresión de tipo violento sería posterior que la

del tipo no violento.

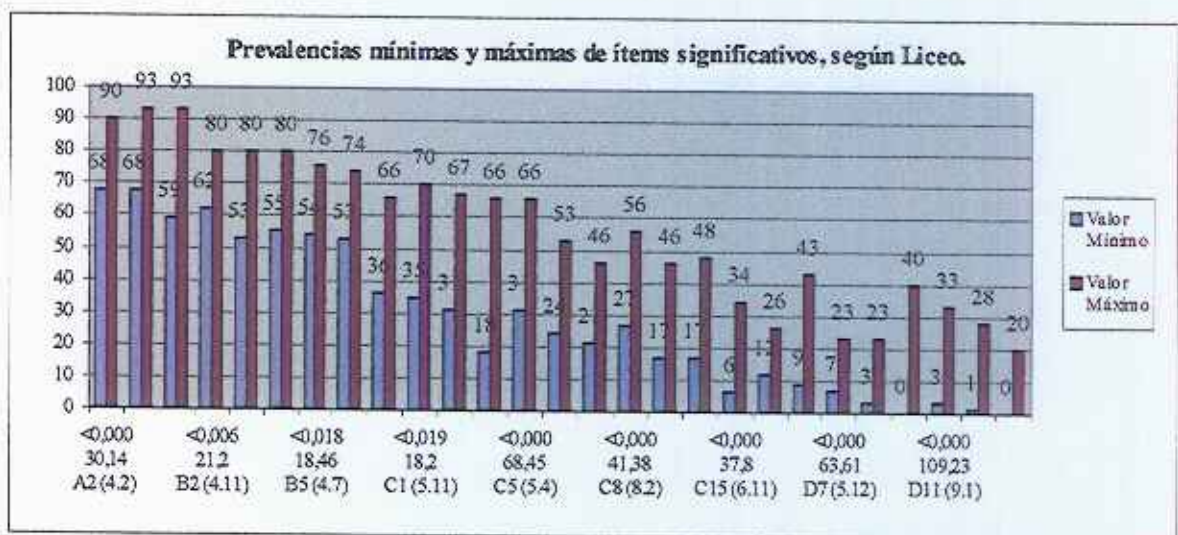
Por otra parte, es posible que la comunidad escolar no maneje la distinción entre agresión y violencia, lo que implica que es probable que no este preparada para distinguir la agresión **sin** violencia, en tanto no implica un componente cuantificable. Lo que a su vez, puede estar indicando, que posee menos herramientas para combatir la agresión cuando está no se presenta de manera **física**. Como lo que no distinguimos muy difícilmente se maneja y por consiguiente hace más probable **su** presencia, es probable que por ello la agresión no necesariamente violenta se presente en niveles **tan** intensos.

1.2 Análisis por Categorías: Liceo, Nivel Escolar y Sexo

Los datos que analizaremos a continuación representan el grado de influencia que **las** variables Liceo o institución, edad y sexo, respectivamente, tienen sobre la aparición de **las** conductas agresivas al interior de los Liceos.

Al igual que en el apartado anterior, quisiéramos llevar a cabo un proceso **descriptivo**, introduciendo algunos comentarios en tanto sea pertinente.

1.2.1 Conductas Agresivas Desagregadas por Liceo



Cuadro 10
Conductas Agresivas Desagregadas por Liceo, con una Significancia del 99%

<i>Items</i>	<i>Valor F</i>	<i>Significancia</i>	<i>Prevalencia Valor Min., en %</i>	<i>Prevalencia Valor Máx., en %</i>	<i>Diferencia Máxima entre Prevalencias, en %</i>
4.2 (A2)	30.14	<0,000	68	90	22
4.1 (A3)	19.47	<0,012	68	93	25
4.5 (B1)	51.92	<0,000	59	93	34
4.11 (B2)	21.2	<0,006	62	80	18
5.1 (B3)	19.44	<0,012	53	80	27
4.8 (B4)	107.72	<0,000	55	80	25
4.7 (B5)	18.46	<0,018	54	76	22
4.4 (B8)	60.12	<0,000	53	74	21
7.8 (B10)	32.15	<0,000	36	66	30
5.11 (C1)	18.2	<0,019	35	70	35
5.2 (C2)	21.64	<0,005	31	67	36
4.12 (C4)	36.19	<0,000	18	66	48
5.4 (C5)	68.45	<0,000	31	66	35
6.7 (C6)	65.37	<0,000	24	53	29
9.2 (C7)	25.53	<0,001	21	46	25
8.2 (C8)	41.38	<0,000	27	56	29
6.4 (C10)	22.52	<0,004	17	46	29
5.8 (C13)	36.69	<0,000	17	48	31
6.11 (C15)	37.8	<0,000	6	34	28
6.12 (D5)	58.14	<0,000	12	26	14
6.2 (D6)	64.46	<0,000	9	43	34
5.12 (D7)	63.61	<0,000	7	23	16
5.9 (D8)	70.4	<0,000	3	23	20
6.3 (D10)	78.23	<0,000	0	40	40
9.1 (D11)	109.23	<0,000	3	33	30
8.1 (D12)	106.8	<0,000	1	28	27
6.6 (D13)	109.91	<0,000	0	20	20

El recuadro nos señala que la dinámica particular de los Liceos influye en la aparición de 27 tipos de comportamientos agresivos que se vinculan tanto a los jóvenes como a los adultos que conviven en ellos.

Antes de desarrollar una descripción más detallada de las distintas conductas, de acuerdo a quienes las comportan, es menester dar cuenta de todas aquellas conductas agresivas cuya presencia no es significativamente distinta según el Liceo en el que se presentan.

<i>Agresiones comportadas a nivel de Sistema Escolar, independiente del Liceo en que estudien los jóvenes.</i>
7.2 (A1) Los alumnos hacen uso de agresión por medio de palabras duras cuando tienen conflictos entre ellos.
7.1 (B6) Los alumnos hacen uso de agresión física cuando se tienen conflictos entre ellos.
9.8 (B7) El adulto del Liceo impone la autoridad que tiene sin considerar al alumno con el que tiene un conflicto.
4.3 (B9) Agredir físicamente a compañeros del Liceo.
6.5 (B11) Los adultos gritan a los alumnos.
4.10 (B12) Mirar en menos el trabajo de compañeros del Liceo.
4.6 (C3) Hacer destrozos al trabajo de compañeros del Liceo/ No dejar hacer su trabajo.
5.5 (C9) Los alumnos gritan a los adultos del Liceo.
6.10 (C11) Los adultos miran en menos el trabajo de los alumnos.
6.8 (C12) Los adultos dicen cosas hirientes a los alumnos.
5.6 (C14) Los alumnos hacen destrozos al trabajo de los adultos del Liceo o no los dejan hacer su trabajo.
4.9 (D1) Molestar o acosar sexualmente a compañeros/as del Liceo.
6.1 (D2) Los adultos del Liceo ponen sobrenombres a los alumnos para hacerlos sentirse mal.
5.7 (D3) Los alumnos ponen en ridículo a los adultos del Liceo.
5.10 (D4) Los alumnos miran en menos el trabajo de los adultos del Liceo.
6.9 (D9) Los adultos molestan o acosan sexualmente a los alumnos/as.
5.3 (D14) Los alumnos agreden físicamente a los adultos del Liceo.

Estas conductas no aparecen influidas por la institución en que se desarrollan, lo que implica que su ocurrencia es inherente a las características del Sistema Educativo particular de nuestra sociedad y cultura, es decir, que los jóvenes y adultos que conviven en el Sistema Educativo, llevan a cabo estas conductas cotidianamente, independiente de los Liceos en que se encuentren.

Esta situación reviste una enorme seriedad si constatamos que las agresiones físicas, de acoso sexual y imposición de autoridad, -que, antes hemos clasificado como las conductas agresivas más graves desde el punto de vista de sus consecuencias- se presentan como conductas constantes en el sistema educativo.

Ahora bien, respecto al sujeto al que se dirige la agresión, observamos que estas conductas se comportan de modo diverso.

Mientras el acoso sexual dirigido hacia los adolescentes corresponde a una característica del sistema escolar, el acoso hacia los adultos se relaciona más directamente con el proceso particular de cada establecimiento.

Por otra parte, respecto a la agresión física, los jóvenes la ejercen hacia sus pares y adultos, como una situación característica del sistema educativo, mientras que los adultos agredirían a los jóvenes, físicamente, en relación al Liceo en que se encuentren.

Ante un conflicto, al parecer, la agresión física es ejecutada entre jóvenes, como una característica general del sistema, mientras que el Liceo estaría influyendo de manera particular en los conflictos enfrentados de manera agresiva violenta entre adultos y jóvenes.

Respecto a la imposición de autoridad, una situación característica del sistema de educación, parece ser que los adultos mal usen su autoridad, como forma de agresión ante los alumnos, mientras

que los alumnos, de acuerdo a las particularidades de la institución en la que estudian, impondrían su autoridad con sus pares.

Por último, el **chantaje**, en relación a las tres direcciones estudiadas (entre pares, de jóvenes hacia adultos y de adultos hacia adolescentes), aparece como una conducta que se vincula únicamente a las características particulares de la institución en que se le estudie.

A continuación pasaremos a describir y analizar los comportamientos agresivos que se dan entre los distintos actores de los Liceos, influidos por la realidad educativa específica en que se desenvuelven.

a) Conductas Agresivas entre Jóvenes

Items	Valor F	Significancia	Prevalencia Valor Min., en %	Prevalencia Valor Máx., en %	Diferencia Máxima entre Prevalencias, en %
4.2 (A2)	30.14	<0,000	68	90	22
4.1 (A3)	19.47	<0,012	68	93	25
4.5 (B1)	51.92	<0,000	59	93	34
4.11 (B2)	21.2	<0,006	62	80	18
4.8 (B4)	107.72	<0,000	55	80	25
4.7 (B5)	18.46	<0,018	54	76	22
4.4 (B8)	60.12	<0,000	53	74	21
7.8 (B10)	32.15	<0,000	36	66	30
4.12 (C4)	36.19	<0,000	18	66	48

En este recuadro observamos las conductas agresivas que los jóvenes comportan entre ellos, cuya aparición está influida por las características específicas de cada establecimiento.

Estas conductas juveniles, excepto la última (4.12), poseen una prevalencia promedio entre un 50% y un 75%, esto es, se trata de conductas que se desarrollan con una alta frecuencia entre jóvenes. A este dato se agrega que la frecuencia con que se desarrollan, varía significativamente de acuerdo al Liceo en que se encuentren los jóvenes.

El ítem 4.2 (A2) se refiere a *conductas mal intencionadas entre compañeros*. Al respecto la encuesta establece que en el Liceo en que la conducta presenta menor frecuencia, el 68% de sus alumnos sostiene que la percibe constantemente, mientras en el que la conducta se percibe con mayor frecuencia, el 90% de los jóvenes sostiene percibirla. De esta manera, la dinámica particular de cada Liceo permite que la frecuencia con que los encuestados perciban a los compañeros hacerse bromas mal intencionadas entre sí, llegue a variar 22 puntos porcentuales, de acuerdo al Liceo en el cual se la observa.

El ítem 4.1 (A3) dice relación a la conducta de *poner sobrenombres para hacer sentir mal*. De acuerdo a los datos, mientras en un Liceo, el 68% de los jóvenes sostiene que, con frecuencia, sus compañeros se ponen sobrenombres entre sí para hacerse sentir mal, la cifra llega a aumentar **25 puntos porcentuales** en otro establecimiento, en el que esta conducta presenta una frecuencia de respuesta del 93% por parte de los jóvenes.

Los dos ítems anteriores presentan una prevalencia mayor al 75%, esto quiere decir, que su presencia es una de las más altas dentro de las conductas agresivas analizadas.

El ítem 4.5 (B1) se refiere a la acción de *gritarse entre compañeros*. Al respecto, mientras en el Liceo en que la percepción hacia esta conducta presenta la menor frecuencia de respuesta, un 59% de los adolescentes afirma percibir a sus compañeros gritarse con frecuencia; esta percepción llega a **aumentar 34 puntos porcentuales** de acuerdo a las características particulares del establecimiento en que se genera la mayor frecuencia de respuesta, cuyo amplio 93% de adolescentes señalan haber presenciado constantemente a sus compañeros gritarse entre sí; lo que implica que la percepción de esta conducta puede llegar a involucrar a un poco más de un tercio de la población juvenil, según el Liceo del cual se trate.

A continuación, en orden descendente de prevalencia general promedio, el ítem 4.11 (B2), alude al *molestarse de diferentes formas y persistentemente*, siempre entre compañeros. De acuerdo a la encuesta, la diferencia de percepción de esta conducta aunque sigue siendo alta, es **marcadamente** más baja que respecto al ítem anterior. Así, mientras en el Liceo de menor prevalencia de respuesta, molestarse es percibido por un 62% de los adolescentes de manera frecuente, en el de **mayor** prevalencia, un 80% de los jóvenes sostiene haber observado a compañeros molestarse entre sí, lo que nos indica que **la máxima diferencia de percepción** entre los 9 establecimientos es de un 18%.

El ítem 4.8 (B4) se refiere al segundo tipo de agresión verbal cuya ocurrencia aparece influida por la variable Liceo: *decirse cosas hirientes entre compañeros*. Si bien en el Liceo en que decirse cosas hirientes presenta el menor porcentaje de ocurrencia, un 55% de los jóvenes considera que esta conducta se da con frecuencia; mientras que en el Liceo en que esta conducta presenta **mayor** frecuencia de respuesta, un 80% de sus alumnos reconocen su acaecer permanente. Así **la diferencia máxima de percepción** de este comportamiento entre Liceos es de un 25%, lo que implica que la cultura escolar específica de los Liceos puede llegar a influir de tal manera en la percepción del alumnado, que hasta un cuarto de la población estudiantil llega a percibir esta conducta en su establecimiento.

A continuación, el ítem 4.7 (B5) hace alusión a la conducta de *poner en ridículo*. Al respecto, mientras un 54% de la población estudiantil del Liceo en que esta conducta aparece con la menor frecuencia de respuesta, sostiene percibir a sus pares ponerse en ridículo entre sí, dicha frecuencia de percepción aumenta 22 puntos porcentuales en relación al establecimiento en el que se percibe con mayor frecuencia promedio, en el que un 76% de sus jóvenes sostiene que ha observado constantemente a sus compañeros ponerse en ridículo; de manera que esta conducta ha llegado a ser percibida por cerca de un cuarto más de la población juvenil, como diferencia máxima entre Liceos.

El ítem 4.4 (B8) enuncia la conducta de *hacer a un lado o ignorar a los compañeros*. Según la encuesta la menor frecuencia promedio de percepción de esta conducta por Liceo, es de un 53%, mientras que la mayor, registra 21 puntos porcentuales más. Es decir, en este último Liceo, el 74% de los adolescentes sostiene que observa con frecuencia a sus compañeros hacerse a un lado o ignorarse, lo que establece una diferencia máxima de percepción de 21%, según las características particulares del Liceo al que asisten los encuestados.

Luego, el ítem 7.8 (B10), se refiere a la conducta de *imponer la autoridad sin considerar al otro frente a un conflicto* entre compañeros. En el Liceo en que se encuentra la menor frecuencia de respuesta, el 36% de los adolescentes afirma haber observado a sus compañeros enfrentar un conflicto de esta forma, en tanto, en el Liceo en que esta conducta es percibida con la mayor frecuencia, un 66% de ellos sostiene su presencia constante entre sus compañeros. De esta manera la diferencia máxima de percepción de esta conducta, entre los 9 Liceos estudiados, llega a involucrar a un amplio 30% de jóvenes, es decir, casi un tercio de la población escolar entre el Liceo que presenta la mayor prevalencia de respuesta, en relación al que presenta la menor frecuencia.

Finalmente, el ítem 4.12 (C4) se refiere a los *chantajes entre compañeros*. Al respecto la encuesta establece que en el Liceo en que la conducta presenta menor frecuencia, el 18% de sus alumnos sostiene que la percibe constantemente, mientras en el que la conducta se percibe con mayor frecuencia, el 66% de los jóvenes sostiene percibirla. De esta manera, la frecuencia con que los compañeros se chantajean entre sí, varía la enorme cifra de 48 puntos porcentuales, de acuerdo al colegio en el cual se la observa. Es decir, casi la mitad de la población estudiantil más de un Liceo alcanza este nivel de percepción por el sólo hecho de desarrollarse en una determinada cultura escolar.

b) Conductas Agresivas de Jóvenes hacia Adultos

Items	Valor F	Significancia	Prevalencia Valor Mín., en %	Prevalencia Valor Máx., en %	Diferencia Máxima entre Prevalencias, en %
5.1 (B3)	19.44	<0,012	53	80	27
5.11 (C1)	18.2	<0,019	35	70	35
5.2 (C2)	21.64	<0,005	31	67	36
5.4 (C5)	68.45	<0,000	31	66	35
8.2 (C8)	41.38	<0,000	27	56	29
5.8 (C13)	36.69	<0,000	17	48	31
5.12 (D7)	63.61	<0,000	7	23	16
5.9 (D8)	70.4	<0,000	3	23	20
8.1 (D12)	106.8	<0,000	1	28	27

El recuadro nos señala los comportamientos agresivos de jóvenes hacia adultos, en cuya aparición es significativa la dinámica interna de cada Liceo.

En este caso, la mayoría de los comportamientos, salvo el primero (5.1) y los dos últimos (5.9 y 8.1), se ubican en la categoría C de respuesta, es decir, se trata de conductas que presentan una prevalencia de respuesta entre un 25% y un 50%.

El ítem 5.1 (B3), se refiere a la conducta de *poner sobrenombres hirientes* a los adultos. De acuerdo a los datos arrojados por la encuesta, en el Liceo en que esta conducta presenta la frecuencia más baja de respuesta, el 53 % de los jóvenes sostiene haber observado a sus pares poner sobrenombres hirientes a los adultos del Liceo, mientras que en el que presenta la prevalencia más alta, esta conducta es percibida por un 80% de los jóvenes. De manera que las características del Liceo pueden llevar a que esta conducta se presente en un 27% más de los casos.

Luego, el ítem 5.11 (C1), se refiere a la conducta de *molestar de diferentes maneras y persistentemente*. En el Liceo en que se encuentra la menor frecuencia de respuesta, el 35% de los adolescentes afirma haber observado a sus compañeros molestar a los adultos, en tanto, en el Liceo en que esta conducta es percibida con la mayor frecuencia, un 70% de ellos, sostiene su aparición frecuente. Entonces, la diferencia máxima de percepción de esta conducta entre los Liceos involucra a un amplio 35% de jóvenes, es decir, más de un tercio de la población escolar llega a percibir esta conducta de acuerdo a las influencias de la cultura de un Liceo respecto de otro.

El ítem 5.2 (C2) alude a las *bromas mal intencionadas* que los jóvenes comportan sobre los adultos, la diferencia máxima de prevalencia de acuerdo al Liceo en que esta conducta se desarrolla, es de un 36%, en tanto en el Liceo en que se percibe con menor frecuencia, un 31% de los adolescentes afirma observar su ocurrencia, mientras que en el extremo opuesto, en el Liceo en que

este ítem presenta la mayor frecuencia de respuesta, un 67% de los jóvenes considera que sus pares practican conductas mal intencionadas hacia los adultos.

Este es el ítem que presenta una mayor diferencia máxima de prevalencias entre Liceos.

El ítem 5.4 (C5) se refiere a la conducta de *hacer a un lado o ignorar a los adultos*. De acuerdo a los datos de la encuesta, esta conducta presenta una variación de 35 puntos porcentuales, según el Liceo en que se genere; en tanto, en el Liceo en que se percibe su frecuencia más baja, un 31% de los jóvenes afirma haber observado a sus pares hacer a un lado a los adultos, y en el extremo opuesto, en el Liceo de mayor prevalencia de la misma, un 66% de los adolescentes sostiene haberla percibido.

El ítem 8.2 (C8) da cuenta de la *agresión verbal que los jóvenes comportan hacia los adultos con los que tienen un conflicto*. De acuerdo a los datos, mientras en un Liceo, el 27% de los jóvenes sostiene que con frecuencia sus compañeros agreden con palabras duras a los adultos con los que tienen un conflicto, esta cifra llega a aumentar 29 puntos porcentuales en otro establecimiento, en el que esta conducta presenta una frecuencia de respuesta del 56%.

Luego, el ítem 5.8 (C13) hace referencia al tipo de “maltrato” de jóvenes hacia adultos, a través de *decir cosas hirientes*; al respecto, mientras en el Liceo en que esta conducta presenta una prevalencia mayor, el 48% de los jóvenes señala su aparición frecuente, en aquel en que su prevalencia es menor, sólo el 17% de los alumnos dice percibir a sus pares decir cosas hirientes a sus mayores, lo que deja un margen de diferencia máxima de 31 puntos porcentuales, de acuerdo al Liceo de que se trate.

Descendiendo en nivel de prevalencia, el ítem 5.12 (D7) alude al *chantaje* que los jóvenes comportan sobre los adultos. Los datos arrojados por el instrumento permiten señalar que en el Liceo en que esta conducta presenta la frecuencia más baja de respuesta, un 7% de los jóvenes sostiene haber observado a sus pares en esta acción frente a los adultos del Liceo, mientras que en el que presenta la prevalencia más alta, esta conducta es percibida por menos de un cuarto de la población juvenil, es decir, un 23%, lo que implica una diferencia máxima de 16 puntos porcentuales, de acuerdo a las características del Liceo en que se observa.

El ítem 5.9 (D8) se refiere al *acoso sexual* que los alumnos comportan hacia los adultos. Con una **diferencia máxima de prevalencia entre Liceos de un quintil (20%)**, en el Liceo en que **este** comportamiento presenta la prevalencia más baja de respuesta, un 3% de los encuestados sostiene su aparición, mientras que en el que la prevalencia es más alta, el 23% de los jóvenes afirma haber observado esta conducta en sus pares.

Finalmente, el ítem 8.1 (D12) dice relación al uso de *agresión física* de parte de los alumnos hacia los adultos, en el abordaje de conflictos. En relación a los resultados, es posible advertir que el Liceo en que se presenta con mayor frecuencia, el 28% de sus adolescentes, afirma haber observado esta conducta en sus compañeros, mientras en el Liceo en que su prevalencia es menor, sólo un 1% de ellos afirma tal percepción, lo que nos sitúa ante una **diferencia máxima de presentación de esta conducta de un 27%**, según el Liceo en el que se la observe.

Las tres últimas conductas (chantaje, acoso sexual y agresión física), se pueden clasificar como más graves. Al respecto diremos que salvo esta última conducta, las dos anteriores no presentan una diferencia máxima de prevalencia entre Liceos tan marcada como otras conductas en este mismo apartado.

En este sentido, diremos que estas dos clases de conductas, se presentan algo **menos** heterogéneas en los distintos Liceos, que otras conductas menos graves de los adolescentes hacia los adultos, desde el punto de vista de los jóvenes.

c) Conductas Agresivas de Adultos hacia Jóvenes

<i>Items</i>	<i>Valor F</i>	<i>Significancia</i>	<i>Prevalencia Valor Mín., en %</i>	<i>Prevalencia Valor Máx., en %</i>	<i>Diferencia Máxima entre Prevalencias, en %</i>
6.7 (C6)	65.37	<0,000	24	53	29
9.2 (C7)	25.53	<0,001	21	46	25
6.4 (C10)	22.52	<0,004	17	46	29
6.11 (C15)	37.8	<0,000	6	34	28
6.12 (D5)	58.14	<0,000	12	26	14
6.2 (D6)	64.46	<0,000	9	43	34
6.3 (D10)	78.23	<0,000	0	40	40
9.1 (D11)	109.23	<0,000	3	33	30
6.6 (D13)	109.91	<0,000	0	20	20

El recuadro nos indica los comportamientos agresivos que los adultos practican en relación a los jóvenes, cuya presencia es influida por la dinámica interna de cada Liceo.

Llama la atención que estas conductas, percibidas por los encuestados respecto a los adultos del Liceo, mantengan diferencias máximas entre Liceos, en promedio, tan altas como las de los apartados anteriores, que se refieren a conductas comportadas por jóvenes. Si bien no se pueden

asimilar las distintas conductas (entre apartados), lo cierto es que la tendencia de ocurrencia es similar, en términos de que posee un amplio margen entre uno y otro Liceo.

En primer lugar, el ítem 6.7 (C6) alude a la conducta de *poner en ridículo*, al respecto, en el Liceo en que poner en ridículo, es percibida con mayor frecuencia, más de la mitad de los encuestados, un 53%, sostiene haber observado esta conducta de parte de los adultos hacia sus pares. Por otra parte, el Liceo que presenta la menor frecuencia de percepción de la misma, el 24% de sus alumnos, prácticamente un cuarto de la población estudiantil, afirman que han sido testigos de este comportamiento. De manera que la diferencia máxima de respuesta a este ítem es de un 29%, lo que indica una inmensa gama de variación de presentación de este comportamiento en los adultos de los distintos Liceos estudiados, que se debe fundamentalmente a la interacción cultural particular que se da en cada establecimiento.

Tras el 6.7, el ítem 9.2 (C7), hace referencia a las *agresiones verbales* que los adultos comportan sobre los jóvenes *ante un conflicto*. Los datos establecen que mientras en un Liceo un 21% de los jóvenes afirma que los adultos agreden con palabras duras a los alumnos con los que tienen un conflicto, con 25 puntos porcentuales más de diferencia, en otro Liceo, el 46% de los encuestados sostiene esta afirmación. De manera que las características del Liceo pueden llevar a que esta conducta se presente en un 25% más de los casos.

El ítem 6.4 (C10) se refiere a la práctica de *ignorar o hacer a un lado*, de los adultos hacia los adolescentes. Nuevamente los datos nos hablan de una variación altísima entre Liceos para este comportamiento, un 29%, en tanto, si en el Liceo en que presenta la menor frecuencia de respuesta, un 17% de los jóvenes percibe esta situación, en el que su frecuencia es más alta un poco menos de la mitad de los encuestados, el 46%, afirman ser testigo de ella.

Luego, el ítem 6.11 (C15) alude al uso de *distintas y persistentes formas de molestar*, en que los adultos maltratan a los jóvenes. De acuerdo a la encuesta, del Liceo en que esta conducta presentó la prevalencia menor, sólo un 6% de adolescentes afirma su presencia, mientras que en el extremo opuesto, el 34% de los jóvenes de otro asevera haber sido testigo de dicha acción. De manera que la variación máxima que esta conducta asume, de acuerdo al Liceo en el cual se la observe es de un alto 28%, es decir, las características de cada Liceo llegan a influir de tal manera, que la percepción de esta situación puede elevarse hasta para más de un cuarto de la población encuestada de un Liceo, respecto de otro.

El ítem 6.12 (D5) se refiere al uso del *chantaje* por parte de los adultos. Al respecto, en el Liceo de menor prevalencia de respuesta para este ítem, el 12% de los jóvenes percibe con frecuencia a los adultos chantajear a sus compañeros, percepción que puede llegar a elevarse hasta el 26%, que representa la mayor prevalencia de respuesta afirmativa a esta conducta entre todos los Liceos. De esta manera, la variación máxima de frecuencia de esta conducta es de 14%, el tramo más pequeño de diferencia inter-Liceo, para un ítem referido a las agresiones adultas hacia los jóvenes.

Nuevamente la conducta de chantaje aparece con la diferencia máxima entre Liceos como la más baja del apartado de las conductas agresivas de adultos hacia jóvenes. De esta manera, es posible afirmar que el chantaje mantiene una prevalencia menos heterogénea entre los Liceos, cuando se produce entre jóvenes y adultos, independiente de su dirección, que cuando la comportan los adolescentes entre sí.

Con una importante diferencia máxima de percepción inter-Liceos, el ítem 6.2 (D6) da cuenta del uso de *bromas mal intencionadas* de los adultos hacia los alumnos. Los datos de la encuesta señalan que en el Liceo en que el uso de bromas con mala intención de parte de los adultos es de menor prevalencia, la percibe un 9% de los jóvenes, mientras que en el que su frecuencia de respuesta es más alta, el 43% de los encuestados de ese establecimiento afirman ser testigos de su acaecimiento. Así la diferencia máxima de percepción de este comportamiento entre Liceos, es de un 34%, lo que implica que la cultura escolar específica de los Liceos puede llegar a influir de tal manera en la percepción del alumnado, que hasta más de un tercio de ellos llega a percibir esta conducta en su establecimiento.

A continuación, el ítem 6.3 (D10), referido a las *agresiones físicas* que los adultos comportan sobre los alumnos, presenta una variación impresionante de frecuencia de respuesta entre los distintos Liceos que participan de este estudio. De hecho, mientras que en un Liceo ningún alumno ha percibido a los adultos del Liceo en esta actitud con sus compañeros, es decir, en el que existe un 0% de prevalencia para este ítem; en el que presenta la tasa de frecuencia más alta de agresión física entre estos sujetos, el 40% de los jóvenes sostiene haber sido testigo de este tipo de maltrato. En consecuencia, hablamos de una diferencia máxima de prevalencia del 40%.

No muy distinta es la variación máxima de prevalencia entre Liceos, respecto al ítem 9.1 (D11), el que íntimamente relacionado al anterior también alude al uso de *agresión física de los adultos hacia los jóvenes*, pero, en este caso, a la hora de *abordar un conflicto*. De acuerdo a los datos, el Liceo que presenta la menor prevalencia de esta conducta registra un 3% de respuesta,

mientras que aquel en el que la frecuencia de respuesta es mayor, un tercio exacto de su población estudiantil, es decir, un 33%, admite haber presenciado tal desenlace. De manera que la **variación máxima** de un Liceo a otro, en la percepción de esta conducta es de un 30%.

Por último, el ítem 6.6 (D13), incluye nuevamente un tipo de agresión física de parte de los adultos del Liceo, nos referimos al *destrozar o impedir a los alumnos hacer sus trabajos*. Si bien en un Liceo esta acción no es percibida por los encuestados (0% de respuesta), en otro llega a tener una frecuencia de percepción del 20%, de manera que la **diferencia máxima** de prevalencia de esta conducta entre Liceos llega a un 20%.

d) Consideraciones Generales: Agresiones que forman parte del Sistema Educativo

Estamos ante la presencia de un patrón agresivo de comportamiento, independiente de aquellas conductas que se generan en cada institución, lo que nos lleva a establecer algunos considerandos acerca de la situación educativa.

- Primero, uno de los objetivos transversales de la educación es la formación de ciudadanos, de sujetos con la capacidad de reconocer sus derechos y también sus deberes en la sociedad y en su devenir. Sin embargo, de acuerdo a los resultados, el Sistema Educativo, la cultura escolar, no está solventando funcionalmente su rol al respecto, en tanto, presenta componentes agresivos que no concuerdan con el desarrollo democrático y sano en la convivencia escolar.
- Segundo, frente a la constatación de este hecho, y en pos del logro de los objetivos educativos, resulta indispensable dar curso a un soporte formativo efectivo.

Para tal efecto, es preciso que tengamos presente que la dinámica característica del sistema educacional, respecto a las conductas que atañen a la convivencia en los Liceos⁸⁰, es de enfrentamiento directo al foco del problema, que muchas veces constituyen más un síntoma que la causa del problema.

Los datos arrojados por la encuesta, en cambio, llevan a considerar la presencia de una serie de conductas y actitudes que forman parte de la cultura escolar, y que se relacionan con la aparición de éstas conductas indicativas, como las agresivas y violentas; y se trata de fenómenos que muchas veces son difícilmente manejables, en tanto, involucran las subjetividades que forman parte de la realidad educacional. De ahí, que un abordaje frontal de las problemáticas en convivencia, que no considere los aspectos culturales en que se sustentan, no tenga efectos sustentables.

⁸⁰ Principalmente en temas de disciplina juvenil al interior de los establecimientos; y los riesgos psicosociales que los rodean, periféricamente a ellos.

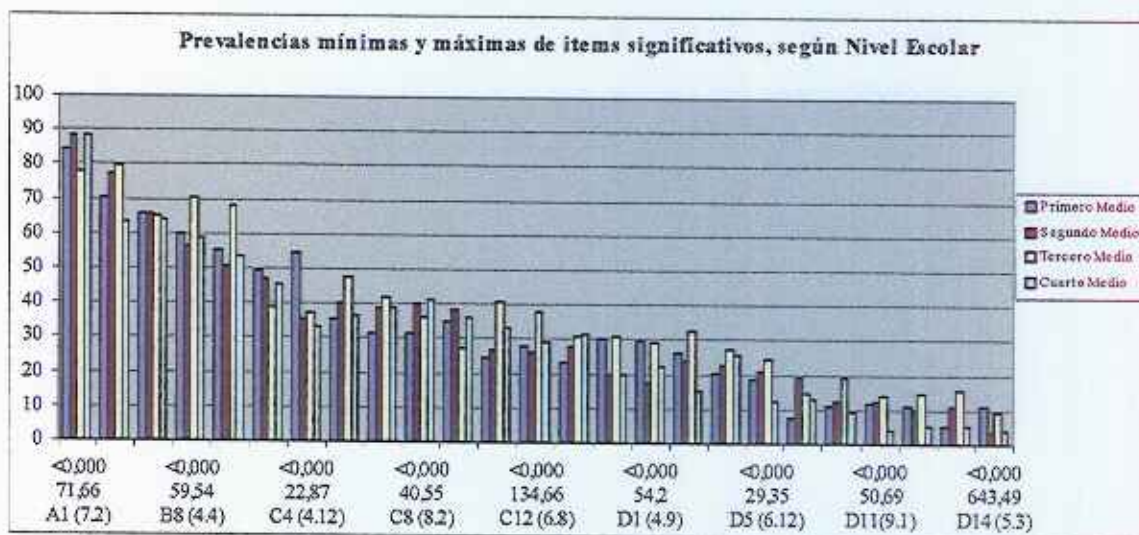
- Tercero, a nuestro entender, la resolución de las problemáticas de convivencia y, fundamentalmente, de los comportamientos agresivos en el sistema educacional requiere un reposicionamiento del sistema frente a la realidad educacional; donde reposicionarse, implique asumir la presencia de estas conductas y actitudes como propias, para luego reinterpretarlas, otorgándoles un sentido en la actualidad educacional, social y cultural del país.

El siguiente paso de reposicionamiento, una vez reinterpretadas las conductas, sería analizar los objetivos educacionales en función de la cultura educacional actual, es decir, considerar si los objetivos educativos de la escuela y Liceo, se relacionan efectivamente a lo que se entrega en cada uno de ellos, con lo que cada Liceo hace por sus educandos.

En este sentido, nuestro sistema educativo efectivamente está generando comportamientos agresivos, por lo tanto, (en favor del desarrollo y la formación humana y ciudadana) es indispensable cuestionar las dinámicas que lo permiten. Bajo este análisis, probablemente se haga necesario reformular las condiciones de la convivencia, pero desde ella misma, no ajena a los sujetos de los Liceos y sus particulares culturas, lo que concretamente pase por integrar sus características y modos de vida (entre los cuales: comportamientos y actitudes agresivos) tanto conceptual (darles sentido) como estratégicamente a las políticas educativas, trabajando con ellas, en búsqueda de promover la modificación de las actitudes y conductas hostiles hacia alternativas positivas, que permitan a los sujetos de la escuela aprender a resolver sus conflictos y relacionarse sin hostilidad.

Sólo desde la integración democrática de las diversidades culturales y sociales, será posible un cambio efectivo.

1.2.2 Conductas Agresivas Desagregadas por Nivel Escolar



Cuadro 11
Conductas Agresivas Desagregadas por Nivel Escolar, con una Significancia del 99%

<i>Items</i>	<i>Valor F</i>	<i>Significancia</i>	<i>Prevalencia Prom. 1°Medio, en %</i>	<i>Prevalencia Prom. 2°Medio, en %</i>	<i>Prevalencia Prom. 3° Medio, en %</i>	<i>Prevalencia Prom. 4°Medio, en %</i>
7.2 (A1)	71.66	<0,000	84.5	88.18	77.89	88.61
4.5 (B1)	40.97	<0,000	70.54	77.27	79.79	63.29
4.8 (B4)	73.43	<0,000	65.89	65.45	64.89	64.1
4.4 (B8)	59.54	<0,000	60.16	56.36	70.21	58.97
7.8 (B10)	37.18	<0,000	55.38	50.46	68.09	53.25
5.2 (C2)	16.77	<0,000	49.23	47.27	38.95	45.57
4.12 (C4)	22.87	<0,000	54.76	35.45	36.96	32.91
6.7 (C6)	53.94	<0,000	35.66	40	47.87	36.84
9.2 (C7)	11.73	<0,008	31.54	39.09	42.11	38.96
8.2 (C8)	40.55	<0,000	31.25	40.37	36.17	41.03
5.5 (C9)	41.61	<0,000	34.62	38.18	27.37	35.9
6.10 (C11)	33.55	<0,000	24.41	26.85	40.43	32.89
6.8 (C12)	134.66	<0,000	28.13	26.36	37.89	28.95
5.6 (C14)	64.28	<0,000	23.08	28.18	30.85	31.65
6.11 (C15)	12.16	<0,006	30.16	20	30.85	19.48
4.9 (D1)	54.2	<0,000	29.46	17.27	29.35	22.08
6.1 (D2)	305.92	<0,000	26.36	23.64	32.63	15.38
5.7 (D3)	211.7	<0,000	20.16	22.73	27.37	25.32
6.12 (D5)	29.35	<0,000	18.55	21.1	24.47	12
5.9 (D8)	10.4	<0,015	7.69	19.09	14.74	12.82
6.9 (D9)	68.16	<0,000	10.85	11.93	19.15	9.21
9.1 (D11)	50.69	<0,000	11.54	11.93	13.68	3.8
8.1 (D12)	52.3	<0,000	10.94	10.09	14.74	5.13
6.6 (D13)	57.41	<0,000	5.43	11.01	15.79	5.13
5.3 (D14)	643.49	<0,000	10.85	3.64	9.47	3.8

A continuación pasaremos a describir y analizar los comportamientos agresivos que se dan entre los distintos actores de los Liceos, influidos por la edad de los jóvenes, la cual será pesquisada a través de una categoría más amplia: el nivel de enseñanza cursado.

La educación chilena maneja ciertos estándares etéreos, para cada nivel de educación. En este sentido, y a modo de aunar criterios, entenderemos que los alumnos que asisten al Primer Nivel de Enseñanza Media poseen una edad promedio de 15 años, de manera que los que cursan Segundo, tendrán 16; los que participan del Tercero Medio, 17; y por último, los que cursan Cuarto Medio debieran tener 18 años. Por supuesto, dicho criterio es flexible, por lo tanto, consideraremos que los sujetos que cursan un determinado nivel de enseñanza pueden situarse en un intervalo de un año, tanto por debajo como por sobre, la edad promedio correspondiente a ese nivel.

Al igual que con aquellas conductas cuya presencia estaba relacionada a la cultura escolar particular del Liceo, en este apartado también será relevante referirnos en primer lugar, a todas aquellas conductas agresivas que no varían con la edad de los jóvenes, y que, por lo tanto, forman parte del comportamiento permanente de la juventud popular escolarizada, independiente de su edad.

<i>Agresiones comportadas en los liceos, independiente del Nivel Escolar de los jóvenes.</i>	
4.2 (A2)	Hacer bromas mal intencionadas a compañeros del Liceo.
4.1 (A3)	Poner sobrenombres a los compañeros del Liceo para hacerlos sentir mal.
4.11 (B2)	Molestar a algún compañero del Liceo de diferentes maneras y persistentemente.
5.1 (B3)	Los alumnos ponen sobrenombres hirientes a los adultos del Liceo.
4.7 (B5)	Poner en ridículo a compañeros del Liceo.
7.1 (B6)	Los alumnos hacen uso de agresión física cuando se tienen conflictos entre ellos.
9.8 (B7)	El adulto del Liceo impone la autoridad que tiene sin considerar al alumno con el que tiene un conflicto.
4.3 (B9)	Agredir físicamente a compañeros del Liceo.
6.5 (B11)	Los adultos gritan a los alumnos.
4.10 (B12)	Mirar en menos el trabajo de compañeros del Liceo.
5.11 (C1)	Los alumnos se dedican a molestar a uno o más adultos del Liceo de diferentes maneras y persistentemente.
4.6 (C3)	Hacer destrozos al trabajo de compañeros del Liceo/ No dejar hacer su trabajo.
5.4 (C5)	Los alumnos hacen a un lado o ignoran a los adultos del Liceo.
6.4 (C10)	Los adultos hacen a un lado o ignoran a los alumnos del Liceo.
5.8 (C13)	Los alumnos dicen cosas hirientes a los adultos del Liceo.
5.10 (D4)	Los alumnos miran en menos el trabajo de los adultos del Liceo.
6.2 (D6)	Los adultos del Liceo hacen bromas mal intencionadas a los alumnos.
5.12 (D7)	Los alumnos chantajean a los adultos del Liceo.
6.3 (D10)	Los adultos del Liceo agreden físicamente a los alumnos.

De acuerdo al recuadro anterior existirían 19 tipos de conductas agresivas que se dan en todas las edades en el Liceo.

Ahora bien, estos datos nos indican que algunas de las conductas más graves tanto para los jóvenes como para la sociedad, también son parte del sistema educativo, como el chantaje, la agresión física en y sin conflicto de por medio y la imposición de autoridad.

Respecto al chantaje, los datos demuestran que el chantaje que los alumnos comportan hacia los adultos se presenta sin mediar la variable edad, es decir, esta conducta se estaría dando a todas las edades de los jóvenes escolares, en estos Liceos. Sin embargo, esta misma conducta practicada desde los adultos hacia los jóvenes, y de los jóvenes hacia sus pares, sí variaría de acuerdo a la edad de los adolescentes, en este caso el nivel de enseñanza que cursan.

En relación a las agresiones físicas, las que se llevan a cabo entre pares, y aquellas que los adultos practican sobre los adolescentes, sería un fenómeno común en todos los niveles de enseñanza del Liceo, sin embargo, las agresiones comportadas de los alumnos hacia los adultos variarían de acuerdo a la edad de los jóvenes.

Las agresiones violentas en un contexto de conflicto, no parecen variar de acuerdo a la edad

de los adolescentes, más no sería de igual modo cuando los jóvenes las practican hacia los adultos, o cuando estos agreden a los adolescentes de la misma manera, en tanto, la aparición de estas conductas sí estaría influida por la edad de los jóvenes.

La **imposición de autoridad** en tanto, variaría según la edad de los jóvenes cuando estos la practican sobre sus pares, mientras que se desarrollaría de la misma manera en todos los niveles de enseñanza cuando los adultos la comportan hacia los jóvenes.

Finalmente, respecto al **acoso sexual**, según los datos arrojados por el instrumento, esta conducta sería variable de acuerdo a la edad de los jóvenes, tanto cuando se dirige hacia los pares y adultos, como cuando los mismos jóvenes reciben el acoso adulto.

Por otra parte, llama la atención que ocho de estas 19 conductas, sean agresiones que los jóvenes comportan entre sí, permanentemente, en todos los cursos de la enseñanza media; en tanto, el nivel de alerta que este tipo de convivencia debe demandar, debe ser elevado, y más, si a esta cifra agregamos las agresiones que los adultos comportan sobre los jóvenes, durante su estadía en el Liceo, cinco de esta lista.

A continuación pasaremos a describir todas aquellas conductas agresivas que variarían de acuerdo a las características específicas de edad en que se encuentran los jóvenes encuestados que las perciben, intentando establecer el patrón de dirección de cada una ellas a lo largo de la enseñanza media.

a) Conductas Agresivas entre Jóvenes

Items	Valor F	Significancia	Prevalencia Prom. 1°Medio, en %	Prevalencia Prom. 2°Medio, en %	Prevalencia Prom. 3°Medio, en %	Prevalencia Prom. 4°Medio, en %
7.2 (A1)	71.66	<0,000	84.5	88.18	77.89	88.61
4.5 (B1)	40.97	<0,000	70.54	77.27	79.79	63.29
4.8 (B4)	73.43	<0,000	65.89	65.45	64.89	64.1
4.4 (B8)	59.54	<0,000	60.16	56.36	70.21	58.97
7.8 (B10)	37.18	<0,000	55.38	50.46	68.09	53.25
4.12 (C4)	22.87	<0,000	54.76	35.45	36.96	32.91
4.9 (D1)	54.2	<0,000	29.46	17.27	29.35	22.08

En primer lugar revisaremos las conductas que los jóvenes practicarían entre sí y que demuestran variar significativamente de acuerdo a la edad en que se encuentran.

Los datos arrojados por el instrumento indican que las conductas agresivas que los jóvenes practican hacia sus pares, y cuya presencia varía de acuerdo a la edad que estos tienen, presentan una prevalencia bastante alta, primando entre ellas las que se encuentran en las categorías A y B. Sin embargo, también es posible encontrar entre éstas conductas, dos que corresponden a los estratos C y D de frecuencia de respuesta.

El ítem 7.2 (A1) hace referencia al uso de la *agresión verbal* entre compañeros que se encuentran *en conflicto*. Los resultados indican una enorme prevalencia de respuesta, superior a lo menos a las $\frac{3}{4}$ partes de los alumnos de cada nivel.

Al respecto, en Cuarto Medio, es decir, al rededor de los 18 años, los jóvenes tenderían a percibir más este comportamiento entre sus pares, en tanto, un 88.61% de los jóvenes que cursan este nivel afirmaron observar con frecuencia la agresión verbal entre compañeros que se encuentran en tal situación.

Luego, casi en la misma medida, el 88.18% de los jóvenes de Segundo Medio, es decir, los de una edad promedio de 16 años, han observado esta conducta.

Enseguida, descendiendo 4 puntos porcentuales de nivel de prevalencia, el 84.5% de los jóvenes de Primero Medio (15 años), sostienen que esta conducta se presenta frecuentemente entre sus pares; para finalmente, ser los alumnos de Tercero Medio (17 años), los que al parecer perciben en menor nivel la agresión verbal en conflicto entre sí, en tanto, el 77.89% de los jóvenes que cursan este nivel afirman que con frecuencia han presenciado este comportamiento.

De acuerdo a estos datos, sería posible establecer un cierto continuo de desarrollo de la percepción de las agresiones verbales entre pares en conflicto, a lo largo de la educación media; a través de la prevalencia que adopta en los 4 niveles de educación.

Al respecto, cabe señalar que la percepción de esta conducta presenta una especie de sentido cíclico de desarrollo durante el crecimiento de los jóvenes, en tanto, en el Primer año, asciende en prevalencia (4% de diferencia entre 1° y 2° medio), para descender bruscamente entre los jóvenes desde el Segundo al Tercer año de enseñanza media (9% de variación), y volver a encumbrarse bruscamente (un 11%) en Cuarto Medio.

Enseguida, el ítem 4.5 (B1) referido al uso de *gritos* como forma de "maltrato". Los resultados de la encuesta indican, a diferencia que con lo ocurrido en el ítem anterior, serían los alumnos de Tercero Medio (17 años) los que observarían más frecuentemente esta modalidad de agresión entre sus pares, en tanto, la prevalencia de respuesta en este nivel (un 79.79%) es comparativamente superior a la del resto de los niveles de educación.

Descendiendo en la prevalencia de respuesta, con dos puntos porcentuales menos, el 77.27% de los alumnos de Segundo Medio (16 años), ha percibido con frecuencia a sus compañeros *gritarse* entre sí; luego, el 70.54% de los alumnos de Primero Medio (15 años) afirma observar con frecuencia esta conducta, para finalmente, ser los alumnos de Cuarto Medio (18 años), los que perciben con menor frecuencia los gritos, en tanto, el 63.29% (14% menos de los alumnos que responden afirmativamente en tercero medio) de los alumnos de este nivel, afirma haber observado

frecuentemente este comportamiento entre sus pares.

En relación al sentido de evolución de la percepción del *grito* a lo largo del desarrollo de los jóvenes de enseñanza media, podemos observar dos movimientos, uno de aumento y otro de disminución en frecuencia de percepción, ambos bruscos.

En primer lugar, es posible advertir un crecimiento brusco, que se hace notar en el aumento de prevalencia de respuesta entre Primero y Segundo Medio (7% de diferencia); más tarde, en Tercero Medio, nuevamente presenta un aumento de frecuencia (de un 2%), aunque ya no adquiere la misma magnitud; para finalmente, en un segundo momento y en sentido inverso, descender bruscamente, en Cuarto Medio, presentando una prevalencia mucho menor a la que se registraba en el Primer año (7% menos de prevalencia de presentación, en comparación con el Primer año).

Posteriormente, el ítem 4.8 (B4), da cuenta del uso de agresión verbal entre compañeros, a través de *decir cosas hirientes*. Al respecto, se observa que quienes han observado con mayor frecuencia esta conducta, son los alumnos de Primero Medio (15 años). El 65.89% de los jóvenes que cursan este ciclo de enseñanza, perciben con frecuencia a sus pares decirse cosas hirientes entre sí. Casi con la misma prevalencia, el 65.45% de los alumnos de Segundo Medio (16 años) dicen haber sido testigos de tal situación entre sus pares. Enseguida, el 64.89% de los alumnos que cursan el Tercero Medio (17 años) sostiene tal afirmación, para en último lugar, ser los jóvenes de Cuarto Medio (18 años) los que perciben en menor medida este tipo de agresión verbal entre sus compañeros, al presentar un prevalencia de respuesta del 64.1%.

Como podemos constatar, la diferencia máxima de prevalencia de la percepción de la conducta de decirse cosas hirientes, en los cuatro niveles de edad no supera un 1%, por lo tanto, podemos afirmar que su variación es mínima a lo largo de los años de escolarización. No obstante ello, es posible advertir que el sentido de desarrollo de la percepción de tal conducta es descendente a lo largo de los años, en tanto, si bien su mayor prevalencia se da cuando los jóvenes ingresan a la educación media, ésta va disminuyendo leve, pero sostenidamente año tras año, para alcanzar el menor nivel de frecuencia entre los alumnos de Cuarto Medio.

El ítem 4.4 (B8) alude a la conducta de *hacer a un lado o ignorar a los compañeros*. Respecto a esta forma de maltrato, los datos indican que en Tercero Medio, es decir, a los 17 años promedio, es la edad en la que con mayor frecuencia los jóvenes tenderían a observar esta conducta, en tanto, el 70.21% de los encuestados que cursan este nivel de enseñanza, responde afirmativamente a este ítem, diferenciándose 10 puntos porcentuales de aquellos que cursan el Primero Medio (15 años), y les siguen en orden descendente de prevalencia, con un 60.16% de respuesta. A continuación,

el 58.97% de los alumnos de Cuarto Medio (18 años) sostiene haber observado a los adolescentes hacer a un lado o ignorar a sus compañeros. Y por último, cierran este circuito el 56.36% de alumnos de 2° Medio, quienes afirman ver con frecuencia tal conducta entre sus pares.

De acuerdo a estas cifras, la evolución de prevalencia de esta conducta en los alumnos adquiere nuevamente, como en el ítem 7.2, una especie de orden cíclico, en tanto, los alumnos ingresan presentando un 4% más de prevalencia de respuesta a este ítem, respecto a la que advierten posteriormente en Segundo año. Luego, en Tercero, la prevalencia asciende un 14% más, lo que indica el punto más alto de crecimiento de la curva de desarrollo del percepto, que desciende 12 puntos porcentuales, en Cuarto Medio (18 años), en el que llega a presentar casi la misma frecuencia de respuesta que se encuentra en Segundo, a los 16 años de los jóvenes.

El ítem 7.8 (B10), alude al *abordar los conflictos mediante la imposición de la autoridad, sin considerar al otro*. De acuerdo al instrumento, nuevamente Tercero Medio, es decir, a los 17 años promedio de los jóvenes, la percepción de esta conducta alcanzaría el nivel más alto de prevalencia, en tanto, el 68.09% de los jóvenes que cursan este nivel reconocen haber observado a sus compañeros resolver sus conflictos por medio de la imposición de autoridad de uno sobre otro. En orden descendente de prevalencia, le siguen los adolescentes que ingresan a la enseñanza media, es decir, aquellos que se encuentran en Primero Medio; los resultados indican que un 55.38% de ellos perciben este tipo de conducta de sus pares. Luego, se ubican el 53.25% de los jóvenes que cursan el Cuarto Medio, y finalmente, quienes presentan, comparativamente, en menor porcentaje este tipo de percepción, los jóvenes que cursan el Segundo año Medio, de los cuales la mitad, más exactamente el 50.46% de ellos afirma haber presenciado con frecuencia esta conducta entre sus pares.

Bajo esta información, se registra nuevamente una evolución cíclica en la percepción de esta conducta entre los jóvenes, según la edad que tienen. En otras palabras, si bien ingresan a la enseñanza media percibiendo este tipo de conducta más de lo que lo hacen en Segundo Medio (cuya percepción desciende 5 puntos porcentuales), en Tercero Medio, esta frecuencia de respuesta se dispara 18 puntos porcentuales más, lo que indica que la percepción aumenta considerablemente a esta edad; para finalmente descender nuevamente, en Cuarto Medio, de manera abrupta, tal como ocurriera de manera inversa en el año anterior, en que la percepción de esta conducta baja un 2% respecto al nivel que tenía en el Primer año de enseñanza.

Luego el ítem 4.12 (C4) indica la conducta de *chantaje entre adolescentes*. En relación a esta conducta, quienes presentan la más alta tasa de percepción del chantaje entre sus pares son los alumnos de Primero Medio, de los cuales el 54.76% reconoce haber sido testigo de esta conducta

entre sus compañeros. A continuación, un 36.96% de los alumnos de Tercer año, reconocen tal comportamiento, le siguen casi con el mismo porcentaje de prevalencia, los alumnos de Segundo Medio, de los cuales un 35.45% sostiene haber observado el chantaje entre sus pares; siendo, por último los alumnos de Cuarto Medio, es decir, a los 18 años de edad promedio, los que presentan la tasa más baja de percepción en comparación con otras edades, toda vez que un 32.91% de los alumnos que cursan este nivel reconocen esta conducta constantemente entre sus compañeros.

Los datos arrojados, revelan que sin duda es en el primer nivel de enseñanza en el que la percepción juvenil es más elevada, para luego descender brusca (19% menos) y casi paulatinamente hasta el último nivel de educación media, salvo por el leve aumento que experimenta la frecuencia de respuesta en Tercero Medio respecto al Segundo año (1%). Por último, el descenso en la prevalencia es un hecho, al descender 4 puntos porcentuales la tasa de respuesta de los alumnos de Cuarto Medio en relación a la de los del Tercer año.

Por último, el ítem 4.9 (D1) hacer referencia al uso del *acoso sexual* como forma de maltrato entre los jóvenes. En relación a esta conducta, la percepción más alta de ella, se registra entre los jóvenes de Primero Medio, es decir, a los 15 años promedio, un 29.46%, de los cuales establece que ha sido testigo de acoso sexual constante entre sus compañeros. En orden descendente, le siguen el 29.35% de los jóvenes de Tercero Medio, quienes también reconocen esta conducta como frecuente entre sus pares. A continuación en Cuarto Medio, el 22.08% de los adolescentes afirma que el acoso se da con frecuencia, mientras que por último, es en Segundo Medio (16 años), cuando esta conducta presenta la menor tasa de frecuencia, en tanto, un 17.27% de los alumnos que cursan el nivel sostienen tal afirmación.

Al respecto, es posible apreciar, que si bien la percepción de esta conducta es muy similar en el Primer y Tercer año del ciclo, su descenso también resulta relativamente similar en Segundo y Cuarto año; sin embargo, la posibilidad de descenso uniforme se pierde si constatamos que el Segundo año presenta una diferencia de frecuencia de 5% bajo la prevalencia promedio de respuesta que se presenta en Cuarto Medio.

Como es posible constatar, las últimas tres conductas: imposición de autoridad, chantaje y acoso sexual obedecen a una dinámica particular, de acuerdo a la edad de los jóvenes, sin un nexo entre su funcionamiento.

b) Conductas Agresivas de Jóvenes hacia Adultos

Items	Valor F	Significancia	Prevalencia Prom. 1°Medio, en %	Prevalencia Prom. 2°Medio, en %	Prevalencia Prom. 3°Medio, en %	Prevalencia Prom. 4°Medio, en %
5.2 (C2)	16.77	<0,000	49.23	47.27	38.95	45.57
8.2 (C8)	40.55	<0,000	31.25	40.37	36.17	41.03
5.5 (C9)	41.61	<0,000	34.62	38.18	27.37	35.9
5.6 (C14)	64.28	<0,000	23.08	28.18	30.85	31.65
5.7 (D3)	211.7	<0,000	20.16	22.73	27.37	25.32
5.9 (D8)	10.4	<0,015	7.69	19.09	14.74	12.82
8.1 (D12)	52.3	<0,000	10.94	10.09	14.74	5.13
5.3 (D14)	643.49	<0,000	10.85	3.64	9.47	3.8

En este apartado encontramos todas aquellas conductas agresivas que, de acuerdo a la percepción de los encuestados, los jóvenes comportarían hacia los adultos del Liceo, cuya aparición estaría influida por la edad de los adolescentes que las comportan.

De las 8 conductas a analizar, 4 se ubican en el nivel C de prevalencia y las otras 4, en el nivel D.

El ítem 5.2 (C2) corresponde a las *bromas mal intencionadas* que los jóvenes practican hacia los adultos. De acuerdo a los datos, en Primero Medio, se ubica la más alta frecuencia de respuesta, un 49.23% de los jóvenes de 15 años (promedio) ha percibido con frecuencia a sus pares en esta conducta. A continuación el 47.27% de los encuestados de Segundo Medio, registra estos sucesos. Luego, siempre en orden decreciente de frecuencia, el 45.57% de los jóvenes de Cuarto Medio establece que con frecuencia sus compañeros hacen bromas mal intencionadas a los adultos del Liceo; para finalmente ser los alumnos que cursan Tercero Medio, los que perciben en menor medida este comportamiento, al presentar un 38.95% de respuesta.

Bajo esta perspectiva nos encontramos con una percepción de la conducta cuya presentación desciende a partir del Primer año de enseñanza media, dos puntos porcentuales respecto a Segundo Medio; luego, en Tercero Medio, el descenso es más brusco: casi un 9% menos de los adolescentes no mantienen su percepción. Sin embargo, en Cuarto Medio la frecuencia de respuesta aumenta casi un 7%, recuperando la diferencia de frecuencia (de dos puntos porcentuales), en relación a los dos primeros años, lo que, no obstante, sigue siendo menor en relación a la frecuencia registrada el primer año.

Enseguida, el ítem 8.2 (C8), hace alusión al uso juvenil de *agresión verbal para abordar un conflicto* con los adultos del Liceo. Al respecto, los alumnos de Cuarto Medio aparecen como los más alertas ante estas conductas, en tanto, un 41.03% de ellos establece que ha presenciado con frecuencia

a sus pares diciendo palabras duras a los mayores en una situación conflictiva. Mientras que con una diferencia de un punto porcentual, el 40.37% de los alumnos de Segundo Medio, considera percibir esta conducta constantemente. En tanto, el 36.17% de los encuestados de Tercero Medio, asiente frente a este ítem, para finalmente ser los alumnos de Primero Medio, los que percibirían en menor medida esta conducta de sus pares hacia los mayores (un 31.25% de ellos).

En este sentido, si bien en un principio cerca de una tercera parte de los jóvenes de 15 años (promedio) sostiene percibir las agresiones verbales de sus pares hacia los adultos con los que tienen un conflicto, esta percepción se eleva considerablemente en Segundo año y luego desciende cerca de un 4% para los jóvenes del Tercer nivel, aumentando nuevamente en el Cuarto. De esta manera, la curva de evolución de este comportamiento, salvo en Tercero Medio, presenta una tendencia hacia el crecimiento, sobre todo si tomamos como referente el Primer año.

A continuación el ítem 5.5 (C9), corresponde al uso de los *gritos* como forma de maltrato de los jóvenes hacia los adultos del Liceo. Al respecto, Segundo Medio sería el nivel de enseñanza en el que más jóvenes reconocen esta conducta con frecuencia, en tanto, el 38.18% de ellos considera haber sido testigo de gritos de los alumnos hacia los adultos. En orden decreciente de prevalencia, los jóvenes de Cuarto Medio, un 35.9% de los que cursan este nivel sostiene haber observado esta situación con frecuencia, luego, el 34.62% de los alumnos de Primero Medio coinciden con su percepción. Finalmente, serían los alumnos de Tercero Medio, es decir, aquellos de 17 años promedio, los que registran en menor medida esta percepción, en tanto, el 27.37% de ellos considera los gritos como una práctica frecuente entre sus compañeros.

Al respecto, es posible observar una evolución circular de la percepción de los gritos a lo largo de los años de enseñanza media, en tanto, si bien su percepción se eleva 4 puntos porcentuales de Primer a Segundo año, es decir, hacia los 16 años de edad, en Tercero decrece a su menor nivel, para elevarse nuevamente en Cuarto, entre los jóvenes de 18 años, quienes desarrollan un nivel de percepción similar al que tienen los adolescentes de al rededor de los 15 años, es decir, que cursan Primero Medio.

Enseguida, el ítem 5.6 (C14) se refiere al *destrozo o impedimento que los jóvenes pueden causar sobre el trabajo de los adultos* del Liceo. Al respecto, los datos indican que un 31.65% de los alumnos de Cuarto Medio percibe con frecuencia esta conducta. A continuación, en sentido decreciente, le seguirían los alumnos de Tercero Medio, de los cuales un 30.85% sostiene haber percibido constantemente a sus compañeros destrozando el trabajo a sus mayores, o impidiéndoles realizar sus obligaciones. Con una diferencia de dos puntos porcentuales respecto a los anteriores, el

28.18% de los jóvenes que cursan Segundo Medio, con alrededor de 16 años, consideran que esta conducta juvenil se da con frecuencia, para ser los adolescentes de Primero Medio, de 15 años promedio, los que en última instancia, percibirían en menor medida este comportamiento, en tanto, un 23.08% de ellos sostiene haber observado constantemente este comportamiento entre sus compañeros.

Los resultados anteriores nos permiten distinguir un crecimiento prudente pero sostenido, en la percepción de los destrozos o impedimentos que los jóvenes realizan respecto al trabajo de los adultos. Si bien en Segundo Medio se registra el nivel de percepción más elevado, a medida que pasan los años la percepción de los destrozos, se hace mayor.

Posteriormente, el ítem 5.7 (D3) se refiere a la acción de *poner en ridículo*, como forma de agresión de los adolescentes hacia los adultos. De acuerdo a los datos arrojados por el instrumento, los jóvenes de Tercero Medio representan al grupo, que comparado con los jóvenes de otras edades y niveles de enseñanza, considera en mayor medida la presencia de esta conducta entre sus compañeros, en tanto, el 27.37% de ellos dice haber presenciado con frecuencia a sus pares poniendo en ridículo a los adultos del Liceo. Enseguida, con dos puntos porcentuales menos, el 25.32% de los jóvenes que cursan Cuarto Medio, afirman la constancia de esta conducta entre sus pares. Luego, el 22.73% de los jóvenes que cursan el Segundo Medio, establecen que sus pares ponen en ridículo a los mayores; y finalmente el 20.16% de los jóvenes que cursan el primer Nivel, es decir, aquellos con 15 años de edad promedio, representan la edad en que menos se percibe este tipo de agresión en la escuela.

En este sentido, la tendencia sería al alza progresiva de la percepción de poner en ridículo a los adultos, a medida que los jóvenes se desarrollan, sin embargo, en el último año de enseñanza se presentaría un leve descenso, lo que rompería la tendencia. Esto es, la percepción de la conducta se incrementa de Primero a Tercero Medio, primero leve y luego con una distancia mayor de prevalencia, para presentar un leve descenso entre los jóvenes de Cuarto año, es decir, de 18 años de edad. Sin embargo, este decrecimiento no alcanza a ser tan intenso como el que se presenta ya en el Primer año de enseñanza media.

Enseguida, el ítem 5.9 (D8) dice relación con las agresiones de tipo *acoso sexual* que los jóvenes comportan hacia los adultos. En este sentido, los jóvenes de 16 años, es decir, los que cursan el Segundo año Medio, son los que presentan el nivel de percepción mayor de esta forma de agresión, en tanto el 19.09% de ellos sostiene que ha observado constantemente a sus pares en esta actitud. En menor medida, con al rededor de un 4% de diferencia, un 14.74% de los adolescentes de Tercero Medio, sostiene percibir esta conducta frecuentemente, a continuación, el 12.82% de los encuestados

de al rededor de 18 años afirma haber observado con frecuencia acoso sexual de sus pares hacia los adultos, mientras que por último, el 7.69% de los alumnos de Primero Medio, asiente ante este ítem, lo que los sitúa como el grupo etéreo en el que se da en menor medida la percepción del acoso como agresión de jóvenes hacia adultos.

Frente a estos resultados, notamos un amplio margen de diferencia perceptiva entre los dos primeros años del ciclo de estudio, percepción que luego parece presentar un descenso sostenido y más moderado hacia los últimos años de educación media. En este sentido, la curva de evolución en la percepción del acoso, se eleva en un primer momento hasta su tope máximo, para descender más regularmente, hasta una distancia considerable (de 5%) respecto al nivel más bajo de su registro, presente en el primer año del ciclo.

El ítem 8.1 (D12) entre tanto, hace alusión al uso de *agresión física* de parte de los jóvenes, *frente a los adultos con los que se encuentran en conflicto*. Los resultados establecen que los alumnos de Tercero Medio, un 14.74% de ellos, perciben con mayor frecuencia la agresión física de sus pares hacia los adultos, Enseguida el 10.94% de los alumnos que cursan el Primer nivel, de aproximadamente 15 años, sostienen haber presenciado esta conducta con frecuencia. Con un grado de percepción muy similar serían los alumnos de Segundo Medio, los que registran en menor medida este percepto, un 10.09% de ellos sostienen esta respuesta. Por último, sólo un 5.13% de los alumnos de Cuarto año, afirman que la agresión física se da constantemente de sus pares hacia los adultos ante un conflicto, lo que los sitúa como el grupo etéreo que registra en menor medida esta forma de maltrato, en comparación con los otros tres grupos de jóvenes que cursan la enseñanza media.

De acuerdo a los resultados del instrumento, la evolución de la percepción de esta conducta resultaría prácticamente nula entre los jóvenes de los dos primeros años de enseñanza media, luego se elevaría a su mayor nivel de desarrollo entre los jóvenes de 17 años, con una distancia razonable respecto a los dos primeros grupos, y descendería bruscamente en el último año, donde alcanzaría su menor expresión, entre los jóvenes de 18 años promedio. Es decir, pasaría por un primer momento de equilibrio, para luego presentar dos movimiento opuestos y extremos a la vez, uno de elevación y el otro, en decrecimiento.

Finalmente, el ítem 5.3 (D14) al igual que en el ítem anterior, da cuenta, del uso de la *agresión física*, pero en este caso, no especifica el tipo de situación en que esta se utiliza, por lo tanto, incluye cualquier contexto de relación. Al respecto, es posible afirmar que son los jóvenes de Segundo Medio los que registran en menor nivel esta conducta en tanto, sólo el 3.64% de ellos reconoce la agresión física como forma de maltrato frecuente de los jóvenes hacia los adultos del

Liceo. En orden creciente de percepción, los alumnos de Cuarto Medio, es decir, aquellos que tienen al rededor de 18 años, presentan un nivel de percepción muy similar, y levemente mayor, en tanto el 3.8% de ellos afirma haber observado con frecuencia esta conducta entre sus pares y los adultos. Luego, con 6 puntos porcentuales de diferencia, el 9.47% de los alumnos de Tercero Medio percibe en mayor medida esta conducta, para ser, por último, los alumnos de Primero Medio los que, en mayor número, afirman haber sido testigos de estas situaciones de violencia y agresión, en tanto el 10.85% de ellos sostiene haberlas presenciado constantemente por parte de sus compañeros.

Al respecto, podemos advertir que la percepción de esta conducta tiene una especie de evolución cíclica a lo largo de los años de enseñanza media, en tanto, se repite una cierta tendencia de crecimiento y disminución ante la agresión física, entre las distintas edades de los jóvenes. Son más los alumnos del Primer nivel los que la registran, posteriormente, en el Segundo nivel, es decir, a los 16 años, esta percepción decrecería a su mínima expresión, para volver a encumbrarse entre los jóvenes del Tercer año, y decaer en frecuencia de presentación entre los que parten del ciclo de enseñanza, al rededor de los 18 años, aunque en una menor intensidad en comparación con los dos primeros grupos de jóvenes, que inician el ciclo.

Nuevamente, tal como en el apartado anterior, en que revisábamos las agresiones entre jóvenes bajo la influencia de la edad de ellos, encontramos en este momento que las tres últimas conductas: acoso sexual, agresión física en contexto de conflicto y sin él, que hemos calificado como graves, desde un punto de vista de sus consecuencias, aparecen con un comportamiento particular que no obedece ningún patrón similar entre ellas salvo su variación a lo largo de los años de enseñanza.

c) Conductas Agresivas de Adultos hacia Jóvenes

Items	Valor F	Significancia	Prevalencia Prom. 1°Medio, en %	Prevalencia Prom. 2°Medio, en %	Prevalencia Prom. 3°Medio, en %	Prevalencia Prom. 4°Medio, en %
6.7 (C6)	53.94	<0,000	35.66	40	47.87	36.84
9.2 (C7)	11.73	<0,008	31.54	39.09	42.11	38.96
6.10 (C11)	33.55	<0,000	24.41	26.85	40.43	32.89
6.8 (C12)	134.66	<0,000	28.13	26.36	37.89	28.95
6.11 (C15)	12.16	<0,006	30.16	20	30.85	19.48
6.1 (D2)	305.92	<0,000	26.36	23.64	32.63	15.38
6.12 (D5)	29.35	<0,000	18.55	21.1	24.47	12
6.9 (D9)	68.16	<0,000	10.85	11.93	19.15	9.21
9.1 (D11)	50.69	<0,000	11.54	11.93	13.68	3.8
6.6 (D13)	57.41	<0,000	5.43	11.01	15.79	5.13

El siguiente apartado da cuenta de aquellas conductas agresivas que los adultos comportan hacia los jóvenes del Liceo, cuya presencia se relaciona con la edad de los encuestados, y por lo tanto, presentan variabilidad de acuerdo a los niveles de enseñanza media, en que se encuentran los sujetos

que las observan.

Al igual que en el apartado anterior, es posible advertir que las conductas agresivas de adultos hacia jóvenes, se encuentran divididas homogéneamente de acuerdo a su prevalencia; a saber, cinco presentan entre un 25% y un 50% de frecuencia de respuesta, mientras que las otras cinco se ubican entre las conductas menos percibidas por los encuestados, con un 25% y menos de respuesta.

El primer ítem a describir es el 6.7 (C6), el cual se refiere a las prácticas adultas de maltrato a los jóvenes a través de *poner en ridículo*. En este sentido, los resultados de la encuesta establecen que en Tercero Medio esta conducta presenta el mayor nivel de percepción, en tanto, el 47.87% de los jóvenes, de aproximadamente 17 años, sostiene haber presenciado a los adultos poner en ridículo con frecuencia a sus pares. En menor medida, y con 7 puntos porcentuales de diferencia con respecto a los jóvenes de Tercero, el 40% de los encuestados de Segundo Medio reconoce permanentemente este comportamiento entre los adultos con los que conviven. Siempre decreciendo en porcentaje de respuesta, el 36.84% de los jóvenes que cursan el Cuarto Nivel, sostiene observar esta conducta, para finalmente ser los alumnos de Primero Medio, los que con una diferencia de un punto porcentual con los de Cuarto año, representan a los que presentan el menor nivel de percepción de la conducta de poner en ridículo de los adultos hacia sus los adolescentes, en tanto, un 35.66% de ellos, responde afirmativamente a este ítem.

De acuerdo a estos resultados, la evolución en la percepción de la conducta de poner en ridículo a los jóvenes, adoptaría un crecimiento sostenido hasta los 17 años, en que los jóvenes cursan el Tercero Medio, para luego descender entre los encuestados de 18 años, a un nivel de percepción muy semejante, aunque algo superior, al que tienen aquellos que ingresan a la Enseñanza Media, que distinguen en menor medida esta conducta entre sus mayores.

El ítem 9.2 (C7), se refiere al uso de *agresión verbal ante un conflicto*. De acuerdo a los datos recogidos, nuevamente, los alumnos de Tercero Medio, es decir, aquellos con 17 años promedio de edad, al igual que en el ítem anterior, perciben con mayor frecuencia este tipo de agresiones, en tanto, el 42.11% de ellos afirma haber sido testigo de estas conductas hacia sus pares.

Luego, 39.09% de los jóvenes de Segundo Medio, es decir, los de una edad promedio de 16 años, han observado esta conducta. Enseguida, descendiendo sólo un punto porcentual de nivel de prevalencia, el 38.96% de los jóvenes de Cuarto Medio (18 años), sostienen que esta conducta se presenta frecuentemente entre los adultos del Liceo; para finalmente, ser los alumnos de Primero Medio (15 años), es decir, aquellos que ingresan a este nivel de educación, los que al parecer perciben en menor nivel la agresión verbal en conflicto entre adultos y jóvenes, en tanto, el 31.54% de los

encuestados que cursan este nivel afirman que con frecuencia han presenciado este comportamiento.

De acuerdo a estos datos, sería posible establecer un cierto continuo de desarrollo de la percepción de las agresiones verbales entre pares en conflicto, a lo largo de la educación media; a través de la prevalencia que adopta esta conducta en los 4 niveles de educación. Al respecto, cabe señalar que la percepción de esta conducta presenta una dirección progresiva de desarrollo durante el crecimiento de los jóvenes, de manera similar al ítem 6.7, en tanto, desde el Primer hasta el Tercer Nivel de enseñanza asciende en prevalencia (7% de diferencia entre 1° y 2° medio, luego, 3% entre 2° y 3° medio), para descender cerca de los 18 años, hasta un nivel similar al que presentan los jóvenes de 16 años, que cursan el Segundo Medio, distinguiéndose del ítem anterior, cuyo descenso llega a compararse al nivel de percepción de los jóvenes del Primer año.

De esta manera, es posible reconocer una curva de crecimiento de la percepción juvenil, que en un primer momento tiene un ascenso importante, de al rededor de los 15 a 16 años, el cual se modera hacia los 17 y descende, del mismo modo, con moderación, para los jóvenes de 18 años de edad.

A continuación el ítem 6.10 (C11) se refiere a la conducta adulta de maltrato de *mirar en menos el trabajo de los jóvenes* del Liceo. En relación a este comportamiento, el 40.43% de los alumnos de 17 años promedio, es decir, los que cursan el Tercer nivel, registra el nivel de percepción más alto de esta conducta en comparación, con sus pares que se encuentran cursando los otros tres niveles de enseñanza.

En orden descendente de prevalencia de percepción, con 7 puntos porcentuales menos de diferencia, les siguen los jóvenes de Cuarto Medio, de los que el 32.89%, sostiene haber observado con frecuencia a los adultos mirar en menos el trabajo de sus compañeros. En menor medida el 26.85% de los encuestados de Segundo Medio sostiene esta aseveración, para ser en última instancia, los alumnos de Primero Medio los que, en comparación con los jóvenes de los tres niveles posteriores, registran en menor medida este comportamiento, en tanto, el 24.41% de ellos afirma el desarrollo frecuente de esta actitud entre los adultos del Liceo al que asisten.

Los datos anteriores dan cuenta de que la percepción juvenil de la conducta de mirar en menos, que los adultos comportan hacia el trabajo de los jóvenes, presenta una evolución ascendente a lo largo de los primeros tres años de enseñanza, para descender sólo entre los jóvenes de 18 años promedio. No obstante, si bien en los primeros años la evolución de la percepción juvenil es ascendente, también resulta abrupta en Tercer año, en tanto, el incremento de ella entre estos jóvenes, es comparativamente muy superior a la de los jóvenes de los años anteriores (a lo menos en un 13%).

Posteriormente, el ítem 6.8 (C12) hace alusión al uso de agresiones verbales de los adultos hacia los jóvenes, bajo la forma de *decir cosas hirientes*. Al respecto, nuevamente y como es la tendencia en este apartado, los alumnos de Tercero medio serían los que con mayor frecuencia observarían esta conducta, en tanto, el 37.89% de ellos afirma haber presenciado a los adultos de sus Liceos decir cosas hirientes a otros jóvenes. Le siguen en orden inverso de prevalencia, los jóvenes de Cuarto Medio (de 18 años promedio), de los cuales el 28.95% registran esta conducta entre los adultos. Con un nivel de percepción muy similar a los anteriores, el 28.13% de los adolescentes que cursan el Primer Nivel, es decir, aquellos de 15 años. Para ser consignados los jóvenes de Segundo Medio como los que perciben en menor medida las palabras hirientes de parte de los adultos, al presentar un 26.36% de afirmación ante este ítem.

De acuerdo a estos resultados, la percepción de los estudiantes respecto de esta conducta de maltrato verbal de los adultos hacia sus compañeros, evoluciona en forma ascendente hasta sus 17 años -alcanza un registro bastante más amplio a los 17, en comparación al de los 15 y 16 años- para descender a los 18, en que, de manera similar a lo ocurrido en el ítem 9.2, los adolescentes presentan un nivel de percepción similar al que presentan los estudiantes de 16 años, que cursan el Segundo Medio.

Enseguida, el ítem 6.11 (C15), representa la conducta de *molestar de diferentes maneras y persistentemente*, que los adultos ejercen sobre los adolescentes del Liceo. En este sentido, un 30.85% de los jóvenes de Tercero Medio, es decir, de 17 años aproximadamente, registran la percepción más elevada de este comportamiento adulto, en comparación con las percepciones de sus pares que asisten a cursos inferiores y superiores. Luego, prácticamente en la misma medida, el 30.16% de los estudiantes de Primero Medio sostienen que han observado con frecuencia a los adultos molestar a sus compañeros. Con una prevalencia inferior de un poco más de 10 puntos porcentuales, el 20% de los jóvenes de 16 años, que cursan Segundo Medio, percibe constantemente estas acciones. Y por último, con una diferencia mínima de prevalencia respecto a los alumnos de Segundo nivel, el 19.48% de los encuestados de 18 años afirman haber observado a sus mayores molestar de diferentes maneras y con persistencia a otros estudiantes.

De acuerdo a estos datos, el desarrollo de la percepción entre los jóvenes a lo largo de sus años de estudio, presenta un movimiento cíclico de desarrollo: del descenso al ascenso, para volver a descender. En primer lugar, se presenta un fuerte descenso en la percepción de los jóvenes de Segundo Medio, en relación a la de los que cursan el Primer nivel (de 15 años), para en un segundo momento aumentar entre los adolescentes de Tercer nivel, quienes registran este maltrato, casi en la misma medida que lo hacen los encuestados de Primer año. Finalmente, la percepción vuelve a

descender, entre los jóvenes que cursan el último nivel de enseñanza (18 años promedio), quienes presentan un nivel similar de percepción que los adolescentes que cursan el Segundo año.

Encabezando las conductas que, dentro de este apartado, presentan una prevalencia de respuesta inferior al 25%, el ítem 6.1 (D2) se refiere al uso de *sobrenombres* que los adultos ponen a los alumnos *para hacerlos sentir mal*. Los resultados de la encuesta indican que los jóvenes de Tercero Medio, en comparación con el resto de los estudiantes de enseñanza media, serían quienes perciben con mayor frecuencia esta conducta entre sus mayores, en tanto, casi un tercio de ellos, un 32.63%, da cuenta de esta situación. En orden decreciente de prevalencia, al igual que en el ítem 6.11, tras ellos se ubican los alumnos de Primero Medio, de los cuales un poco más de una cuarta parte, es decir, el 26.36%, establece que el uso de sobrenombres es constante entre los adultos respecto a sus compañeros. Enseguida, con menos de tres puntos porcentuales, el 23.64% de los jóvenes de Segundo Medio, manifiesta haber sido testigo de esta conducta de manera constante. Y por último, los alumnos de Cuarto Medio, es decir, aquellos de 18 años promedio, registran en menor medida el uso de sobrenombres entre los adultos del Liceo, en tanto, el 15.38% de ellos responde afirmativamente ante este ítem.

Repitiendo el patrón de desarrollo etéreo del ítem anterior, los datos nos permiten advertir que la percepción de los jóvenes respecto al uso de sobrenombres por parte de los adultos, presenta una especie de evolución cíclica, caracterizada por tendencias comparativamente más extremas de prevalencia en los últimos años de enseñanza media. Esto es, la percepción de los sobrenombres decae levemente entre los encuestados de Primero a Segundo Medio, para aumentar intensamente entre los jóvenes de 17 años, y decaer, nuevamente y de manera brusca, entre los jóvenes de 18, quienes en sentido inverso a los de Tercer año, representan al grupo etéreo que registra en menor medida el uso de sobrenombres por parte de los adultos.

A continuación, el ítem 6.12 (D5), alude a la conducta de *chantaje* que los adultos desarrollan frente a los jóvenes como una forma de maltrato. De acuerdo a los resultados de la encuesta, el 24.47% de los alumnos de 17 años promedio, es decir, aquellos que cursan el Tercero Medio, perciben con frecuencia a los adultos chantajear a sus compañeros, situándose como el grupo etéreo que presenta el mayor nivel de percepción de esta conducta. Enseguida, con tres puntos porcentuales menos de diferencia, el 21.1% de los alumnos de 16 años, afirma haber observado constantemente esta situación. Luego, un 18.55% de los jóvenes de Primero Medio, registran estos sucesos, mientras serían los alumnos de Cuarto Medio, de 18 años, los que presentan el menor nivel de percepción del chantaje de los adultos hacia los jóvenes, en tanto, sólo el 12% de ellos, asevera que este tipo de

maltrato se desarrolla constantemente entre los adultos del Liceo.

De acuerdo a estos datos, la percepción del chantaje adulto entre los jóvenes evoluciona de manera ascendente y gradual, de Primero a Tercero Medio, para descender de forma brusca entre los jóvenes de 18 años, que presentan el menor nivel de percepción juvenil.

El ítem 6.9 (D9) se refiere al *acoso sexual* como modalidad de maltrato de los adultos hacia los jóvenes. Al respecto los encuestados de Tercero Medio, de 17 años, son los quienes más perciben, entre los distintos niveles etáreos juveniles de los Liceos, este tipo de comportamiento entre los adultos, en tanto el 19.15% de ellos, es decir, prácticamente un cuarto de los jóvenes que cursan este año de enseñanza, responde afirmativamente este ítem. A continuación, en sentido inverso de prevalencia, un 11.93% de los alumnos de 16 años, sostienen que con frecuencia han visto sido testigos de conductas de acoso hacia sus compañeros, por parte de los adultos. Enseguida, con una diferencia mínima de prevalencia, el 10.85% de los encuestados de 15 años, que en general, cursan el Primer año del ciclo, afirma percibir con frecuencia esta conducta. En última instancia, los alumnos de 18 años, aparecen como los que, como grupo etáreo, perciben en menor medida el acoso sexual de adultos a jóvenes, en tanto el 9.21% de ellos afirma observarla constantemente.

Bajo estos datos es posible advertir, que la percepción juvenil del acoso sexual adulto, a lo largo de los años de enseñanza media, va aumentando levemente de Primero a Tercero Medio, para decrecer intensamente, a su mínimo nivel de expresión, al rededor de los 18 años. Sin embargo, que la evolución de la percepción no resulta progresiva de un año a otro, en tanto, si bien entre los dos primeros años del ciclo la diferencia de prevalencia de respuesta es muy reducida, en Tercer año se eleva bruscamente, alcanzando el mayor nivel de desarrollo, para reducirse, nuevamente, con la mayor intensidad entre los jóvenes de 18 años.

A continuación el ítem 9.1 (D11) da cuenta del uso de *agresión física*, de parte de los adultos, para abordar los conflictos con los adolescentes. De acuerdo a los datos arrojados por el instrumento, los alumnos de Tercer año, perciben en mayor medida este tipo de comportamiento adulto, en tanto el 13.68% de ellos da cuenta de haber presenciado con frecuencia esta conducta entre los adultos del Liceo. En orden decreciente de prevalencia, el 11.93% de los alumnos de Segundo Medio reconoce presenciar estas conductas con frecuencia. Enseguida y casi en la misma medida que los de Primero Medio, el 11.54% de los encuestados de 16 años, afirma percibir constantemente a sus mayores agredir a los alumnos con los cuales tienen un conflicto. Mientras que sólo un 3.8% de los alumnos de Cuarto Medio sostiene que esta modalidad de agresión se desarrolla con frecuencia entre los adultos de sus Liceos.

Estos datos nos permiten dar cuenta de que la percepción juvenil de la agresión adulta en situación de conflicto mantiene niveles de desarrollo similares entre los distintos niveles etéreos, salvo en Cuarto Medio, en que la percepción de estos jóvenes ante esta situación llega a su menor nivel de expresión.

Por último, el ítem 6.6 (D13) se refiere al *destrozo de los trabajos de los jóvenes* por parte de los adultos, como forma de agresión. En este caso, manteniendo la tendencia de este apartado, los alumnos de Tercero Medio presentan, respecto al resto de grupos etéreos, los mayores niveles de percepción hacia este tipo de conducta adulta, en tanto el 15.79% de ellos sostiene haber sido testigo de esta actitud entre los adultos del Liceo. A continuación, el 11.01% de los alumnos de 16 años de edad promedio, sostiene que la conducta de destrozo hacia el trabajo de los estudiantes es frecuente entre los adultos. Luego, con 5 puntos porcentuales menos de prevalencia el 5.43% de los alumnos que ingresan al ciclo de enseñanza media, es decir, aquellos de 15 años promedio, afirman que este tipo de comportamiento se produce constantemente, mientras que de manera similar, el 5.13% de los jóvenes de 18 años, es decir, aquellos que cursan el Cuarto Medio responden afirmativamente a este ítem, constituyéndose en el grupo etéreo que percibe en menor medida este tipo de conducta entre los adultos de los Liceos.

En relación a estos datos, se advierte que la percepción de los encuestados respecto a la conducta de destrozo del trabajo adolescente por parte de los adultos, va creciendo progresiva y gradualmente de Primero a Tercero Medio, presentando una diferencia intercalar de cerca de 5 puntos porcentuales cada año, lo que no sucede entre los jóvenes de Cuarto Medio, de los que un porcentaje similar e incluso menor a los jóvenes de Primer año, reconocen la presencia de esta conducta.

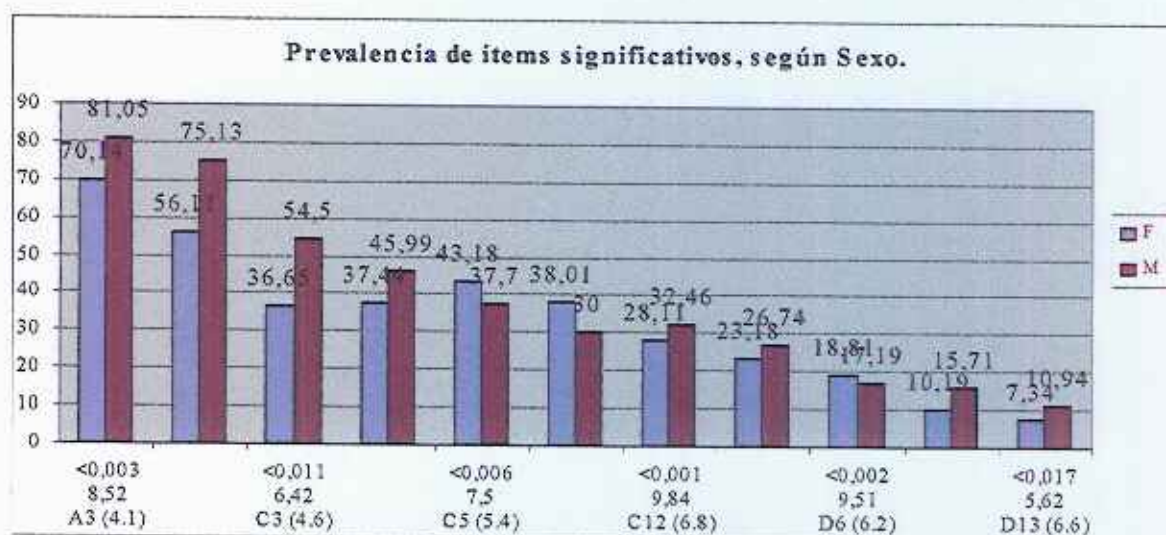
Como podemos constatar a partir de los resultados, los últimos cuatro tipos de comportamiento (chantaje, acoso sexual, agresión física en situación de conflicto y destrozar los trabajos), de los cuales tres pertenecen a una categoría de mayor gravedad, parecen desarrollarse de manera similar a lo largo de los cuatro niveles de enseñanza media.

A partir de su ingreso a esta etapa de enseñanza, los jóvenes parecen reconocer paulatina y progresivamente estos comportamientos entre los adultos del Liceo, lo que se aprecia en el ascenso gradual de percepción de estas conductas de Primero a Segundo Medio, para alcanzar su nivel más elevado entre los jóvenes de Tercero medio, y descender luego entre los de Cuarto Medio, quienes las registran de modo similar al que lo hacen los jóvenes que ingresan a Primero Medio, o incluso llegan a registrarla a niveles mucho menores que estos.

1.2.3 Conductas Agresivas Desagregadas por Sexo

Cuadro 12
Conductas Agresivas Desagregadas por Sexo, con una Significancia del 99%

Items	Valor F	Significancia	Prevalencia Prom. Femenina, en %	Prevalencia Prom. Masculina, en %
4.1 (A3)	8.52	<0,003	70.14	81.05
7.1 (B6)	12.68	<0,000	56.11	75.13
4.6 (C3)	6.42	<0,011	36.65	54.5
4.12 (C4)	27.14	<0,000	37.44	45.99
5.4 (C5)	7.5	<0,006	43.18	37.7
5.5 (C9)	33.07	<0,000	38.01	30
6.8 (C12)	9.84	<0,001	28.11	32.46
4.9 (D1)	7.15	<0,007	23.18	26.74
6.2 (D6)	9.51	<0,002	18.81	17.19
6.9 (D9)	11.29	<0,000	10.19	15.71
6.6 (D13)	5.62	<0,017	7.34	10.94



El presente apartado da cuenta de 11 tipos de conductas agresivas, cuyo desarrollo se relaciona al sexo de los jóvenes encuestados.

De acuerdo al nivel de prevalencia, es posible advertir que la mayoría de estas conductas presentan menos de un 50% de respuesta de percepción entre los jóvenes, lo que estaría señalando que menos de la mitad de la población estudiantil, las percibe frecuentemente, sin embargo, a este dato se agrega, que la percepción de las conductas de estas personas, están influenciadas según el sexo del encuestado, es decir, según si este es hombre o mujer. De acuerdo a este dato será posible conocer detalladamente qué conductas perciben más las mujeres, cuáles los hombres, y en esa

medida, considerar la importancia de la perspectiva de género, en las dinámicas escolares, y en el desarrollo de intervenciones tendientes a colaborar con la disminución de las conductas agresivas en la comunidad escolar.

A continuación, tal como en los apartados anteriores, se hace necesario dar cuenta de aquellas conductas cuya presencia no estaría influenciada por la variable género, sino que las desarrollarían de modo similar todos los miembros de la comunidad educativa. Introducir esta variable en el análisis de los comportamientos agresivos implica reconocer y dar cuenta de la necesidad de entender el sistema educativo, también como cruzado por una perspectiva de género, que permite reconocer la diversidad de la naturaleza humana.

<i>Agresiones comportadas en los liceos, independiente del Sexo de los jóvenes.</i>	
7.2 (A1)	Los alumnos hacen uso de agresión por medio de palabras duras cuando tienen conflictos entre ellos.
4.2 (A2)	Hacer bromas mal intencionadas a compañeros del Liceo.
4.5 (B1)	Gritar a los compañeros del Liceo
4.11 (B2)	Molestar a algún compañero del Liceo de diferentes maneras y persistentemente.
5.1 (B3)	Los alumnos ponen sobrenombres hirientes a los adultos del Liceo.
4.8 (B4)	Decir cosas hirientes a compañeros del Liceo.
4.7 (B5)	Poner en ridículo a compañeros del Liceo.
9.8 (B7)	El adulto del Liceo impone la autoridad que tiene sin considerar al alumno con el que tiene un conflicto.
4.4 (B8)	Hacer a un lado o ignorar a los compañeros del Liceo.
4.3 (B9)	Agredir físicamente a compañeros del Liceo.
7.8 (B10)	Los alumnos imponen la autoridad que tienen sin considerar al otro compañero cuando se tiene un conflicto.
6.5 (B11)	Los adultos gritan a los alumnos.
4.10 (B12)	Mirar en menos el trabajo de compañeros del Liceo.
5.11 (C1)	Los alumnos se dedican a molestar a uno o más adultos del Liceo de diferentes maneras y persistentemente.
5.2 (C2)	Los alumnos hacen bromas mal intencionadas a los adultos del Liceo.
6.7 (C6)	Los adultos ponen en ridículo a los alumnos.
9.2 (C7)	El adulto del Liceo agrede con palabras duras al alumno con el que tiene un conflicto.
8.2 (C8)	El alumno agrede con palabras duras al adulto con el cual tiene un conflicto.
6.4 (C10)	Los adultos hacen a un lado o ignoran a los alumnos del Liceo.
6.10 (C11)	Los adultos miran en menos el trabajo de los alumnos.
5.8 (C13)	Los alumnos dicen cosas hirientes a los adultos del Liceo.
5.6 (C14)	Los alumnos hacen destrozos al trabajo de los adultos del Liceo o no los dejan hacer su trabajo.
6.11 (C15)	Los adultos molestan a uno o más alumnos de diferentes maneras y persistentemente.
6.1 (D2)	Los adultos del Liceo ponen sobrenombres a los alumnos para hacerlos sentirse mal.
5.7 (D3)	Los alumnos ponen en ridículo a los adultos del Liceo.
5.10 (D4)	Los alumnos miran en menos el trabajo de los adultos del Liceo.
6.12 (D5)	Los adultos chantajea a los alumnos.
5.12 (D7)	Los alumnos chantajea a los adultos del Liceo.
5.9 (D8)	Los alumnos molestan o acosan sexualmente a los adultos del Liceo.
6.3 (D10)	Los adultos del Liceo agreden físicamente a los alumnos.
9.1 (D11)	El adulto del Liceo agrede físicamente al alumno con el cual tiene un conflicto.
8.1 (D12)	El alumno agrede físicamente al adulto con el cual tiene un conflicto.
5.3 (D14)	Los alumnos agreden físicamente a los adultos del Liceo.

Los datos arrojados por la encuesta nos indican que un importante grupo de conductas no varía de acuerdo al género de los jóvenes.

En este sentido, y apelando a las conductas más graves, nos encontramos con la misma tendencia. De estas cinco clases de conductas, podemos apreciar que la imposición de la autoridad y la agresión física, responderían de modo similar tanto entre mujeres como en varones, cualquiera sea la dirección estos comportamientos (entre jóvenes, de jóvenes hacia adultos y de adultos hacia jóvenes).

Respecto a la conducta de agresión física en situación de conflicto, podemos constatar que las agresiones entre pares y las de los adultos hacia los jóvenes, se distinguirían de acuerdo al sexo del involucrado; mientras que las relaciones de agresión entre jóvenes y adultos, se sucederían de manera similar entre sexos.

El acoso sexual, por su parte, varía de acuerdo al sexo de los jóvenes cuando la conducta se comporta entre pares y cuando los adultos agreden a los jóvenes. En el caso del acoso de los jóvenes hacia los adultos, la variable género no influye en su desarrollo.

Finalmente respecto al chantaje, cuando este lo comportan jóvenes y adultos entre sí, no se aprecia variación a partir del género de los jóvenes, sin embargo, tratándose del chantaje entre adolescentes, esta conducta sí demuestra variar de acuerdo a si los involucrados son hombres o mujeres.

Como podemos advertir, en este gran número de conductas, se aprecian distintas formas de maltrato, algunos más violentos que otros, y cuya práctica no estaría discriminada por la variable sexo. En este sentido, nos encontramos con características de la cultura popular, en que la sobrevivencia apela a cualquier tipo de conducta, traspasando y removiendo los modos de conducirse de hombres y mujeres.

Los docentes de Liceos populares hoy en día se sorprenden por el modo violento de conducirse de las estudiantes, que no dista mucho del de los jóvenes.

Al parecer la homogeneización cultural está privando a los jóvenes populares de las distinciones de género; sus razones pueden ser muy diversas, pero una de gran importancia, parece ser la *supervivencia*, en las condiciones que implica el provenir de sectores urbano-populares.

A continuación pasaremos a describir y analizar los comportamientos agresivos que, de acuerdo a la percepción de los encuestados, se estarían desarrollando entre los distintos actores de los Liceos, influidos por el sexo de los jóvenes que los perciben.

a) *Conductas Agresivas entre Jóvenes*

<i>Items</i>	<i>Valor F</i>	<i>Significancia</i>	<i>Prevalencia Prom. Femenina, en %</i>	<i>Prevalencia Prom. Masculina, en %</i>
4.1 (A3)	8.52	<0,003	70.14	81.05
7.1 (B6)	12.68	<0,000	56.11	75.13
4.6 (C3)	6.42	<0,011	36.65	54.5
4.12 (C4)	27.14	<0,000	37.44	45.99
4.9 (D1)	7.15	<0,007	23.18	26.74

De acuerdo a los datos arrojados por la encuesta, los adolescentes perciben con frecuencia 8 tipos distintos de conductas agresivas entre jóvenes, con una variación significativa de acuerdo al sexo de los encuestados. Así la tendencia parece indicar que los varones (como grupo genérico) perciben en mayor medida que las mujeres este tipo de comportamiento entre sus pares.

Para empezar, el ítem 4.1 (A3), da cuenta del uso de *sobrenombres entre compañeros, para hacer sentir mal*. Los datos, indican, como lo dijéramos anteriormente, que son los hombres los que perciben con mayor frecuencia esta conducta entre sus pares, en tanto, el 81.05% de ellos, es decir, 4/5 de la población estudiantil masculina, sostiene percibir con frecuencia este tipo de actos.

Con una diferencia significativa (de casi 11 puntos porcentuales), respecto a los varones, el 70.14% de las mujeres encuestadas considera haber percibido con frecuencia a sus pares ponerse sobrenombres, con el fin de hacerse sentir mal.

El ítem 7.1 (B6), se refiere al uso de la *agresión física ante un conflicto entre jóvenes*. Al respecto, un 75.13% de los varones encuestados sostiene haber observado con frecuencia a sus pares agredirse físicamente en una situación de conflicto. En tanto, casi un 20% menos de las jóvenes, más específicamente, el 56.11% de ellas, asiente a este ítem.

El ítem 4.6 (C3) dice relación con la conducta de *destrozar o impedir el trabajo de los pares*. Los datos entregados por la encuesta, permiten advertir que un 54.5% de los jóvenes varones advierten esta conducta con frecuencia entre sus compañeros, mientras que con una diferencia de 17 puntos porcentuales menos, el 36.65% de las mujeres considera haber sido testigo de estas conductas frecuentemente entre los/as jóvenes.

A continuación, el ítem 4.12 (C4), alude al uso del *chantaje entre jóvenes*. Al respecto, mientras el 45.99% de los varones encuestados asiente ante este ítem, un 37.44% de las mujeres encuestadas sostiene haber percibido el chantaje con frecuencia entre sus pares, lo que indica una diferencia de 8.55% de prevalencia de respuesta entre ambos sexos, a favor de los varones.

Por último, el ítem 4.9 (D1), hace alusión al *acoso sexual entre jóvenes*. En relación a este ítem, mientras el 26.74% de los jóvenes varones dice percibir el acoso con frecuencia entre sus pares, el 23.18% de las jóvenes sostiene lo mismo.

En este caso se advierte una **diferencia de prevalencias intersexual** mucho más reducida que respecto a las otras conductas (3%), lo que en otras palabras indica una percepción relativamente similar de las conductas de acoso sexual tanto para hombres como para mujeres, que bien podría estar aludiendo a la direccionalidad de la agresión, es decir, un victimario y una víctima, lo que también podría suponer un acosador y una acosada, lo que si bien resulta muy aventurado decir, puede estar dando cuenta de los estereotipos sexuales que se reproducen en las culturas populares: el hombre violento y la mujer sumisa, el hombre que lleva la iniciativa en el abordaje sexual, potente; y la mujer que coquetea y espera.

Como es posible constatar a partir de los resultados, todas las conductas que se encuentran en este apartado se caracterizan por presentar las mayores prevalencias de percepción entre los varones.

Ahora bien, tres de estas conductas (agresión física en situación de conflicto, chantaje y acoso sexual), que involucran consecuencias de mayor riesgo, tienen otra característica en común, todas son agresiones de carácter físico.

b) Conductas Agresivas de Jóvenes hacia Adultos

<i>Items</i>	<i>Valor F</i>	<i>Significancia</i>	<i>Prevalencia Prom. Femenina, en %</i>	<i>Prevalencia Prom. Masculina, en %</i>
5.4 (C5)	7.5	<0,006	43.18	37.7
5.5 (C9)	33.07	<0,000	38.01	30

A continuación nos encontramos con dos tipos de conductas que los jóvenes ejercen en dirección a los adultos de los Liceos, del mismo modo que las anteriores, su presencia varía de acuerdo al sexo de los jóvenes que las perciben.

Sin embargo, y a diferencia de lo que sucedía entre jóvenes, en este caso, quienes perciben con mayor frecuencia estos tipos de conducta son las jóvenes estudiantes.

Además, debe constatarse que ambas conductas poseen un nivel de prevalencia que las sitúa en el rango C, lo que quiere decir que entre un 25% y un 50% de los encuestados percibe este tipo de conductas en sus Liceos.

En primer lugar, el ítem 5.4 (C5), se refiere a la conducta de *hacer a un lado o ignorar a los adultos del Liceo*. Al respecto, el 43.18% de las adolescentes sostiene que ha percibido con frecuencia a sus pares ignorar a los adultos del Liceo. Con una diferencia de 5 puntos porcentuales,

el 37.7% de los jóvenes varones coincide en esta percepción.

Por otra parte, el ítem 5.5 (C9) se refiere a los *gritos* como forma de maltrato de los jóvenes *hacia los adultos*. En relación al grito, un 38.01% de las jóvenes sostiene que ha observado con frecuencia a sus pares gritar a los adultos del Liceo, mientras que con una *diferencia de un 8.01%*, el 30% de los adolescentes varones da cuenta de la misma percepción.

Ahora bien, el sentido común considera el ignorar y los gritos como una conducta más *bien femenina*, probablemente por su carácter menos violento, no obstante lo cierto es que nuestra *cultura* ha asignado un rol menos violento a las mujeres. En este sentido, es más probable que la *diferencia* perceptual a favor de las mujeres sea producto del aprendizaje cultural, es decir, del mismo modo que aprender su rol, probablemente las mujeres tiendan más a percibir este tipo de conducta, *en tanto*, forma parte de un patrón comportamental asignado, al que se está más alerta.

c) Conductas Agresivas de Adultos hacia Jóvenes

Items	Valor F	Significancia	Prevalencia Prom. Femenina, en %	Prevalencia Prom. Masculina, en %
6.8 (C12)	9.84	<0,001	28.11	32.46
6.2 (D6)	9.51	<0,002	18.81	17.19
6.9 (D9)	11.29	<0,000	10.19	15.71
9.1 (D11)	6.83	<0,009	10.45	10.94
6.6 (D13)	5.62	<0,017	7.34	10.94

El recuadro anterior nos indica la presencia de 5 tipos de maltrato, que los adultos practican hacia los jóvenes, y cuya aparición está influida por el sexo de los jóvenes encuestados.

Por otra parte, podemos constatar que la gran mayoría de los ítems aquí registrados se *ubica* en el nivel de percepción menor, es decir, no más del 25% de los jóvenes da cuenta de este tipo de conducta entre los miembros de la comunidad escolar.

De acuerdo al ítem 6.8 (C12), referido a las agresiones verbales, más específicamente a: *decir cosas hirientes a los jóvenes*, el 28.11% de las jóvenes encuestadas reconoce este tipo de comportamiento adulto hacia sus compañeros, de manera frecuente. Mientras que *4 puntos porcentuales* más de jóvenes varones, reconoce esta actitud y conducta entre los adultos.

El ítem 6.2 (D6), por su parte, da cuenta del uso adulto de *bromas mal intencionadas hacia los adolescentes*. Los datos del instrumento nos indican que el 18.81% de las adolescentes ha percibido con frecuencia este tipo de conducta entre los adultos del Liceo, mientras que de *manera* similar, aunque un tanto menor, un 17.19% de los varones reconoce de la misma medida *este*

comportamiento, estableciendo una **diferencia entre prevalencias** de un 1.62%.

Al respecto ambos sexos perciben de manera similar, lo que también puede estar indicando que este comportamiento adulto no discrimine en sexo y sea comportado sobre los jóvenes de **manera** **similar**, por lo tanto, afecte a ambos sexos de manera similar.

A continuación, el ítem 6.9 (D9), se refiere al **acoso sexual** que los adultos comporten **hacia** los jóvenes. Los datos indican que serían los jóvenes varones los que percibirían esta conducta **con** mayor frecuencia que las damas, en tanto, el 15.71% de ellos responde afirmativamente a este ítem, mientras que con una **diferencia de 5%**, el 10.19% de las damas sostiene haber sido testigo de **este** comportamiento adulto con frecuencia hacia sus pares.

Este ítem, al contrario de lo que se puede sospechar indica, que los jóvenes están más **atentos** a este tipo de conducta, lo que llama la atención, en tanto, se pensaría que las damas están más **atentas** o receptivas a estas conductas.

Por otro lado, también es posible pensar que las jóvenes pueden estar omitiendo **responder** afirmativamente a este ítem, como forma de resguardar una situación privada, lo que al mismo tiempo nos hace **elucubrar**, que los jóvenes pueden hacer las veces de voceros de ellas, apelando a que **no** pierden ni se juegan nada en esta declaración.

Enseguida, el ítem 9.1 (D11) se refiere al uso de **agresión física** de parte de los adultos **ante** **un conflicto** con los jóvenes. Al respecto, el 10.94% de los jóvenes varones sostiene que ha percibido con frecuencia estas agresiones adultas hacia sus compañeros, en una situación de conflicto, de **modo** similar el 10.45% de las jóvenes reconoce haber observado constantemente esta conducta **agresiva y** **violenta**.

Finalmente, el ítem 6.6 (D13) da cuenta de la conducta de **hacer destrozos al trabajo o no** **dejar hacer el trabajo**, que los adultos comportan hacia los jóvenes. De acuerdo a los datos de la encuesta, los varones serían los que perciben en mayor frecuencia estas formas de maltrato adultas, en tanto, el 10.94% de ellos asevera que los destrozos son practicados frecuentemente por los **adultos** hacia los jóvenes; mientras que sólo el 7.34% de las encuestadas sostiene este mismo parecer.

Por último, quisiéramos señalar una tendencia en este apartado, a saber, de los **hombres a** tener una percepción más intensa de las conductas agresivas entre pares y de los adultos hacia los **adolescentes**, mientras que las mujeres tendieron a una mayor percepción en las conductas **agresivas** de los jóvenes hacia los adultos.

2. Análisis Estadístico No Paramétrico: Asociación entre Tipos de Agresiones

Con el fin de obtener correlaciones entre las valoraciones que hacen los estudiantes, respecto a las conductas agresivas al interior de los Liceos, se estimó necesario efectuar un análisis estadístico no paramétrico a través de la prueba de la ji cuadrada (χ^2).

La prueba no considera relaciones causales, y permite trabajar con variables de tipo nominal como las que se utilizan en la encuesta.

Los resultados obtenidos serán organizados, en tres grandes áreas, a saber: respecto a las conductas agresivas entre jóvenes, de jóvenes hacia adultos y de adultos hacia jóvenes.

Esperamos que estos resultados permitan conocer más claramente el contexto en que se sitúan las agresiones al interior de los liceos, y por ende, comprenderlas de mejor manera.

2.1 Respecto a las Conductas Agresivas entre Jóvenes en el Liceo

2.1.1 Conductas Agresivas de Riesgo, Jóvenes y Adultos

Primero intentamos conocer la existencia de asociación entre las conductas agresivas riesgosas entre pares y adultos (hacia los jóvenes).

a) Chantaje desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.12)

<i>Conducta entre Compañeros</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Chantaje (ítem 4.12)	5.536	.019
Imponer la autoridad (Ítem 7.8)	12.989	.000
Molestar o acosar sexualmente (ítem 4.9)	10.837	.001
Agredirse físicamente en conflicto (Ítem 7.1)	6.884	.009
Agredirse físicamente (ítem 4.3)	.022	.882

Al respecto los resultados nos indican que cuando los adultos chantajean a los jóvenes, los adolescentes comportan esta conducta entre ellos, del mismo modo, que desarrollan otras conductas, como la imposición de autoridad, el acoso sexual, y el uso de la agresión física como modalidad de resolución de conflictos.

b) Imposición de autoridad, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 9.8)

<i>Conducta entre Compañeros</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Chantaje (ítem 4.12)	.058	.810
Imponer la autoridad (Ítem 7.8)	20.176	.000
Molestar o acosar sexualmente (ítem 4.9)	5.879	.015
Agredirse físicamente en conflicto (Ítem 7.1)	15.031	.000
Agredirse físicamente (ítem 4.3)	7.598	.006

La imposición de autoridad adulta sobre los jóvenes, demostró tener asociación tanto con conductas de abuso de poder como con las de acoso, y agresión física (tanto como forma de resolver sus conflictos como forma de agresión general), entre compañeros.

c) Acoso Sexual, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.9)

<i>Conducta entre Compañeros</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Chantaje (ítem 4.12)	10.922	.001
Imponer la autoridad (Ítem 7.8)	4.123	.042
Molestar o acosar sexualmente (ítem 4.9)	33.304	.000
Agredirse físicamente en conflicto (Ítem 7.1)	8.275	.004
Agredirse físicamente (ítem 4.3)	2.762	.097

El acoso sexual adulto, cuando se presenta también se da acoso, chantaje, imposición de autoridad y uso de agresión física entre pares, pero en el caso de ésta última, sólo como forma de resolver los conflictos.

d) Agresión física, desde Adultos hacia Jóvenes, como modalidad de resolución de conflictos (ítem 9.1)

<i>Conducta entre Compañeros</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Chantaje (ítem 4.12)	15.125	.000
Imponer la autoridad (Ítem 7.8)	2.349	.125
Molestar o acosar sexualmente (ítem 4.9)	10.341	.001
Agredirse físicamente en conflicto (Ítem 7.1)	.943	.332
Agredirse físicamente (ítem 4.3)	3.367	.067

Ahora bien, cuando los adultos hacen uso de la agresión física como forma de resolver los conflictos que tienen con los jóvenes, se presentan asociadas en ellos conductas de chantaje y acoso sexual entre sí.

e) *Agresión física, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.3)*

<i>Conducta entre Compañeros</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Chantaje (ítem 4.12)	15.997	.000
Imponer la autoridad (Ítem 7.8)	.271	.603
Molestar o acosar sexualmente (ítem 4.9)	11.676	.001
Agredirse físicamente en conflicto (Ítem 7.1)	5.582	.018
Agredirse físicamente (ítem 4.3)	2.301	.129

Por último, cuando los adultos agreden físicamente a los alumnos, se observa que los adolescentes presentan conductas de chantaje y acoso sexual entre sí, lo mismo que se agreden con violencia, pero sólo como modalidad de resolución de conflictos, y no general.

2.1.2 Conductas Agresivas Juveniles de Riesgo

Asociación entre las conductas juveniles más riesgosas, y de mayor prevalencia juvenil, en sus dos direcciones (hacia pares y adultos).

a) *Agresión verbal entre Jóvenes, como modalidad de resolución de conflictos (ítem 7.2)*

<i>Conducta de los Jóvenes hacia pares y adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Chantajear a compañeros(ítem 4.12)	6.076	.014
Imponer la autoridad sobre compañeros (ítem 7.8)	14.527	.000
Molestar o acosar sexualmente a compañeros (ítem 4.9)	1.413	.235
Agredir físicamente a compañeros, en conflicto (ítem 7.1)	57.635	.000
Agredir físicamente a compañeros (ítem 4.3)	4.464	.035
Chantajear a adultos (ítem 5.12)	.419	.517
Molestar o acosar sexualmente a adultos (ítem 5.9)	.026	.872
Agredir físicamente a adultos, en conflicto(ítem 8.1)	7.995	.005
Agredir físicamente a adultos (ítem 5.3)	1.181	.277

Los datos indican que la "agresión verbal" (7.2) (como método de resolución de conflictos), es la conducta de mayor prevalencia entre jóvenes. Al respecto hemos podido constatar que cuando los jóvenes en situación de conflicto, se agreden verbalmente, al mismo tiempo comportan chantaje, abusan de su autoridad y se agreden físicamente entre ellos (cotidianamente y en conflicto). Del mismo modo, pero respecto a los adultos, cuando los jóvenes comportan esta agresión verbal entre sí, también agreden físicamente a los adultos, aunque sólo en conflicto.

b) Bromas mal intencionadas entre Jóvenes (ítem 4.2)

<i>Conducta de los Jóvenes hacia pares y adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Chantajear a compañeros(ítem 4.12)	21.670	.000
Imponer la autoridad sobre compañeros (ítem 7.8)	4.044	.044
Molestar o acosar sexualmente a compañeros (ítem 4.9)	4.593	.032
Agredir físicamente a compañeros, en conflicto (ítem 7.1)	18.677	.000
Agredir físicamente a compañeros (ítem 4.3)	51.920	.000
Chantajear a adultos (ítem 5.12)	.003	.954
Molestar o acosar sexualmente a adultos (ítem 5.9)	.001	.971
Agredir físicamente a adultos, en conflicto(ítem 8.1)	.281	.596
Agredir físicamente a adultos (ítem 5.3)	3.118	.077

En segundo lugar de prevalencia, se ubica el “hacer bromas mal intencionadas” (4.2) entre pares. Respecto a su asociación con conductas riesgosas, se aprecia que cuando los jóvenes practican estas bromas, también comportan toda la serie de conductas riesgosas entre sí, es decir, chantaje, abuso de autoridad, acoso sexual, y agresión física con sus compañeros. Mientras que no se aprecia asociación entre las bromas entre jóvenes y ninguna de las conductas de riesgo dirigidas hacia los adultos.

c) Sobrenombres entre Jóvenes (ítem 4.1)

<i>Conducta de los Jóvenes hacia pares y adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Chantajear a compañeros(ítem 4.12)	15.275	.000
Imponer la autoridad sobre compañeros (ítem 7.8)	5.446	.020
Molestar o acosar sexualmente a compañeros (ítem 4.9)	9.594	.002
Agredir físicamente a compañeros, en conflicto (ítem 7.1)	32.092	.000
Agredir físicamente a compañeros (ítem 4.3)	55.760	.000
Chantajear a adultos (ítem 5.12)	3.670	.055
Molestar o acosar sexualmente a adultos (ítem 5.9)	6.614	.010
Agredir físicamente a adultos, en conflicto(ítem 8.1)	3.389	.066
Agredir físicamente a adultos (ítem 5.3)	.161	.688

En tercer lugar de prevalencia, el uso de “sobrenombres” (4.1) entre jóvenes. Los indicadores, señalan que cuando los adolescentes ponen sobrenombres a sus compañeros, también practican la totalidad de conductas más riesgosas frente a ellos, del mismo modo que sólo practican una de ellas respecto a los adultos del liceo: el acoso sexual.

Enseguida nos concentramos en las conductas de mayor prevalencia juvenil, respecto a las conductas adultas de agresión.

d) *Agresión verbal entre Jóvenes, como modalidad de resolución de conflictos (ítem 7.2)*

<i>Conductas adultas hacia los jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres(ítem 6.1)	.007	.933
Bromas mal intencionadas (ítem 6.2)	.757	.685
Agredir físicamente (ítem 6.3)	.029	.864
Hacer a un lado o ignorar (ítem 6.4)	1.407	.236
Gritar (ítem 6.5)	13.050	.000
Destrozar el trabajo o no dejar hacerlo (ítem 6.6)	.358	.550
Poner en ridículo (ítem 6.7)	2.490	.115
Decir cosas hirientes (ítem 6.8)	3.259	.071
Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	.002	.965
Mirar en menos el trabajo (ítem 6.10)	2.192	.139
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 6.11)	.744	.388
Chantajear (ítem 6.12)	.092	.762
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	.012	.912
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 9.2)	9.491	.002
Imponer la autoridad (ítem 9.8)	9.601	.002

En este sentido, constatamos que cuando los jóvenes se agreden verbalmente entre sí, los adultos gritan, agreden verbalmente e imponen su autoridad con los jóvenes, y viceversa.

e) *Bromas mal intencionadas entre Jóvenes (ítem 4.2)*

<i>Conductas adultas hacia los jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres(ítem 6.1)	2.413	.120
Bromas mal intencionadas (ítem 6.2)	2.464	.227
Agredir físicamente (ítem 6.3)	.117	.732
Hacer a un lado o ignorar (ítem 6.4)	3.267	.071
Gritar (ítem 6.5)	11.040	.001
Destrozar el trabajo o no dejar hacerlo (ítem 6.6)	.060	.807
Poner en ridículo (ítem 6.7)	.939	.332
Decir cosas hirientes (ítem 6.8)	2.164	.141
Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	.014	.905
Mirar en menos el trabajo (ítem 6.10)	1.652	.199
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 6.11)	4.920	.027
Chantajear (ítem 6.12)	.120	.729
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	3.461	.063
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 9.2)	1.696	.193
Imponer la autoridad (ítem 9.8)	2.382	.123

Respecto al uso de bromas mal intencionadas, se aprecia que cuando los jóvenes se agreden de esta forma, los adultos nuevamente comportan gritos, y molestan de distintas maneras y persistentemente a los jóvenes.

f) Sobrenombres entre Jóvenes (ítem 4.1)

<i>Conductas adultas hacia los jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres (ítem 6.1)	7.784	.005
Bromas mal intencionadas (ítem 6.2)	9.292	.010
Agredir físicamente (ítem 6.3)	8.759	.003
Hacer a un lado o ignorar (ítem 6.4)	9.892	.002
Gritar (ítem 6.5)	29.950	.000
Destrozar el trabajo o no dejar hacerlo (ítem 6.6)	.348	.556
Poner en ridículo (ítem 6.7)	7.493	.006
Decir cosas hirientes (ítem 6.8)	12.510	.000
Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	4.015	.045
Mirar en menos el trabajo (ítem 6.10)	4.520	.034
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 6.11)	3.753	.053
Chantajear (ítem 6.12)	.118	.731
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	5.078	.024
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 9.2)	3.341	.068
Imponer la autoridad (ítem 9.8)	3.219	.073

Por último, respecto a los sobrenombres, cuando los jóvenes se ponen sobrenombres entre sí, los adultos practican una serie más abultada de conductas agresivas, entre las cuales se repiten los gritos hacia los adolescentes, y además figuran: el uso de sobrenombres, de bromas mal intencionadas y de agresión física, el ignorar a los adolescentes, ponerlos en ridículo, decirles cosas hirientes, mirar en menos su trabajo y acosarlos sexualmente, por supuesto lo mismo sucede a la inversa, en tanto, cuando los adultos practican estas conductas, los jóvenes se ponen sobrenombres entre sí.

2.1.3 Conductas Agresivas Riesgosas y no Riesgosas, Jóvenes y Adultos

Finalmente, intentamos asociar los comportamientos más riesgosos juveniles a las conductas juveniles y adultas no altamente riesgosas, el análisis arrojó los siguientes resultados.

a) Chantaje entre Jóvenes (ítem 4.12)

<i>Conductas juveniles y adultas no altamente riesgosas</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Jóvenes ponen sobrenombres a compañeros (ítem 4.1)	15.275	.000
Jóvenes hacen bromas mal intencionadas a compañeros (ítem 4.2)	21.670	.000
Jóvenes agreden físicamente a compañeros (ítem 4.4)	20.645	.000
Jóvenes gritan a compañeros (ítem 4.5)	39.805	.000
Jóvenes destrozan el trabajo o no dejan a sus compañeros hacerlo (ítem 4.6)	56.373	.000
Jóvenes ponen en ridículo a compañeros (ítem 4.7)	41.346	.000
Jóvenes dicen cosas hirientes a compañeros (ítem 4.8)	46.518	.000
Jóvenes miran en menos el trabajo de compañeros (ítem 4.10)	44.280	.000
Jóvenes molestan de diferentes maneras y persistentemente a compañeros (ítem 4.11)	28.503	.000
Jóvenes agreden verbalmente a compañeros, ante un conflicto (ítem 7.2)	6.076	.014
Jóvenes ponen sobrenombres a adultos (ítem 5.1)	14.512	.000
Jóvenes hacen bromas mal intencionadas a adultos (ítem 5.2)	27.100	.000
Jóvenes hacen a un lado o ignoran a adultos (ítem 5.4)	9.670	.002
Jóvenes gritan a adultos (ítem 5.5)	26.999	.000
Jóvenes destrozan el trabajo o no dejan a los adultos hacerlo (ítem 5.6)	4.465	.035
Jóvenes ponen en ridículo a adultos (ítem 5.7)	14.830	.000
Jóvenes dicen cosas hirientes a adultos (ítem 5.8)	9.185	.002
Jóvenes miran en menos el trabajo adulto (ítem 5.10)	5.393	.020
Jóvenes molestan de diferentes maneras y persistentemente a adultos (ítem 5.11)	10.440	.001
Jóvenes agreden verbalmente a adultos, ante conflicto (ítem 8.2)	8.235	.004
Adultos ponen sobrenombres a jóvenes (ítem 6.1)	22.335	.000
Adultos hacen bromas mal intencionadas a jóvenes (ítem 6.2)	2.609	.271
Adultos hacen a un lado o ignoran a jóvenes (ítem 6.4)	8.748	.003
Adultos gritan a jóvenes (ítem 6.5)	20.580	.000
Adultos destrozan el trabajo o no dejan hacer el trabajo a jóvenes (ítem 6.6)	3.096	.078
Adultos ponen en ridículo a jóvenes (ítem 6.7)	1.511	.219
Adultos dicen cosas hirientes a jóvenes (ítem 6.8)	11.730	.001
Adultos miran en menos el trabajo (ítem 6.10)	4.209	.040
Adultos molestan de diferentes maneras y persistentemente a jóvenes (ítem 6.11)	13.751	.000
Adultos agreden verbalmente a jóvenes, en conflicto (ítem 9.2)	6.028	.014

En relación al uso del "chantaje" (4.12), cuando los jóvenes se chantajean entre sí, se observó que también comportaban sobre sus pares y adultos del liceo: sobrenombres, bromas mal intencionadas, ignorarlos, gritarlos, destrozar y mirar en menos su trabajo, ponerlos en ridículo, decirles cosas hirientes, molestarlos de distintas formas y persistentemente, como también agredirlos verbalmente en una situación de conflicto.

En términos de dirección de la conducta, el chantaje juvenil, se asocia a la totalidad de conductas menos riesgosas de jóvenes; mientras que respecto a los adultos, cuando los jóvenes

comportan chantaje entre sí, se observó entre ellos: poner sobrenombres, ignorar, gritar, decir cosas hirientes, mirar en menos el trabajo, molestar y agredir con palabras duras en situación de conflicto a los jóvenes del liceo, no así hacerles bromas mal intencionadas, destrozar su trabajo o ponerlos en ridículo, como ocurría en la conducta juvenil tanto hacia sus pares como hacia los mayores.

b) Acoso sexual entre Jóvenes (ítem 4.9)

<i>Conductas juveniles y adultas no altamente riesgosas</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Jóvenes ponen sobrenombres a compañeros (ítem 4.1)	9.594	.002
Jóvenes hacen bromas mal intencionadas a compañeros (ítem 4.2)	4.593	.032
Jóvenes agreden físicamente a compañeros (ítem 4.4)	4.052	.044
Jóvenes gritan a compañeros (ítem 4.5)	5.072	.024
Jóvenes destrozan el trabajo o no dejan a sus compañeros hacerlo (ítem 4.6)	9.839	.002
Jóvenes ponen en ridículo a compañeros (ítem 4.7)	7.587	.006
Jóvenes dicen cosas hirientes a compañeros (ítem 4.8)	2.410	.121
Jóvenes miran en menos el trabajo de compañeros (ítem 4.10)	17.759	.000
Jóvenes molestan de diferentes maneras y persistentemente a compañeros (ítem 4.11)	8.070	.004
Jóvenes agreden verbalmente a compañeros, ante un conflicto (ítem 7.2)	1.413	.235
Jóvenes ponen sobrenombres a adultos (ítem 5.1)	2.186	.139
Jóvenes hacen bromas mal intencionadas a adultos (ítem 5.2)	12.675	.000
Jóvenes hacen a un lado o ignoran a adultos (ítem 5.4)	8.978	.003
Jóvenes gritan a adultos (ítem 5.5)	7.004	.008
Jóvenes destrozan el trabajo o no dejan a los adultos hacerlo (ítem 5.6)	5.040	.025
Jóvenes ponen en ridículo a adultos (ítem 5.7)	19.575	.000
Jóvenes dicen cosas hirientes a adultos (ítem 5.8)	16.054	.000
Jóvenes miran en menos el trabajo adulto (ítem 5.10)	7.606	.006
Jóvenes molestan de diferentes maneras y persistentemente a adultos (ítem 5.11)	6.663	.010
Jóvenes agreden verbalmente a adultos, ante conflicto (ítem 8.2)	7.678	.006
Adultos ponen sobrenombres a jóvenes (ítem 6.1)	26.426	.000
Adultos hacen bromas mal intencionadas a jóvenes (ítem 6.2)	25.684	.000
Adultos hacen a un lado o ignoran a jóvenes (ítem 6.4)	11.239	.001
Adultos gritan a jóvenes (ítem 6.5)	9.377	.002
Adultos destrozan el trabajo o no dejan hacer el trabajo a jóvenes (ítem 6.6)	14.693	.000
Adultos ponen en ridículo a jóvenes (ítem 6.7)	22.852	.000
Adultos dicen cosas hirientes a jóvenes (ítem 6.8)	17.767	.000
Adultos miran en menos el trabajo (ítem 6.10)	8.437	.004
Adultos molestan de diferentes maneras y persistentemente a jóvenes (ítem 6.11)	20.483	.000
Adultos agreden verbalmente a jóvenes, en conflicto (ítem 9.2)	2.286	.131

Cuando los jóvenes comportan esta conducta entre pares, también ponen sobrenombres, hacen bromas mal intencionadas, destrozan y miran en menos el trabajo, ignoran, gritan, ponen en ridículo y molestan persistentemente a sus compañeros, sin embargo, el acoso juvenil no se asocia a la agresión verbal (en conflicto) entre sí.

Del mismo modo, cuando los adolescentes se acosan entre sí también hacen bromas, ignoran, gritan, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes, miran en menos y destrozan el trabajo, molestan de manera constante, y agreden verbalmente a los adultos que se relacionan con ellos, pero no les ponen

sobrenombres.

Por último, cuando los jóvenes practican acoso entre sí, los adultos comportan sobrenombres, hacen malas bromas, ignoran, gritan, destrozan, a la vez que miran en menos el trabajo, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes y molestan de manera persistente a los jóvenes del liceo. Sin embargo, esta conducta de acoso no se asocia a la de agresión verbal en conflicto, por parte de los adultos, igual que ocurría al comparar el acoso con esta conducta, pero entre jóvenes.

c) Agresión física entre Jóvenes (ítem 4.3)

<i>Conductas juveniles y adultas no altamente riesgosas</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Jóvenes ponen sobrenombres a compañeros (ítem 4.1)	55.760	.000
Jóvenes hacen bromas mal intencionadas a compañeros (ítem 4.2)	51.920	.000
Jóvenes agreden físicamente a compañeros (ítem 4.4)	39.425	.000
Jóvenes gritan a compañeros (ítem 4.5)	47.305	.000
Jóvenes destrozan el trabajo o no dejan a sus compañeros hacerlo (ítem 4.6)	28.719	.000
Jóvenes ponen en ridículo a compañeros (ítem 4.7)	44.993	.000
Jóvenes dicen cosas hirientes a compañeros (ítem 4.8)	57.015	.000
Jóvenes miran en menos el trabajo de compañeros (ítem 4.10)	19.573	.000
Jóvenes molestan de diferentes maneras y persistentemente a compañeros (ítem 4.11)	30.05	.000
Jóvenes agreden verbalmente a compañeros, ante un conflicto (ítem 7.2)	4.464	.035
Jóvenes ponen sobrenombres a adultos (ítem 5.1)	1.675	.196
Jóvenes hacen bromas mal intencionadas a adultos (ítem 5.2)	15.146	.000
Jóvenes hacen a un lado o ignoran a adultos (ítem 5.4)	13.138	.000
Jóvenes gritan a adultos (ítem 5.5)	15.428	.000
Jóvenes destrozan el trabajo o no dejan a los adultos hacerlo (ítem 5.6)	5.249	.022
Jóvenes ponen en ridículo a adultos (ítem 5.7)	9.888	.002
Jóvenes dicen cosas hirientes a adultos (ítem 5.8)	13.053	.000
Jóvenes miran en menos el trabajo adulto (ítem 5.10)	1.895	.169
Jóvenes molestan de diferentes maneras y persistentemente a adultos (ítem 5.11)	5.426	.020
Jóvenes agreden verbalmente a adultos, ante conflicto (ítem 8.2)	11.659	.001
Adultos ponen sobrenombres a jóvenes (ítem 6.1)	5.124	.024
Adultos hacen bromas mal intencionadas a jóvenes (ítem 6.2)	8.626	.013
Adultos hacen a un lado o ignoran a jóvenes (ítem 6.4)	8.841	.003
Adultos gritan a jóvenes (ítem 6.5)	18.111	.000
Adultos destrozan el trabajo o no dejan hacer el trabajo a jóvenes (ítem 6.6)	4.187	.041
Adultos ponen en ridículo a jóvenes (ítem 6.7)	6.120	.013
Adultos dicen cosas hirientes a jóvenes (ítem 6.8)	7.740	.005
Adultos miran en menos el trabajo (ítem 6.10)	10.767	.001
Adultos molestan de diferentes maneras y persistentemente a jóvenes (ítem 6.11)	1.640	.200
Adultos agreden verbalmente a jóvenes, en conflicto (ítem 9.2)	5.184	.023

Enseguida tenemos la conducta de “agresión física” (4.3). Cuando los jóvenes comportan esta conducta, también ponen sobrenombres, hacen bromas mal intencionadas, ignoran, gritan, destrozan y miran en menos el trabajo, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes, molestan constantemente y agreden verbalmente a sus compañeros. De manera que la agresión física, se asocia a toda la gama de conductas agresivas no altamente riesgosas entre pares.

Respecto a su comportamiento hacia los adultos, cuando los jóvenes se agreden físicamente entre sí, también hacen bromas mal intencionadas, ignoran, gritan, destrozan el trabajo, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes, molestan constantemente y agreden verbalmente a los adultos. Sin embargo, la agresión violenta entre pares no se asocia ni al mirar en menos el trabajo, ni al poner sobrenombres que los jóvenes comportan hacia los adultos, de acuerdo a la percepción de los encuestados.

Por otra parte, cuando los jóvenes se agreden entre sí también los adultos ponen sobrenombres, hacen bromas mal intencionadas, ignoran, gritan, destrozan y miran en menos el trabajo, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes, y agreden verbalmente a los jóvenes; pero la igual que en el caso anterior, respecto al acoso sexual, se observa que no existe asociación entre la agresión física de los jóvenes y las persistentes molestias de los adultos hacia ellos.

d) Agresión física entre Jóvenes, como modalidad de resolución de conflictos (ítem 7.1)

<i>Conductas juveniles y adultas no altamente riesgosas</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Jóvenes ponen sobrenombres a compañeros (ítem 4.1)	32.092	.000
Jóvenes hacen bromas mal intencionadas a compañeros (ítem 4.2)	18.671	.000
Jóvenes agreden físicamente a compañeros (ítem 4.4)	18.255	.000
Jóvenes gritan a compañeros (ítem 4.5)	24.795	.000
Jóvenes destrozan el trabajo o no dejan a sus compañeros hacerlo (ítem 4.6)	18.613	.000
Jóvenes ponen en ridículo a compañeros (ítem 4.7)	17.471	.000
Jóvenes dicen cosas hirientes a compañeros (ítem 4.8)	30.630	.000
Jóvenes miran en menos el trabajo de compañeros (ítem 4.10)	6.840	.009
Jóvenes molestan de diferentes maneras y persistentemente a compañeros (ítem 4.11)	26.040	.000
Jóvenes agreden verbalmente a compañeros, ante un conflicto (ítem 7.2)	57.635	.000
Jóvenes ponen sobrenombres a adultos (ítem 5.1)	6.794	.009
Jóvenes hacen bromas mal intencionadas a adultos (ítem 5.2)	13.308	.000
Jóvenes hacen a un lado o ignoran a adultos (ítem 5.4)	9.444	.002
Jóvenes gritan a adultos (ítem 5.5)	23.431	.000
Jóvenes destrozan el trabajo o no dejan a los adultos hacerlo (ítem 5.6)	5.142	.023
Jóvenes ponen en ridículo a adultos (ítem 5.7)	6.334	.012
Jóvenes dicen cosas hirientes a adultos (ítem 5.8)	17.527	.000
Jóvenes miran en menos el trabajo adulto (ítem 5.10)	4.833	.028
Jóvenes molestan de diferentes maneras y persistentemente a adultos (ítem 5.11)	20.131	.000
Jóvenes agreden verbalmente a adultos, ante conflicto (ítem 8.2)	22.970	.000
Adultos ponen sobrenombres a jóvenes (ítem 6.1)	7.333	.007
Adultos hacen bromas mal intencionadas a jóvenes (ítem 6.2)	5.083	.079
Adultos hacen a un lado o ignoran a jóvenes (ítem 6.4)	7.845	.005
Adultos gritan a jóvenes (ítem 6.5)	38.370	.000
Adultos destrozan el trabajo o no dejan hacer el trabajo a jóvenes (ítem 6.6)	2.331	.127
Adultos ponen en ridículo a jóvenes (ítem 6.7)	12.331	.000
Adultos dicen cosas hirientes a jóvenes (ítem 6.8)	18.279	.000
Adultos miran en menos el trabajo (ítem 6.10)	15.442	.000
Adultos molestan de diferentes maneras y persistentemente a jóvenes (ítem 6.11)	8.433	.004
Adultos agreden verbalmente a jóvenes, en conflicto (ítem 9.2)	17.089	.000

A continuación revisaremos los resultados respecto a la asociación entre el uso de agresión física ante conflictos entre jóvenes y las conductas menos riesgosas tanto de ellos como de los adultos.

Los indicadores establecen que cuando los jóvenes agreden físicamente a los compañeros con los que tienen un conflicto, también comportan sobre sus pares y adultos la totalidad de conductas menos agresivas que hemos revisado, es decir, ponen sobrenombres, hacen bromas mal intencionadas, ignoran, gritan, destrozan y miran en menos el trabajo, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes, molestan constantemente y agreden verbalmente, tanto a sus compañeros como a los adultos con que se relacionan.

Sin embargo, al establecer los cruces estadísticos entre la conducta de agresión física, como modalidad de resolución de conflicto, entre jóvenes y las conductas menos riesgosas que los adultos comportan hacia los adolescentes, los resultados no siguen el mismo patrón que en los dos casos anteriores; en tanto, se observa que cuando los jóvenes agreden físicamente a sus pares, con los que tienen un conflicto, los adultos ponen sobrenombres, ignoran, gritan, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes, miran en menos el trabajo, molestan de manera constantes y agreden verbalmente (en situación de conflicto) a los jóvenes. No obstante, a esta agresión juvenil no se asocian las bromas mal intencionadas, ni el destrozo al trabajo que los adultos dirigen hacia los adolescentes.

e) Imposición de autoridad entre Jóvenes (ítem 7.8)

<i>Conductas juveniles y adultas no altamente riesgosas</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Jóvenes ponen sobrenombres a compañeros (ítem 4.1)	5.446	.020
Jóvenes hacen bromas mal intencionadas a compañeros (ítem 4.2)	4.044	.044
Jóvenes agreden físicamente a compañeros (ítem 4.4)	5.907	.015
Jóvenes gritan a compañeros (ítem 4.5)	6.849	.009
Jóvenes destrozan el trabajo o no dejan a sus compañeros hacerlo (ítem 4.6)	11.884	.001
Jóvenes ponen en ridículo a compañeros (ítem 4.7)	18.675	.000
Jóvenes dicen cosas hirientes a compañeros (ítem 4.8)	13.211	.000
Jóvenes miran en menos el trabajo de compañeros (ítem 4.10)	4.530	.033
Jóvenes molestan de diferentes maneras y persistentemente a compañeros (ítem 4.11)	8.709	.003
Jóvenes agreden verbalmente a compañeros, ante un conflicto (ítem 7.2)	14.527	.000
Jóvenes ponen sobrenombres a adultos (ítem 5.1)	1.629	.202
Jóvenes hacen bromas mal intencionadas a adultos (ítem 5.2)	3.530	.060
Jóvenes hacen a un lado o ignoran a adultos (ítem 5.4)	2.453	.117
Jóvenes gritan a adultos (ítem 5.5)	5.780	.016
Jóvenes destrozan el trabajo o no dejan a los adultos hacerlo (ítem 5.6)	7.094	.008
Jóvenes ponen en ridículo a adultos (ítem 5.7)	12.109	.001
Jóvenes dicen cosas hirientes a adultos (ítem 5.8)	4.270	.039
Jóvenes miran en menso el trabajo adulto (ítem 5.10)	7.272	.007
Jóvenes molestan de diferentes maneras y persistentemente a adultos (ítem 5.11)	4.619	.032
Jóvenes agreden verbalmente a adultos, ante conflicto (ítem 8.2)	12.418	.000
Adultos ponen sobrenombres a jóvenes (ítem 6.1)	15.962	.000
Adultos hacen bromas mal intencionadas a jóvenes (ítem 6.2)	6.894	.032
Adultos hacen a un lado o ignoran a jóvenes (ítem 6.4)	3.761	.052
Adultos gritan a jóvenes (ítem 6.5)	9.377	.002
Adultos destrozan el trabajo o no dejan hacer el trabajo a jóvenes (ítem 6.6)	2.017	.156
Adultos ponen en ridículo a jóvenes (ítem 6.7)	14.351	.000
Adultos dicen cosas hirientes a jóvenes (ítem 6.8)	10.262	.001
Adultos miran en menos el trabajo (ítem 6.10)	7.171	.007
Adultos molestan de diferentes maneras y persistentemente a jóvenes (ítem 6.11)	7.915	.005
Adultos agreden verbalmente a jóvenes, en conflicto (ítem 9.2)	7.615	.006

Por último, respecto a la conducta de imposición de autoridad. De acuerdo a los resultados del cruce de variables, cuando los jóvenes abusan de su autoridad con sus compañeros también practican las conductas menos riesgosas frente a estos. Es decir, la imposición de autoridad entre compañeros se asocia a las conductas de poner sobrenombres, hacer bromas mal intencionadas, ignorar, gritar, destrozar y mirar en menos el trabajo, poner en ridículo, decir cosas hirientes, molestar constantemente y agredir verbalmente a los pares.

En tanto, cuando los jóvenes imponen la autoridad que tienen sobre sus pares, también comportan agresiones hacia los adultos, como: gritar, destrozar y mirar en menos su trabajo, ponerlos en ridículo, decirles cosas hirientes, molestarlos persistentemente y agredirlos verbalmente en una situación de conflicto. Sin embargo, el abuso de poder entre pares no se asocia con las conductas juveniles de poner sobrenombres, hacer bromas mal intencionadas, ni ignorar a los adultos.

Finalmente, respecto a la asociación entre imposición de autoridad entre jóvenes y conductas

menos riesgosas adultas, el cruce estadístico indica que cuando los jóvenes mal usan el poder que tienen sobre otros compañeros, los adultos también ponen sobrenombres, hacen bromas mal intencionadas, gritan, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes, miran en menos el trabajo, molestan constantemente y agreden verbalmente en situación de conflicto a los adolescentes. No obstante, esta conducta no se asocia ni al ignorar, ni al destrozar el trabajo adolescente, por parte de los adultos.

2.2 Respecto a las Conductas Agresivas de Jóvenes hacia Adultos en el Liceo

2.2.1 Agresiones Violentas Juveniles y Agresiones Adultas

Al realizar el análisis descriptivo de las preguntas referidas a las acciones agonistas que los jóvenes emprenden hacia los adultos en los liceos, nos resultaba relevante considerar las percepciones adultas respecto a los jóvenes liceanos de sectores populares, esto es, el caracterizarlos como personas violentas. De esta manera, emprendimos nuestro primer cuestionamiento entorno a la posibilidad de asociación entre las conductas juveniles violentas hacia los adultos y todas las conductas de agresión adulta revisadas en la encuesta.

Los análisis estadísticos arrojaron los siguientes resultados.

a) Agresión física desde Jóvenes hacia Adultos (ítem 5.3):

<i>Conductas adultas hacia los jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres(ítem 6.1)	6.866	.009
Bromas mal intencionadas (ítem 6.2)	9.359	.009
Agredir físicamente (ítem 6.3)	21.373	.000
Hacer a un lado o ignorar (ítem 6.4)	7.265	.007
Gritar (ítem 6.5)	1.818	.178
Destrozar el trabajo o no dejar hacerlo (ítem 6.6)	7.247	.007
Poner en ridículo (ítem 6.7)	1.474	.225
Decir cosas hirientes (ítem 6.8)	14.485	.000
Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	30.835	.000
Mirar en menos el trabajo (ítem 6.10)	14.438	.000
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 6.11)	1.813	.178
Chantajear (ítem 6.12)	13.973	.000
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	38.205	.000
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 9.2)	14.468	.000
Imponer la autoridad (ítem 9.8)	.603	.437

Cuando los jóvenes agreden físicamente a los adultos, estos también agreden con violencia a los adolescentes, lo mismo que les ponen sobrenombres, les hacen bromas mal intencionadas, los ignoran, destrozan y miran en menos su trabajo, les dicen cosas hirientes, los acosan, chantajean y los agreden verbal y físicamente en una situación de conflicto. Lo mismo a la inversa, cuando los adultos practican cualquiera de estas acciones, entre los adolescentes se generan acciones de agresión violenta

para con ellos.

Sin embargo, la agresión física de los jóvenes hacia los adultos no presentó asociación ni con los “gritos”, el “poner en ridículo”, las “molestias persistentes”, ni la “imposición de autoridad” de parte de los adultos.

b) Gritos de Jóvenes hacia Adultos (ítem 5.5)

<i>Conductas adultas hacia los jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres(ítem 6.1)	5.865	.015
Bromas mal intencionadas (ítem 6.2)	4.319	.115
Agredir físicamente (ítem 6.3)	3.405	.065
Hacer a un lado o ignorar (ítem 6.4)	7.959	.005
Gritar (ítem 6.5)	25.389	.000
Destrozar el trabajo o no dejar hacerlo (ítem 6.6)	10.255	.001
Poner en ridículo (ítem 6.7)	7.360	.007
Decir cosas hirientes (ítem 6.8)	5.659	.017
Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	2.740	.098
Mirar en menos el trabajo (ítem 6.10)	4.586	.032
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 6.11)	14.111	.000
Chantajear (ítem 6.12)	5.042	.025
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	2.786	.095
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 9.2)	.981	.322
Imponer la autoridad (ítem 9.8)	.101	.751

Los datos permiten indicar que cuando los adolescentes gritan a los adultos del liceo, ellos, por su parte, también comportan esta conducta, además de poner sobrenombres, ignorar, destrozar y mirar en menos el trabajo, poner en ridículo, decir cosas hirientes, molestar de manera persistente y chantajear a los alumnos.

Sin embargo, los gritos adolescentes hacia los adultos no demostraron asociarse ni a las agresiones físicas, como tampoco al acoso sexual, la imposición de autoridad, las bromas mal intencionadas ni a las agresiones verbales (en situación de conflicto) que les dirigen los adultos.

c) Destrozar o impedir el trabajo, desde Jóvenes hacia Adultos (ítem 5.6)

<i>Conductas adultas hacia los jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres(ítem 6.1)	1.733	.188
Bromas mal intencionadas (ítem 6.2)	4.001	.135
Agredir físicamente (ítem 6.3)	2.933	.087
Hacer a un lado o ignorar (ítem 6.4)	6.801	.009
Gritar (ítem 6.5)	2.957	.086
Destrozar el trabajo o no dejar hacerlo (ítem 6.6)	5.960	.015
Poner en ridículo (ítem 6.7)	6.837	.009
Decir cosas hirientes (ítem 6.8)	5.100	.024
Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	10.095	.001
Mirar en menos el trabajo (ítem 6.10)	10.802	.001
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 6.11)	20.859	.000
Chantajear (ítem 6.12)	1.180	.277
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	14.826	.000
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 9.2)	.835	.361
Imponer la autoridad (ítem 9.8)	1.015	.314

Los resultados señalan que cuando los jóvenes destrozan o impiden a los adultos hacer su trabajo, los adultos además de comportar la misma conducta, también ignoran, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes, acosan sexualmente, miran en menos el trabajo, molestan persistentemente y agreden físicamente a los alumnos con los que tienen un conflicto. Sin embargo, el destrozo del trabajo de los adultos por parte de los adolescentes no se asocia a las conductas de poner sobrenombres, hacer bromas mal intencionadas, agredir físicamente, gritar, chantajear, agredir verbalmente (durante un conflicto) ni imponer la autoridad, de parte de los adultos hacia ellos.

d) Acoso sexual desde Jóvenes hacia Adultos (ítem 5.9)

<i>Conductas adultas hacia los jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres(ítem 6.1)	18.955	.000
Bromas mal intencionadas (ítem 6.2)	16.754	.000
Agredir físicamente (ítem 6.3)	31.626	.000
Hacer a un lado o ignorar (ítem 6.4)	2.736	.098
Gritar (ítem 6.5)	11.907	.001
Destrozar el trabajo o no dejar hacerlo (ítem 6.6)	21.173	.000
Poner en ridículo (ítem 6.7)	11.816	.001
Decir cosas hirientes (ítem 6.8)	11.995	.001
Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	21.178	.000
Mirar en menos el trabajo (ítem 6.10)	12.816	.000
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 6.11)	6.465	.011
Chantajear (ítem 6.12)	4.202	.040
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	13.575	.000
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 9.2)	6.427	.011
Imponer la autoridad (ítem 9.8)	.033	.856

De acuerdo al análisis cuando los jóvenes acosan a sus mayores, estos comportan acoso, sobrenombres, bromas con malas intenciones, agresión física, gritos, destrozos y devaluación al trabajo, poner en ridículo, decir cosas hirientes, molestar de diferentes formas y constantemente,

chantajear, y, agredir verbal y violentamente (en situación de conflicto) a los alumnos.

De manera que el acoso sexual de jóvenes a adultos se asocia con la mayoría de las conductas adultas, excepto con ignorar e imponer la autoridad.

e) Agresión física desde Jóvenes hacia Adultos, como modalidad de resolución de conflictos (ítem 8.1)

<i>Conductas adultas hacia los jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres(ítem 6.1)	25.257	.000
Bromas mal intencionadas (ítem 6.2)	33.804	.000
Agredir físicamente (ítem 6.3)	26.433	.000
Hacer a un lado o ignorar (ítem 6.4)	4.896	.027
Gritar (ítem 6.5)	.017	.897
Destrozar el trabajo o no dejar hacerlo (ítem 6.6)	24.895	.000
Poner en ridículo (ítem 6.7)	3.683	.055
Decir cosas hirientes (ítem 6.8)	21.727	.000
Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	62.512	.000
Mirar en menos el trabajo (ítem 6.10)	10.814	.001
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 6.11)	24.810	.000
Chantajear (ítem 6.12)	22.071	.000
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	51.944	.000
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 9.2)	8.622	.003
Imponer la autoridad (ítem 9.8)	1.736	.188

Cuando los jóvenes agreden con violencia a los adultos con los que tienen un conflicto, los resultados muestran entre los adultos comportamientos asociados como: poner sobrenombres, agredir físicamente, hacer bromas de mala intención, hacer a un lado o ignorar, decir cosas hirientes, acosar, chantajear, molestar persistentemente, agredir también con violencia y verbalmente en conflicto; y, destrozar y mirar en menos el trabajo de los adolescentes.

Como podemos constatar las conductas no asociadas a la agresión con violencia, sólo son el poner en ridículo, los gritos y la imposición de autoridad.

2.2.2 Agresiones Juveniles Frecuentes y Agresiones hacia los Adultos

En segundo lugar, trabajamos con las tres conductas juveniles de mayor prevalencia comportadas hacia los adultos, y buscamos su asociación con el resto de conductas juveniles hacia los adultos, clasificándolas en violentas como no violentas, de manera de poder reconocer una tendencia de asociación que pudiera caracterizar a las conductas juveniles más prevalentes hacia los adultos.

a) Sobrenombres desde Jóvenes hacia Adultos (ítem 5.1)

<i>Conductas agresivas no violentas de jóvenes hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Hacer a un lado ignorar (ítem 5.4)	7.845	.005
Poner en ridículo (ítem 5.7)	11.524	.001
Decir cosas hirientes (ítem 5.8)	15.345	.000
Chantajear (ítem 5.12)	.667	.414
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 8.2)	5.795	.016
<i>Conductas agresivas violentas de jóvenes hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredir físicamente (ítem 5.3)	1.284	.257
Gritar (ítem 5.5)	25.466	.000
Destrozar el trabajo o no dejar hacer el trabajo (ítem 5.6)	8.472	.004
Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)	3.146	.076
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)	.117	.732

De acuerdo a estos datos, el que los jóvenes pongan sobrenombres a los adultos se asocia principalmente a conductas no violentas de los mismos, a saber, ignorar, poner en ridículo, decir cosas hirientes, y agredir verbalmente, en situación de conflicto, a los adultos. Pero también, esta conducta se asocia a otras dos agresiones violentas hacia adultos, como son gritar y destrozar el trabajo o impedir a los adultos que realicen su trabajo.

b) Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde Jóvenes hacia Adultos (ítem 5.11)

<i>Conductas agresivas no violentas de jóvenes hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Hacer a un lado ignorar (ítem 5.4)	8.724	.003
Poner en ridículo (ítem 5.7)	46.760	.000
Decir cosas hirientes (ítem 5.8)	46.046	.000
Chantajear (ítem 5.12)	3.876	.049
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 8.2)	27.835	.000
<i>Conductas agresivas violentas de jóvenes hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredir físicamente (ítem 5.3)	1.182	.277
Gritar (ítem 5.5)	27.896	.000
Destrozar el trabajo o no dejar hacer el trabajo (ítem 5.6)	22.140	.000
Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)	.470	.493
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)	3.706	.054

Al igual que en el caso anterior los resultados demuestran que cuando los jóvenes molestan de manera persistente a los adultos también realizan otra serie de agresiones preferentemente no violentas. De hecho esta conducta aparece asociada a la totalidad de conductas no violentas juveniles hacia los adultos: ignorar, poner en ridículo, decir cosas hirientes, chantajear y agredir verbalmente ante un conflicto.

No obstante, cuando los alumnos molestan a los adultos también comportan agresiones violentas, como: gritar y destrozar el trabajo adulto.

c) Bromas mal intencionadas, desde Jóvenes hacia Adultos (ítem 5.2)

<i>Conductas agresivas no violentas de jóvenes hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Hacer a un lado ignorar (ítem 5.4)	15.183	.000
Poner en ridículo (ítem 5.7)	30.232	.000
Decir cosas hirientes (ítem 5.8)	31.194	.000
Chantajear (ítem 5.12)	10.897	.001
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 8.2)	26.561	.000
<i>Conductas agresivas violentas de jóvenes hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredir físicamente (ítem 5.3)	7.407	.006
Gritar (ítem 5.5)	41.945	.000
Destrozar el trabajo o no dejar hacer el trabajo (ítem 5.6)	25.248	.000
Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)	10.188	.001
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)	1.228	.268

Por último, los datos del cruce estadístico de variables, presentan una tendencia un tanto distinta a la que tenían las dos primeras prevalencias de agresiones juveniles hacia adultos; en tanto, cuando los jóvenes comportan bromas mal intencionadas, también presentan acciones violentas y no violentas, casi en la misma medida.

De hecho, hacer bromas mal intencionadas a los adultos, demuestra tener asociación tanto a conductas juveniles violentas, como: agredir físicamente, gritar, destrozar el trabajo y acosar sexualmente a los adultos; como también a conductas no violentas como: ignorar, poner en ridículo, decir cosas hirientes, chantajear y agredir verbalmente a los adultos, ante un conflicto.

No obstante, las acciones no violentas mantienen una completa asociación con la conducta en cuestión; no así las conductas violentas, entre las que la agresión física como modalidad de resolución de conflictos no presenta asociación con el hacer bromas mal intencionadas.

2.2.3 Agresiones Juveniles Frecuentes y Agresiones Adultas

Intentando encontrar más datos acerca de los comportamientos adultos en relación a las agresiones juveniles hacia ellos, intentamos conocer si existía asociación entre las agresiones de mayor prevalencia de los jóvenes hacia los adultos, y las agresiones adultas de todos los tipos.

Como resultado efectivamente, las conductas más frecuentes que los encuestados dicen percibir, respecto a sus pares frente a los adultos, se asocian a algunas conductas adultas de agresión hacia los jóvenes.

a) Sobrenombres, desde Jóvenes hacia Adultos (ítem 5.1)

<i>Conductas adultas hacia los jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres (ítem 6.1)	13.289	.000
Bromas mal intencionadas (ítem 6.2)	13.408	.001
Agredir físicamente (ítem 6.3)	4.655	.031
Hacer a un lado o ignorar (ítem 6.4)	7.437	.006
Gritar (ítem 6.5)	8.282	.004
Destrozar el trabajo o no dejar hacerlo (ítem 6.6)	1.137	.286
Poner en ridículo (ítem 6.7)	7.970	.005
Decir cosas hirientes (ítem 6.8)	6.214	.013
Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	4.183	.041
Mirar en menos el trabajo (ítem 6.10)	3.900	.048
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 6.11)	4.689	.030
Chantajear (ítem 6.12)	1.443	.230
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	6.278	.012
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 9.2)	6.421	.011
Imponer la autoridad (ítem 9.8)	4.936	.026

Los resultados indican que cuando los adolescentes ponen sobrenombres a los adultos, éstos, por su parte, comportan una gran gama de agresiones hacia los jóvenes, entre ellas, les ponen sobrenombres, les hacen malas bromas, los agreden físicamente, tanto cotidianamente como ante conflictos, los ignoran, les gritan, usan el ridículo, dicen cosas hirientes, acosan sexualmente, miran en menos el trabajo, molestan con persistencia, agreden verbalmente ante un conflicto y abusan de su autoridad con los alumnos. Lo mismo sucede en sentido inverso, es decir, cuando los adultos realizan algunas de estas acciones los jóvenes comportan el poner les sobrenombres.

Por otra parte, los resultados indican que dos son las conductas adultas que no se asocian al poner sobrenombres adolescente, ellas son destrozar el trabajo y chantajear a los jóvenes.

b) *Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde Jóvenes hacia Adultos (ítem 5.11)*

<i>Conductas adultas hacia los jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres (ítem 6.1)	6.782	.009
Bromas mal intencionadas (ítem 6.2)	4.869	.088
Agredir físicamente (ítem 6.3)	5.515	.019
Hacer a un lado o ignorar (ítem 6.4)	8.610	.003
Gritar (ítem 6.5)	14.119	.000
Destrozar el trabajo o no dejar hacerlo (ítem 6.6)	10.055	.002
Poner en ridículo (ítem 6.7)	7.304	.007
Decir cosas hirientes (ítem 6.8)	11.942	.001
Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	7.786	.005
Mirar en menos el trabajo (ítem 6.10)	5.144	.023
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 6.11)	17.646	.000
Chantajear (ítem 6.12)	11.597	.001
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	2.090	.148
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 9.2)	11.342	.001
Imponer la autoridad (ítem 9.8)	6.155	.013

Los resultados arrojados por el análisis estadístico, permiten afirmar que cuando los adolescentes molestan a los adultos de los liceos, estos realizan gran parte de las agresiones estipuladas por la encuesta. En otras palabras, el molestar aparece asociado a todas las agresiones adultas, salvo hacer bromas mal intencionadas y agredir físicamente a los alumnos como forma de solucionar sus conflictos; lo que implica las conductas de poner sobrenombres, agredir físicamente, ignorar, gritar, destrozar y minusvalorar el trabajo juvenil, poner en ridículo, decir cosas hirientes, acosar, también molestar, chantajear, agredir verbalmente en conflicto, y abusar de la autoridad que, como adultos, tienen sobre los adolescentes.

c) *Bromas mal intencionadas, desde Jóvenes hacia Adultos (ítem 5.2)*

<i>Conductas adultas hacia los jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres (ítem 6.1)	16.904	.000
Bromas mal intencionadas (ítem 6.2)	23.960	.000
Agredir físicamente (ítem 6.3)	7.670	.006
Hacer a un lado o ignorar (ítem 6.4)	7.815	.005
Gritar (ítem 6.5)	15.625	.000
Destrozar el trabajo o no dejar hacerlo (ítem 6.6)	2.508	.113
Poner en ridículo (ítem 6.7)	5.424	.020
Decir cosas hirientes (ítem 6.8)	11.107	.001
Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	9.677	.002
Mirar en menos el trabajo (ítem 6.10)	3.538	.060
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 6.11)	15.475	.000
Chantajear (ítem 6.12)	.913	.339
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	16.552	.000
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 9.2)	11.938	.001
Imponer la autoridad (ítem 9.8)	.907	.341

Los datos entregados por el análisis indican que cuando los jóvenes hacen bromas mal intencionadas a los adultos estos también practican estas conductas, y otras como: poner sobrenombres, agredir físicamente, ignorar, gritar, poner en ridículo, decir cosas hirientes, acosar, molestar; y, agredir violenta y verbalmente en conflicto a los adolescentes.

De esta manera, cuatro son las agresiones adultas que no se asocian al uso de bromas mal intencionadas por parte de los jóvenes: destrozar y minusvalorar el trabajo juvenil, imponer su autoridad y chantajear a los alumnos del liceo.

2.2.4 Agresiones de Riesgo y Agresiones hacia los Adultos

A continuación, nos planteamos conocer la existencia de asociación entre las conductas más riesgosas que practican: los jóvenes entre sí, y los adultos hacia los alumnos, con las acciones de agresión que los adolescentes comportan hacia los adultos, cualquiera de ellas.

Respecto a las Conductas Riesgosas Juveniles:

a) Agresión física entre Jóvenes (ítem 4.3)

<i>Conductas agresivas de Jóvenes hacia Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Decir sobrenombres (ítem 5.1)	1.675	.196
Hacer bromas mal intencionadas (ítem 5.2)	15.146	.000
Agredir físicamente (ítem 5.3)	5.117	.024
Hacer a un lado o ignorar (ítem 5.4)	13.138	.000
Gritar (ítem 5.5)	15.428	.000
Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)	5.249	.022
Poner en ridículo (ítem 5.7)	9.888	.002
Decir cosas hirientes (ítem 5.8)	13.053	.000
Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)	.619	.431
Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)	1.895	.169
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 5.11)	5.426	.020
Chantajear (ítem 5.12)	8.166	.004
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)	2.695	.101
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 8.2)	11.659	.001

De acuerdo a los resultados que se presentan anteriormente, cuando los jóvenes se agreden violentamente entre sí, también agreden a los adultos; del mismo modo que les hacen bromas con mala intención, los ignoran, les gritan, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes, chantajean, se dedican a molestar persistentemente, destrozan el trabajo adulto y los agreden verbalmente cuando sostienen un conflicto con ellos. Lo que también se desarrolla en sentido inverso, es decir, cuando los jóvenes agreden de estas maneras a los adultos también comportan agresión física con sus pares.

Sin embargo, esta conducta entre pares no se asocia ni a la agresión física en situación de

conflicto, ni al poner sobrenombres, ni al acoso, ni al mirar en menos el trabajo adulto, por parte de los jóvenes.

b) Acoso sexual entre Jóvenes (ítem 4.9)

<i>Conductas agresivas de Jóvenes hacia Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Decir sobrenombres (ítem 5.1)	2.186	.139
Hacer bromas mal intencionadas (ítem 5.2)	12.675	.000
Agredir físicamente (ítem 5.3)	15.158	.000
Hacer a un lado o ignorar (ítem 5.4)	8.978	.003
Gritar (ítem 5.5)	7.004	.008
Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)	5.040	.025
Poner en ridículo (ítem 5.7)	19.575	.000
Decir cosas hirientes (ítem 5.8)	16.054	.000
Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)	31.971	.000
Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)	7.606	.006
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 5.11)	6.663	.010
Chantajear (ítem 5.12)	22.499	.000
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)	23.880	.000
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 8.2)	7.678	.006

Los resultados nos permiten dar cuenta de que cuando los jóvenes acosan sexualmente a sus compañeros, realizan también la mayoría de las conductas agresivas hacia los adultos, salvo el ponerles sobrenombres, de manera que no existiendo tal asociación y siendo el poner sobrenombres la conducta de mayor prevalencia en el comportamiento hostil de los jóvenes hacia los adultos, podemos considerar que cuando se presenta esta conducta hacia los adultos, por lo menos el acoso entre pares, como conducta de alto riesgo, no se presenta.

Sin embargo, las agresiones juveniles dirigidas hacia los adultos que sí se asocian a la presencia de acoso entre pares son: hacer bromas mal intencionadas, agredir físicamente (tanto en lo cotidiano como en conflicto), ignorar, gritar, poner en ridículo, decir cosas hirientes, acosar sexualmente, molestar con persistencia, chantajear, destrozar y minusvalorar el trabajo adulto, y ante un conflicto agredir verbalmente a los adultos.

c) Chantaje entre Jóvenes (ítem 4.12)

<i>Conductas agresivas de Jóvenes hacia Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Decir sobrenombres (ítem 5.1)	14.512	.000
Hacer bromas mal intencionadas (ítem 5.2)	27.100	.000
Agredir físicamente (ítem 5.3)	4.486	.034
Hacer a un lado o ignorar (ítem 5.4)	9.670	.002
Gritar (ítem 5.5)	26.999	.000
Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)	4.465	.035
Poner en ridículo (ítem 5.7)	14.830	.000
Decir cosas hirientes (ítem 5.8)	9.185	.002
Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)	3.206	.073
Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)	5.393	.020
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 5.11)	10.440	.001
Chantajear (ítem 5.12)	14.329	.000
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)	.044	.834
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 8.2)	8.235	.004

El cruce estadístico, señala que cuando los jóvenes practican conductas de chantaje entre sí, también comportan la mayoría de las agresiones hacia los adultos consignadas en la encuesta, salvo dos: acoso sexual y agresión física en situación de conflicto; ambas agresiones no se asocian a la presencia del chantaje entre jóvenes; sin embargo, sí lo hacen conductas como: poner sobrenombres, hacer bromas mal intencionadas, agredir físicamente (en lo cotidiano), ignorar, gritar, poner en ridículo, decir cosas hirientes, molestar con persistencia, chantajear, destrozar y minusvalorar el trabajo adulto, y ante un conflicto agredir verbalmente a los adultos.

d) Agresión física, entre Jóvenes, como modalidad de resolución de conflictos (ítem 7.1)

<i>Conductas agresivas de Jóvenes hacia Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Decir sobrenombres (ítem 5.1)	6.794	.009
Hacer bromas mal intencionadas (ítem 5.2)	13.308	.000
Agredir físicamente (ítem 5.3)	3.991	.046
Hacer a un lado o ignorar (ítem 5.4)	9.444	.002
Gritar (ítem 5.5)	23.431	.000
Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)	5.142	.023
Poner en ridículo (ítem 5.7)	6.334	.012
Decir cosas hirientes (ítem 5.8)	17.527	.000
Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)	.790	.374
Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)	4.833	.028
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 5.11)	20.131	.000
Chantajear (ítem 5.12)	2.092	.148
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)	6.540	.011
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 8.2)	22.970	.000

Los resultados señalan que cuando los jóvenes se agreden entre sí, como forma de enfrentar un conflicto, no comportan acoso sexual ni chantaje hacia los adultos, pero sí ponen sobrenombres, hacen bromas mal intencionadas, agreden físicamente (tanto en lo cotidiano como en situación conflictiva), ignoran, gritan, destrozan y minusvaloran el trabajo adulto, ponen en ridículo, dicen

cosas hirientes, molestan persistentemente, y, en conflicto, agreden verbalmente a los adultos del liceo. Lo mismo ocurre en dirección opuesta, es decir, cuando comportan estas conductas hacia los adultos, también presentan agresión física cuando tienen un conflicto con algún compañero.

e) Imposición de autoridad entre Jóvenes (ítem 7.8)

<i>Conductas agresivas de Jóvenes hacia Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Decir sobrenombres (ítem 5.1)	1.629	.202
Hacer bromas mal intencionadas (ítem 5.2)	3.530	.060
Agredir físicamente (ítem 5.3)	2.085	.149
Hacer a un lado o ignorar (ítem 5.4)	2.453	.117
Gritar (ítem 5.5)	5.780	.016
Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)	7.094	.008
Poner en ridículo (ítem 5.7)	12.109	.001
Decir cosas hirientes (ítem 5.8)	4.270	.039
Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)	.318	.573
Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)	7.272	.007
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 5.11)	4.619	.032
Chantajear (ítem 5.12)	6.001	.014
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)	1.923	.166
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 8.2)	12.418	.000

A diferencia de lo que ha ocurrido con las conductas riesgosas anteriores, el abuso de autoridad entre pares se asocia a una menor cantidad de conductas de los jóvenes hacia los adultos. Al respecto podemos indicar que cuando los jóvenes imponen su autoridad, pasando a llevar a sus compañeros, del mismo modo se registra que gritan, destrozan y miran en menos el trabajo adulto, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes, molestan constantemente, chantajean, y, para resolver conflictos, agreden verbalmente a los adultos.

Respecto a las Conductas Riesgosas Adultas

f) Agresión física, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.3)

<i>Conductas agresivas de Jóvenes hacia Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Decir sobrenombres (ítem 5.1)	4.655	.031
Hacer bromas mal intencionadas (ítem 5.2)	7.670	.006
Agredir físicamente (ítem 5.3)	21.373	.000
Hacer a un lado o ignorar (ítem 5.4)	3.049	.081
Gritar (ítem 5.5)	3.405	.065
Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)	2.933	.087
Poner en ridículo (ítem 5.7)	6.914	.009
Decir cosas hirientes (ítem 5.8)	17.403	.000
Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)	31.626	.000
Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)	1.451	.228
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 5.11)	5.515	.019
Chantajear (ítem 5.12)	24.515	.000
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)	26.433	.000
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 8.2)	7.090	.008

El cuadro anterior nos indica que cuando los adultos agreden físicamente a los alumnos, ellos ponen sobrenombres, hacen bromas mal intencionadas, también agreden físicamente (en conflicto y cotidianamente), acosan, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes, se dedican a molestar, chantajean, y agreden verbalmente a los adultos con los que tienen un conflicto. Y a la inversa, ante la presencia de estas conductas juveniles ante los adultos, ellos agreden físicamente a los jóvenes.

g) Acoso sexual, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.9)

<i>Conductas agresivas de Jóvenes hacia Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Decir sobrenombres (ítem 5.1)	4.183	.041
Hacer bromas mal intencionadas (ítem 5.2)	9.677	.002
Agredir físicamente (ítem 5.3)	30.835	.000
Hacer a un lado o ignorar (ítem 5.4)	1.332	.248
Gritar (ítem 5.5)	2.740	.098
Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)	10.095	.001
Poner en ridículo (ítem 5.7)	17.719	.000
Decir cosas hirientes (ítem 5.8)	21.563	.000
Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)	21.178	.000
Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)	18.553	.000
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 5.11)	7.786	.005
Chantajear (ítem 5.12)	24.365	.000
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)	62.512	.000
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 8.2)	16.233	.000

Los indicadores demuestran que cuando los adultos acosan sexualmente a los alumnos, los jóvenes comportan agresiones como: poner sobrenombres, hacer bromas mal intencionadas, agredir físicamente, mirar en menos y destrozar el trabajo adulto, poner en ridículo, decir cosas hirientes, acosar, molestar, chantajear, agredir física y verbalmente a los adultos con los que tienen un conflicto. de manera que sólo dos conductas agresivas juveniles hacia los adultos no se asocian al acoso adulto, ellas son ignorar y gritar a los adultos.

h) Chantaje, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.12)

<i>Conductas agresivas de Jóvenes hacia Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Decir sobrenombres (ítem 5.1)	1.443	.230
Hacer bromas mal intencionadas (ítem 5.2)	.913	.339
Agredir físicamente (ítem 5.3)	13.973	.000
Hacer a un lado o ignorar (ítem 5.4)	7.428	.006
Gritar (ítem 5.5)	5.042	.025
Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)	1.180	.277
Poner en ridículo (ítem 5.7)	6.175	.013
Decir cosas hirientes (ítem 5.8)	3.724	.054
Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)	4.202	.040
Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)	6.786	.009
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 5.11)	11.597	.001
Chantajear (ítem 5.12)	37.931	.000
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)	22.071	.000
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 8.2)	3.988	.046

Cuando los adultos chantajean a los alumnos, los jóvenes comportan otra serie amplia de conductas de agresión hacia los mayores (lo que también es válido en sentido inverso), entre ellas están: el agredir física (cotidianamente y en conflicto), y verbalmente a los adultos (con los que se tiene un conflicto), ignorar, gritar, destrozar y minusvalorar el trabajo adulto, poner en ridículo, acosar, molestar y chantajear a los adultos del liceo. De este modo, las tres conductas agresivas juveniles, que no se asocian al chantaje de los mayores, son poner sobrenombres, hacer bromas mal intencionadas y decir cosas hirientes a los adultos.

i) Agresión física, desde Adultos hacia Jóvenes, como modalidad de resolución de conflictos (ítem 9.1)

<i>Conductas agresivas de Jóvenes hacia Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Decir sobrenombres (ítem 5.1)	6.278	.012
Hacer bromas mal intencionadas (ítem 5.2)	16.552	.000
Agredir físicamente (ítem 5.3)	38.205	.000
Hacer a un lado o ignorar (ítem 5.4)	6.842	.009
Gritar (ítem 5.5)	2.786	.095
Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)	14.826	.000
Poner en ridículo (ítem 5.7)	9.644	.002
Decir cosas hirientes (ítem 5.8)	7.455	.006
Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)	13.575	.000
Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)	5.494	.019
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 5.11)	2.090	.148
Chantajear (ítem 5.12)	32.291	.000
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)	51.944	.000
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 8.2)	13.747	.000

Los resultados del análisis indican que cuando los adultos en una situación de conflicto con los jóvenes, los agreden físicamente, los jóvenes no comportan ni gritos ni molestias persistentes hacia los adultos. Por lo tanto, las conductas juveniles asociadas a este tipo de agresión física son: poner sobrenombres, hacer bromas mal intencionadas, agredir con violencia, ignorar, destrozar y mirar en menos el trabajo adulto, poner en ridículo, decir cosa hirientes, acosar sexualmente, chantajear, y, ante un conflicto, agredir verbal y físicamente a los adultos. De manera que cuando los jóvenes practican estas conductas, los adultos comportan agresiones físicas hacia ellos en situación de conflicto.

j) *Imposición de autoridad, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 9.8)*

<i>Conductas agresivas de Jóvenes hacia Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Decir sobrenombres (ítem 5.1)	4.936	.026
Hacer bromas mal intencionadas (ítem 5.2)	.907	.341
Agredir físicamente (ítem 5.3)	.603	.437
Hacer a un lado o ignorar (ítem 5.4)	1.691	.194
Gritar (ítem 5.5)	.101	.751
Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)	1.015	.314
Poner en ridículo (ítem 5.7)	8.855	.003
Decir cosas hirientes (ítem 5.8)	4.916	.027
Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)	.033	.856
Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)	12.005	.001
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 5.11)	6.155	.013
Chantajear (ítem 5.12)	3.259	.071
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)	1.736	.188
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 8.2)	15.181	.000

De acuerdo a los datos aportados por el análisis, cuando los adultos abusan de su autoridad con los jóvenes, ellos ponen sobrenombres, dicen cosas hirientes, ponen en ridículo, se dedican a molestar constantemente, miran en menos el trabajo y agreden verbalmente a los adultos, con los que tienen un conflicto.

Nuevamente, al igual que en el caso de la imposición de autoridad entre pares adolescentes, esta conducta, en comparación con las anteriores, se asocia a un menor número de agresiones juveniles hacia los adultos.

2.2.5 Agresiones de Riesgo Juveniles

A continuación intentaremos conocer si existe asociación entre las conductas de alto riesgo que los jóvenes comportan hacia los adultos y las acciones agresivas de los jóvenes entre sí y de los adultos hacia los jóvenes.

a) Agresión física, desde Jóvenes hacia Adultos (ítem 5.3)

<i>Conductas agresivas entre Jóvenes y de Adultos hacia Jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	.161	.688
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	3.118	.077
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	5.117	.024
Hacer a un lado o ignorar a compañeros (ítem 4.4)	2.889	.089
Gritarse entre compañeros (ítem 4.5)	1.127	.289
Destrozarse el trabajo o no dejar hacer el trabajo entre compañeros (ítem 4.6)	.905	.341
Ponerse en ridículo entre compañeros (ítem 4.7)	.072	.789
Decirse cosas hirientes entre compañeros (ítem 4.8)	2.343	.126
Molestarse o acosarse sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	15.158	.000
Mirar en menos el trabajo de compañeros (ítem 4.10)	.429	.513
Molestarse de diferentes maneras y persistentemente entre compañeros (ítem 4.11)	.271	.603
Chantajearse entre compañeros (ítem 4.12)	4.486	.034
Agredirse físicamente entre compañeros, ante un conflicto (ítem 7.1)	3.991	.046
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	1.181	.277
Imponer la autoridad sobre los compañeros, ante un conflicto (ítem 7.8)	2.085	.149
Adultos ponen sobrenombres a jóvenes (ítem 6.1)	6.866	.009
Adultos hacen bromas mal intencionadas a jóvenes (ítem 6.2)	9.359	.009
Adultos hacen a un lado o ignoran a jóvenes (ítem 6.4)	7.665	.007
Adultos gritan a jóvenes (ítem 6.5)	1.818	.178
Adultos destrozan el trabajo o no dejan hacer el trabajo a jóvenes (ítem 6.6)	7.247	.007
Adultos ponen en ridículo a jóvenes (ítem 6.7)	1.474	.225
Adultos dicen cosas hirientes a jóvenes (ítem 6.8)	14.485	.000
Adultos miran en menos el trabajo (ítem 6.10)	14.438	.000
Adultos molestan de diferentes maneras y persistentemente a jóvenes (ítem 6.11)	1.813	.178
Adultos agreden verbalmente a jóvenes, en conflicto (ítem 9.2)	14.468	.000

Los datos aportados por el análisis nos permiten sostener que cuando los jóvenes **agreden** físicamente a los adultos, también practican conductas agresivas hacia sus compañeros, como agredirlos físicamente (en conflicto y cotidianamente), acosarlos y chantajearlos. Pero esta conducta juvenil no sólo se asocia con las agresiones comportadas entre compañeros, sino que también lo hace, con conductas adultas hacia los adolescentes, como: poner sobrenombres, hacer bromas mal intencionadas, ignorar, mirar en menos y destrozar el trabajo, decir cosas hirientes, y, **agredir** verbalmente (en situación de conflicto) a los jóvenes.

b) Acoso sexual, desde Jóvenes hacia Adultos (ítem 5.9)

<i>Conductas agresivas entre Jóvenes y de Adultos hacia Jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	6.614	.010
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	.001	.971
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	.619	.431
Hacer a un lado o ignorar a compañeros (ítem 4.4)	1.821	.177
Gritarse entre compañeros (ítem 4.5)	8.148	.004
Destrozarse el trabajo o no dejar hacer el trabajo entre compañeros (ítem 4.6)	.219	.640
Ponerse en ridículo entre compañeros (ítem 4.7)	2.316	.128
Decirse cosas hirientes entre compañeros (ítem 4.8)	3.193	.074
Molestarse o acosarse sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	31.971	.000
Mirar en menos el trabajo de compañeros (ítem 4.10)	3.268	.071
Molestarse de diferentes maneras y persistentemente entre compañeros (ítem 4.11)	1.363	.243
Chantajearse entre compañeros (ítem 4.12)	3.206	.073
Agredirse físicamente entre compañeros, ante un conflicto (ítem 7.1)	.790	.374
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	.026	.872
Imponer la autoridad sobre los compañeros, ante un conflicto (ítem 7.8)	.318	.573
Adultos ponen sobrenombres a jóvenes (ítem 6.1)	18.955	.000
Adultos hacen bromas mal intencionadas a jóvenes (ítem 6.2)	16.754	.000
Adultos hacen a un lado o ignoran a jóvenes (ítem 6.4)	2.736	.098
Adultos gritan a jóvenes (ítem 6.5)	11.907	.001
Adultos destrozan el trabajo o no dejan hacer el trabajo a jóvenes (ítem 6.6)	21.173	.000
Adultos ponen en ridículo a jóvenes (ítem 6.7)	11.816	.001
Adultos dicen cosas hirientes a jóvenes (ítem 6.8)	11.995	.001
Adultos miran en menos el trabajo (ítem 6.10)	12.816	.000
Adultos molestan de diferentes maneras y persistentemente a jóvenes (ítem 6.11)	6.465	.011
Adultos agreden verbalmente a jóvenes, en conflicto (ítem 9.2)	6.427	.011

Los indicadores permiten sostener que cuando los adolescentes acosan sexualmente a los adultos del liceo, también comportan el acoso hacia sus compañeros, les ponen sobrenombres y los gritar.

Al mismo tiempo, pero en una proporción superior, esta conducta de acoso entre pares se asocia a distintas conductas adultas, como poner sobrenombres, hacer bromas mal intencionadas, gritar, destrozar y mirar en menos el trabajo de los alumnos, ponerlos en ridículo, decirles cosas hirientes, dedicarse a molestarlos y agredirlos verbalmente en situación de conflicto.

c) Chantaje, desde Jóvenes hacia Adultos (ítem 5.12)

<i>Conductas agresivas entre Jóvenes y de Adultos hacia Jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	3.670	.055
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	.003	.954
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	8.166	.004
Hacer a un lado o ignorar a compañeros (ítem 4.4)	.746	.388
Gritarse entre compañeros (ítem 4.5)	6.324	.012
Destrozarse el trabajo o no dejar hacer el trabajo entre compañeros (ítem 4.6)	.843	.358
Ponerse en ridículo entre compañeros (ítem 4.7)	3.511	.061
Dicirse cosas hirientes entre compañeros (ítem 4.8)	.168	.681
Molestarse o acosarse sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	22.499	.000
Mirar en menos el trabajo de compañeros (ítem 4.10)	2.391	.122
Molestarse de diferentes maneras y persistentemente entre compañeros (ítem 4.11)	.916	.338
Chantajearse entre compañeros (ítem 4.12)	14.329	.000
Agredirse físicamente entre compañeros, ante un conflicto (ítem 7.1)	2.092	.148
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	.419	.517
Imponer la autoridad sobre los compañeros, ante un conflicto (ítem 7.8)	6.001	.014
Adultos ponen sobrenombres a jóvenes (ítem 6.1)	15.407	.000
Adultos hacen bromas mal intencionadas a jóvenes (ítem 6.2)	7.679	.022
Adultos hacen a un lado o ignoran a jóvenes (ítem 6.4)	2.726	.099
Adultos gritan a jóvenes (ítem 6.5)	3.118	.077
Adultos destrozan el trabajo o no dejan hacer el trabajo a jóvenes (ítem 6.6)	19.137	.000
Adultos ponen en ridículo a jóvenes (ítem 6.7)	11.086	.001
Adultos dicen cosas hirientes a jóvenes (ítem 6.8)	10.819	.001
Adultos miran en menos el trabajo (ítem 6.10)	5.284	.022
Adultos molestan de diferentes maneras y persistentemente a jóvenes (ítem 6.11)	6.611	.010
Adultos agreden verbalmente a jóvenes, en conflicto (ítem 9.2)	5.744	.017

De acuerdo a los resultados, cuando los jóvenes chantajean de alguna forma a los adultos del liceo, también comportan agresiones violentas con sus pares, los gritan, los acosan, abusan de su autoridad y chantajean.

Conservando la tendencia proporcionalmente mayor de los apartados anteriores, la conducta de chantaje joven hacia los adultos se asocia con las siguientes agresiones de parte de los adultos hacia los alumnos: poner sobrenombres, hacer bromas de mala intención, destrozar y mirar en menos el trabajo de los jóvenes, poner en ridículo, decir cosas hirientes, molestarlos persistentemente y usar la agresión verbal para resolver sus conflictos con los jóvenes.

d) *Agresión física, desde Jóvenes hacia Adultos, como modalidad de resolución de conflictos (ítem 8.1)*

<i>Conductas agresivas entre Jóvenes y de Adultos hacia Jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	3.389	.066
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	.281	.596
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	2.695	.101
Hacer a un lado o ignorar a compañeros (ítem 4.4)	.968	.325
Gritarse entre compañeros (ítem 4.5)	.907	.341
Destrozarse el trabajo o no dejar hacer el trabajo entre compañeros (ítem 4.6)	.079	.779
Ponerse en ridículo entre compañeros (ítem 4.7)	1.956	.162
Dicirse cosas hirientes entre compañeros (ítem 4.8)	2.776	.096
Molestarse o acosarse sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	23.880	.000
Mirar en menos el trabajo de compañeros (ítem 4.10)	.975	.323
Molestarse de diferentes maneras y persistentemente entre compañeros (ítem 4.11)	.006	.939
Chantajearse entre compañeros (ítem 4.12)	.044	.834
Agredirse físicamente entre compañeros, ante un conflicto (ítem 7.1)	6.540	.011
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	7.995	.005
Imponer la autoridad sobre los compañeros, ante un conflicto (ítem 7.8)	1.923	.166
Adultos ponen sobrenombres a jóvenes (ítem 6.1)	25.257	.000
Adultos hacen bromas mal intencionadas a jóvenes (ítem 6.2)	33.804	.000
Adultos hacen a un lado o ignoran a jóvenes (ítem 6.4)	4.896	.027
Adultos gritan a jóvenes (ítem 6.5)	.017	.897
Adultos destrozan el trabajo o no dejan hacer el trabajo a jóvenes (ítem 6.6)	24.895	.000
Adultos ponen en ridículo a jóvenes (ítem 6.7)	3.683	.055
Adultos dicen cosas hirientes a jóvenes (ítem 6.8)	21.727	.000
Adultos miran en menos el trabajo (ítem 6.10)	10.814	.001
Adultos molestan de diferentes maneras y persistentemente a jóvenes (ítem 6.11)	24.810	.000
Adultos agreden verbalmente a jóvenes, en conflicto (ítem 9.2)	8.622	.003

Los cruces estadísticos entre variables señalan que cuando los jóvenes agreden con **violencia a los adultos**, también comportan acoso sexual, y, en situación de conflicto, **agresión física y verbal** hacia sus compañeros.

Desde el punto de vista de asociación a conductas adultas, cuando los jóvenes **agreden físicamente** a sus pares, los adultos comportan sobrenombres, bromas mal intencionadas, **ignoran**, destrozan y miran en menos el trabajo de los alumnos, les dicen cosas hirientes, los **molestan** constantemente y los agreden verbalmente ante conflictos con ellos.

2.2.6. Agresiones de Riesgo Juveniles y Agresiones de Riesgo Adultas

A continuación, quisimos presentar los resultados de los cruces entre las conductas que hemos calificado como de mayor riesgo, de jóvenes hacia adultos con las de los adultos hacia los jóvenes, apelando a la particular organización que han desarrollado.

<i>Conductas agresivas de riesgo, de Jóvenes hacia Adultos</i>	<i>Conductas agresivas de riesgo, de Adultos hacia Jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
<i>Agredir físicamente (ítem 5.3)</i>	Agredir físicamente (ítem 6.3)	21.373	.000
	Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	30.835	.000
	Chantajear (ítem 6.12)	13.973	.000
	Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	38.205	.000
	Imponer la autoridad (ítem 9.8)	.603	.437
<i>Molestar o acosar sexualmente (ítem 5.9)</i>	Agredir físicamente (ítem 6.3)	31.626	.000
	Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	21.178	.000
	Chantajear (ítem 6.12)	4.202	.040
	Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	13.575	.000
	Imponer la autoridad (ítem 9.8)	.033	.856
<i>Chantajear (ítem 5.12)</i>	Agredir físicamente (ítem 6.3)	24.515	.000
	Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	24.365	.000
	Chantajear (ítem 6.12)	37.931	.000
	Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	32.291	.000
	Imponer la autoridad (ítem 9.8)	3.259	.071
<i>Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 8.1)</i>	Agredir físicamente (ítem 6.3)	26.433	.000
	Molestar o acosar sexualmente (ítem 6.9)	62.512	.000
	Chantajear (ítem 6.12)	22.071	.000
	Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 9.1)	51.944	.000
	Imponer la autoridad (ítem 9.8)	1.736	.188

Como podemos apreciar en el recuadro anterior, cuando los jóvenes comportan una de las conductas de riesgo hacia los adultos, ya sea agredirlos con violencia, (en lo cotidiano y como medida de solución para un conflicto), acosarlos sexualmente, o chantajearlos de algún modo, los datos demuestran que los adultos comportan también las mismas conductas: acosan, chantajean y agreden físicamente (normalmente y en conflicto) a los jóvenes. Y esto se repite consistentemente respecto a todas las conductas adultas riesgosas, excepto en la de abuso de autoridad, la cual no se asocia, también consistentemente, a ninguna de las conductas de riesgo de los jóvenes hacia los adultos.

2.2.7 Agresiones Juveniles hacia Adultos: Rol y Frecuencia

También nos interesó indagar las agresiones en que se pone de relieve el rol de los adultos en el liceo, es decir, a partir de su desempeño en el liceo. Bajo este prisma, consideramos establecer el cruce estadístico de las agresiones de adolescentes hacia adultos referidas al trabajo adulto y las agresiones más prevalentes de jóvenes hacia adultos, las que actúan como medida de presencia de esta agresión hacia el rol adulto.

<i>Conductas agresivas de Jóvenes hacia el Rol adulto en el Liceo</i>	<i>Conductas agresivas más prevalentes de Jóvenes hacia Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
<i>Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)</i>	Decir sobrenombres (ítem 5.1)	8.472	.004
	Hacer bromas mal intencionadas (ítem 5.2)	25.248	.000
	Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 5.11)	22.140	.000
<i>Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)</i>	Decir sobrenombres (ítem 5.1)	1.491	.222
	Hacer bromas mal intencionadas (ítem 5.2)	5.973	.015
	Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 5.11)	14.909	.000

Como resultado de este análisis, es posible señalar que cuando los adolescentes “destrozan el trabajo o no dejan a los adultos desarrollarlo” (5.6), también hacen bromas mal intencionadas, ponen sobrenombres y se dedican a molestar a los adultos; lo que demuestra asociación entre este tipo de agresión adolescente, al rol adulto, y las más prevalentes de ellos.

Sin embargo, no sucede lo mismo con la conducta de “mirar en menos el trabajo adulto” (5.10), ya que cuando los adolescentes realizan esta acción también hacen bromas mal intencionadas y molestan persistentemente a los adultos, pero no les ponen sobrenombres. De manera que dos de las tres agresiones más prevalentes de jóvenes hacia adultos se asocia a esta agresión hacia el desempeño adulto.

2.2.8 Agresiones Juveniles Frecuentes

Finalmente nos interesó comprobar si existía asociación entre las conductas más prevalentes juveniles, en sus dos direcciones, esto es entre las agresiones más prevalentes entre jóvenes y las más prevalentes que los jóvenes dirigen hacia los adultos.

<i>Conductas agresivas más prevalentes de Jóvenes hacia Adultos</i>	<i>Conductas agresivas más prevalentes entre Jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
<i>Decir sobrenombres (ítem 5.1)</i>	Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	12.281	.000
	Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	10.724	.001
	Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	10.988	.001
<i>Hacer bromas mal intencionadas (ítem 5.2)</i>	Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	13.477	.000
	Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	12.174	.000
	Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	7.591	.006
<i>Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 5.11)</i>	Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	10.152	.001
	Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	8.367	.004
	Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	9.071	.003

Los resultados indican que las conductas más prevalentes en jóvenes, en ambas direcciones, se asocian sin excepción. Esto es, cuando los jóvenes comportan cualquiera de las agresiones más prevalentes hacia los adultos, ya sea “ponerles sobrenombres” (5.1), “hacerles bromas mal intencionadas” (5.2) o “molestarlos persistentemente” (5.11), también practican otras conductas altamente prevalentes, pero hacia sus pares, a saber: les ponen sobrenombres, les hacen bromas mal intencionadas y los agreden verbalmente.

2.3 Respecto a las Conductas Agresivas de Adultos hacia Jóvenes en el Liceo.

En este apartado organizamos el análisis a partir de dos criterios fundamentales: el grado de violencia y la prevalencia de las conductas adultas, respecto a las conductas juveniles. La idea es establecer los patrones de asociación más distintivos de los comportamientos agresivos adultos con los juveniles, en esta medida esperamos el surgimiento de pistas explicativas a ellos.

2.3.1 Agresiones Adultas Violentas y Agresiones Juveniles

En un primer momento buscamos conocer la asociación de las conductas adultas violentas con las agresiones juveniles, en toda su gama. Los siguientes son los resultados.

a) Agresión física, desde Adultos hacia Jóvenes (item 6.3)⁸¹

<i>Conductas agresivas entre Jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres (item 4.1)	8.759	.003
Bromas mal intencionadas (item 4.2)	.117	.732
Agredir físicamente (item 4.3)	2.301	.129
Hacer a un lado o ignorar (item 4.4)	2.837	.092
Gritar (item 4.5)	6.094	.014
Destrozar el trabajo o no dejar hacerlo (item 4.6)	6.505	.011
Poner en ridículo (item 4.7)	.322	.570
Decir cosas hirientes (item 4.8)	3.770	.052
Molestar o acosar sexualmente (item 4.9)	11.676	.001
Mirar en menos el trabajo (item 4.10)	2.142	.143
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (item 4.11)	.079	.779
Chantajear (item 4.12)	15.997	.000
Agredir físicamente, ante un conflicto (item 7.1)	5.582	.018
Agredir verbalmente, ante un conflicto (item 7.2)	.029	.864
Imponer la autoridad (item 7.8)	.271	.603

Los resultados indican que cuando los adultos agreden físicamente a los alumnos, estos ponen sobrenombres, gritan, destrozan el trabajo, acosan sexualmente, chantajean y, en situación de conflicto, agreden físicamente a sus compañeros, como también ponen sobrenombres, agreden con violencia (normalmente y en conflicto), hacen bromas mal intencionadas, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes, acosan sexualmente, molestan constantemente, chantajean y agreden verbalmente, a los adultos con los que tienen un conflicto.

⁸¹ Los cruces estadísticos correspondientes entre la agresión física de adultos hacia jóvenes con las agresiones de los jóvenes hacia adultos, han sido deliberadamente omitidos, con la intención de no repetir la entrega de información. De manera, que se solicita al lector remitirse al apartado pertinente para su revisión: Apartado 2.2.4.f).

b) Gritos, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.5)

<i>Conductas agresivas entre Jóvenes y de Adultos hacia Jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	29.950	.000
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	11.040	.001
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	18.111	.000
Hacer a un lado o ignorar a compañeros (ítem 4.4)	13.924	.000
Gritarse entre compañeros (ítem 4.5)	25.900	.000
Destrozarse el trabajo o no dejar hacer el trabajo entre compañeros (ítem 4.6)	3.436	.064
Ponerse en ridículo entre compañeros (ítem 4.7)	14.654	.000
Decirse cosas hirientes entre compañeros (ítem 4.8)	23.920	.000
Molestarse o acosarse sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	9.377	.002
Mirar en menos el trabajo de compañeros (ítem 4.10)	13.345	.000
Molestarse de diferentes maneras y persistentemente entre compañeros (ítem 4.11)	24.263	.000
Chantajearse entre compañeros (ítem 4.12)	20.580	.000
Agredirse físicamente entre compañeros, ante un conflicto (ítem 7.1)	38.370	.000
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	13.050	.000
Imponer la autoridad sobre los compañeros, ante un conflicto (ítem 7.8)	9.377	.002
Jóvenes ponen sobrenombres a adultos (ítem 5.1)	8.282	.004
Jóvenes hacen bromas mal intencionadas a adultos (ítem 5.2)	15.625	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	1.818	.178
Jóvenes hacen a un lado o ignoran a adultos (ítem 5.4)	20.556	.000
Jóvenes gritan a adultos (ítem 5.5)	25.389	.000
Jóvenes destrozan el trabajo o no dejan a los adultos hacerlo (ítem 5.6)	2.957	.086
Jóvenes ponen en ridículo a adultos (ítem 5.7)	14.194	.000
Jóvenes dicen cosas hirientes a adultos (ítem 5.8)	16.932	.000
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	11.907	.001
Jóvenes miran en menso el trabajo adulto (ítem 5.10)	10.047	.002
Jóvenes molestan de diferentes maneras y persistentemente a adultos (ítem 5.11)	14.119	.000
Jóvenes chantajean a los adultos (ítem 5.12)	3.118	.077
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	.017	.897
Jóvenes agreden verbalmente a adultos, ante conflicto (ítem 8.2)	12.050	.001

De acuerdo a los datos recogidos en el análisis, cuando los adultos gritan a los alumnos, ellos comportan hacia sus pares, prácticamente la totalidad de agresiones aquí estudiadas, salvo el “destrozar el trabajo”. Ello implica que las conductas entre jóvenes que se asocian al grito adulto hacia los adolescentes son: poner sobrenombres, hacer bromas con mala intención, agredir físicamente, ignorar, gritar, poner en ridículo, decir cosas hirientes, acosar sexualmente, minusvalorar el trabajo de los pares, molestar persistentemente, chantajear, agredir violenta y verbalmente a los jóvenes cuando tienen un conflicto, y abusar de su autoridad ante ellos.

Por otra parte, cuando los adultos realizan la misma acción, los jóvenes también los agreden, a través de ponerles sobrenombres, hacerles bromas mal intencionadas, ignorarlos, gritarlos, ponerlos en ridículo, decirles cosas hirientes, acosarlos, mirar en menos su trabajo, molestarlos persistentemente y agredirlos verbalmente cuando tienen un conflicto con ellos. Sin embargo, esta conducta no se asocia ni a la agresión física, ni al destrozo del trabajo, ni al chantaje juvenil hacia los adultos.

c) Destrozar o impedir el trabajo, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.6)

<i>Conductas agresivas entre Jóvenes y de Adultos hacia Jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	.348	.556
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	.060	.807
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	4.187	.041
Hacer a un lado o ignorar a compañeros (ítem 4.4)	1.740	.187
Gritarse entre compañeros (ítem 4.5)	1.383	.240
Destrozarse el trabajo o no dejar hacer el trabajo entre compañeros (ítem 4.6)	13.737	.000
Ponerse en ridículo entre compañeros (ítem 4.7)	3.226	.072
Decirse cosas hirientes entre compañeros (ítem 4.8)	1.160	.281
Molestarse o acosarse sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	14.693	.000
Mirar en menos el trabajo de compañeros (ítem 4.10)	4.356	.037
Molestarse de diferentes maneras y persistentemente entre compañeros (ítem 4.11)	.313	.576
Chantajearse entre compañeros (ítem 4.12)	3.096	.078
Agredirse físicamente entre compañeros, ante un conflicto (ítem 7.1)	2.331	.127
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	.358	.550
Imponer la autoridad sobre los compañeros, ante un conflicto (ítem 7.8)	2.017	.156
Jóvenes ponen sobrenombres a adultos (ítem 5.1)	1.137	.286
Jóvenes hacen bromas mal intencionadas a adultos (ítem 5.2)	2.508	.113
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	7.247	.007
Jóvenes hacen a un lado o ignoran a adultos (ítem 5.4)	2.499	.114
Jóvenes gritan a adultos (ítem 5.5)	10.255	.001
Jóvenes destrozan el trabajo o no dejan a los adultos hacerlo (ítem 5.6)	5.960	.015
Jóvenes ponen en ridículo a adultos (ítem 5.7)	8.317	.004
Jóvenes dicen cosas hirientes a adultos (ítem 5.8)	11.446	.001
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	21.173	.000
Jóvenes miran en menso el trabajo adulto (ítem 5.10)	5.186	.023
Jóvenes molestan de diferentes maneras y persistentemente a adultos (ítem 5.11)	10.055	.002
Jóvenes chantajean a los adultos (ítem 5.12)	19.137	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	24.895	.000
Jóvenes agreden verbalmente a adultos, ante conflicto (ítem 8.2)	6.018	.014

Los indicadores obtenidos permiten señalar que cuando los adultos destrozan el trabajo de los jóvenes, ellos, por su parte, destrozan y miran en menos el trabajo de sus pares, los agreden físicamente y los acosan. En cambio, en asociación a esta misma pregunta, también comportan más conductas hacia los adultos, entre ellas: los agreden físicamente, les gritan, destrozan y minusvaloran su trabajo, los ponen en ridículo, les dicen cosas hirientes, los acosan, los molestan persistentemente, los chantajean, y, ante un conflicto, los agreden verbal y violentamente.

d) Acoso sexual, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.9)⁸²

<i>Conductas agresivas entre Jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres (ítem 4.1)	4.015	.045
Bromas mal intencionadas (ítem 4.2)	.014	.905
Agredir físicamente (ítem 4.3)	2.762	.097
Hacer a un lado o ignorar (ítem 4.4)	4.514	.034
Gritar (ítem 4.5)	3.531	.060
Destrozar el trabajo o no dejar hacerlo (ítem 4.6)	2.960	.085
Poner en ridículo (ítem 4.7)	3.045	.081
Decir cosas hirientes (ítem 4.8)	2.039	.153
Molestar o acosar sexualmente (ítem 4.9)	33.304	.000
Mirar en menos el trabajo (ítem 4.10)	2.247	.134
Molestar de diferentes maneras y persistentemente (ítem 4.11)	.672	.412
Chantajear (ítem 4.12)	10.922	.001
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 7.1)	8.275	.004
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 7.2)	.002	.965
Imponer la autoridad (ítem 7.8)	4.123	.042

En relación al acoso sexual, cuando los adultos practican esta conducta, los jóvenes **agreden a** sus pares a través de ponerles sobrenombres, ignorarlos, también de acosarlos, lo mismo **que** chantajearlos, agrediéndolos violentamente en situaciones conflictivas, y abusando de su **autoridad** con ellos.

Pero no sólo a sus pares, asociadas a este acoso adulto, los jóvenes presentan más **agresiones** hacia los adultos, tales como: ponerles sobrenombres, hacerles bromas mal intencionadas, **agredirlos** físicamente, destrozar su trabajo, ponerlos en ridículo, decirles cosas hirientes, acosarlos **sexualmente**, mirar en menos su trabajo, dedicarse a molestarlos, chantajearlos, y agredirlos **violenta y verbalmente** cuando se enfrentan en conflicto.

⁸² Idem. Remitirse a apartado 2.2.4.g).

e) *Agresión física, desde Adultos hacia Jóvenes, como modalidad de resolución de conflictos (ítem 9.1)*⁸³

<i>Conductas agresivas entre Jóvenes</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Sobrenombres (ítem 4.1)	5.078	.024
Bromas mal intencionadas (ítem 4.2)	3.461	.063
Agredirse físicamente (ítem 4.3)	3.367	.067
Hacer a un lado o ignorar (ítem 4.4)	5.870	.015
Gritarse entre (ítem 4.5)	4.482	.034
Destrozarse el trabajo o no dejar hacer el trabajo (ítem 4.6)	4.384	.036
Ponerse en ridículo (ítem 4.7)	1.858	.173
Decirse cosas hirientes (ítem 4.8)	5.895	.015
Molestarse o acosarse sexualmente (ítem 4.9)	10.341	.001
Mirar en menos el trabajo (ítem 4.10)	7.075	.008
Molestarse de diferentes maneras y persistentemente (ítem 4.11)	.759	.384
Chantajear (ítem 4.12)	15.125	.000
Agredir físicamente, ante un conflicto (ítem 7.1)	.943	.332
Agredir verbalmente, ante un conflicto (ítem 7.2)	.012	.912
Imponer la autoridad (ítem 7.8)	2.349	.125

Finalmente, en relación a las conductas violentas adultas, cuando los mayores **agreden** violentamente a los adolescentes con los que tienen un conflicto, los jóvenes ponen **sobrenombres**, ignoran, gritan, destrozan y miran en menos el trabajo, dicen cosas hirientes, acosan, y chantajean a sus pares. Pero también ponen **sobrenombres**, hacen bromas mal intencionadas, **agreden físicamente**, ignoran, miran en menos y destrozan el trabajo, ponen en ridículo, dicen cosas hirientes, **acosan**, chantajean, y en situación de conflicto, **agreden verbal y físicamente** a los adultos del liceo.

2.3.2 Agresiones Adultas Frecuentes y Agresiones Juveniles Frecuentes

Enseguida, buscamos la existencia de asociación entre las prevalencias más altas, **adultas y juveniles**, y esta última en sus dos direcciones (hacia pares y adultos).

a) *Imposición de autoridad, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 9.8)*

<i>Conductas agresivas de mayor prevalencia de jóvenes: entre sí y hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	9.601	.002
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	2.382	.123
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	3.219	.073
Decir sobrenombres de jóvenes hacia adultos (ítem 5.1)	4.936	.026
Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde jóvenes hacia adultos (ítem 5.11)	6.155	.013
Hacer bromas mal intencionadas desde jóvenes hacia adultos (ítem 5.2)	.907	.341

⁸³ Idem. Remitirse a apartado 2.2.4.i).

De acuerdo a los datos, cuando los adultos abusan de su autoridad con los adolescentes, ellos agreden verbalmente a los compañeros con los que tienen un conflicto, como también comportan sobrenombres y molestias persistentes hacia los adultos.

b) Gritos, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.5)⁸⁴

Cuando los adultos gritan a los alumnos, entre los jóvenes se presentan todos los comportamientos más prevalentes, es decir, ponen sobrenombres, hacen bromas mal intencionadas y agreden verbalmente, en situación de conflicto, a sus compañeros; como también ponen sobrenombres, hacen bromas mal intencionadas y molestan constantemente a los adultos.

c) Poner en Ridículo, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.7)

<i>Conductas agresivas de mayor prevalencia de jóvenes: entre sí y hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	2.490	.115
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	.939	.332
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	7.493	.006
Decir sobrenombres de jóvenes hacia adultos (ítem 5.1)	7.970	.005
Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde jóvenes hacia adultos(ítem 5.11)	7.304	.007
Hacer bromas mal intencionadas desde jóvenes hacia adultos (ítem 5.2)	5.424	.020

Cuando los adultos ponen en ridículo a los alumnos, entre estos se observan sobrenombres a sus pares, y sobrenombres, bromas mal intencionadas y molestias persistentes hacia los adultos.

⁸⁴ Los cruces estadísticos correspondientes a estas variables, han sido deliberadamente omitidos, con la intención de no repetir la entrega de información. De manera, que se solicita al lector remitirse al apartado pertinente para su revisión. Apartado 2.3.1.b).

2.3.3 Agresiones Adultas Frecuentes y Agresiones Juveniles a los Roles Adultos

Enseguida, nos cuestionamos acerca de la posible asociación entre las conductas adultas más prevalentes y las conductas de agresión de los jóvenes al rol del adulto en el liceo. Lo que arrojó los siguientes resultados

<i>Conductas agresivas más prevalentes de Adultos hacia Jóvenes</i>	<i>Conductas agresivas de Jóvenes hacia el Rol adulto en el Liceo</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
<i>Imponer la autoridad (ítem 9.8)</i>	Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)	12.005	.001
	Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)	1.015	.314
<i>Gritar (ítem 6.5)</i>	Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)	10.047	.002
	Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)	2.957	.086
<i>Poner en ridículo (ítem 6.7)</i>	Mirar en menos el trabajo (ítem 5.10)	12.322	.000
	Destrozar el trabajo o no dejar hacer trabajo (ítem 5.6)	6.837	.009

De acuerdo al cruce de variables, mientras los adultos “gritan” (6.5) e “imponen la autoridad” (9.8) que envisten sobre los jóvenes, ellos, practican el mirar en menos el trabajo de los adultos en el liceo. Sin embargo, cuando los adultos “ponen en ridículo” (6.7) a los adolescentes, se observa que estos además de mirar en menos su desempeño, también destrozan o no los dejan hacer su trabajo. De manera que comparativamente, esta conducta se asocia a un mayor número de agresiones al rol adulto, en el liceo.

2.3.4 Agresiones Adultas Frecuentes y Agresiones Juveniles Riesgosas

Luego, consideramos necesario preguntarnos por la existencia de asociación entre las conductas adultas más prevalentes, y las conductas más riesgosas de los jóvenes, dirigidas tanto hacia pares como adultos.

a) Imposición de autoridad, de Adultos hacia Jóvenes (ítem 9.8)

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	7.598	.006
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	5.879	.015
Chantaje entre compañeros (ítem 4.12)	.058	.810
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (Ítem 7.1)	15.031	.000
Imponer la autoridad entre compañeros (Ítem 7.8)	20.176	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	.603	.437
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	.033	.856
Jóvenes chantajea a los adultos (ítem 5.12)	3.259	.071
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	1.736	.188

Al respecto los indicadores demuestran que cuando los adultos abusan de su autoridad con los jóvenes, los adolescentes proceden de igual manera con sus pares, lo mismo que se acosan y agreden físicamente, tanto en una situación de conflicto como en lo cotidiano.

b) Gritos, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.5)⁸⁵

Cuando los adultos gritan a los jóvenes se aprecia que los adolescentes comportan agresión física (cotidianamente y en situación específica de conflicto), acoso sexual, chantaje y abuso de autoridad con sus pares; mientras que también se asocia al acoso sexual de los jóvenes hacia los adultos del liceo.

c) Poner en ridículo, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.7)

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	6.120	.013
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	22.852	.000
Chantaje entre compañeros (ítem 4.12)	1.511	.219
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (Ítem 7.1)	12.331	.000
Imponer la autoridad entre compañeros (Ítem 7.8)	14.351	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	1.474	.225
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	11.816	.001
Jóvenes chantajejan a los adultos (ítem 5.12)	11.086	.001
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	3.683	.055

Los resultados señalan que cuando los adultos ponen en ridículo a los adolescentes, ellos comportan agresión física (cotidianamente y en conflictos), acoso sexual, y abuso de autoridad con sus pares; como también acoso y chantaje hacia los adultos.

⁸⁵ Idem. Remítase a apartado 2.3.1.b).

2.3.5 Agresiones Adultas no Violentas y Agresiones Juveniles Riesgosas

A continuación, consideramos relevante, dar cuenta de las agresiones adultas de acuerdo a su grado de violencia; y por otro, abordamos las agresiones juveniles (en sus dos direcciones) a partir de los criterios de mayor prevalencia y riesgo.

Respecto a las conductas de agresión adultas *no violentas* y las conductas juveniles de *mayor riesgo*.

a) Sobrenombres, desde Adultos hacia Jóvenes (Item 6.1)

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	5.124	.024
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	26.426	.000
Chantaje entre compañeros (ítem 4.12)	22.335	.000
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (Ítem 7.1)	7.333	.007
Imponer la autoridad entre compañeros (Ítem 7.8)	15.962	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	6.866	.009
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	18.955	.000
Jóvenes chantajean a los adultos (ítem 5.12)	15.407	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	25.257	.000

De acuerdo a los resultados de los cruces estadísticos, cuando los adultos ponen sobrenombres a los adolescentes, ellos, por su parte, practican la totalidad de conductas de mayor riesgo tanto entre sí como hacia los adultos; esto es, agreden físicamente (tanto como modalidad de resolución de conflictos como de comportamiento cotidiano), acosan sexualmente y chantajean, tanto a sus pares como a los adultos del liceo. Del mismo modo, esta conducta adulta se asocia a la imposición de autoridad entre jóvenes.

b) Hacer a un lado o ignorar, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.4)

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	8.841	.003
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	11.239	.001
Chantaje entre compañeros (ítem 4.12)	8.748	.003
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (Ítem 7.1)	7.845	.005
Imponer la autoridad entre compañeros (Ítem 7.8)	3.761	.052
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	7.265	.007
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	2.736	.098
Jóvenes chantajean a los adultos (ítem 5.12)	2.726	.099
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	4.896	.027

Al respecto, los indicadores señalan que cuando los adultos ignoran a los adolescentes, los jóvenes comportan agresión física (en conflicto y cotidianamente) tanto hacia sus pares como a los adultos, lo mismo que acoso sexual y chantaje, aunque sólo respecto a sus compañeros.

c) Poner en ridículo, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.7)

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	6.120	.013
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	22.852	.000
Chantaje entre compañeros (ítem 4.12)	1.511	.219
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.1)	12.331	.000
Imponer la autoridad entre compañeros (Ítem 7.8)	14.351	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	1.474	.225
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	11.816	.001
Jóvenes chantajea a los adultos (ítem 5.12)	11.086	.001
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	3.683	.055

De acuerdo a los resultados, cuando los adultos ponen en ridículo a los adolescentes, estos, por su parte, comportan agresiones físicas (cotidianamente y como forma de solución de conflictos), y abuso de autoridad hacia sus compañeros; chantaje hacia los adultos; y acoso sexual, hacia ambos.

d) Decir cosas hirientes, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.8)

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	7.740	.005
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	17.767	.000
Chantaje entre compañeros (ítem 4.12)	11.730	.001
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (Ítem 7.1)	18.279	.000
Imponer la autoridad entre compañeros (Ítem 7.8)	10.262	.001
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	14.485	.000
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	11.995	.001
Jóvenes chantajea a los adultos (ítem 5.12)	10.819	.001
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	21.727	.000

Al respecto, los resultados indican que cuando los adultos dicen cosas hirientes a los jóvenes, estos comportan, al igual que en el caso de la conducta de poner sobrenombres, la totalidad de agresiones de riesgo tanto hacia los adultos como entre sí; es decir: imponer su autoridad frente a los compañeros, y agredir físicamente (tanto como modalidad de resolución de conflictos como de comportamiento cotidiano), acosar sexualmente y chantajear, tanto a sus pares como a los adultos del liceo.

e) Mirar en menos el trabajo, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.10)

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	10.767	.001
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	8.437	.004
Chantaje entre compañeros (ítem 4.12)	4.209	.040
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (Ítem 7.1)	15.442	.000
Imponer la autoridad entre compañeros (Ítem 7.8)	7.171	.007
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	14.438	.000
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	12.816	.000
Jóvenes chantajea a los adultos (ítem 5.12)	5.284	.022
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	10.814	.001

De acuerdo a los datos arrojados por los cruces estadísticos, en este caso se repite lo sucedido anteriormente, es decir, que la conducta de mirar en menos el trabajo de los jóvenes, se asocia a todas las conductas de riesgo juvenil que ya mencionáramos.

f) Chantaje, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.12)

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	.022	.882
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	10.837	.001
Chantaje entre compañeros (ítem 4.12)	5.536	.019
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (Ítem 7.1)	6.884	.009
Imponer la autoridad entre compañeros (Ítem 7.8)	12.989	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	13.973	.000
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	4.202	.040
Jóvenes chantajean a los adultos (ítem 5.12)	37.931	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	22.071	.000

Cuando los adultos chantajean a los jóvenes se advierte entre ellos todas las conductas de riesgo juvenil excepto una, la de agredir físicamente a sus pares.

g) Agresión verbal, desde Adultos hacia Jóvenes, como modalidad de resolución de conflictos (ítem 9.1)

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	3.367	.067
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	10.341	.001
Chantaje entre compañeros (ítem 4.12)	15.125	.000
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (Ítem 7.1)	.943	.332
Imponer la autoridad entre compañeros (Ítem 7.8)	2.349	.125
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	38.205	.000
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	13.575	.000
Jóvenes chantajean a los adultos (ítem 5.12)	32.291	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	51.944	.000

En este caso, nos encontramos con una situación similar a la anterior, es decir, cuando los adultos agreden verbalmente a los adolescentes, estos comportan la gran mayoría de las conductas de riesgo, excepto la de acoso sexual entre pares.

2.3.6 Agresiones Adultas no Violentas y Agresiones Juveniles Frecuentes

Respecto a las conductas de agresión adultas *no violentas* y los comportamientos juveniles de mayor *prevalencia*.

a) Sobrenombres, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.1)

<i>Conductas agresivas de mayor prevalencia de jóvenes: entre sí y hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	.007	.933
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	2.413	.120
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	7.784	.005
Decir sobrenombres de jóvenes hacia adultos (ítem 5.1)	13.289	.000
Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde jóvenes hacia adultos(ítem 5.11)	6.782	.009
Hacer bromas mal intencionadas desde jóvenes hacia adultos (ítem 5.2)	16.904	.000

De acuerdo a los resultados cuando los adultos ponen sobrenombres a los adolescentes, **estos** practican la misma conducta hacia sus compañeros y adultos; del mismo modo, que hacen **bromas** mal intencionadas y se dedican a molestar de manera persistente sólo a los adultos.

b) Hacer a un lado o ignorar, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.4)

<i>Conductas agresivas de mayor prevalencia de jóvenes: entre sí y hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	1.407	.236
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	3.267	.071
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	9.892	.002
Decir sobrenombres de jóvenes hacia adultos (ítem 5.1)	7.437	.006
Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde jóvenes hacia adultos(ítem 5.11)	8.610	.003
Hacer bromas mal intencionadas desde jóvenes hacia adultos (ítem 5.2)	7.815	.005

Lo mismo que en el caso anterior, la conducta adulta de ignorar a los jóvenes, se asocia a las conductas de poner sobrenombres a compañeros y adultos, y molestar constantemente y hacer **bromas** mal intencionadas únicamente a los adultos del liceo.

c) Poner en ridículo, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.7)⁸⁶

Nuevamente, la conducta de poner en ridículo se asocia a las mismas cuatro conductas juveniles antes mencionadas: poner sobrenombres a adultos y pares, hacer malas bromas y **molestar** de manera persistente a los adultos.

⁸⁶ Idem. Remítase a apartado 2.3.2.c).

d) Decir cosas hirientes, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.8)

<i>Conductas agresivas de mayor prevalencia de jóvenes: entre sí y hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	3.259	.071
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	2.164	.141
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	12.510	.000
Decir sobrenombres de jóvenes hacia adultos (ítem 5.1)	6.214	.013
Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde jóvenes hacia adultos(ítem 5.11)	11.942	.001
Hacer bromas mal intencionadas desde jóvenes hacia adultos (ítem 5.2)	11.107	.001

Y la tendencia de los tres casos anteriores se repite respecto al comportamiento de decir cosas hirientes.

e) Mirar en menos el trabajo, desde los Adultos hacia los Jóvenes (ítem 6.10)

<i>Conductas agresivas de mayor prevalencia de jóvenes: entre sí y hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	2.192	.139
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	1.652	.199
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	4.520	.034
Decir sobrenombres de jóvenes hacia adultos (ítem 5.1)	3.900	.048
Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde jóvenes hacia adultos(ítem 5.11)	5.144	.023
Hacer bromas mal intencionadas desde jóvenes hacia adultos (ítem 5.2)	3.538	.060

Respecto a la conducta de mirar en menos el trabajo adolescente, los resultados demuestran que se asocia a las conductas juveniles de molestar de manera persistente a los adultos y poner sobrenombres a los pares como a los adultos del liceo, y viceversa, cuando los jóvenes practican estas conductas, los adultos harían lo propio con el comportamiento de mirar en menos el trabajo juvenil.

f) Chantaje, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.12)

<i>Conductas agresivas de mayor prevalencia de jóvenes: entre sí y hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	0.92	.762
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	.120	.729
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	.118	.731
Decir sobrenombres de jóvenes hacia adultos (ítem 5.1)	1.443	.230
Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde jóvenes hacia adultos(ítem 5.11)	11.597	.001
Hacer bromas mal intencionadas desde jóvenes hacia adultos (ítem 5.2)	.913	.339

A diferencia de lo ocurrido en el resto de los cruces, cuando los adultos chantajean a los jóvenes, ellos sólo molestan a los adultos de diferentes maneras y persistentemente. De manera, que ninguna otra conducta altamente frecuente entre los jóvenes, salvo la de molestar, se presenta cuando los adultos comportan el chantaje.

g) *Agresión verbal, desde Adultos hacia Jóvenes, como modalidad de resolución de conflictos (ítem 9.2)*

<i>Conductas agresivas de mayor prevalencia de jóvenes: entre sí y hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	9.491	.002
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	1.696	.193
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	3.341	.068
Decir sobrenombres de jóvenes hacia adultos (ítem 5.1)	6.421	.011
Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde jóvenes hacia adultos (ítem 5.11)	11.342	.001
Hacer bromas mal intencionadas desde jóvenes hacia adultos (ítem 5.2)	11.938	.001

Los indicadores señalan que cuando los adultos agreden verbalmente a los adolescentes, ellos comportan el mismo tipo de agresión hacia sus pares, como también ponen sobrenombres, molestan de distintas maneras y hacen bromas mal intencionadas a los adultos del liceo.

2.3.7 Agresiones Adultas Violentas y Agresiones Juveniles Riesgosas

Respecto a las conductas de agresión adultas *violentas* y las conductas juveniles de *mayor riesgo*.

a) *Agresión física, desde Adultos hacia Jóvenes (Ítem 6.3)*

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	2.301	.129
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	11.676	.001
Chantaje entre compañeros (ítem 4.12)	15.997	.000
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (Ítem 7.1)	5.582	.018
Imponer la autoridad entre compañeros (Ítem 7.8)	.271	.603
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	21.370	.000
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	31.626	.000
Jóvenes chantajean a los adultos (ítem 5.12)	24.515	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	26.433	.000

De acuerdo a los datos estadísticos, cuando los adultos comportan agresiones físicas hacia los jóvenes, ellos comportan agresiones físicas, tanto hacia sus compañeros ante una situación de conflicto, como hacia los adultos (cotidianamente y como resolución de conflicto). Del mismo modo esta conducta adulta se asocia a las conductas de acoso sexual y chantaje juvenil, tanto hacia sus pares como hacia los mayores. Sin embargo, la agresión violenta adulta no se asocia ni a la imposición de autoridad ni a la agresión física entre pares.

b) Gritos, desde Adultos hacia Jóvenes (Ítem 6.5)

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	18.111	.000
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	9.377	.002
Chantaje entre compañeros (ítem 4.12)	20.580	.000
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (Ítem 7.1)	38.370	.000
Imponer la autoridad entre compañeros (Ítem 7.8)	9.377	.002
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	1.818	.178
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	11.907	.001
Jóvenes chantajea a los adultos (ítem 5.12)	3.118	.077
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	.017	.897

Cuando los adultos gritan a los alumnos, entre ellos se aprecian la totalidad de comportamientos de riesgo, es decir, agresión física, tanto en contexto de conflicto como cotidianamente; chantaje, acoso e imposición de autoridad. Mientras que respecto a los adultos, el acoso sexual juvenil hacia ellos, aparece como la única conducta asociada al grito de los adultos.

c) Destrozar o impedir el trabajo, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.6)

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	4.187	.041
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	14.693	.000
Chantaje entre compañeros (ítem 4.12)	3.096	.078
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (Ítem 7.1)	2.331	.127
Imponer la autoridad entre compañeros (Ítem 7.8)	2.017	.156
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	7.247	.007
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	21.173	.000
Jóvenes chantajea a los adultos (ítem 5.12)	19.137	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	24.895	.000

A la inversa de lo ocurrido en el caso anterior, cuando los adultos destrozan o impiden el desempeño juvenil, ellos practican la totalidad de agresiones más riesgosas hacia los adultos, a saber, agresión física, chantaje y acoso; sin embargo, esta conducta adulta se asocia a menos conductas agresivas juveniles hacia los pares, ellas son: agresión física y acoso sexual.

d) Acoso sexual, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.9)

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (ítem 4.3)	2.762	.097
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (ítem 4.9)	33.304	.000
Chantaje entre compañeros (ítem 4.12)	10.922	.001
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (Ítem 7.1)	8.275	.004
Imponer la autoridad entre compañeros (Ítem 7.8)	4.123	.042
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (ítem 5.3)	30.835	.000
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (ítem 5.9)	21.178	.000
Jóvenes chantajea a los adultos (ítem 5.12)	24.365	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (ítem 8.1)	62.512	.000

El acoso sexual adulto demuestra asociación casi absoluta con las conductas agresivas de riesgo juvenil, tanto hacia los pares como hacia los adultos, salvo por una excepción: la agresión física hacia pares.

e) *Agresión física, desde Adultos hacia Jóvenes, como modalidad de resolución de conflictos (item 9.1)*

<i>Conductas agresivas más riesgosas de los Jóvenes: hacia pares y Adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse físicamente entre compañeros (item 4.3)	3.367	.067
Molestar o acosar sexualmente entre compañeros (item 4.9)	10.341	.001
Chantaje entre compañeros (item 4.12)	15.125	.000
Agredirse físicamente entre compañeros ante un conflicto (Item 7.1)	.943	.332
Imponer la autoridad entre compañeros (Item 7.8)	2.349	.125
Jóvenes agreden físicamente a los adultos (item 5.3)	38.205	.000
Jóvenes molestan o acosan sexualmente a los adultos (item 5.9)	13.575	.000
Jóvenes chantajean a los adultos (item 5.12)	32.291	.000
Jóvenes agreden físicamente a los adultos ante un conflicto (item 8.1)	51.944	.000

Las agresiones físicas como modalidad de resolución de conflictos presenta una asociación completa con las agresiones juveniles de riesgo dirigidas hacia los adultos, no así hacia otros jóvenes. De hecho, sólo se asocia a las conductas de chantaje y acoso sexual entre pares, en cambio, frente a los adultos se incluyen comportamientos de agresión física (en conflicto y cotidianamente).

2.3.8 Agresiones Adultas Violentas y Agresiones Juveniles Frecuentes

Respecto a las conductas de agresión adultas *violentas* y los comportamientos juveniles de mayor *prevalencia*.

a) *Agresión física, desde Adultos hacia Jóvenes (item 6.3)*

<i>Conductas agresivas de mayor prevalencia de jóvenes: entre sí y hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (item 7.2)	.029	.864
Bromas mal intencionadas entre compañeros (item 4.2)	.117	.732
Sobrenombres entre compañeros (item 4.1)	8.759	.003
Decir sobrenombres de jóvenes hacia adultos (item 5.1)	4.655	.031
Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde jóvenes hacia adultos (item 5.11)	5.515	.019
Hacer bromas mal intencionadas desde jóvenes hacia adultos (item 5.2)	7.670	.006

Los resultados indican que cuando los adultos agreden físicamente a los jóvenes, ellos comportan bromas mal intencionadas y molestias persistentes hacia los adultos, lo mismo que ponen sobrenombres, tanto hacia éstos como a los compañeros.

b) Gritos, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.5)⁸⁷

El gritar demostró asociación con la totalidad de conductas más prevalentes adolescentes, en ambas direcciones, es decir, con poner sobrenombres y hacer bromas mal intencionadas, tanto a otros jóvenes como a los adultos; molestar a los adultos y agredir verbalmente a sus pares.

c) Destrozar o impedir el trabajo, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.6)

<i>Conductas agresivas de mayor prevalencia de jóvenes: entre sí y hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	.358	.550
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	.060	.807
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	.348	.556
Decir sobrenombres de jóvenes hacia adultos (ítem 5.1)	1.137	.286
Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde jóvenes hacia adultos(ítem 5.11)	10.055	.002
Hacer bromas mal intencionadas desde jóvenes hacia adultos (ítem 5.2)	2.508	.113

Los resultados indican que cuando los adultos destrozan o impiden el trabajo juvenil, ellos sólo un tipo de agresión entre las más prevalentes, a saber, molestan persistentemente a los adultos del liceo, por lo tanto, no practican las agresiones más prevalentes hacia sus pares, y sólo una hacia los mayores.

d) Acoso sexual, desde Adultos hacia Jóvenes (ítem 6.9)

<i>Conductas agresivas de mayor prevalencia de jóvenes: entre sí y hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	.002	.965
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	.014	.905
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	4.015	.045
Decir sobrenombres de jóvenes hacia adultos (ítem 5.1)	4.183	.041
Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde jóvenes hacia adultos(ítem 5.11)	7.786	.005
Hacer bromas mal intencionadas desde jóvenes hacia adultos (ítem 5.2)	9.677	.002

El acoso sexual demostró asociación con más conductas de agresión juvenil hacia los adultos que hacia los mismos jóvenes; es decir, cuando los adultos acosan sexualmente a los jóvenes ellos presentan las conductas de poner sobrenombres a sus compañeros y adultos; y hacer bromas mal intencionadas y molestias constantes sólo hacia los adultos.

⁸⁷ Idem. Remítase a apartado 2.3.2 b).

e) *Agresión física, desde Adultos hacia Jóvenes, como modalidad de resolución de conflictos*
(ítem 9.1)

<i>Conductas agresivas de mayor prevalencia de jóvenes: entre sí y hacia adultos</i>	<i>Valor χ^2</i>	<i>Significación χ^2</i>
Agredirse verbalmente entre compañeros ante un conflicto (ítem 7.2)	.012	.912
Bromas mal intencionadas entre compañeros (ítem 4.2)	3.461	.063
Sobrenombres entre compañeros (ítem 4.1)	5.078	.024
Decir sobrenombres de jóvenes hacia adultos (ítem 5.1)	6.278	.012
Molestar de diferentes maneras y persistentemente, desde jóvenes hacia adultos(ítem 5.11)	2.090	.148
Hacer bromas mal intencionadas desde jóvenes hacia adultos (ítem 5.2)	16.552	.000

Cuando los adultos agreden a los jóvenes como forma de resolver un conflicto ellos, practican las siguientes agresiones más prevalentes: ponen sobrenombres a adultos y a sus pares; y hacen malas bromas sólo a los adultos.

TERCERA PARTE:
CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PROYECCIONES

CONCLUSIONES

Características que asume la Agresión en el Contexto de Enseñanza Media

1. Características de las Agresiones a Nivel Interpersonal

La característica más destacada que adopta la agresión al interior de los liceos de sectores urbano-populares (desde un punto de vista cuantitativo), a nivel interpersonal, la constituyen **el ser realizada principalmente por y entre jóvenes, y carecer de un carácter eminentemente violento**. Lo que se contrapone a la percepción del sentido común, los medios de comunicación y las autoridades, que han atendido especialmente al fenómeno de violencia escolar, sobre todo en **relación a la situación intergeneracional profesor-alumno**.

En efecto, todos los ítems con una prevalencia mayor al 75%, como también, la mayoría de los que cuentan con una prevalencia entre un 75% y un 50%, se refieren al comportamiento **agonista** entre pares.

Por otra parte, la frecuencia de agresiones de jóvenes hacia adultos, observa una prevalencia de respuesta mayoritariamente inferior al 50%; para finalmente, casi la totalidad de percepciones de las conductas agresivas de los adultos hacia los jóvenes, no superar una prevalencia del 40%.

Todo esto nos permite sostener que en los liceos se percibe una mayor frecuencia de **agresión inter-juvenil**, mientras que cuando se agreden jóvenes y adultos entre sí, se percibe en una **proporción cuantitativamente menor** que respecto a los propios compañeros⁸⁸.

Respecto al **uso de la violencia**, tanto en el caso de las conductas agresivas entre jóvenes, como entre jóvenes y adultos, los más altos porcentajes de respuesta se concentran en los ítems referidos a *agresiones no violentas y no necesariamente violentas*, mientras que los ítems relacionados con la expresión de violencia se concentran hacia las *últimas fracciones de prevalencia*, lo que nos permite considerar una posible **tendencia de comportamiento no violento de las conductas agresivas en nuestra realidad escolar**.

En relación a estas cifras, llama la atención que los adultos (de acuerdo a la percepción juvenil) presenten un patrón de comportamiento similar al de los adolescentes, manteniendo la

⁸⁸ Al respecto, debemos considerar un porcentaje no determinado de influencia de deseabilidad social en las respuestas.

tendencia a desarrollar en mayor medida conductas agresivas no violentas.

No obstante, esta información, los datos también nos enseñan que por lo menos **uno de cada diez jóvenes recibe algún tipo agresión violenta de parte de los adultos en el liceo**, lo que cualitativamente es significativo, si consideramos el rol formativo que corresponde a los adultos en la institución escolar, la que se aleja por mucho del empleo de violencia con sus educandos. En este sentido, consideramos que indicadores cuantitativos como la prevalencia de las conductas adultas, dado los concomitantes de sentido que sustentan, no son equiparables con el componente cualitativo de las mismas (mucho mayor), por lo que las dimensionaremos de acuerdo a los niveles de significado que encierren.

1.1 Conductas Agresivas más Frecuentes

Las agresiones verbales en situación de conflicto (84,8%), el uso de **"bromas mal intencionadas"** (78,1%), y luego el uso de **"sobrenombres"** (75,24%), todas entre jóvenes, se constituyen en las conductas de mayor percepción de los estudiantes. El primer y tercer casos, no implican el uso de violencia⁸⁹, lo que nos permite constatar que **dos tercios de las conductas agresivas que más frecuentemente se presentan en estos liceos, carecen del elemento violento.**

Algo similar ocurre en términos de los sujetos agresores y la dirección de la conducta, toda vez que nuevamente, cuando las agresiones juveniles van dirigidas **hacia los adultos**, el uso de **"sobrenombres" hirientes** y **"bromas mal intencionadas"**, también se ubican en los primeros referentes de la percepción juvenil. De hecho, los **"sobrenombres"** se constituyen en las conductas que sin duda más utilizarían los jóvenes para agredir a los adultos del liceo (65,95%), para luego darse paso a comportamientos como **"molestar"** (48,67%) y **"hacer bromas mal intencionadas" a los mayores** (45,61%)⁹⁰.

Sin embargo, esta tendencia pierde fuerza al dar cuenta de las agresiones de los **adultos hacia los jóvenes**, en tanto, la **"imposición de autoridad"** es percibida como el tipo de agresión adulta de mayor frecuencia en el contexto escolar (61,2%); a la que le siguen los **"gritos"**, que superan en prevalencia a modalidades no violentas como **"poner en ridículo"** (40,05%), **"decir palabras" duras** (37,38%), **"ignorar"** (31,97%) y **"decir cosas hirientes" a los jóvenes** (29,98%). No obstante, el uso de **"sobrenombres"**, como modalidad de expresión juvenil también demuestra ser adquirido por los adultos, que al parecer lo usan con bastante frecuencia para agredir a los jóvenes (24, 76%).

⁸⁹ Dado que no conocemos como fue conceptualizado el término *broma mal intencionada* en la construcción del instrumento, nos es imposible discriminar si se trata de una conducta agresiva relacionada o no al uso de violencia. Por esta razón no incluimos este ítem (4.2) en el presente apartado de análisis.

⁹⁰ Valga reiterar, que las anteriores, son conductas agresivas que no implican necesariamente el uso de violencia.

1.2 Tipo de Violencia

Es posible sostener que las agresiones con violencia tienden a ubicarse en los últimos tramos de prevalencia, tanto a nivel general (como conducta agresiva), como también en comparación al comportamiento que adoptan las agresiones de acuerdo a los distintos estamentos observados, sobre todo entre jóvenes y adultos, y viceversa.

El primer referente respecto del uso de *"agresión con violencia"* entre jóvenes y entre jóvenes y adultos, en ambas direcciones, lo constituyen los *"gritos"*. El resto de agresiones con violencia comprendidos por la encuesta (*agresión física -en situación de conflicto y sin ella-, acoso sexual y destrozos del trabajo*), se presentarían de manera heterogénea entre los distintos estamentos que la ejercen, de acuerdo a la tendencia de comportamiento que cada uno adopta (según la percepción juvenil).

Cabe destacar, la particular situación que acaece respecto al comportamiento de los gritos.

A pesar de la tendencia de los comportamientos violentos, los *"gritos"* se presentan excepcionalmente como una de las conductas hostiles que escapa a niveles de mayor prevalencia, en tanto, casi las tres cuartas partes de los encuestados (73,33%), sostienen que se dan frecuentemente, sólo entre compañeros.

Por otra parte, en función al comportamiento observado por cada estamento, su prevalencia también adquiere relevancia, sobre todo, en el caso de la relación entre jóvenes y entre adultos y jóvenes. En este último caso, se constituirían en la segunda conducta de mayor frecuencia de observación entre los adultos (54,33%)⁹¹. Algo similar ocurriría entre los jóvenes, ubicándose en cuarto lugar de prevalencia. Sin embargo, esto no se repetiría de jóvenes hacia adultos, en tanto, los *"gritos"*, como conducta agresiva, quedarían relegados más bien a los tramos medios de prevalencia en la conducta juvenil (34,52%)⁹².

⁹¹ Sin embargo, en este caso se tratará de una particularidad, en tanto, la mayoría de las otras agresiones violentas que ejercerían los adultos hacia los jóvenes, respetan la tendencia general, y se ubican entre las últimas prevalencias de observación por los encuestados (agresión física: 11,96%; abordar los conflictos a través del uso de la agresión física: 10,93 %).

⁹² Si consideramos que el uso de gritos entre los alumnos es frecuente, podemos sostener que los jóvenes utilizan cotidianamente esta conducta en el liceo.

1.3 Modalidad que Adoptan las Agresiones como Forma de Resolución de Conflictos

Tanto entre jóvenes, como entre jóvenes y adultos (en ambas direcciones), la percepción juvenil advierte que en una primera instancia, los conflictos se abordarían a través de la *“agresión verbal”*, no violenta, para adquirir un cariz violento en menor frecuencia, hacia los últimos tramos de prevalencia de respuesta.

De hecho, como mencionamos anteriormente, las agresiones verbales como forma de resolución de conflicto, representan la mayor prevalencia de conducta agresiva (84,8%) en el contexto escolar.

En comparación de dirección de las agresiones, serían los jóvenes entre sí, los que para resolver sus conflictos, comportarían en mayor medida tanto *“agresiones verbales”* (84,8%), como *“físicas”* (65,16%). Mientras, en su relación con los adultos y de éstos con ellos, los comportamientos agresivos para abordar los conflictos, presentarían niveles de prevalencia bastante menores.

Los adultos abordarían sus conflictos con los jóvenes por medio de palabras duras (37,38%), con una leve y mayor frecuencia que los estudiantes con ellos (36,93%). De manera similar, la prevalencia de la resolución violenta de conflictos en la relación adulto-joven resulta levemente superior (10,93%), a la que se da en la relación joven-adulto (10,77%).

En este sentido, es posible advertir que en situación de conflicto, los adultos tenderían a comportar *agresiones violentas y no violentas* hacia los jóvenes, con una frecuencia similar y levemente mayor, que los jóvenes hacia ellos.

1.4 Conductas Riesgosas

En relación a los cuatro tipos de conductas agresivas que hemos considerado más riesgosas en términos de sus consecuencias, la *“imposición de autoridad”* comportada por los adultos hacia los jóvenes se constituye en el tipo de agresión riesgosa más frecuentemente observada en el contexto escolar (61,2%). A continuación le seguirían la *“agresión física”*, sin necesidad de conflicto (58,23%) y nuevamente el *“abuso de autoridad”* (56,7%), ambos entre compañeros.

Al parecer el *“mal uso de la autoridad”* es una conducta bastante frecuente a nivel de jóvenes y adultos en el Liceo.

Por otra parte, en relación a los otros tres tipos de conductas (*agresiones físicas, chantaje y acoso sexual*), en términos de dirección, es posible señalar que los jóvenes entre sí, las comportarían con mayor frecuencia que los adultos con ellos y a la inversa.

Como señaláramos anteriormente, los datos indican que la *"agresión física"* (sin necesidad de conflicto) entre pares se observa en más de la mitad de los casos, en cambio se constituye en el comportamiento agresivo que menos comportarían los jóvenes hacia los adultos (7,6%); de manera similar los adultos tenderían a comportar en baja frecuencia esta conducta hacia los alumnos (11,96%).

Respecto al *"chantaje"* y el *"acoso sexual"*, será relevante considerar que si bien serían las conductas agresivas menos frecuentes entre pares (41,79%, y 24,82%, respectivamente), claramente entre los jóvenes alcanzan sus mayores prevalencias, en tanto, entre jóvenes y adultos, segmentos en que estas conductas se perciben con mayor frecuencia como conductas agresivas, no alcanzan tan altas prevalencias como entre pares.

Al respecto, el *"chantaje"* ejercido por los adultos (19,51%) es más frecuente que el ejercido por los jóvenes hacia ellos (14,56%); mientras que al revés, en relación al *"acoso sexual"*, esta conducta se observa con mayor frecuencia, aunque en menor proporción respecto al *"chantaje"*, de jóvenes hacia adultos (13.1%) que a la inversa (12,5 %).

En consecuencia, los datos nos indican que cuando estas agresiones se desarrollan entre estamentos, adultos y jóvenes recurrirían primero al *"chantaje"* para después utilizar diferencialmente las *"agresiones físicas"* y el *"acoso sexual"*, de hecho, los adultos ejercerían sobre los jóvenes, en sentido descendente, *"agresión física"* y *"acoso"*, mientras que los jóvenes sobre los adultos, ejercerían primero *"acoso"* y finalmente *"agresión física"*.

1.5 Rol Ejercido en el Contexto Escolar

De acuerdo a los indicadores, en términos de prevalencia, el rol de estudiante, representado por la función educativa que tiene, sería el más agredido en el contexto escolar, primero por sus propios pares y luego por los adultos del Liceo.

En este sentido, de acuerdo a la percepción juvenil, sobre la mitad de los jóvenes ejercerían el *"mirar en menos el trabajo"* (52,53%), para luego, una cantidad un tanto menor de ellos, ejercer *violencia frecuente sobre el trabajo* de sus pares (45,22%).

Esta tendencia se repetiría, cuando los adultos agreden a los jóvenes, en tanto, al parecer es bastante más frecuente que deslegitimen su capacidad en el ejercicio de la tarea (*"mirar en menos el trabajo"*: 30,02%), que ejerzan violencia sobre las mismas (*"destrozar o no dejar hacer el trabajo"*: 9,09%).

Respecto al rol del adulto, como docente o paradocente generalmente, menos de un tercio de los jóvenes percibe agresiones hacia el trabajo de los adultos por parte de sus pares, sin embargo, en

primer lugar éstas tomarían un cariz violento ("*destrozos del trabajo*": 28,03%); para luego adoptar una modalidad no violenta, como es "*mirar en menos el trabajo*": 22,93%), lo que no deja de ser relevante en función de la valoración rol docente o paradocente.

2. Influencia de las Variables: Liceo, Curso y Sexo en la Percepción de las Conductas Agresivas

En este apartado, esperamos distinguir las particularidades que asumen las agresiones que estudiamos, tanto en los jóvenes como en los Liceos en que conviven.

Para lograr dicho objetivo, organizaremos las conclusiones en dos apartados. En el primero haremos referencia a aquellas conductas que no registran diferencias significativas en relación a la edad y sexo de los jóvenes como tampoco a los centros estudiados.

Posteriormente, en segundo lugar, describiremos los aspectos diferenciales que asumen, de acuerdo a las mismas variables, las conductas que si aparecen influidas por ellas.

Será recomendable tomar en cuenta las prevalencias de estas conductas, lo que señalaremos a través del código de prevalencias asignado.

2.1 Conductas Agresivas que forman parte de la Cultura Escolar

De acuerdo a los resultados, una serie de conductas agresivas se percibirían en el contexto escolar, independiente de las variables Liceo, Edad y Sexo al que respondan los jóvenes, es decir, se desarrollarían de manera homogénea, por igual, en todos los liceos, niveles de enseñanza y sexo de los jóvenes encuestados, de lo que se desprende que forman parte de las características de la cultura escolar en general, y por lo tanto, son más difíciles de permear o transformar, a la hora de buscar un criterio para prevenir o intervenir su aparición.

Se aprecia un aumento progresivo en el número de conductas homogéneas a las diferentes variables, a medida que avanzamos en los criterios: Liceo (17), nivel de enseñanza (19) y sexo (33), sobre todo en este último nivel. En este sentido, es tan baja la magnitud de sujetos que distinguen la pertenencia de género, a la hora de evaluar el comportamiento de una agresión, que entendemos que la práctica de agresiones, desde y hacia ambos sexos por igual, es quizás la característica más arraigada a la cultura escolar en estos establecimientos⁹³.

Ahora bien, respecto a las características que asumen las agresiones que pertenecen a este grupo, a grandes rasgos podemos sostener que la gran mayoría de las conductas más riesgosas son

indiferentes a la edad, sexo y Liceo de los encuestados. También se encontró que algunas formas de agresión al rol juvenil y adulto en el Liceo, no estarían afectados por estas variables, lo mismo que algunas de las agresiones más prevalentes.

A continuación haremos una síntesis de estos resultados más detalladamente.

Los datos obtenidos nos indican que entre los comportamientos agresivos que se estarían presentando de manera regular en todos los liceos, en todos los niveles de enseñanza media y en ambos sexos en los jóvenes, encontramos una gran mayoría de conductas agresivas riesgosas, en alguna de las tres direcciones que asumen (entre jóvenes, de jóvenes hacia adultos y de adultos hacia adolescentes).

Así podemos sostener que la totalidad de conductas reconocidas como riesgosas para el estudio, resultan insensibles a la variable edad (*"chantaje"*, *"imposición de autoridad"*, *"agresión física"* (con y sin conflicto) y *"acoso sexual"*).

No ocurriría lo mismo para las variables Liceo y Nivel de Enseñanza, pues si bien la *"imposición de autoridad"* y las *"agresiones físicas"* aparecen como parte de la cultura escolar y se presentan de manera similar a lo largo de todos los niveles de enseñanza durante el período escolar, el *"chantaje"* y el *"acoso sexual"* presentarían un comportamiento más errático. Mientras que respecto al Nivel de Enseñanza, el *"chantaje"*, no presenta sensibilidad, pero sí el *"acoso sexual"*, al revés, respecto al Liceo en que se encuentren los jóvenes, el *"acoso"* no es influido por esta variable, pero sí el *"chantaje"*.

En este sentido, valdrá hacer un recorrido aún más detallado de las conductas que resultan insensibles a la influencia de estas tres variables.

2.1.1 Variable Sexo

Los datos arrojados por la encuesta nos indican que un importante grupo de conductas (33) serían percibidas homogéneamente tanto por hombres como por mujeres, lo que puede significar tanto que los jóvenes hombres y mujeres agreden en la misma medida, como que sean agredidos sin distinción a su género.

Podemos apreciar que no existiría distinción en relación al género de los jóvenes en la práctica de las siguientes conductas:

⁹³ Lo que nos permite pensar en sus implicancias en fenómenos psicosociales como la Violencia Intra Familiar.

a) En relación a los Comportamientos de Riesgo

La imposición de la autoridad y agresión física sin conflicto cualquiera sea la dirección de estos comportamientos: jóvenes (B10 y B9), de jóvenes hacia adultos (D14), y de adultos hacia jóvenes (B7 y D10); la "agresión física en situación de conflicto" (D12) y "acoso sexual" (D8) de jóvenes hacia adultos; y el "chantaje" entre jóvenes y adultos en ambas direcciones (D7 y D5, respectivamente).

b) En relación a los Comportamientos más Prevalentes

Conductas entre jóvenes como el uso de "agresión verbal" (A1), las "bromas mal intencionadas" (A2) y los "gritos" (B1); pero también las más prevalentes entre adultos, como los "gritos" (B11).

c) En relación al Rol Ejercido en la Escuela

Tanto el rol estudiantil, sin violencia por compañeros y adultos (B12 y C11), como el docente, con (C14) y sin (D4) violencia por los jóvenes.

d) En relación a otros Comportamientos Juveniles

Las conductas no violentas de "decir cosas hirientes" (B4 y C13) y "poner en ridículo" (B5 y D3), a sus pares y mayores respectivamente. El agredir a los adultos a través de "poner sobrenombres" (B3), "molestar constantemente" (C1), "hacer bromas mal intencionadas" (C2) y "decir palabras duras" (C8).

Este apartado nos permite pensar que por igual hombres y mujeres jóvenes realizarían estas conductas.

e) En relación a otros Comportamientos Adultos

Igualmente, resulta interesante que también ambos sexos perciban de manera similar la agresión no violenta de los adultos a través de "agredir con palabras duras" (C7), "ponerles sobrenombres" (D2), "ponerlos en ridículo" (C6) e "ignorarlos" (C10), en tanto, esto podría estar indicando que los adultos no discriminarían sexo de los estudiantes para aplicar este tipo de agresiones sobre ellos. Valga considerar que estas conductas adquieren una frecuencia de observación superior a un 24%, lo que no deja de ser significativo, en tanto, casi un cuarto de población sostiene esta percepción.

Como podemos advertir, en este gran número de conductas, se aprecian distintas formas de maltrato, algunos más violentos que otros, y cuya práctica no estaría discriminada por la variable sexo. En este sentido, nos encontramos con características de la cultura popular, en que la sobrevivencia apela a cualquier tipo de conducta, traspasando y removiendo el respeto entre hombres y mujeres.

Los docentes de Liceos populares hoy en día se sorprenden por el modo violento de conducirse de las estudiantes, que no dista mucho del de los jóvenes.

Al parecer la homogeneización cultural está privando a los jóvenes populares de las distinciones de género tradicionales o de buenas costumbres; sus razones pueden ser muy diversas, pero una de gran importancia, parece ser la *supervivencia*, en las condiciones que implica el provenir de sectores urbano-populares.

2.1.2 Variable Liceo

17 serían las conductas agresivas que, de acuerdo a la percepción juvenil, forman parte del sistema educativo, entre ellas destacamos:

a) En relación a los Comportamientos de Riesgo

El **"acoso sexual"** dirigido hacia los adolescentes, desde los adultos y de sus propios compañeros (D9 y D1, respectivamente), la **"agresión física"** (sin conflicto) que los jóvenes ejercen hacia sus pares (B9) y adultos (D14), la **"violencia ejecutada entre jóvenes en situación de conflicto"** (B6), y la **"imposición de autoridad"** adulta (B7).

b) En relación a los Comportamientos de Mayor Prevalencia

Tanto **agresiones entre jóvenes, de tipo "verbal"** (A1) y **hacia el rol estudiantil con y sin uso de violencia** (C3 y B12 respectivamente), como **"gritos"** de los adultos hacia los jóvenes (B11, segunda agresión más frecuente entre los adultos).

c) En relación al Rol Ejercido en la Escuela

Las **agresiones al rol adulto y estudiantil**, que son parte de la cotidianidad del sistema educativo estudiado, son aquellas que por parte de los jóvenes, asumen una forma violenta (C14 y C3, respectivamente) y no violenta (D4 y B12, respectivamente), y **no violento** (C11) de los **adultos**.

2.1.3 Variable Nivel Escolar

De acuerdo a los datos encontrados, existirían 19 tipos de conductas agresivas que, según la percepción juvenil, formarían parte de las experiencias escolares con homogeneidad, en todos los niveles de educación de los jóvenes, es decir, sin influir la edad de ellos en su experiencia.

Al respecto, entre las conductas que se dan con homogeneidad, es decir, en todos los niveles de enseñanza, sin discriminación, podemos destacar las siguientes:

a) En relación a las Conductas Riesgosas

El **“chantaje”** que los alumnos comportan hacia los adultos (D7); las **“agresiones físicas”** entre pares, con y sin conflicto (B6 y B9, respectivamente), las **“agresiones físicas”** (sin necesidad de conflicto) que los adultos comportan sobre los adolescentes (D10); y la **“imposición de autoridad”** de los adultos (B7).

b) En relación a las Conductas Más Prevalentes

El uso de **“bromas mal intencionadas”** (A2), **“sobrenombres”** (A3), y **“molestias constantes”** (B2), entre compañeros; como también los **“gritos”** de los adultos (B11, segunda en prevalencia según este segmento).

Resulta interesante constatar que en otras direcciones (aunque en frecuencias menores), estas mismas conductas también se darían de manera similar a todo nivel de enseñanza, en este caso: cuando los adultos hacen **“bromas mal intencionadas”** (D6) a los jóvenes, y los jóvenes **“ponen sobrenombres hirientes”** (B3) y se dedican a **“molestar”** (C1) a los adultos del Liceo. Ello nos hace pensar en patrones conductuales que se refuerzan entre sujetos y así permiten su conservación en la cultura escolar.

En este sentido, algo similar ocurriría en el caso de la conducta de **“hacer a un lado o ignorar”**, toda vez que entre jóvenes y adultos (C5, y C10, respectivamente) se desarrollaría de manera similar en los distintos niveles de educación.

c) En relación al Rol ejercido en la Escuela

El rol estudiantil, con y sin violencia (C3 y B12, respectivamente), y, docente y/o paradocente, sin violencia (D4), ambos por parte de los jóvenes.

Llama la atención que ocho de las 19 conductas, sean agresiones que los jóvenes comportan entre sí, permanentemente, en todos los cursos de la enseñanza media; en tanto, el nivel de alerta que este tipo de convivencia debe demandar debe ser elevado, y más, si a esta cifra agregamos las

agresiones que los adultos comportan sobre los jóvenes, durante su estadía en el Liceo, cinco de esta lista.

Ahora bien, que algunas de estas conductas sean comunes a los jóvenes escolarizados (algunas de las más prevalentes), quiere decir que forman parte de un lenguaje cultural juvenil, que traspasa las barreras etáreas específicas en la que los jóvenes se desarrollan. En este sentido, la modificación conductual de los jóvenes nuevamente, apela a la capacidad de integración que no sólo en sistema educacional sino social y cultural dé a las juventudes populares.

2.2 Influencias de Liceo, Nivel Escolar y Sexo de los Jóvenes en las Agresiones

A continuación haremos referencia a las conductas agresivas cuyo comportamiento varía de acuerdo a las características particulares de la Institución en que se estudia, el Nivel Escolar, y el Sexo al que pertenecen los jóvenes, y que en función de estas variables, son más permeables a la modificación (desde un punto de vista de su prevención) y, por lo tanto, a la extinción.

A modo de síntesis, hemos organizado estas conclusiones, de acuerdo al comportamiento más relevante de las conductas agresivas en relación a estas variables.

2.2.1 Comparación entre Variables de Influencia

De acuerdo a los resultados, comparativamente hablando, el Liceo, es la variable, que demuestra afectar o influir en promedio, una mayor cantidad de conductas agresivas (27), en relación a las tres direcciones en que se pueden ejercer. La variable Nivel Escolar, en cambio, si bien influye significativamente en una menor cantidad de agresiones que la variable Liceo (25); sin embargo, ejerce influencia significativa sobre la mayor cantidad de conductas comportadas en una dirección específica. Por último, el Sexo, demuestra ser la variable de menor influencia (entre éstas) en la percepción de comportamiento de las conductas agresivas (12).

De esta manera, la relación entre variables: Liceo, Curso y Sexo, respecto a la cantidad de conductas que influyen entre jóvenes, de jóvenes hacia adultos, y de adultos hacia jóvenes, observan la siguiente razón: Liceo= 9:9:9; Curso=7:8:10; Sexo=5:2:5; todo lo cual permite señalar el Liceo, como la vía de acción más plausible respecto a la modificación y/o extinción de las agresiones en el contexto escolar.

Conductas Riesgosas.

Las conductas más riesgosas (en términos del daño psicosocial que generan), presentan un comportamiento complejo en relación a las variables de influencia revisadas. Mientras algunas pueden ser influenciadas por estos tres factores simultáneamente, otras se asocian sólo a uno de ellos.

Lo relevante de esta situación, es que mientras más factores se relacionen simultáneamente al comportamiento de estas conductas, más compleja será la modificación de las mismas, en tanto, demandaría un despliegue organizacional altamente coordinado, y capaz de solventar los recursos humanos y económicos necesarios para tal acción.

Por otra parte, es necesario considerar que cada conducta, presenta tres direcciones de comportamiento posible, y no siempre en los tres casos es influida por la misma variable.

De tal forma tenemos que la única conducta de riesgo que sería influenciada por las tres variables simultáneamente sería el “chantaje”, eso si sólo entre jóvenes (C4); que presentaría diferencias significativas en la percepción de los jóvenes tanto en función del Liceo, el Nivel de Enseñanza como el Género de los encuestados.

Ahora bien, el *Contexto específico de cada establecimiento y Nivel Escolar*, influyen simultáneamente el desarrollo de las siguientes conductas: el “chantaje” de adultos hacia jóvenes (D5); el “acoso sexual” de los adolescentes hacia los adultos (D8); la “agresión física en situación de conflicto” entre jóvenes y adultos en ambas direcciones (D11 y D12); y la “imposición de autoridad”, los estudiantes con sus pares (B10). En este sentido, la modificación o eliminación de estas conductas debe considerar la intervención a nivel de institución al mismo tiempo que las características específicas de cada edad juvenil.

Algo similar sucede en el “acoso sexual” entre los jóvenes y de los adultos hacia ellos (D1 y D9 respectivamente), que presentaría diferencias significativas de acuerdo al *Nivel Escolar y Sexo* de los jóvenes, lo que requiere un abordaje específico y simultáneo respecto a estas dos variables.

Por último, tenemos las conductas agresivas que demuestran ser influenciadas por sólo una de las variables analizadas.

Las conductas que presentan diferencias significativas sólo en relación al *contexto particular* de educación son: la “agresión física”, cuando la ejercen los adultos (D10), y el “chantaje” cuando lo ejercen los jóvenes sobre los adultos (D7).

Las mismas conductas pero comportadas en otras direcciones, son influenciadas por el *Nivel de Enseñanza* en que se analicen. Es decir, el “chantaje” entre jóvenes (C4) y la “agresión física, sin necesidad de conflicto”, de jóvenes hacia adultos (D14), variarían por el nivel de enseñanza.

Mientras que respecto al *Sexo*, estaría influyendo en la *violencia, en conflicto*, entre jóvenes (B6) y de jóvenes hacia adultos (D11).

Finalmente, reconociendo que los Liceos populares escasamente pueden dar cuenta de una integración organizacional medianamente sostenida, es muy difícil que puedan abordar las conductas riesgosas y más si demuestran ser un producto multifactorial del liceo, el curso y el sexo de los jóvenes que se desarrollan en ellos.

En este momento estamos en condiciones de revisar más específicamente las características que adopta el comportamiento de las distintas agresiones en relación a la influencia de cada variable.

2.2.2 Variable Liceo

En términos generales podemos decir que la variable Liceo aparece influyendo en la aparición de conductas agresivas en dos direcciones: conductas de riesgo entre jóvenes y de adultos hacia jóvenes; y conductas de mayor frecuencia de jóvenes hacia adultos, pero estas últimas, al mismo tiempo de tener alta frecuencia se presentan con diferencias significativas más heterogéneas, según el Liceo en que se estudien, por lo tanto, presentan mayores posibilidades de modificación.

Por otra parte, el Liceo influiría en la aparición de agresiones tanto violentas como no violentas.

a) Relación entre Prevalencia y Diferencias Máximas de Percepción entre Liceos

De acuerdo a los resultados obtenidos, en relación a las conductas más prevalentes y las direcciones que adoptan las agresiones, las comportadas de jóvenes hacia adultos, son las más heterogéneas, en tanto, son las únicas -salvo una excepción entre jóvenes: los "gritos"- cuyo grupo de agresiones de máximas prevalencias, presentan al mismo tiempo, mayores diferencias de percepción entre Liceos: las "bromas mal intencionadas" (C2: 36%), las "molestias constantes" (C1: 35%), e "ignorar" (C5: 35%).

Esta situación, nos permite concluir que entre las agresiones que demuestran ser influidas por la variable Liceo, el grupo de conductas más frecuentes entre jóvenes hacia adultos (y como excepción, los "gritos" entre jóvenes), en comparación con sus similares en las dos direcciones restantes, presentarían las mayores probabilidades de modificación.

Por otra parte, es relevante destacar que en general, las conductas agresivas de comportamiento más heterogéneo (es decir, aquellas con las más altas diferencias máximas de percepción) entre jóvenes, y de adultos hacia jóvenes, tienden a ubicarse entre las conductas de menor prevalencia, en su mayoría referidas a comportamientos de riesgo, entre jóvenes: "chantajes" (C4: 48%) e "imponer la autoridad" (B10: 30%); y, de adultos hacia jóvenes: "agresión física" (D10: 40%); "bromas mal intencionadas" (D6: 34%), y "agresión física en conflicto" (D11: 30%); lo que

nos permite pensar que las conductas de mejor probabilidad de modificación entre jóvenes, y de adultos hacia jóvenes, si bien no serían las más prevalentes de estos grupos, en cambio pertenecerían al grupo de las más riesgosas, lo que no deja de ser relevante.

b) Ejercicio de Violencia

De las tres modalidades que pueden adoptar las agresiones (violentas, sin violencia y no necesariamente violentas), aquellas que no implican necesariamente el uso de violencia son las que presentan mayor influencia a la variable Liceo, en tanto, sino todas, la gran mayoría de ellas aparece relacionada a esta variable tanto entre jóvenes, como entre jóvenes y adultos (en ambas direcciones).

De hecho, todas las conductas no necesariamente violentas entre jóvenes responden a la situación contextual escolar en que se comporten.

Del conjunto de conductas violentas, las que en menor número demuestran influencia a la variable Liceo son las practicadas entre jóvenes, mientras que una mayor cantidad de las que los adultos practican, presentan incidencia desde la misma. Al respecto, destaca el uso de "agresión violenta" de los adultos (D10); mientras en un Liceo, no se presenta, en otro llega a ser percibida con frecuencia por un 40% de los jóvenes (la conducta que presenta la diferencia máxima más amplia en el comportamiento agresivo de adultos, influenciado por esta variable).

Finalmente, respecto a las conductas no violentas, un número similar de ellas, comportadas en las tres direcciones, presentan incidencia a partir de este factor.

Un último aspecto a destacar, es que la distancia diferencial máxima y mínima entre Liceos, la presenta la conducta de "chantaje", en el primer caso entre jóvenes y en el segundo entre jóvenes y adultos (en ambas direcciones). De esta manera, es posible afirmar que el "chantaje" mantiene una prevalencia más heterogénea entre los Liceos, cuando se produce entre jóvenes y adultos, independiente de su dirección, que cuando la comportan los adolescentes entre sí.

2.2.3 Variable Nivel Escolar

Los resultados obtenidos respecto a las conductas que se presentan de manera diferencial en los distintos niveles de enseñanza presentan un comportamiento muy heterogéneo, de hecho prácticamente no es posible advertir ningún tipo de organización o patrón consistente en su evolución a lo largo de los distintos niveles.

Sólo es posible dar cuenta de una situación particular, relacionada a los comportamientos

ejercidos por los adultos, en tanto, las conductas que ejercen los adultos hacia los jóvenes, si bien se perciben de manera muy disimil según el curso en que se estudie (lo mismo que las conductas juveniles), todas ellas adoptan su más alta prevalencia en Tercero Medio, toda vez que los estudiantes de este nivel de enseñanza son los que invariablemente perciben en mayor medida estos tratos.

a) Ejercicio de la Violencia

De acuerdo a la modalidad de agresión, aquellas que no implican necesariamente el uso de violencia serían las que presentan menor influencia a la variable Nivel Escolar, en tanto, en promedio una, por cada dirección en que se ejerce, presenta influencia.

Del conjunto de conductas violentas, las que demuestran en mayor cantidad influencia a la variable Nivel de Enseñanza son las practicadas de jóvenes hacia adultos, puesto que cada una de las agresiones violentas practicadas por este grupo están relacionadas a este variable.

Respecto a la dirección de las agresiones, los comportamientos de los adultos presentarían mayor sensibilidad al nivel de enseñanza (10/15), mientras que las conductas juveniles presentarían una capacidad de influencia menor a las de los adultos, pero algo similar, en relación a las direcciones que adopta, respecto a esta variable (entre jóvenes: 7/15, de jóvenes hacia adultos: 8/14).

b) Nivel de Influencia

Respecto a los sujetos que dirigen la conducta agonista, las agresiones que demuestran presentar un comportamiento significativamente diferente de acuerdo al Nivel de Enseñanza en los tres niveles de acción son: las *"palabras duras"* (o agresión verbal), y el *"acoso sexual"*. Es decir, ambas conductas, las estarían comportando de manera diferencial, tanto jóvenes (entre jóvenes: A1 y D1; de jóvenes hacia adultos: C8 y D8) como adultos (C7 y D9, respectivamente), según el curso en que se encuentren.

En sentido similar, las conductas de *"destrozar el trabajo"*, *"poner en ridículo"* y *"agredir físicamente en situación de conflicto"*, no estarían influenciadas en los tres niveles de acción, pero sí en dos de ellos; las comportarían diferencialmente tanto los jóvenes como los adultos entre sí. Lo mismo ocurre en el caso de *"gritar"*, entre jóvenes y, desde ellos hacia los adultos; y de *"decir cosas hirientes"* y *"chantajear"*, entre jóvenes y de adultos hacia ellos.

El resto de agresiones influenciadas por la variable Nivel de Enseñanza estarían comportadas sólo en una de las direcciones en que se pueden dar.

Estos datos sin duda nos permiten distinguir los niveles, y por ende generar estrategias de intervención respecto a las conductas agresivas en los distintos niveles de enseñanza.

2.2.4 Variable Sexo

La variable sexo ha demostrado influir sobre un número menor de conductas agresivas.

La tendencia indica que los varones (como grupo genérico) perciben en mayor medida, que las mujeres, los comportamientos agresivos entre pares y de los adultos hacia los jóvenes, mientras que ellas perciben con mayor frecuencia las agresiones de jóvenes hacia adultos.

En este sentido, podemos reconocer una influencia cultural en los patrones de comportamiento de género, de manera que los varones están más atentos a las agresiones que las muchachas.

Las conductas de riesgo involucradas a esta variable son: la *"agresión física en situación de conflicto"* y el *"acoso sexual"* entre pares (B6 y D1, respectivamente) y de los adultos hacia los jóvenes (D11 y D9, respectivamente); y el *"chantaje"*, sólo cuando lo comportan jóvenes entre sí.

Al contrario de lo que se puede sospechar, los resultados nos indican, que los jóvenes están más atentos al *"acoso sexual"* (D1), lo que llama la atención, en tanto, se pensaría que las damas están más atentas o receptivas a estas conductas. En este sentido, ¿por qué razón los jóvenes varones aparecen como más receptivos a las conductas de *"acoso sexual"* de parte de los adultos?

Por otro lado, también es posible pensar que las jóvenes pueden estar omitiendo responder afirmativamente a este ítem, como forma de resguardar una situación privada, lo que al mismo tiempo nos hace elucubrar, que los jóvenes pueden hacer las veces de voceros de ellas, apelando a que no pierden ni se juegan nada en esta declaración.

En este sentido, ¿se mantendrá la tendencia de ser las jóvenes más acosadas que los varones o no?

- Respecto al Sujeto que Comporta las Agresiones

Las conductas de los adultos, influenciadas por la variable sexo, en general conservan un carácter violento (3/5).

Por otra parte, salvo una de ellas (*"bromas mal intencionadas"* (D6)), son percibidas en mayor frecuencia por los varones que por las mujeres, no obstante valga considerar que las diferencias de percepción entre ellos no superan los 5 puntos porcentuales de diferencia.

Las conductas entre pares, en cambio, llegan a presentar diferencias de prevalencia de hasta 20% entre hombres y mujeres.

Tres de las conductas agresivas entre pares (*"agresión física en situación de conflicto"*, *"chantaje"* y *"acoso sexual"*), involucran consecuencias de mayor riesgo, y además comparten otra característica: todas son agresiones de carácter físico. Al respecto nos cuestionamos acerca de si

¿serán los varones los que la sufren y/o si son ellos los que las practican más entre sí, que las damas?.

Las conductas de jóvenes hacia adultos, que demuestran ser influenciadas por estas variables son los "gritos" y el "ignorar" a los mayores.

Ahora bien, el sentido común considera el "ignorar" y los "gritos" como una conducta más bien femenina, probablemente por su carácter menos violento, no obstante lo cierto es que nuestra cultura ha asignado un rol menos violento a las mujeres. En este sentido, es más probable que la diferencia perceptual a favor de las mujeres sea producto del aprendizaje cultural, es decir, del mismo modo que aprender su rol, probablemente las mujeres tiendan más a percibir este tipo de conducta, en tanto, forma parte de un patrón comportamental asignado, al que se está más alerta.

En este mismo sentido, nos encontramos con agresiones practicadas hacia los adultos, lo que nos invita a cuestionarnos acerca de la comprensión de este suceso. ¿Por qué las jóvenes tenderán a percibir con mayor intensidad este tipo de conductas?, ¿será acaso que ellas sean las que tiendan a practicarlas más como una forma de agresión a los adultos?, y en este sentido ¿de qué manera aparecen las conductas adultas respecto a las que analizamos aquí?, ¿será posible que los adultos tiendan a ejercer más este tipo de conductas sobre las jóvenes y en este sentido, ellas a reproducirlo?.

3 Asociación de Conductas

Si bien los datos aportados por la encuesta no nos permiten obtener correlaciones entre las distintas variables presentes, no obstante, ha sido posible conseguir la asociación entre estas variables, la que nos señala el contexto en que se desarrollan las distintas agresiones y, por lo tanto, la situación de los actores educativos en relación a éstas, lo que sin duda será relevante, a la hora de considerar el manejo efectivo de ellas en el contexto escolar medio.

Los resultados de los cruces estadísticos nos han permitido evidenciar un comportamiento particular de las agresiones asociadas en la convivencia escolar. Para presentarlas, los hemos organizado de acuerdo a los siguientes criterios:

- Prevalencia,
- Grado de Violencia,
- Grado de Riesgo (todos, de las agresiones), y
- Rol de los actores educativos en la Escuela.

Cada uno de estos criterios se vincula a las distintas direcciones que adopte el comportamiento: entre jóvenes, de jóvenes hacia adultos y de adultos hacia jóvenes.

3.1 Prevalencia de las Agresiones

De acuerdo a los resultados, los comportamientos más prevalentes entre jóvenes guardan relación con distintas formas de agresión adulta, sin embargo, no se observa un patrón característico en esta relación, (salvo en el caso de los gritos adultos), sino relaciones de tipo particular en algunos casos de estas más altas frecuencias de agresión y el comportamiento adulto. Al respecto, destacamos:

3.1.1 Conductas entre Jóvenes

La *“agresión verbal”* (84,8%) y el *“uso de sobrenombres”* (75,24%), dos de las conductas más prevalentes entre jóvenes, demuestran estar asociadas con sus similares practicadas por los adultos hacia ellos, es decir, cuando los adultos practican estas conductas hacia los jóvenes realizan las mismas hacia ellos y a la inversa; lo que nos permite considerar la relevancia del contexto escolar, como ámbito de aprendizaje de los comportamientos agresivos, de adultos hacia jóvenes y a la inversa.

Llama la atención que el *“grito”* adulto (54,33%), este asociado a las tres conductas de mayor prevalencia entre jóvenes (*agresión verbal (A1)*, *bromas mal intencionadas (A2)* y *uso de sobrenombres (A3)*), en tanto, esta asociación, estaría indicando la presencia frecuente de este estilo comunicacional por parte de los adultos (segunda conducta de mayor prevalencia entre ellos), y por ende, la crítica situación de la convivencia escolar.

También resulta relevante observar la asociación de una amplia variedad de comportamientos agresivos adultos al *“uso de sobrenombres”* entre los jóvenes (11/15). Este caso, nos invita a cuestionarnos acerca de la relación causal de estas asociaciones, sin embargo, los datos con que contamos no nos permiten afirmar que la presencia de *sobrenombres* este determinada por tales agresiones adultas, ni a la inversa, que las más altas prevalencias entre jóvenes correlacionen con el grito de los adultos. No obstante, lo que sí es claro, es que cuando se desarrolla esta verdadera forma particular de comunicación juvenil (en el Capítulo II, en el Marco Teórico), los adultos comportaran otra serie bastante amplia de agresiones hacia los jóvenes, lo mismo que cuando los adultos comportan *“gritos”*, los jóvenes desarrollarían las tres conductas más frecuentes entre ellos; lo que nos lleva a considerar el uso de sobrenombres entre jóvenes y los gritos de los adultos hacia ellos, como conductas relevantes en el contexto escolar, y tal vez coherentes y representativas del proceso de tensión entre cultura escolar y juvenil, de la que hiciéramos mención en el Marco Teórico.

3.1.2 Conductas Adultas

A pesar de no constituirse en la agresión adulta más frecuente, los **"gritos"** de los **adultos** (54,33%) demuestran asociación con las tres agresiones juveniles más prevalentes, **tanto entre sí** (como observáramos en el apartado anterior) **como hacia los adultos**. Mientras que las conductas de **"imposición de autoridad"** (61,2%), (la más frecuente entre las agresiones adultas), y de **"poner en ridículo"** (40,05%) se asocian, particularmente, a un mayor número de agresiones juveniles altamente prevalentes, **dirigidas hacia los adultos** que hacia sus pares -en relación a los que demuestran asociación con al menos una de las agresiones más frecuentes-.

En esta medida cuando se desarrollan **"gritos"** adultos, los jóvenes al mismo tiempo agredirían a sus pares y adultos con las prácticas agresivas más frecuentes, en cambio cuando los adultos **"imponen su autoridad"** o **"ponen en ridículo"** a los estudiantes, las agresiones juveniles más frecuentes tienden a expresarse más bien hacia este estamento adulto, lo que puede estar dando cuenta de la dimensión particular que adquieren las conductas agresivas adultas para los jóvenes. Así, los **"gritos"** adultos aparecen como una conducta más asociable a los distintos contextos y estamentos, que las otras dos más altas prevalencias entre ellos.

3.1.3 Conductas de Jóvenes hacia los Adultos

Podemos advertir que cuando los jóvenes comportan acciones de mayor frecuencia entre ellos, también comportan las tres agresiones más frecuentes hacia los adultos, por lo que **las agresiones juveniles más frecuentes se desarrollarían en ambos sentidos, tanto hacia los jóvenes como hacia los adultos**.

En términos generales, la proporción de asociación resultante entre las conductas agresivas juveniles más prevalentes hacia adultos y las distintas agresiones adultas hacia los jóvenes revisadas por la encuesta, es bastante elevada.

De acuerdo a los resultados, dos de las tres conductas agresivas más prevalentes de jóvenes hacia adultos, a saber, **"poner sobrenombres"** (65,95%) y **"molestar persistentemente"** (48,67%), se asociarían a 12 de las 15 agresiones adultas hacia ellos, mientras que el **"hacer bromas mal intencionadas"** (45,61%), presentaría cuatro asociaciones no logradas (11/15). De manera que cuando los jóvenes comportan las agresiones más frecuentes hacia los adultos, estos también están comportando otra serie de agresiones hacia los jóvenes (por lo menos 11/15). Es decir, en la convivencia escolar de estos liceos existe un contexto de mutua agresión respecto al desarrollo de **agresiones frecuentes de estudiantes hacia adultos**, lo que permite ampliar el espectro comprensivo

de la agresión juvenil escolar -concebido actualmente como un rasgo privativo de la condición juvenil (Silva, 1999)-, hacia una dimensión contextual que favorece la expresión de la misma.

El "*acoso sexual*" como comportamiento de riesgo juvenil hacia los adultos, se asocia a dos de las conductas adultas más prevalentes, lo que no deja de ser, en tanto, el acoso de jóvenes hacia adultos se desarrollaría en un contexto en que los adultos agreden con las conductas más frecuentemente usadas a los jóvenes.

3.2 Grado de Violencia de las Agresiones

De acuerdo a los resultados estadísticos las agresiones adultas, principalmente violentas, tienden a asociarse a una mayor cantidad de agresiones juveniles dirigidas hacia los adultos más que hacia los pares, lo que nos permite considerar que el comportamiento de violencia adulto efectivamente se da en un contexto de relación entre estamentos, no extendible, por lo tanto, a la relación entre adolescentes; o a la inversa, el comportamiento juvenil agresivo hacia los adultos se asocia en mayor medida que el desarrollado entre jóvenes, a las agresiones adultas (violentas) hacia ellos.

Por otra parte, los resultados nos han permitido distinguir nuevos elementos para la comprensión de la situación de *violencia juvenil*, que se asociaría en el caso de los adultos, a la presencia de agresiones adultas; y en el caso de los jóvenes a conductas agresivas entre ellos mismos. De hecho, las mayores prevalencias de agresiones juveniles hacia los adultos no incluyen violencia necesariamente, y además se asocian mayoritariamente a otras agresiones no violentas hacia los adultos, lo que nos permite considerar la *violencia juvenil hacia los adultos*, como un acto poco frecuente, en comparación a los actos agresivos en otras modalidades.

Al respecto destacamos:

3.2.1 Conductas Adultas

Las conductas violentas adultas hacia los jóvenes (5/15), se asocian comparativamente a más agresiones juveniles (con y sin uso de violencia) dirigidas hacia los adultos (tres agresiones: - "*poner en ridículo*" (5.7-D3), "*decir cosas hirientes*" (5.8-C13) y "*acoso sexual*" (D5.9-8)- se asocian a todas las agresiones violentas adultas) que a sus pares (sólo el "*acoso sexual*" entre pares (4.9-19), se asocia a todas las agresiones violentas adultas).

De hecho, salvo en el caso de la conducta de "*gritar*" (6.5-B11), -en que las agresiones entre jóvenes demuestran una mayor capacidad de asociación con ella (14/15)-, el resto de agresiones

adultas hacia los jóvenes se asocia en mayor medida a agresiones juveniles hacia los mayores, no hacia sus pares.

Si bien esta situación no nos indica una relación, hace presente una distinción, una tendencia de presentación de la violencia adulta en un ambiente de mutua agresión entre adultos y jóvenes, que inevitablemente nos lleva a pensar en las posibilidades del aprendizaje modelado. ¿similar a lo que sucede cuando los jóvenes agreden a los adultos?

Por otra parte, las agresiones adultas con violencia tienden a asociarse a un mayor número de conductas juveniles de riesgo también dirigidas hacia los adultos (todas las agresiones de riesgo jóvenes-adulto se asocian a 4/5 agresiones violentas adultas) más que a los jóvenes (todas las agresiones riesgosas entre pares juveniles se asocian a 1/5 agresiones violentas adultas), toda vez, que la asociación fue prácticamente absoluta, salvo la excepción del cruce con la conducta adulta de "gritar" (6.5-B11), asociada a todas las agresiones riesgosas entre jóvenes. De esta manera, las agresiones violentas de los adultos y de riesgo juvenil hacia ellos, también se desarrollan en un mismo contexto, lo que nos permite entender mejor su aparición.

Una situación similar se produce en relación a las conductas juveniles más prevalentes, toda vez, que las agresiones de los jóvenes hacia los adultos tienden a asociarse más que las agresiones entre pares, a los comportamientos agresivos de los adultos hacia ellos, en dos de sus modalidades (violentos y no violentos).

Las agresiones adultas, violentas y no violentas, prácticamente no se asocian a dos de las tres agresiones más prevalentes entre jóvenes, de "agredir verbalmente" (A1) y "hacer bromas mal intencionadas" (A2) a los compañeros (1/7 y 1/5 asociaciones logradas respectivamente), -salvo en un caso, en que la "agresión verbal" encuentra asociación con la misma clase de comportamiento adulto no violento; y en otro en que ambas conductas se asocian con la agresión violenta adulta de "gritar"-; lo que no se repite en el caso de los "sobrenombres" (A3), cuyo comportamiento se asocia a la mayoría de los comportamientos adultos, con y sin uso de violencia, 5/7 agresiones no violentas y 4/5 no violentas adultas.

En cambio, tienden a asociarse a más agresiones juveniles de mayor prevalencia dirigidas hacia los adultos (3/5: "agredir físicamente", "gritar", y "acosar sexualmente"; y 5/7: "uso de sobrenombres", "ignorar", "poner en ridículo", "decir cosas hirientes" y "agredir verbalmente", respectivamente), lo que resulta interesante, en tanto, se dan en un mismo contexto, es decir, tienden a involucrarse en una situación de joven-adulto y viceversa, quedando la relación entre jóvenes menos involucrada a la aparición de agresiones de los adultos hacia ellos.

Sin embargo, en el caso de los "gritos" (B11) adultos, como conducta violenta, la asociación se dio generalmente en las dos direcciones, es decir, para con las más altas prevalencias de los

jóvenes entre sí y hacia los adultos.

También llama la atención la asociación entre las conductas tanto violentas como no violentas adultas y el "*poner sobrenombres*" (D2), entre jóvenes (5/5 y 5/7, respectivamente), lo que nos lleva a considerar la multiplicidad de contextos en que se desarrolla esta conducta, tal como estableciéramos en un apartado anterior.

Por otra parte, cabe hacer notar que todas las agresiones violentas adultas se asocian al "*acoso sexual*" de jóvenes, tanto entre sí (24,82%), como hacia adultos (12,5%), de manera que estamos ante un indicador que nos señala que cuando se hace presente esta conducta de riesgo, puede esperarse la presencia de todo este tipo de agresión violenta de los adultos hacia los adolescentes, y a la inversa cuando los adultos practican estas agresiones, esperar que los jóvenes acosen a sus pares y otros adultos. Cabe destacar la misma tendencia de asociación, entre agresiones violentas adultas y el "*chantaje*" entre pares.

Así, en estos casos, de *acoso* y *chantaje*, la asociación entre conductas adultas violentas y juveniles riesgosas, además se extiende a la relación entre jóvenes, lo que amplía el espectro de variables a considerar, que influyen su comportamiento (además de la situación entre estamentos).

3.2.2 Conductas de Jóvenes hacia Adultos

Intentando recopilar mayores antecedentes respecto a la *violencia juvenil* hacia los adultos, como conducta de la que el contexto escolar responsabiliza general y exclusivamente mente a los jóvenes, comprobamos que la *agresión violenta* que los adolescentes comportan hacia los adultos -agredir físicamente (con y sin mediación de conflicto), "*gritar*", "*destrozar el trabajo*", y "*acosar sexualmente*" - se asocia a una gran gama de conductas adultas y no sólo a conductas violentas.

En este sentido, al análisis de la *violencia juvenil hacia los adultos*, se agrega un nuevo elemento: su desarrollo en presencia de una serie no menor de agresiones adultas hacia los jóvenes; ampliando su abanico comprensivo, antes exclusivo a la condición juvenil.

En relación a conductas riesgosas, el "*acoso sexual*" y la "*agresión física*" (con y sin mediar conflicto) hacia los adultos, son las conductas violentas que se asocian a la mayor cantidad de agresiones adultas hacia los adolescentes (13/15, y 12/15, respectivamente), lo que nos permite considerar que cuando los jóvenes comportan estas formas de violencia hacia los mayores, éstos a su vez, estarán desarrollando una tremenda carga agresiva hacia los adolescentes.

Por otra parte, resulta llamativo que la conducta de "*imposición de autoridad*" adulta (9.8-B7), la de más alta prevalencia entre las agresiones adultas, no observe asociación a ninguna clase de agresión violenta de los jóvenes hacia los adultos, lo que estaría dando prueba del tremendo poder

de esta práctica como forma de extinción de agresiones (violentas en este caso), y como parte de la cultura educativa; por lo tanto, de su coherencia y funcionalidad con la organización escolar vertical, jerárquica y autoritaria en sectores populares, de la que se hiciera mención en el Capítulo 2 del Marco Teórico.

En relación a la prevalencia, en comparación a las violentas, las conductas no violentas de jóvenes hacia adultos, aparecen como las de mayor asociación a las tres conductas más prevalentes en la misma dirección.

De hecho, las conductas de “gritar” (5.5-C9) y “destrozar el trabajo” (5.6-C14) adulto - comportamientos violentos-, son las únicas, de esta naturaleza, que se asocian a las dos primeras prevalencias de conductas de jóvenes hacia los adultos (“poner sobrenombres” (5.1-B3) y “molestar persistentemente” (5.11-C1)), mientras que las conductas no violentas se asocian casi sin excepción a éstas. Y a pesar de la tendencia al equilibrio numérico de asociación entre las agresiones violentas y no violentas a las “bromas mal intencionadas” (5.2-C2), siguen siendo las conductas no violentas las que se asocian en mayor medida a las de mayor prevalencia de jóvenes hacia adultos.

De manera que no sólo podemos afirmar que las mayores prevalencias de agresiones juveniles hacia los adultos no incluyen violencia necesariamente, sino que además se asocian mayoritariamente a otras agresiones no violentas hacia los adultos, lo que nos permite reafirmar que la violencia juvenil hacia los adultos, se constituye en un acto poco frecuente, en comparación a los actos agresivos de otras modalidades.

3.3 Grado de Riesgo de las Agresiones

Los resultados de los cruces estadísticos nos señalan que las agresiones más riesgosas que practican los jóvenes, tanto hacia sus pares como hacia los adultos, se asociarían tanto con conductas juveniles como adultas hacia ellos. Mientras que algunas de las agresiones adultas también se relacionarían a agresiones de riesgo entre jóvenes más que de los jóvenes hacia sus pares

3.3.1 Conductas entre Jóvenes

Podemos decir que las conductas riesgosas juveniles entre sí se asocian a las agresiones de jóvenes hacia adultos proporcionalmente más que las agresiones de riesgo de los adultos hacia jóvenes, sobre todo respecto a las de “agredir con violencia” (en conflicto), “acosar sexualmente” y “chantajear”, respecto a las que a lo más 2 de las 15 agresiones de jóvenes hacia adultos no se asocian a ellas.

De esta manera, cuando los adolescentes agreden de algún modo a los adultos, tienden a desarrollarse al mismo tiempo más agresiones riesgosas entre ellos, que de los adultos hacia ellos. En este sentido, un contexto agresivo de riesgo entre jóvenes se asocia mayoritariamente, que uno adulto, a las agresiones hacia los adultos, y a la inversa cuando se produce agresión hacia los adultos también entre pares se desarrollarían mayor cantidad de agresiones riesgosas que de jóvenes hacia adultos, lo que da cuenta de las condiciones de agresión en que los jóvenes desarrollan comportamientos hostiles hacia sí mismos y los mayores.

Por otra parte, gran parte de las conductas no riesgosas (o más bien las que no caben en la categoría que hemos clasificado como de riesgo) juveniles y adultas se asocian a los comportamientos de riesgo entre jóvenes, lo que demuestra la gran capacidad extensiva de redes asociativas entre las conductas agresivas de riesgo y otras agresiones.

Al respecto, las conductas de riesgo juvenil se asocian casi sin excepción con todas las conductas menos riesgosas entre jóvenes, salvo en el caso del "acoso sexual", que no se asocia a dos tipos de estas conductas juveniles ("decir cosas hirientes" (4.8-B4), y "agresión verbal" (7.2-A1)). Enseguida, se observa una tendencia de asociación progresivamente menor entre estas conductas juveniles y las agresiones de jóvenes hacia los adultos, y luego, entre ellas y las de los adultos hacia los jóvenes.

Finalmente, las conductas agresivas de mayor riesgo entre jóvenes se asociarían también a las conductas de mayor prevalencia entre ellos, lo que nos permite advertir nuevamente (y en relación al párrafo anterior), que los jóvenes y no los adultos, se constituyen en el blanco más frecuente de sus propios pares a través de agresiones más riesgosas.

3.3.2 Conductas Adultas

De acuerdo a los resultados es posible afirmar que las conductas adultas de mayor prevalencia se asocian comparativamente en mayor cantidad a las conductas agresivas riesgosas practicadas entre jóvenes, que a las dirigidas por los mismos hacia los adultos de los liceos; lo mismo a la inversa, serían más las agresiones de riesgo juveniles dirigidas hacia los pares que a los adultos las que se asocian a las conductas adultas de mayor prevalencia. En este sentido, podemos decir, que las agresiones más riesgosas que se desarrollan entre jóvenes se dan en un contexto en que también están presentes las agresiones más prevalentes de los adultos hacia ellos.

De acuerdo a los datos, podemos establecer que el "acoso sexual" (4.9-101) entre jóvenes, se constituye en la única conducta de riesgo que se asocia a la totalidad de agresiones riesgosas adultas, de manera que cuando se presenta este tipo de conducta juvenil, también se estarían

presentando todos estos tipos de comportamientos por parte de los adultos: agresión física con y sin conflicto, chantaje, abuso de autoridad y acoso sexual.

Respecto a la ya mencionada “violencia juvenil” que tensiona la convivencia escolar, los cruces estadísticos han evidenciado una situación interesante, a saber, que las *agresiones físicas (sin mediación de conflicto) entre jóvenes (4.3-B9)*, como conducta riesgosa, sólo se asocia a la *“imposición de autoridad” adulto (9.8-B7)*.

Ahora bien, al considerar la asociación entre estas conductas y que la *“imposición de autoridad”* es la conducta de mayor prevalencia a nivel de los mayores (61,2%), entonces, resulta coherente que las agresiones violentas entre jóvenes se desarrollen en proporción similar a ellas (58,23%), y por ende, que los adultos presenten esta “queja”, en función a la relación entre nuestra percepción y el propio comportamiento.

Por otra parte, debemos considerar que la estructura de la organización educativa es eminentemente autoritaria, y en este sentido, puede llegar a constituirse en un verdadero caldo de cultivo a la violencia, si no existe un manejo adulto adecuado respecto al uso de la autoridad. En este sentido, si bien no podemos hablar de correlación entre estas conductas, bajo la imposición de autoridad existe un contexto autoritario, que sin duda se sitúa como un antecedente que colabora en la aparición de ciertas conductas agresivas como las de expresión violenta.

3.3.3 Conductas de Jóvenes hacia Adultos

Respecto a las conductas más riesgosas que los jóvenes practican hacia los adultos, tienden a asociarse en mayor medida a las conductas adultas (sin considerar el cruce con conductas de riesgo adulto) que a las juveniles. Si bien en este caso, no es posible hablar de causalidad, por lo menos estos datos indican la necesidad de prestar atención a las conductas adultas, como indicador de la presencia de las conductas más riesgosas de los jóvenes hacia ellos.

Al respecto, resulta relevante notar que la conducta entre jóvenes de *acoso sexual (24,82%)* se asocia, como ninguna otra de su clase, a la totalidad de agresiones riesgosas de jóvenes hacia adultos, de manera que cuando se produce algún tipo de agresión riesgosa de jóvenes hacia adultos también se estaría desarrollando acoso entre pares.

Podemos advertir que cuando los jóvenes comportan agresiones de alto riesgo hacia los adultos, también entre ellos se observan conductas del mismo calibre hacia los jóvenes. Sin embargo, consistentemente comprobamos que únicamente el *abuso de autoridad adulto (61,2%)* no se asocia a ninguna de las conductas de riesgo juvenil hacia ellos, lo que nos invita a pensar en el carácter autoritario y cooptador que generalmente asume la disciplina, mal relacionada al abuso de

poder adulto, sobre las conductas juveniles en el contexto escolar, sobre todo cuando se trata de agresiones de los jóvenes hacia ellos. Ello también nos permite señalar al autoritarismo como un dato tan generalizado (Cerdeja; Assaél, 1998) que no discrimina, pero es la base de la cultura escolar de agresión.

3.4 Rol en la Escuela y Agresiones

3.4.1 Agresiones a los Roles Adultos en el Liceo

De acuerdo a los resultados las agresiones juveniles a los roles adultos de *"mirar en menos"* (5.10-D4) y *"destrozar" el trabajo* (5.6-C14), se asocian a dos de las agresiones más prevalentes de los jóvenes hacia los adultos: *molestias constantes* (5.11-C1) y *bromas mal intencionadas* (5.2-C2), lo que nos indica que cuando hacen uso de las formas de agresión más frecuentes hacia los adultos, al mismo tiempo estarían desarrollando formas de agresión tanto violentas como no violentas hacia el/los rol/es adulto/s en la Escuela, de esta manera podemos constatar que el contexto agresivo juvenil en que se desenvuelven los adultos está asociado a la práctica de su rol.

Si bien el comportamiento de *"sobrenombres"* (5.1-B3), la conducta más prevalente de los jóvenes hacia los adultos, se desvincula de la agresión no violenta al desempeño adulto (*"mirar en menos el trabajo"*), en tanto, no existe asociación entre ellas; se asocia a la agresión violenta del mismo (es decir, con *"destrozar el trabajo"*).

De manera similar, el total de las agresiones juveniles más prevalentes hacia los adultos, se asocian a la agresión violenta de los roles adultos, lo que en alguna medida puede explicar la sensación de alerta percibido en el estamento docente respecto a la violencia de los jóvenes, y la situación de convivencia entre cultura escolar y juvenil, en el fondo de adultos y jóvenes (Cancino; Comejo, 2001).

De acuerdo al cruce de variables, mientras las dos más altas prevalencias de conductas agresivas de los adultos hacia los jóvenes se asocian a conductas agresivas juveniles no violentas, hacia el/los rol/es de los adultos -*"gritar"* (6.5-B11) e *"imponer la autoridad"* (9.8-B7)-, la tercera conducta de mayor prevalencia entre los adultos -*"poner en ridículo"* (6.7-C6)-, se asociaría además a agresiones violentas hacia el rol adulto de parte de los jóvenes. De esta manera, cuando los adultos gritan y abusan de su autoridad con los jóvenes, ellos al mismo tiempo, agreden el rol adulto sin violencia, o a la inversa cuando los jóvenes practican esta agresión a los adultos ellos ejercerían, a la vez, dos de las conductas más frecuentes de agresión percibidas por los encuestados hacia los adolescentes. Sin embargo, cuando los adultos ponen en ridículo a los adolescentes ellos

al mismo tiempo agreden con y sin violencia los roles de los mayores, lo mismo en la situación inversa, de jóvenes hacia los roles adultos.

3.4.2 Agresiones al Rol Juvenil en el Liceo

Cada agresión violenta juvenil se asocia a por lo menos 8 de las 15 agresiones **adultas** consignadas hacia ellos; entre las que se reconocen consistentemente: *minusvalorar y destrozar el trabajo* (30,02% y 9,09% de prevalencia, respectivamente); y *decir cosas hirientes* (29, 98%) **a los jóvenes.**

En este sentido, cabe destacar que cuando los adultos agreden el rol estudiantil, **entre los adolescentes se desarrollarían todos los tipos de violencia exploradas hacia los adultos, lo que si** bien no indica una correlación entre las variables, presenta el particular contexto de ocurrencia de ellas.

Es interesante también notar que dos de las conductas adultas hacia los jóvenes: *“destrozar el trabajo”* (6.6-D13) y *“chantajear”* (6.12-D5), sólo se asocian a uno de los tres comportamientos juveniles más prevalentes hacia ellos: *“hacer bromas mal intencionadas”* (4.2-A2), sobre todo en el caso del *destrozar el trabajo juvenil*, en tanto se refiere al rol estudiantil. Es decir, cuando los adultos practican estas agresiones (entre ellas al rol estudiantil), los jóvenes practican a la vez, una de las conductas más prevalentes de agresión a los adultos, y a la inversa cuando los jóvenes practican *“bromas mal intencionadas”* a los adultos, éstos al mismo tiempo chantajearían y agredirían **con violencia el rol estudiantil.**

DISCUSIÓN Y PROYECCIONES

La intención de esta investigación ha sido describir y analizar la percepción que los jóvenes de los Liceos encuestados tienen acerca de las conductas agresivas en las relaciones que se desarrollan al interior de los Liceos, considerándola como una dimensión de un fenómeno mayor como es el de Convivencia Escolar.

Al respecto, y de manera similar a lo que ha sucedido en otras investigaciones, nos hemos encontrado con una panorámica compleja de diverso alcance. De alguna manera el dicho popular de estar frente a “la punta del iceberg”, refleja en pocas palabras el proceso de análisis de este fenómeno; en tanto, los jóvenes efectivamente dan cuenta de un proceso de agresión y violencia presente en su cotidianidad. Sin embargo, éste no parece remitir a procesos externos o tangenciales al contexto educativo (como las carencias familiares o socioeconómicas), sino que más bien forman parte de sus mismas bases, como un sistema estructural y organizacional dinamizado entorno a prácticas agresivas.

A continuación, presentamos los aspectos arrojados por esta investigación que nos parecen más relevantes. Esperamos que ellos resulten un aporte en la generación e implementación de líneas de acción que apunten a la consecución de una Convivencia Escolar sana.

1. Agresión o Violencia. ¿Qué Fenómeno Afrontar en el Contexto Escolar?

En 1997 la UNESCO define como uno de los cuatro pilares de la educación el “Aprender a vivir juntos”, el que pretende dar cuenta de la dimensión formativa de la Escuela.

En 1998, La Reforma Educacional, incluye esta instancia en la Enseñanza Media, como parte de la reforma curricular, específicamente a través de la instauración de sus objetivos transversales.

Desde este marco, el MINEDUC ha perseguido introducir la temática de Convivencia al interior de las Instituciones Educativas de Enseñanza Media a través de diversos programas y estrategias de apoyo, como el componente ACLE, o el Programa “Liceo para Todos”, (Mineduc, 1999; 2001, respectivamente). Entre ellos, el Programa de Mediación entre Pares, se relaciona tangencialmente a la situación de agresión, buscando de acuerdo a sus creadores “poner atajo a la violencia escolar” (Castro, 2002).

Efectivamente, al parecer la mayoría de estas iniciativas han sido entendidas y, en la práctica, han quedado reducidas⁹⁴ a acciones, definidas para atender problemas puntuales, y focalizadas en los jóvenes como sujeto de atención (fundamentalmente prevención en conductas de riesgo); lo que deja en evidencia la lógica corto-placista, y de resultado (más que de procesos), que se encuentra a la base, no sólo del entendimiento del proceso convivencial escolar, sino también del funcionamiento del Sistema Educativo, y por ende de su abordaje de las problemáticas en este contexto.

En este sentido, es coherente que la violencia y no la agresión sea el foco de atención de uno de estos Programas Ministeriales, toda vez que ciertamente la violencia puede homologarse al resultado de un proceso más complejo como es el agresivo, y en esa medida relacionada a una mirada corto-placista.

Sin embargo, remitiéndonos a la situación de agresión, al parecer la lógica ministerial no se condice ni con los planteamientos teóricos ni con la realidad de algunas organizaciones educativas de la capital. Las razones son las siguientes:

-En primer lugar, en relación al aporte teórico, porque: es la agresión y no la violencia la que debiera albergar significado e interés para las sociedades.

-En segundo lugar, respecto a la cotidianidad educativa, porque: los resultados de este estudio advierten que la situación de violencia en los Liceos no es tan frecuente como se tiende a plantear.

Efectivamente, de acuerdo a la percepción de los encuestados, los actos de violencia presentan los menores niveles de prevalencia en comparación con otras formas de agresión.

En esta medida, es posible afirmar que no es la violencia, sino los procesos agresivos los que se presentan con mayor frecuencia en estos Liceos, y por lo tanto, respecto a los que es recomendable prestar mayor atención.

Al parecer, el efecto de la fuerza, como acción mensurable de un acto agresivo, es lo que ha quedado en la retina de los medios, las autoridades y la opinión pública, de ahí la reacción que se ha tenido respecto a ellos.

Sin embargo, tal vez lo más serio en este asunto es que efectivamente, y de acuerdo a múltiples autores (Lolas, 1991; Kogan, 1991; Dörr, 1991), es el comportamiento agresivo (es decir, aquel que implica la intención de dañar a un otro), y no la violencia⁹⁵, el que se relaciona con la formación de los sujetos, el respeto a los derechos humanos, la vida, y en último término, al desarrollo de la identidad y la convivencia social.

En este sentido, si una de las tareas fundamentales a la que nuestra educación se ha comprometido ha sido promover la dimensión formativa, a través de instancias de desarrollo del

⁹⁴ En parte, gracias a la intervención de agentes como los medios de comunicación.

⁹⁵ La violencia como lo establecíamos en la Primera Parte del Marco Teórico no es más que un acto inocuo, carente de

protagonismo social y ciudadano (Cancino; Cornejo, 2001), el desarrollo de sus lineamientos no debieran eludir pronunciarse respecto al fenómeno agresivo, en tanto, su presencia está íntimamente relacionada a la situación de la convivencia escolar.

Resultará imprescindible, entonces, animar a los distintos agentes educativos a analizar el tema de la agresión, ya no desde una perspectiva del efecto, del problema, o en último término de la violencia, sino más bien como un aspecto que dice relación con un proceso tan central como es la construcción de subjetividades y sociedades.

Por último y aunque no es el tema de este estudio, será indispensable analizar con más detalle la situación de definición del problema, (en el caso de que se haga de antemano, como es la tendencia), sobre todo respecto, a quién determina el problema.

Generalmente, la determinación desde el saber de agentes externos, deja casi sin posibilidades de activación a los directamente involucrados en el proceso; en este caso: la comunidad educativa. Hacemos esta referencia ya que, tiene serias implicancias para el éxito o fracaso de las diversas acciones encaminadas al trabajo en contextos organizacionales.

En este sentido, alentamos la realización de investigaciones e intervenciones en el tema de agresión, basadas en metodologías cualitativas, ya que, por un lado, poseen la virtud de respetar los contextos de estudio, y por otro, colaboran con una mirada procesual de enorme significancia, y complemento a estudios cuantitativos como el presente.

2. Contexto Escolar de los Liceos: Cultura de la Agresión

Si bien, en un primer momento, nuestro cuestionamiento, acerca de la agresión, giró en torno a su interpretación en el contexto escolar y social; en otras palabras, en función a si pudiese o no constituirse en una especie de respuesta a la situación de carencia de estas instituciones y sectores; este estudio nos ha permitido profundizar el nivel de análisis, abordando un proceso más bien explicativo, que finalmente nos lleva a considerar el fenómeno agresivo como fenómeno multifactorial, que en el contexto escolar, en especial, parece ser la resultante de un proceso eminentemente relacional, sistémico (en el amplio sentido de la palabra).

En relación a lo anterior, se desprende que no son individuos o grupos los agresores, sino que estamos en condiciones de considerar que es el contexto escolar de estos Liceos, es decir, la forma y frecuencia de las interacciones entre los distintos actores educativos, son las que harían más o menos probable el desarrollo de prácticas agresivas, y en esa medida contribuirían a la generación de una cultura escolar más o menos agresiva.

significado, incluso puede aparecer sin agresión, y por lo tanto, no es sancionable (Lolas, 1991).

A continuación se presentan las temáticas de mayor relevancia que el estudio ha arrojado, las cuales al mismo tiempo que describen, permiten comprender la situación de agresión en el contexto educativo de estos Liceos.

2.1 Cultura Escolar Agresiva

Los resultados de este estudio establecen que una serie de agresiones demuestran no ser influenciadas por las variables Institución educativa, edad o nivel de enseñanza y sexo de los jóvenes encuestados, lo que en otras palabras, significa que son comportadas sin discriminación y en la misma medida en relación a ellas, por lo tanto, serían comunes al sistema educativo, a todas las edades y sexo de los jóvenes.

En esa medida es posible establecer que estas agresiones son tan generalizables que se constituyen en verdaderos núcleos de construcción de la cultura escolar agresiva.

Estos comportamientos agresivos, además, serían comportados en las tres direcciones estudiadas, lo que indica que la cultura agresiva no se circunscribiría a un grupo, como el juvenil, sino a todos los actores educativos en relación.

Por otra parte, estas agresiones podrían agruparse en las siguientes categorías:

<i>Comportamientos de Riesgo</i>	<i>Comportamientos referidos al Rol de los actores educativos</i>	<i>Comportamiento de Alta Prevalencia</i>
<i>Agresiones físicas que se presentan entre jóvenes sin necesidad de existir conflicto previo.</i>	<i>Agresión no violenta al rol de estudiante por parte de los pares.</i>	<i>Gritos de adultos a jóvenes.</i>
<i>Imposición de autoridad adulta hacia los jóvenes.</i>	<i>Agresión no violenta al/los rol/les adulto/s por parte de los jóvenes.</i>	

2.2 Dominación Juvenil

El aporte de la mirada sociológica a las juventudes, permite comprender su desarrollo como parte de un proceso mayor de división social y de economía del poder en estas relaciones (Brito, 1998), propios a una lógica de acumulación de capital.

En este sentido, las juventudes se construyen socialmente según el lugar que ocupan en la estructura jerárquica generacional de la sociedad, por lo tanto, de acuerdo a su subordinación hacia la autoridad (Bourdieu, 1990).

Una gran variedad de investigadores, han analizado el proceso de construcción de las identidades juveniles populares en nuestro país a partir del proceso de exclusión social (Asún; Alfaro; Morales, 1991; 1994; Canales, Rodríguez, y Undiks; 1990; Duarte, 1996 a y b, 1997), da cuenta

precisamente del fenómeno de subordinación de los jóvenes a las demandas y exigencias de un mundo adulto o adultocentrismo, que en el contexto escolar se basa en la homogeneización, infantilización, y reducción de los sujetos juveniles a la calidad de alumnos (sin luz). En esta medida, es el adulto el que sabe y guía, deslegitimando la mayoría de las veces la experiencia y creatividad juveniles.

Por otra parte, reconocida es la organización eminentemente autoritaria, vertical y jerarquizada de la Escuela como agente de socialización y control social (Lutte, 1991).

En el caso de este estudio, existe una enorme consistencia de los resultados con los anteriores análisis de la situación de estos jóvenes, en tanto, la *"imposición de autoridad"* adulta no sólo aparece como el tipo de agresión más frecuente que los adultos comportan hacia los jóvenes, sino que además presenta una serie de características particulares de comportamiento que avalan este hecho:

- No se asocia a ninguna conducta violenta de los jóvenes hacia los adultos, demostrando por un lado, su capacidad de limitar la aparición de agresiones juveniles, en este caso violentas, hacia los adultos; y por otro, su funcionalidad en el contexto educativo.
- Sin embargo, se asocia a gran parte de las conductas riesgosas que los jóvenes emprenden hacia sus pares (entre las que destacan agresiones violentas como la agresión física y el acoso sexual). En esta medida, si bien no es posible establecer que la *"imposición de autoridad"* adulta, determina las agresiones riesgosas que los jóvenes realizan entre sí; sí es posible admitir que cuando se desarrolla esta conducta al mismo tiempo aparecen agresiones riesgosas entre pares. En este sentido, podemos considerar que su presencia se asocia a la generación de un contexto seriamente agresivo, que puede influir en el desarrollo y aprendizaje de otras agresiones en estos jóvenes.
- Sería una de las pocas conductas que demuestra no discriminar ni sexo, ni nivel educacional, ni Institución, lo que la reafirma como uno de los elementos constitutivos del sistema educacional popular.

2.3 Estigmatización Juvenil

Las diversas interpretaciones que se han dado a los intentos comprensivos de la realidad juvenil popular chilena, relacionados a los criterios de: anomia, daño psicosocial y exclusión, entre otros, han derivado en la construcción de una de las identidades juveniles populares más estigmatizadoras de este segmento: *"los rebeldes"*, que fácilmente se ha homologado a *proyecto de delincuente, violentos, drogadictos*, etc. (Duarte, 1997). En esa medida, la condición juvenil en sectores populares se constituye como amenazante al sistema.

En el caso de este estudio, es posible advertir que efectivamente los jóvenes, comportarían una mayor cantidad de agresiones que los adultos, sin embargo, al respecto no podemos dejar de considerar dos gravitantes: primero, la enorme diferencia de población que constituyen el uno respecto al otro; y segundo, -como dato aportado por el estudio-, que estas conductas son comportadas frecuentemente hacia los mismos pares, no así hacia otros agentes, de manera que su ejecución en el contexto educativo, no se desplaza significativamente hacia el segmento adulto, salvo en una reducida proporción.

Este fenómeno permite pensar en la posibilidad de un proceso de ensayo entre pares de conductas aprendidas en el contexto escolar. No olvidemos que las teorías del aprendizaje nos hablan de la posibilidad del aprendizaje por modelos de las conductas (Bandura, 1925).

Ahora bien, analizando particularmente cada una de las agresiones, nuestro análisis supone que si éstas se asocian en mayor medida a los jóvenes que a los adultos, se confirmarían los planteamientos de la opinión pública, en términos de que su desarrollo se asocia a un contexto de agresión juvenil. Sin embargo, en el estudio, sólo dos tipos de agresión demostraron presentar este comportamiento, a saber: las agresiones riesgosas entre jóvenes y las agresiones al rol en el contexto escolar tanto hacia jóvenes como hacia adultos. El resto de las agresiones, se asociaban además a agresiones adultas. Lo que amplía el contexto de desarrollo de las mismas y por lo tanto, no se pueden atribuir exclusivamente a la condición juvenil.

Por otra parte, respecto a la agresión juvenil hacia los adultos, los resultados del estudio también indican que las agresiones más prevalentes se asocian:

- En general, más a las agresiones que los adultos practican hacia ellos (tanto violentas, como no violentas), que a las que los jóvenes practican hacia sus pares; y,
- En particular, a las agresiones más prevalentes de adultos hacia jóvenes.

Ello está dando cuenta que las agresiones juveniles se desarrollan en un contexto relacional con los adultos, y por lo tanto, no son el resultado exclusivo de la condición juvenil. Además es posible desprender la consideración de este contexto relacional como fuente de generación de agresiones entre ambos actores educativos.

De esta manera, insistimos en la relevancia del contexto educativo en la construcción de una forma de ser joven, en tanto, pilar de formación de sujetos sociales.

Los resultados indican que efectivamente ser joven en estos Liceos implica comportamientos agresivos, pero al mismo tiempo permiten sostener que ellos no son necesariamente intrínsecos a su condición, en tanto también existe la posibilidad de aprendizaje (y, en ese sentido, práctica entre pares) en un contexto relacional organizado bajo una dinámica de agresión.

En este sentido, efectivamente los jóvenes pueden ser sujetos agresivos y amenazantes para la

organización social, sin embargo, es muy diferente considerar este fenómeno como un producto exclusivamente individual, a uno donde el contexto actúa como mediador, favoreciendo incluso la construcción de sujetos agresivos.

2.4 Violencia Juvenil

En relación al punto anterior, la violencia juvenil aparece como parte de la estigmatización que se hace de los jóvenes, especialmente de sectores populares, sin embargo, dadas las características que adquiere en el estudio, se estimó conveniente considerarlas como una unidad en sí misma.

Desde el punto de vista del estudio de la agresión, las teorías innatistas dan cuenta de un fenómeno que se generaría a nivel individual, fisiológico y sería propio a la especie (Lorenz, 1981).

Los modelos médicos y psicológicos, han contribuido a considerar la adolescencia como un proceso de crisis, una especie de etapa anormal para la especie (Lutte, 1991), concepción que al mismo tiempo que estigmatiza a los jóvenes, justifica su subordinación al proceso de dominación social. En este sentido, la impulsividad, y desde ella la agresión, correspondería a una característica de esta etapa.

Sin embargo, los resultados de este estudio no se condicen con estos planteamientos. Dar cuenta de ello, implica considerar dos situaciones: la juvenil, y la contextual.

2.4.1 Violencia Juvenil

Los resultados concluyen que la agresión juvenil de mayor prevalencia es justamente la no necesariamente violenta.

Esta información se complementa y ratifica al revisar algunos hallazgos relevantes en la investigación:

- Las agresiones violentas que los jóvenes practican, se asocian tanto a las agresiones entre pares, como a las que los adultos comportan hacia ellos. En este sentido, podemos considerar el rol del aprendizaje en la integración de esta conducta al patrón conductual juvenil.
- Las agresiones violentas que los jóvenes practican específicamente hacia los adultos se asocian tanto a las conductas violentas como no violentas, que los adultos practican hacia ellos. Al respecto, adquiere sentido pensar en la influencia del aprendizaje y, por lo tanto, la adquisición de la agresión a partir del modelo adulto en el contexto educativo,

perdiendo fuerza la noción de la naturaleza agresiva en este segmento juvenil-popular, por el sólo hecho de pertenecer a él.

2.4.2 Contexto Escolar

En relación a este aspecto, el análisis demuestra que la violencia general y juvenil que existe en estos Liceos tiende a ubicarse en los últimos tramos de prevalencia, es decir, es poco frecuente.

Además, la situación del comportamiento de agresiones al interior de los Liceos, es sumamente compleja, en tanto, ha resultado prácticamente imposible advertir un patrón de comportamiento unívoco y constante en la dirección de las conductas asociadas. En otras palabras, gran parte de las agresiones estudiadas tienden a presentarse en las distintas direcciones a un mismo tiempo, es decir, entre jóvenes, de jóvenes hacia adultos y de adultos hacia jóvenes, de lo que es posible desprender que la práctica agresiva se da en un contexto multi-direccional de relaciones en estos Liceos, y por lo tanto, hace insostenible el planteamiento de una agresión juvenil aislada y en ese sentido, exclusiva.

2.5 Violencia Adulta

Los resultados de la investigación no sólo confrontan los planteamientos respecto a la situación de violencia juvenil en los establecimientos (en términos de: violencia v/s agresión; e innata v/s adquirida), sino que además nos entregan una serie de elementos que respaldan la presencia de agresión adulta, respecto a la que relevamos la situación de violencia.

Si bien las agresiones violentas entre adolescentes son sin lugar a dudas las más prevalentes; al situar la comparación entre actores educativos, las agresiones violentas de adultos hacia jóvenes superan en promedio a las que los adolescentes comportan hacia ellos. En esta medida, podemos considerar que los adultos serían más violentos que los jóvenes en el contexto de relación escolar.

Sin embargo, por otra parte, la violencia adulta se asocia a las agresiones (tanto violentas como no violentas) que los jóvenes comportan hacia ellos más que a las que comportan entre pares, lo que complementaría el párrafo anterior, estableciendo que la violencia adulta, al igual que la juvenil, se desarrolla en un contexto relacional con los adolescentes.

2.6 Conductas de Riesgo entre Jóvenes

En el estudio realizado por Santacruz (2001), se establece que ciertas variables estarían incidiendo en la expresión de conductas violentas de parte de los jóvenes pandilleros, las que podríamos denominar como conductas de riesgo de violencia.

En el presente estudio, hemos clasificado un grupo de cuatro conductas agresivas como riesgosas para la convivencia escolar y social, a saber: acoso sexual, agresión física (con y sin mediación de conflicto), chantaje, e imposición de autoridad; respecto a las que relevamos los siguientes resultados:

- Las conductas riesgosas juveniles entre si se asocian a las agresiones de jóvenes hacia adultos proporcionalmente más que las agresiones de riesgo de los adultos hacia jóvenes. De manera que la generación de estas conductas se circunscribiría a relaciones que los jóvenes tienen con el resto de miembros de los Liceos, y por lo tanto, es posible considerar la existencia de variables relacionadas a este grupo en la generación de las mismas.

En este sentido, desde las agresiones de riesgo se hace posible confirmar el planteamiento generalizado que sostiene en la condición juvenil la situación de agresión escolar; lo que, por otra parte, resulta coherente, si consideramos que estas agresiones suelen tener más cabida en espacios, como los de comunicación masiva, en función de la sensacionalidad que despiertan.

- Por otra parte, gran parte de las conductas no riesgosas (o más bien las que no caben en la categoría que hemos clasificado como de riesgo) juveniles y adultas se asocian a los comportamientos de riesgo entre jóvenes, lo que demuestra la gran capacidad extensiva, o de redes asociativas entre las conductas agresivas de riesgo y otras agresiones.
- Las conductas agresivas de mayor riesgo entre jóvenes se asociarian también a las conductas de mayor prevalencia entre ellos, y de los adultos hacia los adolescentes. Lo que, por un lado, permitiría confirmar a los jóvenes y no los adultos, como el blanco más frecuente de las agresiones (en general) riesgosas (en particular) en el contexto educativo; y por otro, al desarrollarse en asociación a agresiones adultas deja la posibilidad de pensar en el proceso de aprendizaje modelado planteado por la teoría de Bandura (1925).
- La “agresión física” entre pares, no mediada por conflicto previo, se asocia a la de “imposición de autoridad” practicada por los adultos hacia ellos.

Este dato resulta relevante si consideramos que el desarrollo de esta conducta de riesgo juvenil se da en un contexto, primero de relación con otra agresión adulta, en tanto, prima el contexto en la aparición de la manifestación agonista; y luego, de carácter riesgosa, en tanto, podemos

considerar la posibilidad de generación y aprendizaje de agresiones de este tipo.

Sin embargo, es más interesante aún, si consideramos que ambas conductas son tan generalizables que se constituyen en base para la cultura escolar agresiva, en tanto, es posible que se constituyan en fuente generadora de conductas de riesgo en este contexto.

2.7 Rol en la Escuela

La organización escolar ha asignado a jóvenes y adultos, determinados roles definidos a partir de las tareas que se realizan en este espacio. Dichos roles serían funcionales y coherentes a la lógica asimétrica, vertical y jerárquica que caracteriza a la institución educacional (Castro, 2002; Cancino; Comejo, 2001).

Al respecto, Duarte (1997), establece que los /las jóvenes han sido homogeneizados y subordinados al rol de alumnos, mientras que los adultos serían los que dominarían esta relación, a través de su condición adulta. No obstante en este ejercicio, el rol adulto también quedaría sometido a una tensión reflejada en el cuestionamiento constante entre disciplinar o educar a los jóvenes en el contexto educativo.

Esta movilización de roles y funciones representaría en parte el proceso de pérdida del valor educativo que plantean Cerda; y Assaél (1998).

Por otra parte, existe una situación de tensión entre culturas juvenil y escolar (Cancino; Comejo, 2001), que por cierto, se hace manifiesta en la construcción y agresión mutua de los actores educativos.

Los resultados de este estudio, confirman la existencia de agresión hacia los roles tanto adultos como juveniles, y en esa medida, indican cómo la tensión cultural, relacional (currículum oculto), se vincula al desarrollo de tensiones en las mismas prácticas educativas, más formales o académicas (currículum abierto).

El estudio, permite advertir un patrón de asociación más o menos estable respecto al sujeto agresor, toda vez que en general, las agresiones de ambos roles (adulto y adolescente), se asocian proporcionalmente más a las acciones juveniles que adultas. Salvo en el caso de la agresión no violenta al rol adulto, la que demuestra asociaciones con las agresiones más prevalentes que los adultos comportan hacia los jóvenes.

De esta manera, guardando la distinción respecto a las agresiones no violentas al rol adulto, los resultados confirmarían los planteamientos respecto al protagonismo juvenil en las agresiones al interior del contexto escolar. Al respecto, es necesario establecer dos considerandos de suma relevancia:

- Primero, que esta relación agresor-agresión no es constante, en función de que el tipo de agresión de la que se trate: violenta o no violenta; discrimina el sujeto que la realiza. De manera, que no en toda la agresión al rol, los jóvenes serían efectivamente los agresores.
- Y en segundo lugar, este argumento se agotaría en este tipo de relación, dirigida al rol; de manera que no sería posible extenderla a la generalidad de agresiones juveniles, las que tienden a vincularse más a una situación contextual que a la del propio grupo.

Ahora bien, respecto a la agresión de los roles, algunos de los hallazgos más relevantes indican:

2.7.1 Agresión Juvenil hacia Ambos Roles

La agresión no violenta practicada por los jóvenes tanto hacia el rol de los adultos como de sí mismos en el Liceo, no presentaría discriminación ante las variables Institución educativa, sexo ni nivel de enseñanza de los jóvenes.

De manera que el rol de los actores educativos estaría sometido a la agresión juvenil, específicamente no violento, en el sistema educativo en general, y de la misma manera, en todas las edades y ambos sexos, de acuerdo a los encuestados.

2.7.2 Rol Jóvenes

La agresión adulta al rol juvenil en estos Liceos (con y sin violencia), se asocia a todas las formas de violencia y a una de las tres conductas de mayor frecuencia que los jóvenes practican hacia los adultos.

En esta medida la agresión del rol juvenil, por parte de los adultos, se desarrolla en un contexto de mutua agresión entre jóvenes y ellos, lo que nos permite considerar la influencia del contexto relacional como un aspecto sugerente del desarrollo de agresión, en ambos casos (adultos y jóvenes).

2.7.3 Roles Adultos⁹⁶

De acuerdo a los resultados, las agresiones juveniles al rol adulto (con y sin violencia) se asocian a dos de las tres agresiones más prevalentes dirigidas por los jóvenes hacia los adultos, lo que permite considerar que el contexto agresivo juvenil más frecuente en que se desenvuelven los adultos

de estos Liceos, está asociado a la práctica de su rol.

A nivel más específico, la agresión violenta del rol adulto, se asocia al total estas agresiones más prevalentes de jóvenes hacia adultos, lo que en alguna medida puede explicar la sensación de alerta percibido en el estamento docente respecto a la violencia de los jóvenes, como también da cuenta de la crítica situación de convivencia entre cultura escolar y juvenil, también de adultos y jóvenes (Cancino; Cornejo, 2001).

Sin embargo, respecto a la agresión no violenta del rol adulto, los resultados también demuestran su asociación a dos de las más altas prevalencias de conductas agresivas de los adultos hacia los jóvenes.

Al respecto, surgen dos consideraciones:

- Primero: esta conducta pertenece al grupo de comportamientos que forman parte de la cultura escolar de agresión.
- Segundo: Si bien se encuentra a la base de las relaciones sociales de estos Liceos, se asocia a conductas adultas de agresión a los jóvenes, no a las conductas juveniles. En ese sentido, debemos considerar que la agresión juvenil se desarrolla en un contexto de agresión adulta, por lo tanto, más que con los jóvenes y su condición, su producción se asocia a la relación con otros adultos.

A través de este tipo de agresión no violenta, ambos actores establecerían algún patrón de relación agresivo, reflejo expreso de la tensión entre culturas, y en esa medida, esta dando cuenta de la posibilidad de un campo de generación y aprendizaje de agresión al rol de los sujetos en estos Liceos.

⁹⁶ En el contexto Escolar se identifican a lo menos tres roles adultos: docentes directivos, docentes de aula y paradocentes.

3. Algunas Sugerencias para la Prevención de las Agresiones en el Contexto Escolar

Los hallazgos de este estudio nos han permitido dar cuenta de una situación contextual de agresión, compleja, que inevitablemente nos invita a proyectar y buscar posibles fórmulas de manejo de la misma.

Para iniciar el abordaje de este verdadero "iceberg", consideramos necesario atender de manera simultánea a lo menos a dos niveles de acción: uno macro-estructural o sistémico y otro micro-estructural o local.

3.1 Nivel Macro-Estructural o Sistema Educativo

En primer lugar, en la medida que este estudio está dando cuenta del estado de agresión en el contexto educativo de un grupo de Liceos, entendiéndola como un fenómeno de carácter convivencial y procesal, relacionada con la construcción individual y social, y en esa medida relacionada a los objetivos de la Reforma Educativa; se desprende la relevancia de su abordaje desde un punto de vista estructural, tanto educativo como social.

Si consideramos que nuestra actual sociedad, se funda en una economía de libre mercado diseñada y defendida por minorías poderosas; y en esa medida, promotora del individualismo y la atomización del ser humano como valores antagónicos a los principios humanistas; resultará coherente con su funcionamiento la búsqueda y mantención de mecanismos de coerción a la construcción de una convivencia social democrática⁹⁷, en tanto, amenaza las ventajas en que se desarrollan estas minorías.

Precisamente, una de las consecuencias más despiadadas de este operar lo constituye el resquebrajamiento sistemático de la posibilidad de construcción de sujetos sociales, capaces de ejercer su protagonismo social, y proyectar el futuro.

Todo ello evidencia como la tensión del poder -expresada en la dicotomía: dominación (de unos pocos) v/s sumisión (de muchos)-, quizás la más importante en la historia de la humanidad, sigue constituyendo un conflicto no resuelto para nuestras sociedades.

En esta misma lógica, la Escuela, como dispositivo de reproducción social, se constituye en uno de los dispositivos esenciales de dominación (Redondo, 2000).

En ese sentido, una convivencia escolar basada en el autoritarismo y la dependencia de los sujetos, resulta coherente y funcional al sistema. Por lo tanto, no es casual que en este contexto se

⁹⁷ Toda vez que convivir con otros se entienda como un acto de respeto y legitimación del "otro", en que se es capaz de postergar los intereses personales en función de un bien común.

desarrollen procesos agresivos, en tanto, obligan a generar nuevos mecanismos de control y sanción que hagan a los individuos más dependientes y dominables. Sobre todo en el caso de sectores populares, toda vez que son estos segmentos mayoritarios y sin poder, los que deben ser controlados.

La agresión presente en el contexto educativo, aparece como un fenómeno al servicio de la organización social, que favorece la atomización, y perjudica la construcción social democrática, por lo tanto, es eminentemente más social que individual.

Ahora bien, en el contexto de Reforma Educativa, se pretende alentar el desarrollo, en función a la calidad y la equidad, a “enseñar a aprender”, y en esa medida, a influir en la formación de sujetos.

Si bien el sistema político educacional se ha planteado con fuerza estos objetivos, también es necesario que asuma con la misma fuerza sus alcances. A nuestro juicio, ello implica enfrentarse y desechar progresivamente la lógica atomizadora de acumulación de capital, siendo capaces de formular y desarrollar un proceso político, social, económico, histórico y cultural alternativo, basado en la democracia, la justicia y por sobre todo, el respeto de los derechos humanos.

Claramente esta situación ha representado una tensión para el sistema social y educacional, en tanto, a nuestro juicio, implica hacerse cargo de una problemática de manejo de poder, que no ha sido lo suficientemente bien abordada, generando como consecuencia principal una escisión entre objetivos y prácticas.

Concretamente, parece relevante que el sistema educativo se cuestione la coherencia que guardan las prácticas burocráticas, verticales y jerárquicas; la priorización de los resultados sobre los procesos; o la configuración de roles y funciones difusos que se desarrollan en su organización, en relación a los objetivos que pretende: de calidad, equidad, y democracia.

El necesario análisis, evidenciará, tras este funcionamiento y organización su respaldo al sistema de acumulación de capital, lo que en consecuencia evidencia una incoherencia que se hace necesario revertir.

La transformación de la práctica, del operar cotidiano de nuestro sistema educativo, sin duda es un componente fundamental para la integración de las nuevas propuestas al ámbito social y cultural.

Trasladar este análisis al plano del fenómeno agresivo en el contexto educacional, también deja en evidencia la tensión entre objetivos y práctica.

Si la Reforma pretende atender al proceso formativo y a la convivencia escolar, en coherencia debiera hacerse cargo del fenómeno agresivo como disfuncional respecto a la misma. Sin embargo, en la práctica las políticas ministeriales han centrado su atención en la violencia, en las manifestaciones concretas de los sujetos más que en la generación de ellas, es decir, se han centrado más en las consecuencias y los resultados, que en las causas y los procesos.

En este mismo sentido, el foco de preocupación han sido los jóvenes, no el contexto social; lo que manifiesta la influencia ejercida por la lógica dominante, individualizadora y culpabilizadora, que responsabiliza exclusivamente a la condición juvenil popular de la violencia y agresión sociales, justificando la necesidad de control y dominación hacia ellos.

Ahora bien, la coherencia que se hace necesaria reflejar es asumir que los procesos sociales deben abordarse desde sus bases, no desde sus consecuencias, que deben remitir a la sociedad y no a un grupo de ella, que los cambios sociales requieren de esfuerzos conjuntos desde lo macro a lo micro y por lo tanto, que no son obra de milagros.

Tal vez desde la transformación de aspectos tan concretos como este (aunque no por ello simples), sea posible acercarse con coherencia a las nuevas propuestas de sentido de la tarea educativa.

Sólo en la medida en que podamos ir insertando con coherencia en la realidad estas premisas, será posible plantearse expectativas de desarrollo social y nacional.

3.2 Nivel Micro-Estructural o Local: Proyecto Educativo

Ahora bien, si hacerse cargo de la agresión en el contexto educativo, implica hacerse cargo de la convivencia al interior de los Liceos. Ello implica asumir que las relaciones sociales están mediadas por el poder, y en ese sentido, considerar las diferencias de manejo de poder entre unos y otros.

En este sentido, cuando nos referimos a la agresión, en realidad, estamos apuntando hacia un proceso más complejo de formación de sujetos, de manejo de poder, y, por lo tanto, del rol de la escuela en dicha tarea; en el fondo de su posibilidad de constituirse, en la práctica, en una instancia de formación de ciudadanía⁹⁸.

El dispositivo que regula las relaciones sociales en la escuela son las normas, ellas reflejan el proyecto de lo que la comunidad aspira sean sus valores y conductas. Desde ellas entonces debieran regularse la generación de culturas escolares no agresivas.

Sin embargo, los proyectos educativos de muchos de los Liceos públicos o municipalizados (si no en la mayoría de los Liceos, con sus distintos tipos de dependencia), en la práctica, dan cuenta de lo que los adultos determinan son las conductas y valores deseables para el resto de la comunidad; mientras que las normas terminan reduciéndose a sanciones que lejos de establecer un mecanismo de

⁹⁸ Notemos que desde las políticas ministeriales, efectivamente, las Escuelas están llamadas a una tarea de construcción y desarrollo de sujetos sociales y ciudadanía (García-Huidobro, 1999). Sin embargo, las facultades para lograrlo aún son poco nítidas, desde las mismas instancias ministeriales: falta de autonomía de las unidades educativas, evaluación de resultados más que de procesos, etc. (Inzunza y otros, 2001).

formación, justifican el autoritarismo que se desarrolla en estos espacios. De esta manera, los pilares en que se construyen las comunidades educativas reproducen la dominación y agresión social.

En este sentido, es menester que los actores educativos puedan reflexionar en torno al sentido del proyecto educativo, y de las normas, como fuentes de sentido de la tarea educativa; que puedan desarrollar los espacios formales en que instituir la reflexión en torno a la formación de sujetos y el lugar del poder en ellos.

Reflexionar en torno a la convivencia escolar y los ideales implícitos en ella implicará reconocer que la administración del poder es una situación crítica por solucionar, y por lo tanto, compleja, desde la que pueden derivar tanto las posibilidades de construir como de destruir las posibilidades de democratizar los distintos espacios educativos y, por ende, los sociales.

En este sentido, parece relevante considerar la necesidad de implementar dos momentos de discusión. Uno primero, dirigido a los líderes de las comunidades educativas, de quienes ha dependido la Institución educativa; los adultos. Para luego, presentar una discusión en comunidad.

Esta división responde al siguiente análisis. Preguntarse por la convivencia implica primero reflexionar en torno a la capacidad de modificación de una Institución histórica y eminentemente autoritaria, en un contexto estructuralmente imposibilitado para ello; de manera que queda fundamentalmente en las manos de quienes profesan y dirigen estos espacios: los adultos.

Los adultos son quienes deben decidir si tiene sentido democratizar estos espacios, y en el fondo resolver si es necesario enseñar a ejercer el poder. Los adultos tienen la posibilidad de guiar, de permitir que otros también puedan ejercer el poder. Son los adultos los que le permiten a los jóvenes ser sujetos. Por ello, los adultos deben preguntarse primero si tiene sentido permitir a los jóvenes ser sujetos en el sistema educativo y social.

Una vez que los adultos respondan estas interrogantes, permitirán que se dé la discusión real por la convivencia.

Creemos que los adultos de las instituciones escolares, los encargados de la transmisión y la reproducción social deben ser los protagonistas del cambio. Ellos deben hacer un doble esfuerzo: primero ejercer el poder que tienen como figuras influyentes en la realidad, en función de la democratización de las instituciones educativas; para que, luego, el ejercicio de este poder se traspase a las nuevas generaciones jóvenes. Sólo así ellos serán capaces de ejercer el poder que tienen en la sociedad; pero ya no en términos de autoritarismo y agresión, sino sobre la base de principios y valores coherentes con el desarrollo social democrático.

Como última reflexión, será relevante considerar que con este estudio, nuestra intención no ha sido referirnos a la situación juvenil respecto a la agresión, sólo desde el ámbito educativo o juvenil; sino que a través de él hemos intentado dar cuenta de un constante cuestionamiento acerca de la

posibilidad de democratizar los espacios sociales, de hacer más justas e igualitarias las condiciones de vida de todos los seres humanos. Al parecer este cuestionamiento pasa inevitablemente por lo substantivamente humano; por lo tanto, está en la cultura y en nuestra capacidad de crear y respetar.

BIBLIOGRAFÍA

Alfaro, J.; Asún, D.; Morales, G. (1994): *Análisis crítico de categorías y estrategias utilizadas para el estudio e intervención psicosocial con jóvenes en Chile*. Revista Chilena de Psicología. Vol. 15 N°1, Santiago.

Arancibia, S.; Edwards, V.; Jara, C.; Jelvez, M.; Nuñez, I. (editores) (1998): *Reforma en marcha. Buena educación para todos*. Ministerio de Educación, República de Chile.

Arendt, H. (1993): The life of mind. One/Thinking, Two/Willing. En Sepúlveda, G. (1996): *Identidad personal en la edad juvenil. Consideraciones en relación a la filosofía política de Hannah Arendt*. Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia. Año 4, N°1, Agosto, 1993, pg.13-19.

Ausubel, D. (1954): Theory and problems of adolescent development. Revisión en 1977 por Montemayor, R. y Svajian, P. En Lutte, G. (1991): *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

Bandura, A. (1925): *Teoría de Aprendizaje Social*. Trad. Por A. Rivière. Espasa-Calpe, 1982, Madrid. En Cerezo, F. (1998): *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Ediciones Pirámide S.A., Madrid.

Blos, P. (1941): The adolescent personality. En Lutte, G. (1991): *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

Blumer, H. (1969): *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, c 1969. En Cerezo, F. (1998): *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Ediciones Pirámide S.A., Madrid.

Bourdieu, P. (1990): *La juventud no es más que una palabra*. En Sociología y Cultura. Grijalbo/CNCA. (Los noventa), México.

Bowles, S.; Gintis, H. (1982): La scuola come luogo di contraddizioni nella riproduzione del rapporto capitale-lavoro. En Lutte, G. (1991): Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

↳ *Caricatura*
Britto, L. (1991): El imperio contracultural: del rock a la postmodernidad. Nueva Sociedad, Caracas.

Brito, R. (1998): *Hacia Una Sociología De La Juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud.* Última Década N°9, CIDPA, Viña Del Mar.

Cabrera, J.; Valdivieso S. (1991): Tratamiento prolongado del paciente agresivo. Precisiones conceptuales sobre el uso de medicamentos. En Lolas, F. (1991): Agresividad y Violencia. Editorial Losada. Buenos Aires.


Canales, M.; Rodríguez, M.; Undiks, A. (1990): Juventud y Transición: de fronteras, puertas y ventanas, en Los Jóvenes en Chile Hoy. CIDE Sur-CIEPLAN-PSI-AMERINDA, Santiago.

Cancino, T.; Cornejo, R. (2001): La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago. Un estudio descriptivo y de factores asociados. Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile.

Castro, P. (2002): Impacto del proyecto piloto de convivencia escolar y mediación entre pares 2000 -MINEDUC/PIIE- en la percepción del autoconcepto y del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de la comuna de La Florida. Tesis para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile.

Cavalli, A. (1980): La gioventù: condizione o processo?. En Lutte, G. (1991): Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

Censis, (1982): Attuali tendenze della devianza minorile. *Esperienze di rieducazione*, 1 y 2. En Lutte, G. (1991): Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

 Cerda, A.; Assaél, J. (1998): *Normatividad Escolar y Construcción de Valores en la Vida Cotidiana del Liceo*. Perspectivas. Vol. XXVIII, N°4, pg. 629-644. Santiago.

Cerda, A.; Assaél, J.; Ceballos, F.; Sepúlveda, R. (1998): *Institución Escolar y Organización Formal Juvenil: La Emergencia de un Sujeto*. Revista de Psicología. Vol. VII, pg 11-24 Universidad de Chile, Santiago.

Cerezo, F. (1998): *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Ediciones Pirámide S.A., Madrid.

Cermignani, E. (1991): *Bases neurológicas de la agresión*". En Lolas, F. (1991): *Agresividad y Violencia* Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina.

CIE10 (1993): *Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Décima revisión de la clasificación internacional de enfermedades. Organización Mundial de la Salud (OMS). MEDITOR, Madrid, España.

Coleman, J. S. (1961): *The Adolescent Society*. En Lutte, G. (1991): *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

Coll, C.; Marchesi A.; Palacios, J. (1994a): *Desarrollo Psicológico y Educación, I. Psicología Evolutiva*. Compilación. Alianza Editorial, S. A., Madrid, España.

Coll, C.; Marchesi A.; Palacios, J. (1994b): *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación*. Compilación. Alianza Editorial, S. A., Madrid, España.

Dávila, O. (1998): *Sectores Populares: Entre los Claroscuros de la Integración y la Humanización*. CIDPA, Viña del Mar.

De Leo, G.; Bosì, D. y otros autores (1986): *Progetto, identità e azione violenta nell'adolescenza, Psichiatria dell' infanzia e dell' adolesc., n° 2*. En Lutte, G. (1991): *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

Diario LA TERCERA (29-07-2000): Informe confirma que violencia en la TV afecta a los niños. www.latercera.cl. Chile.

Dörr, O. (1991): Fenomenología de la Conducta Agresiva en el Hombre". En Lolás, F. (1991): Agresividad y Violencia. Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina.

Dot O. (1988): Agresividad y Violencia en el Niño y Adolescente. Ediciones Grifalbo, S. A. Barcelona, España. Primera Edición.

DSM IV (1995): Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales. American Psychiatric Association (APA). Editorial Masson, Barcelona, España.

Duarte, K. (1996a): *Ejes juveniles de lectura, para desenmascarar las bestias y anunciar los sueños*. Revista Pasos Especial N° 6, Santiago.

Duarte, K. (1996b): Juventud Popular. Tensiones, Rechazos y Propuestas de Jóvenes Pobladores. Ediciones LOM, Santiago, Chile.

Duarte, K. (1997): Participación Comunitaria Juvenil. Mirada desde las lunas y los soles en sectores populares. Instituto de la Mujer, Santiago, Chile.

Durkheim, E. (1974): Educación y Sociología. Trad. Por J. Mub de Liarás. Península, Barcelona. En Cerezo, F. (1998): Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención. Ediciones Pirámide S.A., Madrid.

Eisenstadt, S. (1956): From Generation to Generation. En Lutte, G. (1991): Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

Erikson, E. (1977): Identidad, Juventud y Crisis. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Fernández-Guardiola, A. (1976): Conducta emocional humana inducida por la estimulación eléctrica. En Genovés S.; Passy J. (1976): Comportamiento y Violencia: más allá de Lorenz y de Skinner. Editorial Diana, S. A. México. Primera Edición.

Florenzano, R. (1998): El adolescente y sus conductas de riesgo. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.

Ford, C.S.; Beach, F.A. (1951): Patterns of Sexual Behavior. En **Florenzano, R. (1998):** El adolescente y sus conductas de riesgo. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.

Freud, A. (1965): El Yo y los Mecanismos de Defensa. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Fromm, E. (1975): Anatomía de la Destructividad Humana. Traducción por Félix Blanco. Editorial Siglo XXI. México.

García-Huidobro, J.E. (editor) (1999): La Reforma Educacional Chilena. Editorial Popular. Madrid, España

García-Pelayo, R. (1978): Pequeño Larousse Ilustrado. Diccionario de Lengua Española. Ediciones Larousse. Francia.

Genovés S.; Passy J. (1976): Comportamiento y Violencia: más allá de Lorenz y de Skinner. Editorial Diana, S. A. México. Primera Edición.

Gillis, J. R. (1974): Youth and history: tradition and change in european age relations, 1770-present. En **Lutte, G. (1991):** Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

Ginsbrug, B.; Maxson, S.; Selmanoff, M. (1976): Genética de la conducta agresiva en ratones. En **Genovés S.; Passy J. (1976).** Comportamiento y Violencia: más allá de Lorenz y de Skinner. Editorial Diana, S. A. México. Primera Edición.

Goodman, P. (1960): Growing up absurd: problems of youth in the organized system. En **Lutte, G. (1991):** Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C.; y Baptista P. (1998): Metodología de la Investigación. Segunda Edición. Mc Graw-Hill Interamericana Editores, S.A. México de C.V. División de The Mc Graw-Hill Companies, Inc.



Ibañez, J. (1994): Por una Sociología de la Vida Cotidiana. Editorial Siglo XXI, Madrid, España.

Illich, I. (1978): La sociedad desescolarizada. Barral, Barcelona.

INJUV (1998): Caracterización de la realidad juvenil en los '90. Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN). Santiago

INJUV (1999): Estudio sobre la situación de la salud mental de los jóvenes urbanos de los noventa - Informe Ejecutivo. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Inzunza, J.; Arriagada, L.; Palma, E.; Ramos, C.; Tapia, S. (2001): La Experiencia de una Asesoría en el Programa Liceo Para Todos: un Puente en el Sistema. Equipo de Psicología Educacional. Universidad de Chile. En Psicología y Educación: Encuentros y Desencuentros. Departamento de Publicaciones Universidad de La Serena de Chile, 2001, La Serena.

Klein, M. (1982): Los estadios precoces del Conflicto Edípico. Ensayo de Psicoanálisis () 1921-1945, Payot, París.

Kogan, A. (1991): Agresividad, guerra y paz. En Lolas, F. (1991): Agresividad y Violencia. Editorial Losada. Buenos Aires.

Krauskopf, D. (1994): Adolescencia y Educación. Editorial Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

Lolas, F. (1991): Agresividad y Violencia. Editorial Losada. Buenos Aires.

Lorenz, K. (1981): Sobre la Agresión y el pretendido mal. Editorial Siglo XXI, México DF.

Lutte, G. (1991): Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

Llaña, M. (2000): *La perspectiva del sistema educacional respecto a la violencia infanto-juvenil.* Revista de Psicología, Vol. II, N°2, Universidad de Chile.

Mackal, P.K. (1983): Teorías psicológicas de la agresión. Trad. S. Ballesteros. Pirámide, Madrid. En **Cerezo, F. (1998):** Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención. Ediciones Pirámide S.A., Madrid.

Marcia, J. (1980): Identity in adolescence. En J. Adelson (*Handbook of adolescent psychology*). New York: Willey. En **Papalia, D.; Wendkos, S. (1992):** Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia. Mc Graw-hill Interamericana, S. A. Quinta Edición. Santafé de Bogota, Colombia.

Mazet, Ph.; Honzal, D. (1981): Psiquiatría del Niño y del Adolescente. Editorial Médica y Técnica S.A. Barcelona.

Ministerio de Educación, (1999): Prevenir situaciones de Violencia Escolar. Programa Mece-Media, Chile.

Ministerio de Educación, (2001): Programa de Salud Escolar en Establecimientos Educativos de Enseñanza Media. Programa Mece-Media, Chile.

Montemayor, R. (1983): Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, pg. 83-103. En **Papalia, D.; Wendkos, S. (1992):** Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia. Mc Graw-hill Interamericana, S. A. Quinta Edición. Santafé de Bogota, Colombia.

Nesselroade, J.; Baltes, P. (1974): Adolescent personality development and historical change. En **Lutte, G. (1991):** Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

OCDE-CERI (1989): Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio. Narcea Ediciones. Madrid.

Paddock, J. (1976): Pueblos antiviolentos, notas sobre un estado de salud social. En **Genovés S.; Passy J. (1976):** Comportamiento y Violencia: más allá de Lorenz y de Skinner. Editorial Diana, S. A. México. Primera Edición.

Papalia, D.; Wendkos, S. (1992): Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia. Mc Graw-hill Interamericana, S. A. Quinta Edición. Santafé de Bogota, Colombia.

Parsons, T. (1942): Age and sex in the social structure of the United States, *American Sociological review*. 7, 604-616. En **Lutte, G. (1991):** Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

Parsons, T. (1963): Youth in the context of american society. En Erikson, E.H. (dir.) (1963): *Youth: change and challenge*, Basic Books, New York. pp 93-119. En **Lutte, G. (1991):** Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

Pezoa, C. (1999): Conflicto y Agresión: más allá de la frustración. Tesis para optar al título de psicóloga. Universidad de Chile. Santiago.

Piaget, J. (1965): The Moral Judgement of the Child. The Free Press. Mac Milland Publishing Co., Inc., New York. USA. En **Sepúlveda, G. (1996):** *Identidad personal en la edad juvenil. Consideraciones en relación a la filosofía política de Hannah Arendt*. Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia. Año 4, N°1, Agosto, 1993, pg.13-19.

Pribram, K. (1976): Una carta de los derechos biológicos. En **Genovés S.; Passy J. (1976):** Comportamiento y Violencia: más allá de Lorenz y de Skinner. Editorial Diana, S. A. México. Primera Edición.

Redl, F. (1969): Modelli di creazioni adolescenziale. En **Lutte, G. (1991):** Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

Redondo J.; Cancino, T.; Cornejo, R. (1998): *El Mundo de los Jóvenes y la Reforma de la Enseñanza Media. La necesidad y la posibilidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables.* Revista de Psicología. Vol. VII, pg. 35-49. Universidad de Chile.

Redondo, J. (2000): *El Fracaso Escolar y las Funciones Estructurales de la Escuela: Una Perspectiva Crítica.* Sección I: Educación, Cultura e Identidad Colectiva. Revista de Sociología. N°14, pg. 7-23. Universidad de Chile.

Santacruz, M. (2001): Informe sobre el sondeo realizado a la juventud organizada en pandillas. Instituto Universitario de Opinión Pública. Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas", San Salvador, El Salvador.

Scott, J.P. (1976): Violencia personal, social e internacional. En **Genovés S.; Passy J. (1976):** Comportamiento y Violencia: más allá de Lorenz y de Skinner. Editorial Diana, S. A. México. Primera Edición.

Sepúlveda, G. (1996): *Identidad personal en la edad juvenil. Consideraciones en relación a la filosofía política de Hannah Arendt.* Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia. Año 4, N°1, Agosto, 1993, pg.13-19.

Silva, J.C. (1999): *Ni Héroe Ni Malvado, Solo Jóvenes. Claves para iluminar la conversación sobre juventudes de los noventa.* Revista Última Década año 7, N° 11, pg.1-7, Septiembre. CIDPA, Viña del Mar.

Tinbergen, N. (1981): Hombre y Animal. Varios Autores, (1981) CONACYT, México.

Tironi, E. (1990): Autoritarismo, Modernización y Marginalidad. Ediciones SUR, Santiago.


Touraine, A. (1998): *Juventud y Democracia en Chile.* Revista Última Década año 6, N°8, pg. 71-87, Marzo. CIDPA, Viña Del Mar.

Ulloa, F. (1996): *Violencia familiar y su impacto sobre el niño.* Revista Chilena de Pediatría, Vol. 67, N° 4, pg.183-187, Julio-Agosto; Santiago.

Vigotsky, L. S. (1929-1934): Lo sviluppo psichico del bambino. Riuniti, Roma 1973. En Lutte, G. (1991): Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy. Biblioteca de Psicología N°168. Editorial Herder, Barcelona, España.

Vigotsky, L. S. (1978): Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press (Trad. Cast.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1979). En Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi (1994b): Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo II. Psicología de la Educación. Alianza Editorial, S. A., Madrid, España.

Villa, A.; Villar, L.M. (coordinadores) (1992): Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones. Citado en Cancino, T.; Cornejo, R. (2001): La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago. Un estudio descriptivo y de factores asociados. Tesis para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile.

 Zwi, A.; Ugalde, A. (1976): Hacia una epidemiología de la violencia política en el tercer mundo. En Lolas, F. (1991): Agresividad y Violencia. Editorial Losada. Buenos Aires.

ANEXO

INSTRUMENTO

Cuestionario para alumnos de enseñanza media

Estimados alumnos y alumnas:

Nos interesa conocer sus percepciones sobre ciertos aspectos de la convivencia al interior del liceo que han estado apareciendo últimamente como problemáticos ante la opinión pública. Para ese fin, hemos creado un cuestionario que estamos aplicando en algunos liceos de la Región Metropolitana con el objetivo de conocer el estado real de las relaciones humanas al interior de los liceos más allá de lo que dice de ella la prensa o la televisión.

Específicamente, nos interesa conocer la existencia y frecuencia de ciertas prácticas de buenos y malos tratos en las relaciones que se desarrollan al interior de este liceo, así como los tipos de conflictos y la manera en que se resuelven. También nos interesa conocer la existencia y frecuencia de ciertos problemas disciplinarios y la percepción de esta comunidad escolar con respecto a la violencia.

Te agradecemos de antemano el tiempo y dedicación que entregarás al responder este cuestionario.

En este cuestionario no tienes que poner tu nombre, de manera que puedes responder con toda honestidad. Lee cuidadosamente las preguntas y recuerda que las alternativas no son correctas ni incorrectas.

Cuestionario para alumnos de enseñanza media

1. Marca una cruz por cada una de estas acciones según la frecuencia con que tu ves que son realizadas por los alumnos de este liceo cuando se relacionan entre ellos

Acciones realizadas por los alumnos cuando se relacionan entre ellos	Frecuentemente veo esta acción	Nunca o casi nunca veo esta acción
Agradecer la ayuda y favores prestados por los compañeros		
Acoger y apoyar las iniciativas de los compañeros		
Reconocer las buenas acciones de los compañeros		
Saber pedir el apoyo de los compañeros ante un problema o dificultad		
Responder con lealtad a la confianza depositada por los compañeros		
Respetar las opiniones de los compañeros		
Ser responsable de los errores y equivocaciones que se cometen con los compañeros		
Integrar a aquellos compañeros que son diferentes		
Apoyar a otro compañero cuando tiene un problema		
Expresar los sentimientos y los afectos hacia los compañeros		
Confiar en los compañeros		
Si se te ocurre otra acción de buena convivencia que realizan los alumnos entre ellos y que no esté en la lista, lo puedes poner aquí: _____		

2. Marca una cruz por cada una de estas acciones según la frecuencia con que tu ves que son realizadas por los alumnos cuando se relacionan con los adultos que trabajan en este liceo.

Acciones realizadas por los alumnos cuando se relacionan con los adultos del liceo	Frecuentemente veo esta acción	Nunca o casi nunca veo esta acción
Los alumnos agradecen la ayuda y favores prestados por los adultos del liceo		
Los alumnos acogen y apoyan las iniciativas de los adultos del liceo		
Los alumnos reconocen las buenas acciones de los adultos del liceo		
Los alumnos saben pedir el apoyo de los adultos del liceo ante un problema o dificultad		
Los alumnos responden con lealtad a la confianza depositada por los adultos del liceo		
Los alumnos respetan las opiniones de los adultos del liceo		
Los alumnos se hacen responsables de los errores y equivocaciones que cometen con los adultos del liceo		
Los alumnos apoyan a los adultos del liceo cuando tienen un problema		
Los alumnos expresan sus sentimientos y afectos hacia los adultos del liceo		
Los alumnos confían en los adultos del liceo		
Si se te ocurre otra acción de buena convivencia realizado por los alumnos cuando se relacionan con los adultos que trabajan en este liceo y que no esté en la lista, lo puedes poner aquí: _____		

3. Marca una X por cada una de estas acciones según la frecuencia con que tu ves que son realizadas por los adultos que trabajan en este liceo cuando se relacionan con los alumnos

Acciones realizadas por los adultos de este liceo cuando se relacionan con los alumnos	Frecuentemente veo esta acción	Nunca o casi nunca veo esta acción
Los adultos del liceo agradecen la ayuda y favores prestados por los alumnos		
Los adultos del liceo acogen y apoyan las iniciativas de los alumnos		
Los adultos del liceo reconocen las buenas acciones de los alumnos		
Los adultos del liceo saben pedir el apoyo de los alumnos ante un problema o dificultad		
Los adultos del liceo responden con lealtad a la confianza depositada en ellos por los alumnos del liceo		
Los adultos del liceo respetan las opiniones de los alumnos		
Los adultos del liceo se hacen responsables de los errores y equivocaciones que cometen con los alumnos		
Los adultos del liceo se preocupan de integrar a aquellos alumnos diferentes		
Los adultos del liceo apoyan a los alumnos cuando tienen un problema		
Los adultos del liceo expresan sus sentimientos y afectos a los alumnos		
Los adultos del liceo confían en los alumnos		
Si se te ocurre otra acción de buena convivencia que realizan los adultos que trabajan en este liceo cuando se relacionan con los alumnos y que no esté en la lista, lo puedes poner aquí:		

4. Marca una X por cada una de estas acciones según la frecuencia con que tu ves que son realizadas por los alumnos de este liceo cuando se relacionan entre ellos

Acciones realizadas entre los alumnos cuando se relacionan entre ellos	Frecuentemente veo esta acción	Nunca o casi nunca veo esta acción
Poner sobrenombres a compañeros del liceo para hacerlos sentirse mal		
Hacer bromas mal intencionadas a compañeros del liceo		
Agredir físicamente a compañeros del liceo		
Hacer a un lado o ignorar a compañeros del liceo		
Gritonear a compañeros del liceo		
Hacer destrozos al trabajo de compañeros del liceo/ No dejar que los compañeros del liceo hagan su trabajo		
Poner en ridiculo a compañeros del liceo		
Decir cosas hirientes a compañeros del liceo		
Molestar o acosar sexualmente a compañeros/as del liceo		
Mirar en menos el trabajo de compañeros del liceo		
Molestar a algún compañero del liceo de diferentes maneras y persistentemente		
Chantajear a compañeros del liceo		
Si se te ocurre otra forma de maltrato que ocurra entre los alumnos y que no esté en la lista, la puedes poner aquí:		

5. Marca una cruz por cada una de estas acciones según la frecuencia con que tu ves que son realizadas por los alumnos cuando se relacionan con los adultos que trabajan en este liceo

Acciones realizadas por los alumnos cuando se relacionan con los adultos del liceo	Frecuentemente veo esta acción	Nunca o casi nunca veo esta acción
Los alumnos ponen sobrenombres hirientes a los adultos del liceo		
Los alumnos hacen bromas mal intencionadas a los adultos del liceo		
Los alumnos agreden físicamente a los adultos del liceo		
Los alumnos hacen a un lado o ignoran a los adultos del liceo		
Los alumnos gritonean a los adultos del liceo		
Los alumnos hacen destrozos al trabajo de los adultos del liceo o no dejan que los adultos del liceo hagan su trabajo		
Los alumnos ponen en ridículo a los adultos del liceo		
Los alumnos dicen cosas hirientes a los adultos del liceo		
Los alumnos molestan o acosan sexualmente a los adultos del liceo		
Los alumnos miran en menos el trabajo de los adultos del liceo		
Los alumnos se dedican a molestar a uno o más adultos del liceo de diferentes maneras y persistentemente		
Los alumnos chantajejan a los adultos del liceo		
Si se te ocurre otra forma de maltrato que realicen los alumnos a los adultos del liceo y que no esté en la lista, lo puedes poner aquí: _____		

6. Marca una cruz por cada una de estas acciones según la frecuencia con que tu ves que son realizadas por los adultos que trabajan en este liceo cuando se relacionan con sus alumnos

Acciones realizadas por los adultos del liceo cuando se relacionan con los alumnos	Frecuentemente veo esta acción	Nunca o casi nunca veo esta acción
Los adultos del liceo ponen sobrenombres a los alumnos para hacerlos sentirse mal		
Los adultos del liceo hacen bromas mal intencionadas a los alumnos		
Los adultos del liceo agreden físicamente a los alumnos		
Los adultos hacen a un lado o ignoran a los alumnos		
Los adultos gritonean a los alumnos		
Los adultos hacen destrozos al trabajo de los alumnos del liceo o no dejan que los alumnos del liceo hagan su trabajo		
Los adultos ponen en ridículo a los alumnos		
Los adultos dicen cosas hirientes a los alumnos		
Los adultos molestan o acosan sexualmente a los alumnos/as		
Los adultos miran en menos el trabajo de los alumnos		
Los adultos molestan a uno o más alumnos de diferentes maneras y persistentemente		
Los adultos chantajejan a los alumnos		
Si se te ocurre otra forma de maltrato realizada por los adultos del liceo a los alumnos y que no esté en la lista, lo puedes poner aquí: _____		

A continuación se entrega una lista de formas de abordar los conflictos.

7. Marca una CRUZ por cada una de estas formas de abordar los conflictos según la frecuencia con que tu ves que son utilizadas por los alumnos de este liceo cuando se relacionan entre ellos

Formas de abordar los conflictos de los alumnos entre ellos mismos	Frecuentemente veo esto	Nunca o casi nunca veo esto
Agresión física al compañero con el cual se tiene el conflicto		
Agresión por medio de palabras duras al compañero con el que se tiene conflicto		
Pedir la aplicación del reglamento del liceo		
Acuerdos de palabra entre los compañeros que tienen el conflicto		
Los compañeros que tienen el conflicto se hacen los lesos, pero el conflicto sigue existiendo		
Llamar a otra persona para que ayude a resolver el conflicto		
Llevar el conflicto a otra instancia (Ej: consejos)		
Imponer la autoridad que se tiene sin considerar al otro compañero		
Si se te ocurre otra forma de abordar los conflictos que utilizan los alumnos entre ellos y que no esté en la lista, la puedes poner aquí: _____		

8. Marca una CRUZ por cada una de estas formas de abordar los conflictos según la frecuencia con que tu ves que son utilizadas por los alumnos cuando se relacionan con los adultos que trabajan en este liceo.

Formas de abordar los conflictos utilizadas por los alumnos cuando se relacionan con los adultos del liceo	Frecuentemente veo esto	Nunca o casi nunca veo esto
El alumno agrede físicamente al adulto del liceo con el cual tiene el conflicto		
El alumno agrede con palabras duras al adulto del liceo con el cual tiene el conflicto		
El alumno pide la aplicación del reglamento del liceo		
Acuerdo de palabra del alumno con el adulto con el cual se tiene el conflicto		
El alumno se hace el lesa y no afronta el conflicto que tiene con el adulto		
El alumno llama a otra persona para que ayude a resolver el conflicto		
El alumno pide que el conflicto sea llevado a otra instancia (Ej: consejos)		
Si se te ocurre otra forma de abordar los conflictos que utilizan los alumnos en su relación con los adultos que trabajan en este liceo y que no esté en la lista, la puedes poner aquí: _____		

9. Marca una cruz por cada una de estas formas de abordar los conflictos según la frecuencia con que tu ves que son utilizadas por los adultos de este liceo cuando se relacionan con los alumnos

Formas de abordar los conflictos utilizadas por los adultos del liceo en su relación con los alumnos	Frecuentemente veo esto	Nunca o casi nunca veo esto
El adulto del liceo agrede físicamente al alumno con el cual tiene el conflicto		
El adulto del liceo agrede con palabras duras al alumno con el cual tiene el conflicto		
El adulto del liceo pide que sea aplicado el reglamento del liceo		
El adulto del liceo llega a un acuerdo de palabra con el alumno con el cual tiene el conflicto		
El adulto del liceo se hace el lesa y no afronta el conflicto que tiene con el alumno.		
El adulto del liceo llamar a otra persona para que ayude a resolver el conflicto		
El adulto del liceo lleva el conflicto a otra instancia (Ej: consejos)		
El adulto del liceo impone la autoridad que tiene sin considerar al alumno		
Si se te ocurre otra forma de abordar los conflictos que utilicen los adultos del liceo en su relación con los alumnos y que no esté en la lista, la puedes poner aquí: _____		

10. Al momento de ser aplicado, tú dirías que el reglamento de disciplina que existe para los alumnos de este liceo, generalmente: (Marca con una cruz tu alternativa)

- a) Se aplica al pié de la letra y sin concesiones
- b) Se aplica adaptándose a las características del alumno y de la situación
- c) Se aplica dándole privilegios a algunos alumnos
- d) No se aplica.

11. Tú dirías que los alumnos de este liceo acatan las normas porque: (Elige sólo una alternativa y márcala con una cruz)

- a) Las sanciones les provocan temor
- b) No quieren defraudar a sus padres
- c) Las normas que existen en este liceo son justas y el que no las cumple tiene que hacerse responsable y asumir las consecuencias
- d) Los compañeros ayudan a cumplir con las normas
- e) Factor que tú crees que hace que los alumnos acaten las normas y no está en la lista: _____

12. De una hora de clase de tu curso (45 minutos), ¿Qué cantidad de tiempo utilizan generalmente los profesores para disciplinar (hacer callar, llamar a que estén ordenados, etc)?

- a) Entre 0 y 8 minutos
- b) 9 y 15 minutos
- c) 16 y 30 minutos
- d) Más de 30 minutos

13. Cuáles de los siguientes valores tú crees que intenta entregar este liceo a sus alumnos? Marca tres.

- a) Responsabilidad
- b) Obediencia
- c) Autonomía
- d) Respeto a los adultos
- e) Solidaridad
- f) Democracia
- g) Orden
- h) Honestidad
- i) Esfuerzo
- j) Otro: _____

Específica: _____

14. Señala con qué frecuencia ves que las siguientes situaciones producen tensiones entre los alumnos de este liceo:

Situaciones que producen tensiones	Frecuentemente veo que esta situación produce tensiones entre alumnos	Nunca o casi nunca veo que esta situación produce tensiones entre alumnos
Mala comunicación		
Abuso de poder		
Falta de claridad de las normas de disciplina		

15. Señala con qué frecuencia ves que las siguientes situaciones producen tensiones en la relación que se establece entre los alumnos y los adultos que conviven en este liceo

Situaciones que producen tensiones	Frecuentemente veo que esta situación produce tensiones entre alumnos y adultos del liceo	Nunca o casi nunca veo que esta situación produce tensiones entre alumnos y adultos del liceo
Mala comunicación		
Abuso de poder		
Falta de claridad de las normas de disciplina		

16. Con respecto a la violencia al interior de este liceo tú dirías que ésta:

- a) No existe
- b) Ha aumentado
- c) Ha disminuído
- d) Sigue igual que siempre
- e) No llevo el tiempo suficiente en este liceo como para saberlo

Antes de contestar la siguiente pregunta, recuerda que la convivencia consiste en "las distintas relaciones humanas que se dan entre las personas que componen esta comunidad educativa".

17. Ahora, haciendo una revisión global de la situación de este liceo, tú dirías que aquí la convivencia es: (marca con una cruz tu alternativa)

- a) Muy buena
- b) Buena, pero mejorable
- c) Con dificultades, pero mejorable
- d) Con dificultades cada vez mayores
- e) Inmanejable

Datos personales

18. ¿En qué curso estás?

- a) 1º medio
- b) 2º medio
- c) 3º medio
- d) 4º medio

19. Sexo:

- a) Femenino
- b) Masculino

20. Nombre de este liceo: _____

Muchas gracias por contestar este cuestionario.

RESUMEN

La presente investigación intenta aportar a la comprensión del fenómeno agresivo que tiene lugar en el contexto escolar de enseñanza media urbano-popular, a partir de la percepción de los jóvenes de nueve liceos de la Región Metropolitana.

El planteamiento de tal problemática nos lleva a la búsqueda de las bases conceptuales respecto al fenómeno agresivo. En esta tarea consideramos, en primer lugar, hacer una distinción terminológica entre agresión y violencia, como fenómenos particulares, lo que nos lleva a situarnos específicamente en la comprensión de la agresión.

Al respecto, es posible dar cuenta de intentos de comprensión que van desde la categorización hasta teorías que plantean diversas fuentes de origen del fenómeno; todo lo cual nos permite considerar su naturaleza multifactorial.

Dado que esta investigación se sitúa en el área de la Psicología, resulta imprescindible dar cuenta de los aportes y hallazgos de uno de los campos en que más se ha trabajado el tema de la agresión, como es el área clínica, desde una perspectiva individual. Posteriormente, se intentará relevar las temáticas contextuales y socioculturales que justifican el interés de la Psicología Educacional en este fenómeno.

Una vez explorada la agresión, como objeto de interés, el siguiente paso lógico, es considerar los sujetos y el contexto en el cual se le está estudiando. En función de ello, abordamos la definición y caracterización de la etapa juvenil, desde sus distintas vertientes: biológica, psicológica y social, para enfatizar en los aspectos socioculturales que definen la juventud como condición eminentemente social. En este sentido, adquiere relevancia explorar la condición de juventud en sectores populares.

Enseguida, se hace necesario abordar el contexto escolar, considerándolo como un espacio social significativo para el proceso de desarrollo de los jóvenes. En esa medida, caracterizamos la situación del espacio escolar eminentemente juvenil: la enseñanza media. Para ello, es relevante hacer una síntesis de su evolución en la sociedad chilena, la que nos lleva a comprender mejor su estado actual.

La evaluación de "crisis" educativa, invita a referirse al proceso de Reforma y a la situación de la agresión en ella, a través del entramado convivencial. Es necesario entonces, dar cuenta de la convivencia al interior de los Liceos, sobre todo en los sectores populares, los más desfavorecidos en términos de recursos (humanos y materiales) y habilidades, para superar las dificultades.

Como último aspecto, resultará pertinente integrar los distintos aspectos revisados respecto a la temática agresiva: agresión, juventud y enseñanza media. Ello nos permitirá, desarrollar un primer esbozo comprensivo acerca del fenómeno agresivo en este contexto.

Este marco conceptual, invita a la generación de una investigación, en relación al problema de la agresión en el contexto escolar de Enseñanza Media, relativamente novedoso, en el área de la Psicología Educativa.

La rigurosidad de la investigación, requiere establecer las características básicas del estudio. Se trata de un tipo de investigación cuantitativa, de carácter descriptivo-exploratorio, con un diseño metodológico no experimental-transversal. El Universo en estudio congrega a los jóvenes matriculados de nueve Liceos de Enseñanza Media de la R.M.; correspondientes a un total de 3976 estudiantes; y la muestra resultante está compuesta por 423 Jóvenes de todos los Niveles de Enseñanza y ambos sexos, de estos Liceos. Finalmente, se da cuenta del instrumento a través del cual se observarán las conductas agresivas, una encuesta de percepción de convivencia escolar.

Una vez efectuado el procedimiento de recolección de datos, es menester presentar los resultados. Al respecto, se describirán las prevalencias generales, y un análisis por categorías (Liceo, Nivel Escolar, y Sexo), que entregue mayor especificidad a la descripción de los primeros datos. Posteriormente, surge la necesidad de trabajar con los resultados, estableciendo correlaciones y asociaciones entre las conductas agresivas (de adultos y adolescentes) percibidas por los jóvenes, de manera de hipotetizar explicaciones para su presentación en los Liceos.

Luego de este análisis, es posible señalar conclusiones generales. A modo de síntesis, los principales hallazgos establecen que las conductas agresivas más frecuentes serían las de carácter no violento, fundamentalmente, las que se desarrollan en el estamento juvenil. Sin embargo, la consecución de las agresiones, tanto juveniles como adultas, no remitirían a la condición juvenil, sino que más bien se desarrollarían en función a un contexto relacional complejo, mediado por las características de la organización y la cultura escolar. A partir de ello, es posible entender en la condición juvenil más que una causa, un chivo expiatorio de un proceso social de organización agresiva. En este sentido, es posible dar cuenta de un contexto escolar que se dinamiza entorno a expresiones de agresión, y por lo tanto, de alguna manera favorece el desarrollo de las mismas.

Entonces, se abre el cuestionamiento y la reflexión entorno a la eficacia de intervenir en violencia, y en individuos (jóvenes), para posteriormente proponer, abordar la situación de la agresión en los Liceos a partir de dos niveles de acción, ambos socio-contextuales: uno relacionado a las políticas públicas educativas y su dirección; y el otro, dirigido a la organización y comunidad educativas, a través de la valoración del proyecto educativo, como espacio vital para la formación de sujetos capaces de ser protagonistas sociales, a partir del ejercicio de la democracia, por parte de la comunidad educativa y todos sus miembros. El desafío final invita a establecer un puente de conexión socio-cultural, basado fundamentalmente en el respeto de los otros y su diversidad; y en el ejercicio del poder, como núcleos de desarrollo psicosocial.