



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología
Centro Interdisciplinario de Estudios de Género

**VIOLENCIA EN LA ESCUELA:
SIGNIFICADOS OTORGADOS POR PROFESORES Y PROFESORAS A LA
VIOLENCIA DE GÉNERO AL INTERIOR DE LOS ESTABLECIMIENTOS
EDUCACIONALES.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura en América Latina, mención Ciencias Sociales.

Estudiante : Haydée Vivar Cid.
Profesora : Ximena Azúa Ríos.

Santiago, 2015

ÍNDICE

DEDICATORIA -----	4
PREÁMBULO -----	5
INTRODUCCIÓN -----	7
PRIMERA PARTE: -----	9
PROBLEMATIZACIÓN -----	10
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN -----	13
OBJETIVO GENERAL:-----	13
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:-----	13
SEGUNDA PARTE -----	14
ANTECEDENTES -----	15
REFERENCIAS CONSTITUCIONALES Y DATOS ESTADÍSTICOS DEL SISTEMA EDUCACIONAL EN CHILE.-----	20
RESULTADOS DE ENCUESTAS Y APRECIACIONES DESDE LA INSTITUCIONALIDAD-----	25
MARCO TEÓRICO. -----	29
CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA VIOLENCIA-----	29
LA VIOLENCIA DE GÉNERO.-----	36
CURRÍCULUM, AUTORIDAD PEDAGÓGICA Y PEDAGOGÍA OCULTA DE GÉNERO-----	37
ENFOQUES DE LA TEORÍA DE GÉNERO-----	41
LA RESPUESTA ESTATAL A LA VIOLENCIA: CONVIVENCIA ESCOLAR.-----	46
TERCERA PARTE -----	50
MARCO METODOLÓGICO -----	51
CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO.-----	51
UNIVERSO DE ESTUDIO.-----	56
FASES DE LA INVESTIGACIÓN.-----	57
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.-----	57
EL GRUPO FOCAL-----	57
MUESTRA Y SUJETOS DE ESTUDIO.-----	58
LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA-----	59
MUESTRA DE INFORMANTES CLAVES:-----	59
SELECCIÓN DE COLEGIOS:-----	60
PROCESO DE ANÁLISIS-----	62
CUARTA PARTE: -----	65
ANÁLISIS. -----	66
1. FACTORES REPRODUCTORES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO.-----	67
2. ANÁLISIS DE LOS ENUNCIADOS DE LOS Y LAS DOCENTES, ASOCIADOS A LAS FORMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO; SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA.-----	80
2.1 ESTABLECIMIENTO DE DEPENDENCIA MUNICIPAL:-----	80
2.2. ESTABLECIMIENTO DE DEPENDENCIA PARTICULAR SUBVENCIONADA:-----	86

2.3. ESTABLECIMIENTO DE DEPENDENCIA PARTICULAR:-----	91
3. LAS EXPERIENCIAS DOCENTES ASOCIADAS A LAS ACTUALES NORMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR. -----	96
CONCLUSIONES -----	99
SIGNIFICADOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO-----	99
FACTORES QUE PROMUEVEN LA VIOLENCIA DE GÉNERO. -----	101
FORMAS DE VIOLENCIA (DE GÉNERO).-----	103
EXPERIENCIAS CON LA CONVIVENCIA ESCOLAR. -----	104
DISCUSIÓN -----	106
BIBLIOGRAFÍA -----	108

Dedicatoria

Gracias Ximena, por tu palabra precisa, honesta y desinteresada.

“¿cómo esto fue, como vino,
Cómo es que dura y no pasa?
No lo quiero demandar;
Voy entendiendo, azorada,
Con lloro y con balbuceo
Y se funden las palabras
Que me diste y que me dieron
En una sola ferviente:
¡Gracias, gracias, gracias, gracias!
(Gabriela Mistral)

A Él, por su paciencia, apoyo y amor.

“si yo te odiara, mi odio te daría
En las palabras, rotundo y seguro;
Pero te amo y mi amor no se confía
A este hablar de los hombres, tan oscuro.”
(Gabriela Mistral, 1922)

A ustedes, las grandes mujeres que me acompañan:

“Lo decíamos embriagadas,
Y lo tuvimos por verdad,
Que seríamos todas reinas
Y llegaríamos al mar.”
(Gabriela Mistral)

Preámbulo

Siendo adolescente (mediados y fines de los '90), me llamó la atención la autoridad que ejercían los hombres sobre las mujeres. En la mayoría de los espacios en que me desenvolvía, observaba que existía una desigualdad en la toma de decisiones de asuntos cotidianos, en donde el hombre mandaba y la mujer obedecía. Asimismo, siempre me cuestioné la injusticia de que las mujeres tuviéramos que andar con precaución y con miedo por las calles, sin poder (deber) salir solas de noche, cuidando la ropa que nos poníamos (que no fueran provocativas), la forma en que bailábamos, nos expresábamos y un sinnúmero de etcéteras.

En el camino a la adultez, y gracias a los estudios realizados, me fui acercando a las historias de luchas llevadas a cabo por mujeres, con el objetivo de irse abriendo caminos que antaño fueran consagrados de forma exclusiva a los hombres, para vindicarse dentro de una cultura que las había excluido de forma sistemática.

A pesar de los avances que indudablemente se han logrado, observo diariamente que aún subsisten discriminaciones y opresiones hacia las mujeres. Año a año, mujeres mueren a manos de sus parejas, miles son violadas y abusadas, miles sufren de enfermedades causadas por estereotipos representados por la televisión, y cada noche, (casi) todas caminan con miedo por las calles de pueblos y ciudades.

¿Por qué?

Por el hecho de ser mujeres.

Es por lo anterior que decido trabajar en el tema de la violencia hacia el género femenino. Creo que una investigación debe tener objetivos que vayan más allá del generar conocimiento. Para mí es fundamental que los estudios que se realicen por quienes tienen una consciencia real de esta violencia, deben trabajar éticamente para acabar con las iniquidades en cuestión.

Así, mi investigación permitirá reflexionar en torno a la idea de que las luchas de las mujeres por lograr la equidad de género aún no están ganadas; que no consiste solamente en igualar las cifras de ingreso a las escuelas, ni en tener un discurso inclusivo ocasionalmente, sino en llevar a cabo cambios reales que permitan la libertad consciente en las decisiones fundamentales que serán (o no) relevantes para sus vidas y que esas decisiones se construyan en un espacio libre de violencia y de discriminación.

Introducción

Las transformaciones económicas, culturales, sociales etc. de las últimas décadas han traído múltiples consecuencias en el trabajo docente¹. Asimismo la escuela, concebida socialmente como un lugar seguro para quienes allí se relacionan², se encuentra hoy día tensionada por un nuevo tipo de violencia social y cultural que actualmente es visualizada y exhibida como un nuevo fenómeno desde la perspectiva académica, curricular y pedagógica.

Diversa evidencia muestra que el problema de la violencia en contextos escolares es de preocupación de la comunidad escolar como de la comunidad nacional; demostrado en la cobertura noticiosa de casos puntuales de bullying o malos tratos así como por la importancia cobrada en investigaciones sobre el tema (Madriaza, 2006).

Las investigaciones académicas y los reportajes mediáticos³, en su generalidad, han hecho hincapié en las agresiones entre pares o compañeros/as, por un lado; y las sufridas por los alumnos/as por parte de sus profesoras/es, por otro; sin considerar la violencia que se manifiesta a través de agresiones, hostilidades, y/o provocaciones que podrían sufrir profesores/as del sistema educacional por parte de alumnos y alumnas.

Diversas investigaciones sobre el tema de violencia en contextos escolares (Carrillo 2009; Cid et al. 2008; García y Madriaza 2005 y 2006; Monclús 2005; Díaz-Aguado 2005 y 2007; MINEDUC 2005; Ortega 2005; Velásquez 2005; Villalta 2007), muestran que el tema ha sido abordado desde diferentes ángulos, enfatizando diferentes aspectos y con diversas

¹ Como la masificación y obligatoriedad de la escolaridad, las transformaciones del mercado del trabajo, el desarrollo explosivo de fuentes de socialización e información (internet, radio, tv, etc.), la crisis de las certezas que la escuela parece necesitar, relacionada con la crisis de legitimidad de las instituciones (Cornejo 2007)

² Sin intentar realizar una idealización de la institución escuela en épocas pasadas, y considerando que la escuela per se es un espacio que funda sus relaciones sobre la base de una relación asimétrica y subordinada.

³ Se exponen aquí simétricamente ambos tipos de investigaciones (académicas y no académicas) sólo con el fin de lograr la comprensión del lector o lectora de la masividad social que se plantea de este problema.

perspectivas: datos cuantitativos de percepciones de violencia escolar, estudios de casos en jóvenes violentos y determinantes de cambios en estos jóvenes, formas de violencia que se ejercen en las escuelas, componentes que configuran la dinámica social de la violencia en estudiantes, factores involucrados en eventos de violencia escolar, razones por las que se produce y formas de prevención, experiencias de violencia en la escuela, violencia simbólica de género en el aula, así como en los textos de estudio, a través de los discursos y los currículum oficial y oculto, entre otras.

No obstante las numerosas investigaciones, es claro que las dimensiones del género en la violencia, tanto como la violencia de género que sufren las mujeres profesionales dentro del contexto educativo, no ha sido considerado un asunto relevante, y por ello decido iniciar mi proyecto investigativo de tesis con esta temática, que resultará significativa y estratégica desde mi posición como docente de enseñanza secundaria, al visibilizar que la violencia de género, cualquiera sea la forma en que se manifieste, desde alumnos y alumnas hacia sus profesores, pero especialmente hacia sus profesoras se ha mantenido en el plano de lo invisible, de lo oculto, de lo privado (entre las paredes de las escuelas), de lo secreto; descartando la supuesta jerarquía/asimetría/verticalidad/ que poseen los y las docentes dentro del aula y en donde este supuesto lugar seguro se convierte en el fiel espejo de la sociedad en que estamos inmersas/os.

El ordenamiento que tendrá este texto se dividirá en secciones que considerarán: una primera parte, que planteará el problema y los objetivos de la investigación; una segunda parte que incluirá los antecedentes institucionales, académicos y legislativos asociados a la labor docente, junto a las teorías que avalarán y respaldarán los análisis; una tercera parte con la metodología utilizada para la recopilación y análisis de los datos; la cuarta parte con el respectivo análisis, la interpretación de datos y posteriormente las conclusiones y reflexiones relevantes; para finalizar con la bibliografía.

PRIMERA PARTE:

Problemas y objetivos de la investigación.

Problematización

La violencia en la escuela ha sido una problemática que comienza a investigarse en Chile y Latinoamérica durante los últimos veinte años, desde diversas perspectivas que intentan comprender el fenómeno y aminorar su incidencia en los procesos de enseñanza - aprendizaje escolar, organización administrativa y convivencia, entre otros. Sin embargo, estas investigaciones sólo han presentado una mirada enmarcada por el ejercicio de la violencia entre pares (alumno/a-alumna/o) y la ejercida por el /la profesor/a hacia sus alumnos/as; con lo cual nos enfrentamos a un problema de carácter cultural vinculado a la construcción simbólica del género que normaliza toda violencia que sufren las mujeres, asociándolas a roles, posiciones y condiciones sociales.

Como exponía anteriormente, las reflexiones sobre el tema se han centrado sólo en algunas formas de violencia, predominando entre ellas las que centran su atención en el fenómeno del bullying o matonaje entre estudiantes. Es por ello que decido centrar esta investigación en las formas que adquiere la violencia de género hacia docentes, especialmente mujeres, que puede estarse produciendo dentro de las aulas.

Dentro del contexto escolar, quienes se hacen cargo de la educación de niños y niñas pertenecen, en su mayoría, al género femenino. Las cifras son significativas: ellas forman parte de un 70% del total de docentes a nivel nacional⁴. A pesar de esto, la relevancia dada a la estabilidad emocional de las mujeres que trabajan dentro del sistema educativo es casi nula. No existen políticas públicas que protejan las profesiones (ni a los oficios) más precarios⁵ que en general están en manos de mujeres (Guzmán y Todaro 2001).

⁴ Estos datos varían al considerar los niveles educativos: en educación parvularia un 99,4% del profesorado son mujeres, en básica este porcentaje llega a un 76,7%, en media a un 53,85% y en universitaria a un 33%. Igual situación se repite en los países miembros de la OCDE (Madrid 2006).

⁵ Al respecto ver Salud laboral docente y condiciones de trabajo. Rodrigo Cornejo Chávez. En <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180726.pdf>

La problemática recién expuesta se hace más aguda al reparar dos hechos relevantes: la realidad en las dobles y hasta triples jornadas laborales de las que se hacen cargo (las mujeres en general) y la demanda de “horas extra” –hechas en casa- no remuneradas⁶ que exige la profesión docente. Si bien estas variables corresponden a una realidad social e institucional, no dejan de ser relevantes para analizar los significados de violencia enunciados por profesoras y profesores; ya que pueden ayudar a aumentar, naturalizar e invisibilizar estas y otras formas de violencia; en el sentido de acrecentar la exposición a situaciones violentas ejercidas o sufridas por las docentes.

Las desigualdades de género han provocado un sinnúmero de consecuencias dentro de las interacciones que se establecen entre sujetos femeninos y masculinos, dependiendo de los diversos cruces que se pueden ir dando: raciales, socioeconómicos, de preferencia sexual, étnicos, etc. Los cuales establecen una división laboral, sexual y económica; de prestigio y poder que son reafirmados en los roles que deben cumplir tanto hombres como mujeres en los diversos espacios sociales.

La docencia es una profesión predominantemente femenina, por ende, las posibilidades de que estas relaciones de prestigio y poder antes mencionadas se manifiesten de forma implícita o explícita por medio de una violencia estructural, física, psicológica, simbólica o moral que permea efectivamente otros espacios y es ejercida desde un sujeto masculino hacia una sujeto femenina (o entre los géneros, al considerar variables de clase, raza, género u otras), se hace aún mayor dentro de este contexto.

La importancia de dar respuesta a este problema es significativo, ya que permitirá ir exponiendo las problemáticas que aún vivimos mujeres docentes como consecuencia de un sexismo que traspasa los espacios, sobre todo éste,

⁶ En una escala de medición de la carga de trabajo docente que se realiza fuera del horario de trabajo, sobre la base de 10 tareas (preparar clases, aplicar evaluaciones, atención de padres y alumnos, planificación, entre otras), prácticamente el 50% de docentes encuestados se encuentra sobre los 6 puntos, es decir, realizan 6 o más tareas relacionadas con su trabajo fuera del horario asignado (UNESCO, 2005)

tan fundamental para los/las sujetos en general, que hoy en día es ineludible desde la temprana infancia, que reproduce y forma estereotipos de género, ya asimilados previamente y que vuelven a concretarse una y otra vez desde los diversos imaginarios que representan la realidad social.

Considerando lo anterior y analizando los enunciados de docentes que se desempeñan en las diversas dependencias administrativas, la pregunta que guiará esta investigación será: ¿Cuáles son los significados de violencia (de género) desde los enunciados de profesores y profesoras?.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Conocer los significados de violencia de género otorgados por profesoras y profesores de educación media en colegios de distinta dependencia administrativa de Rancagua.

Objetivos específicos:

1. Identificar los factores que promueven y reproducen la violencia de género al interior de las aulas.
2. Identificar las formas de violencia de género que sufren profesoras y profesores al interior de las aulas, según dependencia administrativa.
3. Distinguir las experiencias docentes asociadas a las actuales normas de convivencia escolar, según dependencia administrativa.

SEGUNDA PARTE

Antecedentes institucionales, académicos y legislativos asociados a la labor docente.
Marco teórico.

Antecedentes

Desde hace algunos años, nuestro país muestra una creciente preocupación por acciones de violencia de diverso tipo en contextos escolares. La prensa ha sido uno de los principales canales de instalación del tema en la agenda pública, ya que a través de los medios masivos de comunicación, una serie de reportajes, noticias, entrevistas, programas, y otros; informan y problematizan de forma directa o indirecta la temática de la violencia, que según allí se explicita, se masifica en los colegios.

Lo anterior se hace más patente el año 2006, luego de que los noticieros nacionales informaran el suicidio de la adolescente iquiqueña Pamela Pizarro, tras haber sufrido sistemáticamente el acoso, hostigamiento e intimidación por parte de sus compañeras en la escuela; y continúa presentándose esporádicamente en los medios cuando algunos hechos de violencia desmedida son exhibidos a través de vídeos que algunos estudiantes y/o apoderados/as suben a portales de internet; en donde se observan peleas protagonizadas por escolares, retos desmesurados por parte de profesoras/es, agresión hacia profesoras/es, porte de armas dentro de las aulas y otros.

Aunque estas manifestaciones de violencia se informan de manera aislada -pero con gran repercusión en los medios masivos de comunicación de nuestro país-, surgen un sinnúmero de opiniones que desde sectores políticos, institucionales, comunitarios, religiosos y académicos, cavilan sobre este fenómeno, iniciándose una discusión en torno a los tipos, soluciones y formas de combatir la violencia escolar.

A nivel internacional, la Organización Mundial de la Salud (OMS), el año 2003, tomando en cuenta la declaración hecha durante la Asamblea Mundial de la Salud de 1996, establece la violencia como un problema de salud pública, e instala la necesidad de concientizar a nivel mundial esta problemática. Para esta institución, la violencia se define como “El uso intencional de la fuerza o el

poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS en Monclús 2005).

Por lo anterior, la agencia de las Naciones Unidas encargada del tema educacional, UNESCO, ha iniciado diversos proyectos de implementación del Programa de Educación para la Paz y la No Violencia, difundiendo experiencias exitosas que han trabajado la resolución de conflictos en el contexto escolar⁷.

En concordancia con lo que ha ocurrido a nivel internacional, respecto de la preocupación de fenómeno de la violencia escolar; en nuestro país han surgido una serie de programas gubernamentales y encuestas, destinados a atender el fenómeno de la violencia escolar, como problemática de la convivencia en los colegios⁸.

Al considerar que la profesión docente es ejercida mayormente por mujeres, surgen una serie de interrogantes en las que se examina la posibilidad de que tanto profesores como profesoras se hayan habituado a que su ejercicio profesional cotidiano, sea constantemente cruzado por el fenómeno de la violencia, transformándose en un problema de género.

Investigaciones sobre violencia escolar, consideran que la violencia en la escuela ha sido analizada desde dos enfoques teóricos complementarios: un enfoque centrado en las consecuencias psicopatológicas de la violencia y un enfoque centrado en la descripción del origen y sentido de ésta en grupos que la utilizan en sus interacciones comunicativas (Villalta, Saavedra y Muñoz, 2007).

En la primera perspectiva, centrada en las consecuencias psicopatológicas, se ubica el concepto inglés de *bullying*, que traducido al español, se entiende como *matonaje*, y es utilizado para nombrar la intimidación, acoso, hostigamiento, maltrato físico y psicológico que sufre

⁷ Ver “Educación para la No Violencia” en www.unesco.org/education/nved/index.html

⁸ No obstante, estas encuestas y programas gubernamentales y no gubernamentales, mantienen una mirada y análisis desde la perspectiva del bullying o matonaje entre pares.

reiterada y sistemáticamente un/a escolar; estableciéndose una relación asimétrica de víctima y victimario, la cual es avalada al ser observada por otro grupo individual o colectivo de pares que cumplen la función de comentar ante otros/as las acciones intimidatorias, provocando la legitimación en esta forma de relacionarse.

Estas investigaciones identifican cuatro efectos negativos de *bullying* en la víctima:

- a) bajo bienestar psicológico,
- b) pobre ajuste social,
- c) altos niveles de estrés,
- d) somatización de problemas psicológicos.

Lo anterior muestra el fenómeno de naturalización de la violencia adolescente, la cual a su vez es parte de un sistema social en el que la violencia física, psicológica, sexual e institucional van permeando espacios como la escuela, que tradicionalmente ha sido considerada un lugar de resguardo y seguridad.

La gravedad en este asunto es que mientras más jóvenes estén expuestos/as a esta violencia, ya sea como observadores/as, como víctimas o como victimarios/as, aumenta la posibilidad de que ésta se multiplique y los/las jóvenes se habitúen a establecer relaciones en donde se continúan las transgresiones a normas basadas en el respeto y la dignidad del/a otro/a.

El segundo enfoque, centrado en la descripción del origen y sentido de la violencia en grupos que la utilizan en sus relaciones sociales, intenta develar las determinantes que tienen los/las jóvenes para actuar y responder de forma violenta entre sus pares, encontrándose entre las conclusiones que estas determinantes se articulan sobre la base de “la necesidad de reconocimiento, la necesidad de sentirse existente para el otro, validado socialmente, sea esto bajo la forma de ser amado, odiado o temido.” (García & Madriaza, 2006: 254). La gravedad de esto, radica en las consecuencias sociales, morales y

psicológicas que traen en quienes participan; y el cómo los/as adolescentes, que poco a poco van construyendo sus subjetividades y su forma de habitar el mundo, van naturalizando el ejercicio de la violencia en el cotidiano.

A pesar de que las investigaciones anteriores se centran en el ejercicio de la violencia entre pares, guardan una directa relación con las formas de comunicarse, de participar, de expresar y transmitir sus sentimientos, valoraciones, subjetividades, opiniones y deseos con quienes comparten diariamente, lo que incluye a profesores y profesoras, que son las y los sujetos de estudio de esta investigación.

La relevancia de estos antecedentes, sin dejar de lado la importancia de seguir trabajando por desterrar las prácticas de matonaje escolar, radica en las posibles consecuencias de malestar que generan en los y las educadoras las prácticas violentas desde y hacia sus estudiantes.

Para hacernos una idea, datos recientes relacionados con el malestar docente, nos indican que es el agotamiento emocional el padecimiento que más se repite entre los y las profesores/as de la región metropolitana, presentándose "un porcentaje significativamente mayor de profesoras con niveles altos de agotamiento emocional (30.3%), en comparación con los docentes varones (22.3%)" (Cornejo, 2012: 491).

De igual forma, un estudio comparativo realizado en 5 países sudamericanos, incluido Chile, estableció dentro de las conclusiones que uno de los aspectos relevantes relacionado con las condiciones del trabajo docente "son los relacionados con problemas de violencia y situaciones de amenaza sufridos por los profesores" (UNESCO, 2005: 98)⁹.

Tal como se establece en el mismo informe, los estudios que problematizan el tema de las condiciones laborales de profesores y profesoras, son incipientes y escasos. Lo anterior, según allí se indica, es debido a que

⁹ Otros datos relevantes son: el alto grado de percepción en exigencia ergonómica (en donde las mujeres superan ampliamente a los hombres); la percepción de la violencia como un problema grave en la escuela (69%); el mediano (53,8) y alto (35,4) grado de exigencia en el trabajo con alumnos/as; la percepción de que su trabajo no es valorado socialmente (71,8%).

esta profesión es vista como un apostolado –y desde mi perspectiva podríamos agregar, vista como una extensión del trabajo de crianza que “naturalmente” ha sido asignada a la mujer- más que como una profesión que requiere competencias y habilidades necesarias para su ejercicio.

Junto a lo demás, se indica que, gradualmente, esta visión se ha ido supliendo por un enfoque más comprensivo, ya que a nivel social se han percibido las complejidades que esta tarea implica:

“cambios importantes se están produciendo en diversas direcciones, entre otros: aquellos referidos al ámbito más conceptual respecto del papel de los docentes en los aprendizajes, gestión escolar y políticas educativas; la identificación de factores del desempeño más allá de la capacitación y los salarios; la necesidad de políticas integrales para el desarrollo profesional y humano de los docentes, etc. Hay un camino transitado, hay aportes fundamentales, programas y proyectos en marcha y, sobre todo, hay experiencias en las mismas escuelas que muestran que los cambios sí son posibles, si se crean las condiciones necesarias para ello”. (UNESCO, 2005:14)

Esta visión es bastante generosa y esperanzadora en lo que respecta a cambios que se están sucediendo en favor del bienestar docente. En el caso chileno, a mi parecer, pocos cambios se han experimentado durante las últimas décadas, allende las constantes modificaciones al plan de estudios, mayores exigencias en los instrumentos de evaluación y planificación, la inclusión de una evaluación docente que ha sido duramente criticada en forma y fondo, el aumento en la cantidad de pruebas estandarizadas y otros que solo van en una dirección: aumentar la carga laboral del profesorado.

Los datos anteriores (Cornejo, UNESCO) no hacen sino preocupar a quienes formamos parte del sistema escolar, así como provocar cuestionamientos respecto de la supuesta preocupación política que existe entre quienes tienen el discurso de mejorar la educación en Chile. Incluso se

podría debatir si la relevancia y consecuencias que podría tener una mejora en las cifras de bienestar y disminución en las cifras del malestar docente, ¿tendría efectos en los resultados de las pruebas estandarizadas que tantas conferencias políticas y portadas de diarios incitan?.

Para introducirnos en el contexto educativo chileno, se presentan a continuación algunas referencias constitucionales de los deberes y derechos de los y las docentes, junto con estadísticas relevantes que ayuden a comprender la importancia de develar las significaciones que tiene la violencia en docentes del sistema educativo de nuestro país, como una de las problemáticas que afectan, especialmente, al género femenino.

Referencias Constitucionales y datos estadísticos del Sistema Educativo en Chile¹⁰.

El sistema educacional chileno se encuentra definido, fundamentado y organizado en la Constitución Política de la República de 1980, la que fue modificada los años 2003 y 2009. La última modificación, denominada Ley General de Educación (de ahora en adelante LGE) mantiene lo relacionado con la educación superior, y modifica parcialmente lo referente a educación media y básica (UNESCO, 2010).

En el artículo 2° de la LGE se define educación como

“... el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la trasmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas...”.

¹⁰ La llegada del nuevo gobierno de Michelle Bachelet, ha traído consigo un proyecto de Reforma Educativa que considera varias etapas para su implementación, pero no me referiré a ésta, ya que aún se encuentra en discusión en el Congreso Nacional.

Este proceso se puede llevar a cabo mediante la educación formal¹¹, no formal¹² e informal¹³.

Profesores y profesoras, según lo anterior, se enmarcan en el proceso de la educación formal por medio de los siguientes derechos y deberes:

“tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo; del mismo modo, tienen derecho a que se respete su integridad física, psicológica y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios, degradantes y maltratos psicológicos por parte de los demás integrantes de la comunidad educativa (...)” (LGE artículo 10, C).

Asimismo, son sus deberes ejercer la función docente de forma idónea y responsable; orientar vocacionalmente a sus alumnos cuando corresponda; actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo establecido por las bases curriculares y los planes y programas de estudio; respetar tanto las normas del establecimiento en que se desempeñan como los derechos de los alumnos y alumnas, y tener un trato respetuoso y sin discriminación arbitraria con los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. (LGE artículo 10, C).

Los párrafos reescritos, parafraseados y sintetizados anteriormente, guardan una importancia sustancial en lo que respecta a esta tesis, ya que según la hipótesis que se extrae implícitamente a través de las siguientes páginas, es que los derechos de profesores y profesoras son los que no se están cumpliendo, al ser violentados tanto a nivel sistémico como a nivel de la comunidad educativa y que traen como consecuencia el malestar docente.

¹¹ Que incluye los contenidos y habilidades desarrollados en escuelas y colegios.

¹² Que incluye todos los procesos formativos de una disciplina (deportiva, ecológica, por ejemplo).

¹³ Que incluye los procesos e interacciones sociales de las personas.

Empero, para adentrarnos en ese tema, debemos contextualizarnos inicialmente con los datos cuantitativos relacionados con la realidad de los profesionales y de la educación chilena.

En los siguientes cuadros se establecen los datos proporcionados oficialmente por el MINEDUC a través de su página web y se presentan los datos de los años 2007 y 2013 para ir comparando lo ocurrido en los últimos años.

Cuadro 1:

Profesionales de la educación según sexo

	2007		2013	
TOTAL	174.882		207.761	
MUJERES	124.321	71,1%	150.374	72,4%
HOMBRES	50.516	28.9%	57.387	27,6%

Fuente: MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo.

En el **cuadro 1** se puede observar de forma clara que existe una feminización del trabajo docente a nivel general, ya que las profesoras duplican ampliamente a los profesores. Asimismo, se evidencia que sostenidamente en el tiempo, el número de mujeres docentes va aumentando poco a poco en comparación con los hombres que ejercen la profesión.

Cuadro 2:

Docentes de párvulos, básica y media, según sexo

AÑO	2007		2013	
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES
PARVULARIA	97,2%	3%	99,6%	0,4%
BÁSICA	77,5%	22,5%	77,6%	22,4%
MEDIA Humanista-Científico.	58,2%	41,8%	58,3%	41,7%

Fuente: MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo.

El **cuadro 2** demuestra que, a medida de que los alumnos y alumnas aumentan en edad, y centrándonos en los/as docentes de enseñanza media, el total de profesoras disminuye y de profesores aumenta. Esto último, desde la perspectiva de género puede relacionarse con las construcciones culturales de género y la división del trabajo, que asocian a las mujeres a las labores de cuidado, protección y cariño; y a los hombres a labores de producción; por ende, a medida que los niños y niñas van creciendo, necesitan menor cautela y por ello, los hombres tienen cabida en esos espacios escolares.

Respecto de la dependencia administrativa y financiera de colegios y liceos chilenos (de enseñanza básica y media), debemos mencionar que estos se encuentran divididos en establecimientos municipales¹⁴, particulares subvencionados¹⁵, particulares pagados¹⁶ y administración delegada y se distribuyen porcentualmente, de acuerdo a la matrícula total en un 37,4%, 53,7%, 7,5% y 1,4% respectivamente¹⁷ (Centro Estudios MINEDUC 2013).

¹⁴ Son establecimientos públicos de propiedad, financiamiento principalmente estatal y administrado por las municipalidades del país.

¹⁵ Son establecimientos de propiedad y administración privada, pero que reciben financiamiento estatal (por alumno matriculado asistiendo a clases) y de las familias de los/as alumnos/as.

¹⁶ Son establecimientos cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares y a las familias de los/as alumnos/as.

¹⁷ Durante la última década, la disminución de la matrícula en los colegios municipales, ha bajado exponencialmente, en beneficio de los colegios particulares subvencionados.

La clasificación anterior ha mantenido una relación directa con los resultados de pruebas estandarizadas y en la segregación socioeconómica que se provoca producto de los pagos que realizan los/as apoderados/as en las escuelas. La prueba internacional PISA, aplicada en 2006 y 2009 estableció que "...Chile (junto con Tailandia) alcanza los mayores niveles de segregación socioeconómica escolar, situación que se repite entre 75 países participantes en PISA 2009 (Villalobos & Valenzuela, 2012: 150).

En el caso de las pruebas estandarizadas chilenas, tomando en cuenta el SIMCE¹⁸ de 2° Medio desde el 2006 al 2013, se observan los siguientes resultados promedios:

Cuadro 3.

Promedios SIMCE 2° medio por dependencia.

Año	2006	2008	2010	2012	2013
Dependencia					
Municipal	236	231	235	241	246
Particular Subvencionado	256	254	261	270	267
Particular Pagado	325	323	326	335	317

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación. Gobierno de Chile.

El cuadro 3 nos demuestra que habrá una directa relación entre la dependencia administrativa y los resultados académicos que obtendrán alumnos y alumnas de los colegios. Esta es una gran consecuencia de la

¹⁸ SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Prueba estandarizada que se realiza en todos los establecimientos educacionales chilenos en 4° básico, de forma anual; y 8° básico y 2° medio, de forma alternada. En este último curso se aplican las pruebas de Matemáticas y Lectura (asociada al subsector de Lenguaje y Comunicación). Durante el 2013, el gobierno de Sebastián Piñera inició la aplicación de pruebas en 2° y 6° básico.

fragmentación y estratificación socioeconómica que sufren las escuelas, en cuyas aulas no confluyen sujetos distintos/as, sino grupos homogéneos que pertenecen a comunidades económicas, sociales (y en ocasiones, étnico) determinado.

La importancia de lo anterior, para esta investigación, será la caracterización de las formas de violencia que ocurren en los distintos establecimientos, sucediendo una posible correspondencia entre dependencia administrativa – estrato socioeconómico – resultados académicos - formas de violencia.

Resultados de encuestas y apreciaciones desde la institucionalidad

Desde la institucionalidad, el Ministerio de Educación durante el año 2005 encargó a la Fundación IDEA, el Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar¹⁹. De cuyos datos y conclusiones son relevantes para este trabajo: (páginas 116 a 119)

- a) El 28% de los/las alumnos/as considera que ha recibido insultos y maledicencia a menudo y un 9% ser golpeado frecuentemente.
- b) Los porcentajes de enseñanza básica (7° y 8°) y de sexo masculino presentan mayor porcentaje de conducta agresiva.
- c) Los/las docentes perciben que el nivel de maltrato entre alumnos es superior al que declaran los/las estudiantes²⁰.
- d) Las agresiones físicas son superiores en colegios municipales y subvencionados, mientras que la agresión psicológica lo es en los particulares.
- e) Con respecto al maltrato de alumnos a profesores/as, un 97% de los/las alumnos/as declara no agredir al profesorado, mientras esta cifra, mirada

¹⁹ Ver los resultados en:
http://www.idea-educa.cl/sites/default/files/archivos/Convivencia_escolar.pdf

²⁰ Lo que para los/las docentes es agresión, para los alumnos/as no.

desde la perspectiva de estos últimos, sólo llega a un 87%. Al acotar el maltrato por parte de estudiantes en el impedimento de realizar las clases, éstos identifican que ocurre en un 63%, mientras que alumnos/as sólo identifican un 25%. Por último, las faltas de respeto de alumnos y alumnas es identificada por un 67% de docentes, y por el alumnado sólo por un 25%²¹.

- f) Un 35% en colegios municipales, un 29,9% en colegios subvencionados y un 21,2% en colegios privados, profesores y profesoras declaran haber sido agredidos/as. Del porcentaje que declaró esto, un 45% acusa agresión psicológica, un 2% agresión física, un 2% haber sido discriminado/a, un 2% se siente en amenaza permanente, mientras que la agresión sexual llega a un 0,3%. En relación al sexo de los y las docentes, la diferencia porcentual mayor (dentro de lo mínima que es) se encuentra en la agresión psicológica que en mujeres llega a un 45,6% y en hombres en un 44,4%.
- g) Un 11% del alumnado declara haber sido agredido por un/a profesor/a, mientras que un 24% de estos últimos declaran agresión por parte de un/a estudiante.

Desde la perspectiva de quienes realizaron esta encuesta (Fundación IDEA) los resultados se contradicen con el enfoque mediático que ha tenido la violencia escolar; ello debido a una serie de hechos aislados de fuerte connotación social que generan en la opinión pública, una percepción de inseguridad que supera al ámbito escolar a una dimensión social:

“el enfoque de los medios de comunicación no da cuenta que la problemática de convivencia escolar no está dada esencialmente en la violencia escolar, sino que también en algunas prácticas de exclusión que atentan contra valores

²¹ Se hace evidente en este apartado la naturalización que tiene el alumnado de la violencia. No conciben como violencia el no permitir al profesor/a realizar clases ni las faltas de respeto hacia estos.

democráticos y ciudadanos tales como la participación, la igualdad, la tolerancia y la integración...”.

Las conclusiones extraídas de la encuesta anterior me parecen contradictorias en la forma de representar el fenómeno de la violencia escolar. Primeramente, por lo que a mi parecer es el intento de esconder el concepto y ejercicio de violencia escolar al integrarlo dentro de la “problemática de convivencia escolar”; luego, si bien esta violencia es parte de un problema mayor (la violencia social) la encubre tras ésta última²²; y finalmente, aseverar que los porcentajes de percepción de violencia (que en el caso de la agresión psicológica a través de maledicencia llega a un 28% en alumnos y un 28,8% en profesores/as) son menores o son sólo una percepción social de inseguridad creada por los medios de comunicación, creo que es aminorar la importancia que este problema tiene.

Posteriormente, el año 2009, se realiza la Tercera Encuesta Nacional de Violencia escolar, encargada por el Ministerio del Interior y Seguridad Pública a la empresa Adimark, quienes en su informativo oficial (no se obtuvo acceso a los detalles) destacan que entre el año 2007 (cuando se realizó la segunda encuesta) y el 2009 aumentaron los porcentajes de estudiantes, profesores y asistentes de la educación que declararon disminución en la percepción de: violencia escolar, de seguridad al interior de su colegio y agresiones en general. Sin embargo, en la estadística aumentaron: el porte de armas declaradas por estudiantes (de un 15,8% a un 17.1%), las víctimas de hostigamiento permanente y discriminación por parte de otro estudiante (de un 11% a un 14,5%), los agresores sexuales y quienes cometen robos, las víctimas de agresión sexual (de un 3% a un 4,4%), con armas (de un 4,5% a un 6,7%), de robos y hurtos (de un 9,1% a un 11,6%) y de forma física (de un 17,6 a un 18,2). Estas cifras nos demuestran la subjetividad en la percepción de violencia.

²² ¿o la exclusión social y la marginación no son formas de violencia?.

Importante es tener como antecedente, la nula importancia dada a la violencia que se ejerce hacia docentes. Durante el 2010 (y hasta la fecha estas lógicas aún se mantienen), consecuencia de una serie de videos de profesores que agredían verbalmente a sus alumnos/as durante la clase; el Ministro de Educación de aquel entonces, Joaquín Lavín, hizo un llamado a los colegios a sancionar a docentes que llevan a cabo estas prácticas. La respuesta la dio el presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, quien declaró que “el clima de violencia masivamente se da del exterior hacia el profesor y no viceversa, y si hay gente (profesores) que se han descontrolado, es producto de las fuertes presiones a las que están sometidos”²³.

El mismo año, luego de que una profesora de Conchalí sufriera golpes en brazos y piernas por un alumno de 12 años, el Ministro declaró que se enviaría una indicación al proyecto antibullying para que la agresión a profesoras/es fuera más sancionada que la agresión entre alumnos/as. La indicación en el proyecto de ley no se cumplió como había sido prometida, al contrario, el artículo 16 D de la ley de Convivencia Escolar, estipula que “revestirá especial gravedad “ la violencia ejercida por parte de algún adulto integrante directo de la comunidad educativa en contra de un estudiante.

Como se planteó anteriormente, las escuelas no son una institución aislada de su contexto social. En ésta participan sujetos que presencian, viven y sufren de una sociedad en donde las diversas formas de violencia –partiendo por la estructural- son cotidianas y se vivencian día a día, especialmente por los grupos más vulnerables. Es por ello que esta tesis trabaja teóricamente con una perspectiva que logra visibilizar los diversos cruces que promueven la violencia.

²³ Noticia publicada por el diario El Mercurio con fecha 17 de mayo de 2010.

Marco teórico.

Los ejes teóricos sobre los cuales se cimenta la presente investigación pretenden ser la base que permitirá interpretar los significados otorgados a las diversas formas de violencia de género que son sufridas dentro del contexto escolar por profesores y profesoras, así como también todas aquellas que muchas veces no son significadas como tales. Es por ello que incorporaremos las distintas formas del ejercicio de violencia de género, la identidad de género, la violencia simbólica y la respuesta institucional estatal: convivencia escolar, como soportes fundamentales para lograr develar las violencias que ocurren dentro del contexto que nos interesa, especialmente desde sus cimientos: el currículum oculto y explícito.

Por lo anterior, será la teoría del género y sus diversos enfoques los que darán sustento y permitirán conocer los significados de violencia de género que (no) otorgan profesoras y profesores, y para que esto ocurra, se debe tener una conciencia efectiva y real de la teoría, la perspectiva y la ética que intenta develar, explicar y evitar esta opresión.

Conceptualizaciones sobre la violencia

La violencia tiene múltiples significaciones; dependiendo del/la sujeto, de la cultura, de la religión, del nivel socioeconómico, del género, del momento histórico, y otras variables, un acto es concebido o no como violento.

Etimológicamente, esta palabra deriva del latín *vis* (que significa fuerza) y *latus* (llevar o transportar), por consiguiente, significaría llevar la fuerza a algo o alguien. Esta definición guarda directa relación con la que se encuentra en el diccionario: “acción o serie de acciones en que se hace uso de la fuerza, particularmente de la fuerza física, con el propósito de destruir una cosa, obligar a alguien que haga algo contra su voluntad o causarle daño” (RAE).

Hace un par de siglos, los suplicios corporales públicos a los que eran sometidos quienes cometían un delito, eran una forma de corregir al autor y advertir al pueblo los tormentos que les deparaban en caso de replicarlo. ¿La sociedad de aquel entonces habrá juzgado como violentas aquellas formas monárquicas de encausar a quienes delinquían?, ¿o cuando es en nombre del estado (o el rey, en ese momento) la justicia tiene permitido ejercer actos violentos?

Paulatinamente, los métodos justicieros torturadores se fueron suprimiendo y cambiados por la privación de bienes o derechos; para llegar hoy en día a otras formas de dominación, adiestramiento y enseñanza que eviten la penalización de la justicia legal (Foucault, 1975).

Lo anterior, se relaciona de forma directa con la manifestación del poder y con el sometimiento a las normas, reglas y leyes establecidas, que son desplegadas de diferente modo por el aparato estatal. En la actualidad, el sometimiento de los y las sujetos se ejerce de manera tácita, delicada y casi imperceptible, a través de procesos llevados a cabo por instituciones estatales: colegios, hospitales, ejército; y no estatales: familia y medios masivos de comunicación. Ahorrándose así, los suplicios de antaño que incluían descuartizamientos, amputaciones, quemaduras, marcas en el cuerpo y otras aberraciones (Foucault, 1975).

La definición oficial en español, dada por la RAE; sólo concibe un hecho como violento cuando su objetivo es destruir, obligar a hacer algo o causar daño; las disciplinas institucionales que moldean al individuo/a moderno/a no serían hechos violentos, ya que su objetivo es el orden y el bien común. ¿Pero qué es lo que ocurre si estas disciplinas institucionales provocan daño a quienes conviven bajo su soberanía?

Es por lo anterior que se entenderá violencia desde la definición que realiza Hannah Arendt, que entrega una visión más amplia para comprender este fenómeno. La autora la define como una: “variación del intento de anular

al otro de mil maneras e intensidades distintas. Lo contrario a la violencia es la paz, el respeto, el amor, etcétera” (en Velásquez, 2005: 743).

Arendt logra en esta definición conceptualizar la violencia a través de la acción de anular, por ende, en cada acto consciente o inconsciente de invalidar a otro u otra, se está ejerciendo violencia. Ésta se presentará entonces, no solamente de forma física por medio de golpes, sino también a través de la negación de la libertad.

Se podría hablar, según esta definición, de una violencia moderna, la cual se ejercería de manera invisible en estas instituciones que modelan, forman y enseñan a los y las sujetos a ser, comportarse, organizarse, expresarse, etc. de *buenas maneras*. Ya que implican una anulación de la(s) libertad(es) de otro/a(s). Quienes no se ajusten a esos modelos, tendrán que sufrir un serio castigo: la exclusión y/o rechazo social.

A pesar de lo anterior, en ocasiones, esta violencia que se manifiesta a través de un *deber ser* impuesto por los grupos de poder, será infringida una y otra vez por grupos que no aceptan los ordenamientos y jerarquías preestablecidas; empero, no tendrán ningún tipo de sanción, ya que excepcionalmente, la institucionalidad, tolerará ciertas formas de rechazo a lo establecido por ella misma.

Uno de los modos en que se manifiesta esta infracción, que niega las obligaciones y subordinaciones preestablecidas, es a mi parecer, el que se está dando dentro de las escuelas en la interacción alumno/a – profesor/a. Sin embargo, desde la institucionalidad, este problema ha sido parcialmente (por no aventurarme con un totalmente) invisibilizado, o sea, legitimado por los grupos de poder y por quienes participan de la comunidad escolar.

La tesis que aquí se presenta no intenta situar a los y las docentes como víctimas y a alumnos/as como victimarios, sino problematizar el fenómeno de la violencia que se da dentro de las aulas como un rechazo y una forma de

protesta que tienen grupos de jóvenes estudiantes contra el sistema educativo; la cual lleva a cuestras un sinnúmero de vicios sociales, culturales, económicos, sexuales y políticos, que son observados, y analizados, transversal e interdisciplinariamente, por la teoría del género.

Rita Laura Segato, hace referencia a la violencia estructural, la cual se reproduce a través de diversas formas de discriminación: cultural, social, económica y otras; vivenciada diariamente, en el caso de los educandos chilenos, a través de ejercicios tan simples como movilizarse en transporte público, ver la televisión, atenderse en un servicio médico público, mirar la casa o el barrio en el que viven, ver los escaparates de las tiendas, pensar en el trabajo de sus padres, etc.

La misma Segato, define violencia moral como

“todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea ni consciente ni deliberada. Entran aquí la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad, la desvalorización cotidiana de la mujer como persona, de su personalidad y trazos psicológicos, de su cuerpo, de sus capacidades intelectuales, de su trabajo, de su valor moral. Y es importante enfatizar que este tipo de violencia puede muchas veces ocurrir sin cualquier agresión verbal, manifestándose exclusivamente con gestos, actitudes, miradas. La conducta opresiva es perpetrada en general por maridos, padres, hermanos, médicos, profesores, jefes o colegas de trabajo” (2003:10).

Claramente, la violencia estructural y moral no es una discriminación consciente, sino más bien totalmente naturalizada y asociada al mérito (o los dones) de las personas (Bourdieu, 1964). Esta definición es reafirmada al hacer el cruce con lo que ocurre con el fenómeno de la violencia en las escuelas “no es un concepto unívoco, ya que designa el resultado de múltiples violencias que se ejercen a nivel individual, en la familia, en las instituciones y desde lo social, que se articulan y potencian entre sí...”(Bringiotti en Carrillo 2009: 86).

Creo que una de las más naturalizadas violencias, de estas múltiples violencias a las que refiere Bringiotti, es la ejercida por causas de género, la cual será problematizada y conceptualizada de manera especial en las próximas páginas.

Desde mi visión, aquellas perspectivas que sólo conciben violencia como destrucción, obligación contra la voluntad o causar daño²⁴ dejan de lado las opresiones, discriminaciones y maltratos que muchas veces se ejercen de forma oculta tras las instituciones. La violencia estructural y la violencia simbólica, serán conceptos fundamentales para ir encadenando los (no) significados, las formas y los factores que influyen en las prácticas violentas ocurridas en las escuelas.

Durante las últimas décadas, en conjunto con las reflexiones sobre violencia, han surgido grupos que cavilan en torno a la erradicación de la violencia de género, dándole mucha importancia a la naturalización que se realiza por medio de la violencia simbólica, que llega visible, legitimada y generalmente aceptada por la sociedad.

Bourdieu, por su parte, la define como “...violencia suave, invisible, ignorada como tal, elegida tanto como sufrida... se impone como el modo de dominación más económico...” (Bourdieu en Mingo 2010: 8).

Basada en el mismo autor, Carillo la entiende como “...toda acción (o coerción) que se ejerce sobre los individuos (dominados) sin que estos sean conscientes de que están siendo sometidos por una fuerza mayor (dominador)” (2009: 83).

Es este tipo de violencia, justamente, una de las más invisibles que se reproduce en las comunidades escolares, ya que generalmente no es cuestionada²⁵, ni tiene consecuencias perceptibles o medibles a nivel institucional (Estado – Escuela), social, ni menos personal; y asimismo, que

²⁴ Véase la revisión que realiza Elsa Blair, en su artículo “Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición” (2009).

²⁵ En la encuesta realizada por UNICEF, el año 2004 en Chile, sólo un 38% de los estudiantes piensa que el aislamiento y el rechazo son una forma de violencia.

permite la reproducción naturalizada y biologicista en la construcción de identidades de género que muchas veces conllevan a diversos tipos de discriminaciones.

En concordancia con lo anterior, Debarbieux, Catherine Blaya y Daniel Vidal (en Mingo 2010) visibilizan aquellas pequeñas, pero reiteradas acciones que provocan malestar en otro/a:

“las microviolencias (incivilidades, acoso y desorden permanente) (son) tan importantes como cualquier otra fuente de estrés que produce en las víctimas sentimientos de inseguridad y desorden” (...) “La violencia no es solamente un hecho excepcional, brutal, impredecible que se origina fuera de la escuela, sino también el resultado de frecuentes, banales e irritantes pequeñas agresiones. Es tanto un clima como un hecho”. (Ibíd.: 27)

Estas microviolencias, que se manifiestan de formas diversas, probablemente en un inicio sean tomadas como fútiles, pero a largo plazo, tienen consecuencias iguales o más graves dentro de las vidas de quienes las sufren.

Asimismo, una de las formas de violencia más implícitas, escondidas, tácitas y naturalizadas que encontramos desde la teoría es la violencia simbólica (Bourdieu 1977), que implica un mecanismo de control, dominio y poder sobre el/la sujeto oprimido/a; pero se ejerce tan invisiblemente, que muchas veces, quienes lo sufren, no lo ven y por ello, lo somatizan o lo despliegan de forma dañina hacia quienes lo/la rodean.

Si observamos lo anterior desde una perspectiva crítica de educación, asociado al paradigma que sigue predominando en el proceso de enseñanza – aprendizaje (el conductista), que desde la teoría de Pablo Freire en su

Pedagogía del Oprimido es denominada *educación bancaria*²⁶, la relación dialéctica alumno/a – profesor/a se funda en un ambiente autoritario, alienante, antidemocrático y oprimido. Ya que el sistema educacional, desde la constitución y sus leyes respectivas, imponen un conjunto de conocimientos y procedimientos obligatorios, dirigidos a lograr metas cuantitativas y que tienen como consecuencia una relación comunicativa antidialógica.

De esta teoría, basada en la relación hegeliana del amo y el esclavo, el único capaz de liberarlos, a ambos, es el oprimido, “sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos” (2012: 37). Que si bien Freire ejemplifica con campesinos, y proletarios, como enunciaba anteriormente, perfectamente se puede aplicar a la relación alumno/a – profesor/a, ya que en esa interacción sucede una relación dialéctica, en donde ambos, en distintas situaciones, pueden cumplir los roles de opresores y oprimidos, pero que también pueden generar, a través del diálogo, un proceso de enseñanza que permita la libertad del qué enseñar y qué aprender²⁷.

Mientras que institucionalmente y en teoría, es el/la profesor/a quien tiene el poder sobre el/la alumno/a, en ocasiones, es éste/a último/a quien, inconscientemente rechaza el arbitrario cultural impuesto y devuelve al profesor/a la violencia simbólica que se ejerció hacia él; produciéndose actos de violencia que muchas veces llegan a las amenazas y a los golpes, generando un clima de tensión y mala convivencia dentro de las escuelas.

La violencia antes descrita no es una liberación en sí, (Freire la asocia a un primer momento o paso hacia la pedagogía liberadora), sino más bien un intento de devolver con violencia, la violencia sistémica (encarnada en el

²⁶ la cual implica que es el profesor quien entrega (deposita) los conocimientos pertinentes en la mente de los educandos, sin la posibilidad de generar reflexión, diálogo y así, una visión crítica de las temáticas expuestas.

²⁷ La única libertad de enseñanza que se permite constitucionalmente en Chile es la libertad de escoger el colegio, los cuales, para ser reconocidos por el estado, deben cumplir con las exigencias del arbitrario cultural impuesto por el sistema educativo. Formas educacionales alternativas: artísticas, deportivas, ecológicas, etc. muchas veces no obtienen el reconocimiento estatal.

profesor) sufrida previamente. Y a mi parecer, si la búsqueda de la liberación se realiza por medio de la violencia, no tendrá como resultado una transformación y emancipación de quienes ejercieron o sufrieron el poder.

La violencia de género.

Politizando la violencia sistemática que han sufrido las mujeres por siglos, el año 1994 la Organización de Estados Americanos (OEA) aprueba la conocida *Convención de Belém do Pará* que declara en el artículo 1° que se entenderá como violencia contra la mujer a:

“cualquier acto o conducta basada en el género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a las mujeres, tanto en la esfera pública como en la esfera privada”.

Debemos destacar por ello, que la inclusión del concepto de género dentro de esta definición provoca que no solamente la construcción cultural a partir del sexo, sino también los múltiples cruces que se suceden en las mujeres como sujetos; raza, etnia, preferencia sexual, edad, clase y otras variables²⁸, son fundamentales a considerar en la práctica de esta violencia.

La violencia estructural que estas últimas sufren, es ejercida en su contra debido a la naturalización, estereotipación, privilegio y dicotomización construida a partir de los cuerpos de hombres y mujeres. El sentido biologicista que prima en la elaboración de las identidades de género juega un papel fundamental en la permanencia de este modelo binario: el arquetipo de mujer tradicional se mantendrá vinculado al espacio privado y a cargo de la crianza y la familia; mientras que el arquetipo masculino hegemónico se relacionará con los espacios públicos y su relación con la familia es protegerla y proveer

²⁸ Véase el concepto de interseccionalidad que ha sido definido por Kimberlé Crenshaw en su artículo “Mapping the margins: intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color” (1991).

económicamente (Mosser 1995). El sistema de estatus, de privilegio y poder político, por medio de esta dicotomización se manifiesta de forma evidente.

Las investigaciones realizadas durante las últimas décadas, respecto de las formas de violencia nombradas anteriormente, estiman que las políticas públicas chilenas han planteado y trabajado por la equidad de género desde la perspectiva cuantitativa, relacionada con el acceso a la educación de mujeres (escolaridad, alfabetización, matrícula, egreso, aprobación, etc.); pero no han alcanzado cambios significativos en lo que corresponde a la socialización de género, traducido en la reproducción de estereotipos y pautas de comportamiento respecto de lo que se ha considerado “tradicional” en atributos, papeles y jerarquía social de hombres y mujeres²⁹.

Esto último, que es el gran problema para introducir cambios significativos en pos de la equidad³⁰, en materia educacional, radica en los estereotipos del material educativo con contenidos sexistas y la segregación en la orientación vocacional fundamentalmente (Flores 2005), lo cual se relaciona de forma directa con las ideologías de género, que se transmiten por medio del currículum oculto.

Currículum, autoridad pedagógica y pedagogía oculta de género

El currículum oculto, que

“hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza” (Torres, 1998: 198).

²⁹ Véase: Provoste P. ed. (2006) *Equidad de género y reformas educativas*. Santiago, Chile.

³⁰ Nancy Fraser (1997), “(...)define la equidad a partir de la noción de justicia y establece dos grandes campos para las políticas de equidad: la *justicia distributiva*, asociada a la equidad socioeconómica y a políticas de distribución de recursos y servicios básicos, y la *justicia cultural* o simbólica, asociada a políticas de reconocimiento y a medidas contra la discriminación de sectores de la sociedad, como las mujeres, las etnias subordinadas, las minorías sexuales y los grupos que sufren marginación social. Aunque ambos tipos de políticas son necesariamente complementarias (...)” (en Provoste, 2006: 11)

Guarda una importancia fundamental, ya que es donde se reproducen implícitamente la naturalización del binarismo y las desigualdades entre los géneros³¹.

Este currículum oculto manifiesta sesgos de género³², en el sentido de que conserva, reproduce y mantiene las relaciones binarias tradicionales, legitimando las relaciones de poder que allí se ponen en juego, y excluyendo totalmente otras identidades de género que no se encuentran en la dicotomía femenino-masculino.

La noción de currículum oculto se vincula directamente con el currículum explícito u oficial que corresponde a “las intenciones que, de manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro escolar” (Torres, 1998: 198).

Ambas manifestaciones del currículum educativo están interrelacionados, ya que si el currículum explícito omite, invisibiliza y oculta los aportes de las mujeres en las diferentes disciplinas; difícilmente será socializado en las interacciones cotidianas de aula si no existe la intención personal del/la docente.

Si analizamos el currículum oculto y explícito a partir de la teoría de violencia simbólica de Pierre Bourdieu, la escuela se convierte en uno de los principales espacios reproductivos de esta violencia, y con ello, la autoridad pedagógica como entidad que lo sustenta.

El/la educador/a se transforma, de este modo, en la autoridad legítima del sistema educativo. La violencia, dentro de este marco, se presenta por medio de la verdad objetiva, que involucra la reproducción de un arbitrario cultural impuesto por las clases dominantes (Bourdieu, 1975). Los y las

³¹ Pero es también donde pueden ocurrir los cambios.

³² Observable de diversas formas: la inexistencia de Objetivos Fundamentales Transversales que impliquen trabajar de forma directa el tema, la naturalización que se realiza de los estereotipos de hombre y mujer a través de los textos de estudio, la invisibilización de otras formas de género no hegemónicas, desplazando a la mujer como sujeto histórico o heroína, etc.

docentes se constituyen en actores fundamentales para la propagación de las ideologías hegemónicas en determinados contextos socioculturales.

En la comunidad educativa chilena, esta noción sobre la legitimidad de la autoridad pedagógica es tensionada en el proceso de interacción con los y las estudiantes, quienes en ocasiones no reconocen en el profesorado la supuesta relación asimétrica y vertical que los define; por ello, esta categoría creada en la década de los '70, debe ser replanteada y repensada en el contexto educacional actual.

A la tensión anterior, se le debe agregar otra variable: el trabajo docente lo llevan a cabo, en su generalidad, mujeres, por lo que, desde una perspectiva de género, podemos considerar que, toda vez que esta autoridad pedagógica es ejercida por una sujeto, confluyen otras formas de deslegitimación de autoridad, atravesadas por el sistema sexo/género.

Considerando esta violencia simbólica y tomando como base que es en la escuela en donde se llevan a cabo uno de los mayores trabajos de reproducción cultural dentro de una sociedad determinada y donde niños y niñas, a muy temprana edad, vivencian la *pedagogía oculta de género*, que es entendida como:

“la preferencia por los alumnos varones expresadas por los y las docentes, quienes tienden a poner mayor atención en el trabajo escolar y en general a todas las conductas de éstos y a provocar una especie de invisibilidad de la niña en la sala de clases” (Reveco, 2011: 22).

La cual no es ejercida de forma consciente, sino que es una más de las formas hegemónicas del poder a través del control disciplinario de los y las sujetos. En palabras de Bourdieu: “el profesor adquiere las rutinas de manera consciente y sin mayor grado de reflexión, por lo que se considera la cultura escolar como “rutinizada”, pues el mensaje escolar ya está codificado,

homogeneizado y sistematizado en los textos de estudio”. (Bourdieu en Flores, 2005)

Según el mismo autor:

“cuando dichas definiciones de lo masculino y femenino no son modificables, los efectos de estas construcciones, en nuestra cultura y en la sociedad en general, son los de la violencia simbólica... mediante los cuales se demarcan posiciones y relaciones sociales, se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver o de no ver, de mantener en silencio: en síntesis, de producir sentidos de realidad y determinados órdenes sociales, en los cuales el orden de género ocupa un lugar central y estructurante del conjunto (en Flores, 2005: 70).

Entendiéndose con las reflexiones anteriores, que es en esta reproducción de estereotipos que se provoca la desvalorización de un género ante el otro, produciéndose la violencia simbólica de género³³, y la escuela, como institución eje del disciplinamiento social juega un rol fundamental para el mantenimiento de los órdenes patriarcales^{34 35}.

³³ En mi tesis de pregrado, que consistió en un análisis semiótico respecto de las construcciones de género realizada a través de un texto de estudio para el/la estudiante de 1° medio entregado el año 2006 por el MINEDUC, llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Supresión total de la diversidad de actores conformadores de nuestra identidad. Referida a una centralización de términos geográficos, sociales, culturales y sexuales; evidenciándose una falta de pertinencia del texto señalado. Asimismo, las obras literarias presentadas están contextualizadas sólo en la zona central del país.
2. Se considera que la realidad del hombre y la mujer no es posible sin el otro, pero se presenta una manipulación intencionada respecto de la mantención del orden patriarcal.
3. Uso indiscriminado de fotografías en las que se presentan mayoritariamente hombres, y la connotación que esto tiene, pues la mayoría corresponden a famosos y exitosos, mientras que las mujeres se presentan como humildes, campesinas, madres, modelos seductoras, y en el caso de que sean asalariadas, éstas corresponden a profesoras, parvularias y sirvientas.
4. La diferencia en el uso de la lengua materna: el uso del masculino aparece como neutro y no marcado, mientras que en el caso del femenino es marcado.
5. Los adjetivos utilizados para el hombre corresponden al ideal del género: racional, protector, confiable, sólido, decidido, etc., mientras que para las mujeres es: sentimental, nostálgica, enamorada, dependiente, etc.

³⁴ El patriarcado ha sido definido de diversas formas. Entre ellas: Lerner (1990) la ha definido como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general”. (Gamba, 2009: 258)

³⁵ Otras autoras como María Milagros Garretas (1994) “señala como estructuras fundamentales del patriarcado las relaciones sociales de parentesco y dos instituciones muy importantes para la vida de las

Mi punto de vista, entonces, es visualizar esta reproducción de estereotipos desde el sistema social de estatus: en donde las mujeres serán desvaloradas por sus labores cotidianas, mientras que a los hombres se les valorará por proveer económicamente a la familia. Esto se traducirá a través de las ideologías de género, ya que se realiza una asociación dicotómica de hombres versus mujeres y su consecutiva relación con la razón versus la emoción, la cultura versus la naturaleza, lo público versus lo privado; respectivamente.

Estos patrones son los que determinan e inciden en la construcción de identidades de género, entendida como el proceso subjetivo en el que los sujetos se denominan o nombran como hombres o mujeres, dependiendo de la normativa de género del contexto sociocultural, asociado a esta ideología de género.

Estos modelos son justamente los vehiculados tanto denotativa como connotativamente en el sistema escolar. Desde pequeños/as, los/as estudiantes escuchan, observan, perciben e interiorizan consciente e inconscientemente este sistema de estatus que se otorga a mujeres y hombres.

Enfoques de la teoría de género

La reproducción de estereotipos en la educación será fundamentada y teorizada desde la teoría del género, la que desde sus inicios ha tenido dos enfoques principales desde el cual se ha desarrollado su pensamiento: el enfoque del género como construcción simbólica y el enfoque del género como construcción social. Ambos serán fundamentales para identificar los factores

mujeres: la heterosexualidad obligatoria y el contrato sexual. La institución de la heterosexualidad obligatoria es necesaria para la continuidad del patriarcado, ya que impone la convivencia entre varones y mujeres en tasas de masculinidad/feminidad numéricamente equilibradas. Junto con estas dos categorías se encuentra la política sexual o relaciones de poder que se han establecido entre varones y mujeres, sin más razón que el sexo, y que regulan todos los vínculos" (Gamba, 2009: 258-259).

que promueven la violencia de género hacia las profesoras en el contexto escolar.

El primero, considera que en todas las sociedades se reproducen ideologías de género basadas en estructuras de valor, que analizan en qué posición de prestigio se ubican hombres y mujeres dentro de las distintas sociedades. En esta vertiente encontramos el pensamiento de Joan Scott y de Sherry Ortner. Scott propone que la categoría de género se fundamenta sobre la base de dos partes interrelacionadas entre sí: los elementos constitutivos de las relaciones sociales, que son los símbolos culturales, los conceptos normativos de estos símbolos, la diversidad de las relaciones de género, las identidades subjetivas; y de las representaciones de poder de las sociedades por medio del lenguaje y de la política. Mientras que Ortner nos plantea la analogía naturaleza/cultura para explicar las posiciones de prestigio y poder en la cual las mujeres son condicionadas a mantener un rol secundario.

Ambas propuestas serán tomadas como bases teóricas de mi investigación, ya que explican la dicotomización que existe en cuanto a las relaciones tradicionales de hombres y mujeres. Los hombres asociados a la producción, la racionalidad y la fortaleza (la cultura), mientras que las mujeres asociadas al ámbito reproductivo, emocional y debilidad (naturaleza). Que, al ser significadas socialmente se manifiestan por medio de la superioridad de la cultura por sobre la naturaleza o la superioridad de los hombres por sobre las mujeres.

Consensuando el enfoque simbólico hacia esta investigación, observamos que las lógicas dicotómicas presentadas por las categorías de género se condicen directamente con la idea del rol³⁶ que mantienen las profesoras en las salas de clases y fuera de ésta. Ellas deben mantener una

³⁶ Los roles construidos a partir de los cuerpos sexuados “responden a la jerarquización social y son productos de la confluencia de factores biológicos, socioculturales e histórico-políticos, en permanente movimiento y cambio. (...) En nuestro medio prevalecen los valores masculinos de la racionalidad, el éxito y la competitividad. Al mismo tiempo, en cuanto a la mujer prevalece la exaltación de la maternidad y la “pureza” a semejanza de la virgen María. (Gamba, 2009:287)

preocupación constante y focalizada hacia sus alumnos y alumnas. La profesión docente, vista como una extensión de labor maternal, es tomada como un trabajo que se basa no sólo en los contenidos que sean entregados a los educandos, sino en un trabajo de cuidado, protección y afecto; perspectiva que se hace más latente en la medida de que la edad de los/las estudiantes es menor.

El segundo enfoque se basa en la teoría marxista presentada por Engels, quien crea la teoría del origen de las instituciones fundamentales para el orden social: la familia, la propiedad privada y el estado; en donde evidencia –entre líneas, implícitamente y sin criticar- la división y el estatus que tienen el trabajo de hombres y mujeres. Esto es posteriormente releído desde la construcción social del género³⁷, la que plantea que lo esencial para explicar la subordinación femenina es la distribución económica de las mujeres en relación al trabajo; que mientras las mujeres sean asociadas al trabajo reproductivo, a lo doméstico, al trabajo del hogar; se mantendrá la subordinación.

Es por ello que una de las salidas que presenta para lograr mayor igualdad en la relación hombre-mujer es la apertura de las mujeres al mundo del trabajo remunerado. Sin embargo, y a pesar de los avances cuantitativos que han habido en las últimas décadas en este aspecto, las mujeres mantienen los trabajos que usualmente se le han asociado desde la entrada al mundo laboral: cuidadoras de niñas/os, encargadas del servicio doméstico, enfermeras, profesoras, y otras.

En nuestro caso y según este enfoque, se mantiene la división sexual del trabajo: la mujer, como asalariada, mantiene las labores asociadas a las mujeres. Y la escuela, como institución, guarda una relevancia fundamental en la mantención de las construcciones de identidades de género que posteriormente reproducirán sus alumnos y alumnas.

³⁷ Gayle Rubin problematiza estas ideas creando la categorización sistema sexo/género, entendida como el “conjunto de disposiciones por el cual una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (1996: 97).

Ambos serán, como ya se explicitó, fundamentales para ir respondiendo las preguntas que surgen desde la problemática que se ha presentado. ¿Es que estas construcciones simbólicas y sociales efectivamente se reproducen y son significativas para profesoras y profesores? ¿Qué formas de violencia de género declaran sufrir? ¿Qué formas de violencia han sido naturalizadas y aceptadas en su labor diaria? ¿Se exige dentro de su trabajo el cuidado maternal? ¿Qué factores declaran como reproductores de violencia (de género)? No se pretende aquí abordar a la escuela como agente promotor de violencia, sino develar la violencia de género que se ejerce, dentro de este contexto, especialmente, hacia las profesoras, ya que son ellas, desde su posición de mujeres, que han sido oprimidas históricamente.

La investigación, como se señaló, será observada y analizada desde una perspectiva de género, la cual según Beatriz Gamba implica: “a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros [...]; b) que estas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas; y c) que atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.”(Gamba et al. 2009: 122). Esta, es a mi parecer, la más completa de las perspectivas de análisis que hoy en día presentan las ciencias sociales, ya que incorpora los diversos, variables y jerarquizados cruces desde los cuales se ubican las y los sujetos; y lo más importante: reconoce públicamente la subordinación socio-histórica que se ha ejercido sobre las mujeres, transformándose en una herramienta política reivindicativa de grupos de la sociedad.

Es por ello que consideraré en esta investigación, al género como una categoría de pensamiento, por el hecho de que abarca las distintas variables que presenta un/a mismo/a sujeto al momento de interactuar con otro/a, las valoraciones o subvaloraciones, las posiciones de estatus y poder que se producen en esa interacción y por ende, se convierte en una herramienta

política y analítica desde la cual pensar la realidad; política, en mi caso, porque me instalo dentro de las profesoras afectadas que intenta dilucidar un fenómeno social que provoca estragos en la psiquis de los y las docentes; analítica, porque los mensajes que entreguen las informantes serán abordados desde una mirada crítica de género.

Esta perspectiva se justifica y relaciona también con la división sexual del trabajo y de los espacios sociales. Desde los mensajes implícitos y explícitos que se representan tanto dentro de las aulas como fuera de ellas, las mujeres son asociadas a labores domésticas, de crianza, de cuidado; mientras que los hombres, al trabajo público y que requiere mayor desarrollo cognitivo. Ello, tendrá su efecto en el sistema social de estatus: las mujeres serán desvaloradas por sus labores cotidianas, mientras que a los hombres se les valorará porque proveen económicamente a la familia. Esto se traduce o nomina en las ideologías de género, que asocia dicotómicamente a hombres y mujeres a la razón versus la emoción, la cultura versus la naturaleza, lo público versus lo privado; respectivamente.

Estos modelos justamente son los que son vehiculados tanto denotativa como connotativamente en el sistema escolar. Desde pequeñas/os las/os estudiantes escuchan, observan, perciben inconscientemente este sistema de estatus que se otorga a mujeres y hombres diferencialmente. La violencia de género en la escuela se manifiesta sobre todo por medio de la pedagogía oculta de género, la cual va solapadamente formando las subjetividades, personalidades, caracteres e identidades de niños, niñas y adolescentes que visibilizan o invisibilizan a sus congéneres desde los múltiples mensajes que reciben por parte de sus interlocutores/as. Esto podría conducirnos a develar uno de los factores que inciden en el ejercicio de la violencia que nos interesa estudiar, al considerar que la docencia corresponde a una de las profesiones más feminizadas.

Por todo lo anterior intentaremos vislumbrar las diversas prácticas violentas que se podrían estar ejerciendo dentro del espacio del aula: simbólicos, verbales, físicos, psicológicos, morales, etc. Que pueden manifestarse de formas diversas y disímiles, desde amenazas hasta el aislamiento, desde agresiones físicas hasta las verbales, desde comentarios malintencionados hasta sutiles menosprecios; a partir de los fundamentos teóricos anteriores, pero sin dejar de lado una nueva política que intenta frenar estos agravios y que viene implementando hace unos años el estado de Chile, denominada Convivencia escolar.

La respuesta estatal a la violencia: Convivencia Escolar.

Entrada de clases. Un niño de aproximadamente 11 años se acerca y empuja a otro más pequeño. Éste último se cae y provoca una reacción en cadena. Profesoras, profesores, alumnos y alumnas que se encuentran en todo el colegio (pasillos, gimnasio, biblioteca, salas de clases, etc.) también caen. Termina el vídeo con el slogan “La convivencia escolar nos afecta a todos y es responsabilidad de cada uno de nosotros. Trabajemos juntos por una mejor convivencia escolar...”

Es la campaña contra la violencia escolar, realizada por el Ministerio de Educación y el Gobierno de Chile a mediados del año 2011. Unos años antes, había comenzado a resonar constantemente desde la institucionalidad, este nuevo concepto, para referirse a:

“la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción.” (MINEDUC, 2003: 7)

El fragmento anterior no sólo define, sino también de forma explícita, responsabiliza a todos/as quienes forman la comunidad escolar, la construcción de un espacio en donde el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los educandos se efectúe de forma adecuada. No obstante, en la mayoría de los establecimientos educacionales, no existen espacios ni tiempos destinados a trabajar el tema de la convivencia. Instancias como las jornadas de reflexión docente, consejos de curso, orientación, reuniones de apoderados, que sí pudieran concentrarse en trabajar diversos tópicos asociados, mayormente, son ocupadas para otras actividades (administrativas, resultados académicos, informaciones varias) que no necesariamente tienen relación con este importante eje de formación valórica.

Dentro del mismo contexto, la Ley de Convivencia Escolar (2011), define buena convivencia escolar como “la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”. Lo cual va en directa relación con la finalidad de la educación propuesta en la LGE³⁸, cuando se plantea que el fin de la educación es que el/la alumno/a “alcance su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, (...)” (artículo 1°). Lo cual puede parecer, realmente, una política extraordinaria, pero que presenta las falencias en la forma en que se ejecuta (o no se ejecuta).

Lo errático entonces, recae a mi parecer, en que se confía que la mejora de una convivencia escolar se logre a través de tres elementos fundamentales:

1° normativas que especifiquen todas aquellas acciones que pasen a llevar la buena convivencia del establecimiento educacional, y que inclusive, exigen la tipificación de faltas según su gravedad (Manual de Convivencia Escolar);

³⁸ Así como de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención de Derechos de los niños y niñas, etc.

2° una serie de procedimientos a seguir por un/a mediador/a (encargado de convivencia escolar) en caso de que ocurran situaciones de conflicto recurrentes y/o graves.

3° multas para aquellas escuelas que no concierten medidas correctivas apegadas a la norma.

Lo anterior puede parecer una visión bastante simplista y caricaturizada de una ley con fines altruistas y nobles; pero una verdadera política pública, que tenga como fin principal aprender a (con)vivir con otros (y con ello disminuir la violencia en las escuelas) no debe basarse en puniciones ni reglamentos internos, sino en la formación de ciudadanos y ciudadanas que, desde la primera infancia vivan en una sociedad equitativa, justa y pacífica. Otro de los principales equívocos de esta ley es indicar a las escuelas (y a quienes trabajan en ella: directivos, profesores/as, asistentes y auxiliares) como las primeras culpables en casos de violencia³⁹.

Igualmente, la formación inicial de docentes debe ser un aspecto primordial en la lucha contra acciones de violencia en la escuela, ya que es allí donde quienes educarán a las futuras generaciones podrán enseñar a vivir una vida con valores en donde el respeto y la diversidad sean básicos al momento de enfrentarse a situaciones conflictivas.

Como síntesis, creo que los proyectos educativos de las escuelas, debieran cimentarse sobre la base de una educación para la sana convivencia (y no violencia), pudiendo ser incorporada de forma práctica –no teórica- en el currículum de todas las asignaturas, y ser trabajada a nivel intercomunitario. Sin embargo, el complejo trabajo pedagógico que se realiza en los colegios, atareado especialmente para mejoras en pruebas estandarizadas (SIMCE - PSU) y planificaciones varias, muchas veces soslayan esta temática, que tantas implicaciones tiene a corto y largo plazo para evitar situaciones difíciles.

³⁹ Descartando a priori las responsabilidades parentales, culturales, sociales y estatales.

La vivencia sana y justa, en donde todos/as las y los actores que participen se sientan seguros, debe ser el principal objetivo de la cultura escolar como formador de estudiantes, pero que hoy en día, muchas veces, no hace más que permitir e invisibilizar situaciones de discriminación e intimidación que trae consecuencias nocivas en quienes allí interactúan. ¿Quiénes participan de estas nuevas políticas educativas? ¿Cómo participan? ¿Qué información tienen los y las docentes de las prácticas de convivencia escolar?, será una de las dudas se intentará dilucidar, ya que ésta es la respuesta estatal para intentar mejorar las relaciones dentro de las escuelas.

TERCERA PARTE

Metodología.

Marco metodológico

Características del estudio.

La presente investigación, primeramente, fue asociada epistemológicamente a las corrientes fenomenológicas y a la perspectiva de género del *feminism standpoint*, debido a que ambas consideran que la realidad se construye desde la experiencia; segundo, la metodología adoptada fue la cualitativa, al juzgar que los significados de enunciados no son cuantificables; y tercero, de tipo exploratorio, ya que la revisión de la literatura nos hizo concluir que la temática a abordar no ha sido objeto de estudio en su especificidad.

En concordancia con el primer punto anterior, la corriente fenomenológica-hermenéutica y la perspectiva de género, permiten cierta libertad y autonomía en el proceso investigativo, al ser contrastados con otras corrientes que fijan, determinan y limitan las formas a las que se tiene acceso a la información, a un marco teórico y a formas de análisis de las experiencias vividas por los y las sujetos.

El enfoque fenomenológico, que usualmente no es frecuente en las investigaciones sobre educación (Ayala, 2008), permitió ir re-construyendo, cuestionando y aclarando, a medida de que avanzaba en las reflexiones, el verdadero sentido de la investigación, y con ello, focalizar aún más los objetivos de ésta. Asimismo, la categoría de género, considerada como base teórica que sustenta nuestra indagación, también será considerada una perspectiva, ya que desde allí se leerán y analizarán los enunciados de los y las informantes.

Las diversas corrientes epistemológicas feministas⁴⁰ que han cuestionado la forma tradicional de hacer ciencia, rompiendo con los

⁴⁰ El empirismo feminista, con su crítica y cuestionamiento al positivismo de la época, cuyos investigaciones, resultados e interpretaciones sólo encubrían la explotación de las mujeres; el postmodernismo feminista, que cuestiona la condición inmutable y unívoca de la mujer y da origen a la concepción de género; y el *feminism standpoint* que, apostando por los microrrelatos, propone la

paradigmas hegemónicos existentes, nos han permitido hoy en día generar conocimiento por medio de los relatos de sujetos antes totalmente excluidos y excluidas, como sujetos que generan ciencia y como sujetos de estudio; entre los que encontramos a las mujeres.

Las lógicas hermenéuticas, aunque siempre asociadas a una rígida metodología, involucran y permiten al investigador o investigadora ciertas licencias, que antes no eran aprobadas por el paradigma positivista. Se asume que las ciencias son construidas por sujetos que no están desprovistos/as de sesgos, ideologías, valores e historias que traen como consecuencia, analizar, escoger, categorizar, etc. desde una posición determinada que no es neutral.

Gradualmente, en el área de las ciencias, se evidencia que el vínculo alzado entre sujeto que investiga y sujeto investigado no son objetivables. “(...) es el sujeto quien construye el diseño de investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido, tanto desde sus estructuras conceptuales previas, como desde aquellos hallazgos que surgen de la propia investigación (...)” (Cisterna, 2005: 62), por consiguiente, la ecuanimidad no es lo que impera.

Asimismo, a pesar de que los enunciados y representaciones de la realidad sean producidos desde un lugar específico e individual, que implica un “situarse en el mundo” y que está dentro de una realidad determinada, se relaciona de forma directa con un macro sistema hegemónico androcentrista, de ahí que el análisis hermenéutico permite establecer una interpretación que pueda dar cuenta de la naturalización de este sistema.

A pesar de las críticas que Butler (1998) realiza a la teoría fenomenológica⁴¹ en sus reflexiones sobre corporeidad humana y los significados otorgados desde las experiencias vividas⁴²; considero que,

posibilidad de explicar la desigualdad social a través de los rasgos e historias comunes que comparten algunos grupos subordinados.

⁴¹ Véase: Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En *Debate feminista*, 18(9), 296-314.

⁴² Por considerar que “Desde un punto feminista, se puede intentar re-concebir el cuerpo con género más como una herencia de actos sedimentados que como una estructura predeterminada o forcluida, una esencia o un hecho, sea natural, cultural, o lingüístico” (íbid: 302)

estratégicamente, la fenomenología, en esta investigación, puede permitir que esas experiencias logren transformarse en saberes que develen enunciados que representan y reproducen hegemonías patriarcales aún vigentes.

Lo anterior, ubica a los y las sujetos investigados/as y a mí, particularmente como investigadora, en un lugar que está mediado por un sinnúmero de dispositivos ideológicos que permean los enunciados y textos producidos a través de los discursos. La objetividad pretendida e impuesta por el positivismo cartesiano, no permite el posicionamiento o conocimiento situado, que el feminismo llega a vindicar y enaltecer desde la situación de las mujeres como sujetos oprimidos.

Concretamente, la fenomenología y la perspectiva de género, son enfoques que me permiten como investigadora, ir dilucidando e interpretando la información implícita y explícita que se presenta a través de los mensajes enunciados y representados por los y las sujetos informantes, dejando de lado la supuesta objetividad investigativa cartesiana y que, directamente asociada al conocimiento situado⁴³, base de la epistemología y metodología feminista, nos indica que

“solamente la perspectiva parcial, promete una visión objetiva (...). Todas las narrativas culturales occidentales sobre la objetividad son alegorías de las ideologías de las relaciones de eso que llamamos mente y cuerpo, de la distancia y las responsabilidades inmersas dentro de la cuestión científica en el feminismo.” (Haraway, 1991: 326-327).

El segundo aspecto indica que se recurrirá al método cualitativo, puesto que entrega la oportunidad de urdir un conocimiento más global e integral en cuanto al fenómeno social que se plantea; así como también al análisis de enunciados, para ir develando la información implícita y explícita presentada por profesoras y profesores, que a pesar de lo reducida de la muestra, nos permitan ayudar a comprenderlo.

⁴³ Véase: Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra.

Las significaciones de violencia, necesariamente, pasan por interpretaciones subjetivas e intersubjetivas que difícilmente pueden ser estudiadas y analizadas profundamente por métodos cuantitativos, “Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas” (Rodríguez, Gil & García, 1996: 32).

Durante el proceso de investigación, los objetivos se fueron replanteando y esclareciendo. Lo que me interesaba indagar era la violencia que viven en el aula profesoras y profesores; sus significados; las causas que la originan o factores que la promueven; y la visión y conocimiento que tenían sobre la convivencia escolar; que era la respuesta a la violencia dada por el Estado.

Por ello, y al considerar que las y los docentes de aula son los miembros de la comunidad escolar que menos han sido considerados para encuestas y estudios de violencia (de género) en la escuela, que la docencia es una profesión feminizada, y que durante las últimas décadas el sentido de la autoridad pedagógica ha cambiado notablemente; decido escuchar las experiencias, palabras, incertidumbres, certezas y saberes de los y las docentes; y así develar una posible normalización o naturalización que han hecho de las violencias a las que pueden estar expuestos diariamente.

Y en tercer lugar, como se indicó también en los antecedentes, el tema general, que corresponde a la violencia en la escuela, ha tenido un sinnúmero de investigaciones de carácter descriptivo y correlacional, pero que no han dado cabida a investigar los significados de violencia de género que sufren profesoras y profesores de aula. Del mismo modo, en los estudios con perspectiva de género, hay una amplia bibliografía⁴⁴ que reflexiona en torno al tema de la violencia de género en la escuela, empero, estas investigaciones develan la violencia institucional simbólica que se transmite a través del

⁴⁴ Ver: Flores R (2005), Lomas C. (2007), Martori M. (2009), Umaña S. (2003).

currículum oficial y el currículum oculto en los diferentes contextos desde los que se ha abordado, sin detenerse a investigar el tipo de violencia que me interesa abarcar.

Con todo lo anterior, no puedo dejar de mencionar la dificultad en realizar una investigación de este fenómeno, del cual se evita hablar, se oculta y se hace casi imperceptible detrás de múltiples acciones que no son consideradas como violencia (de género). Por ello, la presente investigación se basa en lo que no se dice, en lo que se evita, en las lecturas e interpretaciones implícitas, entre líneas, de los enunciados declarados por los profesores y profesoras en el contexto en que ellos y ellas se sitúan como sujetos y trabajadores/as de la educación.

El proceso de selección de los colegios fue complejo. Inicialmente, se pretendía aplicar uno de los grupos focales a docentes de uno de los colegios particulares pagados más “exclusivos” del cordón que forman las comunas de Rancagua y Machalí; colegio profundamente religioso y de reconocida obediencia a una de las ramas más conservadoras y elitistas de la iglesia católica. Se intentó levantar información en tres oportunidades, pero la ausencia y las excusas de los y las docentes que participarían de esta etapa fundamental para la investigación, provocó tener que cambiar esta escuela por otra, que atiende a un sector menos exclusivo (que no realiza selección de estudiantes), pero del mismo grupo socioeconómico y dependencia administrativa.

Algo similar ocurrió en el liceo de dependencia municipal en el que inicialmente, se pretendía recabar la información. Luego de múltiples entrevistas con directivos/as del establecimiento educacional⁴⁵, que daban cuenta de la utilidad de conocer los resultados de una investigación con los objetivos propuestos, hubo un giro inesperado, luego que dos de los

⁴⁵ Entrevistas que alcanzaron a encargadas de la Corporación Municipal de la Comuna, para solicitar la autorización de ingreso y recopilación de información para esta investigación.

directivos/as, informaran la exclusión de sus docentes de ser informantes, por ser “peligroso”, ya que podía provocar o detonar reacciones de sus profesores/as. Situación similar se vivió en otros dos colegios.

A pesar de las experiencias anteriormente narradas, se logró contar con el apoyo de directivos de tres colegios de Rancagua, que cumplían con las variables a considerar: diversa dependencia administrativa, estrato socioeconómico y promedio Simce, lo cual será descrito y justificado en las próximas páginas.

Junto a los grupos focales, también se utilizaron, como instrumento de levantamiento de información, entrevistas a directivos de los establecimientos educacionales, entre los que cuentan directores, jefas de Unidad Técnico Pedagógica e inspectoras generales; asimismo, también se entrevistó a un funcionario público de la Secretaría Regional Ministerial de Educación que hasta el año 2012 fue el encargado de mediar en casos de violencia escolar.

Todos/as ellos/as dieron información muy valiosa y un apoyo fundamental a la realización de esta investigación, ya que al tener una visión general de lo que ocurre en las escuelas, pudieron corroborar el problema inicial.

Universo de estudio.

Está compuesto por profesoras y profesores que trabajen en colegios con diverso tipo de sostenedor y/o administración: dependencia administrativa municipal (o corporativa), particular subvencionada y particular pagada en la ciudad de Rancagua, lo cual irá en directa relación con el índice de vulnerabilidad que estos presentan y con los resultados en pruebas estandarizadas; que tengan al menos 5 años de experiencia en docencia, ya que esto nos asegura que su experiencia pedagógica en aula es suficiente como para tener conocimiento del contexto sociocultural e institucional en el que se desempeñan.

Fases de la investigación.

Técnicas de recolección de datos.

El interés de esta investigación radica en las representaciones que realizan profesores y profesoras respecto de la violencia de género, por ende, las técnicas más pertinentes que nos permitieran conocer y tratar en profundidad el tema, fueron el grupo focal y la entrevista semi estructurada.

El grupo focal

El grupo focal: es definido como

“una técnica cualitativa de recolección de información, que tiene un carácter exploratorio y que consiste en la realización de entrevistas colectivas y semiestructuradas en torno a un tema específico. Esta entrevista se realiza a un pequeño número de personas que presentan características e intereses homogéneos y donde la discusión es dirigida por un moderador especialmente entrenado para ese rol”. (Aravena, Kimelman, et al., 2006: 76).

Esta técnica fue calificada como la apropiada, ya que busca adentrarse en las experiencias y subjetividades del mundo de los entrevistados/as, por ende, se transformó en un instrumento fundamental en el levantamiento de los datos necesarios para el análisis. El hecho de que profesores y profesoras fueran dando a conocer sus visiones y significados de la experiencia vivida, colaboraba para que el resto, generalmente, se atreviera a participar libremente, sin temores de que sus aportes fueran malinterpretados o juzgados tanto por la moderadora como de sus pares. Aquí la interacción fue fundamental, ya que los aportes de un/a profesor/a motivaba al resto a contribuir, colaborar y enriquecer los planteamientos dados por sus pares.

La aplicación de los grupos focales se llevó a cabo en los mismos establecimientos, en horas de trabajo docente, como el consejo de profesores u horarios extra-laborales. Las duraciones fueron generalmente de una hora y quince minutos, tras lo cual se llevaron a cabo las transcripciones y categorizaciones, que sirvieran tanto para el análisis, como para incluir temáticas emergentes en los siguientes grupos focales.

Muestra y sujetos de estudio.

Selección de los y las docentes informantes:

- a) *Sexo: participaron tanto hombres (nueve) como mujeres (nueve) en la aplicación de focus groups, ya que es relevante, no sólo considerar las experiencias de las mujeres, sino también la de los hombres, al considerar que ambos se encuentran vulnerables a sufrir, y ambos también, entregaron diferentes significados de violencia.*

- b) *Años de servicio: se clasificó según la experiencia que tenían profesores y profesoras en los colegios escogidos (+ de 10 años y – de 10 años de servicio). Todos y todas habían visto salir al menos una generación de estudiantes de sus establecimientos, lo que los y las lleva a tener una experiencia significativa dentro del contexto en el que se desempeñaban.*

La entrevista semi estructurada

La segunda técnica seleccionada fue la entrevista semi-estructurada, entendida como:

*“diferentes tipos de preguntas, que representan enfoques distintos para hacer explícito el conocimiento implícito, pueden señalar el camino hacia la solución de un problema más amplio de la investigación cualitativa. En general, una meta de las entrevistas semiestructuradas es revelar el conocimiento existente de manera que se pueda expresar en forma de respuestas y, por tanto, hacerse accesible a la interpretación”.
(Flick en Aravena et al., 2006: 65).*

Las entrevistas nos permitieron, a partir de un par de preguntas iniciales, ir poco a poco, profundizando el diálogo que se iba estableciendo. Aquí, la confianza que se fue dando entre entrevistadora y entrevistada/o fue fundamental. En todas las ocasiones en que se llevaron a cabo, el diálogo fluyó, inesperadamente, de forma espontánea y cordial. Por lo que el orden y la forma en que se fueron presentando los temas, variaron de acuerdo a los tópicos que los mismos/as entrevistados/as iban encausando.

Se escogió la entrevista semi estructurada por considerarla un buen instrumento para comparar convergente y divergentemente las apreciaciones que proporcionan la planta directiva de los establecimientos respecto de los significados, tipos y causas de la violencia hacia profesores y profesoras.

Muestra de informantes claves:

Si bien estos informantes no participan ni vivencian directamente los sucesos que ocurren dentro de las salas de clases, varios de ellos juegan un rol fundamental en lo concerniente a las decisiones curriculares y disciplinarias que se toman dentro de los establecimientos educacionales. Es por ello que se efectuaron entrevistas formales y diálogos informales a directores (dos); jefas

de U.T.P (una); inspectora (una); y un funcionario del MINEDUC que hasta el año 2012 fue el encargado de mediar en casos de conflictos escolares. Ellos nos revelaron sus percepciones respecto de la violencia ejercida hacia docentes.

Las entrevistas fueron realizadas previa solicitud de audiencia con ellos, especialmente, en el caso de los funcionarios directivos de los colegios, en las instancias en que se les solicitaba la aplicación del grupo focal.

Las entrevistas sólo se aplicaron a quienes aceptaron participar. Pudieron ser grabadas en dos ocasiones, ya que en las otras tres, los informantes no estaban al tanto de la rigurosidad de la visita, por ello, se decidió realizar la entrevista a modo de conversación informal para no incomodar a los interlocutores.

Selección de colegios:

Definitivamente, este fue uno de los mayores obstáculos dentro del proceso de investigación. La complejidad en lograr que los directivos de los establecimientos abrieran sus puertas para realizar una tesis que indague un tema como la violencia desde las experiencias de los y las docentes, fue sumamente trabajosa. Luego, la dificultad en motivar a los y las profesoras a participar, fue, también, a lo menos, dificultosa; sin embargo, la oportunidad de haber escuchado atentamente sus discursos, generalmente cargados de vocación y esperanza; fue bonita y enriquecedora desde mi posición como docente e investigadora.

Durante el proceso, se enviaron cartas y solicitaron entrevistas con los directivos de cinco colegios particulares subvencionados y municipales, sólo se lograron entrevistas en cuatro, y la investigación se aplicó finalmente en dos de ellos⁴⁶. Las razones dadas fueron: el poco tiempo que había para realizar un grupo focal; la peligrosidad en las consecuencias que podría traer para un

⁴⁶ Sin considerar el colegio particular pagado, al cual ya se había tenido acceso.

colegio que era catalogado como conflictivo, la exploración en un tema como la violencia; y en otro caso, no hubo respuesta, a pesar de la insistencia.

Es necesario destacar también los múltiples intentos de realizar focus groups y/o entrevistas a profesoras de uno de los colegios particulares más exclusivos de la región, quienes a pesar de que al inicio se mostraron interesadas en participar de la muestra, posteriormente se excusaron una y otra vez, seguramente, preocupadas por las posibles consecuencias que la temática podría traer, al entregar información de este tipo.

Finalmente se logró trabajar en tres colegios de la ciudad de Rancagua. El criterio para seleccionarlos fue: la dependencia administrativa de los establecimientos (municipal/corporativa, particular subvencionado y particular pagado), el nivel socioeconómico⁴⁷ (alto, medio y bajo) de los y las estudiantes y sus familias, y los resultados en la prueba estandarizada SIMCE.

Estos tres criterios seleccionados se basaron en lo siguiente:

- a) *Dependencia administrativa y nivel socioeconómico*: en la actualidad, el sistema de educación chileno ha devenido en una estratificación socioeconómica de los establecimientos educacionales. La idea de seleccionar tres colegios de distinta dependencia nos permitirá justamente saber si el fenómeno de la violencia ejercida hacia profesores y profesoras son homogéneas o heterogéneas según la clase social a la cual estén asociados: establecimientos municipal/corporativo asociado a la clase baja, establecimiento particular-subvencionado a la clase media,

⁴⁷ Se utilizaron para este criterio: la información entregada a través de la página www.simce.cl, cuyas conclusiones están basadas en un cuestionario completado por padres y/o apoderados de los alumnos que rinden la prueba estandarizada SIMCE y considera: el nivel de escolaridad de los padres, el ingreso económico por familia y el porcentaje de estudiantes que se encuentren en vulnerabilidad social. Además de ello, se consultó a los directivos de los respectivos colegios si coincidían con esta información.

y establecimiento particular-pagado a la clase alta. Por otro lado, las encuestas realizadas por la institucionalidad educacional chilena indican que los establecimientos municipales presentan mayores niveles de agresión, tanto ejercida, como recibida⁴⁸.

b) *Resultados en prueba estandarizada SIMCE*: en relación a las mediciones de los años anteriores, los tres colegios seleccionados tienen en común que sus resultados son similares (liceo municipal) o están por debajo (colegios particular pagado y subvencionado)⁴⁹ a los resultados del promedio nacional, comparados con los establecimientos de igual nivel socioeconómico. La relevancia está basada en que, al igual que el criterio anterior, según investigaciones anteriores, hay una directa relación entre los resultados académicos en pruebas estandarizadas y los episodios de agresión.

Proceso de análisis

El análisis de la información recopilada se iba dando durante y posteriormente a las entrevistas y los grupos focales, sin embargo, el primer análisis formal se establecía luego de la transcripción de la información, tras lo cual, se iban levantando categorías bases, incluidas en el diseño de la investigación, y categorías nuevas, que iban surgiendo y repitiéndose en los enunciados de profesores y profesoras. Todas éstas interpretadas desde una perspectiva hermenéutica de género, por ende, intentando acceder y comprender no sólo los significados explícitos, sino también los significados implícitos y simbólicos de sus discursos.

⁴⁸ Encuesta Nacional de Violencia Escolar, 2009.

⁴⁹ entre 20 y 61 puntos.

En concordancia con lo indicado por Aravena et al. “El análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. Recolección de información y análisis de datos son operaciones que marchan de la mano y se retroalimentan mutuamente (...)” (2006: 80). Lo anterior, implicaba que a medida de que iban aplicándose las entrevistas y grupos focales, desde mi posición como investigadora, fuera guiando los discursos hacia las temáticas y relatos que fueran significativos para la indagación.

La segunda etapa se basó en identificar las subcategorías y temáticas comunes y frecuentes que fueron discutidas durante el trabajo de campo.

La tercera etapa consistió en organizar el análisis según las categorías y subcategorías establecidas previamente y asociarlas cada una a un tema, relacionada con un objetivo específico:

- Factores que promueven y reproducen la violencia de género al interior de las aulas.
- Formas de violencia de género que sufren profesoras al interior de las aulas.
- La experiencia de la nueva política estatal: la convivencia escolar.

El inicio del análisis en sí, partió desde la base de que los enunciados no sólo son construcciones lingüísticas individuales, sino están permeadas por construcciones culturales simbólicas que atraviesan las construcciones individuales semánticas que ejecutan los sujetos en las ideas, oraciones, palabras, dichos, frases que formulan.

Desde este punto de partida, la construcción simbólica del género, establece que la clave para comprender los significados particulares, están en la cultura. No pueden analizarse los enunciados, sin suponer que las representaciones que se realizan a través del lenguaje son cruzadas por un sistema comunicativo que transmite significados más allá de lo explícito y que

este sistema comunicativo, al igual que cualquier sistema, supera la individualidad y representa lo social y culturalmente aceptado.

CUARTA PARTE:

Análisis, interpretación y conclusiones.
Bibliografía.

Análisis.

El análisis que se presenta a continuación radica en la interpretación de los enunciados de profesores y profesoras, contruidos desde una perspectiva hermenéutica de género. Ésta se llevó a cabo intentando comprender las respuestas de los y las docentes, más allá de las representaciones explícitas con que ellos iban construyendo sus discursos. Se irá asociando lo enunciado con sub categorías acordes a tópicos inscriptos en la teoría del género, la violencia simbólica, el currículum y la convivencia escolar.

Todos estos tópicos fueron relacionados, según lo que se estimó pertinente, a un objetivo específico. Esta relación, no obstante, implicó en varias oportunidades tener que escoger entre uno de los objetivos. Muchas veces se consideró que los enunciados tenían correspondencia con más de uno.

El ordenamiento que tendrá el presente capítulo se dividirá en tres partes, acordes a los objetivos específicos.

1. Factores reproductores de la violencia de género.

Se consideraron en este segmento, aquellos enunciados que dieran cuenta de forma explícita o implícita la reproducción de roles o estereotipos, por un lado, y la legitimación institucional o personal de sexismo y violencia de género hacia varones o mujeres, por otro; asociando todos aquellos cruces que aumenten o disminuyan su efecto, especialmente los económicos y culturales.

Leamos los siguientes fragmentos extraídos de los grupos focales, asociados a la reproducción de la violencia de género hacia mujeres:

FG1PM1⁵⁰ : sobre todo las mujeres (al referirse a casos de agresión hacia profesores/as) , ellos (los estudiantes) tienen problemas generalmente en el hogar, con las madres, con hogares que están mal constituidos y la mamá es la que hace frente a todo, la que se preocupa de los estudios, del colegio. Es la que pone las normas en la casa. Entonces muchas veces ella no lo sabe hacer con palabras, lo hace a golpes y eso, después ellos, en la profesora, ven la figura materna, y agreden a la profesora porque les está recordando a la madre muchas veces.

FG1PH4 : (...) Conflictos que tienen en sus hogares, por la mamá o justamente está el tema de la clase, la vivencia de los hogares con mayor fortuna y los papás ejercen mucha violencia verbal con las mamás (...). Sin duda, cánones, que ve a la profesora como un ser a la cual puede dominar porque ellos tienen nana, entonces muchas veces ven así a la profesora (...).
(...) la colega que está ahí, siempre está como insistiendo, una persona más que cercana, siempre está corrigiendo. Entonces sienten que ella es como una autoridad que está oprimiendo. Por ejemplo no veo a la (nombra a la colega) hablando de un partido de fútbol acá, que sí se da en las relaciones que tienen con un hombre.

⁵⁰ La nomenclatura presente en los recuadros se utilizó para ordenar los aportes de profesores, profesoras y directivos a quienes les fueron aplicados los focus groups y entrevistas; tienen su significado de acuerdo a:

- número de grupo focal realizado (FG1, FG2, FG3) o, en su defecto, en el caso de EIG significa entrevista inspector(a) general.
- sexo del profesor o profesora (PM: profesora mujer; PH: profesor hombre)
- número del participante. (1,2,3,4,5)
- moderadora (MOD)

Esto da, por ejemplo, que la primera nomenclatura FG1PM1 signifique: Focus group n° 1, profesora mujer, participante n°1.

Entonces ahí la autoridad no es tanto. Porque ahí un tema que los acerca.

FG1PM2 : Lo otro que yo he notado (los profesores) no se hacen mucho problema por la parte valórica. (...) Entonces nosotras ¿por qué tenemos los encontrones con los alumnos?, porque siempre estamos como exigiendo la otra parte (...). Bueno, a mí varias veces los cabros me han dicho mamá. Se les sale: -Ay mamá!, como que están hablando con la mamá (risas varias).

Los textos anteriores asocian directamente a la figura de la profesora con el rol de crianza de una madre. Presenta a la madre como la figura que pone las reglas y forma valóricamente en la casa y a la profesora la que intenta recordarlos en el colegio; asociando así, la labor docente no solamente a lo curricular, sino también a aspectos valóricos y conductuales. Las profesoras, además, reclaman e increpan a los docentes no cooperar en este ámbito.

Lo anterior, implícitamente, entra en directa disputa con la visión de los alumnos/as, quienes no legitiman la autoridad de sus profesoras, por el hecho de representar la autoridad y jerarquía extendida del rol de su madre, que por un lado simboliza una autoridad, pero por otro es frecuentemente violentada de forma verbal en el hogar, negándole, de esa forma, la jerarquía que encarna.

Bourdieu (1975), al teorizar sobre el sistema de enseñanza y la autoridad pedagógica en particular, indica el reconocimiento social de quienes llevan a cabo acciones pedagógicas para imponer el arbitrario cultural dominante; en este caso, los padres y profesores/as. Sin embargo, hoy en día, es cotidiano escuchar a ambos grupos lamentarse de que los/as jóvenes han perdido el respeto ante sus mayores. Este conflicto teórico, a mi parecer, es uno de los principales factores que provocan la violencia (de género) en las aulas, y será reflexionado en la conclusión.

Junto a la deslegitimación de la autoridad femenina, se realiza una singular asociación entre clase social y trato hacia la profesora, aunando la labor de empleada de casa particular a la de la docente, de esta forma, se evidencia que, desde la visión del profesor, los/as alumnos/as ven a las

profesoras como sus empleadas, a quienes pueden mandar y dominar, relación que no es establecida y reproducida hacia sus profesores, al que ven como un igual, ya que tienen temas comunes que los acercan, provocando una mayor cercanía, por un asunto de género.

El punto anterior, también es posible asociarlo a la relación clientelar que ha sucedido en los colegios desde la creación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y ratificada en la Ley General de Educación, que establecen una relación económica entre el colegio y los educandos, quienes recibirán educación de acuerdo a la cantidad de dinero que paguen mensualmente, debido a que por ley, se permiten los establecimientos educacionales con fines de lucro, lo cual implica el interés de empresarios cuyo fin no es educar, sino obtener utilidades económicas. Así, los educandos (y sus familias), ya acostumbrados (lamentablemente) a este tipo de relación, exigen educarse – por el dinero que están pagando- y se relacionan con sus profesores en lógicas cliente-comerciantes⁵¹.

En síntesis, violencia de género, en los fragmentos del recuadro, se evidencia como una reproducción de lo que ocurre en las viviendas de los alumnos y alumnas. Los estudiantes, al observar la deslegitimación que se realiza en sus hogares hacia las figuras femeninas (madre – empleada), imitan de manera familiar los cánones de comportamiento observados en sus interrelaciones con otras mujeres, en este caso, las profesoras.

⁵¹ Interesante es recordar las infortunadas declaraciones del Presidente de la República, Sr. Sebastián Piñera Echeñique, quien contrario a las manifestaciones sociales que rechazaban la visión mercantilista de la educación, declara el 19 de Julio de 2011 “requerimos, sin duda, en esta sociedad moderna una mucho mayor interconexión entre el mundo de la educación y el mundo de la empresa, porque la educación cumple un doble propósito: un bien de consumo”.

En el caso de violencia de género hacia hombres:

FG3PM1 : yo conozco un caso de un profesor de educación física que también fue acusado por acoso sexual, y él estuvo preso. Y después se comprobó que era un invento de la chiquilla, porque la chiquilla... era al revés.

FG3PH3 : o sea, yo creo que sí, en el caso mío, yo creo que uno tiene que tener más cuidado, porque uno, todo puede ser mal interpretado, y de repente uno no conoce las intenciones del corazón de las personas. Lo mismo que pasó con el profe de educación física, de repente alguien lo puede hacer con uno, pero siempre uno tiene que estar alerta en esas cosas.

FG2PH4 : mira, yo creo que, a mí me ha pasado, yo soy un poco más seco con las mujeres, un poco más alejado, pero ese un tema de que algún tiempo atrás se tocó harto el tema de los abusos en la educación media por eso los profesores hombres con las damas, sobre todo de media, debemos mantenernos más alejados (...).

FG3PH4 : a mí siempre me gustaron los números, el cálculo, la física y matemática... aunque me hubiera gustado ahora ingeniería, ahora, con la experiencia, ingeniería. Siempre me gustó la matemática y la física. La educación es un área bonita, pero creo que no es el mejor fruto de la vida, porque creo que como hombre cuesta mucho estar en la pedagogía. Debería ser una profesión mucho mejor, pero ya estoy en ella, llevo años, con un poco de arrepentimiento de no haber estudiado otra cosa. Porque generalmente el hombre es el que mantiene la casa, la segunda parte es la mujer, la mujer está más, más fácil en la pedagogía del hombre.

De los fragmentos iniciales se puede extraer una idea fundamental: el constante recelo y cuidado que dicen tener los profesores en el trato diario hacia sus alumnas, por temor a ser inculpados o acusados (injustamente) de acoso o asedio. Durante las aplicaciones de los grupos focales, fue recurrente el recuerdo de acusaciones de abusos o violaciones hacia profesores conocidos quienes fueron apresados y luego dejados en libertad, tras haberse comprobado su inocencia, haciendo énfasis en el severo daño moral que queda como marca en el acusado –sea declarado culpable o inocente-.

Se considera lo anterior como una forma de violencia de género, ya que coarta, niega y priva a los profesores a ser demostrativos afectivamente, así como a tener una relación cariñosa con alumnos y alumnas, sólo por el hecho

de ser hombres. Evento que no ocurre con las profesoras, ya que se juzga como “natural” la afectividad de una profesora hacia un alumno/a.

El último fragmento nos revela una importante revelación de un profesor con más de 30 años de servicio, hacia lo que en la actualidad advierte, fue una mala decisión: estudiar pedagogía. Las razones se asocian con la división sexual del trabajo y los roles de hombres y mujeres. La primera relación establece que los hombres deben dedicarse a labores que le permitan llevar el sustento y ser el principal aporte económico para la familia, y, al ser la pedagogía, un trabajo mal remunerado, no les permite cumplir a cabalidad esa función; y la segunda relación, asociada a los roles masculinos, implica que el trabajo de criar, enseñar, educar e instruir, o sea, la labor pedagógica, es una función ligada a las mujeres.

Veremos a continuación, las características de un/a profesor/a que ejerce autoridad, y la forma en que esto se interpreta, desde una perspectiva de género:

FG1PH4 : Ellos no harían eso con el profesor de física. Por el porte.

FG1PM1 : de partida está el porte, el tamaño del profesor.

FG1PM3 : Y la voz importa.

EIG1 : Dime una cosa pero más que elemental, yo tengo un ex alumno, Imagínate tú, él tiene una voz de pito, yo te la voy a imitar: - Él habla así (pone voz aguda). (...) yo me imagino a este crío que está estudiando pedagogía en biología, haciendo clases. Yo si hubiera sido la señora (nombre) directora o algo de esa universidad a ese joven no lo dejo seguir esa carrera porque yo sé qué va a vivir cuando este ahí (...).

FG2PH5 : es que el que habla suave lo van a pasar a llevar, y eso es masculino.

FG2PH5 : Pero si sé que es mucho más fácil que un joven de 18 años, que ya está generando un vozarrón y que tiene un cuerpo determinado se puede imponer

ante una profesora que a lo mejor es más menuda o más baja como la (...).

FG2PH4 : pero no basta con hablar alto. Yo creo que lo importante ahí es marcar bien la diferencia, uno no es un alumno más, uno tiene que ser diferente al resto con los que se está relacionando (...). Entonces no basta tan solo con ocupar la voz. Si se hiciera una encuesta en este colegio o en otros colegios yo creo que se daría, no sé si la casualidad pero sí se daría la condicionante de que las mujeres más respetadas son las que más fuerte hablan en la sala (...).

FG2PH6 : Uno se lo puede ganar de otra forma y de cierta forma eres respetado igual.

EIG1 : tu preparación y la metodología claro, si tienes que tener entretenido a los cabros (...).

ICLAVE 1 : el profesor tiene que tener un carácter (fuerte) dentro de la sala de clases, o sino, se lo comen vivo.

FG3PH3 : Yo creo que va por el tema del trato y la llegada que ustedes tienen con los alumnos si tú los tratas bien a ellos, y te los has ganados a ellos, te van a respetar. Como dicen acá, el tema de no ir al choque. El hecho de que uno confía en ellos, ellos confían en ti. De alguna forma, uno se gana el respeto con eso. Yo creo que por ahí va el tema.

FG3PM2 : Es como tú actúas, tú eres un modelo, si yo hago cosas buenas. Por ejemplo, si yo llego a la hora a la sala, si cumplo, si hago mis clases, si ellos ven que tu vas preparada. Siempre vas modelando. Que el niño no te diga, por ejemplo, yo no les voy a exigir que lleguen a la hora si usted ha llegado atrasada. Entonces siempre tú tienes que ser un modelo para los alumnos, o sea, modelo de respeto, tú los tienes que respetar para que tú puedas exigir respeto.

FG3PH4 : Justamente, acá los chiquillos superan educacionalmente a sus papás.

FG3PM1 : claro, y eso también los hace ser más irrespetuosos con los papás, porque tienen mayor conocimiento.

La (des)legitimación de la autoridad docente, desde la perspectiva de los y las docentes, se distingue por dependencia administrativa:

- Dependencia particular: se asocia a una cuestión de aspecto físico: altura y porte; a características de la voz: imponente y grave;
- Dependencia particular subvencionada: se relaciona con marcar la diferencia jerárquica entre alumno/a y profesor/a, la estatura y el volumen y tono de la voz.
- Dependencia municipal: se asocia con el trato, el respeto y la confianza que el/la profesor/a deposite en sus educandos. Así como los modelos de conducta que enseñe a través de sus actos: la preparación de la clase, llegar a la hora, etc. Otro elemento relevante es el hecho de que los docentes y los mismos estudiantes, tienen un mayor nivel educacional que los apoderados, lo que trae como consecuencia una subestimación de la persona (madre y padre) y legitimación del profesorado.

Asimismo, una de las informantes indica que lo más importante para tener autoridad dentro del aula, es la preparación, metodología y didáctica que utilice el/la docente a la hora de realizar la clase, además de la relevancia en voz, que no debe ser aguda, con el fin de no despertar las burlas de los/as alumnos/as; otro informante indica la relevancia del carácter para imponer respeto.

Un asunto que no deja de llamar la atención, es que uno de los profesores del colegio particular subvencionado, cae en una contradicción al señalar que sería una casualidad que las profesoras más respetadas son quienes hablan más fuerte (volumen) en la sala, siendo que previamente desconoce este factor.

Respecto otros factores que promueven la deslegitimación de la autoridad docente, se indica:

FG1PM3 : yo creo que, además el profesor está muy mal visto, nosotros no somos autoridades en la sala (...). Entonces el alumno no sabe o no quiere respetarte. (...) La sociedad ha cambiado por el sistema económico y los valores morales y éticos no han ido creciendo. Entonces puede haber una familia que tiene mucho éxito económico pero culturalmente no se han enriquecido (...). También están los programas que le gusta ver a ellos, les gusta ver programas en donde hay violencias, les encanta. Después ellos lo hacen también con sus pares y sus profesores.

FG1PH4 : La semana pasado salió un reportaje de un papá que envió una comunicación a un profesor, en el diario La Nación: no me mande a llamar, Yo tengo que trabajar y ganar dinero (escribió el papá a la profesora) su deber es educarlos.

FG3PH4 : nunca sale en ninguna parte, eso no se mide. Ellos no toman en cuenta eso. Y aquí al cabro que nosotros recibimos en 1° es completamente distinto al cabro que sale de 4° año.

FG3PM1 : y lo otro que a mí me molesta muchísimo es cuando hay gente que no tiene idea de todo lo que nosotros hacemos con los chiquillos, y bueno, típico, la educación en Chile está mala, y los culpables somos, los profesores. Yo siento que el gobierno, creo yo, yo siento que hay una persecución contra los profesores. Yo siento que los profesores somos malos (eso lo plantea el gobierno), y como somos malos tiene que ellos crean un montón de instituciones en donde a nosotros nos controlen. Y yo creo que eso, en este caso, es el objetivo de la superintendencia. Porque como somos tan malos nosotros, es ahí en donde está el problema.

FG3PH4 : es más, una persona que no está hace más de dos años metido en el aula, ya no debería hablar de educación. Porque ya se perdió dos años, y va evolucionando rápidamente. Ellos no saben lo que pasa en una sala ahora con los celulares, ellos vivieron otra etapa, no tienen idea lo que es el celular en la sala. (...) ellos deberían de ser observadores y pensar más, pero al revés, ellos son críticos y no observan lo que realmente está pasando.

FG3PH3 : Es que la sociedad, como está yendo para un lugar, que para mi gusto, y para todos, hay muchas personas y profesores que a lo mejor piensan lo mismo que yo, va en decadencia, entonces hay que buscar de alguna manera a alguien que sea el culpable de eso, y qué mejor que aquellos que están divididos, desorganizados...(refiriéndose a los profesores como gremio).

FG3PM2 : La única que sobrevive es la de inglés. De todas las redes que ha habido es la de inglés.

FG3PH3 : no hay financiamiento para eso, no hay tiempo para eso, porque nosotros estamos ocupados haciendo, no sé po... haciendo informe aquí, informe acá, evidencia aquí, evidencia allá, que es una burocracia...

FG3PM3 : yo creo que para nosotros que somos profesores es un tema, pero para la gente que está al otro lado no es un tema (la violencia hacia docentes).

FG3PM3 : para ellos (apoderados) no va a ser preocupante lo que hace el hijo contra nosotros. De hecho lo justifican.

FG3PM1 : y lo avalan. Yo creo que esto pasa todo por la desautorización de los papás, de los apoderados hacia los profesores y a los de más arriba también (directivos) porque aquí se habla de castigo para el profesor nada más. Según ellos los que agredimos y tratan mal siempre somos nosotros.

FG2PH5 : yo creo que es una cuestión social, porque o sino ¿qué respeto se le tiene a los carabineros?, o ¿qué respeto se le tiene a los que atienden a los consultorios?, no hay nada, nada.

Uno de los factores que más se repite son los cambios del sistema económico y su repercusión en lo cultural y moral. Se presenta la idea de que existe una deslegitimación general de quienes representan roles autoritarios (carabineros, funcionarios públicos, profesores), lo cual tiene una directa relación con la violencia hacia profesores/as.

Esto se relaciona de forma directa con lo que declararon especialmente los profesores y profesoras del establecimiento municipal, que creen que existe un enorme descenso en la valoración de la docencia y una persecución hacia ellos, ejemplificándolo con: el control estatal que se ha ido sucediendo a través de la evaluación docente y la superintendencia de educación (en donde cualquier persona puede hacer reclamos de algo que no le haya parecido correcto dentro del colegio), el nulo financiamiento que existe para la organización de redes de maestros, las críticas de especialistas que no

conocen *in situ* lo que ocurre dentro de las aulas, la ausencia de profesores/as en la toma de decisiones de asuntos educativos, la atribución exclusiva a los bajos resultados en pruebas estandarizadas, etc. Lo que conlleva a culparlos de la mala educación en Chile.

Se señala también, el desligue o desvinculación que muchos apoderados y apoderadas tienen con el proceso educativo de sus pupilos (en lo académico y lo disciplinar), manifestado con apoderados/as ausentes o que avalan situaciones de mal comportamiento hacia profesores.

En relación al currículum oculto y explícito que ayudan a mantener los roles y estereotipos de género:

FG3PH3 : yo por ejemplo, trato de encausarlo de una forma (a los alumnos), de ponerle algo más de madurez, que piensen de otra manera.

FG3PM1 : Pero después se van acostumbrando a eso también, al buen trato. O sea, ellos entienden que existe en alguna parte del planeta, ese otro tipo de relación.

FG3PH4 : Para nosotros la prioridad no era ni el SIMCE ni la PSU, nosotros siempre estamos con eso. De repente nos metieron en regla el SIMCE, entonces pa' medirnos...

FG3PM2 : Chiquillos, yo les digo chiquillos, así como... (genérico masculino)

FG3PH3 : por ejemplo, en el caso de historia, yo siempre les recuerdo a los jóvenes que la historia de Chile, en general, por ejemplo, generalmente los historiadores eran hombres, entonces, plantearon su visión sobre la historia, es poco lo que... bueno, hay igual personas que han rescatado el tema del género, pero uno también trata de hablarles sobre eso (...)

FG3PH3 : por eso yo siempre les hago la salvedad. Por el hecho de ser mujer, si tú no estudias, por ejemplo, no significa que tú, te tiene que ir bien o mejor que este otro que es hombre y sí estudia, o sea, en el fondo, estamos en una igualdad de condiciones, nada más que eso. Entonces, no hacemos la diferencia.

FG3PM1 : ah, pero también, en primero medio, son puros hombres los

científicos los que han hecho, no sé el estudio del átomo, por ejemplo, no hay ni una mujer. Claro, no hay mujeres.

FG3PH3 : claro, digamos que hay que hacer énfasis en el día de hoy, en la historiografía, sobre el tema de la historia de género, en la parte de la mujer, en la colonia, qué hacía, bla bla bla, entonces que ellos, también conozcan que ahí está esa vida que muy pocos la han tocado todavía, que...

FG3PH3 : nunca nos habíamos planteado eso, siempre se hace por igual todo. Siempre son hombres y mujeres metidos en el mismo saco.

FG2PM3 : por lo menos en matemática hay mayoritariamente hombres, hay muy pocas mujeres las que desarrollaron el área de la matemática en su historia y no se tocan dentro de primero a cuarto medio

FG2PH7 : En el libro también de inglés, como que siempre la animación de los dibujos es un niño y una niña, como que siempre hay igualdad en ese sentido (...).

FG2PH5 : historia es distinto, tratan de meter a la mujer así como de contrabando casi (risas): ¿sabías tú que hubo una mujer que hizo...? - Ahh que bueno. Así que si uno no toma el tema por su propia cuenta, la mujer en la historia básicamente no existe, entonces uno trata de destacar ciertas de culturas que fueron un poco más equitativas no se po, los minoicos. O achacas que otras civilizaciones fueron súper machistas como los romanos.

FG1PM3 : En cuanto a mi caso, yo puedo decir que en inglés, todos los listening lo hacen un hombre y una mujer. Ya?, em... en cuanto a las opiniones cuando hace un reading un hombre y una mujer.

FG1PH4 : Pero, dentro de las líneas cronológicas de la historia, siento que no está presente cabalmente la mujer. Sé bastante que la mujer no tuvo gran participación de la historia de los procesos políticos-sociales que ocurrieron.

FG1PM1 : no la verdad es que se habla de igual en forma de género según los hombres y las mujeres, los niños y las niñas. Ahí hay un machismo claro, porque empezamos con la sociedad patriarcal, en esa parte, todo lo que tiene que ver con el hombre pero si lo actualizamos ya estamos en lo contemporáneo digamos, no hay tanta diferencia de género.

Desde el currículum oculto y explícito los y las docentes manifiestan que:

- se intenta trabajar en los alumnos y alumnas el buen trato y la madurez en sus acciones cotidianas (especialmente las profesoras);
- se utiliza el genérico masculino para dirigirse al alumnado en general;
- se percibe que explícitamente las figuras masculinas y femeninas sí se presentan equitativamente (inglés),
- hay ausencia de las mujeres como sujetos que hicieron ciencia, en todas las asignaturas.
- El concepto de género y sus repercusiones no es un tema que se analice.

Es relevante mencionar que los profesores de Historia y Geografía, en todos los establecimientos, son los únicos que conocen el concepto de género y tienen una consciencia efectiva de la ausencia de la figura de la mujer como sujeto histórico en los planes y programas. Reconocen que de forma particular plantean en sus clases una crítica hacia esta ausencia y/o subordinación que presentan ciertas culturas pretéritas e intentan destacar el androcentrismo que ha predominado en quienes escribieron la historia.

Cuadro 4.

Cuadro de síntesis: factores que promueven la violencia (de género hacia profesores y profesoras:

	FACTORES	REPRESENTACIÓN	
REPRODUCCIÓN DE ROLES Y ESTEREOTIPOS	Estereotipos y roles de género femenino	- Asociación de profesoras con las madres, quienes tienen el rol de formar y educar, transformándose en la autoridad opresora.	
	Estereotipos y roles de género masculino	- Negación de la afectividad ejercida hacia alumnos y alumnas, por temor a acusaciones de carácter sexual.	
LEGITIMACIÓN DE AUTORIDAD	Características asociadas a la legitimación de autoridad.	Aspectos (no) verbales	- Estatura. - Voz grave.
		Ejercicio docente	- Profesionalismo demostrado en la preparación de clases. - Ser un modelo a seguir.
LEGITIMACIÓN PARENTAL E INSTITUCIONAL DE LA VIOLENCIA	Respaldo de apoderados.	- Desligue función formadora de los padres. - Poco apoyo de padres y apoderados. - Justificación de padres hacia faltas disciplinarias de los hijos/as.	
	Asuntos estatales / gubernamentales.	- Desconocimiento labor docente. - Atribución especial de problemas educativos a mala calidad de docentes. - Desorganización gremial. - Cambios en el sistema económico y sus consecuencias culturales.	
	Currículum oculto y explícito	- Ausencia de mujeres dentro del currículum. - Preponderancia de hombres como sujetos que hacen ciencia. - Desconocimiento de las representaciones de género. - Uso del genérico masculino. - Negación de estereotipos, roles y diferencias entre los géneros.	

2. *Análisis de los enunciados de los y las docentes, asociados a las formas de violencia de género; según dependencia administrativa.*

2.1 *Establecimiento de dependencia municipal:*

Leamos los siguientes fragmentos extraídos del grupo focal y entrevistas asociadas a violencia implícita y explícita:

FG3PM1 : (...) hay situaciones dentro de la clase, y hay situaciones que ocurren, como por ejemplo el uso del celular, el niño escuchando la música y ahí ya, hay que llamarles la atención, quitarles el celular y ahí ya se produce una cierta atmósfera que a ellos no les gusta, pero ellos entienden que es la única manera que pueden no sé, atender en la clase.

FG3PM2 : (...) siempre hay 10-15 alumnos que te trabajan de 45 alumnos en clases. El resto quizás no te molesta, pero que están ahí con el celular, que están conversando entre ellos, que están pintándose, entonces es un constante llamado de atención. Hay que estar paseándote, y llamándoles la atención: -guarde las pinturas, guarde su celular.

MOD : Y en relación a algún acto de violencia que ustedes recuerden en particular, que se haya ejercido. ¿Ustedes se han sentido violentados/as?

Todos : no.

FG3PM2 : aparte de que te han dicho algún garabato por la espalda, no más y tú te hacis el lesa.

FG3PM2 : Cuando te contestan de mala forma. (...) Si tú le empezai, como te decíamos delante, si tu empezai a contestar, ya eso se va a transformar al tiro en algo más violento. Pero si tú le bajai el perfil, nunca subis el tono de voz y todo, lo lograi, pero los chiquillos al tiro te contestan. Y eso es una falta de respeto. Que te suban la voz, que te llamen la atención, que te chispeen (hace sonar sus dedos) los dedos, o que se hagan los lesos. Que es una cosa que me molesta, por ejemplo están así (dando la espalda) o qué sé yo, y ellos saben que tú le estás hablando, y tenis que acercarte, y eso son faltas de respeto (...).

FG3PM1 : (...) aquí en el colegio, (...) la profesora que vino a hacer clases (la profesora de lenguaje) bueno, ella no soportó estar con los chiquillos porque no tenía las armas como para poder entrar a tener una buena relación con ellos, entonces ella decidió irse por salud mental.

FG3PH3 : no cualquiera puede venir a hacer clases. Semanas atrás, por

ejemplo, reemplazaron a una profesora de lenguaje, que costó mucho, de hecho todavía está complicado con eso, por ejemplo. Llegó una periodista, que estuvo muy poco tiempo aquí, y realmente no pudo soportar las clases y el trato con los alumnos.

EIG1 : a ver, en la disciplina son todos adolescentes no más, son todos adolescentes con la gente que lesea, que tontea, que se echa la talla, que uno mira feo al otro, que le contesta alguna tontera. Estamos en la, lamentablemente, la onda del garabato, es decir, de la palabra suelta (...)

EIG1: hoy día estamos hablando del 2013, a ver, serán como 22, ya hemos echado como a 22 hombres. (al referirse a los alumnos/as con problemas disciplinares).

EIG1: falta de respeto es cuando la gente miente respecto a tu persona, me estas faltando el respeto porque una mentira de tu integridad, me estas faltando el respeto, cuando las personas no obedecen las normas mínimas las cuales uno le ha pedido porque uno un día puede que esté bien sentada arriba de la mesa porque yo le pedí siéntese arriba de la mesa porque vamos a hacer una actividad pero si yo estoy haciendo clase, y estoy explicando una materia y va uno y se sienta arriba de la mesa y más encima pateo al otro, es una falta de respeto, para todo, la impertinencia, el impertinente es una falta de respeto, cuando no te dejan hacer tu trabajo y cuando uno sabe que tiene esa responsabilidad de llegar a todos y no a uno, a todos hay que darle una parte.

EIG1: (al ser consultada por profesores/as agobiados/as) esa es la persona que yo te estaba diciendo, que pasa la guía o pasa el cuaderno, entonces ella se pone y escribe en la pizarra y le da la espalda todo el rato a los 40 po. Tú comprenderás que vuelan papeles y todo. – me tiraron un papel. –Si po, si tu estai...

Los dos primeros fragmentos del texto anterior fueron extraídos de partes del grupo focal que no iban asociadas a revelar la violencia que ocurre dentro de la sala de clases, sin embargo, se ejerce, implícitamente, según sus testimonios, un ambiente de pugna en la relación alumno/a – profesor/a, en donde la/el docente intenta realizar la clase, pero recibe una respuesta de indiferencia por parte del alumnado.

Posteriormente, y a partir de la pregunta que interroga de forma explícita a los y las participantes, si se han sentido víctimas de violencia, estos/as, de forma inmediata declaran que no, sin embargo, en la respuesta de una profesora, que expone la violencia verbal como un tipo de violencia, los demás interlocutores empiezan a pronunciarse sobre diversas formas de violencia que se ejercen en su contra: vocabulario soez, indiferencia hacia sus clases,

impugnar de mala manera, subir el volumen y tono de voz, “chispear” los dedos, dar la espalda.

Como declaran posteriormente los y las docentes, son ellos quienes deben hacer un esfuerzo por tranquilizar y apaciguar los ánimos cuando una situación compleja se da entre ellos/as y el alumnado. Su responsabilidad como docente (y adulto/a) es evitar agudizar alguna situación sencilla que pueda tornarse incómoda y abrumadora para ambas partes.

Asimismo, recuerdan un suceso acontecido recientemente, en donde una periodista, reemplazante de la profesora de Lenguaje, decide no continuar con el reemplazo debido a que no toleró el trato con los/as alumnos/as. Esto, es muy relevante, ya que se expresa que fue la reemplazante quien no tuvo las armas para enfrentarse a los/as estudiantes, eximiendo de toda responsabilidad a los demás actores del establecimiento.

Los enunciados presentados pueden ser interpretados como una naturalización que han hecho los y las docentes de la violencia dentro del quehacer diario. Se han acostumbrado a sufrir desaires y malos ratos, a trabajar con un tercio de sus estudiantes, porque el resto no quiere cooperar. Tienen la certeza de que el/la profesional que llegue a trabajar en ese contexto, debe ser capaz de tolerar el ambiente que allí se vive diariamente.

Finalmente, se debe indicar también, que al ser consultados por algún tipo de diferencia en la violencia ejercida por alumnos y alumnas, estos indican que no se distingue, que no notan diferencia, pero que últimamente y contrario a lo que se cree comúnmente, las mujeres se han tornado más agresivas y violentas. No obstante, al consultar por alumnos/as expulsados, con más faltas disciplinarias, con más días de suspensión de clases, sólo se nombran a hombres. Claramente hay una incoherencia entre las percepciones y los hechos que ocurren efectivamente en el día a día.

Y otras de las declaraciones, asociadas a la naturalización de la violencia, así como a la violencia estructural y de género, fueron:

FG3PM2 : En todas las asignaturas yo creo que es difícil. Lo que más cuesta en este momento es motivarlos...o sea, ellos vienen con cero disposición al trabajo. O sea, llegan cansados aquí al liceo.

FG3PH3 : (...) Nosotros ya sabemos, conocemos al tipo de alumnos, entonces podemos seguir trabajando y poder afiatarnos bien con ellos. Pero no cualquiera puede venir de la noche a la mañana y presentarse como profesor y yo aquí voy a seguir...

FG3PM1 : (...) Entonces por eso el... (nombra a un profesor) hay gente que dice que llega acá y no dura porque precisamente falta ese como no sé po'... amoldarse a las situaciones. Encuentra terrible que, por ejemplo que el niño haya hecho no sé qué en la sala, y nosotros no lo encontramos tan terrible.

FG3PM1 : Eso es como que la gente que los tenía muy amarrados en básica, llegan aquí llegan y pjjj... con mucha energía, digamos mucho desorden... pero ese mismo chiquillo que en primero nos hizo rabiar, y nos hizo salir canas verdes, ha subido, bastante bueno...en la práctica.

FG3PH4 : Aquí no hay rallado de autos, no hay daño a los profesores. Son muy aislados si alguna vez pasa. Pero no se ven mayormente.

FG3P3 : No, de repente... recuerdo yo el caso de una profesora cuando una apoderada vino: ¿te acuerdas de eso? (hablándole a sus colegas) y trató mal a una profesora que le gritaba: -te voy a matar, que se yo, (se ríe) pero y eso llegaba hasta ahí no más.

FG3PM1 : pero en general, aquí en el colegio, no sé yo de algún profesor que hayan tenido dificultades dentro de la sala de clases, o que le hayan hecho la vida imposible los chiquillos, o que haya salido con que no quieren venir más, o al borde de la histeria, no se da... sí de repente nosotros comentamos situaciones que nos han pasado en el colegio...

FG3PM2 : Claro, claro, que en el momento te molestaron, y después te reis, no más... qué le vai a hacer. Si... hay que seguir.

FG3PH4 : yo creo que los medios de comunicación se meten en una cosa que no deberían de meterse. Y deberían ser intervenidos en ese sentido, porque echan a perder el sistema educacional completo, porque de alguna manera a los profesores los tiran para abajo. Meten a todos en el mismo saco. No hacen una diferencia. Son casos aislados. ¿Cuántos profesores somos en Chile? Y uno que pase...

FG3PM2 : además que... yo me acuerdo de un puro caso que mostraban una grabación que, al final después se comprobó que les grabaron y mostraron lo que les

convenía a los alumnos, de la parte que dijo el profesor, como agresión en el fondo; pero la otra parte, lo que dijo el alumno, nadie lo grabó o completo de la grabación del alumno.

FG3PM2 : aquí cualquiera te puede... a nosotras igual, pero a los hombres, por ejemplo, si el profe abraza mucho a las chiquillas, y la cabra dice:-el profe me está tocando. Y es la palabra de la chica contra la del profesor.

FG3PH4 : gana la de la chica... y no se le repara más po. (al profesor).

EIG1 : (...) acá como es un servicio pagado hay una relación de la cual algunos, porque no son todos, cree que uno es como inquilina de la educación poco menos, que muchas veces yo le he parado el carro a muchos acá cuando dicen: - si pa eso le pagan po, y no po, yo no soy inquilina de la educación, uno está haciendo un rol social (...)

Por otro lado, se dan otras formas de violencia asociadas a: una violencia estructural (cuyos responsables, según los profesores/as son los medios de comunicación) lo que les provoca una sensación de vulnerabilidad constante, especialmente en los profesores, quienes reconocen que no pueden acercarse a las alumnas, ya que pueden ser malinterpretados. Contrario a lo que les ocurre a las profesoras, ya que no es mal visto que ellas tengan una relación más próxima (corporalmente) con alumnos y alumnas.

La responsabilidad es asociada a los medios de comunicación, ya que consideran que es en ese espacio en donde se muestran casos constantes de violencia, especialmente de tipo verbal y sexual, ejercida por parte de profesores/as a alumnos/as, los que muchas veces son invenciones o manipulaciones, y que conllevan a deshorrar y ensuciar la labor docente.

Otro aspecto relevante que se reitera es la naturalización de la violencia. Ellas/os están sometidos diariamente a la desmotivación, la dificultad y el cansancio de sus estudiantes, sin embargo, asumen que el trabajo del profesorado es complicado y lleva de la mano la tarea incesante de incitar a sus alumnos/as a trabajar y de hacer omisión de actos agresivos y de faltas de respeto hacia ellos.

La razón que dan los y las docentes para no atender a estos actos, es la satisfacción que tendrán a futuro con el alumnado. Tienen la certeza de que

habrá un cambio actitudinal a medida de que vayan creciendo y pasando a cursos superiores.

En ambos recuadros, se pudo observar que los y las docentes han configurado su labor diaria como naturalmente enrevesada. No cuestionan a los educandos, los plantean como sujetos fijos, cuyo permanente comportamiento es el de manipular situaciones a su favor, y es responsabilidad del/la profesor/a controlar e intentar que ambas partes puedan realizar sus labores. En caso de que el/la profesional no pueda cumplir con esa función, no es adecuada para el contexto de ese colegio.

Asimismo, al referirse a situaciones en las que se cuestiona la palabra del profesor “si el profe abraza mucho a las chiquillas, y la cabra dice:-el profe me está tocando”, “gana la de la chica... y no se le repara más po”, gramaticalmente se evidencia que no se impugna lo que ocurre, se presenta como algo dado, algo real, algo que no puede ser cambiado.

Cuadro 5.

Cuadro de síntesis. Formas de violencia hacia profesores y profesoras de establecimiento de dependencia municipal.

Tipo de violencia	Hechos
Violencia implícita	<ul style="list-style-type: none"> - Groserías hacia compañeros/as - Lenguaje soez de uso constante. - Uso de celular - Escuchar música - No atender a la clase - Sensación de vulnerabilidad constante. - Posibilidad de ser grabados y expuestos a través de medios de comunicación
Violencia explícita Microviolencias	<ul style="list-style-type: none"> - Groserías directas. - Lenguaje soez hacia el/la profesora. - “chispear” o hacer sonar los dedos.
Violencia estructural	<ul style="list-style-type: none"> - Información de los medios de comunicación - Manipulación de la información.
Violencia de género	<ul style="list-style-type: none"> - Negación a los varones ser afectuosos con las alumnas.

2.2. Establecimiento de dependencia particular subvencionada:

Leamos los siguientes fragmentos extraídos del grupo focal, asociadas a violencia explícita e implícita:

FG2PM1 : Apenas yo aquí, veo que tanto hombres como mujeres agreden igual, de la misma forma.

FG2PM2 : independiente del género.

FG2PM3 : por ejemplo, de hecho, ese es un curso (1° medio) en el que mayoritariamente han llevado a cabo o al menos... física y no con mujeres. En términos que lo han agredido al punto que han provocado que el profesor ha tenido que salir de la sala.

FG2PM1 : Y les da lo mismo el vocabulario que usan, es pésimo, horrible, a garabato limpio, no les importa un reverendo rábano si hay dos profesores, hay un profesor, les da lo mismo, hay que estar siempre: -joven, cuide su vocabulario (...).

FG2PM3 : cuando una entra a la sala, al menos de algunos cursos, es la mugre que uno encuentra en la sala y no permite hacer clases, o sea, debe perder 10 – 15 minutos o aceptar hacer clases en una sala llena de papeles y que ya se ha transformado en un hábito.

FG2PM2 : yo creo que acá se da más ese tipo de violencia, que es más implícita. Y las estrategias del cómo salvar las situaciones en beneficio de ellos.

FG2MPH3 : o se ponen de acuerdo pa' faltar a las pruebas.

FG2PH4 : yo pienso que, yo creo que eso se da más contra las mujeres.

FG2PM1 : yo trabajo en la sala CRA (centro de recursos de aprendizaje) y yo veo cuando mis colegas van con alumnos tanto profesoras como profesores y la verdad es que ahí se ve más el problema con las profesoras. Faltas de respeto, hay gente que no hace nada. Va y se sienta y conversa y garabatos van, garabatos vienen, -¡Trabaja niño, haz tu trabajo, va con nota! (...).

FG2PM1 : el hecho de no trabajar, de no cumplir,

FG2PH7 : de no sentarse.

FG2PM3 : o poniéndose de acuerdo en pararse todos.

FG2PM2 : de ponerse de acuerdo en no contestar una prueba.

FG2PM1 : por ejemplo hay una que empieza (la profesora golpea con las manos

las mesas a hacer ruido) y sigue el otro, y sigue el otro, y sigue el otro...

FG2PM2 : ellos manejan más que nosotros. –No profes, si ustedes tienen que hacer algo. Muñequen hartos o esperan que uno se caiga para...Lo hacen enojar hasta que uno explote.

FG2PM2 : Cuando llegan profesoras nuevas uno les dice más o menos con quien tiene que tener cuidado, que hay alumnos que dan vuelta todas las situaciones.

FG2PM1 : Entonces mejor no te quedés solo con un alumno porque te pueden inventar cualquier cahuín, todo, o sea, a ese extremo yo opino. Siempre hay que cuidarse, mantenerse lo más alejado posible.

FG2PM2 : mi curso, es que mi curso fue... la hicieron llorar, se pusieron de acuerdo y no la dejaron hacer clases y llega la (nombra a una alumna) que es la ejecuta, ella ejecuta.

FG2PM1 : cuesta hacer clases, cuesta mucho hacer clases.

Los profesores y profesoras, destacan inicialmente que la violencia es ejercida indistintamente por alumnos o alumnas. No hay distinción el género del alumnado que provoca episodios de violencia. Asimismo, indican lo complicado que es iniciar y realizar una clase, por el hecho de estar diariamente expuestos a tener que lidiar con asuntos que no son competentes a la labor docente como es la suciedad que se encuentran en algunos cursos.

Por otro lado, indican que constantemente, el alumnado intenta manejar situaciones en su beneficio, por ejemplo, en negarse a responder pruebas, ítems o preguntas; provocar la rabia de un/a profesor/a para que el inspector general llegue; ponerse todos de pie o sentarse al mismo tiempo, gritar cuando una profesora entra (que según la profesora es un código que tienen entre los alumnos/as). Asimismo, otros hechos que vulneran el ejercicio docente es ponerse de acuerdo para no trabajar en clases o no permitir hacer la clase, lo que incluso, provocó el llanto de una profesora y que un profesor se retirara de la sala. Finalmente, varias de los y las docentes, afirman el cuidado que se debe tener con algunos/as alumnos/as que manipulan y tergiversan situaciones que pueden provocar una calumnia hacia un profesor o profesora.

Relevante es destacar que varios/as profesores/as estiman que son las profesoras quienes más sufren situaciones de violencia, ya sea, por haberlo observado (la encargada del Centro de Recursos para el Aprendizaje, CRA) o por escucharlo en la sala de profesores (son más las profesoras quienes se quejan de situaciones conflictivas). Sin embargo, éste último, destaca la subjetividad que puede prevalecer en las personas en la percepción de violencia.

Y otras de las declaraciones, asociadas a la naturalización de la violencia, así como a la violencia estructural y de género, fueron:

FG2PH5 : yo, tomando el concepto de violencia mía, a mí me preocupa por ejemplo que si un momento pierde la paciencia (un profesor) y golpea a un alumno. Eh, finalmente lo crucifiquen como si como si cometiera el peor pecado del mundo porque claro, eso es un delito, totalmente de acuerdo, merece un castigo, pero por ejemplo, no se po, ¿por ejemplo, se evaluará el contexto? ¿Tendrá legítima defensa? ¿Se considerará a lo mejor que ese alumno lo buscó, lo siguió o el grupo de alumnos también lo siga? Si tu planteas, por ejemplo, la ley de convivencia plantea que no hay una penalización hacia la presión del alumno al profesor o particularmente a la profesora, es preocupante, eso yo creo que deberíamos discutirlo.

FG2PM3 : yo creo que para nosotros que somos profesores es un tema, pero para la gente que está al otro lado no es un tema. (Violencia hacia profesores/as)

FG2PM3 : para ellos (apoderados) no va a ser preocupante lo que hace el hijo contra nosotros. De hecho lo justifican.

FG2PM1 : y lo avalan. Yo creo que esto pasa todo por la desautorización de los papás, de los apoderados hacia los profesores y a los de más arriba también porque aquí se habla de castigo para el profesor nada más. Según ellos los que agredimos y tratan mal siempre somos nosotros. -Aaah la vieja tal por cual. Entonces yo creo que más que nada la falta de respeto y la desautorización hacia los profesores. Hace hartos años que está pasando.

FG2PH5 : yo creo que es una cuestión social, tía porque o sino ¿qué respeto se le tiene a los carabineros?, o ¿qué respeto se le tiene a los que atienden a los consultorios?, no hay nada, nada.

FG2PH5 : o por ejemplo ustedes ¿se han topado con el señor del registro civil?, lo insultan en la fila porque no se apuran y porque ellos a lo mejor no tienen

más capacidad de atender más gente. Entonces al final y al cabo, la sociedad en general se ensimisma y no le interesa mucho el bienestar común.

FG2PH4 : mira, yo creo que, a mí me ha pasado, yo soy un poco más seco con las mujeres, un poco más alejado pero ese un tema de que algún tiempo atrás se tocó harto el tema de los abusos en la educación media por eso los profesores hombres con las damas, sobre todo de media debemos mantenernos más alejados, por eso, yo creo que se da más lejanía en la relación del profesor hombre con la alumna, que la profesora con el alumno. Es más probable que un apoderado no mire con otros ojos que una profesora se despida de beso en la cara con su alumno pero sí que una alumna se despida de beso con su profesor.

De los enunciados anteriores, podemos observar que existe una preocupación por parte del profesorado en cuanto a la posibilidad de defensa (legal) ante un eventual acto de violencia física de un profesor hacia un alumno. Según la ley de violencia escolar, en su artículo 16 D, la gravedad se asienta sólo en caso de que la víctima sea un/a estudiante, no un docente ni otro/a trabajador/a de la comunidad escolar. Se presenta la intranquilidad respecto de las diversas variables que puedan provocar e incitar a un profesor a llevar un acto de esa índole y que posiblemente, no fueran consideradas al momento de un juicio.

Posteriormente se manifiesta que a nivel social e institucional no existe preocupación concerniente a la violencia ejercida hacia los y las profesoras/es, inclusive, muchas veces ésta es justificada y naturalizada por los adultos responsables del/la alumno/a y por los directivos de la institución escolar, responsabilizando de todo a profesores y profesoras.

Estos sucesos, posteriormente, son explicados por un profesor, como un problema social, basado en el desinterés por el bienestar del/la otro/a; ejemplificándolo con lo que ocurre con carabineros y funcionarios públicos en general, no necesariamente a la desautorización que sufre la labor docente.

Finalmente, una forma de violencia de género, manifestada por varios profesores, hace alusión a la negación afectiva que han sufrido, debido al aumento de casos presentados por los medios de comunicación de abusos

deshonestos hacia alumnos y alumnas de colegios. Ello ha derivado en el autocuidado de mantenerse alejados corporalmente y evitar contacto cercano, especialmente con sus alumnas.

Cuadro 6.

Cuadro de síntesis. Formas de violencia hacia profesores y profesoras de establecimiento de dependencia particular subvencionada.

Tipo de violencia	Hechos
Violencia implícita Microviolencias	<ul style="list-style-type: none"> - Impedir hacer clases. - Manipular situaciones en su beneficio. - Faltar a pruebas - No contestar pruebas. - Incitar al enojo y rabia. - Manipulación de dichos. - No trabajar o cumplir con actividades. - Ponerse de acuerdo en sentarse o pararse todos/as. - No trabajar. - Ensuciar la sala.
Violencia explícita	<ul style="list-style-type: none"> - Invención de habladurías. - Hacer ruido en las mesas constantemente. - Provocar el llanto de profesoras.
Violencia estructural	<ul style="list-style-type: none"> - Ensimismamiento. - Faltas de respeto generalizado hacia autoridades. - Ausencia de interés en el bienestar común.
Violencia de género	<ul style="list-style-type: none"> - Negación de la afectividad en la relación alumna-profesor.

2.3. Establecimiento de dependencia particular:

Leamos los siguientes fragmentos extraídos del grupo focal, asociadas a violencia explícita e implícita:

FG1PM2 : (...) que no escriben, que te entregan la prueba en blanco, que están durmiendo en la clase. Que llaman la atención, ni un brillo la clase, llaman la atención, de que la clase es aburrida. Pero todas las clases durante toda la semana son aburridas porque han dormido todas las primeras horas de las clases.

FG1PM3 : Hay mucha (violencia) simbólica. Mucha. Eso mismo que te anulan cuando empiezan a conversar entre ellos y tu estai pará adelante, esperando que ellos se queden callados para que tu podai empezar la clase. Y siguen hablando y siguen hablando, y no paran de hablar (...).

FG1PM1 : mira, yo no sé si esto será alguna forma de violencia, pero por ejemplo cuando uno está hablando sobre algún tema importante, los alumnos te hacen preguntas de doble sentido, y a veces unas morbosas. No sé si puede considerarlo una forma de violencia porque eso se da más en los hombres. Al menos en mi caso.

FG1PH4 : (...) cuando han tenido nota roja, también responden, les tiran del brazo (les sacan la prueba agresivamente de la mano), apretando la prueba, agarrándola y tirándola lejos (...).

FG1PM3 : En general el varón a mí me ha tocado, y es el varón el que agarra la prueba y la arruga ¿qué quiere decir el alumno con eso? ¿Qué quieren decirnos a nosotros? - Esto no vale nada. ¿No es cierto? - No vale nada, yo lo tiro a la basura (asevera con la cabeza). Es fuerte.

FG1PM2 : los garabatos, cuando le dijo los garabatos el alumno a la profesora y se fue de la sala golpeando la puerta. Es que ella lo estaba echando al niño de la sala y él no se quería ir.

FG1PM3 : (recordando otra oportunidad) el alumno, pasó algo, algo, no sé, el alumno tomó su mochila y se fue al fondo de la sala y empezó a golpear la pared con la mochila y a gritar.

FG1PM1 : Sí, sí. Un alumno dos o tres semanas atrás, también en un primero medio, yo sentí que él me iba a agredir físicamente porque yo estaba de pie en mi puesto (la profesora se levanta de su silla y señala lo ocurrido), él empezó a caminar desde su puesto con una decisión así como, yo le miraba la cara y dije: - aquí me llegó. Yo sentí que me iba a agredir. Me paré de mi puesto, no me moví y un alumno que estaba sentado adelante (más cerca de la profesora) y le dijo: - ¡no, a la Miss no y te sientas! (tono imperativo).

FG1PM3 : con la dirección del colegio, ya sea con los padres, apoderados. Entendemos que han llamado a algunos 2 ó 3 veces y el alumno sigue igual.

FG1PM1 : algunos alumnos lo aceptan, otros no. Algunos insisten, tú los expulsas de la sala y se quedan parados en la ventana, y te siguen molestando por la ventana, y te dan vuelta, te abren las puertas y aparecen de nuevo.

Se evidencia inicialmente que tanto profesores como profesoras distinguen claramente los tipos de violencia implícita (señalada también como simbólica) y explícita. Asociado a la violencia implícita, indican que resulta muy dificultoso iniciar o continuar una clase, ya que los/las alumnos/as no dejan de conversar; que duermen porque (según declaran los mismos estudiantes) la clase es aburrida y no les llama la atención; o en ocasiones, cuando se les entrega el resultado cuantitativo de una prueba, ellos la arrugan y la lanzan lejos.

Mientras tanto, la violencia explícita, ellas la asocian a las preguntas con contenido sexual que realizan los alumnos; a portazos cuando se les expulsa de la sala ante un mal comportamiento; al inconveniente que les provocan los alumnos que están fuera de la sala interrumpiendo constantemente la clase; y a casos concretos en donde un alumno se dirigió de manera vulgar y presentó una actitud agresiva y frontal hacia una profesora, cuando ésta le pide se retire de la sala; y a un hecho acontecido recientemente, cuando una profesora sintió que un alumno se acercaba a agredirla, cuando otro lo detuvo.

Con relación a las medidas disciplinarias adoptadas por los encargados de disciplina en los colegios, una profesora destaca que éstas no tienen el efecto esperado en los alumnos/as, ya que no hay un cambio de actitud que ayude a la realización de la clase.

Y otras de las declaraciones, asociadas a la violencia estructural y de género, fueron:

FG1PM1 : Pienso que por ejemplo, los varones, ellos, generalmente, faltan más el respeto hacia las mujeres que a los varones, porque... pero sí, cuando se enfrentan al profesor, al varón, son más agresivos contra él. Porque de repente se van así como (gesto de agresión física) –te puedo pegar y tú no me haces nada, ¿quién pierde?.

FG1PM3 : Yo creo que hay más violencia con las mujeres. Hacia el profesor hombre no se le... no son tan violentos.

FG1PH4 : Yo creo que cuando uno está con un colega, creo que cuando se enfrentan a un hombre, lo hacen con más rudeza.

FG1PM3 : y acá es más notorio hacia la mujer profesora.

FG1PH4 : más física, más física porque es una disposición entre los dos de la lucha en la selva del macho alfa.

FG1PM3 : (...) Ahora miren, yo creo, en lo siguiente. Posiblemente, hay un choque con los alumnos y las alumnas porque dentro de las profesoras cabe otro punto, que también son mamás, entonces, las profesoras son más agudas en el sentido de preguntar, de estar ahí, por ejemplo, la colega (nombra a una colega), que está ahí, siempre como insistiendo, una persona más que cercana, siempre está corrigiendo. Entonces sienten que ella es como una autoridad que está oprimiendo.

FG1PM2 : Lo otro que yo he notado no se hacen mucho problema por la parte valórica. No se hacen mucho problema en sus clases por estar siempre la parte valórica del respeto, de la puntualidad, del ¿cómo se llama?, de hacer las cosas bien, no al lote. Si le va bien, le va bien, si le va mal, le va mal, y no se da. Entonces nosotras ¿por qué tenemos los encontrones con los alumnos?, porque siempre estamos como exigiendo la otra parte, exigiendo que ...

FG1PM3 : Les falta ese compromiso, como mamá.

FG1PM3 : yo la verdad, siento que ellos no tienen conciencia, ellos no tienen una idea clara de nuestra labor, la parte de nuestro que hacer, la aparte económica y social. Creo que son alumnos demasiado ensimismados, que no ven más allá de su nariz. Es difícil sentir que ellos aprecien en forma objetiva el trabajo de uno...

FG1PH4 : (...) tomando en cuenta lo que conversábamos denante, que han aparecido videos de ciertos profesores en youtube, siendo totalmente siendo degradados por sus alumnos, como cuando le pusieron un chinche a la profesora en el asiento, cuando le cortaron una pata a la silla, etc. etc. Pero yo al menos no he visto que las leyes ayuden a proteger a los profesores de violencia escolar. Creo que ha sido todo lo contrario.

FG1PM3 : lo que estamos viviendo en general, en la ciudad, en el país. Lo que ven por la televisión, estamos viviendo en una sociedad violenta.

FG1PM1 : la cultura de la violencia.

FG1PM3 : yo quería agregar otra cosa, la violencia que hay entre ellos, como se molestan, como se descalifican, y algunos que son poco tolerantes y se van a parar,

se van a golpear. Hay alumnos que llegan atrasados 20 minutos, 30 minutos y tú le preguntas porque llegó atrasado y te responden de mala forma.

FG1PM1 : es que los alumnos se sienten avalados porque en su hogar los apoyan. Generalmente los colegios, también el MINEDUC, siempre buscan el responsable y el responsable es el profesor. Aunque sea la víctima, termina siendo el victimario. Ellos sienten eso. Y cada vez quedamos más desmedro frente a ellos y por los mismos medios de comunicación: - el profesor castigó a un alumno, el profesor esto, el profesor lo otro. Lo magnifican ¿y cuando los profesores somos agredidos?

FG1PM1 : es que eso desgraciadamente se ha ido perdiendo con el tiempo, pero por eso no tenemos empoderamiento nosotros para poder defendernos por lo que yo acabo de decir, porque a nosotros no nos apoyan. Siempre el apoyo es para el alumno, no para el profesor.

En relación a la violencia de género, las/os docentes distinguen lo que es una violencia implícita constante hacia las profesoras y una actitud más violenta físicamente hacia los profesores. Esto es asociado a la lucha que predomina en los varones por tener el dominio y mostrarse fuerte frente al otro del mismo sexo; y en cuanto a las profesoras, se explica que ellas, por el hecho de ser persistentes en los llamados de atención del tipo valórico y actitudinal, son asociadas con el rol de la madre que enseña y a la vez oprime, porque no les permiten libertades dentro de la sala de clases.

De la misma forma, se manifiesta una sensación de desamparo y vulnerabilidad en lo tocante a la protección moral de los y las docentes. Se indica que por parte de la institucionalidad y la familia, en caso de conflicto, generalmente se indica al profesor o profesora como responsable, y los alumnos y alumnas se percatan de que eso ocurre, ya que manipulan situaciones a sabiendas de que en caso de conflicto, quien será perjudicado/a, será el/la docente.

Siguiendo la idea anterior, se recuerdan casos expuestos por los medios de comunicación, en donde docentes son degradados y humillados por sus alumnos, mostrando que lo legislativo no ha hecho un buen trabajo, ya que ha vulnerado la integridad de docentes, dejando muchas veces al profesor/a en desmedro frente a los educandos.

Cuadro 7.

Cuadro de síntesis. Formas de violencia hacia profesores y profesoras de establecimiento de dependencia particular subvencionada.

Tipo de violencia	Manifestación
Violencia implícita Microviolencias	<ul style="list-style-type: none">- No escribir- Entregar la prueba en blanco.- Dormir durante la clase.- Conversar mientras se hace la clase.- Arrugar y votar una prueba entregada.- Molestar desde fuera de la sala mientras se intenta hacer la clase.
Violencia explícita	<ul style="list-style-type: none">- Preguntar temas asociados al sexo. (sin tener relación con los contenidos)- Vocabulario soez.- Portazos.- Actitud intimidante hacia la profesora.- Responder de mala manera.
Violencia estructural	<ul style="list-style-type: none">- Faltas de respeto hacia adultos en general.- Sociedad violenta.
Violencia de género	<ul style="list-style-type: none">- Violencia más recurrente hacia mujeres.- Preguntar temas asociados al sexo (a profesoras mujeres).

3. Las experiencias docentes asociadas a las actuales normas de convivencia escolar.

Las diversas respuestas de los grupos, por dependencia administrativa al ser consultados por la nueva política de convivencia escolar.

Grupo colegio particular pagado:

FG1PH4 : yo sé de un punto: -que era el que decía que la... (nombre) tenía la culpa de esta ley era crear dentro de los colegios un grupo que se dedicara a resolver situaciones. Que un colegio había que crear un grupo de convivencia escolar en donde había un profesor, un alumno, etc. Pero el tema a la larga era que si la situación no se mejoraba la culpa la tenía el director y tenía que pagar una multa.

En los fragmentos anteriores se indica que el conocimiento que tienen los y las docentes respecto de las políticas ministeriales de convivencia escolar proviene de los medios masivos de comunicación, en donde mayormente se ha informado respecto de las sanciones a aplicar en caso de que el colegio careciera de procedimientos acertados en posibles casos de bullying; y de la creación de un consejo de convivencia que se dedicara a resolver situaciones de conflicto. Claramente, en las prácticas de esta institución, no se evidencia mayor conocimiento por parte de profesores de estas nuevas políticas.

Grupo colegio particular subvencionado:

FG2PH4 : yo creo que esto, no sé si estoy bien al tanto de esto pero yo a principio de año cuando se habló de la convivencia escolar, de que iba a haber un encargado de convivencia, yo no sé qué pasa ahí, yo creo que nuestro reglamento dice una cosa, y la cosa parece que va por otro lado, por ejemplo si un alumno comete un falta grave parece que ahora hay que hacer todo un protocolo, que todos votan y de acuerdo a eso se buscaba una solución aparte, no sé si vaya por ahí el tema pero ahí yo me considero falto de conocimiento en ese sentido...no manejo el tema de cómo se trabaja la convivencia escolar.

Al ser consultados los y las docentes respecto de la política de convivencia escolar, éstos mantienen un silencio generalizado, para luego recordar a grandes rasgos lo informado al inicio del año escolar por parte de las

autoridades, en donde se comunicaba la existencia de un/a encargado/a de convivencia y los protocolos a seguir en casos de indisciplina. Se evidencia que dentro de las prácticas cotidianas, no existe mayor experiencia ni conocimiento de la esta temática.

Grupo colegio municipal.

Varios	: este año más que nunca.
FG3PH4	: Este año pusieron a una persona. El año pasado sólo había un comité. Este año pusieron a una persona que está a cargo.
FG3PM2	: es un mediador ¿ah?, porque cumple la función de mediador. No es el que va a solucionar todos los conflictos, sino es el que media y hace, y pasan al comité de convivencia, que lo forma inspección, orientación, hay alumnos, apoderados.
Todos	: (participan) todos los estamentos.
FG3PM2	: el comité de convivencia comenzó a funcionar el año pasado.
FG3PM1	: me parece como que hay un orden ahora. Está como, porque la persona que está encargada prepara a los chiquillos, les da charlas, hay dos alumnos por curso que son monitores y los están preparando, están continuamente están en talleres, y nosotros también tenemos con ella algunas charlas. Viene una persona de afuera que es (...)... es el encargado de convivencia escolar de la Corporación.
FG3PH4	: ahora, para todos es nuevo, para ella, para nosotros, para los chiquillos, para todos es nuevo. Todo lo que estamos viviendo en esta situación es todo nuevo. El papeleo, todos los trámites, todo lo que hay que presentar, cómo hay que defenderse. Qué es lo que tiene que hacer el profesor. Para todos es nuevo.
EIG1:	si, ehh, la convivencia escolar de hecho todos los que somos inspectores generales tenemos que conocer muy bien eso, y para eso nos prepararon, a nosotros como corporación nos mandaron a un curso con la Universidad Alberto Hurtado, que además la profe de uno de los talleres era excelente, excelente la mujer, y todo esto de la convivencia escolar hay que ver que de verdad los chicos están violentos, violentos porque ven que hay muchas cosas que se consiguen mediante la violencia allá tenemos el método de: el profesor tiene problema en la sala, al alumno lo saca el inspector del sector pues tenemos para cada sector, el inspector del sector lo lleva a inspectora general, que somos dos inspectores generales ehh, ahí se ve la primera escala, el primer peldaño de la escala. Si se puede arreglar la cosa, que circunstancia, si no hay arreglo se pasa a la orientadora, si hay un problema emocional, se pasa al

comité multidisciplinario que hay asistente social y sicóloga, serían 3 que están actuando ahí, y si no se pasa al comité de convivencia que comité de convivencia tiene representantes, a ver el que dirige eso es el jefe de convivencia, representante de profesores, representante de centro de alumnos, de centro de padres, y de los profesores...Y hemos tenido buenos resultados.. Se van saliendo las cosas, se van ehh descubriendo a quien está molestando. Acuérdate que la ley del bullying, tú sabes algo, tú tienes que denunciar, igual que del acoso sexual. Entonces la encargada de convivencia tiene que estar estudiando todo eso.

En el caso de las prácticas y conocimientos escuchados de los profesores e inspectora de liceos municipales se evidencia que tienen experiencia respecto de los procedimientos y formas de actuar que exigen las nuevas políticas de convivencia escolar instauradas el año 2012, con la creación de un comité de convivencia en el cual participan todos los estamentos; y el año 2013, con el nombramiento de una encargada de dedicación exclusiva.

Síntesis:

De acuerdo a lo que se observa en los análisis anteriores, los/as únicos/as que manifiestan un saber experiencial efectivo son los/as profesores/as del establecimiento municipal, en donde se han invertido horas de trabajo docente, perfeccionamientos y fondos económicos para implementar de forma efectiva las nuevas políticas estatales asociadas a solucionar problemas y así mejorar la convivencia escolar. En el caso de los otros colegios, se evidencia que no existen prácticas en las que el profesorado participe, y por ello, el desconocimiento generalizado de ambos grupos de profesores y profesoras.

Conclusiones

Al inicio de este texto, se lee que es de conocimiento general que la supuesta autoridad pedagógica, que ordena jerárquicamente el espacio del aula, ha entrado en tensión como consecuencia de un sinnúmero de cambios económicos, culturales y sociales sucedidos en las últimas décadas. Esto tiene una relevancia especial para los estudios con perspectiva de género, ya que, al ser la docencia una actividad realizada generalmente por mujeres, puede estar indicando que esta deslegitimación de autoridad tenga relación con la violencia de género.

Por lo anterior, decido investigar los significados de violencia que expresaban profesores y profesoras; y saber, especialmente, si estimaban que los actos de indisciplina y violencia, eran ejercidos mayormente hacia las docentes por razón de género.

Luego de un proceso de planificación, revisión bibliográfica, levantamiento de la información, análisis de los enunciados y cruce de la información, se obtienen las siguientes conclusiones organizadas de acuerdo al objetivo general y los objetivos específicos planteados.

Significados de violencia de género

El objetivo general de la investigación iba dirigido a develar los significados de violencia de género enunciados explícita o implícitamente por profesores y profesoras, lo cual fue verdaderamente difícil. Ante la simple enunciación por mi parte (en el rol de moderadora de los grupos focales) de los conceptos de violencia de género, estereotipos de género, roles de género; había una negación generalizada de que estos fueran efectivos o que se dieran en la actualidad. Los argumentos iban asociados a que los estereotipos masculino y femenino eran una concepción pretérita, que no coincidía con las

labores y la construcción de identidad que hoy en día – según declaran los y las informantes- practican cotidiana e igualitariamente hombres y mujeres. Esta negación se vincula directamente a la invisibilización que han sufrido las mujeres en diversos ámbitos: letras, academia, historia, ciencias, economía y otras; que el feminismo, a través de sus luchas académicas, legales y/o callejeras ha intentado develar.

Al visualizar los significados de violencia de género por dependencia administrativa, obtenemos que: en establecimientos con dependencia municipal los y las docentes niegan cualquier forma de violencia en lo explícito, pero indican una serie de hechos que consideran agresión hacia su trabajo, negándose a hacer diferenciación alguna entre hombres y mujeres. Los y las profesoras informantes, que trabajan en escuelas con dependencia particular subvencionada, niegan la posibilidad de que exista la violencia de género (en general), pero explicitan las vulneraciones constantes a las que son sometidos/as por sus alumnos/as; mientras que un par de profesores, como la jefa de UTP y otra docente que tiene acceso a observar clases de sus colegas, indican que estas formas de vulneración se manifiestan especialmente hacia mujeres. Finalmente, en el caso del colegio particular, sí conciben que la violencia es ejercida mayor y habitualmente hacia las profesoras. Todo lo anterior permite afirmar que la violencia de género efectivamente permea el espacio educativo en la interrelación profesora-alumno, en el fenómeno de lo que en el marco teórico se denominan microviolencias y que tienen su correlato en la violencia simbólica y estructural.

Es importante señalar la relevancia que otorgan los y las docentes a la subjetividad que existe al significar un hecho como violento, lo cual se condice con las suposiciones realizadas al inicio de este estudio. Esa subjetividad, de lo que se concibe como ejercicio violento, ha llevado al fenómeno de la naturalización, lo cual queda más que claro con las declaraciones de los y las docentes de los colegios con subvención del estado, quienes en ningún minuto

expresan haberse sentido violentados/as, al contrario, indican que quienes laboren en ese contexto, deben asumir la realidad que allí ocurre. Han naturalizado a tal extremo el uso de lenguaje soez, la desidia y la indiferencia por parte de sus alumnos, que no la significan como un intento de anular a otro. Sin embargo, en el colegio particular, las docentes, sin tapujos, confesaron haberse sentido violentadas.

A partir de lo expuesto, puedo señalar que mayoritariamente, las diversas formas de agresión que se suceden dentro de las aulas, no son significadas de manera explícita como violencia, menos aún, como violencia de género. Evidenciando que este fenómeno se ha transformado en un ejercicio habitual de las aulas, siendo legitimado por la institucionalidad que no resguarda ni protege la profesión docente y que trae como derivado, una vez más, la precarización de una profesión mayoritariamente femenina, acorde con el sistema de estatus e ideologías de género que ordenan y valoran a un género por sobre el otro (Scott y Ortner).

Factores que promueven la violencia de género.

En relación a este objetivo específico, dirigido a identificar los factores que promueven la violencia de género, se consideraron todos aquellos enunciados que, implícita y simbólicamente, van construyendo un discurso permeado de violencia de género, pero que, como recién concluimos, no es reconocido como tal por sus emisores y emisoras.

El primer factor corresponde a la construcción cultural del ser hombres y mujeres, y los arquetipos hegemónicos de lo masculino y femenino: lo afectivo será negado para los primeros y la autoridad será negada para las segundas, ya que, la formación estereotípica y dicotómica de género castiga la ruptura de estos modelos.

El segundo factor que emergió de los discursos docentes fueron las características de quienes tienen autoridad dentro de la sala, que nuevamente se asocia a las construcciones de género masculinas: una significativa altura (corporal) y una voz imponente, grave y fuerte.

El tercer factor se asocia al poco compromiso de los padres y apoderados en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Ocurre que muchas veces, estos no dan crédito al trabajo académico y valórico que se lleva a cabo diariamente por los y las docentes, al aprobar o justificar situaciones ofensivas en su contra.

Un cuarto factor indica que los y las profesoras mencionan como uno de los culpables de esta pérdida de autoridad: al poder del estado, que sistemáticamente ha vilipendiado el trabajo docente; en un inicio a través de la disminución de su salario, que traía de forma tácita un desconocimiento hacia su labor y luego atribuyéndole los malos resultados académicos en pruebas estandarizadas.

El último factor, pero no menos importante, se refiere al conjunto de contenidos, habilidades y modelos que se enseñan en las escuelas por medio del currículum explícito y el currículum oculto. A pesar de que supuestamente, por parte de los diferentes gobiernos se han llevado a cabo intentos por trabajar con perspectiva de género, estos no han tenido mayor repercusión en la formación inicial ni posterior en las escuelas de pedagogía. A través de los grupos focales se evidenció que el concepto de género no era conocido por los y las docentes, menos aún la relevancia que empíricamente tiene la perspectiva de género en la construcción de identidades de los y las educandos. En la mayoría de las asignaturas, sin distinción, los y las docentes dan a conocer que la presencia de las mujeres como sujetos que hacen ciencia, como teóricas, o como sujetos históricos, no existen.

A pesar de que sólo fue nombrado por los/as docentes del colegio particular pagado, no puedo dejar pasar el cruce que se genera entre género y

clase social, ya que dan cuenta de sesgos de clase, al asociar a los/as profesionales de la educación, con clases sociales bajas o medias, lo que promueve una deslegitimación de la autoridad y con ello, diversas formas de violencia.

Formas de violencia (de género).

Como se señalaba anteriormente, la violencia no es declarada como tal por parte de profesores y profesoras, sin embargo, éste es un punto que consideran las teorías que fundamentan esta tesis, que describen una naturalización de diversas formas de violencia social. Por ello, se concebirán como formas de violencia las diversas prácticas que causan malestar, divididas en cuatro grupos: violencia estructural, explícita, implícita y de género propiamente tal.

La violencia estructural será aquella que se presenta de forma generalizada en la sociedad, que avala y permite como habitual múltiples prácticas que agreden a otro/a, como lo son la manipulación de la información, la legitimación de estereotipos y del modelo económico y cultural construidos a través de los medios de comunicación, que lleva al ensimismamiento y la pérdida del sentido del bienestar común, en este caso, hacia los y las docentes.

La violencia explícita se manifiesta a través del uso de un lenguaje soez para dirigirse a los y las docentes, no permitirles realizar la clase, inventar calumnias, hacer preguntas de connotación sexual, etc.

La violencia implícita se relaciona con entregar pruebas en blanco, no atender, conversar en demasía o dormir durante, demostrar una actitud indiferente, molestar fuera de la sala para no permitir hacer la clase y otras.

Y finalmente, la violencia de género que se manifiesta en el impedimento de poder practicar acciones que se asocian sólo a uno de los sexos, como por

ejemplo la negación de los hombres en demostrar sus afectos hacia sus estudiantes y la negación de las docentes de ejercer una autoridad no masculina, regida básicamente en el respeto hacia un/a otro/a. Junto a ello, la mayor violencia de género, a mi parecer, se presenta en la negación de la existencia de la dominación de un género sobre el otro.

Experiencias con la convivencia escolar.

En relación a este objetivo, que pretendía observar las experiencias efectivas de convivencia escolar, se evidencia claramente que los únicos establecimientos que han ido aplicando paulatinamente y en el cotidiano, con toda la comunidad educativa, esta nueva política pública, han sido aquellos que tienen dependencia municipal, y en donde los profesores tienen profundas expectativas de que signifique un avance significativo para el aprendizaje de los educandos y el buen entendimiento en todos quienes forman parte de la escuela; no ocurre lo mismo en los colegios con otras dependencias, quienes manifiestan casi total desconocimiento de la Ley de Convivencia, las formas en que se está ejerciendo en las escuelas, y cualquier otro punto asociado.

El aspecto de la convivencia escolar, analizado desde una perspectiva de política pública, es fundamental dentro de las interrelaciones que se suceden dentro de la escuela, y por ende, guarda directa relación en mejorar las relaciones entre quienes forman parte de la comunidad educativa, así como de mejorar las interrelaciones alumnos/alumnas - profesores/profesoras dentro de las aulas y evitar actos de violencia, sin embargo y a pesar de las buenas intenciones, las prácticas docentes y las normativas de los colegios, tienen una visión más bien punitiva –no preventiva- de los actos agresivos que puedan sucederse entre el profesorado y el alumnado. No puedo omitir que el sistema educativo actual mantiene tal cantidad de labores (especialmente administrativas) sobre profesores y profesoras, que difícilmente existan

momentos y tiempos destinados a solucionar conflictos que pueden suceder dentro de la clase.

Una verdadera política pública, que pretenda transformar las escuelas en lugares donde se aprenda a convivir y a ser ciudadanos/as, debe fomentar los espacios de diálogo, de discusión, de intercambio de ideas, de reflexiones tanto dentro como fuera del colegio. Espacios que no están presentes en las escuelas hoy. La clase y la escuela, como lugares en donde se potencie la formación de hombres y mujeres integrales (misión que se presenta en la mayoría de los Proyectos Educativos de las escuelas) no es un eje nuclear en torno al cual giren las prácticas, normas y quehaceres de quienes constituyen la comunidad educativa actual.

Discusión

Para la generalidad de los docentes que participaron en esta investigación, no hay violencia en su quehacer diario. ¿Y qué son entonces ese sinnúmero de agresiones que deben sufrir diariamente y que en ocasiones tiene consecuencias físicas y psicológicas?

La violencia sutil, implícita y que incluso en ocasiones es elegante; se ha ubicado y practicado de tal forma en la sociedad, que también ha puesto sus cimientos en las escuelas y colegios, siendo naturalizada por quienes formamos parte de la comunidad escolar. ¿Pero cómo no someterse a este ejercicio de violencia si la violencia muchas veces da origen a una sociedad?

El último gran cambio que sufrió el sistema educativo, fue durante la dictadura. Allí se fijaron las bases, que tras un enfoque neoliberal, dejó la educación en manos del mercado. Los y las docentes, asimilaron externamente estos cambios; pero muchos cuerpos han resistido y se han resentido debido a las actuales condiciones laborales. Malestares físicos y psíquicos nos ubican dentro de las profesiones más precarias (UNESCO 2005), consecuencia de la negación de una valoración histórica, profesional, social y de ser protagonistas de la formación de una sociedad.

Desde mi perspectiva particular, y luego de largas reflexiones con mi profesora guía: Ximena y con los textos incorporados en la bibliografía (especialmente con Bourdieu y Freire) fui comprendiendo que muchas veces, esta violencia de género se lleva a cabo como rechazo a la cultura tradicional, a lo clásico, a la historia repetida en la que no se ven reflejados los educandos, ya que el arbitrario cultural y la selección de contenidos que deben aprender obligatoriamente en las escuelas, no guarda relación con los saberes de su clase de origen y no tienen relación alguna con la visión de mundo que han construido a partir de sus experiencias y las de sus padres. En síntesis: una

educación descontextualizada de los sujetos que la reciben (y que la entregan), desde la perspectiva de sus historias personales y como sujetos históricos.

De esta manera, la violencia que se produce en este contexto, predominantemente hacia las profesoras, a mi parecer se debe al rechazo de los alumnos y alumnas, porque ven representadas en ellas a la persona que les está oprimiendo e inculcando arbitrariamente un grupo de saberes legitimado por una clase a la cual no pertenecen. Sufren de esta manera, una doble opresión: por ser mujeres y por enseñar el arbitrario cultural.

Si vamos al tema de la condición socioeconómica, y lo aplicamos a los y las sujetos de estudio, es el grupo del colegio particular pagado quienes realizan una mayor crítica a sus alumnos, ya que estos últimos pertenecen a la clase que da un valor real al conjunto de saberes enseñados en la escuela; que se contrasta de manera absoluta con lo que ocurre en el liceo municipal: ahí los profesores naturalizan la violencia como un acto de comprensión del otro, como un acto de amor. Naturalizan su trabajo como una sucesión de actos que los vulneran, pero que tiene un fin noble y significativo: convertir a los “animalitos” que llegan en primero medio, en personas trabajadoras de bien, logrando el disciplinamiento en torno al cual reflexiona Foucault (1975).

En la selección de contenidos que se realiza en los Planes y Programas siempre hay una selección cultural que legitima los saberes de las clases dominantes, pero no los de las clases dominadas. Negando los aprendizajes significativos que aprenden en su contexto social y provocando (y ejerciendo) violencia simbólica.

Si bien es cierto, estas lógicas sobre las que se basa el sistema de enseñanza son complejas de modificar, siempre hay fugas que permiten romper con lo impuesto a priori. Los cambios pueden suceder.

Bibliografía

Abramovay, M. (2005). "Violencia en las escuelas: Un gran desafío". En *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 53-66.

Aravena, M. et al. (2006). "Investigación Educativa I". Universidad Arcis.

Aron, A. (1998). Diseño, Implementación y Evaluación de un programa de Educación para la No Violencia.

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermeneútica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa, RIE*, 26(2), 409-430.

Azúa, X., Guerrero, E., Hurtado, V. & Provoste, P. "Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras". Hexagrama consultoras.

Baca, G. (2007). "Una propuesta teórica para el estudio de las relaciones de dominación disciplinaria en la escuela: Michel Foucault y Michel De Certeau". *Espacios Públicos*, 10(20), 241-256.

Barrera, M., Tonon, G. & Salgado, S. (2012). "Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social¹". *Universitas Humanística*, (74), 195-225.

Batallán, G. (2003). "El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704.

Blat, A. (1994). "Informe sobre la Igualdad de oportunidades educativas entre los sexos". *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), 123-145.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964). "Los Herederos: Los estudiantes y la cultura" (2^{da} ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores (2009).

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1975). "La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Madrid, España: Editorial Popular (2001).

Bourdieu, P. (1997). "Capital cultural, escuela u espacio social" (2^{da} ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Butler, J. (1998). "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista". *Debate feminista*, 18(9), 296-314.

Carrillo Meraz, Rosalía. (2009). "Educación, género y violencia". *Revista El Cotidiano*, (158), 81-86.

Canales, M. (2006). "Metodología de Investigación Social". Santiago de Chile LOM.

Carrasco, C. López, V & Estay, C. (2012) "Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Revista Psicoperspectivas*, 11 (2) 31-55.

Cid, V. & Vivar H. (2006). "Comunicación e Identidad de Género". Tesis para optar al título de Profesor de Castellano y Comunicación. Universidad del Bío Bío. Facultad de Educación.

Cisterna, F. (2005) "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa". *Revista Teoría*. 14 (1) , 61-71.

Cornejo Chávez, R. (2008). "Salud laboral docente y condiciones de trabajo". *Revista Docencia*, (35), 77-85.

Cornejo Chávez, R. (2012). "Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones del trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal". Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

De Lauretis, T. (1994). "La tecnología del género. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*". Rio de Janeiro: Rocco, 206-242.

De Souza, M., Ferreira, S. & Gomes, R. (2012). "Investigación social: teoría, método y creatividad" (2^{da} Ed.). Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Díaz-Aguado, M. (2005a). "La adolescencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela". *Psicothema*, 17(4), 549-558.

Díaz-Aguado, M. (2005b). "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla". *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 17-47.

Díaz-Aguado, M. (2005). "Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia". *Revista de Estudios de Juventud*, (73), 38-57.

Engels, F. (2006). "El origen de la familia, la propiedad privada y el estado". Publicado y distribuido por la Fundación Federico Engels. www.engels.org

Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (1997). "El futuro en riesgo: nuestros textos escolares". Estudios Públicos.

Femenías, M & Soza, P. (2009). "Poder y violencia sobre el cuerpo de las mujeres". *Sociologías*, Porto Alegre, 11(21), 42-65.

Foucault, M. (1975). "Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión" (2^{da} Ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Flores, Raquel. (2005). "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida". *Revista Iberoamericana de educación*, (38), 67-86.

Foster, L. (2011). "Características que asume la convivencia en una escuela municipal de la región metropolitana desde la perspectiva de alumnas, alumnos, profesoras y profesores". (Tesis de licenciatura). Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.

Freire, Paulo (2012) "Pedagogía del oprimido" (3^a Ed. 4^a reimpresión). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Gamba, S. (Coord.) (2009). "Diccionario de Estudios de Género y Feminismos" (2^{da} Ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos Lexicón.

García, J. G. (2006). "Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones". *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3), 6.

García, M & Madriaza, P. (2005a). "La imagen herida y el drama del reconocimiento: Estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile". *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 27-41.

García, M & Madriaza, P. (2005b). "Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos". *Psyche*, 14(1), 165-180.

García, M & Madriaza, P. (2006). "Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile". *Estudios de Psicología*. (11) 247-256.

Guerrero, E., Valdés, A. & Provoste, P. (2006). "La desigualdad olvidada: Género y Educación en Chile". En *Equidad de Género y Reformas Educativas*. FLACSO. 99-148.

Gutiérrez, A. (2004). "Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bordieu". *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 289-300.

Guzmán, V & Todaro, R. (2001). "Apuntes sobre género en la economía global". En *El género en la Economía*. Ediciones de las mujeres (32). Santiago de Chile: Centro de Estudios de la Mujer.

Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Ibañez, J. (2010). "Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas". En el análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Alvira, F. García, M. e Ibañez, J. (comp.) Alianza Editorial. .

IDEA. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. (2005) "Conclusiones del Primer estudio nacional de convivencia escolar. La opinión de estudiantes y docentes".

Lomas, C. (2007). "¿La escuela es un infierno?: violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad". *Revista de educación*, (342), 83-102.

Loyola, M. (2008). "Niñez y currículum oculto: designaciones hegemónicas de la infancia". *Paulo Freire Revista de Educación Crítica*, 7(5),

Llaña M. (2011). "La convivencia en los espacios escolares: Una incursión hacia su invisibilidad". Chile. Bravo y Allende Editores.

Madriaza, P. (2006). "Sentido social de la violencia escolar. Transformaciones culturales en el discurso marginal de los que están sujetos de la violencia". Tesis conducente al grado de Magíster en Antropología y Desarrollo. Universidad de Chile. Santiago.

Madrid, S. (2006). "Profesorado, política educativa y género en Chile: balances y propuestas". *Colección IDEAS*, 8(76).

Magallón, C. (1999). "Privilegio epistémico, verdad y relaciones de poder. Un debate sobre la epistemología del Feminism Standpoint". En *Interacciones en ciencia y género: discursos y prácticas científicas de mujeres*. Barcelona, España.

Mallart, L., Redondo, G., & Sanmamed, A. (2005). "Socialización preventiva de la violencia de género". *Feminismo/s": Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, (6), 107-120.

Martori, M. (2009). "La escuela mixta ¿garantía de coeducación?". *Participación educativa*, (11), 94-97.

Mazuera, V. & Valencia, F. (2006). "La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión". *Revista científica Guillermo de Ockham*, 4(1), 119-131.

Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 13-32.

Mingo, Aracely. (2010). "Ojos que no ven... Violencia escolar y género". *Revista Perfiles Educativos*, 32(130), 25-47.

Monclús, A. (2005). "La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas". *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 13-32.

Montecino, S. (1991). "Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno" (5^o Ed.). Santiago de Chile, Chile: Catalonia.

Montenegro, M. & Pujol, J. (2003). "Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construccionalista y la Necesidad de Fundamentar la Acción". *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 295-307.

Mosser, C. (1995). "Necesidades prácticas y estratégicas de género y el rol del estado". En *Planificación de Género y Desarrollo*. Teoría, práctica y capacitación. Flora Tristán. Ediciones Entremujeres. Lima.

Murcia, E. (2005). "Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso". *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 49-54.

Murcia, F. & Mazuera, V. (2006). "La figura del manual de convivencia en la vida escolar: elementos para su comprensión. *Guillermo de Ockham: Revista científica*, 4(1), 119-131.

Muñoz, M. Saavedra, E. & Villalta, M. (2007). "Violencia escolar: La mirada de los docentes". Límite. *Revista de Filosofía y Psicología*, 2(15), 39-60.

Muñoz, M., Saavedra, E. & Villalta, M. (2007). "“Pasado a llevar”. La violencia en la educación media municipalizada". *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 45-62.

Ortega, R. (2005). "Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 787-804.

Ortner, Sherry. (1995). "¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?". En *Antropología y Feminismo*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Padilla, I. (2008). "Cuarenta casos de agresión a profesores en colegios particulares llegaron a la justicia en 2007". La Tercera lunes 28 de Julio del 2008.

Raigada, J. (2002). "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido". *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.

Reveco, O. (2011). Curriculum y género en la educación Curriculum and gender in education. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 5. N°1.

Richard, N. (1996). "Feminismo, experiencia y representación". *Revista Iberoamericana*, 62(176), 733-744.

Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. "Metodología de la investigación". Universitat Oberta de Catalunya.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). "Metodología de la Investigación Cualitativa". Málaga: Aljibe

Rubin, G. (1996). "El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo". En Lamas, Marta. Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México.

Scott, J. (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*", PUEG, México. 265-302.

Segato, R. (2003). "La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y la eficiencia simbólica del derecho". En Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires, Prometeo.

Subirats, M. (1994). "Conquistar a la igualdad: la coeducación hoy". *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), 49-78.

Torres, J. (1998). *El Currículum Oculto* (6^{ta} Ed.). Madrid, España: Morata.

Umaña, S. A. (2003). "Camino recorrido por las políticas educativas de género". *Revista Electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 3(2)

Valenzuela, J. & Villalobos C. (2012). "Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno". *Revista del Análisis Económico*, 27(2), 145-172.

Velásquez, Luz. (2005). "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764.

Villaseñor-Farías, M., & Castañeda-Torres, J. D. (2003). "Masculinidad, sexualidad, poder y violencia: análisis de significados en adolescentes". *Salud Pública Mex*, 45(1).

Colegio de Profesores de Chile A. G. "Violencia en los colegios: Cuando la excepción se hace norma". Declaración pública del 11 de mayo del 2011.

Colegio de Profesores de Chile A. G. Informe estudio de salud laboral de los profesores de Chile. 2000.

Gobierno de Chile. Ley 20.536 "Ley de violencia escolar". Promulgada el 17 de Septiembre del 2011.

Gobierno de Chile. Ley 20370 "Ley General de Educación". Promulgada el 17 de Agosto de 2009.

MINEDUC (2002) “Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos”. Luz María Edwards, Rosita Palma, Carolina Maripangui (eds). Impresión Punto Impreso. Chile.

Ministerio de Educación y Ministerio del Interior. (2006). “Principales resultados del estudio nacional de violencia en el ámbito escolar”. Santiago, Chile.

MINEDUC. (2010). “Enfoque de Género en el Espacio Educativo”. Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC. (2011). “Encuesta Nacional prevención, agresión y acoso escolar”. Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC. (2011). “Análisis del sistema escolar desde la perspectiva de género”. Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC. (2011). “Estadísticas de la Educación 2011”. Centro de Estudios Ministerio de Educación. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación. Chile.

OPECH. (2006). “¿Por qué la Ley General de Educación no mejora el sistema educativo en sus pilares?”. Observatorio Chileno de Políticas Educativas.

UNESCO. (2010). “Datos Mundiales de Educación”. 7° edición. UNESCO-IBE.

UNESCO. (2005). “Condiciones de trabajo y salud docente”. Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Paraguay. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.

