



Diferencias en la experiencia de violencia en las y los profesores de acuerdo al género según establecimientos educacionales de la región metropolitana 2024

Autoras:

Leslie Arcos Díaz

Brenda Calderón Queblo

Profesor guía:

Cristián Milla Curiñanco

Tesina para optar al grado de Licenciadas en Trabajo Social
Santiago, 2024

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	6
1. PROBLEMATIZACIÓN	8
1.1 <i>La problemática de la violencia</i>	8
1.2 <i>Violencia en la educación</i>	9
1.3 <i>Docentes frente a la violencia</i>	11
1.4 <i>Encuestas nacionales de Violencia en el ámbito escolar</i>	13
1.5 <i>Convivencia escolar y políticas públicas</i>	15
1.6 <i>Escuela</i>	16
1.7 <i>Enfoque de género</i>	17
1.8 <i>Contextualización</i>	17
2. JUSTIFICACIÓN.....	18
3. OBJETIVOS.....	19
3.1 <i>Pregunta de investigación</i>	19
3.2 <i>Hipótesis</i>	19
3.3 <i>Objetivos</i>	19
4. MARCO TEÓRICO.....	20
4.1 LA ESCUELA: ESPACIO DE DISCIPLINA Y REPRODUCCIÓN	20
4.2 EL GÉNERO: MÁS ALLÁ DE LO BIOLÓGICO	24
4.3 VIOLENCIA: UN FENÓMENO MULTIPOLAR	28
4.3.1 <i>Violencia de género: marca histórica y sistémica</i>	30
4.3.2 <i>Violencia escolar: La transformación de la representación “estudiante-escuela”</i>	32
4.4 PERSPECTIVA DE LA VIOLENCIA DESDE EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR	33
5. METODOLOGÍA.....	35
5.1 TIPO DE ESTUDIO	35
5.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	36
5.3 MUESTRA	36
5.3.1 <i>Población o universo</i>	36
5.3.2 <i>Tipo de muestra</i>	37
5.3.3 <i>Muestra por conglomerado</i>	37
5.4 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	39
<i>Observación de Comportamientos y Agresiones</i>	40
5.5 OPERACIONALIZACIÓN.....	42
5.6 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS	43
5.6.1 <i>Técnica de análisis de datos</i>	43
5.6.2 <i>Procesamiento de datos</i>	44
5.7 CRITERIOS DE FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO	44
5.7.1 <i>Confiabilidad</i>	44
5.7.2 <i>Validez de contenido</i>	45
5.8 CRITERIOS ÉTICOS.....	45
5.9 FACTIBILIDAD DEL ESTUDIO	46
5.10 CARTA GANTT	47

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	48
6.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO	48
6.1.1 MÓDULO I: DATOS DEMOGRÁFICOS	49
6.1.2 MÓDULO II: PERCEPCIONES DE SEGURIDAD EN EL ESTABLECIMIENTO	55
6.1.3 MÓDULO III: FRECUENCIA DE VIOLENCIA EN OTROS AGENTES DE LA ESCUELA	64
<i>HE VISTO A UN(A) ESTUDIANTE AGREDIR A UN(A) PROFESOR(A).....</i>	<i>64</i>
DURANTE ESTE AÑO 2024, ¿CON QUÉ FRECUENCIA HAN OCURRIDO LAS SIGUIENTES FORMAS DE AGRESIÓN EN SU ESTABLECIMIENTO?	67
6.1.4. MÓDULO IV: FRECUENCIA DE VIOLENCIA A DOCENTES	69
<i>Resultados generales.....</i>	<i>69</i>
<i>Tipos de agresión</i>	<i>72</i>
6.1.5 RESULTADOS TRANSFORMACIÓN VIOLENCIA VARIABLE CUANTITATIVA DE MÓDULO IV	76
6.2 ANÁLISIS INFERENCIAL	79
6.2.1 ANÁLISIS ANOVA DE LA VARIABLE VIOLENCIA CON RESPECTO AL GÉNERO	79
<i>Verificación de supuestos del ANOVA.....</i>	<i>79</i>
<i>Análisis alternativo: Prueba de Kruskal-Wallis.....</i>	<i>81</i>
7. ANÁLISIS INTERPRETATIVO	82
7.1 DIFERENCIAS DE VIOLENCIAS POR GÉNERO	82
7.1.1 PRINCIPALES HALLAZGOS EN DIFERENCIAS DE GÉNERO	83
<i>Sensación de seguridad</i>	<i>83</i>
<i>Tipos de agresiones.....</i>	<i>83</i>
<i>Agresiones desde estudiantes.....</i>	<i>83</i>
<i>Conclusiones de las diferencias entre géneros.....</i>	<i>84</i>
7.2 CARACTERIZACIÓN DE LAS Y LOS DOCENTES	86
7.3 TIPOS DE VIOLENCIA Y FRECUENCIA	87
7.4 TRABAJO SOCIAL ESCOLAR CON ENFOQUE DE GÉNERO	90
7. CONCLUSIONES	93
8. BIBLIOGRAFÍA.....	96
9. ANEXOS.....	103

Índice de cuadros

Cuadro 1. Composición de la muestra por conglomerado.....	38
Cuadro 2. Dimensiones de ENVAE 2014 e ítems que la componen	40
Cuadro 3. Operacionalización de los conceptos	42
Cuadro 4. Comuna de establecimientos educacionales.....	53
Cuadro 5. Promedio y desviación estándar de violencia del módulo IV.....	75
Cuadro 6. Promedio y desviación estándar de violencia en docentes de acuerdo a establecimiento educacional.....	77
Cuadro 7. Resultados Test de Shapiro-Wilks.....	79
Cuadro 8. Prueba de Kruskal Wallis.....	80

Índice de figuras

Figura 1. Gráfico de género con el que se identifica.....	49
Figura 2. Gráfico de tramo de edad docentes.....	50
Figura 3. Gráfico de pertenencia a pueblos originarios de docentes.....	50
Figura 4. Gráfico de postgrado que poseen docentes	51
Figura 5. Gráfico de tipo de establecimiento de las y los docentes.....	52
Figura 6. Gráfico de niveles atendidos por docentes de la muestra	54
Figura 7. Gráfico de principal asignatura que imparte	54
Figura 8. Gráfico de “¿se siente seguro (a) en su establecimiento?”	55
Figura 9. Gráfico de "se siente seguro (a) en su establecimiento” según género.....	56
Figura 10. Gráfico de "se siente seguro (a) en su establecimiento” según género y establecimiento educacional.....	57
Figura 11. Gráfico de “¿evita ir o pasar por algunos lugares dentro de su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?”	58
Figura 12. Gráfico de “¿evita ir o pasar por algunos lugares dentro de su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?” según género.....	59
Figura 13. Gráfico de “¿evita ir o pasar por algunos lugares dentro de su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?”	60
Figura 14. Gráfico de “¿Ha dejado de ir a su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?”.....	61
Figura 15. Gráfico de “¿Ha dejado de ir a su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?” según género	62
Figura 16. Gráfico de “¿Ha dejado de ir a su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?” según género y tipo de establecimiento.....	63
Figura 17. Gráfico “ He visto a un(a) estudiante agredir a un(a) profesor(a)”	64
Figura 18. Gráfico “ He visto a un(a) estudiante agredir a un(a) profesor(a)” de acuerdo a tipo de establecimiento	66
Figura 19 . Gráfico de violencia observada por docentes en su contexto escolar	67

Figura 20. Gráfico de violencia observada por docentes en su contexto escolar de acuerdo a tipo de establecimiento.....	68
Figura 21. Gráfico de total de respuestas de docentes femeninas	69
Figura 22. Gráfico de total de respuestas de docentes masculinos	70
Figura 23. Gráfico de total de respuestas de que han sido agredidos (as) de alguna forma	70
Figura 24. Gráfico de “me ha agredido un (a) estudiante.....	71
Figura 25. Gráfico de porcentaje según tipo de agresión	72
Figura 26. Gráfico de agredidos(as) verbalmente de acuerdo a género	73
Figura 27. Gráfico de agredidos (as) físicamente de acuerdo a género.....	74
Figura 28: Gráfico de agredidos (as) socialmente de acuerdo a género.....	75

Introducción

En la actualidad, la temática de la violencia escolar se ha posicionado en el centro del debate educacional y mediático. Conceptos como *bullying* o acoso escolar, convivencia y clima escolar se localizan como problemáticas importantes a resolver por los organismos nacionales como el Ministerio de Educación (MINEDUC). De ello dan cuenta las diversas políticas educativas que ponen como eje la sana convivencia y la salud mental de los actores de la educación, poniendo especial énfasis en los estudiantes y su bienestar.

Tradicionalmente, cuando se discute sobre violencia en la educación, el foco tiende a situarse en las interacciones entre estudiantes. Sin embargo, la violencia dirigida hacia profesores es un fenómeno también presente en las aulas, y que trae diversas interrogantes en cuanto a cómo se relacionan hoy en día estudiantes, profesores y asistentes de la educación, en un contexto sometido al cambio constantemente.

La pandemia mundial acontecida hace un par de años y la fuerte crisis que experimentan las instituciones a nivel global y local, han reconfigurado no tan solo las dinámicas sociales y educativas, sino también la forma en que se piensa la escuela como espacio formativo; así también qué significa la figura del profesor hoy en día, donde la relación educando y educador se ve interferida y disminuida en las salas de clases.

En ese contexto, el siguiente estudio tiene como propósito medir las experiencias de las y los docentes en relación a la violencia en los contextos escolares de la Región Metropolitana al año 2024, evidenciando si existen o no diferencias de estas en cuanto al género y el tipo de establecimiento en el que imparten clases.

Para ello, se diseñó una estrategia metodológica cuantitativa a partir de una encuesta que contiene auto y hetero reporte, para poder caracterizar tanto a las y los docentes, así como también los tipos de violencias particulares que vivencian. Además se medirán los efectos del género en la violencia que viven los profesores, a través de un análisis de varianza

ANOVA. Mediante este último, se pretende conocer si existen diferencias por género estadísticamente significativas en la muestra.

El abordaje de la problemática se hará desde una perspectiva social y de género. Particularmente por el lugar desde dónde emerge: el Trabajo Social como una disciplina interesada en el acto interventivo en las dinámicas sociales, y así también, el género, como una variable que configura los espacios donde se desarrollan las y los sujetos

1. Problematización

1.1 La problemática de la violencia

La violencia constituye un fenómeno transversal que ha acompañado a la humanidad a lo largo de su historia, manifestándose en todas las culturas, estratos sociales y etapas de desarrollo. No se limita a una época, geografía o sociedad específica, sino que permea todas las dimensiones de la vida humana.

La violencia, en sus múltiples manifestaciones, emerge como una de las principales problemáticas en la sociedad actual. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002), la violencia se entiende como un problema que debe ser abordado y combatido no tan solo desde un enfoque de derecho, sino también como un problema de salud pública, bajo una perspectiva biopsicosocial.

La problemática de la violencia, como un fenómeno emergente y dinámico, no se reduce solo a lo visible, sino que también a un conjunto de factores internos, que se entretrejen afectando de distintas formas a los sobrevivientes. Debido a esto, la OMS define a la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (OMS, 2002)

Tal definición, da cuenta de los diversos tipos de violencia subyacentes en el concepto. Por un lado, habita un carácter visible que se deja ver en acciones concretas y, por otro, un carácter que no es visible y que se relacionan con las omisiones y daños psicológicos. Así también establece los sujetos que pueden ejercer violencia (uno mismo, grupo o comunidad), y a partir de estos se plantean categorías dependiendo de quién es la víctima y quién el victimario. Esta concepción de violencia, presentada en el *informe mundial sobre la violencia y salud*, se establece desde una perspectiva ecológica, comprendiendo el fenómeno de la violencia a niveles micro y macro (individual, relacional, comunitario y social) (OMS, 2002).

Al respecto, Concha-Eastman y Krug (2002) establecen la violencia como un problema de salud pública, debido a que la magnitud y alcance de esta no se reduce a un grupo determinado, y porque la letalidad que produce obliga la intervención desde el área de la salud para el tratamiento tanto del que violenta como del que ha sido violentado. Esto considerando que la violencia tiene tanto un aspecto biológico como psicológico.

Por otro lado, la violencia se ha definido como una característica propia del ser humano conjugada con lo político. Maquiavelo señala que las personas poseen intrínsecamente el rasgo de maldad lo que deriva en una reacción violenta, ya que por esencia la naturaleza humana es “mala y egoísta”. (Espinoza, 2007) Esta característica, que se nutre de la necesidad o el deseo de poder, lleva a los seres humanos a realizar luchas propias, independientes, donde se vela sólo por el bienestar personal sin medir las consecuencias que esto puede provocar en otros.

Para Maquiavelo, el poder y la violencia están estrictamente relacionados y justificados desde lo político, donde la violencia se ha establecido como un mecanismo de control que preserva el orden social y la unidad, no sólo ejercida por actores institucionales, sino que, en la actualidad, está presente en cada esfera de la realidad social.

1.2 Violencia en la educación.

La presencia de violencia en la educación o violencia escolar, se ha visibilizado y tomado mayor importancia desde aproximadamente las últimas dos décadas, cuando se masifica el concepto *bullying* creado por el psicólogo Dan Olweus (1993), quien luego de estudiar el alto número de suicidio adolescente en la época, confirma que había un factor común en el fenómeno: la presencia de acoso y agresión físico-emocional entre compañeros de escuela. En la actualidad a modo general, Lugones (2017) plantea que entre un 5% y 10% de los estudiantes de establecimientos educacionales europeos, ejerce rol de agresor en su escuela mientras que un 10% y 15% se convierte en víctima de estos hechos.

En relación a esto, Di Leo (2011) menciona que la carencia de la capacidad reflexiva o un lenguaje empobrecido, serían las causas de los hechos de violencia que los estudiantes protagonizan y estas características estarían estrechamente relacionadas a la propia condición del adolescente. El mismo autor señala que la “condición de ser adolescente” no está ajena a los hechos que ocurren en el medio, por lo que componentes como la violencia intrafamiliar, abandono, vulnerabilidad social y exclusión social, influyen de manera directa en la violencia que ejercen los niños, niñas y adolescentes en las escuelas.

La definición de violencia escolar es un «fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)». Las violencias practicadas en el universo escolar deben ser jerarquizadas, de forma que sean comprendidas y explicadas. Tal jerarquía se basa en la naturaleza de los actos en cuestión”. (Abramovay, 2005)

La escuela se erige como un espacio de sociabilización y formación, donde se construyen caracteres de personalidad e identidad, así también se potencian habilidades en cada persona. Según Bárcena y Melich (1997), la escuela tiene un rol fundamental en la sociedad, ya que forma parte de la construcción de esta, donde el espacio es diverso y se hace necesario el reconocer las diferencias propias de la institución en su conjunto. El relacionarse a través del ámbito educativo entremezcla lo personal con lo colectivo, dirigiendo a las personas a emplear distintas herramientas socioemocionales para la comprensión hacia el otro, donde al no poseerlas se generan conflictos entre pares.

Brunner (1997) menciona que los estudiantes poseen una vida personal y cultural propia que suele entrar en conflicto con la enseñanza de la escuela. Esto debido a que la escuela como institución posee un modelo valórico particular, muchas veces alejado de la realidad y entornos de los estudiantes.

En el caso de Chile, en la actualidad en las escuelas se presentan expresiones de violencia de niños, niñas y adolescentes. Ante esto en Chile, la Ley 20.536 menciona que:

Se entenderá por acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por

estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición. (BCN, 2011).

Los datos mencionados dan cuenta que la discusión en torno a la violencia en la educación se relaciona en gran medida a las agresiones que se dan entre estudiantes pares pertenecientes al mismo nivel o establecimiento. Sin embargo, la situación cambia drásticamente cuando se intentan conocer datos sobre la violencia que vivencia el grupo de docentes en el sistema escolar, una realidad que se esconde en la estructuración del sistema educativo, donde la aparente relación asimétrica de un/una docente y un/una estudiante pareciera obviar, la existencia de violencia hacia el profesorado. (Galdámez, 2023).

1.3 Docentes frente a la violencia

Históricamente se ha entendido que el grupo de docentes son los profesionales que cumplen la labor formativa en la sociedad, formando estudiantes en distintos periodos de aprendizaje. Esto por generaciones les ha dado la garante de posicionarse como sujetos con cierto poder sobre otros, con el fin de contribuir al desarrollo del estudiantado, ya que no sólo influyen en el desarrollo cognitivo y en los aprendizajes de temáticas pertenecientes al currículum nacional de educación de cada país, sino que también accionan “capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (MINEDUC, 2010).

Sin embargo, tal como lo declara la UNICEF en su informe de *Violencia escolar en América Latina y el Caribe* (2011) la representación social histórica de los profesores marcada por la autoridad y poder en la sala de clases entra en crisis en el siglo XXI. Al respecto en el informe se señala

El tradicional acuerdo familia/escuela sobre las pautas de crianza y disciplina –sustentadas en el autoritarismo de los adultos y la obediencia de los menores de edad— parece haberse fracturado o, al menos, debilitado seriamente debido a la irrupción de un nuevo tiempo en el cual las relaciones verticales han perdido vigencia (Eljach, 2011, p. 53)

La importancia de la labor docente produce una invisibilización de la propia violencia que estos vivencian, hecho que no sólo ocurre en Chile. A través de la investigación de Torres, Ponce y Valencia (2019), centrada en tres escuelas de México, se dan a conocer distintos datos de la violencia que sufren los y las docentes a manos de estudiantes y/o sus familias en distintos lugares del mundo. Según los autores, en España a lo menos existieron 300 casos reportados durante el año 2016 a 2017 de violencia hacia profesores, lo que reveló un aumento de a lo menos un 15% de casos en cuanto al año anterior. De igual manera en México, debido a la violencia que existía en las aulas entre docentes y estudiantes, se debieron crear programas que fortalecieran la convivencia entre los dos actores, debido a que se evidenció que el acoso escolar no sólo se daba de entre un estudiante y otro sino que en la actualidad, son los y las docentes quienes están expuestos a violencia física y ataques hacia la propiedad privada.

En el caso de Chile, el fenómeno de la violencia tiene registros desde el año 2006, cuando se publican por los resultados de la primera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE). Casi una década después, la Subsecretaría de Prevención del Delito (2014) indica, luego de la realización de la 3era Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar, que un 13% de los/las docentes declara haber sido agredido de dos a tres veces durante el año en comparación al año 2009, donde el resultado fue de un 11,7%. En lo que ambas investigaciones coinciden es en que sólo un número acotado de profesores denuncia la violencia vivida por la vergüenza de ser violentados por sus estudiantes, no

teniéndose nuevas encuestas por parte de la Subsecretaría de Prevención del Delito desde el año 2014.

De acuerdo al estudio de UNICEF FLACSO (2010) figuran entre las principales situaciones más comunes de maltrato de estudiantes a docentes: comportarse de tal manera que impidiera al profesor el dar clases (22.3%, en mayor medida en las escuelas privadas); Falta de respeto a algún profesor (8.0%, especialmente en escuelas privadas); Agresión física a algún adulto de la escuela (1.5%)”.

1.4 Encuestas nacionales de Violencia en el ámbito escolar

En cuanto a las mediciones de la violencia en el ámbito escolar, en Chile se han realizado 4 estudios de tipo cuantitativo a nivel nacional: 2005, 2006, 2007 y 2014. En estos estudios, la conceptualización de la violencia incluye genéricamente agresiones de tipo físicas, verbales y sociales (Galdámez, 2023).

El año 2005, se hace el primer esfuerzo por conocer la percepción de la violencia en las escuelas, a partir de la experiencia de estudiantes y profesores. El documento se tituló: “Estudio Nacional de Convivencia Escolar: la opinión de estudiantes y docentes. Ministerio de Educación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo”. En este, se recogen tanto las opiniones de estudiantes y profesores frente a la convivencia escolar y las principales problemáticas asociadas. El estudio surge como una inquietud compartida entre el Ministerio de Educación de Chile y la UNESCO, debido a la creciente percepción de deterioro de la convivencia en los establecimientos del país durante ese periodo. El estudio contempló un universo de 6.782 docentes. (MINEDUC, 2005)

Los resultados de este primer estudio nacional, específicamente en la sección de “maltrato y/o agresión de alumnos a profesores”, recogen particularmente: la falta de respeto a los docentes con un porcentaje de 67%. Por otro lado, el 63% de los docentes señala la existencia de comportamientos en los alumnos que impiden realizar clases. La conducta que

presenta una menor frecuencia es la agresión directa a profesores. Este porcentaje corresponde a un 14% en el caso de los docentes. (MINEDUC, 2005). Los datos de este estudio a nivel nacional, nos revelan que en el caso de Chile la violencia hacia docentes se presenta en mayores niveles en comparación a las escuelas de latinoamérica, esto debido a que el estudio realizado por UNICEF FLACSO (2010), indicó que sólo 8,0% de los docentes declaró sufrir faltas de respeto y un 22,3% tener estudiantes que debido a su comportamiento, le impidieron hacer clases.

En cuanto a la variable género, este primer estudio tiene solo una mención a diferencias entre profesoras y profesores “Faltar el respeto a los profesores según sexo”. Todos los demás puntos se abordan desde los docentes como un grupo único.

El año 2006, se publican los resultados de la primera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE). Esta se aplica a 3153 docentes, teniendo como objetivo dimensionar y caracterizar los tipos de agresiones en el contexto escolar. Entre los resultados obtenidos, se consigna que en el grupo de docentes un 31,5% declara haber sido agredido, presentando mayor frecuencia el grupo de profesoras con 33,9 %, frente a un 27,1% de profesores. En términos generales, y considerando principalmente a alumnos, esta encuesta amplia más las diferencias en torno a la variable sexo. Sin embargo, en cuanto a esta variable en el grupo profesores es abordada en 3 puntos en concreto: *docentes que declaran haber sido agredidos total y por sexo, docentes que declaran ser agredidos según tipo por sexo y docentes que declaran haber agredido según tipo por sexo.* (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2006)

El año 2007, se entregan detalles de otra Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE) 2007, esta vez realizada por Adimark. Tiene como novedad agregar al grupo asistentes, y se aplica a 3.294 docentes. De acuerdo a la presentación de datos que entrega la Subsecretaría de Prevención del Delito, no se mencionan ninguna diferencia en torno a la variable sexo o género. En cuanto a la declaración de agresión un 10,0 del grupo de docentes manifestó haber sido agredido.

El año 2009 se aplica la tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE), son 9.621 los docentes encuestados. La percepción de agresión que tienen los profesores sube en comparación a la encuesta anterior, esta vez un 11,7. En términos generales la presentación de resultados se enfoca en los estudiantes. No hay menciones a diferencias entre las variables de sexo o género entre profesores.

El año 2014, la Subsecretaría de Prevención del Delito indica, luego de la realización de la 3era Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar, que un 13% de 9.272 docentes declara haber sido agredido de dos a tres veces durante el año en comparación al año 2009, donde el resultado fue de un 11,7%. En lo que ambas investigaciones coinciden es en que sólo un número acotado de profesores denuncia la violencia vivida por la vergüenza de ser violentados por sus estudiantes. (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2014)

En la presentación de la información de esta última encuesta se omiten las diferencias de la variable sexo o género en el grupo docentes. Así también se mantiene el enfoque del fenómeno de la violencia escolar situado en el grupo estudiante.

1.5 Convivencia escolar y políticas públicas

A partir de las diversas problemáticas asociadas a la violencia escolar, es que, en Chile, desde el año 2002, se vienen impulsando una serie de políticas públicas en torno a la buena convivencia escolar en el área de la educación. La conceptualización emanada desde el Mineduc, en torno a este concepto, ha presentado una serie de modificaciones a lo largo de 20 años, lo que se ha traducido en ciertas dificultades a la hora de su implementación en las escuelas. (López et al., 2018)

El primer documento de convivencia escolar (2002) que presentó el Ministerio de Educación se centró en el desarrollo intelectual, ético y socio afectivo, y fue a través de los objetivos transversales de las clases impartidas por los profesores que se abordó (López et al., 2018). Para el año 2011, casi diez años después, la política pública se actualiza, ampliando el concepto de convivencia escolar a la interrelación de las personas, superando la noción de

convivencia-violencia (Mineduc, 2011). En el año 2015 la política pública de convivencia escolar, Nueva *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*, (Mineduc, 2015) anunciaba a través de su título que ésta sufriría una reactualización al final de dicho periodo. Para ese entonces, la convivencia escolar se propone como:

Fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento. (Mineduc, 2015, p. 25).

El tratamiento de la convivencia escolar y las problemáticas asociadas, a nivel de política pública educativa, carecen de claridad conceptual, pues convive una concepción punitiva y otra formativa, generando una disonancia en equipos implementadores. (López et al., 2018)

1.6 Escuela

Importante para esta investigación es entender que la problemática se da en un contexto específico: la escuela, una institución educativa que no sólo funciona como medio de formación, sino también de socialización y construcción de identidad. (Grajales, 2003)

La escuela desde sus inicios se estableció como parte responsable de la moral y la ética de los seres humanos. Según Grajales (2003) la escuela tiene tres objetivos o metas: la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento. Esto último no exclusivamente referido a temáticas educacionales, sino que también la escuela como un espacio que difunde los conocimientos de las estructuras sociales, la cultura y la identidad colectiva.

1.7 Enfoque de género

Comprender el género como una categoría analítica desde lo social, cultural y biológico, ha marcado la construcción del concepto a lo largo de los estudios en esta área, con el objetivo de ver cómo interaccionan dichos componentes frente a la creación simbólica y social del concepto. Según García (2005), el género es dinámico, ya que lo biológico se va retroalimentando de lo que ocurre en el medio. Es por ello que las explicaciones a esta categoría se han desplazado desde distintas teorías y puntos de vista. Por un lado, desde lo sociobiológico, se habla del género como el comportamiento que se adopta para preservar la especie; desde la mirada del constructivismo social, el género sería una construcción del lenguaje, la historia y la cultura en un tiempo y lugar determinado; por último desde la psicodinámica, se entiende que el género viene desde la identificación primaria, es decir, se relaciona a la visión que tengan hijos e hijas tanto de su madre como de su padre.

De acuerdo a lo anterior, según García (2005) se va desarrollando a partir del género una autocategorización donde cada individuo se define como hombre o mujer, es lo que denominamos identidad de género, lo actitudinal y conductual proveniente de lo cultural. A pesar de que sea una autocategorización a nivel personal, el aprendizaje de roles y estereotipos provenientes de la sociedad y las propias tradiciones de estas, inciden de manera directa en el desarrollo y adopción de nuestra identidad de género.

1.8 Contextualización

La investigación se sitúa en los contextos escolares de la Región Metropolitana, los datos proporcionados por el Ministerio de Educación mencionan que existen al año 2023, 2893 establecimientos en total. La composición de estos está dada por: 632 establecimientos de administración Municipal, 1837 establecimientos de Particular Subvencionados, 303 establecimientos de educación Particular Pagado y 33 establecimientos de educación de Corporación de Administración Delegada y 88 establecimientos con Servicio local de Educación.

2. Justificación

Al analizar las fuentes de la información desde la cual se ha construido conocimiento en torno a la violencia en contextos escolares, nos encontramos con que la principal fuente son los estudiantes. Así también, en forma predominante, los estudios abordan las problemáticas de violencia, agresividad y conflicto en el contexto escolar en escolares a partir de estudiantes e instituciones que presentan alto grado de aptitudes y episodios de violencia, es decir, casos emblemáticos. (Ramírez & Arcila, 2013).

De acuerdo a Carlos Alberto Abril-Martínez (2020), esta baja producción investigativa en torno a la violencia hacia los docentes, se debe a una especie de tabú de parte de estos de reconocerse como sujetos maltratados, pues “existen razones personales, sociales e incluso institucionales y culturales que impiden que los casos de maltrato hacia los docentes tengan el tratamiento que requerirían; asumirse como docente maltratado puede implicar perder la credibilidad como docente y como adulto” (p. 198)

Por otro lado, López et al., (2018), mencionan que las políticas públicas educativas que tratan la convivencia escolar, tienden a focalizarse predominantemente en los estudiantes, desatendiendo la violencia dirigida hacia profesores.

Así también al revisar investigaciones en torno a la violencia en docentes realizados por la subsecretaría de prevención del delito, es recurrente encontrar estudios que abordan al sujeto de estudio bajo la categoría única de profesores o docentes, sin establecer distinción de género. Lo que podría significar un sesgo importante a la hora de producir conocimiento, considerando que la profesión docente es una carrera altamente feminizada, 73% de la población docente (MINEDUC, 2023). Por lo tanto, sería interesante que en esta investigación se pudieran establecer categorías diferenciadas de acuerdo a género, para lograr identificar diferencias o similitudes entre ambos grupos que vivencian violencia además de poder aproximarnos a nuevas estadísticas y adentrarnos en la violencia hacia los/las docentes entendiendo que es un hecho que es una realidad no lo suficientemente visibilizada en la actualidad

3. Objetivos

3.1 Pregunta de investigación

Desde una perspectiva de género y del lugar del Trabajo Social: ¿Existe una diferencia en la experiencia de violencia que experimentan las profesoras y los profesores de acuerdo al género en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana en el año 2024?

3.2 Hipótesis

La experiencia de violencia en profesores y profesoras presenta una diferencia estadísticamente significativa en relación al género en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana en el año 2024.

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo general:

1. Cuantificar la experiencia de violencia en las y los profesores de acuerdo al género según establecimientos educacionales de la comuna de Santiago Centro en el año 2024.

3.3.2 Objetivos específicos:

1. Caracterizar estadísticamente a las y los profesores de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de acuerdo a condiciones disciplinares y de género.
2. Identificar los tipos de violencia y la frecuencia con que son vivenciados por el grupo objetivo.
3. Establecer líneas de acción para el Trabajo Social escolar con una perspectiva de género.

4. Marco teórico

4.1 La escuela: espacio de disciplina y reproducción

Para contextualizar la problemática es necesario remontarse a la institución donde las relaciones de convivencia surgen: la escuela. De acuerdo a Foldadori y Silva (2017), la escuela posee una tradición de larga data, pero desde la modernidad se articula en torno a un proyecto político concreto. La escuela moderna tiene como principal propósito transmitir los valores propios del Estado moderno: las ideas de orden, racionalidad, progreso y libertad. Coincide Arenas (2007) con esta idea, la escuela actual recoge mucho de los elementos ya presentes en el siglo XVII, a partir de una pedagogía totalizante que controla los momentos de la clase y a los estudiantes.

Tal como el Estado moderno, la escuela como institución se caracteriza por la centralización del poder y la jerarquización organizativa. En este sentido, las crisis experimentadas a nivel global repercuten también en la escuela, como una institución que replica al Estado, y que de igual forma enfrenta las tensiones que experimentan las relaciones de poder y obediencia en la actualidad (Foldadori & Silva, 2017).

Para Touraine (2009), la escuela emerge como una institución disciplinaria, donde en nombre de la igualdad se homogeniza y no se distingue a los estudiantes. Así también, comprende que la escuela como “el lugar donde aprender las disciplinas necesarias para la vida social” (Touraine, 2009, p.82). Es a través de prácticas disciplinarias que provienen de los maestros y que buscan generar saberes funcionales al Estado, y por lo tanto, responden a un proyecto político específico. En este sentido, la escuela moderna se despliega con una serie de mecanismos disciplinarios hasta la actualidad, donde las lógicas relacionales responden a una asimetría existente entre profesores y estudiantes.

En esa misma línea de institución disciplinaria, Michel Foucault en su reconocida obra “Vigilar y Castigar: nacimiento de una prisión” (1975) expone cómo distintas instituciones que surgieron en la modernidad se han configurado a través de mecanismos de

poder. Foucault muestra cómo tanto en el régimen penitenciario, como en otros espacios los cuerpos son sujetos de coerción y disciplina, a partir de jerarquías de dominación de unos contra otros (Foucault, 1975).

Cada institución disciplinaria, en su propia particularidad, ofrece distintas técnicas que sirven para articular lo que Foucault llama “microfísica del poder”. Es a través de estas ínfimas formas de poder que, sobre los cuerpos se adscriben políticas y formas de dominación. “Pequeños ardidotes dotados de un gran poder de difusión, acondicionamientos sutiles, de apariencia inocente, pero en extremo sospechosos, dispositivos que obedecen a inconfesables economías, o que persiguen coerciones” (Foucault, 1975, p.127)

La disciplina se configura a través del lugar que se ocupa en una serie y por la distancia que ocupan unos cuerpos de otros en un sistema de relaciones. A esto, se le llama *rango*. (Foucault, 1975)

Particularmente, el espacio de la escuela para Foucault se despliega después del siglo XVIII como un espacio disciplinario donde son más evidentes la distribución del poder y los rangos atribuidos a los individuos. De esta forma, los individuos se distribuyen en el entorno escolar de acuerdo a un orden que obedece a distintas cuestiones en ese ámbito: tareas, pruebas, alineamientos según edad, adelantos de los individuos, conductas personales, entre otras. Todo esto define un orden y, por tanto, un rango, en continuo movimiento, que se desplaza y reposiciona constantemente en los cuerpos. Así también, a partir de este movimiento se delimita una jerarquía del saber. (Foucault,1975)

Desde una perspectiva marxista, Louis Althusser (1974), situándose en las sociedades de producción capitalista, señala que la escuela enseña una serie de conocimientos, habilidades y técnicas que aseguran el *sometimiento a la ideología dominante*. Esto último debido a que en la escuela se aprenden las reglas “de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo” (p.9)

En este sentido, para Althusser (1974) la sociedad en el contexto de producción se reproduce así misma a través de las relaciones de producción existentes. Es a través de los aparatos ideológicos del Estado (AIE) que se reproduce la ideología. La escuela es uno de ellos, y como un AIE funcionan mediante la violencia y la ideología. Al respecto el autor señala que “funcionan masivamente con la ideología como forma predominante, pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica” (p.24). Althusser propone que las sociedades de distintas épocas han estado atravesadas por distintos aparatos ideológicos del Estado, pero que el dominante en las formaciones sociales capitalistas es la escuela:

Pensamos que el aparato ideológico de Estado que ha sido colocado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras, como resultado de una violenta lucha de clase política e ideológica contra el antiguo aparato ideológico de Estado dominante, es el aparato ideológico escolar [...] aparato ideológico de Estado Nº 1, y por lo tanto dominante, es el aparato escolar que reemplazó en sus funciones al antiguo aparato ideológico de Estado dominante, es decir, la Iglesia. Se podría agregar: la pareja Escuela–Familia ha reemplazado a la pareja Iglesia–Familia. (Althusser, 1974, p. 33)

Para Althusser, la escuela reproduce las relaciones de producción, o sea, relaciones capitalistas de explotación. En el aparato escolar, tempranamente, se inculcan los valores colmados de la ideología de la clase dominante, pero que, a su vez, este mismo aparato se propone como un espacio neutro y sin ideología. (Althusser, 1974) La misma premisa es recogida por los autores Bordieu y Passeron (1996), quienes señalan que el sistema educacional se presenta así mismo como neutro y objetivo.

En concordancia con lo anterior, Bordieu y Passeron (1996) señalan que en la escuela se reproducen las relaciones sociales y la estructura de clases, mediante una acción pedagógica (AP) que a su vez es ejercida como una *violencia simbólica*. La acción pedagógica impone y transmite un conjunto de significados culturales arbitrarios que responden a los intereses de la clase dominante, y que articulan un relato. (Bordieu y Passeron, 1996)

La fuerza simbólica de una instancia pedagógica se define por su peso en la estructura de las relaciones de fuerza y de las relaciones simbólicas las cuales expresan siempre esas relaciones de fuerza que se instauran entre las instancias que ejercen una acción de violencia simbólica; esta estructura expresa, a su vez, las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen la formación social considerada. (Bourdieu & Paseron, 1996, p.48)

En consecuencia, el rol social que tienen las instituciones educativas es de una finalidad ideológica, donde la reproducción de las relaciones sociales se impone a través de la acción pedagógica dominante y su inherente violencia simbólica. Es así que se acatan diversos significados culturales, traducido en un inconsciente cultural que conduce a naturalizar estos significados que son producto de la historia, pero que contienen intereses objetivos de las clases dominantes. (Bourdieu & Paseron, 1996)

Desde las epistemologías del sur Paulo Freire enuncia en su obra “La pedagogía del oprimido”, la educación como un proceso donde los estudiantes deben hacerse parte y elaborarlo en conjunto para construir una reflexión en torno a la opresión y sus causas, para hacer de la pedagogía una práctica emancipadora y transformadora. (Freire,2005)

Para Freire la escuela y las relaciones que se establecen en ella tienen una naturaleza “narrativa, discursiva y disertadora” (Freire, 2005, p. 51). De esta naturaleza se desprenden una serie de consecuencias, entre ellas la más importante será el acto de depósito de conocimientos desde el educador hacia el estudiante. De ahí surge el concepto *educación bancaria*, donde el saber proviene de aquellos que creen ser sabios en oposición a aquellos que esos mismo juzgan ignorantes. Lo que Freire llama una manifestación instrumental de la ideología de la opresión. (Freire, 2005)

En respuesta a esto, Freire apuesta a superar esta dicotomía entre educadores y educandos a través del diálogo y la co-construcción de los participantes en el proceso educativo, para que así ambos accedan a la liberación. Esto a través del reconocimiento en ambos polos como mundos complejos y no simplemente “recipientes vacíos” dispuestos a llenarse con aquellos saberes del dominador. (Freire, 2005)

En consideración de los autores revisados, podemos establecer que la escuela se erige como un espacio donde se han reproducido los valores, saberes y orientaciones culturales propias de cada época y que responden a los significados hegemónicos del Estado, clases dominantes. (Bourdieu y Passeron, 1996; Althusser, 1974). Así también la escuela se ha impuesto como un espacio disciplinario donde se proyectan una serie de asimetrías en las relaciones de poder de sus actores (Foucault, 1975; Freire 2005). Tal cuestión ha quedado reflejada no tan solo en los rangos de sus miembros y los tratos disciplinarios que develan las posiciones de poder, sino también en la negación del estudiante como sujeto posibilitador de conocimiento. (Freire, 2005). Lo que nos lleva a reflexionar acerca del carácter intrínseco de la escuela como espacio de asimetrías de poder y, por tanto, de desigualdades y violencia.

4.2 El Género: más allá de lo biológico

La complejidad que enmarca al concepto de género se instala desde las revisiones feministas y los estudios de género que se han realizado a través de los últimos 50 años, donde se ha cuestionado el carácter fijo y único del género, que deriva en una identidad inevitable. (Scott, 2008)

La llegada del feminismo como movimiento político-social cuestionó no sólo la marginación de la mujer en la esfera política y pública, sino que también reivindicó a la mujer como sujeto histórico. Según Joan Scott (2008), los estudios de género pretendían, tanto en la década de los setenta y ochenta, darle valor a una experiencia que había sido ignorada, es decir, considerar que no sólo existía el hombre, sino que otro sujeto distinto: la mujer. Y en ese sentido, los estudios de género buscaban, en ese entonces, reflexionar en torno a los factores que determinaban las relaciones entre sexos. (Scott, 2008)

La nueva reinterpretación de la sociedad que posicionó a la mujer como un sujeto activo, dio paso no sólo a un avance del fenómeno del feminismo, sino que también a un cuestionamiento del género como categoría cerrada, entendiendo que su conceptualización también debería considerar el sexo, la clase y el poder. Scott (2008) declara que el estudio del género debe estar conectado al estudio de la política, ya que es desde la estructura política

donde se condicionan los discursos sociales y personales en relación a todos los aspectos de la vida, por lo que, políticamente, debiese haber una mirada hacia el género más allá de lo estereotipado. Para Scott, es en lo político del feminismo y en los aportes académicos sobre el género que se funda el intento colectivo de enfrentarse y cambiar la distribución del poder:

Tal hincapié conduce directamente la historia de las mujeres a la historia política, campo donde prevalecen las narrativas cuyos sujetos centrales son masculinos. Dicho énfasis también empieza a desarrollar una forma de pensar históricamente sobre el género, porque llama nuestra atención sobre las maneras en que se producen los cambios en el mundo del derecho, en la política y en las representaciones simbólicas. Además, tal énfasis conlleva una explicación social en vez de una explicación biológica o caracterológica de las diferentes conductas o de las desiguales condiciones de hombres y mujeres. (Scott, 2008, p. 44)

El género, de acuerdo a lo señalado por Scott, va más allá de una diferencia sexual: éste se convierte en un rasgo identitario determinado por la propia cultura de la sociedad, mas no exento de conflictos. Es en la historia que se recrea un relato identitario del ser hombre o ser mujer como categorías que fijan expectativas, pero a la vez diferencias que envuelven desigualdades. El problema de la diferencia radica en que quiebra el relato de democratización, pues las desigualdades se mantienen. He ahí que el proyecto feminista ha exhibido la exclusión de las mujeres en diversos planos (Scott, 2008)

Si bien el género ha sido ampliamente estudiado desde lo femenino y lo masculino, también el concepto se ha tensionado desde distintos autores. En esa línea, Judith Butler en “El género en disputa” (1999) sostiene que es necesario a través de los años y de las diversas manifestaciones propias de los sujetos, abrir posibilidades al género. Esto requiere primeramente, salir del marco binario masculino y femenino arraigado en la cultura de cada sociedad, que según la misma autora se puede explicar desde la teoría postestructuralista (enfocada al feminismo), aquella que señala que el lenguaje y los discursos influyen en el significado social y las relaciones de poder que se dan en la sociedad, donde la conciencia individual en relación al género, se ve mermada por todo lo que nos rodea en el contexto y lo que está establecido.

Butler (1999) sitúa el origen del género en la jerarquía del género que se esconde tras las relaciones heterosexuales. Por lo tanto, el género es una construcción performativa, no una esencia intrínseca, es decir la realización del género se elabora a partir de un conjunto de actos sostenidos en el tiempo. Tal producción del género como una performatividad se realiza en la corporeidad y gestos naturalizados. Para Butler es necesaria la subversión del género como un imperativo, donde la realidad que está sujeta a la normatividad sea modificada, con tal de la legitimación de los cuerpos que históricamente han sido relegados por las normas de género.

Para Pateman (1995), las relaciones de poder desde la perspectiva feminista en el género, se establecen a través de jerarquías marcadas, una relación de subordinación donde a la mujer se le asigna su género “mujer”, sólo después de un acto coital heterosexual, por lo que este dependería única y exclusivamente del hombre, entendiendo que a la mujer se le atribuye el maternar como rol principal y constitutivo de ser mujer. Sin embargo, las diferentes realidades y cambios en el contexto nos orientan a pensar el género no desde ciertos atributos fijos y coherentes al sexo biológico, sino que, desde la historicidad, lo político y lo cultural.

Históricamente el género ha sido utilizado como causa de opresión, donde cualquier figura que esté fuera del marco masculino ha sido políticamente invisibilizada. Esto no llegó a ser cuestionado sino hasta el siglo XX. En esa línea, la ausencia de la mujer u otro sujeto en los asuntos públicos no es sólo física, sino que también discursiva-textual, ya que los términos hombre o individuo, se usan de manera genérica en todos los textos, excluyendo de manera naturalizada a todo lo que no pertenezca al género “hombre”. (Pateman,1995)

Las consideraciones anteriores nos llevan a separar el sexo del género, entendiendo que el primero tendría que ver con lo biológico y lo segundo, según Montaña (2015) a una variable multidimensional que considera el comportamiento, conductas, roles, valores y expectativas que se desarrollan en la sociedad y que se esperan de los sujetos. Si bien ambos conceptos o variables hoy en día se diferencian del otro, se complementan a la hora de

entender las interacciones sociales y el funcionamiento social, marcando la desigualdad que se les presenta a quienes pertenecen a un determinado género o sexo. (Montaño, 2015)

Uno de los puntos clave en la construcción del género ha sido la reproducción de espacios feminizados y masculinizados. En esa línea Silvia Federici en “El patriarcado del salario”, desde una mirada marxista feminista, plantea que un campo de batalla abierto es el trabajo no remunerado de las mujeres “en lo que a las mujeres se refiere, su trabajo aparece como un servicio personal externo al capital” (Federici, 2018, p.21). Para la autora, la línea divisoria entre lo que se ha considerado trabajo y aquello que no es el salario. Es desde esta idea que el trabajo doméstico ha sido marginado en la reproducción del capital a través de la división sexual del trabajo. Sin embargo, en la práctica el trabajo femenino no remunerado es el que ha permitido la acumulación capitalista, lo que ha significado la devaluación del trabajo doméstico y el sostenimiento de la estructura familiar. (Federici, 2018)

Para Marta Lamas (1994), la configuración de las desigualdades en lo genérico viene precedidas por la división del espacio en lo que es el *ámbito privado-femenino* y el *ámbito público-masculino*. Esto implica los diversos roles que tienen hombres y mujeres en la sociedad y la familia, que derivan en la inequidad entre ambos grupos. Lamas propone que el abordaje de las desigualdades donde se reproducen tales aspectos requiere una perspectiva de género, donde se logre distinguir y reconocer el origen cultural de las construcciones del sexismo.

La prolongada situación de marginación de las mujeres, la valoración inferior de los trabajos femeninos, su responsabilidad del trabajo doméstico, su constante abandono del mercado de trabajo en años esenciales del ciclo de vida, su insuficiente formación profesional, la introyección de un modelo único de femineidad y el hecho de que, en muchos casos, ellas mismas no reconozcan su estatuto de víctimas de la discriminación, todo esto requiere una perspectiva de análisis que explique la existencia de la injusticia, su persistencia y la complicidad de las propias víctimas en su perpetuación. (Lamas, 1994, p. 11)

En consideración de todo lo anterior, los debates en torno a la conceptualización de género encierran un análisis crítico del concepto que en gran medida amplían las nociones de siglos pasados situando al sujeto mujer y otros cuerpos no masculinos en el centro de la discusión política e histórica como sujetos relevantes de la sociedad. Desde este espacio de

discusión se proyectan idearios, proyectos éticos y políticos en torno a las posibilidades y limitaciones en la reformulación del género, que permiten situar en la sociedad actual parámetros que faciliten las condiciones de igualdad entre los distintos miembros que la componen desde una perspectiva de género. En este sentido, la constante problematización que se ha venido enunciado desde lo setenta, en cuanto a lo que el género es y el lugar de la mujer en él, plantea la necesidad de situar desde la experiencia del siglo XXI aspectos propios de las situaciones actuales a nivel local y global para visibilizar la experiencia particular del sujeto histórico mujer.

4.3 Violencia: Un fenómeno multipolar

Una de las características del ser humano es la singularidad que posee, las distintas personalidades, valores o creencias influyen directamente en las interacciones sociales que se establecen y esto se manifiesta de manera clara en la sociedad. Históricamente, se ha visibilizado cómo el fenómeno de la violencia se instala en las relaciones sociales y en la sociedad, creyéndose que esto sería una consecuencia de las distintas crisis mundiales.

Los grandes actos de violencia que han marcado nuestra historia se han caracterizado por guardar, en mayor medida, una dimensión política. Según Aróstegui (1994), la crisis mundial post guerra, el empoderamiento de las naciones latinoamericanas y el nacimiento de nuevos movimientos sociales en Europa y América han sido una demostración de la violencia social y política motivada por la problemática del poder y las influencias que cada país o “potencia” pretende obtener. Sin embargo, la necesidad de poder, no es la única causa de la violencia, la complejidad del fenómeno demanda un enfoque multipolar que comprenda todas las aristas para desde ahí construir su definición. (Aróstegui, 1994)

Desde la dimensión política, se considera el fenómeno de la violencia como una respuesta. El terrorismo ha llevado al Estado a retomar el control de la sociedad a través de la violencia, mostrando así una imagen clara que se reproduce entre la propia población civil: todo lo ajeno o distinto a lo acordado políticamente, debe ser controlado mediante la violencia. (Arteaga, 2007). A pesar de lo anterior, restringir la violencia sólo a su aspecto

político-social, deja múltiples variables sin considerar, esto entendiendo que desde las distintas ciencias han estudiado este fenómeno.

Desde una dimensión biológica, diversos autores mencionan que nuestra especie encierra un comportamiento agresivo o violento basándose en los postulados de la teoría de selección natural de Darwin. En particular Palacio (2003) menciona que tanto humanos como animales compartimos similares necesidades y formas de responder a estas, donde la competencia y sobrevivencia se caracterizan por poseer cierto nivel de violencia.

Por otro lado, desde la psicología, Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano (2003) mencionan que los comportamientos agresivos y violentos son parte de ciertos trastornos mentales como el de conducta antisocial, opositor desafiante, entre otros. Esto ya que existiría una inhibición del control emocional que estas personas poseen. Sin embargo, se vuelve complejo considerar como violencia aquellos actos condicionados a una enfermedad o trastorno mental, ya que se escapan del razonamiento usual de las personas en general.

Ante lo anterior, Gómez (2013) menciona que “para calificar a un comportamiento como violento se deben considerar tanto las experiencias subjetivas de los implicados como la posibilidad de compartir una serie de características transculturales que permitan su medición y comparación”. (Gómez, 2013, p.45)

El hecho de que existan distintas variables que conforman la violencia es coherente con las distintas representaciones de violencias existentes. Esto debido a que más allá de lo político, biológico y psicológico, existe un fuerte componente de construcción social de la violencia, donde esta no sólo se reproduce de distintas maneras, sino también en distintas direcciones. Ante esto Crettiez (2009) menciona que la manera de comprender la violencia es determinando si el fenómeno es:

- 1) una forma de violencia física: aquella en que alguien entendido como un individuo, grupo o Estado ejerce coerción y daño concreto en la realidad empírica de otro, es decir, su cuerpo o sus bienes; 2) una forma de violencia simbólica: aquella que funciona a través de un actuar sistemático que, previendo todas las consecuencias, diseña una estructura para justificarse como normal dentro de los procesos de socialización y culturización de los individuos de un

Estado; 3) una forma de violencia política: que se refiere a un actuar inadecuado que tiene su causa dentro del campo gubernamental; y 4) una forma de violencia social: referente a las violencias físicas y simbólicas que acontecen en la vida espontánea y doméstica de los individuos de un Estado. (Crettiez,2009, p. 89)

Las distintas formas de violencia están presentes a mayor o menor nivel en la sociedad, pudiendo afectar a diversos grupos tales como niñas y niños, adolescentes, mujeres, personas mayores, entre otros, ocurriendo tanto en espacios públicos como instituciones, áreas comunes de una comunidad o territorio, entre otras como también en espacios privados, como lo son los hogares de cada sujeto.

4.3.1 Violencia de género: marca histórica y sistémica

La violencia de género opera en distintos planos: simbólicos, económicos, físicos, normativos e institucionales. Por lo tanto, esta problemática tiene un carácter estructural del que es imposible rehuir. De acuerdo a Hilari Hiner, cuando se piensa en las violencias sufridas por cuerpos cambiantes como lo son las mujeres y disidencias, el Estado y la sociedad ante estos cuerpos sostienen un trato rígido y normativo, y que particularmente, dado el momento histórico que vivimos se expresa en un heteropatriarcado capitalista, racista y colonialista (Hiner 2019).

Bajo esa misma línea, la literatura feminista en general atribuye la situación de violencia histórica y sistemática al patriarcado. Este se define como “un sistema político que institucionaliza la superioridad sexista de los varones sobre las mujeres, constituyendo así aquella estructura que opera como mecanismo de dominación ejercido sobre ellas” (Vacca, 2012, p. 60). Desde ahí se desarrollan una serie de relaciones de poder que se ejercen no tan solo de manera física, sino también y fuertemente de manera simbólica. Hiner (2019) señala 4 tipos de violencias hacia las mujeres y disidencias, considerando el contexto chileno:

(1) la violencia estructural de matriz neoliberal, colonial y racista; (2) el terrorismo de Estado generizado y sexualizado (tanto durante la dictadura de Pinochet, como no); (3) la violencia “familiar” o la violencia “íntima de pareja” (VIP), tanto de parejas blancxs-mestizxs, hetero y cis, como no; y (4) los “crímenes de odio” homo-lesbo-transfóbicos” (Hiner, 2019, p.55)

En relación a lo señalado por Hiner, es necesario aclarar que la violencia estructural de matriz neoliberal, colonial y racista, hace referencia a una violencia sistemática hacia la mujer dada por la propia estructura de la sociedad, donde el neoliberalismo centra la importancia en el mercado sin buscar maneras de responder a las demandas sociales. Lo colonial debido a que estableció la forma de relacionarse socialmente a través del patriarcado, marcando claros roles de género y estableciendo también el racismo debido a que se clasificó la sociedad en base al color de la piel. (Di Franco, 2016)

Como señala Rita Segato (2003), la violencia se constituye a partir de la tensión entre el sistema de *status* y *contrato*. El primero se constituye como aquella marca histórica, donde la mujer ha sido relegada a un espacio particular, construyendo una identidad que la posiciona por debajo del hombre en la jerarquía. En esta relación de subordinación, existen situaciones de violencia. En cuanto al *contrato*, Segato apunta al sistema, y su marco normativo que es violento hacia las mujeres, y que no puede desprenderse de esto, ya que forma parte de su constitución en un sistema patriarcal. (Segato, 2003)

El primero (contrato) rige las relaciones entre categorías sociales o individuos que se clasifican como pares o semejantes. El segundo (status) ordena las relaciones entre categorías que, como el género, exhiben marcas de estatus diferenciados, señas clasificatorias que expresan un diferencial de valores en un mundo jerárquico. Estas marcas son construidas y percibidas como indelebles (Segato, 2003, p.234)

La autora propone desarrollar una sensibilidad ética que permita prevenir, denunciar, acompañar en estas situaciones de violencia, para así hacerle frente al sistema patriarcal y sus distintas expresiones normativas y legales que dificultan una convivencia de iguales características entre hombres y mujeres.

En los últimos 30 años diversos organismos a nivel regional han planteado la problemática de la violencia de género como un tema urgente en materia de derechos humanos. Un hito importante en esta discusión se plantea en La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención Belém do

Pará) (1994), donde se plantea que la violencia dirigida hacia las mujeres involucra cualquier conducta que atente contra su género, que tenga como resultado: daño físico, sexual o psicológico, y que se pueda presentar en la esfera personal, familiar, comunitaria. Se incluyen en esta última institución de educación, salud, y el Estado en sus múltiples organismos.

La CEPAL en el año 1996 expone las diversas formas que puede tomar la violencia de género “violación sexual e incesto, asedio sexual en el trabajo y en las instituciones de educación, violencia sexual contra mujeres detenidas o presas, actos de violencia contra las mujeres desarraigadas, tráfico de mujeres y violencia doméstica” (Rico,1996)

4.3.2 Violencia escolar: La transformación de la representación “estudiante-escuela”

La violencia escolar se plantea como otra de las manifestaciones de violencia de carácter social que se da en un contexto determinado. Las relaciones sociales que establecen los niños, niñas y adolescentes en su etapa escolar se consideran de gran importancia para el desarrollo de las habilidades sociales que cada uno de ellos tiene. En este sentido Piaget (1987), menciona que el niño es un ser activo que interactúa con la realidad, con los objetos y las personas. Esta interacción es la base de las estructuras mentales y su funcionamiento, es decir, mediante la socialización de los seres humanos en la etapa escolar es que se construyen los factores más importantes en el ámbito del aprendizaje educativo y el aprendizaje social, considerando la construcción de la moral como un hecho de gran importancia. Lo anterior se debe a que la moral entra en cuestionamiento al observar tanto el juego como el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes, donde la construcción de esta misma está permeada por las enseñanzas que le da un adulto, es decir, los actos agresivos o violentos que realiza una persona en la etapa de infancia y adolescencia, está estrictamente relacionada con lo que aprende del medio que lo rodea. (Piaget, 1987)

Junto a lo anterior, vale la pena mencionar que este tipo de violencia tiene un gran componente social. Bleichmar (2008) menciona que la violencia se produce por el resentimiento a las promesas no cumplidas y la falta de perspectiva hacia el futuro. Con esto

la autora va más allá de la moralidad de los sujetos, remarcando que los niños, niñas y adolescentes ante la necesidad de un soporte por parte de un adulto, para el cuidado de su bienestar, sueños y metas, encuentra en la violencia una forma de escape.

Lo anterior no sólo contempla la violencia que se da entre estudiantes, sino que también aquella que se ejerce desde las y los adultos hacia un estudiante, pudiendo esta violencia responder a distintas categorías tales como violencia física, psicológica, simbólica, entre otras. A raíz de esto, la violencia escolar se ha clasificado en dos categorías: la violencia escolar a partir de presupuestos estructuralistas y la violencia a partir del análisis de casos particulares. En la primera categoría se analiza el fenómeno a partir de las condiciones sociales, culturales y económicas. La segunda categoría identifica factores y factores específicos de casos individuales, de acuerdo al sentido de subjetividad que le otorgan los actores escolares a la violencia (Neut, 2017).

Con lo anterior se entiende que la violencia escolar está compuesta por distintas condiciones propias del sujeto y factores del medio que hacen que este fenómeno se reproduzca a mayor o menor escala en las escuelas del mundo.

4.4 Perspectiva de la violencia desde el Trabajo Social escolar

El Trabajo Social se extiende como una disciplina relacionada con la intervención en distintos campos sociales, uno de ellos es la escuela. La escuela no ha sido uno de los espacios tradicionales en la intervención del Trabajo Social, es recién a finales del siglo pasado que este campo específico se agrega al acto intervenido (Saracosti et al., 2014).

Dado que la escuela opera como un espacio donde confluyen distintas personas y, por tanto, distintos conflictos, es que las diversas problemáticas requieren abordajes multidisciplinarios, y una de las dimensiones implicadas tiene que ver con lo social. En este sentido, el trabajador social se presenta como el profesional idóneo para el acto interventivo. (Puyol y Hernández, 2009)

Dentro de las acciones específicas que pueden desarrollar los trabajadores sociales en la escuela se encuentran: el establecimiento de redes y coordinación de los distintos actores del escenario educativo, la elaboración de procesos de apoyo y ayuda a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, el fortalecimiento de entornos académicos positivos y justos donde no exista desigualdad, y la promoción del desarrollo de apoyos sociales, psicológicos, biológicos y mentales no tan solo de los estudiantes, sino también de sus familias (Franklin, Kim, & Tripodi, 2009).

Así también como ámbito más específico se plantean como problemas puntuales que el trabajador social pueda resolver: el ausentismo escolar, problemas en el aprendizaje, situaciones sociales conflictivas como clima de convivencia, acoso escolar como forma de violencia, detección de malos tratos y abusos sexuales. (Torra, 2009)

Si bien es posible visualizar la importancia del Trabajo Social en la escuela, este aún no es lo suficientemente abordado en la formación de pregrados y posgrados, así también dan cuenta de ello la escasa literatura en torno a la problemática (Villalobos, 2015)

5. Metodología

5.1 Tipo de estudio

El estudio es de carácter cuantitativo pues busca medir el fenómeno de la violencia en profesoras y profesores en los contextos escolares. La investigación presenta un enfoque predominantemente descriptivo. La elección de este enfoque metodológico se debe a los alcances que pretende la investigación: en mayor medida especificar si existen o no variaciones de acuerdo a la variable dependiente violencia y la variable independiente género; así también caracterizar las manifestaciones particulares de la violencia en los grupos mencionados. De esta manera, la investigación se centrará en la violencia en las y los profesores como un fenómeno cuantificable, y que hipotéticamente, podría presentar diferencias entre hombres y mujeres. El resultado del estudio se triangulará con una técnica cualitativa que permitirá la reflexión desde la disciplina del Trabajo Social.

El enfoque cuantitativo se usa en investigaciones con un problema de estudio específico y donde los datos sean medibles (Hernández Sampieri et al., 2006). Por este motivo es aplicable a esta investigación para cuantificar la situación de violencia, caracterizar al grupo objetivo y determinar los tipos de violencia de manera objetiva, considerando además que el fenómeno es un hecho observable en la realidad por lo que es cuantificable.

Si bien el estudio tendrá un enfoque descriptivo, donde en mayor medida se “pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (Hernández Sampieri et al., 2006, p.117), no se descarta que a partir de la recolección de información el estudio derive a un enfoque correlacional, aunque en una primera instancia el objetivo central sea la perspectiva descriptiva. De acuerdo a Sampieri “es posible que una investigación se inicie como exploratoria o descriptiva y después llegue a ser correlacional y aun explicativa”. (Hernández Sampieri et al., 2006, p.110)

5.2 Diseño de investigación

El diseño escogido para obtener la información es de carácter no experimental, ya que se observará el fenómeno escogido sin la manipulación de las variables presentes. De acuerdo a Sampieri en “la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos” (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 206) Es por eso que el foco de la investigación se concentrará en la descripción de la violencia en profesores y profesoras, como un fenómeno dado e inmutable.

Por otro lado, el diseño de esta investigación tiene un carácter transversal, pues la temporalidad de la investigación se sitúa en un lugar y momento dado, a través de la recolección de datos en un tiempo único. Este será el año 2024.

5.3 Muestra

5.3.1 Población o universo

De acuerdo a Hernández Sampieri (2006) “Población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 239). A partir de esto, la población delimitada para la investigación comprende a profesoras y profesores de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de administración municipal, particular subvencionada y particular pagada. El total de establecimientos con las administraciones mencionadas al año 2023 es de 119, donde 44 son de administración municipal, 64 de administración particular subvencionada y 14 de administración particular pagada. Esto configura la población total de establecimientos de los cuales se extraerá la muestra.

5.3.2 Tipo de muestra

El tipo de muestra es no probabilística, esto porque la muestra de participantes corresponde a profesores y profesoras con determinadas características (género, disciplina, administración en el que imparten clases, etc) que de forma voluntaria quieran participar, y que respondan a las características necesarias para el estudio.

Para mejorar la representatividad de la muestra, y puesto que el estudio tiene presente una perspectiva de género, se considerará una muestra por cuota de género en la que existan “cuotas establecidas para el número de personas que habrán de incluirse en las submuestras” (Clark-Carter, D. 2002, p. 162). Esto permitirá construir una muestra con igual número de hombres y mujeres, que dé cuenta de la realidad que cada grupo experimenta en torno a la violencia.

5.3.3 Muestra por conglomerado

La selección de la muestra será por conglomerado o clúster, esto implica que la unidad de análisis se encuentra dentro de un determinado lugar físico o “racimo”. (Sampieri, 2010). La unidad de análisis del presente estudio serán profesoras y profesores, mientras que el racimo serán los establecimientos educacionales de administración municipal, particular subvencionado y particular pagado de la Región Metropolitana. El número de profesores escogidos según el tipo de administración se calculó mediante la siguiente relación:

$$\text{Profesores de administración tipo } N = \frac{(\text{número de colegios tipo } N) \cdot (\text{tamaño de la muestra})}{(\text{número total de establecimientos en la RM})}$$

Donde N representa el tipo de establecimiento, pudiendo ser, por ende, municipal, particular subvencionado o particular.

Esta delimitación tiene como fin que los datos obtenidos sean representativos y proporcionales al fenómeno en las distintas administraciones para poder establecer diferencias bajo este criterio y otros.

La cantidad de profesores de cada establecimiento se hizo en base a la proporción de colegios del tipo de establecimiento con respecto al total. De esta forma se estableció que un 22% de la muestra serían docentes de establecimiento municipal, 66% de subvencionado y un 12% de particular.

Cuadro 1. Composición de la muestra por conglomerado

Tipo de administración de establecimiento	Total de establecimientos en la Región Metropolitana	% de docentes a encuestar	Número de docentes a encuestar	Número de mujeres a encuestar	Número de hombres a encuestar
Municipal	632*	22%	22	11	11
Particular Subvencionado	1837*	66%	66	33	33
Particular pagado	303	12%	12	6	6

*Datos obtenidos de la base de datos del Centro de Estudios Mineduc 2023.

5.4 Técnica de recolección de información

Para concretar el objetivo general y los 3 objetivos específicos planteados se utilizará la técnica de recolección de información de carácter primaria, es decir los datos serán proporcionados por la muestra determinada a través de una encuesta. La elección de este instrumento se debe a la gran cantidad de información que se puede obtener de forma sistematizada y la facilidad de aplicación simultánea en distintos puntos. (Álvarez-García & Núñez, 2013)

El cuestionario en cuestión contiene auto y hétero-reporte y es de carácter anónimo. La encuesta a utilizada será una adaptación del “Cuestionario docentes ENVAE 2014” que fue parte de la “IV Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar ENVAE 2014”, realizado por el Instituto de Sociología de la Universidad Católica y el Ministerio del Interior y Seguridad Pública. El objetivo de la ENVAE 2014 era conocer los niveles y características de la violencia, convivencia y seguridad en los contextos escolares. Este instrumento es el último que registra a nivel nacional la problemática de violencia escolar en los establecimientos.

La encuesta ENVAE 2014 se compone de VII módulos: el primer módulo recolecta información que permite construir el perfil individual del profesor o profesora y el resto da cuenta de distintas dimensiones que abordan la experiencia de las y los profesores en relación a la violencia, través de enunciados tipo Likert con 5 opciones que van desde el 1- *muy en desacuerdo* al 5- *muy de acuerdo*.

El cuestionario será presentado a través de un formulario en línea, específicamente Microsoft form, herramienta que permite que las y los docentes puedan responder el cuestionario a través de esta plataforma. La realización de la encuesta se desarrollará en un tiempo acotado de una semana, durante el mes de octubre.

Cuadro 2. Dimensiones de ENVAE 2014 e ítems que la componen

Módulo	Dimensión	Ítems
I	Caracterización	-Información Personal: edad, sexo, religión, nacionalidad, pertenencia a pueblos indígenas. -Información Profesional: años de servicio, tipo de contrato, cursos y horas de enseñanza.
II	Conocimiento y Opinión sobre Normas de Convivencia	-Conocimiento del protocolo de actuación frente a situaciones de violencia. -Conocimiento del encargado de convivencia. -Claridad y justicia de las normas. -Percepción sobre el cumplimiento de las normas por parte de estudiantes, profesores y padres.
III	Percepción de Relaciones y Respeto	-Relaciones entre estudiantes. -Relaciones entre profesores y estudiantes. -Relaciones entre profesores, directivos y apoderados. -Percepción sobre el respeto entre profesores y estudiantes. -Trato equitativo hacia los estudiantes.
IV	Seguridad en el Establecimiento	-Sentimiento de seguridad en diferentes áreas del establecimiento (baños, pasillos, comedor, etc.). -Experiencias de inseguridad y lugares evitados por miedo a agresiones. -Incidentes de Inseguridad: -Frecuencia de situaciones que causan inseguridad.
V	Observación de Comportamientos y Agresiones	-Observación de consumo de sustancias, vandalismo, peleas y amenazas entre estudiantes. -Frecuencia de diferentes tipos de agresiones físicas y verbales entre estudiantes. -Observación de agresiones de estudiantes hacia profesores y directivos.
VI	Experiencias Personales de Agresión	-Tipos y frecuencia de agresiones recibidas por el docente (por estudiantes, colegas, directivos, apoderados). -Áreas donde ocurren las agresiones dentro del establecimiento. -Reacciones ante las agresiones y motivos para no denuncia

VII	Autoevaluación de Comportamiento	-Tipos y frecuencia de agresiones cometidas por el docente hacia estudiantes, colegas, directivos y apoderados. -Razones detrás de las agresiones cometidas
-----	----------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de ENVAE 2014

La adaptación de la encuesta considerará la eliminación de ciertos ítems que no sean relevantes para los fines del estudio, y la incorporación de la especificación del género para hacer la diferenciación en cuanto a porcentajes de violencia que vivencia los y las docentes por género.

5.5 Operacionalización

Cuadro 3. Operacionalización de los conceptos

Concepto	Definición	Dimensiones	Indicadores	Item/módulo
Violencia	Respuesta o reacción que incluye agresiones físicas como golpes, empujones, patadas; insultos, humillaciones, amenazas, intimidación; acoso sexual, tocamientos no deseados, comentarios sexuales inapropiados.	-violencia física -violencia psicológica -violencia social -Violencia sexual	-Frecuencia de agresión física -Frecuencia de amenazas u hostigamiento -Frecuencia de aislamiento, insultos -Frecuencia de acoso	Módulo III
Escuela	Institución que tiene como principal propósito transmitir los valores propios del Estado moderno: las ideas de orden, racionalidad, progreso y libertad.	-Convivencia entre docentes -Convivencia entre estudiantes y docentes -Convivencia entre directivos, administrativos y docentes	-Existencia de agresiones y frecuencia	Módulo IV
Género	El género es una construcción performativa, no una esencia intrínseca, es decir se elabora a partir de un conjunto de actos sostenidos en el tiempo que están influenciados por	- Caracterización	-Género -Nivel de estudio -Sensación de seguridad -Reacción ante la violencia	Módulo I Módulo II Modulo IV

	la cultura, los roles y estereotipos.			
--	---------------------------------------	--	--	--

5.6 Procedimiento de análisis de datos

5.6.1 Técnica de análisis de datos

Los datos que se analizarán en este estudio corresponden a los recogidos a partir de la encuesta. Se realizará un análisis de los ítems señalados de acuerdo a frecuencias en la experimentación de los distintos niveles de violencia.

Para establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable violencia experimentada por los profesores, y la variable género de cada profesor, se dividirá la muestra en bloques según el tipo de establecimiento al que pertenecen, para posteriormente someter la muestra a un análisis de varianza (ANOVA) con un nivel de significancia del 95%.

El análisis de varianza (ANOVA) se utiliza “cuando hay o más dos grupos que necesitan ser comparados, cuando hay mediciones repetidas en más de dos ocasiones, cuando los sujetos pueden variar en una o más características que afectan el resultado” (Dagnino, 2014, p. 306)

Este análisis permite contrastar la hipótesis nula de que las medias de las poblaciones K poblaciones ($K = 2$) son iguales, frente a la hipótesis alternativa de que por lo menos una de las poblaciones difiere de las demás en cuanto a su valor esperado, donde K , en particular para este estudio tiene un valor de 2: masculino y femenino. De rechazarse la hipótesis nula (no existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable violencia experimentada y la variable género), se dará por aceptada la hipótesis del presente estudio.

Es importante aclarar que de aceptarse la hipótesis nula no significa que no existan diferencias entre la variable violencia experimentada y la variable género, significa que la certeza estadística que se tiene en este respecto es inferior al 95%.

Se realizará también otro ANOVA, con $K=6$ (masculino municipal, masculino particular subvencionado, masculino particular, femenino municipal, femenino particular subvencionado, femenino privado). Para este caso, de existir diferencias estadísticamente significativas se realizará una prueba de comparaciones múltiples de Tukey. o “diferencia honestamente significativa”. Esta prueba será útil para conocer donde existen la o las diferencias.

De no cumplirse los supuestos de ANOVA se realizarán conversiones a la variable violencia (raíz cuadrada o logarítmica), y si con esto no se logra que se cumplan los supuestos se realizarán pruebas de estadística no paramétrica, específicamente se realizará el test de Kruskal-Wallis.

5.6.2 Procesamiento de datos

Para analizar se proyecta el uso del programa estadístico Jamovi que permite hacer un análisis descriptivo de los datos recolectados mediante cuadros de frecuencia, histogramas y gráficos circulares.

5.7 Criterios de fiabilidad del instrumento

5.7.1 Confiabilidad

Para determinar la confiabilidad del instrumento se utilizará el criterio de consistencia interna, en específico el coeficiente de estimación de Alfa de Cronbach. Esta estimación mide la confiabilidad en función del número de ítems totales, y la proporción de varianza total de

la prueba, debido a la covarianza entre sus ítems. Su función se encuentra dentro de SPSS, por lo que se revisará en tal programa. (Ledesma et al., 2002)

5.7.2 Validez de contenido

Para la validez de contenido se recurrirá a un grupo de expertos, lo que se conoce como “validez de expertos”. Hernández Sampieri (2006) señala que esta validez “refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con "voces calificadas".” (p. 284).

Particularmente se seguirá el modelo propuesto por Lawshe, de acuerdo a este los expertos validarán el contenido a partir de la valoración de los ítems que conforman la encuesta en relación al cumplimiento de las siguientes condiciones: 1. el ítem es esencial, 2. útil pero no esencial, y 3. no necesario. A partir de ello se establecerá un consenso. (Bustamante et al., 2007)

5.8 Criterios éticos

La información recogida en este estudio responde únicamente al objetivo de tener datos que sirvan tanto a las investigadoras como a otras personas interesadas en el tema a obtener indicios acerca del fenómeno de la violencia en los profesores y profesoras, para así generar propuestas y respuestas a este a través de la disciplina específica del Trabajo Social.

Se deja en claro que la información que se obtenga no identifica casos particulares, ni nombres específicos. En esa misma línea, las respuestas que los participantes den son de total confidencialidad, y serán representadas a nivel estadístico como un colectivo impersonalizado.

En cuanto a las personas encuestadas éstas serán previamente informadas del objetivo y carácter de la investigación, mediante un consentimiento informado que aparecerá al inicio de la encuesta.

En términos de aplicación, las y los encuestadores serán previamente capacitados por el equipo a cargo de la investigación, quienes provienen de la Universidad Academia Humanismo Cristiano. Uno de los criterios éticos primordiales de los encuestadores es no revictimizar a profesores y profesoras que ya hayan experimentado episodios de violencia en las escuelas, por lo cual no se ahondará propiamente en relatos de hechos que les hayan afectado, sino que más bien en la existencia de ellos y en sus características.

Por último, se consideraron las correspondientes adecuaciones de acceso a la información, según las características de las y los profesores encuestados y de contexto, creando un clima propicio para la encuesta (Covarrubias, P. 2019). Esto con motivo de asegurar el correcto entendimiento de las preguntas y la comodidad de los encuestados sin generar mayor inconveniente para su respuesta.

5.9 Factibilidad del estudio

La viabilidad de la investigación forma parte de la propuesta o plan para lograr los objetivos deseados (Rojas, V. 2011), en este caso en términos de la disponibilidad de recursos, la investigación no presenta mayores inconvenientes ya que principalmente se requieren recursos humanos, no así financiamiento económico. Para la dotación del recurso humano se recurrirá a la escuela de Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, entidad a cargo del estudio, donde se capacitará a los encuestadores que decidan colaborar en el estudio.

Sin embargo, puede presentarse una complicación en cuanto a la realización de la técnica para recolectar datos, ya que el tiempo disponible puede ser acotado. De igual manera, en cuanto a la viabilidad de esta investigación por razones de acceso al contexto podría presentarse alguna dificultad considerando que podría haber negativas por parte de los establecimientos educacionales a la realización de encuestas a las y los docentes.

5.10 Carta Gantt

Actividades	Julio					Agosto				Septiembre				Octubre			
	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
Modificar encuesta	S1 X	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
Contacto con colegio	S1	S2 X	S3 X	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
Aplicar encuesta	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3 X	S4 X	S1 X	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
Decodificar encuesta	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3 X	S4 X	S1	S2	S3	S4
Análisis de resultados	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1 X	S2 X	S3 X	S4

6. Resultados de la investigación

6.1 Análisis descriptivo

En el siguiente apartado se presentará el desglose de los resultados de la “Encuesta de violencia escolar en el ámbito escolar” llevada a cabo durante el mes de octubre del año 2024, y que fue dirigida a docentes de distintas comunas de la Región Metropolitana.

La muestra de esta encuesta fue no aleatoria, pues fue realizada de forma voluntaria a través de un formulario online abierto en un periodo de 1 semana. La muestra se conformó por 31 casos provenientes de distintos establecimientos de la región y que realizaran clases entre los niveles de 7mo y 4to medio.

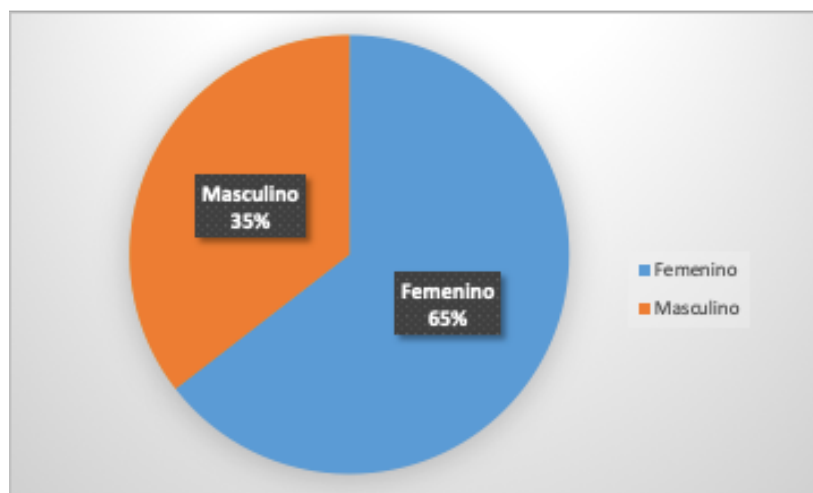
El cuestionario aplicado se dividió en 4 módulos: *Módulo I: Datos demográficos*, *Módulo II: Percepciones de seguridad en el establecimiento*, *Módulo III Frecuencia de violencia a otros agentes de la escuela*, y *Módulo IV: Frecuencia de violencia a docentes*

6.1.1 Módulo I: Datos demográficos

La presentación de los datos obtenidos en el módulo I tienen como propósito caracterizar la muestra a partir de las características sociodemográficas que se obtuvieron en las respuestas.

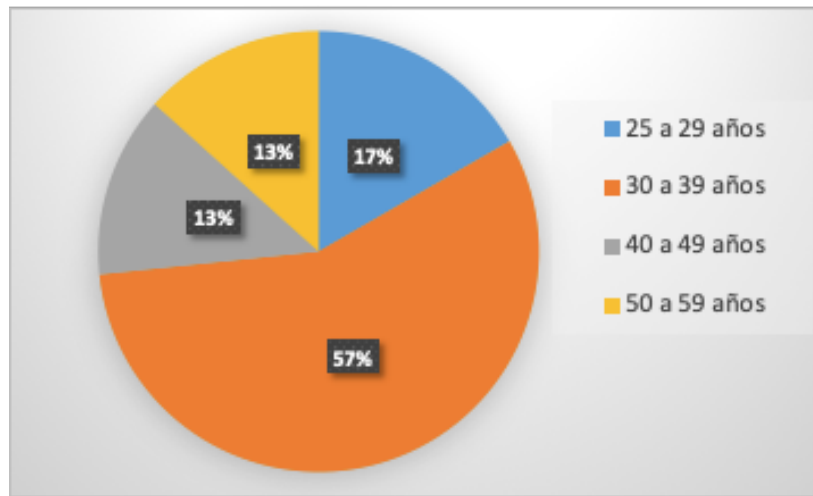
El primer criterio para caracterizar la muestra fue el género con el que se identificaba el o la docente. Si bien la pregunta era abierta, las categorías referidas por las y los docentes se concentraron únicamente en “femenino” y “masculino”. Del total de la muestra 20 docentes señalaron identificarse con la categoría “femenino”, lo que corresponde a un 65%; y 11 docentes se identificaron con la categoría “masculino”. (Figura 1)

Figura 1. Gráfico de género con el que se identifica



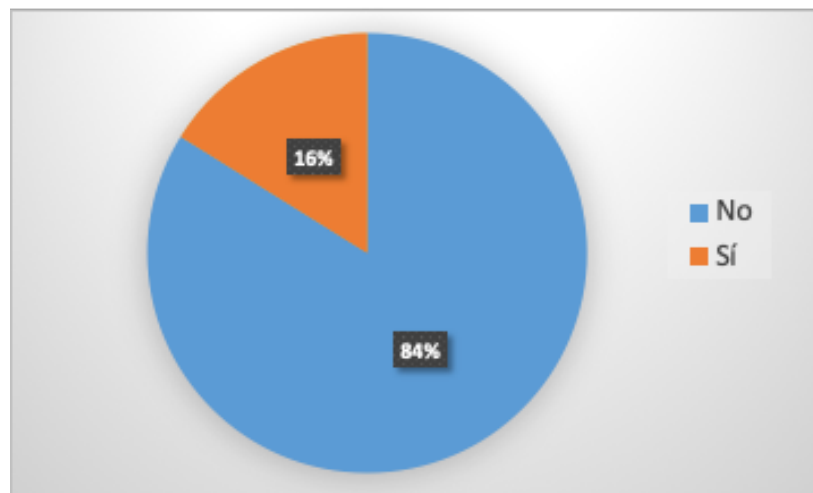
En cuanto a la distribución de la muestra por edad, como muestra la figura 2, se establecieron 4 rangos etarios situados en los veinte, treintas, cuarentas y cincuentas. El tramo de edad de mayor predominancia en la muestra fue el de *30 a 39 años* donde 17 docentes señalaron encontrarse, seguido por el de *25 a 29 años* con 5 docentes, y con igual presencia los tramos de *40 a 49* y *50 a 59* con 4 docentes cada tramo respectivamente.

Figura 2. Gráfico de tramo de edad docentes



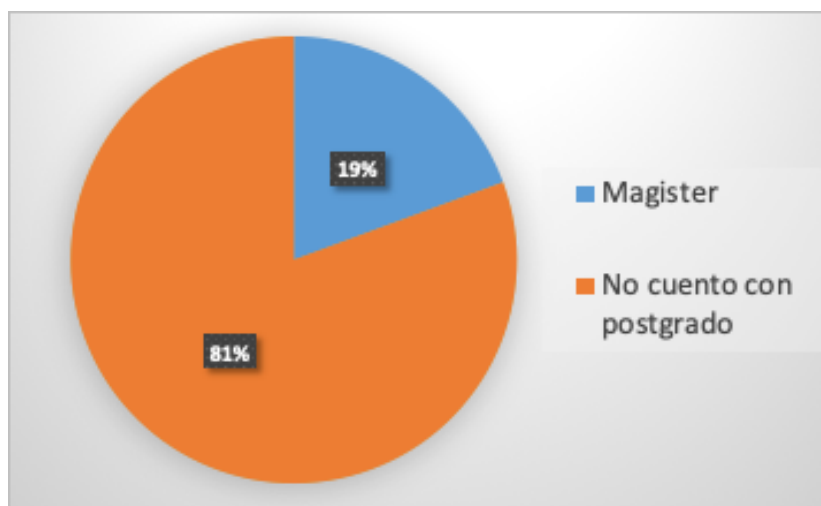
Con respecto a la pertenencia de las y los docentes a un pueblo originario, la encuesta recogió que del total de la muestra solo 5 escogieron la categoría “sí” (16%), para referirse a que sí se identificaba con un pueblo originario de Chile, y 26 docentes la categoría “no” (84%), como se observa en la figura 3. De los 5 que señalaron “sí”, 4 señalaron identificarse con el pueblo originario “mapuche” y 1 con el pueblo originario “rapanui”. (Figura 3)

Figura 3. Gráfico de pertenencia a pueblos originarios de docentes



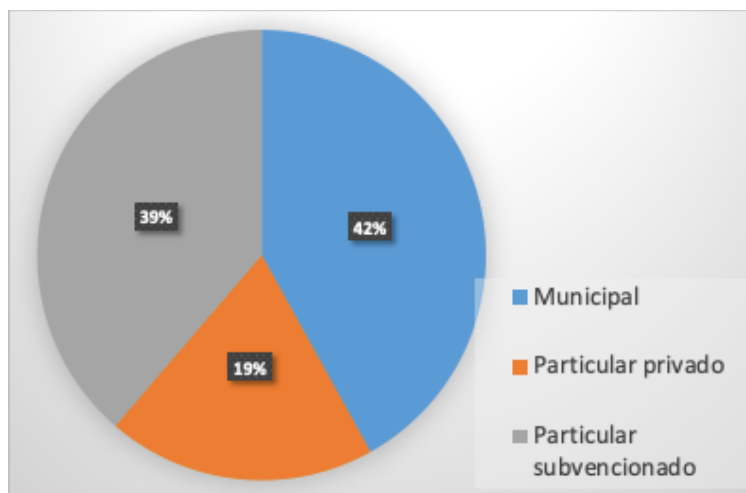
En cuanto a la pregunta de si las y los docentes poseían algún postgrado, fue posible identificar que del total de la muestra, 25 docentes escogieron la categoría “no cuento con postgrado” (80,6%), y 6 docentes señalaron la categoría “magister” (19,4%). (Figura 4). De la muestra nadie señaló poseer grado de “doctorado”.

Figura 4. Gráfico de postgrado que poseen docentes



Con respecto a los tipos de administración de los establecimientos donde se desempeña la muestra, las categorías que consideró la encuesta fueron: “municipal”, “particular subvencionado” y “particular privado”. Tal como se muestra en la figura 5 a continuación, la administración que se encuentra más representada es la de establecimiento de tipo “municipal” con 13 docentes (41,9 %), luego le sigue la categoría establecimiento “particular subvencionado” con 12 docentes (38,7) y por último la categoría “particular privado” con 6 docentes (19,4).

Figura 5. Gráfico de tipo de establecimiento de las y los docentes



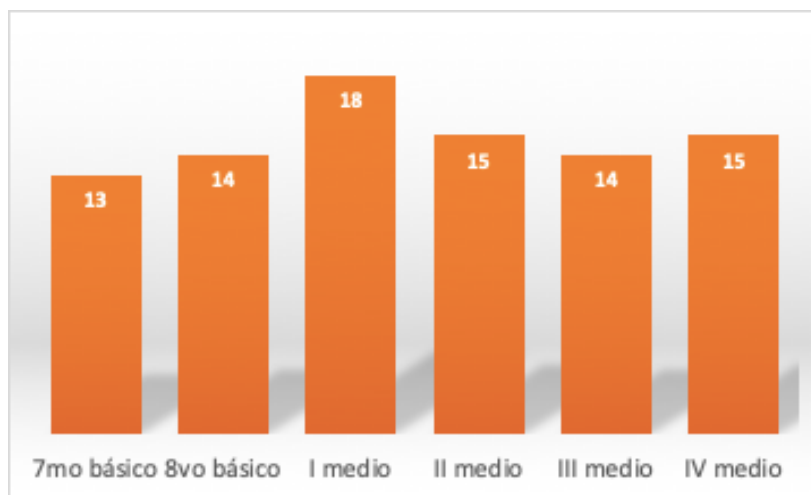
El total de los establecimientos educacionales de quienes fueron parte de la muestra se ubican en la Región Metropolitana. El número total de las comunas señaladas por las y los docentes fue de 17, donde Maipú predominó considerablemente más que el resto con 7 docentes (22,6). En cuanto a las demás comunas, estas se distribuyeron de forma ecuánime, oscilando entre 1 y 2 docentes por cada una. (Cuadro 3)

Cuadro 4. Comuna de establecimientos educacionales

CATEGORÍA	RESPUESTAS	%
Cerro Navia	1	3,2 %
El Bosque	1	3,2 %
La Granja	1	3,2 %
La Reina	2	6,5 %
Lo Barnechea	2	6,5 %
Maipú	7	22,6 %
Ñuñoa	2	6,5 %
Paine	2	6,5 %
Peñalolén	1	3,2 %
Providencia	2	6,5 %
Pudahuel	2	6,5 %
Recoleta	1	3,2 %
Renca	1	3,2 %
San Bernardo	2	6,5 %
San Miguel	1	3,2 %
Santiago	2	6,5 %
Talagante	1	3,2 %
TOTAL	31	100,0 %

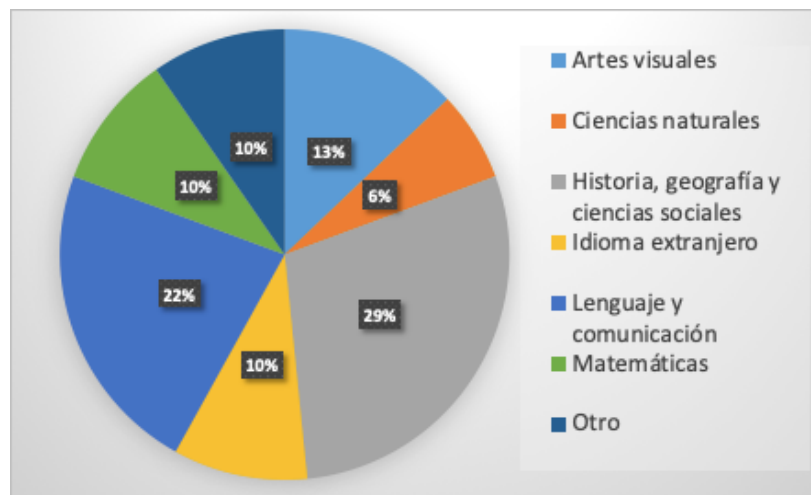
En cuanto a la muestra seleccionada uno de los requisitos fue que impartiera clases entre los niveles de 7mo básico a 4to medio. Ante la pregunta de “¿cuáles son los niveles de enseñanza en los que imparte clases?” se consideraron 6 categorías, pudiéndose escoger más de una. Las menciones totales de los distintos niveles fueron 89, considerando que un(a) mismo (a) docente podía escoger distintas categorías (ver Figura 6)

Figura 6. Gráfico de niveles atendidos por docentes de la muestra



En la figura 7 se grafican las principales asignaturas que imparten las y los docentes de la muestra. Del total de docentes, la asignatura que tiene mayor predominio es “historia, geografía y ciencias sociales” con 9 docentes (29,0%); luego le sigue “lenguaje y comunicación” con 7 docentes (22,6%); detrás de esta “artes visuales” con 4 docentes (12,9%); “matemáticas”, “idioma extranjero” y “otro” con 3 docentes respectivamente cada una (9,7); y por último “ciencias naturales” con 2 docentes (6,5%).

Figura 7. Gráfico de principal asignatura que imparte



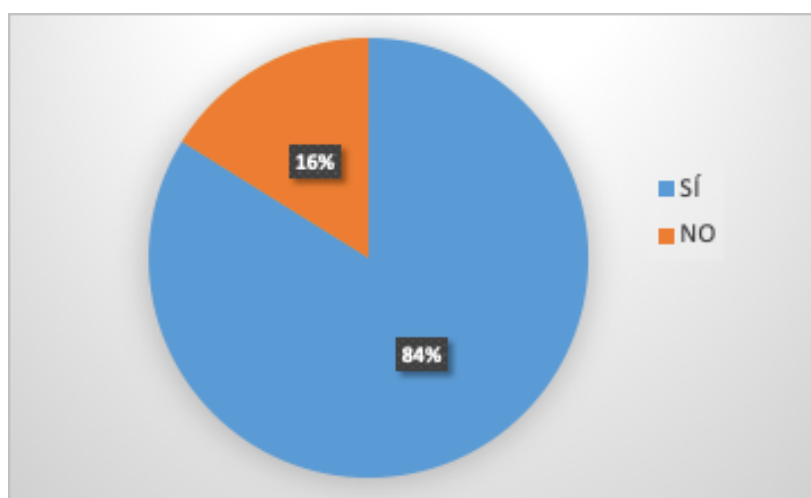
6.1.2 Módulo II: Percepciones de seguridad en el establecimiento

El siguiente módulo tiene por objetivo identificar si las y los docentes sienten seguridad en el establecimiento y sus dependencias. Para esto se realizaron 4 preguntas que tenían por respuesta las categorías dicotómicas “sí” y “no”.

¿Se siente seguro en su establecimiento?

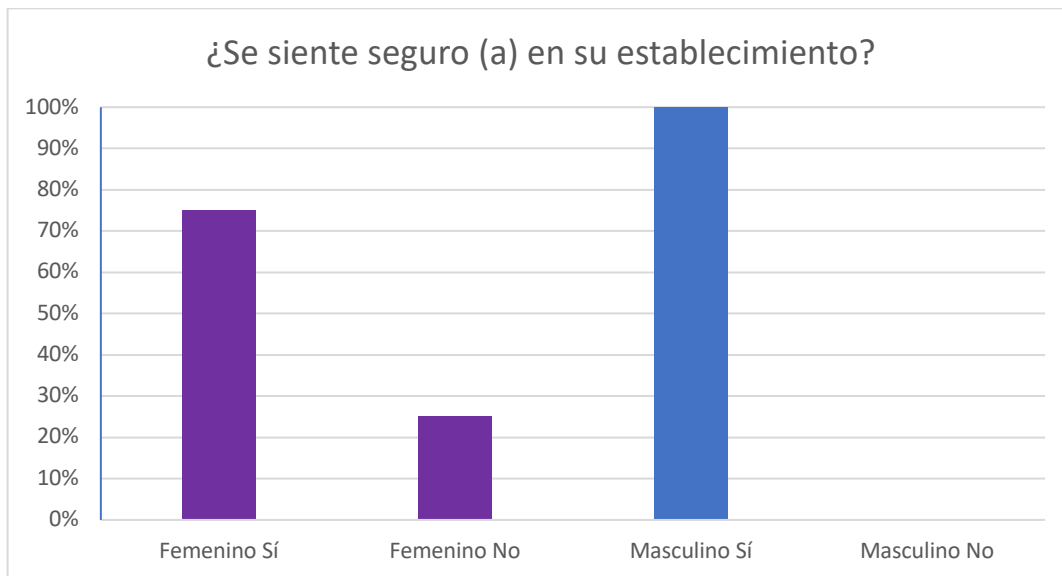
Ante la pregunta “¿se siente seguro en su establecimiento?” del total de la muestra, 26 docentes señalaron la opción “sí”, mientras que 5 la opción “no”. (Figura 8)

Figura 8. Gráfico de “¿se siente seguro (a) en su establecimiento?”



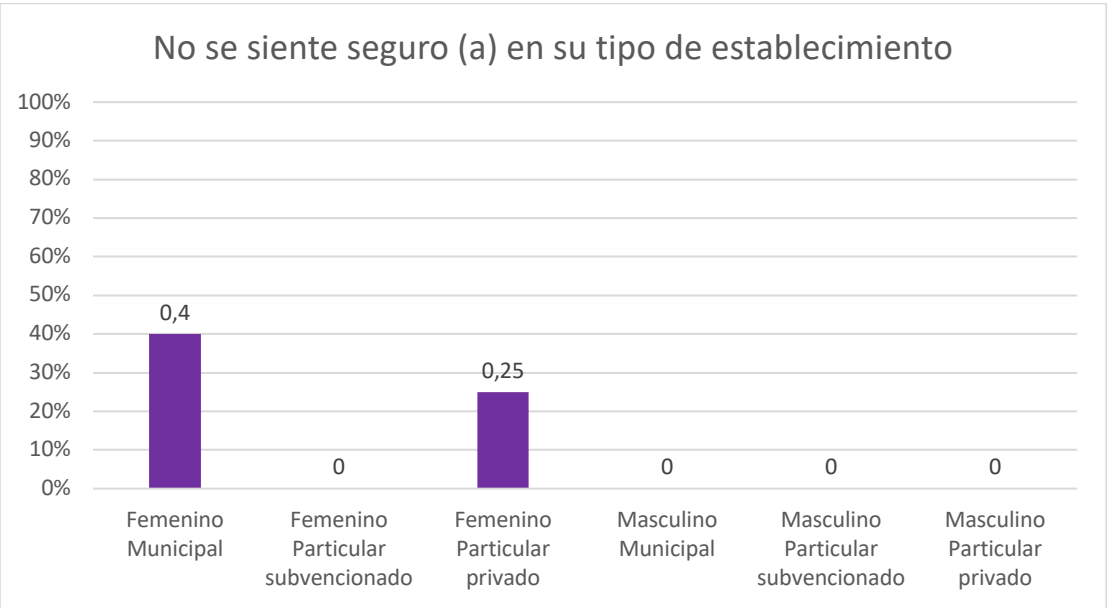
En cuanto a la misma pregunta “¿se siente seguro (a) en su establecimiento?”, la figura 9 ilustra las diferencias de acuerdo a género. Por un lado, es posible observar que 75% de docentes de género femenino y un 100 de docentes de género masculino sí sienten seguridad en sus establecimientos. Por otro, en el grupo de quienes no se sienten seguros (as) en el establecimiento se encuentra únicamente las docentes de género femenino representando un 25 % de las docentes.

Figura 9. Gráfico de "se siente seguro (a) en su establecimiento" según género



La figura 10 detalla al grupo de docentes que no se sienten seguros (as) en su establecimiento, detallando las diferencias de acuerdo al género y el tipo de establecimiento educacional. La mayor sensación de inseguridad la presenta el grupo de docentes femeninas de establecimiento municipales representando el 40 %. En orden descendente, le siguen las docentes femeninas de establecimientos particular privado con un 25%. Por último no se observaron casos de sensación de inseguridad en establecimiento particular subvencionados.

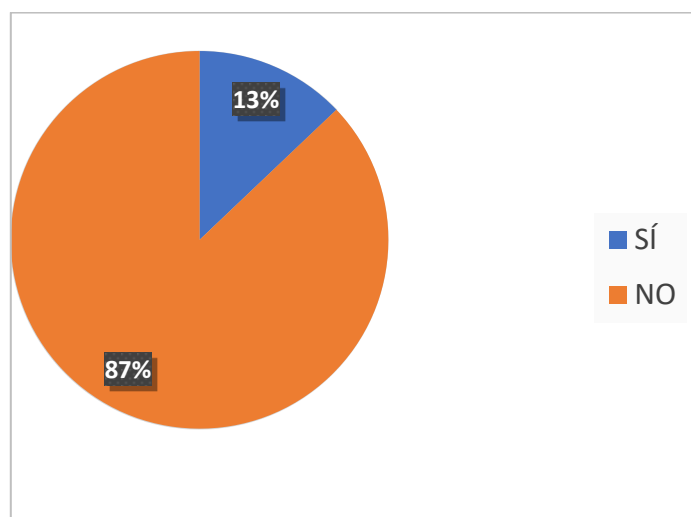
Figura 10. Gráfico de "se siente seguro (a) en su establecimiento" según género y establecimiento educacional.



¿Evita ir o pasar por algunos lugares dentro de su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?

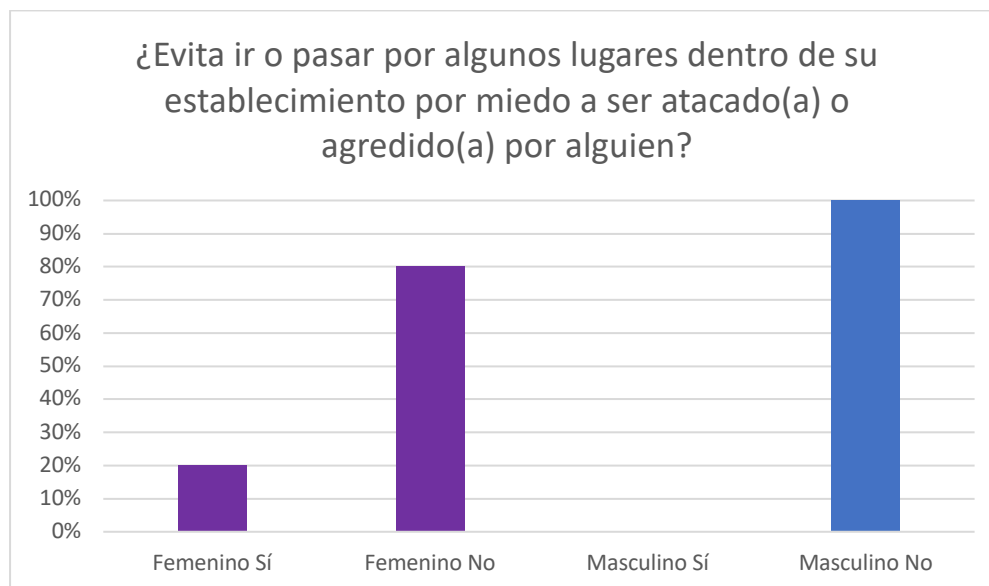
La segunda pregunta incluida en este módulo fue “¿evita ir o pasar por algunos lugares dentro de su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?”. Un 12,9% de la totalidad de docentes encuestados declara que sí evita transitar por ciertos lugares del establecimiento por temor a ser atacado mientras que un 87,1% declara no sentir ese temor. (Figura 11)

Figura 11. Gráfico de “¿evita ir o pasar por algunos lugares dentro de su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?”



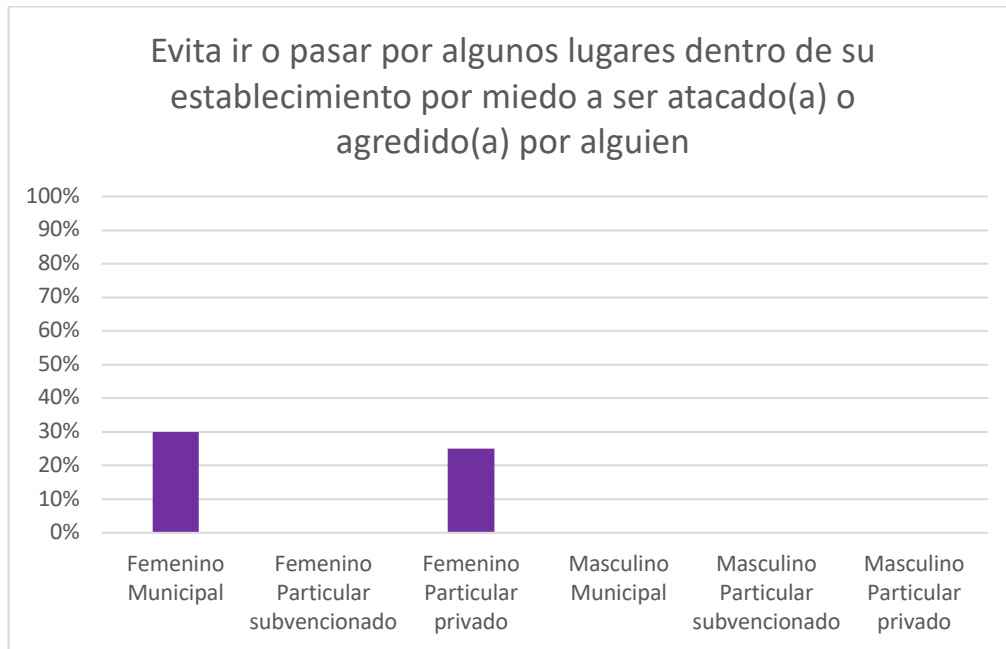
Considerando la misma pregunta, la figura 12 presentada a continuación muestra las diferencias de acuerdo a género, identificando que el 13% de docentes que evitan pasar por ciertos lugares por miedo a ataques o agresiones son docentes femeninas. El grupo de docentes masculino no manifiesta miedo.

Figura 12. Gráfico de “¿evita ir o pasar por algunos lugares dentro de su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?” según género



Considerando la misma pregunta, la figura 13 presenta al grupo de personas que contestaron que “sí” evitan pasar por ciertos lugares considerando las diferencias de acuerdo a género y tipo de establecimiento. De las docentes femeninas que pertenecen a establecimientos municipales un 30 % declara que sí a la pregunta, en tanto que un 25% de las docentes femeninas de establecimientos particulares privado manifiesta lo mismo.

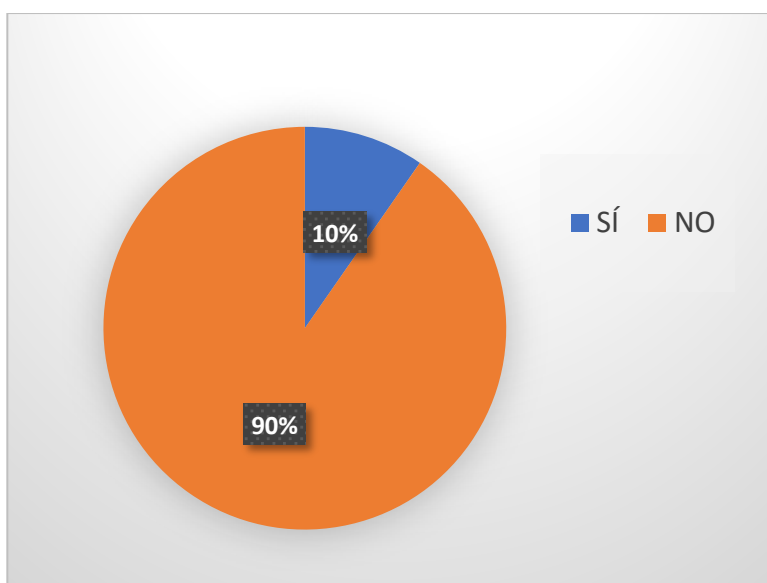
Figura 13. Gráfico de “¿evita ir o pasar por algunos lugares dentro de su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?”



¿Ha dejado de ir a su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?

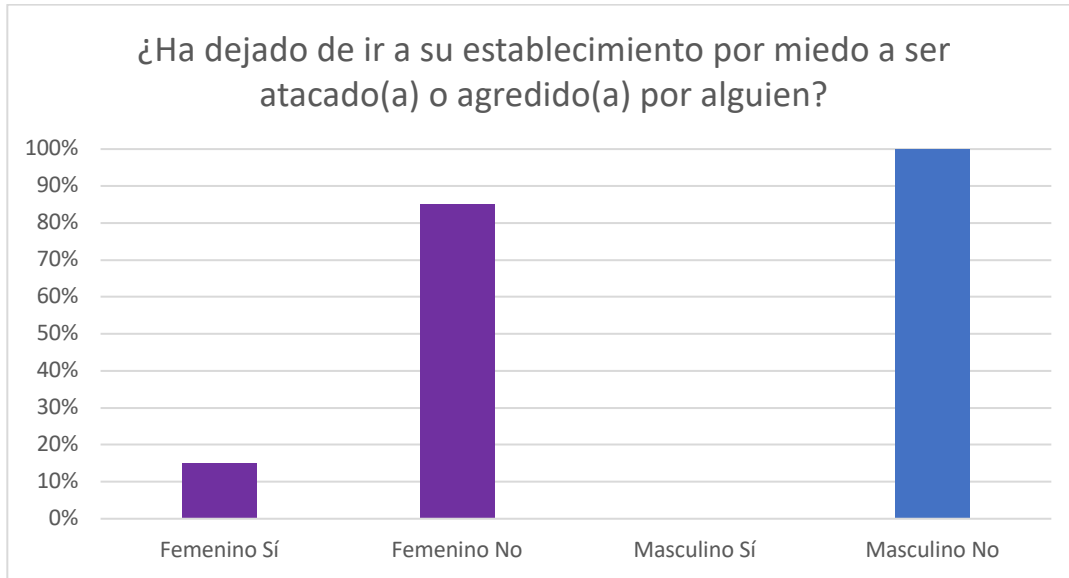
Ante la pregunta “¿Ha dejado de ir a su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?” del total de la muestra, solo 3 docentes señalaron la opción “sí”, mientras que 28 la opción “no”. (Figura 14)

Figura 14. Gráfico de “¿Ha dejado de ir a su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?”



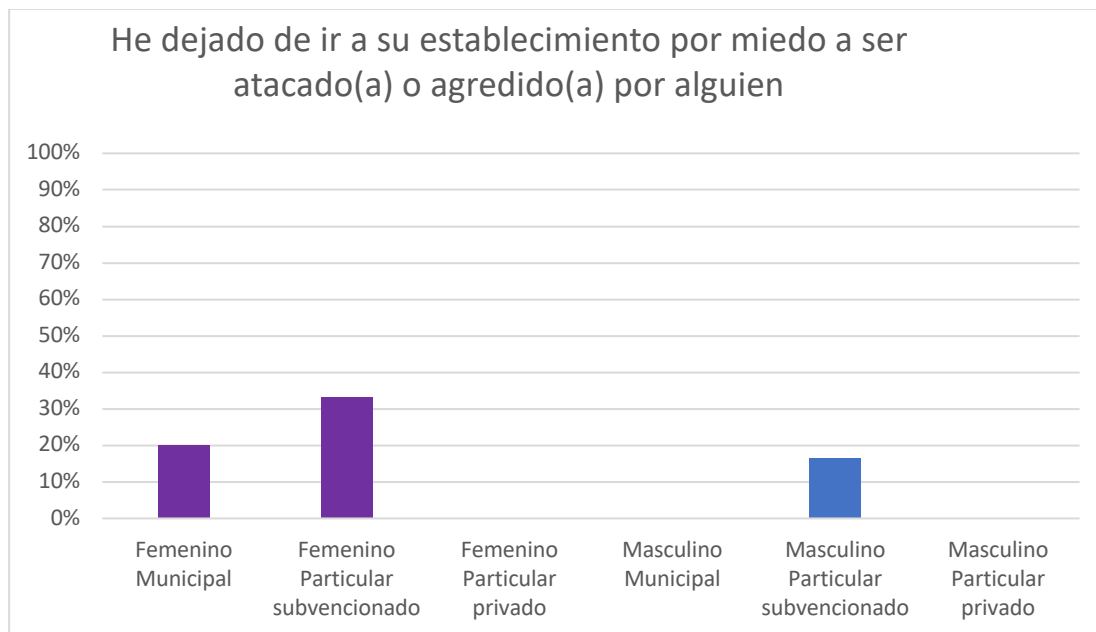
En la figura 15 presentada a continuación es posible ver el detalle de la pregunta “¿Ha dejado de ir a su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?” de acuerdo a las diferencias por género. En cuanto a los docentes que señalaron la opción “sí” la totalidad de estos fueron docentes femeninas.

Figura 15. Gráfico de “¿Ha dejado de ir a su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?” según género



En la figura 16 se muestran las diferencias a partir de género y tipo de establecimiento del grupo de personas que contestó “sí” a la pregunta. El detalle muestra que un 20% del total de las docentes femeninas de colegio municipal indicaron la opción sí, y un 30 % de docentes femeninas de particular subvencionado también indicaron la opción sí. En tanto, un 17 % de los docentes masculinos de particular subvencionado señaló que ha dejado de ir a su establecimiento por miedo a ataques o agresión. No se observan casos en los establecimientos particulares.

Figura 16. Gráfico de “¿Ha dejado de ir a su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?” según género y tipo de establecimiento



6.1.3 Módulo III: Frecuencia de violencia en otros agentes de la escuela

Las preguntas de este módulo corresponden a tipos, formas y frecuencias de acciones o actitudes de violencia. Las preguntas se presentaron a los y las docentes través de una escala de Likert, para recoger la frecuencia con la que han observado una acción o actitud de violencia en relación a otros agentes de la escuela.

Para una exposición sintética de la información se optó por agrupar las categorías más significativas de acuerdo a los tipos de agresiones o actitudes, reconociéndose 3 tipos, agresión verbal, agresión física y agresión social. A continuación se detalla como se agruparon las agresiones en estos tres conjuntos.:

Agresión verbal: insultos o garabatos, burlas o descalificaciones, amenazas u hostigamiento.

Agresión física: peleas físicas, tirar objetos contundentes, empujones mal intencionados.

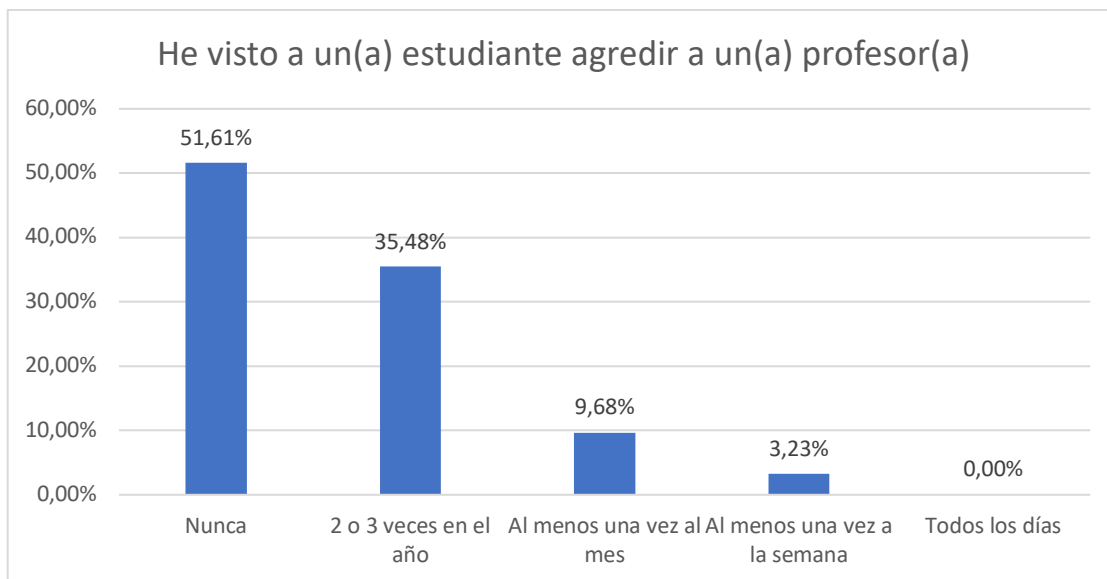
Agresión social: rumores mal intencionados, ignorar o no tomar en cuenta, aislar o dejar apartado.

Tipos de agresión

He visto a un(a) estudiante agredir a un(a) profesor(a)

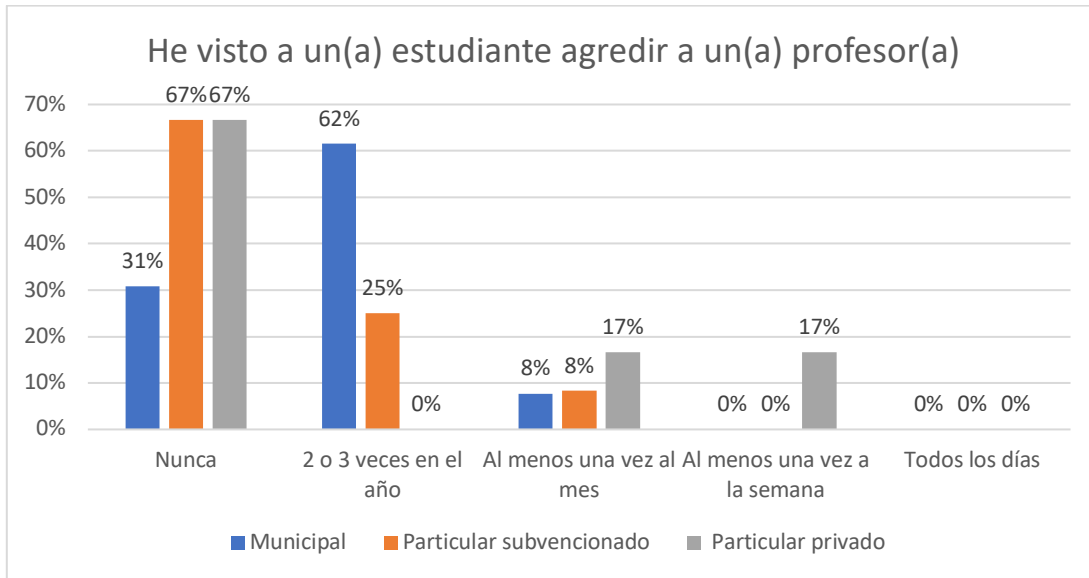
Ante la pregunta general “He visto a un(a) estudiante agredir a un(a) profesor(a)” un 51,61 % de los y las docentes de la muestra señalan la opción *nunca*, un 35,48% la opción *2 o 3 veces en el año*, un 9,8% *al menos una vez al mes*, y un 3,23% *al menos una vez a la semana*. (Figura 17)

Figura 17. Gráfico “ *He visto a un(a) estudiante agredir a un(a) profesor(a)*”



La figura 18 contrasta las diferencias en la pregunta “He visto a un(a) estudiante agredir a un(a) profesor(a)”, de acuerdo tipos de establecimiento. Quienes más reportan agresiones de estudiantes de 2 a 3 veces en el año son los y las docentes de establecimiento municipales con un 62%; quienes más reportan agresiones “al menos una vez al mes” y “al menos una vez por semana” son los establecimientos particulares con un 17% respectivamente.

Figura 18. Gráfico “ He visto a un(a) estudiante agredir a un(a) profesor(a)” de acuerdo a tipo de establecimiento

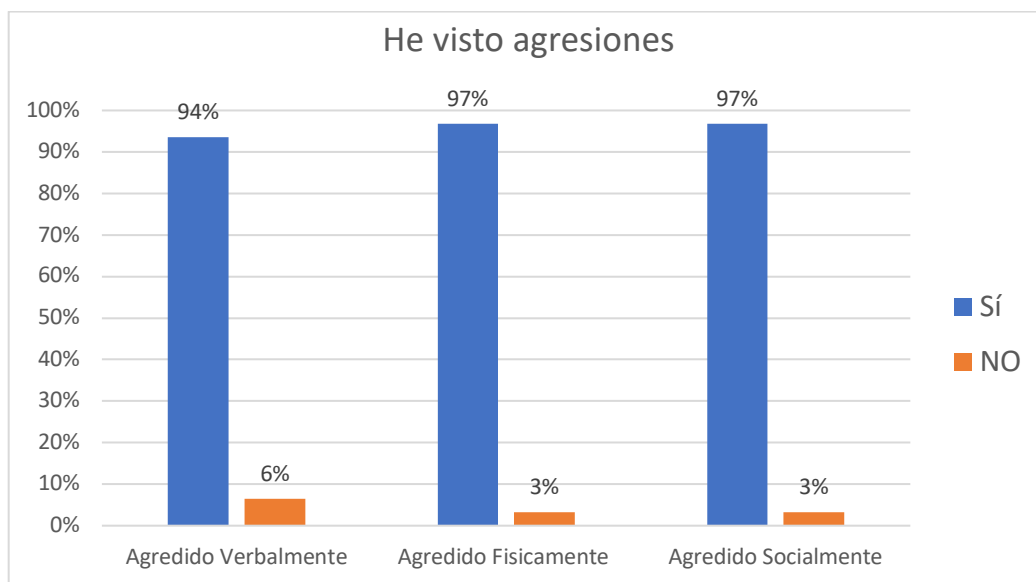


Durante este año 2024, ¿con qué frecuencia han ocurrido las siguientes formas de agresión en su establecimiento?

La pregunta “¿con qué frecuencia han ocurrido las siguientes formas de agresión en su establecimiento?” se plantea desde la observación del docente en relación a su contexto. La pregunta presenta 5 frecuencias distintas, preguntando acerca de agresiones verbales: insultos o garabatos, burlas o descalificaciones, amenazas u hostigamiento; agresiones físicas: peleas físicas, tirar objetos contundentes, empujones mal intencionados; y agresiones sociales: rumores mal intencionados, ignorar o no tomar en cuenta, aislar o dejar apartado.

La figura 19, muestra que de forma predominante casi la totalidad de la muestra ha observado en su establecimiento algún caso de violencia verbal, física y social. La violencia física observada por docentes alcanza un 97%, la violencia social alcanza un 97% y la violencia verbal alcanza un 94%. Las 3 violencias señaladas se comportan estadísticamente similar.

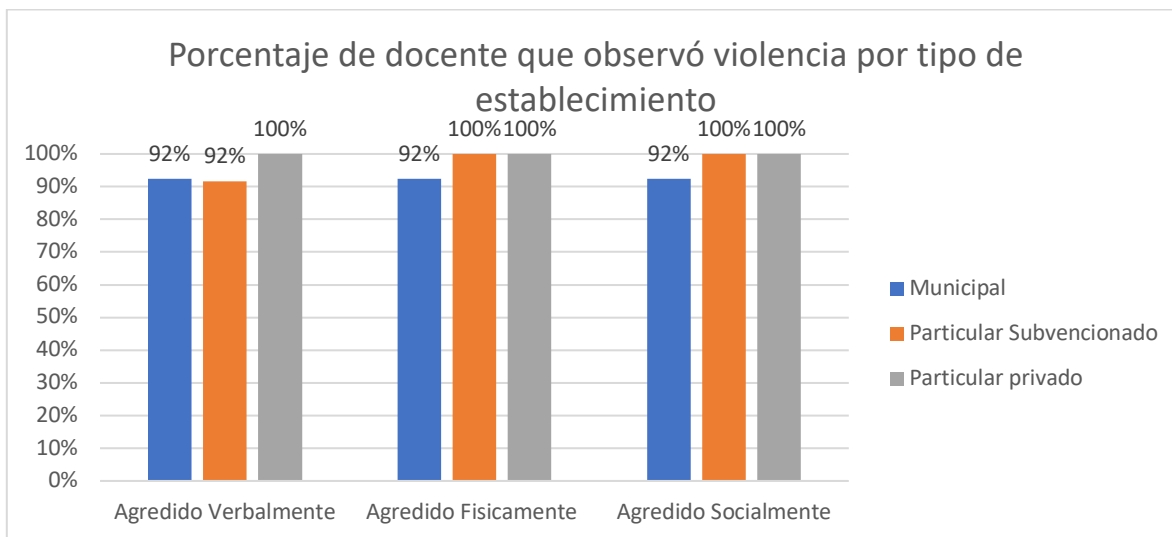
Figura 19 . Gráfico de violencia observada por docentes en su contexto escolar



La figura 20 detalla las diferencias de los tipos de violencia observados por docentes, de acuerdo a establecimiento municipal, subvencionado y privado. Las agresiones verbales alcanzan un 100% en establecimientos privados, mientras que en municipales y

subvencionados un 92%. Las físicas alcanzan un 100% en subvencionado y privado y un 92% en municipal. El mismo comportamiento tienen las agresiones sociales con un 100% en subvencionado y privado y un 92% en municipal.

Figura 20. Gráfico de violencia observada por docentes en su contexto escolar de acuerdo a tipo de establecimiento



6.1.4. Módulo IV: Frecuencia de violencia a docentes

Las preguntas de este módulo se presentaron a los y las docentes través de una escala de Likert, para recoger la frecuencia con la que han vivenciado una acción o actitud de violencia. Para la síntesis de datos, estos se agruparon bajo las categorías: agresiones físicas, verbales y sociales.

Resultados generales

En las figuras 21 y 22 se detallan, los porcentajes de respuesta de cada nivel de la escala de likert, considerando las preguntas del módulo IV. En la figura 21 se observan las respuestas de docentes femeninas, mientras que la 22 las respuestas de docentes masculinos.

Figura 21. Gráfico de total de respuestas de docentes femeninas

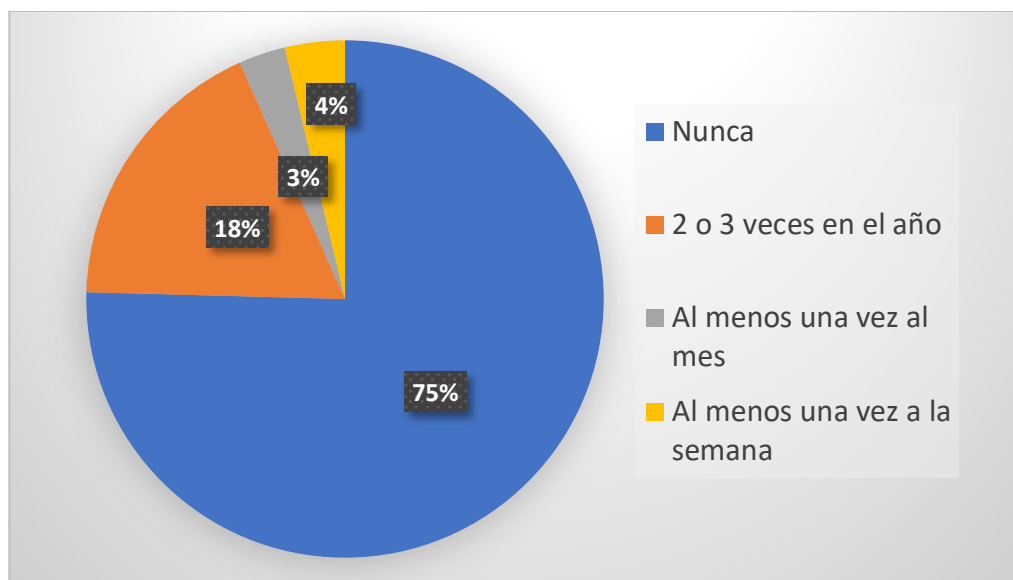
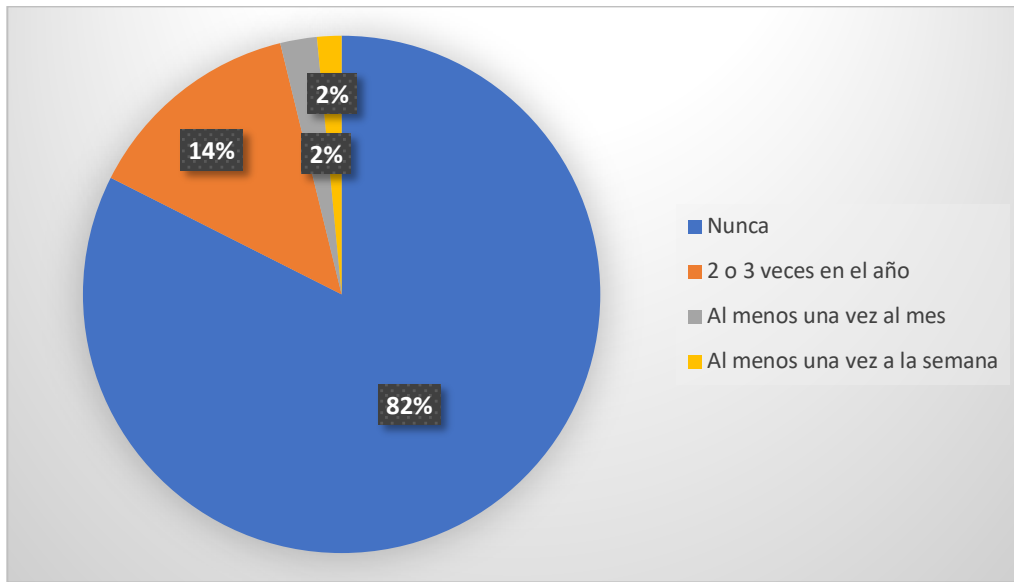
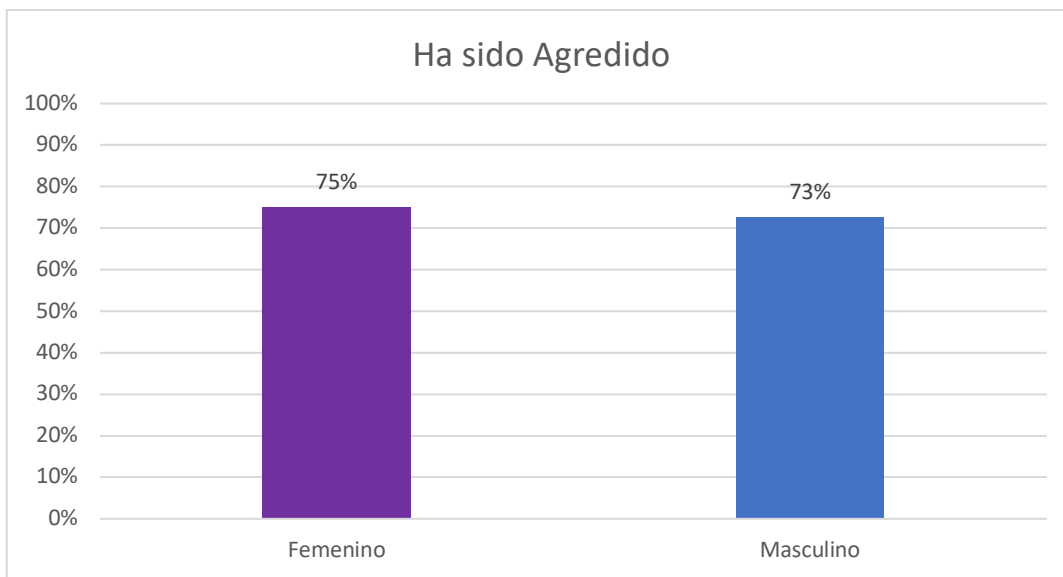


Figura 22. Gráfico de total de respuestas de docentes masculinos



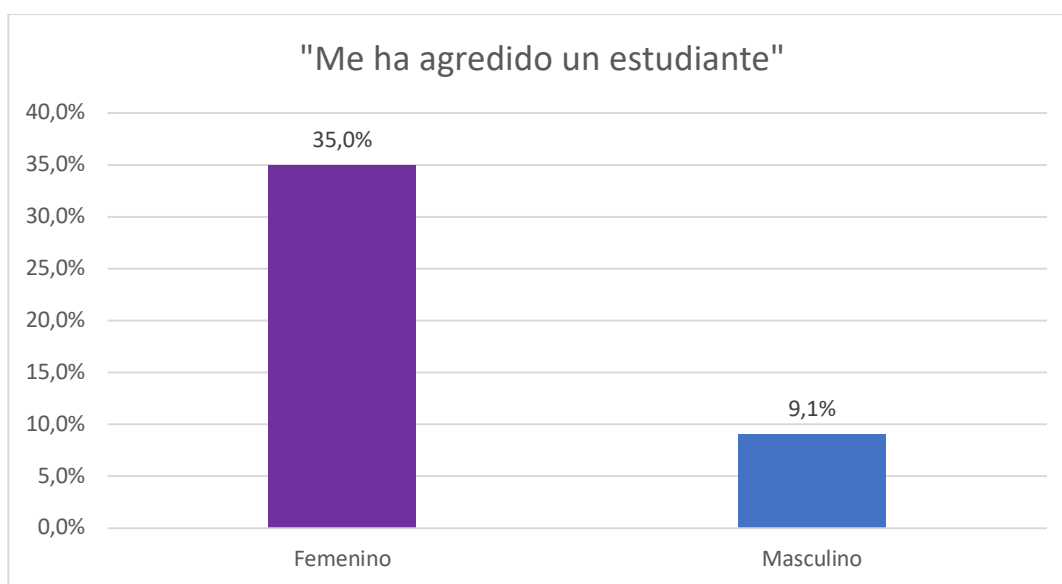
Como muestra la figura 23 a continuación un 73% de docentes masculinos ha sido agredido de alguna forma, ya sea física, verbal o social. Así mismo un 75 % de las docentes femeninas reporta haber también sido agredida en alguna de las formas física, verbal o social.

Figura 23. Gráfico de total de respuestas de que han sido agredidos (as) de alguna forma



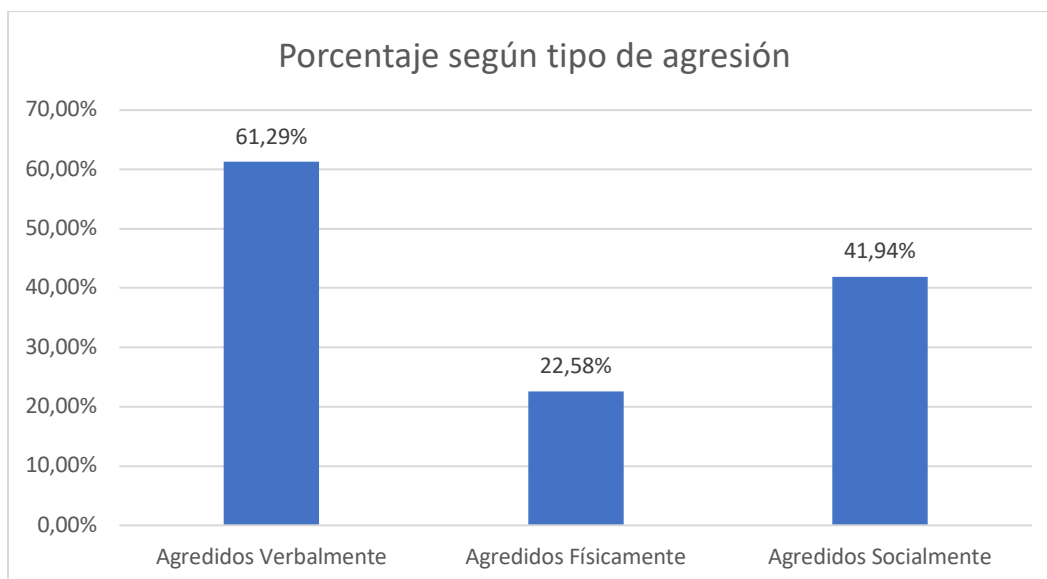
En este mismo módulo, ante la aseveración “ me ha agredido un estudiante”, del total de las docentes femeninas un 35 % respondió que al “al menos 2 o veces en el año” han sido agredidas, mientras que del total de docentes masculinos un 9,1 % señala que ha sido “al menos 2 o 3 veces en el año”. (Figura 24)

Figura 24. Gráfico de “me ha agredido un (a) estudiante



Por otro lado, al observar los tipos de agresiones que vivencia la muestra es posible determinar que del 100 % de los docentes un 61,29 % ha sido agredido verbalmente, un 41,94 ha sido agredido (a) socialmente, y un 22,58 ha sido agredido (a) físicamente. (Figura 25)

Figura 25. Gráfico de porcentaje según tipo de agresión

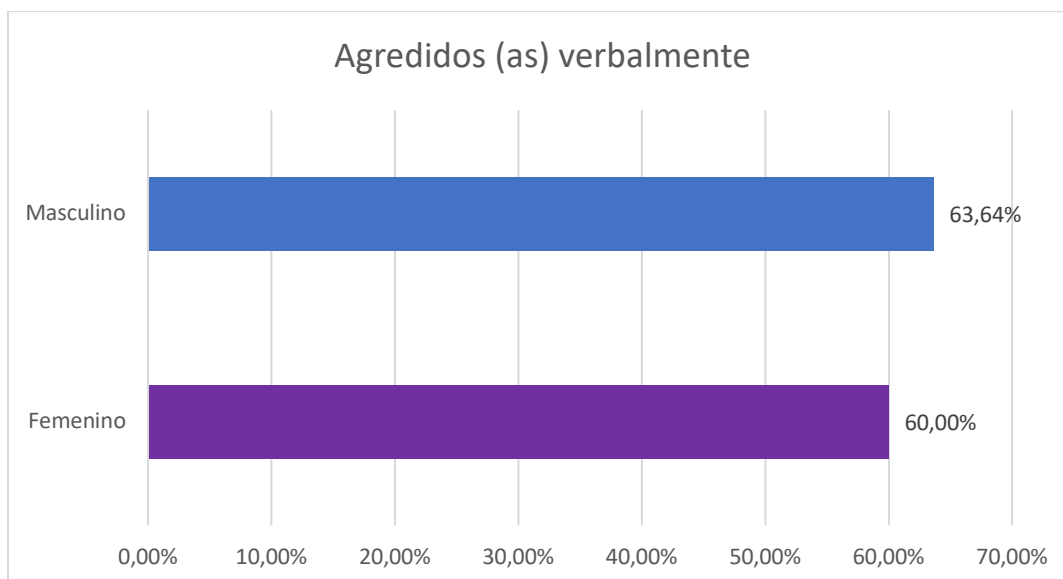


Tipos de agresión

Agresiones verbales

Para analizar los datos en este tipo de agresión se cruzaron las respuestas obtenidas en: *insultos o garabatos, burlas o descalificaciones y amenazas u hostigamiento*. En la figura 26, se muestra el porcentaje de docentes que han sido agredidos verbalmente separados por géneros, donde un 63,64 % de docentes masculinos y un 60% de docentes femeninas han experimentado agresiones respecto del total de cada género.

Figura 26. Gráfico de agredidos(as) verbalmente de acuerdo a género

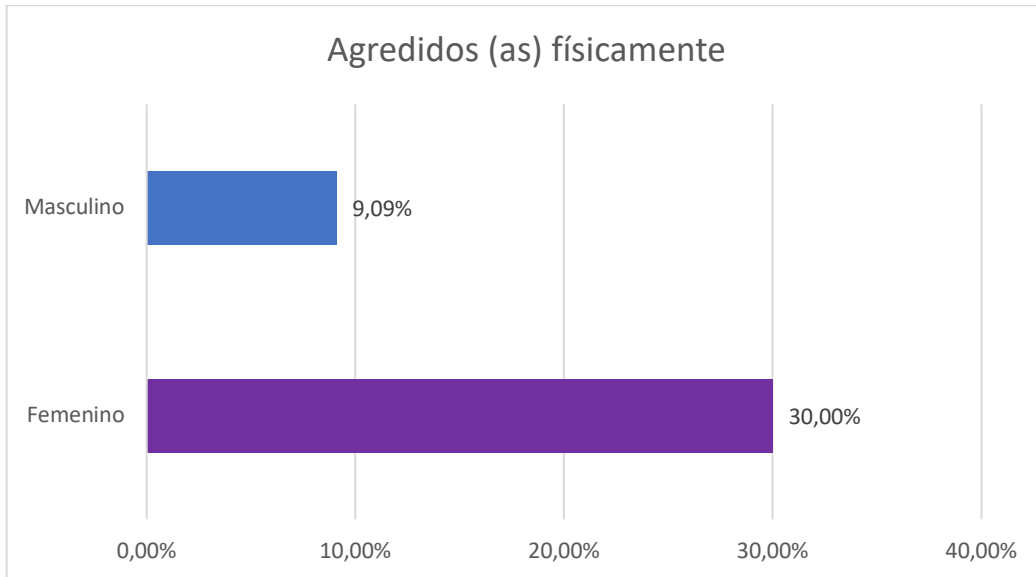


Agresiones físicas

Para el análisis en esta agresión se cruzaron las respuestas obtenidas en: *peleas físicas, tirar objetos contundentes, empujones mal intencionados.*

La figura 27 detalla el porcentaje de agresiones físicas respecto cada género. Un 30% de las docentes femeninas ha experimentado este tipo de violencia, y solo un 9,9 % de los docentes masculinos también la ha experimentado.

Figura 27. Gráfico de agredidos (as) físicamente de acuerdo a género

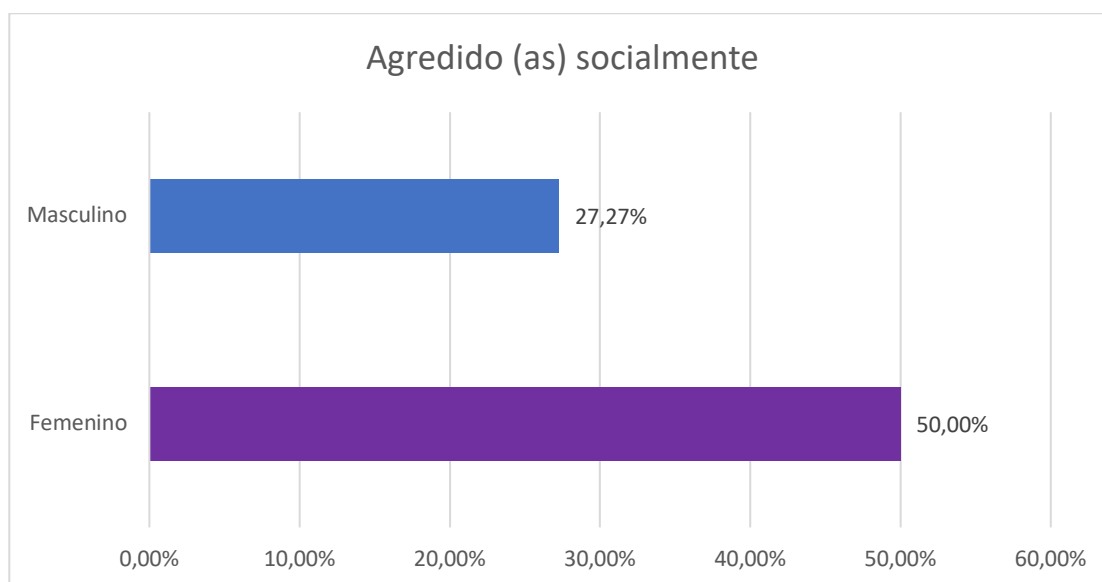


Agresiones sociales

Para el análisis de las agresiones sociales se cruzaron las respuestas obtenidas en: *rumores mal intencionados, ignorar o no tomar en cuenta, aislar o dejar apartado.*

La figura 28 presenta el porcentaje de docentes que han experimentado agresiones sociales. Un 50% de las docentes femeninas ha experimentado este tipo de violencia, y un 27,7 % de los docentes masculinos también la ha experimentado.

Figura 28: Gráfico de agredidos (as) socialmente de acuerdo a género



6.1.5 Resultados transformación violencia variable cuantitativa de módulo IV

Para realizar el análisis de los datos se transformó la escala de likert a una variable cuantitativa, asociando el valor 0 a la respuesta “Nunca”, 1 a “2 o 3 veces en el año”, 2 a “Al menos una vez al mes”, 3 a “al menos una vez a la semana”, y 4 a “todos los días”.

El cuadro 5 muestra el promedio y la desviación estándar de la violencia reportada por docentes en el módulo IV. En el caso de docentes femeninas el promedio de violencia alcanza un 4.20 con una desviación estándar de 5.48; en el caso de los docentes masculinos el promedio es de 2.73 con una desviación estándar de 2.69.

Pese a que el promedio de las docentes femeninas es mucho mayor que el promedio de docentes masculinos, la desviación estándar es también mucho más grande. La alta dispersión de los datos en el caso de docentes femeninas indica que hay una mayor variabilidad en los niveles de violencia reportados por estas. En otras palabras, aunque algunas docentes experimentan niveles muy altos de violencia, otras pueden reportar niveles más bajos o incluso nulos.

Cuadro 5. Promedio y desviación estándar de violencia del módulo IV

	Promedio	Desviación estándar
Femenino	4.20	5.48
Masculino	2.73	2.69

El cuadro 6 muestra el promedio y la desviación estándar de la violencia reportada por docentes en el módulo IV, considerando el tipo de establecimiento educacional.

En el caso del promedio de violencia de las docentes femeninas, los establecimientos municipales reportan el promedio más alto de violencia (5.70), indicando una mayor exposición en este tipo de establecimientos; los particulares privados reportan un promedio

intermedio (4.75), aunque notablemente más bajo que el grupo municipal; los particulares subvencionado reportan el promedio más bajo (1.33), lo que sugiere una menor exposición a violencia en este tipo de establecimientos.

En cuanto a la desviación estándar de las profesoras, los establecimientos municipales presentan la más alta (6.97), lo que indica una gran variabilidad en las experiencias de violencia, con casos extremos; particulares privados una dispersión más moderada (4.27) muestra que las experiencias son más consistentes dentro de este grupo, y en subvencionado está la desviación estándar más baja (1.03) sugiere que las experiencias de violencia son homogéneas y mínimas en este grupo.

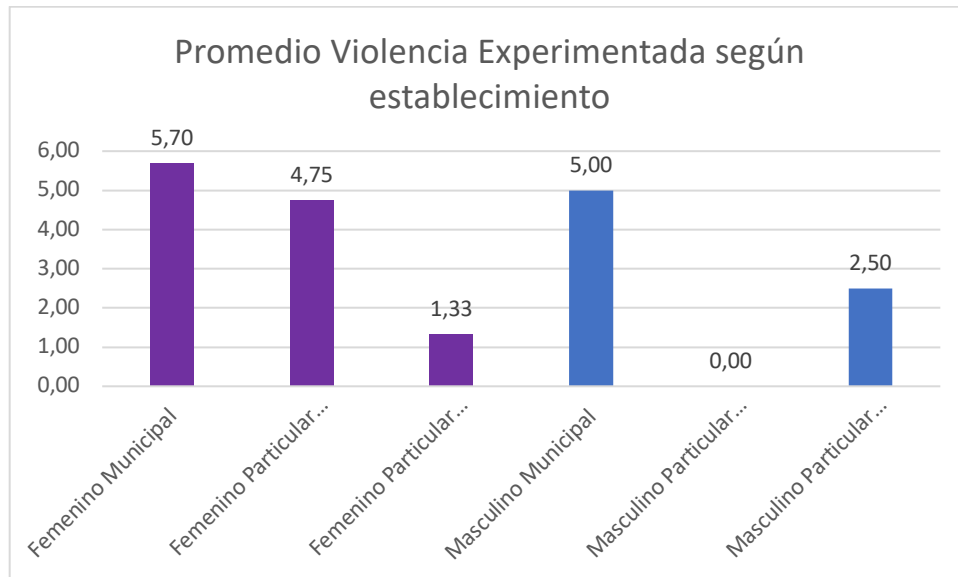
En el caso de los docentes masculinos de establecimientos municipales registran un promedio de (5.00), cercano al de las mujeres municipales; los docentes de particulares privados tienen un promedio de 0.00, lo que indica que los hombres no reportan violencia en este tipo de establecimientos y los docentes de particulares subvencionados tienen un promedio de (2.50), superior al de las mujeres en este grupo.

En relación a la desviación estándar de docentes masculinos, los de establecimientos municipales presentan una dispersión de (3.46) que refleja cierta variabilidad, pero menos marcada que en las mujeres del mismo tipo de establecimiento.; los de particulares privados muestran una desviación estándar de 0.00, todos los datos son idénticos, reforzando la ausencia de violencia reportada; finalmente los de particulares subvencionados una dispersión baja (1.87) indica que las experiencias de violencia son consistentes y relativamente limitadas.

Cuadro 6. Promedio y desviación estándar de violencia en docentes de acuerdo a establecimiento educacional

	Promedio	Desviación
Femenino Municipal	5.70	6.97
Femenino Particular privado	4.75	4.27
Femenino Particular subvencionado	1.33	1.03
Masculino Municipal	5.00	3.46
Masculino Particular privado	0.00	0.0
Masculino Particular subvencionado	2.50	1.87

Figura 28. Promedio violencia según tipo de establecimiento



6.2 Análisis inferencial

6.2.1 Análisis ANOVA de la variable violencia con respecto al género

Para este estudio se llevó a cabo un análisis ANOVA utilizando el módulo IV, con un nivel de significancia del 5%, para evaluar si existen diferencias estadísticamente significativas en la violencia experimentada por los docentes según su género. Para profundizar en el análisis, se decidió controlar la variable "Tipo de establecimiento", lo que permitió explorar la relación entre violencia (variable dependiente) y género (variable independiente).

Verificación de supuestos del ANOVA

Antes de extraer conclusiones, se comprobó el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homogeneidad de la varianza, fundamentales para la validez del ANOVA.

1. Supuesto de normalidad:

Se realizó un test de Shapiro-Wilks con un nivel de significancia del 5%, donde se establecieron las siguientes hipótesis:

- Hipótesis nula (H_0): Los errores presentan una distribución normal.
- Hipótesis alternativa (H_1): Los errores no presentan una distribución normal.

Como se observa en el cuadro 7, el resultado del test arrojó un p-valor = $0.0072 < 0.05$, lo que llevó a rechazar la hipótesis nula. Esto indica que los errores no siguen una distribución normal y, por ende, no se cumple este supuesto del ANOVA.

Cuadro 7. Resultados Test de Shapiro-Wilks

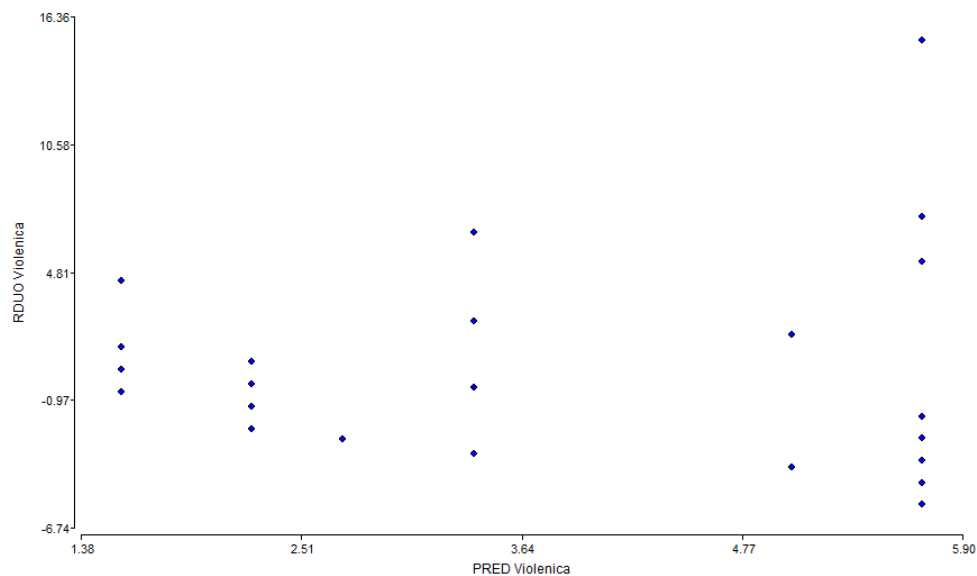
Shapiro-Wilks (modificado)

Variable	n	Media	D.E.	W*	p(Unilateral D)
RDUO Violencia	31	0.00	4.37	0.88	0.0072

2. Supuesto de homogeneidad de la varianza:

Se analizó un gráfico de dispersión de los residuos versus los valores predichos (figura 30), evidenciándose una clara heterocedasticidad. Esto confirma que tampoco se cumple el supuesto de homogeneidad de la varianza.

Figura 30. Gráfico de dispersión de los residuos versus los predichos del ANOVA.



Ajustes realizados

Dado que no se cumplieron dos de los tres supuestos fundamentales del ANOVA, no fue posible obtener conclusiones válidas con esta prueba. También intentaron transformaciones en la variable violencia (raíz cuadrada y logaritmo), pero estas no lograron corregir las transgresiones a los supuestos.

Análisis alternativo: Prueba de Kruskal-Wallis

Ante esta situación, se optó por realizar un análisis de varianza no paramétrico mediante la prueba de Kruskal-Wallis, con un nivel de significancia del 5%. En este caso, la elección de hipótesis fue:

- Hipótesis nula (H_0): No existen diferencias estadísticamente significativas en la violencia experimentada por los docentes según género y tipo de establecimiento.
- Hipótesis alternativa (H_1): Existen diferencias estadísticamente significativas en al menos un grupo según género o tipo de establecimiento.

Los resultados de este análisis se presentan en el cuadro 8, donde el test arrojó un $p\text{-value}=0.1739>0.05$, por lo tanto se acepta la hipótesis nula. No existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable género y tipo de establecimiento, con la variable violencia.

Cuadro 8. Prueba de Kruskal Wallis

Prueba de Kruskal Wallis

Variable	Género+Colegio	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
Violencia Femenino Municipal		10	5.70	6.98	2.50	7.44	0.1739
Violencia Femenino Particular privad..		4	4.75	4.27	4.50		
Violencia Femenino Particular subven..		6	1.33	1.03	1.00		
Violencia Masculino Municipal		3	5.00	3.46	7.00		
Violencia Masculino Particular priva..		2	0.00	0.00	0.00		
Violencia Masculino Particular subve..		6	2.50	1.87	2.00		

7. Análisis interpretativo

7.1 Diferencias de violencias por género

El objetivo general de esta investigación buscaba cuantificar la violencia que viven los y las docentes según el género en establecimientos de la Región Metropolitana. Al respecto, los resultados obtenidos muestran que la violencia en las escuelas es un fenómeno presente y transversal, donde tanto docentes femeninas y masculinos han vivido episodios de violencia. Sin embargo, al analizar la encuesta es posible advertir ciertas diferencias y matices en las formas o sensaciones en torno a la violencia dependiendo del género y el tipo de establecimiento educacional.

En términos generales y considerando la totalidad de respuestas obtenidas en el módulo IV que refería al autoreporte de violencia fue posible extraer que los promedios de violencia reflejan mayores niveles en mujeres docentes, especialmente en establecimientos municipales. Sin embargo, las altas desviaciones estándar en las docentes mujeres municipales (6.97) y particulares privadas (4.27) revelan una gran dispersión en los datos, indicando que algunas mujeres experimentan niveles extremos de violencia, mientras otras enfrentan casos mínimos o nulos. Por el contrario, la menor dispersión entre los hombres (3.46 en municipales y 1.87 en subvencionados) sugiere experiencias más homogéneas. Esto evidencia que las mujeres no solo enfrentan una mayor exposición general a la violencia, sino que sus experiencias son más variables, lo que dificulta sacar conclusiones generalizables .

En cuanto a módulos y preguntas más específicas de la encuesta fue posible advertir formas de violencia concentradas en las docentes femeninas, no así en el grupo de docentes masculinos.

7.1.1 Principales hallazgos en diferencias de género

Sensación de seguridad

En cuanto a la sensación de seguridad, la mayor parte del profesorado dice sentirse seguro (84 %). Sin embargo, al analizar al grupo que sí se siente inseguro (16%) es posible ver que las docentes de género femenino son quienes mayor sensación de inseguridad reportan. Los datos muestran que del total de docentes mujeres encuestadas (20 docentes) al menos 5 de ellas se siente insegura en el establecimiento en el cual imparte clases, de las cuales 4 menciona que evita ciertos lugares del establecimiento por temor a sufrir algún tipo de agresión. Esto contrasta notablemente con la experiencia de los docentes de género masculino, de los cuales ninguno mencionó sentirse inseguro o propenso a sufrir violencia y ninguno evita ir o pasar por algunos lugares por miedo a ser atacado.

Tipos de agresiones

Por otro lado, es posible identificar diferencias en el tipo de agresiones que vivencian profesoras y profesores. En cuanto a las agresiones físicas, es posible ver que un 30 % del total de docentes femeninas ha recibido este tipo de agresiones, mientras que sólo un 9% de los docentes masculinos las ha vivido. Respecto a las agresiones sociales, un 50 % de las docentes femeninas manifiesta haberlas recibido, mientras un 27 % del total de docentes masculinos dice lo mismo. En cuanto a agresiones verbales, de forma excepcional se presentan de forma similar en los grupos. En el caso de las profesoras, un 60% de ellas menciona este tipo de agresión y un 63% de profesores masculinos.

Agresiones desde estudiantes

Así también ante la pregunta “me ha agredido un (a) estudiante” es posible identificar una clara diferencia entre géneros. De forma predominante, del total de docentes femeninas un 35 % de estas manifiesta que al menos “2 o veces en el año” han sido agredidas, mientras que del total de docentes masculinos un 9 % señala que ha sido al menos “2 o 3 veces en el año. De los datos anteriores, se desprende que las agresiones dirigidas desde estudiantes a

docentes son en mayor medida al grupo femenino, estableciendo una marcada diferencia de agresiones dirigidas desde estudiantes de acuerdo al género.

Conclusiones de las diferencias entre géneros

En síntesis, es posible dimensionar que en algunas áreas específicas sí es posible determinar diferencias entre profesoras y profesores: agresiones físicas y sociales, sensación de inseguridad en el establecimiento, violencia dirigida desde estudiantes, son áreas donde docentes femeninas, en contraste con sus pares masculinos, sí vivencian mayor violencia. No obstante, lo anterior no quiere decir que el grupo de docentes masculino no vivencie violencia, más bien es posible advertir diferencias porcentuales entre grupos, pero el fenómeno de la violencia es vivenciado de forma transversal entre docentes.

Los resultados mencionados ponen de manifiesto que sí existe una diferencia en las experiencias de violencia que reportan profesoras y profesores para la muestra estudiada en áreas específicas, lo que podría estar relacionado con las desigualdades estructurales profundamente arraigadas que configuran las dinámicas de género en los espacios laborales y sociales. (Scott, 2008). Según la autora, la estructura política y social refuerza discursos relacionados al género, específicamente al valor de la mujer en la sociedad, quien históricamente se ha configurado como un ser con características inferiores a las del hombre y, por ende, su valor se ha situado por debajo de este. Esto no sólo entrega al hombre cierto poder, sino que paralelamente, da una sensación de inseguridad a la mujer, quien ha mantenido una lucha por la reivindicación de sus derechos y por tener un espacio en el mundo laboral.

Por otro lado, los resultados en el módulo de seguridad muestran que todas las personas que no se sienten seguras en sus establecimientos corresponden a docentes femeninas (16%). De esto es posible desprender que el género opera como una categoría social y política demarcadora en las experiencias, que influye en la experiencia de los cuerpos signados como femeninos en los diversos espacios que habita, pero esa experiencia de la diferencia sexual

se proyecta como una experiencia de asimetrías y diferencias en relación a un otro masculino.
(Scott, 2008)

En ese mismo sentido, los datos en estas áreas específicas pueden ser explicados por los marcos normativos masculino y femenino, donde se impone una jerarquía en las relaciones sexo genéricas (Butler, 1999). Desde allí emana cierta violencia normativa hacia las mujeres y hacia todo lo distinto a un hombre, categorizando a las mujeres como seres parciales y relativos. Butler cuestiona si las mujeres comparten algún elemento anterior a la historia de opresión que han experimentado a manos del patriarcado universal, donde cada mujer, independiente de su oficio o profesión, experimenta cierta violencia del medio en el que se desenvuelve.

7.2 Caracterización de las y los docentes

La muestra utilizada en este estudio esperaba ser representativa del fenómeno de la violencia en la Región Metropolitana. Para ello, inicialmente se fijaron ciertas cuotas del género de los y las docentes, y número de establecimientos dependiendo de la administración. Sin embargo, debido a dificultades externas para aplicar la encuesta en los establecimientos educacionales, esta no fue aleatoria, lo que generó que los números no llegaran precisamente a lo propuesto.

La proporción de establecimientos en la Región Metropolitana se encuentra dada por: municipales 30,6 %; particulares subvencionados 49,8 %; y particulares privados 18,3 %. (Mineduc 2022). De acuerdo a los resultados de la muestra, los establecimientos municipales están sobrerrepresentados con un 42%, los subvencionados subrepresentados con un 39 %. En tanto, los establecimientos particulares privados tienen una proporción muy cercana a la población total con un 19%.

En cuanto a la distribución de género de las y los docentes, la muestra del presente estudio arrojó que un 65 % se identificó como femenino y un 35 % masculino. En los datos presentados por el Ministerio de Educación, nos encontramos que un 73,4 son identificadas con el sexo mujer y un 26,6 de docentes con el sexo hombre. Se deriva del cruce de informaciones que la muestra del estudio escapa levemente de la población total, pero es representativa de la proporción predominante de femenino sobre masculino.

Con respecto a la distribución etaria de los docentes en términos de la población total del país, el Mineduc señala que un 61,4 % se encuentra entre los 25 y 45 años. Frente a este dato, los resultados de la muestra en ese mismo rango de edades alcanzan un 84%.

7.3 Tipos de violencia y frecuencia

Para el análisis de los tipos de violencia estas se agruparon en tres tipos: *agresiones verbales*, *agresiones físicas* y *agresiones sociales*. De acuerdo con los datos generales obtenidos fue posible determinar que tanto hombres y mujeres reportan que al menos “2 o 3 veces al año han sido agredidos” ya sea a nivel físico, social o verbal. Respectivamente un 73 % de docentes masculinos señalan en algunas de las preguntas haber recibido algún tipo de agresión y un 75 % de docentes femeninas lo mismo. Sin embargo, al precisar diferencias en torno a violencia específicas es posible hallar diferencias.

Según los datos arrojados por la encuesta, la violencia verbal se experimenta de forma similar entre docentes femeninas (60 %) y masculinos (63,4). Por otro lado, en cuanto a la violencia física, la que incluye peleas físicas, empujones y otros, es posible advertir una marcada diferencia, donde docentes masculinos sólo vivencian un 9,9% , en contraste con las docentes que la experimentan en un 30%.

Por otro lado, las agresiones en general son más frecuentemente observadas en los establecimientos municipales, donde el 62% de los docentes indica haber presenciado agresiones hacia ellos "2 o 3 veces al año". En establecimientos particulares, los niveles de observación de agresiones graves (semanal o diaria) son mayores que en otros tipos de establecimientos, alcanzando un 17% en cada caso

Dado estos hallazgos, es posible plantear que la violencia es un fenómeno transversal y permanente, que se establece de forma intrínseca en las relaciones humanas, y que se potencia en las disputas de poder. (Foucault, 1976). En el tejido social la violencia formaría parte de una cuestión cultural-social, (Aróstegui, 1994), donde la violencia física como el “uso de la fuerza” se hace visible, pero también relega a un espacio de invisibilidad otros modos de violencia. En los tipos de violencia reportados en la encuesta es posible ver que las agresiones se ordenan en orden descendente desde la violencia verbal, la violencia social y la violencia física.

La raíz de la violencia ya sea física, social o verbal, es multipolar (Aróstegui,1994) Las múltiples caracterizaciones de la violencia según el autor, dificultan el esclarecimiento de la misma, siendo difícil describir que sería un hecho de violencia y que no, la violencia como tal sólo puede identificarse cuando de manera directa o indirecta ocurre un ataque que transgrede de alguna manera la integridad de otra persona.

En relación con la frecuencia de la violencia recogida por la encuesta, considerando todos los ítems que las y los profesoras contestaron, es similar entre ambos géneros, siendo un 75% las docentes de género femenino quienes declaran haber sufrido algún tipo de violencia de “2 a 3 veces en el año” frente a un 73% de docentes de género masculino que respondieron lo mismo.

Particularmente, el tipo de violencia predominante en la totalidad de los y las docentes es la violencia verbal con un 61,29%. Este tipo de violencia que se da en el contexto escolar, es posible analizarla desde una perspectiva estructural, considerando factores económicos, sociales y culturales (Neut, 2017) . La explicación al fenómeno de la violencia puede hallarse, de acuerdo a Neut, en factores externos que provocan la reproducción de la violencia simbólica que perciben en sus propios medios y que son trasladados a los establecimientos educativos.

Sin embargo, la misma escuela en sí misma se ha configurado como un espacio de reproducción de dinámicas culturales y sociales que tienen como centro la inherente violencia simbólica de las sociedades. (Bourdieu & Paseron, 1996) . Desde allí es posible encontrar una respuesta a cómo la escuela misma se constituye desde la violencia simbólica, y por tanto, se despliega de esta forma tanto hacia docentes como a estudiantes, al convertirse en un dispositivo de control y perpetrador de la desigualdad.

Por otro lado, y desde una perspectiva específica, existen hechos de violencia en el contexto escolar totalmente individuales, es decir desde una acción y reacción entre distintos actores.

En relación a lo expuesto y entendiendo que la encuesta fue aplicada a docentes no considerando otros actores, es imposible determinar si estos tipos de violencia y su frecuencia provienen desde lo específico o lo estructural.

7.4 Trabajo Social escolar con enfoque de género

A través del análisis inferencial se llegó a la conclusión de que no hay diferencias estadísticamente significativas entre géneros. Sin embargo, al analizar ciertos módulos de la encuesta o preguntas específicas, sí es posible distinguir violencias específicas y situadas principalmente en el grupo de docentes femeninas. Es por esto que se requiere que estos casos de profesoras que reportan altos niveles de agresiones sean abordados desde distintas disciplinas considerando un enfoque de género para dar respuesta a la problemática de la violencia.

Los establecimientos educacionales tienen valores propios y cierta cultura interna que se les impone a quienes forman parte de su comunidad (Foldari y Silva, 2017). Desde lo simbólico las comunidades educativas deben identificarse con los elementos propios de la institución, y a la vez, con las estructuras de poder y sus jerarquías (Foucault, 1975). Sin embargo, esta jerarquización experimenta en la realidad tensiones debido a los cambios sociales, donde los estudiantes han tomado protagonismo en cuanto a las demandas de sus necesidades y derechos frente a las instituciones educativas.

Particularmente, algunos datos obtenidos en la encuesta advierten agresiones importantes de parte del estudiantado a docentes, lo que establece un quiebre en la tradicional dicotomía docente-estudiante, donde las relaciones de disciplina otorgadas por los niveles de poder que cada sujeto detenta serían reajustadas a nuevos contextos. Según Foucault (1975) distintos componentes del orden de las escuelas evidencian la jerarquía que existe en el interior de los establecimientos. Sin embargo, los cambios propios del siglo actual y otros procesos sociales reordenan las estructuras de poder de los actores del contexto escolar. Es por ello, que en ese tránsito de reordenamiento se hace imperativo que disciplinas de las ciencias sociales intervengan como mediadores y facilitadores de la convivencia y comunicación entre las partes involucradas.

Por esta razón, el Trabajo Social escolar en las comunidades educativas de hoy se vuelve un elemento indispensable para sortear los problemas sociales que surgen en las comunidades educativas, pues la labor del Trabajo Social implica la promoción de entornos más seguros y la formación en los distintos estamentos de la escuela acerca de la corresponsabilidad del género, entendiendo que existen brechas a subsanar. La institución escuela, la familia, docentes y estudiantes deben hacerse parte del problema y la convivencia escolar en su conjunto (García-Bacete, 2006)

El Trabajo Social escolar apoya el bienestar estudiantil dentro de las escuelas desde un enfoque integral trabajando comúnmente desde una dupla psicosocial con estudiantes, sus familias y el equipo académico de una forma directa (Franklin & Tripodi, 2009), lo que ha implicado enfrentar dificultades relacionadas con la labor en contextos donde se ha ido debilitando debido a la necesidad de seguimiento de cada caso y los pocos profesionales contratados en cada institución educativa.

Entendiendo la problemática de la violencia desde un enfoque de género, el Trabajo Social escolar no sólo debe preocuparse del seguimiento de casos de violencia ya iniciados, sino que también debe abordar las nuevas realidades sociales en momentos previos, de forma preventiva y a través de la promoción de derechos. (Puyol, 2009) Considerando que la violencia hacia docentes se presenta en algunos casos en mayor proporción hacia docentes femeninas, es importante educar al medio escolar que estas no sólo cumplen su rol de docentes, sino que paralelamente muchas cumplen roles de crianza y de cuidados, por lo que la protección a nivel de su integridad física y mental por parte de la institución debería ser prioridad. De igual manera como de las escuelas se ha comenzado a implementar una educación cada vez menos sexista, el Trabajo Social escolar debe reforzar esta nueva línea educativa, donde la reeducación y la prevención de hechos de violencia de género sea priorizada..

Dado lo expuesto y entendiendo la complejidad de la violencia escolar, es necesario que los y las trabajadores sociales escolares realicen sus labores de manera conjunta a otros profesionales, ya que como lo menciona Torra (2009), la principal dificultad a la hora de

intervenir en una problemática escolar es entender que la solución de esta se encuentra en el trabajo colaborativo, donde todos los actores estén involucrados y donde las y los distintos profesionales conjuntamente ideen acciones que transformen la situación que les aqueja como comunidad educativa.

7. Conclusiones

Esta investigación se llevó a cabo con la intención de descubrir si existen diferencias significativas entre la violencia vivenciada por los y las docentes de establecimientos de distintas administraciones de la Región Metropolitana según su género. Esto se realizó mediante la aplicación de la encuesta ENVAE 2014 modificada para dar prioridad a preguntas relacionadas directamente con hechos de violencia, que incluyeran un auto y hetero reporte.

El ANOVA inicialmente propuesto como medio de comprobación de la hipótesis no fue realizado, dado que no se cumplieron dos de sus tres supuestos (distribución normal de los datos y homogeneidad de la varianza). Esto se explica principalmente porque la variable violencia presentaba una alta cantidad de valores extremos (muy bajos y muy altos) y pocos valores centrales. Como posible solución, para futuros estudios se sugiere aumentar la cantidad de niveles en las opciones de respuesta de cada pregunta, lo que permitiría una mayor diferenciación y una mejor representación de la variabilidad en los datos.

Al realizar pruebas de estadística no paramétrica no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos y la violencia reportada en la encuesta. Por lo tanto, a la luz de las pruebas realizadas la hipótesis planteada en este trabajo no se puede comprobar.

Es importante destacar que la ausencia de diferencias estadísticamente significativas no implica que no existan diferencias reales entre género o tipo de establecimiento en relación con la violencia. Más bien, significa que, a partir de los resultados de la muestra utilizada, no es posible extrapolar conclusiones a la población general con un nivel de confianza del 95%. También se debe tener en cuenta que Kruskal-Wallis es menos sensible a las diferencias que ANOVA.

Por otro lado, a partir del análisis descriptivo fue posible confirmar que existen diferencias en la experiencia de violencia entre docentes mujeres y hombres en áreas específicas. Las

mujeres enfrentan mayores niveles de violencia física y social, así como una mayor percepción de inseguridad (particularmente en establecimientos municipales) en contraste con sus pares masculinos. Estas diferencias no solo reflejan dinámicas de género estructurales, sino también cómo los contextos educativos reproducen desigualdades sociales que afectan a las docentes. Este fenómeno resalta la necesidad de considerar el género como una variable central en el análisis y abordaje de la violencia en los entornos escolares.

Desde la perspectiva del Trabajo Social escolar, estas desigualdades subrayan la necesidad de intervenciones focalizadas que promuevan la equidad y fortalezcan la convivencia escolar. El rol del Trabajo Social es clave para identificar factores de riesgo, mediar en conflictos y fomentar espacios educativos inclusivos y seguros para todos los actores escolares. Este enfoque interdisciplinario permite no solo abordar la violencia, sino también transformar las relaciones sociales desigualitarias y las muestras sexistas pensando en un marco igualitario de la convivencia en sociedad (Montaño, 2015). Por esto genera inquietud el poco espacio para la intervención de la dupla psicosocial y la no obligatoriedad de que existan Trabajadores sociales en el equipo de convivencia escolar, pudiendo cumplir estos roles cualquier profesional de las ciencias sociales (Ministerio de Educación, 2017).

La implementación de esta investigación y sus resultados, sirve como evidencia de la necesidad de hacer una encuesta mucho más minuciosa para futuras investigaciones y con una muestra de tamaño alcanzable ya que esta fue la mayor dificultad a la que nos encontramos, el no poder cumplir con el tamaño de muestra ideal acordada en un inicio, dado que nos encontramos con barreras por parte de los distintos establecimientos para lograr comunicarnos con los y las docentes, situación que habíamos previsto en el punto 5.9 sobre factibilidad del estudio, dada esta situación, se debió enviar la encuesta por correo electrónico a los contactos que pudimos obtener y que accedieron a responder la encuesta de manera voluntaria.

Esta investigación nos permite dar un primer paso a investigaciones de otro tipo y otras metodologías, no sólo en relación hacia la violencia docente, sino que en cualquier otra

temática en la que el Trabajo Social pueda aportar, entregando una intervención integral basada en las y los sujetos.

Considerando esta experiencia, se sugiere que se renueve la aplicación de la encuesta ENVAE de manera continua para evaluar los avances en materia de violencia escolar y analizar las posibles mejoras en materia de políticas públicas en el área de educación, considerando la importancia de la temática y el alcance que tiene en la actualidad.

Finalmente, se hace necesario mencionar a la comunidad educativa y a los y las profesionales que trabajen con estudiantes, la importancia de realizar las intervenciones en conjunto, aportando cada disciplina sus conocimientos para dar cobertura a mayor grado de la problemática asegurándose a la vez de que cada actor sea resguardado en su integridad y se le asegure el bienestar necesario en su diario vivir.

8. Bibliografía

- Abramovay, M. (2005) Violencia en las escuelas: Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de educación*. n.º 38 (2005), pp. 53-66.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/22254/rie38a03.pdf?sequence=1>
- Abril-Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del 90 a la actualidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1), 188-205. <http://dx.doi.org/10.22335/rict.v12i1.1045>
- Aguila, A. (2014). Carole Pateman y la crítica feminista a la teoría clásica de la democracia (Locke y Rousseau). *Revista Estudios Feministas*, vol. 22, núm. 2 mayo-agosto, 2014, pp. 449-464. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38131661003>
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (Ideología y aparatos ideológicos de Estado ed.). <https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/10/Althusser-L.-Ideolog%C3%ADa-y-aparatos-ideol%C3%B3gicos-de-estado.-Freud-y-Lacan-1970-ed.-Nueva-Visi%C3%B3n-1974.pdf>
- Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. *Ayer*, núm. 13, pp. 17-56 https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/13-1-ayer13_ViolenciayPoliticaenEspa%C3%B1a_ArosteGUI.pdf
- Arteaga, N. (2007). Repensar la violencia. Tres propuestas para el siglo XXI *Trayectorias*, vol. IX, núm. 23, enero-abril, 2007, pp. 43-54.
<https://www.redalyc.org/pdf/607/60715117006.pdf>
- Barcena, F. y Melich, J.C. (1997). *La educación como acontecimiento ético*. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2010) Ley 20370: Establece la Ley General de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2023). *Santiago Reporte Comunal*. https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/comunas_v.html?anno=2021&idcom=13101

Bleichmazar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc. https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=1W4IuEbJc6QC&oi=fnd&pg=PA7&dq=violencia+escolar&ots=PgoJPjIzht&sig=MFR6XQOppek6wfy_2ys07bvebpI#v=onepage&q=violencia%20escolar&f=false

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: visor.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción : elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Laia ed.). <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

Butler, J. (1999) *El género en disputa*. (Paidós ed.) https://www.lauragonza-lez.com/TC/El_genero_en_disputa_Buttler.pdf

Clark-Carter, D. (2002), *Investigación cuantitativa en psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación*, México, Oxford University Press http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/02/Caracter_y_practica_docente.pdf

Concha-Eastman, A., & Krug, E. (2002) Informe mundial sobre la salud y la violencia de la OMS: una herramienta de trabajo. *Rev Panam Salud Pública, 12(4)*, 227-229. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/8515/12882.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Convención Belém do Pará. (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer*. Belém do Pará: Organización de los Estados Americanos.

- Covarrubias, P (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación en Trujillo Holguín, J.A., Ríos Castillo, A.C. y García Leos, J.L., *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (col. Textos del posgrado n. 4). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Crettiez, X. (2009). *Las formas de la violencia*. Waldhuter. <https://yorchdocencia.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/xavier-crettiez-las-formas-de-la-violencia.pdf>
- Dagnino, j. (2014). Análisis de varianza. *Revista chilena de Anestesia*, 43, 306-310. <https://revistachilenadeanestesia.cl/PII/revchilanestv43n04.07.pdf>
- Del águila, A. (2014). Carole Pateman y la crítica feminista a la teoría clásica de la democracia (Locke y Rousseau). *Estudios feministas*, 22(2), pp. 499-464. <https://www.redalyc.org/pdf/381/38131661003.pdf>
- Di Leo, P. (2011) Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v.37 pp. 599 - 612.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Plan Internacional/UNICEF. https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org.costarica/files/2020-02/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf
- Espinoza, R. (2007). *La violencia en la modernidad. Hacia una alternativa de paz*. (Tesis de Doctorado, Universidad Iberoamericana). https://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014902/014902_00.pdf
- Federici, S. (2018) *El patriarcado del salario*. Traficantes de sueños. https://proletarios.org/books/Federici-El_patriarcado_del_salario.pdf
- Freire, P. (1987), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI. https://www.redalyc.org/journal/4463/446356088007/html/#redalyc_446356088007_ref4
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Foldadori, H., & Silva, M. C. (2017). *Violencia contra los profesores*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(33), 32 - 54. remo.ws/wpcontent/uploads/2017/11/a4-32-57.pdf
- Franklin, C., Kim, J. & Tripodi, S. (2009). “A meta-analysis of published school social work practice studies, 1980 - 2007”. *Research on Social Work Practice*, 19 (6), 667-677.

- García-Bacete, F. J. (2006). Guía de recursos para promover las relaciones entre escuelas y familias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 311-328.
- García, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, núm. 7. [Redalyc. Identidad de género: Modelos explicativos](#)
- Gómez, C. (2014). Factores asociados a la violencia: revisión y posibilidades de abordaje. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(1), 115-124.
<https://es.scribd.com/document/362079006/Dialnet-FactoresAsociadosALaViolencia-4905114-pdf>
- Grajales, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 1, núm. 2. [Redalyc. La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral](#)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. MacGraw-Hill/Interamericana.
- Hiner, H. (2019). *Tejiendo Resistencias: violencia contra mujeres y sujetos LGBTQIA+ en la historia reciente de Chile*. *Revista Nomadías* (51 - 74).
<https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/54361/58342>
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., & Lozano, R. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. *Publicación Científica y Técnica núm 588*. Washington, D. C.
<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>
- Lamas, M. “La perspectiva de género”, en Grupo de Información en Reproducción elegida.
http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf.
- Ledesma, R., Molina, G., & Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico*, 7(2), 143-152.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v7n2/v7n2a03.pdf>

López, V., Ramírez, L., Valdez, R., Ascorra, P. y Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad En La Educación*, 48(7), 96-129.

Lugones, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 154-162.
<http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v33n1/mgi14117.pdf>

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2011). *Política de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2017). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo*. Santiago de Chile: Autor.

<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>

Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2015). Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE). In *Centro de estudios Justicia y Sociedad UC*.
<https://justiciaysociedad.uc.cl/wp-content/uploads/2023/02/Presentacion-ENVAE.pdf>

Montaño, P. (2015). Trabajo social feminista: una revisión para la teórica para la redefinición práctica. *Trabajo social global*, 5(9), 24-39.
https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39329/TSG%20V5_N9_2%20Fern%c3%a1ndez-Monta%c3%bllo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la educación núm. 46*, pp. 222-247. cc

Palacio, R. (2003). La Agresión y la Guerra desde el punto de vista de la Etología y de la Obra de Konrad Lorenz. *Revista de Estudios Sociales*, 11, 52 – 62.
<https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5301/5109>

- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca.
https://www.filosofem.cat/IMG/pdf/piage_el_criterio_moral_en_el_nino.pdf
- Puyol, B. y Hernández, M. (2009) Trabajo Social en Educación . *Qurrriculum*, 22: 97-117.
- Ramírez, C., & Arcila, W. (2013). *Educación y Educadores*, 16, 411- 429
- Ramírez-López, Camilo Andrés, & Arcila-Rodríguez, William Orlando. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 411-429. Retrieved April 08, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300002&lng=en&tlng=es.
- Rico, N. (1996). Violencia de género: un problema de derechos humanos. Mujer y Desarrollo CEPAL (1 a 47).
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/violencia%20de%20genero.pdf>
- Rojas, V. (2011). *Metodología de la investigación: Diseño y ejecución*. Bogotá: Ediciones de la U. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/Nino-Rojas-Victor-Miguel_Metodologia-de-la-Investigacion_Disenoy-ejecucion_2011.pdf
- Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. Fondo de Cultura Económica.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/380230/mod_resource/content/1/Scott%20Joan%20-%20G%C3%A9nero%20e%20Historia.pdf
- Subsecretaría de Prevención del Delito (2014) *Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. <https://justiciaysociedad.uc.cl/wp-content/uploads/2023/02/Presentacion-ENVAE.pdf>
- Torra, M. (2009) El Trabajo Social en la enseñanza. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 86: 125-12
- Torres, A., Ponce, V. y Valencia, A. (2019). Las violencias hacia los profesores en tres escuelas secundarias del estado de Jalisco, México. *Paideia*, 65 (59-80). <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/2264/2601>

UNICEF-FLACSO (2010) *Clima, conflictos y violencia en la escuela: Un estudio en escuelas secundarias de gestión pública y privada del Área Metropolitana de Buenos Aires.*

Villalobos, C. (2015) El sistema escolar chileno. Una reflexión del aporte del Trabajo Social a una educación integral e inclusiva en el marco de la reforma. *Revista Intervención.*54-60

9. Anexos

ENCUESTA DE VIOLENCIA HACIA LAS Y LOS PROFESORES EN EL ÁMBITO ESCOLAR 2024

Estimado(a) docente, queremos conocer su opinión respecto a la violencia escolar en el establecimiento en el cual trabaja. Por favor, conteste con tranquilidad todas las preguntas del cuestionario, respondiendo siempre de acuerdo a su experiencia en este establecimiento. Le garantizamos que sus respuestas serán tratadas de manera absolutamente confidencial donde la información del presente cuestionario, se analizará estadísticamente y de manera agrupada con fines de investigación y aprendizaje para la disciplina del Trabajo Social.

INSTRUCCIONES: Lea atentamente cada una de las preguntas del cuestionario. Escriba o elija la opción que corresponda a su respuesta.

* Obligatorio

MÓDULO I

Caracterización de la persona encuestada

1. ¿Cuántos años tiene? Escriba el número. *

Escriba su respuesta

2. Género con el que se identifica. Escriba su respuesta *

Escriba su respuesta

3. ¿Cuál es su nacionalidad? *

Chilena

Otro

4. ¿Se considera perteneciente a algún pueblo originario? Si su respuesta es "No" pase a la pregunta 6 *

Sí

No

5. ¿A qué pueblo originario pertenece?

Mapuche

ENCUESTA DE VIOLENCIA HACIA LAS Y LOS PROFESORES EN EL ÁMBITO ESCOLAR 2024

MÓDULO II

Sensación de seguridad

11. ¿Se siente seguro en su establecimiento?

Sí

No

12. ¿Evita ir o pasar por algunos lugares dentro de su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?

Sí

No

13. ¿Ha dejado de ir a su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?

Sí

No

14. ¿Evita ir o pasar por algunos lugares en el camino de ida o de vuelta de su establecimiento por miedo a ser atacado(a) o agredido(a) por alguien?

Sí

No

MÓDULO III

Preguntas relacionada a los tipos, formas y frecuencia de agresiones

15. Durante este año 2024, ¿con qué frecuencia han sucedido los siguientes tipos de agresiones en su establecimiento?

	Nunca	2 o 3 veces en el año	Al menos una vez al mes	Al menos una vez a la semana	Todos los días
He visto a un(a) Estudiante agredir a otro(a) Estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He visto a un(a) Estudiante agredir a un(a) Profesor(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He visto a un(a) Estudiante agredir a un Directivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He visto a un(a) Profesor(a) agredir a un(a) Estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He visto a un Apoderado agredir a un(a) Profesor(a) o Directivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He visto agresiones entre los adultos del establecimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Durante este año 2024, ¿con qué frecuencia han ocurrido las siguientes formas de agresión en su establecimiento?

	Nunca	2 o 3 veces en el año	Al menos una vez al mes	Al menos una vez a la semana	Todos los días
Rumores mal intencionados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peleas físicas (combos, patadas, tirarse el pelo, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ignorar o no tomar en cuenta a otro estudiante ("ley del hielo")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amenazas u hostigamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tirar objetos contundentes (estuche, mochila, borrador, silla, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aislar o dejar apartado a otro estudiante (excluir de actividades, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ENCUESTA DE VIOLENCIA HACIA LAS Y LOS PROFESORES EN EL ÁMBITO ESCOLAR 2024

MÓDULO IV

Las siguientes preguntas refieren a situaciones que ocurren en algunos establecimientos educacionales. Por favor, responda si las situaciones que se exponen le han ocurrido personalmente. Le recordamos que todas las respuestas tienen carácter confidencial.

20. Durante el año 2024, ¿con qué frecuencia alguien del establecimiento le ha agredido?

	Nunca	2 o 3 veces en el año	Al menos una vez al mes	Al menos una vez a la semana	Todos los días
Me ha agredido un(a) Estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me ha agredido un(a) Profesor(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me ha agredido un(a) Asistente de la Educación (inspectores, auxiliares, secretaria, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me ha agredido el Director(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Durante este año 2024 y de acuerdo a las siguientes formas, ¿con qué frecuencia algún estudiante le ha agredido en su establecimiento?

	Nunca	2 o 3 veces en el año	Al menos una vez al mes	Al menos una vez a la semana	Todos los días
Rumores con mala intención	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peleas físicas (combos, patadas, tirarse el pelo, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amenazándome u hostigándome	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tirándome objetos contundentes (estuche, mochila, borrador, silla, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aislándome o dejándome apartado (excluyéndome de actividades, grupos de amigos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>