



UNIVERSIDAD DE CHILE

Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Escuela de Postgrado

**EL PESO DE LO MASCULINO EN LAS DOCENTES:  
EXPERIENCIAS DE PROFESORAS EN TORNO A LA VIOLENCIA  
ESCOLAR EN SIETE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE  
LA CIUDAD DE COYHAIQUE.**

ANDREA VIVIANA MÉNDEZ VALENZUELA

Tesis para optar al grado de Magister en Género y Cultura, mención  
Humanidades

**Profesora guía:**

MARIA ANTONIETA VERA GAJARDO

Santiago de Chile,

Noviembre 2020

## RESUMEN

En esta investigación, se analizarán los discursos de mujeres docentes en torno a experiencias de violencia dentro de la escuela. Para dicho efecto, se realizaron doce entrevistas, individuales semiestructuradas, provenientes de siete establecimientos educacionales de la ciudad de Coyhaique. La muestra contempló dos variables: Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y años de servicio docente. El marco analítico utilizado, incorporó los aportes de la crítica feminista en educación y violencia, así como también, los marcos regulatorios internacionales asociados a la prevención y reparación de la violencia hacia las mujeres.

Los resultados fueron ordenados según: direccionalidad, mandatos de género, tipos, consecuencias y explicaciones asociadas a las experiencias de violencia dentro de la escuela. A partir de estos, se concluye que, la violencia hacia las docentes constituye una problemática sistémica. Es la cultura escolar, a través de diferentes actores y escenarios, la que produce y reproduce, principalmente, mediante el discurso, diversas formas de devaluación del desempeño docente femenino.

**Palabras claves:** violencia escolar contra las docentes- violencia hacia las mujeres- mandatos de género en educación- región de Aysén.

## INDICE

<b>I.- INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>4</b>
<b>2.1- Antecedentes.....</b>	<b>4</b>
2.1.1.- Antecedentes ministeriales y legislativos chilenos asociados a la violencia escolar hacia los y las docentes .....	4
2.1.2.- Antecedentes académicos sobre la violencia hacia los y las docentes en Chile .....	13
2.1.3.- Caracterización de los espacios educativos en Chile y su relación con la violencia escolar hacia docentes .....	24
2.1.4.- Región de Aysén: Negligencia estatal en la prevención y reparación de la violencia contra las mujeres. ....	28
<b>2.2.- Relevancia de la investigación .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3.- Pregunta de investigación y objetivos .....</b>	<b>39</b>
<b>III.- MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1.- La escuela como institución reproductora del poder hegemónico .....</b>	<b>40</b>
3.1.1.- El sexismo en la Educación: una expresión de violencia simbólica. ....	48
<b>3.2.- Violencia contra las mujeres: Entre lo normativo y lo estructural. ....</b>	<b>55</b>
<b>3.2.1.-Normativo .....</b>	<b>56</b>
3.2.1.1- Marco regulatorio internacional.....	56
3.2.1.2- Tipos de violencia contra las mujeres .....	59
3.2.1.3.- La violencia laboral contra las mujeres y sus consecuencias .....	62
<b>3.2.2.- Estructural .....</b>	<b>66</b>
3.2.2.1.- Mandatos de género .....	69
<b>IV.- MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1.- Dimensión teórica/metodológica .....</b>	<b>75</b>
<b>4.2.- Técnica de recolección de datos .....</b>	<b>79</b>

<b>4.3.- Muestra .....</b>	<b>82</b>
<b>4.4.- Análisis .....</b>	<b>86</b>
<b>V.- ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....</b>	<b>89</b>
<b>5.1.- La violencia contra las docentes: Una expresión de la cultura escolar. 89</b>	
<b>5.2.- Análisis de los mandatos de género y su direccionalidad, según índice de vulnerabilidad escolar (IVE) y años de servicio docente.....</b>	<b>91</b>
5.2.1.- Mandato hombre sabe/mujer no sabe .....	92
5.2.2.- Análisis del mandato hombre sabe/mujer no sabe.....	101
5.2.3.- Mandato hombre fuerte/ mujer débil.....	106
5.2.4.- Análisis del mandato hombre fuerte/mujer débil .....	107
5.2.5- Mandato mujer sensual .....	110
5.2.6.-Análisis del mandato mujer sensual.....	114
5.2.7.- Mandato mujer madre .....	115
5.2.8.- Análisis del mandato mujer madre.....	117
5.2.9.- Análisis general de los mandatos y su direccionalidad, según IVE y años de servicio.....	118
<b>5.3.- Caracterizar tipos, consecuencias psicológicas y explicaciones de la violencia contra las profesoras, según índice de vulnerabilidad escolar y años de servicio docente.....</b>	<b>122</b>
<b>5.3.1- Tipos y consecuencias psicológicas .....</b>	<b>122</b>
5.3.1.1.- Mandato hombre sabe/ mujer no sabe, tipo violencia simbólica y autocensura..	124
5.3.1.2.- Mandato hombre fuerte/mujer débil, tipo violencia simbólica y consecuencia psicológica de alta intensidad .....	124
5.3.1.3.- Mandato hombre fuerte/ mujer débil, violencia potencialmente física y consecuencia psicológica de alta intensidad.....	126
5.3.1.4.- Mandato hombre sabe/mujer no sabe, violencia laboral y consecuencia psicológica de baja intensidad y perjuicio laboral .....	126
5.3.5.- Análisis mandatos, tipos y consecuencias, según IVE y años de servicio.....	127
<b>5.3.2.- Explicaciones en torno a la violencia: Entre lo estructural y lo individual .....</b>	<b>131</b>
5.3.2.2.- Masculinización de las instituciones.....	132
5.3.2.1.- Machismo genérico y machismo regional .....	133
5.3.2.3.- Ausencia de la violencia hacia las mujeres en la escuela. ....	134

5.3.2.4.- Análisis sobre las explicaciones en torno a la violencia hacia las docentes en la escuela, según IVE y años de servicio .....	135
<b>VI.- CONCLUSIONES .....</b>	<b>138</b>
<b>VII.-BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>156</b>

## I.- INTRODUCCIÓN

Las investigaciones y las políticas públicas sobre violencia escolar en Chile, han priorizado abordajes centrados en la violencia entre pares o el llamado *bullying*. Desde aquí, se ha enfatizado sobre las diversas formas en que la agresividad se expresa en las relaciones interpersonales entre los y las estudiantes, así como también, en la necesidad imperiosa de contar con manuales de convivencia escolar idóneos para prevenir y sancionar a tiempos sus efectos.

En cuanto a los estudios sobre violencia escolar contra docentes en Chile, junto con ser escasos, han incurrido en hacer caso omiso a expresiones diferenciadas por género. El sujeto de análisis ha sido el profesorado como genérico. Sin embargo, desmembrando sus resultados y alcances, es posible identificar que la violencia experimentada por profesoras tiende a ser mayor que la experimentada por profesores.

En cuanto a la producción intelectual feminista, los abordajes con respecto al sexismo en la escuela han dispuesto como marco teórico y conceptual aquello que, en la década del 90, Ann Lovering y Gabriela Sierra, definieron como Currículum Oculto de Género (COG). Éste, fue conceptualizado como el conjunto de prácticas y discursos que, reproducen simbólicamente la violencia contra lo femenino en la escuela.

A pesar de los alcances epistemológicos y políticos del COG, la concepción de “lo femenino” en la escuela, ha dejado fuera a las docentes, ellas han quedado subsumidas como “el profesorado”, es decir, como parte de un sujeto homogéneo que reproduce, sin distinción, dinámicas discriminatorias contra las estudiantes.

En Chile, la interpelación feminista hacia los espacios educativos, fue erigida con fuerza durante el llamado mayo feminista, movimiento estudiantil, impulsado inicialmente por las persistentes denuncias de acoso sexual contra docentes universitarios, las cuales no fueron atendidas diligentemente por la institucionalidad. Esto último, rápidamente fue adquiriendo dimensiones de denuncia estructural con respecto al rol históricamente sexista de la educación y su complicidad en la reproducción de la violencia hacia las mujeres.

Dicho importante e histórico ejercicio político, no se extendió hacia las docentes. Por consiguiente, en la demanda por una educación no sexista, éstas últimas no han sido consideradas como un sujeto femenino que, de manera particularizada, recepciona los embates de la discriminación por razones de género en los espacios educativos. Aquello, quedó reducido a experiencias y problemáticas de las estudiantes.

Por lo anterior, la siguiente investigación tiene como objetivo general: analizar los discursos de doce profesoras en torno a experiencias de violencia escolar en distintos establecimientos educacionales de la ciudad de Coyhaique, según Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y años de servicio docente.

El marco teórico utilizado, consistió en la intersección de perspectivas críticas feministas sobre educación y violencia, así como también, la incorporación de formulaciones jurídicas-descriptivas, proveniente de marcos regulatorios internacionales, asociadas a la prevención y reparación de la violencia contra las mujeres.

En cuanto al marco metodológico, se incorporaron tres dimensiones diferentes: la intencionalidad ético- política proveniente de la teoría del punto de vista feminista o metodología feminista, la búsqueda de significado y significaciones proveniente de la tradición investigativa cualitativa y el ejercicio de codificación de la teoría fundamentada. Lo anterior, implicó la emergencia de categorías analíticas a priori provenientes de la teoría feminista sobre violencia y educación, las cuales, mediante el trabajo de campo, se fueron contrastando y complementando.

Con respecto a la técnica de recolección de datos, tomando en consideración la sensibilidad y complejidad del tema, se optó por la realización de entrevistas individuales semiestructuradas, las cuales giraron en torno al siguiente tópico conversacional: violencia hacia las mujeres en la escuela. Como resultado, las docentes fueron incorporando direccionalidad, tipificaciones, mandatos de género, consecuencias y explicaciones, de manera sistémica, circular, lo cual, permitió ir dando cuenta de la emergencia de una cultura escolar que tiende a devaluar el desempeño docente femenino.

## **II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **2.1- Antecedentes**

#### **2.1.1.- Antecedentes ministeriales y legislativos chilenos asociados a la violencia escolar hacia los y las docentes**

La violencia escolar hacia docentes en Chile, desde iniciativas ministeriales, se ha comenzado a nominar así desde el año 2005. Esta, se ha encontrado incorporada en los informes, de tipo estadísticos-descriptivos, que se han elaborado en torno a convivencia y violencia escolar. Cabe consignar que, la profundidad y las variables consideradas para abordar dicha problemática, han ido cambiando con el transcurrir del tiempo.

La primera investigación, del año 2005, emanada por el Ministerio de Educación, dio como resultado un informe titulado: “Primer Estudio de Convivencia Escolar”. La muestra utilizada consideró a estudiantes y docentes de 7º año básico a 3º año medio de todos los establecimientos educacionales del país. El instrumento utilizado fue un cuestionario cerrado y autoaplicado.

Con respecto al género de quienes conformaron la muestra, no se realizó consideración alguna, se utilizó la categoría de “los profesores” (6.782) y “los alumnos” (41.729). No obstante, cuando se presentan algunos resultados, se recurre al femenino. La complejidad de lo anterior, es que, al no presentar el número

de varones y mujeres considerados en la muestra, se dejan enormes interrogantes con respecto a las aseveraciones de género que se sostienen al presentar los hallazgos.

Los resultados entregados, con respecto a la violencia que los docentes dicen recibir por parte de los estudiantes, fueron los siguientes: el 67% señala que la conducta más recurrente es la falta de respeto, el 63% que un comportamiento recurrente es impedir que se desarrolle la clase y el 14% enfatiza sobre la recepción de agresiones de tipo físicas (MINEDUC, 2005).

El carácter de la investigación mencionada fue de tipo estadístico-descriptivo, lo que ocasiona que la información entregada, con respecto a la violencia hacia docentes, no genere aportes significativos sobre sus características, causas y/o consecuencias. En su reemplazo se formula una interrogante genérica que, finalmente, no se resuelve: “¿hasta qué punto inciden las predisposiciones y expectativas disímiles entre alumnos y profesores? y ¿cuánto influye la percepción de los docentes en la auto imagen del alumnado?” (p. 60). Interrogantes interesantes que refieren a la subjetividad de los protagonistas, no obstante, en su formulación se puede entrever que existe una adjudicación de responsabilidad mayor hacia los docentes, pues, serían sus percepciones sobre los estudiantes las que podrían ser determinantes en la reproducción de la violencia.

En lo que respecta a la variable de género en la violencia hacia docentes, la investigación en cuestión, mantiene la dinámica de entregar información descriptiva

genérica y en este caso confusa, pues expone un resultado gráfico contradictorio con la explicación que se entrega. En este sentido, al finalizar la escueta presentación sobre violencia hacia docentes, afirma que son los profesores quienes dan cuenta de una mayor falta de respeto por parte de los alumnos en comparación con las profesoras, aseveración que se acompaña con la sugerencia de revisar el cuadro n°62, llamado “falta de respeto según sexo”. En este se grafica, sin informar el número de varones y mujeres docentes consultados, lo contrario, las profesoras representan un 68% y los profesores un 63% (p.58).

En consecuencia, a pesar de la negligencia con la que son tratados los datos sobre este asunto, atendiendo a las cifras, son las profesoras quienes dan cuenta de una mayor falta de respeto por parte de los estudiantes.

El descuido, la poca atención o abiertamente la invisibilidad del género que acompaña estos resultados, a nuestro parecer, es grave, pues los estudios estadísticos- descriptivos en materia de educación debiesen servir como marcos referenciales para profundizar en problemáticas que allí se identifican. Sin embargo, posicionándonos desde nuestro problema a investigar, la violencia hacia profesoras, existiendo los datos estadísticos para, al menos nombrarlas, no se hace.

Otra iniciativa ministerial, asociada a la violencia escolar y que arrojó datos sobre la violencia hacia docentes, fue la realizada durante los años 2005, 2007, 2009 y 2014 por parte del Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior. Esta consistió en la aplicación de una encuesta, a docentes y estudiantes, con respecto a los niveles y

características de la violencia y la convivencia en los establecimientos educacionales.

En los resultados del 2005, a partir de un universo de 3.153 docentes, se concluyó, estadísticamente, que las agresiones más frecuentes que reciben por parte de los estudiantes son de tipo psicológicas (96%), luego se encuentran las físicas (61.1%) y, más abajo, la discriminación (31.9%).

Con respecto al género, tampoco se presenta en la muestra el número de docentes, varones y mujeres, entrevistados. No obstante, se entregan estadísticas con respecto al sexo de quienes declaran haber sido agredidos/as. Al respecto, los profesores en un 27.1% refieren haber sido agredidos, mientras que las profesoras alcanzan un 33.9% (MINEDUC, 2005). Diferencia porcentual que, debido a la naturaleza descriptiva y estadística del informe, no se acompaña de explicación alguna.

Posteriormente, en el segundo y tercer informe, los cuales se entregan el año 2007 y 2009, respectivamente, por razones que no se explicitan, el énfasis se pondrá en la violencia entre estudiantes, el llamado *bullying*. Esto implicará la incorporación de nuevas variables como el acoso por internet, el uso de armas y el comportamiento por regiones. Como consecuencia, los/as docentes y, sus experiencias con respecto a la violencia escolar dejan de ser consideradas en detalle. El único dato que se entrega es de tipo genérico y dice relación con la percepción que tienen sobre la recurrencia de las agresiones en sus respectivos establecimientos. A saber: en el

año 2007, el 40.9% de los docentes señala que es alta, mientras que hacia el 2009 el 19% sentencia lo mismo (MINEDUC, 2007; 2009)

Finalmente, el informe del 2014, entrega información estadística sobre la violencia hacia los docentes. Al respecto, la agresión que alcanza mayor recurrencia se denomina social e incluye rumores mal intencionados, ignorar o no tomar en cuenta, (6.3%). Luego viene la violencia verbal (5.0%), en la cual se incluyen garabatos, burlas y amenazas. Para finalizar, la física (2.2%), donde se ubica tirar objetos o empujones mal intencionados (MINEDUC, 2014). Posteriormente el informe en cuestión, retoma la tendencia de centrarse en la violencia entre estudiantes, incorporando variables asociadas al vandalismo, uso de drogas y armas.

Como pudimos apreciar, el enfoque ministerial asociado a la violencia escolar se ha ido orientando hacia la violencia entre estudiantes, invisibilizando la violencia hacia los/as docentes. Estos/as, han ido dejando de ser sujetos necesarios de atender cuando se elaboran instrumentos y/o se definen variables a considerar, razón por la cual, su presencia es cada vez más marginal en los resultados estadísticos sobre violencia y convivencia escolar.

Lo anterior, parece constituir el resultado de delegar una problemática educativa, social y cultural a una institución enfocada en la seguridad pública: el Ministerio del Interior. Determinación problemática, ya que, debido a su naturaleza centrada en el orden público, sus informes se reducen a entregar datos estadísticos y a la elaboración paulatina de tipificaciones de tipo penal: *ciberbullying*, uso de armas,

vandalismo, uso de drogas, etc. Por esto, dar atención a eventos de violencia de baja connotación social como la que padecen los y las docentes, los cuales se caracterizan por expresarse en forma de agresiones psicológicas y/o sociales, no revierte importancia alguna.

Posteriormente, en el año 2011, la Ley 20.529 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, crea una nueva institucionalidad en el sistema escolar: la Superintendencia de Educación Escolar. Esta, tendrá como objetivo operar como organismo fiscalizador y controlador de los establecimientos educacionales, teniendo entre sus materias, atender consultas, reclamos y denuncias asociadas a la violencia escolar.

Dicho organismo tiene cerca de veinte tipificaciones asociadas a denuncias que apoderados, docentes y asistentes de la educación pueden realizar. El maltrato contra docentes constituye una de ellas. Las demás, tienen directa relación con expresiones de violencia recibidas por los/as estudiantes.

Lo anterior, ha implicado que, en términos estadísticos, la violencia hacia docentes sea significativamente menor. A saber: para el año 2016, el número de denuncias fue de 177, lo cual equivale a un 2.7% del total para dicho periodo. Situación similar acontece en el año 2017, donde, numéricamente, la cifra aumenta a 263 casos, sin embargo, el porcentaje es cercano al 2.1%(Superintendencia de Educación, 2016; 2017) Esto último, ha implicado, nuevamente, que en los informes anuales no se

considere o se haga de manera muy superficial, lo que concierne a la violencia hacia docentes.

La desatención a las cifras y, valga decir, a la problemática en cuestión, sufrió un vuelco significativo el año 2018, pues los medios de comunicación dieron a conocer dos casos graves de violencia hacia docentes, uno en Cartagena y el otro en la ciudad de Santiago, ambas ciudades de la zona central del país. En el primer caso, una docente fue brutalmente agredida en el suelo por un alumno y sus dos apoderados en la calle<sup>1</sup>. En el segundo, encapuchados ingresan al establecimiento, rocían bencina sobre algunos docentes y amenazan con prender fuego<sup>2</sup>.

Frente a este panorama, la Superintendencia de Educación saldrá a exponer cifras con respecto a la violencia contra los docentes en el contexto nacional, y desde el parlamento se avanzará en la revisión de los marcos regulatorios existentes sobre esta materia.

Los datos entregados a la opinión pública en dicha oportunidad, darán cuenta de un alza significativa, considerando el período para el cual se tienen registros, 2014-

---

<sup>1</sup> Profesora de liceo de Cartagena denuncia que fue agredida por apoderados y un alumno. La Tercera (4 de julio 2018). Recuperado de: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/profesora-liceo-cartagena-denuncia-fue-agredida-apoderados-alumno/230632/>

<sup>2</sup> El momento en que encapuchados rocían con bencina a profesores del Instituto Nacional (3 de septiembre 2018) La Tercera. Recuperado de: <https://www.elmostrador.cl/noticias/multimedia/2018/09/03/el-momento-en-que-encapuchados-rocian-con-bencina-a-profesores-del-instituto-nacional/>

2017. La cifra entregada, considerando denuncias asociadas a agresiones provenientes de estudiantes y apoderados, será de un 59% de aumento<sup>3</sup>.

La respuesta legislativa que se adoptó ante dichos casos, consistió en la solicitud, por parte de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, de un informe sobre los cuerpos legales existentes en Chile asociados a la prevención y/o sanción de la violencia contra el personal docente. La respuesta fue decidora: no existe un régimen específico de sanciones contra este tipo de violencias, quedando el fenómeno comprendido dentro de la reglamentación que cada establecimiento construya, conforme a lo señalado en la Ley General de Educación (Guerra, 2018). Al respecto, a la fecha, no se ha hecho pública alguna iniciativa, de tipo legal o penal, que venga a subsanar lo allí identificado.

Con respecto a la dimensión de género de las últimas denuncias sobre violencia contra docentes, el año 2019 la Superintendencia de Educación, presenta un informe llamado: "Estudio sobre denuncias con enfoque de género". Su objetivo, es desagregar por criterios de género las denuncias del período comprendido entre el 2017 y el 2018, lo cual es utilizado como insumo para la elaboración de reflexiones y conclusiones sobre la incidencia del género en el comportamiento de la violencia y la convivencia escolar. Una de sus conclusiones más relevantes dice relación con que el número mayoritario de denuncias provienen del sexo femenino

---

<sup>3</sup> Agresión a docentes: ¿Cuál es la realidad que muestran los números? (9 de octubre 2018). Recuperado de: <https://www.24horas.cl/data/agresion-a-docentes-cual-es-la-realidad-que-muestran-los-numeros--2834017>

Con respecto a la violencia hacia las docentes, el informe advierte un leve aumento en el porcentaje de denuncias por incumplimiento de obligaciones laborales, esto comprende: no pago de remuneraciones, cotizaciones, bonos y otros. La cifra entregada es de 70.5% en el año 2017 y 72.8% en el 2018 (Superintendencia de Educación, 2019). Sobre este dato, no se profundiza ni se considera en las conclusiones, las cuales son certeras en advertir sobre la masculinización de los espacios educativos. No obstante, señala que las docentes no tendrían relación con aquello, no recibirían su impacto. Abordaje problemático, pues si existe una cultura escolar que secundariza o desvaloriza lo femenino, no se ha de entender por qué razón aquello no habría de impactar a las docentes.

Siguiendo con la presentación de antecedentes sobre la violencia hacia docentes, el año en curso, 2020, el medio de prensa digital de la Universidad de Chile, llamado diariouchile, dio a conocer los resultados de una investigación liderada por el Departamento de Género del Colegio de Profesores, titulado: “Violencia escolar, sesgos de género y currículum”. Los resultados sostienen que, del total de denuncias por maltrato a docentes, el 97% proviene de mujeres, además se agrega información con respecto a la cantidad de horas trabajadas, la cual comprende 75,5 horas a la semana, pues se contempla el trabajo doméstico no remunerado<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Magisterio: “El currículum omite la presencia de mujeres en la estructura de conocimiento” (20 de noviembre 2020). Diario UChile. Recuperado en: <https://radio.uchile.cl/2019/03/13/magisterio-el-curriculum-omite-la-presencia-de-mujeres-en-la-estructura-de-conocimiento/>

El marco explicativo que se esboza para el problema que atañe a esta investigación, la violencia hacia las docentes, se reduce a afirmar que responde a la desigualdad de género experimentada por las profesoras en el sistema educativo.

Con respecto a la investigación anterior, hemos intentado desde marzo, fecha en que se publicó dicha noticia, dar con el estudio en cuestión, se han enviado sucesivos correos y llamadas telefónicas, incluso se ha establecido contacto directo con personas de su directiva, sin establecer respuesta satisfactoria. No obstante, a pesar de la informalidad de los datos, nos pareció relevante considerarlos como antecedente, pues el informe instala en la opinión pública que, en los espacios educativos escolares, quienes se dedican a la docencia, reciben tratos y condiciones de trabajo sexualmente diferenciadas. Además, aunque sin profundizar, enuncia como causa el sexismo imbricado en el funcionamiento del sistema educativo chileno.

### **2.1.2.- Antecedentes académicos sobre la violencia hacia los y las docentes en Chile**

En términos generales, las investigaciones con respecto a la violencia escolar en Chile, se han basado, a la usanza de los parámetros ministeriales planteados inicialmente, en focalizar la atención en el llamado *bullying* (Galdames, 2017; Neut, 2017; Guerra, 2018). Por consiguiente, en lo que respecta a la violencia hacia docentes ha predominado la escasez, centrarse exclusivamente en la zona central

del país, Santiago y Valparaíso, hacer caso omiso a la variable de género y sustentarse en referentes históricos-teóricos y conceptuales que tornan dificultoso el acceso a la praxis del problema en cuestión.

Con respecto al último punto, Pablo Neut (2017), sostendrá, mediante la revisión crítica del estado del arte de los estudios sobre violencia escolar en Chile, que estos se han caracterizado por abordar dicha problemática desde marcos interpretativos inadecuados para acceder a la complejidad del asunto. En términos concretos, tras la revisión exhaustiva de diferentes investigaciones realizadas sobre la violencia escolar durante las últimas décadas en Chile, va a concluir que es posible clasificarlas en dos paradigmas: estructural- reduccionista y particular aislado.

En coherencia con lo anterior, el primer grupo, estructural-reduccionista, estaría comprendido por el conjunto de investigaciones que han presentado la violencia escolar como una proyección automática de las diferentes expresiones de violencia que acontecen en la sociedad. Como resultado, se adopta una posición analítica que deja desprovista a la escuela de agencia en la reproducción de violencias.

En el siguiente, llamado particular-aislado, se encuentran los abordajes que reducen el problema de la violencia escolar a lo que acontece, exclusivamente, en las dependencias que se estudian. Como consecuencia, se adopta la posición de que la escuela constituye una institución autónoma y, en consecuencia, impermeabilizada por violencias de tipo estructural.

La distinción anterior, debido a que proviene de la exploración e interpelación de investigaciones asociadas a un asunto tangencial a esta tesis: la violencia escolar, será adoptada como marco referencial para revisar, críticamente, investigaciones realizadas en Chile sobre la violencia hacia docentes.

En la línea de las investigaciones que denominaremos estructurales-reduccionistas, situaremos el análisis etnográfico realizado el año 2013 en dos escuelas de enseñanza básica en la quinta región, el cual tuvo como objetivo relacionar las concepciones de infancia desarrollada por los docentes y los índices de violencia escolar contra los mismos.

La conclusión, en coherencia con un marco teórico centrado en la escuela como una institución que reprime la infancia, es que aquello que padecen los docentes y significan como violencia ejercida por los/as estudiantes, constituye una expresión del legítimo reclamo y resistencia que los/as niñas/as realizan contra el adultocentrismo que ellos se esfuerzan en imponer, esto significa el ejercicio de que lo adulto constituye la norma de lo correcto y universal (Carrasco et al., 2016).

La sentencia anterior, la catalogamos como reduccionista, pues nos parece que, en su planteamiento, metodología y conclusiones, subyace una preconcepción de tipo estructural con respecto a la finalidad última de la escuela: disciplinar infancias desde el adultocentrismo. Lo anterior, se asume de antemano y al finalizar se confirma. Lo problemático es que se realiza sin aclarar, teórica y conceptualmente, la categoría de resistencia o reclamo por parte de los/as estudiantes, además, al

reducir las interpretaciones de los docentes a una conclusión definida de antemano, se anula, paradójicamente, la subjetividad de quienes son impactados directamente por la problemática que se pretende abordar.

Como consecuencia, los docentes son despojados de toda posibilidad de ser víctimas de violencias, pues se asume que ellos la perpetran y, en consecuencia, la merecen. Esto no se señala de manera explícita, sin embargo, es posible de inferir cuando se asevera, sin evidencias, que la violencia ejercida por los estudiantes contra los docentes es en respuesta y/o el resultado de las acciones que estos emprenden contra la infancia.

Con respecto a la variable de género, posible de aplicar en lo que concierne a estudiantes o docentes, no aparece, no se menciona, el sujeto paradigmático de dicha investigación es masculino.

Tomando en consideración lo anterior, desde nuestra perspectiva, los/as docentes no tienen una autoridad ni una posición asegurada en las instituciones educativas, son sujetos insertos/as en un campo social complejo, el cual se caracteriza por la emergencia, situacional y relacional, de diversas formas de poder y de violencias (Boudieu, 2002; Noel, 2009; Miguez, 2009; Neut, 2017).

Una de ellas, siguiendo a Dubet (1998), es la que se establece en relación con los/as estudiantes, quienes, lejos de recepcionar pasivamente la autoridad docente, se resisten a ella, emprendiendo diversas formas de manifestaciones antiescuela.

Estas, nos interesa resaltar, pueden encontrarse vehiculizadas por medios discriminatorios, es decir, los/as estudiantes, en el ejercicio de resistir a la autoridad docente, pueden hacer uso de referentes culturales tendientes a la exclusión de ciertos sectores de la sociedad. El sexismo, constituye uno de ellos.

Por consiguiente, los/as docentes, en su ejercicio profesional, transitan en roles de víctimas y victimarios de violencias. Dicha movilidad, dice relación con variables que está investigación recoge: la direccionalidad de la violencia (quién o quiénes la ejercen), la intensidad y los tipos de violencia, las características de las instituciones educativas, el significado último de quien la recibe, el género y la edad. Asumir lo contrario, que el/la docente es siempre victimario/a, no sólo nos parece injusto, sino que, además, adolece de comprender la complejidad de los espacios educativos.

Un abordaje con similares características, lo encontramos en un artículo académico titulado: “La violencia contra profesores” (Foladori y Silva, 2017). Este, pretende abordar dicha problemática desde una perspectiva analítica e institucional, y su objetivo es problematizar las múltiples condicionantes de las manifestaciones de violencia y agresión contra el cuerpo docente.

El abordaje realizado pone particular atención al origen medieval autoritario de la escuela, desde allí, afirman, provienen prácticas educativas centradas en el castigo corporal y espiritual de los pupilos, las cuales se sostienen hasta la actualidad. Debido a la naturaleza coercitiva de la escuela, la cual, llama la atención, no está sujeta a variaciones de tipo históricas, se produce un malestar generalizado en los

estudiantes, el cual, finalmente, se expresa en acciones de desacato hacia la autoridad docente.

A nuestro parecer, la recurrencia a un marco histórico e interpretativo medieval constituye un marco temporal, extremadamente amplio y distante, lo cual, si bien favorece procesos de reflexión teórica sobre la problemática en cuestión, detenta falencias a la hora de elaborar explicaciones y soluciones contextualizadas a la realidad actual de las escuelas. Reflejo de aquello, es la conclusión genérica que se sostiene con respecto a la violencia contra profesores:

“(…) hacia los maestros, se produce una supuesta violencia, que realmente debe ser entendida como agresión, una manifestación de defensa ante las condiciones y tratos históricamente sufridos (de parte de los estudiantes). No se trataría de violencia en la medida que un estudiante no puede, por sus propios medios, someter a un docente y situarlo a su merced, en una situación sin salida” (p. 15)

Esta conclusión, deja nuevamente, a los/as docentes en una posición de poder estática y, hace caso omiso a la variable de género, pues se refiere persistentemente a los profesores, insistiendo en anular la subjetividad de quienes la padecen: los y las docentes. Así también, desconoce la diversidad de formas en las que se expresa la violencia en la sociedad y en la escuela.

Con respecto a esto último, nos parece que las contribuciones provenientes de los estudios de género sobre violencias, el reconocimiento de que se expresan de forma simbólica y material, a través del discurso y las acciones concretas, permite diversificar la comprensión de la violencia escolar, pues lo que subyace en la cita anterior es una concepción unilateral y explícita de la misma.

Siguiendo en la línea de investigaciones sobre violencia hacia docentes, encontramos la realización de un estudio sobre conductas de victimización por docentes de enseñanza básica en la ciudad de Valparaíso (Morales et al., 2014). Dicho estudio, realizado el 2014, se sustentó en la realización de 319 entrevistas a docentes de 44 establecimientos. Llama la atención que, a diferencia de las estadísticas ministeriales y las investigaciones revisadas, se comience reflejando estadísticamente la predominancia femenina del gremio docente, pues se sostiene que del total de entrevistados/as, 229 correspondían a mujeres.

Con respecto a las conclusiones, llaman la atención dos asuntos, el primero dice relación con la incorporación de los apoderados, direccionalidad que no hemos visto en estadísticas ministeriales ni en investigaciones análogas. El otro, dice relación con el reconocimiento de que la victimización es mayor en profesoras, lo cual, afirman, se condice con estadísticas ministeriales, donde las aludidas, de escuelas que atienden a estudiantes de nivel socio-económico bajo, reportan niveles significativamente más altos de agresión de parte de estudiantes, en comparación con sus pares hombres.

Sobre esto, la investigación concluye que la consistencia de resultados plantea interrogantes respecto al papel que ocupa el género en el tipo y frecuencia de la victimización percibida. No obstante, puntualiza, que, entre las limitaciones del estudio, no se dispone de suficiente información para ser concluyentes al respecto.

Otra investigación, sobre la violencia hacia docentes, corresponde a una tesis doctoral sobre dicho problema en los Liceos emblemáticos de Santiago (Galdames, 2017). Su objetivo, es revisar el sentido que estudiantes y docentes construyen en relación a las expresiones de violencia escolar hacia docentes. Por lo anterior, la opción metodológica fue la realización de grupos focales con estudiantes de 3° y 4° medio y con los/as docentes que les realizaban clases.

Desde nuestra perspectiva, esta investigación se caracteriza y sobresale por el examen exhaustivo de antecedentes sobre la violencia hacia docentes, la rigurosidad de la propuesta metodológica y la precisión de sus reflexiones. Sobre estas últimas, la autora concluye que, para el contexto particular de los liceos emblemáticos de Santiago, no existen víctimas ni victimarios, sino una dinámica relacional competitiva. Así, los estudiantes ejercen violencia hacia docentes a modo de castigo, pues refieren que se ejerce cuando los/as docentes son incompetentes en el cumplimiento de funciones acordes a un establecimiento educacional de excelencia; argumento compartido y validado por los/as docentes

En lo que respecta a la dimensión de género, no se encuentra presente en el diseño ni en los resultados de la investigación. La única alusión que encontramos es aquella en que, las personas entrevistadas, niegan el tema de género y la identidad sexual como factor influyente en la violencia hacia los profesores. Aseveran que aquello no influye, que no es determinante, razón por la cual la investigación no sigue dicho curso.

Dentro del repertorio, escaso, de investigaciones con respecto a la violencia hacia profesores en Chile, encontramos una en la que la dimensión de género es adoptada como eje fundamental. Esta corresponde a una tesis de Magister en Género proveniente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Vivar, 2015). La autora indaga sobre los significados que le atribuyen a la violencia de género las y los docentes de tres establecimientos de la ciudad de Rancagua. La metodología adoptada fue la realización de grupos focales mixtos de docentes en cada establecimiento.

En cuanto a sus resultados, concluye que con respecto a los conceptos violencia de género, roles de género y estereotipos de género, hubo una negación generalizada con respecto a que estos se reprodujeran en el contexto escolar, salvo en el caso de un establecimiento con financiamiento particular, donde las docentes refieren ser afectadas en mayor medida en comparación con sus pares varones. Además, sostiene, que en los establecimientos que reciben subvención del Estado, las y los docentes, han asimilado la violencia como parte constitutiva de sus funciones profesionales, por consiguiente, los episodios de interrupción o agresión que reciben por parte de los estudiantes no los significan como violencia. Situación que se extiende hacia la violencia de género, pues niegan todo ejercicio de violencia al interior de sus respectivos establecimientos.

La no declaración de violencia de género, sostiene la autora, no significa que esta no exista, solo que no es identificada como tal por las y los docentes. Al respecto, indica como expresiones de esta: la auto represión de los docentes para demostrar

afecto hacia sus estudiantes, el distanciamiento de las docentes por ejercer una autoridad masculina y la negación de la existencia de dominación de un género sobre otro. Sobre estos puntos no profundiza con claridad, razón por la cual, no queda de manifiesto cómo se expresa la violencia de género en las instituciones educativas que revisa, sin embargo, enfatiza bastante en que la negación de la misma constituye en sí, una expresión de violencia.

A pesar de los alcances de dicha investigación, en cuanto instala la posibilidad de que la violencia de género sea reproducida en la Escuela, dimensión del problema sobre la violencia escolar, presente de forma superficial en estadísticas y estudios académicos, nos parece que, la técnica de recolección de datos adoptada, redujo la potencialidad de sus resultados.

Al respecto, la determinación de realizar grupos focales mixtos, dentro de los respectivos establecimientos, luego de haber informado y solicitado autorización por parte de los equipos directivos, representa, potencialmente, un espacio inseguro en términos laborales para las y los docentes. Toda vez que, sobre aquello que se les pide problematizar, reflexionar y/o declarar, podría tener estrecha relación con algún tipo de denuncia y/o cuestionamiento hacia el modelo de gestión que se desarrolla en sus respectivos lugares de trabajo.

Por último, importante es considerar las investigaciones y/o reflexiones intelectuales feministas con respecto a educación y su relación con el mantenimiento de roles sexualmente diferenciados en la sociedad.

Al respecto, la producción intelectual feminista en América Latina sobre Educación, se ha caracterizado por evidenciar la presencia de lo que Ann Lovering y Gabriela Sierra, en la década del 90, denominaron Currículum Oculto de Género (COG). Este comprende el conjunto de aspectos simbólicos, aparentemente invisibles, que, de manera diferenciada y jerarquizada por razones de género, organiza prácticas, valoraciones, contenidos y expectativas en la Escuela.

Considerando lo anterior, se han desarrollado importantes trabajos de investigación develando el sexismo en los libros escolares (Montecinos, 1997; Palestro 2016; Lillo 2016), en las interacciones de los docentes con las y los estudiantes (Bradley, 1997; Luykx, 1997; Acuña, 2004) o, sobre los discursos de género de los profesores (Soto, 2015). También se ha problematizado sobre la reproducción de estereotipos de género en el cine (Fink, 2016), los cuentos infantiles (País, 2016), los juegos y los juguetes (País, 2016). Además, en el caso de Chile, dichas interpelaciones se han hecho extensiva hacia los espacios universitarios (Follegati, 2016)

A pesar de los enormes alcances que dicha matriz epistemológica ha permitido, en términos de intencionar procesos de democratización del sistema educativo formal, la concepción que se ha asumido de lo femenino, ha dejado fuera a las docentes. Ellas, por lo general, han quedado subsumidas como “el profesorado”, como agentes que, sin distinción de género, producen y reproducen dinámicas discriminatorias y/o violentas contra las estudiantes.

### **2.1.3.- Caracterización de los espacios educativos en Chile y su relación con la violencia escolar hacia docentes**

El funcionamiento del actual sistema educativo escolar chileno se organiza a partir de los mandatos de la Constitución y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), ambos marcos jurídicos aprobados en dictadura. El objetivo, sustentado en el argumento de la libertad de enseñanza, fue crear un modelo de gestión en el que el Estado quedará desvinculado de la administración directa de los establecimientos educacionales y, como consecuencia, limitará su rol al fomento de la educación en todos los niveles (Almonacid, 2004).

Lo anterior, implicó, que desde el año 1979, las municipalidades, organismo de administración local, se hiciera cargo de los establecimientos que hasta dicha fecha estaban bajo el control del Estado, y, por otro lado, que emergieran con fuerza instituciones educacionales administradas por privados y subsidiadas por el Estado.

Con respecto al comportamiento de la matrícula según dependencia, entre los años 2016 y 2018, se ha notado una baja en los establecimientos educacionales de dependencia municipal (un 5.2%), una persistente alza en aquellos de administración particular subvencionado (su matrícula alcanza al 53.8% del total de los/as estudiantes) y, una elevación significativa de aquellos de administración particular pagada (un 9.6%) (MINEDUC, 2018).

Otra particularidad que detenta el sistema educativo en Chile, es la clasificación de establecimientos según Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). Este, constituye un indicador, aplicable en establecimientos municipales y particulares subvencionados, que se elabora de forma anual por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). Sus valores oscilan de 0% a 100%, donde el mayor porcentaje implica un índice de vulnerabilidad alto. Este, se obtiene mediante la realización de una entrevista escrita a un grupo delimitado de estudiantes sobre su situación socioeconómica. Lo anterior, pretende identificar condiciones de pobreza, las cuales, potencialmente, podrían incidir en algún tipo de fracaso escolar y, de manera asociada, focalizar iniciativas estatales hacia los establecimientos que presentan un IVE alto.

La relación existente entre violencia escolar, dependencia de los establecimientos e índice de vulnerabilidad escolar, se ha presentado, con diferentes grados de profundización, en la elaboración de estadísticas ministeriales y en investigaciones académicas asociadas al tema. Las conclusiones, en algunos casos, pasan por afirmar que en los establecimientos con IVE alto, las expresiones de violencia son mayores (MINEDUC, 2005, 2006; Tijmes, 2012; Superintendencia de Educación, 2013). Y, en otros, en aseverar que aquello, constituye una variable que condiciona formas particulares de violencia (Acuña, 2004; Valenzuela, 2015; Carrasco et al., 2016).

Por lo anterior, la variable socioeconómica, expresada en el IVE de los establecimientos educacionales, constituye un factor relevante de considerar a la

hora de indagar en el comportamiento de la violencia escolar en los establecimientos chilenos.

Otro factor relevante a considerar, son los años de servicio docente. Dicha variable, no ha sido considerada en las estadísticas ministeriales, ni en los estudios sobre violencia hacia docentes en Chile. No obstante, proveniente del Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas y la gerontología feminista, se esgrimen argumentaciones y resultados investigativos que justifican su consideración.

El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, organismo dependiente del Ministerio de Educación de dicho país, fue creado con el objetivo de diseñar y desarrollar investigaciones, cuantitativas y cualitativas, asociados al fenómeno de la violencia escolar.

Llama la atención que, a diferencia de las iniciativas ministeriales chilenas, el énfasis se encuentre en la implementación de metodologías y análisis de tipo cualitativo. Esto, a nuestro parecer, tiene relación con que dicho Observatorio aborda el problema de la violencia escolar desde el campo de las Ciencias Sociales.

Entre las líneas de investigación que desarrolla, las que conciernen a docentes, son las siguientes: autoridad pedagógica, vínculo docente-alumno, condiciones institucionales generadoras de autoridad pedagógica y estrategias de resolución de situaciones de conflicto.

En lo respecta a la importancia de la variable edad, el informe del 2009, abocado a tratar el asunto de la autoridad docente, presenta un capítulo sobre las transformaciones intergeneracionales de los conceptos de autoridad y violencia en la escuela. Para aquello, elaboraron una muestra, conformada por dos grupos de docentes diferenciados por la época en la cual impartieron clases, el primero comprendió entre mediados de los 40 y mediados de los 60, y la otra desde mediados de los 60 hasta mediados de los 80.

El objetivo es indagar sobre las transformaciones en las relaciones entre adultos y niños (entre ellas, las relaciones de autoridad) y cómo impactan en la escuela. La conclusión, extraída a partir de los testimonios, es que la “crisis” de la autoridad, propia de la década del 60, impactó a la escuela, lo cual modificó las relaciones intraescolares y debilitó la autoridad docente (Gallo, 2009).

La gerontología feminista, conjunto de estudios, existentes desde la década del 60, sobre la vejez y el envejecimiento femenino, pretende develar el carácter socialmente construido de los significados y valores que rodean la vida de las mujeres mayores. Esto considerando que, social y culturalmente, con el paso de los años van quedando sometidas a la identificación con categorías peyorativas asociadas a demencia, dependencia y aislamiento, problemática que, finalmente deriva a que su reconocimiento como sujetas de derechos vaya mermando (Freixas, 2008).

Por último, la direccionalidad de la violencia hacia los docentes, es decir, el lugar desde se origina y se ejerce, ha sido presentada en las estadísticas provenientes de la Superintendencia de Educación. En estas, ha ido emergiendo, junto con los estudiantes, una persistente participación de los apoderados en su ejercicio.

Al respecto, los datos entre el 2014 y el 2018, dejan en evidencia una marcada alza. A saber: las agresiones hacia docentes por estudiantes han pasado de un 19% en el 2014 a un 39% en el 2018, mientras que, en lo respecta a agresiones por parte de apoderados, las cifras han evolucionado de 27% en el 2014 a 51% en el 2018 (Superintendencia de Educación, 2014-2018).

La diversificación de lugares desde donde proviene la violencia escolar hacia docentes, también, ha sido incorporada por algunas investigaciones revisadas sobre el tema en cuestión (Morales et al., 2014; Vivar, 2015).

#### **2.1.4.- Región de Aysén: Negligencia estatal en la prevención y reparación de la violencia contra las mujeres.**

La historia de la región de Aysén, ha estado marcada por el aislamiento y la negligencia estatal. Al respecto, debido al distanciamiento geográfico con la zona centro del país, 1443 kilómetros la separan de Santiago, trayecto que ha de realizarse actualmente en avión y automóvil, la hostilidad de su clima y la complejidad de su geografía, su incorporación al territorio nacional fue tardía.

Recién hacia finales del siglo XIX y principio del siglo XX, el Estado chileno contrató los servicios de un cartógrafo alemán, Hans Steffens, para que realizará un reconocimiento completo de la zona. Al quedar definido los límites, fueron entregadas grandes extensiones de terreno a empresas ganaderas en concesión. Serán estas, y no el Estado, quienes inicialmente abastecerán de alimento, trabajo, educación y salud a la incipiente región (Martinic, 2014).

La ciudad de Coyhaique, capital regional de la región de Aysén, territorio en el cual se sitúa esta investigación, viene a ser fundada, recientemente, el 12 de octubre de 1929, cerca de cuatro siglos después que Santiago. Lo anterior, ha implicado que la presencia del Estado y sus instituciones, junto con ser tardía, sea ineficiente para atender las particularidades geográficas y culturales de la región.

Dicha ineficiencia tiene que ver con que, se emulan las formas de funcionamiento del aparato estatal que resultan ser efectivas en zonas donde la densidad poblacional es alta, la superficie total es reducida y ni el clima, ni el territorio obstaculizan, considerablemente, el desplazamiento de sus habitantes. En dichos territorios, concentrar instituciones en las capitales resulta ser efectivo. No obstante, en lugares como Aysén, donde, según el Censo del 2017, la superficie es de 108.494 kilómetros cuadrados, lo cual corresponde al 14,3% de la superficie total del país, y su densidad poblacional es de 0,95 habitantes por kilómetro cuadrado, dicho modelo de gestión impacta negativamente, pues impide que un número importante de habitantes pueda acceder a beneficios y/o intervención alguna por parte del Estado.

Lo anterior, en lo que respecta al tema tangencial que aborda esta investigación, la violencia contra las mujeres, adquiere dimensiones dramáticas, pues sólo existen Casas de Acogida para mujeres víctimas de Violencia Intrafamiliar en Puerto Aysén y Coyhaique, por lo que, si en el resto de la región alguna sufre de violencia no tiene a quien acudir, ni donde sentirse acogida y segura del agresor. La violencia en localidades se vive en el silencio y ante la indiferencia por parte de la comunidad circundante (Duran, 2019).

A lo anterior, se suman las desalentadoras cifras con respecto a violencia contra las mujeres que ha reportado la región de Aysén, durante los últimos años, y la inexistencia de investigaciones sobre la misma. Sobre lo primero, el año 2017 reportó la tasa de femicidios más alta del país, unas 5,66 muertes por 100 mil mujeres (Atlas de Género del Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). Luego, se experimenta una baja considerable, pues el 2018 no hay cifras asociadas y el 2019 la tasa es de 1.9 muertes por 100 mil mujeres (Informe Circuito Intersectorial de Femicidio, 2019).

Si bien, en los últimos años, la tasa regional de femicidios ha ido en descenso, importante es recordar que, en Chile, hasta el año 2020, la tipificación de dicho delito contemplaba, exclusivamente, homicidios directos perpetrados en el contexto de relaciones conyugales o ex conyugales. Por consiguiente, para poder desprender el número real de asesinatos contra mujeres perpetrados por razones de género, habría que desagregar datos asociados a homicidios.

En lo que respecta a explicaciones asociadas a la violencia contra las mujeres en Aysén, el 2018, luego de conocerse públicamente que dispone de la tasa más alta de femicidios en el país, desde Corporación Humanas, organización feminista vinculada a la promoción de los Derechos Humanos de las mujeres, se sostuvo: “El que sea una región aislada es un factor relevante. En estos sectores aislados, con alta ruralidad, predominan más las culturas machistas y las actitudes violentas son más toleradas socialmente”<sup>5</sup>. Dicho argumento, se hizo extensivo para explicar dicha alza, también, en la región de O’Higgins y Antofagasta.

La aseveración anterior, nos parece problemática, ya que, ante la ausencia de investigaciones regionales sobre el tema, más allá de las estadísticas anuales, no es posible afirmar que la ruralidad y el aislamiento, en sí mismos, son factores decisivos en la agudización de la violencia contra las mujeres en la región. Aquello, como dijimos anteriormente, da cuenta de la perspectiva urbana y centralista desde la cual se observa el comportamiento de las regiones.

Por último, importante es resaltar que la institucionalidad universitaria en la región es tardía, recién el año 2015, fruto de la presión ejercida por el Movimiento Social “Aysén, tu problema es mi problema”, se creó la Universidad de Aysén, primera institución de educación superior financiada con fondos públicos. Tomando en

---

<sup>5</sup> Aysén y O’Higgins tienen las tasas de femicidio más altas del país (2 de marzo 2018). La Tercera. Rescatado de: <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/aysen-ohiggins-tienen-las-tasas-femicidio-mas-altas-del-pais/84343/>

consideración la capital, Santiago, sobre este asunto, existe una diferencia temporal de cerca de dos siglos.

El carácter incipiente de dicha institución se refleja en que aún no dispone de una generación de egresados, programas de postgrados, ni líneas investigativas asociadas a género, razón por la cual, la realización de una tesis sobre violencia escolar desde una perspectiva de género, nos parece, aporta en la generación de investigaciones sociales con raigambre regional.

En síntesis, en Chile, la violencia escolar hacia docentes, sin distinción de género, se ha caracterizado por ser una problemática superficialmente abordada por iniciativas ministeriales, y escasamente explorada por investigaciones académicas. En ambos casos, la atención se ha puesto en los conflictos entre estudiantes, lo cual, debido al alza sostenida que ha tenido durante los últimos años, ha invisibilizado lo que concierne a la violencia escolar dirigida hacia docentes.

En lo que respecta a la violencia hacia las docentes, o la aplicación de la variable de género en las indagaciones que se han realizado al respecto, los resultados tienden a ser aún más precarios, pues en pocas oportunidades se desagregan los datos o, cuando se hace, no se acompaña de explicaciones o conclusiones asociadas a su comportamiento.

A pesar de lo anterior, desde dichos escasos antecedentes, es posible desprender la relevancia de dos variables: el IVE de los establecimientos y los años de servicio

de las docentes. Es por ello que, para esta investigación, se resolvió realizar una muestra que, en igualdad de porcentajes, contemplara establecimientos con alto y bajo IVE de la ciudad de Coyhaique, así como también, docentes con altos y bajos años de servicio.

Con respecto la variable años de servicio, cabe destacar, constituye una dimensión escasamente explorada por las investigaciones asociadas a violencia escolar, razón por la cual, utilizando de referencia los aportes de investigaciones sobre violencia hacia docentes proveniente de otros países y los aportes de la gerontología feminista, se resolvió su inclusión. Esta, persigue dos objetivos simultáneos, por un lado, indagar en persistencias o cambios intergeneracionales y, por el otro, escudriñar sobre mandatos de género intersectados por la edad.

Por otro lado, en relación a las perspectivas feministas sobre educación, en Chile y Latinoamérica, éstas han centrado su atención en develar las diferentes formas en que el sexismo se expresa y se reproduce en la escuela. No obstante, cuando aluden a lo femenino, su desvalorización, no se ha prestado atención particular hacia las docentes.

En cuanto a la direccionalidad de la violencia hacia docentes, el énfasis ha estado puesto en los estudiantes y someramente en apoderados, así como también, en expresiones físicas y/o verbales, evidenciables fácilmente. No obstante, nos parece que, incorporando tipificaciones amplias de violencia, en particular la simbólica, es

posible hacer emerger otros sujetos de perpetración. Aquellos no identificados en las estadísticas, ni en los resultados académicos referidos.

Con respecto a esto último, las contribuciones provenientes de los estudios de género sobre violencias, el reconocimiento de que se expresan de forma simbólica y material, a través del discurso y las acciones concretas, permite diversificar la comprensión de la violencia escolar.

Por lo anterior, esta investigación ha tomado como referencia teórica y conceptual los aportes provenientes de autoras feministas que se han dedicado a problematizar e investigar sobre violencias, en particular contra las mujeres (Gargallo, 2012; Lagarde, 2005; Murillo, 2009; Segato, 2006, 2013, 2016) y las tipificaciones al respecto que se encuentran presente en marcos regulatorios internacionales relacionados a la prevención, sanción y reparación de la violencia contra niñas y mujeres (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, 1979; Convención Belem do Para, 2004; Ley de Protección Integral a las Mujeres, Argentina, 2009)

Por último, la caracterización sobre la región de Aysén, sobre la violencia contra las mujeres, la negligencia estatal con la que ha sido abordada, y la falta de investigaciones sobre la misma, nos invita a direccionar la atención hacia los espacios educativos formales de la región. Estos, a diferencia de la institucionalidad asociada a prevención y reparación de la violencia contra las mujeres, existen en todas las localidades y comunas, razón por la cual, ante la dificultad de que, en el

corto y mediano plazo, el modelo de gestión pública sea modificado, se convierten, debido a la naturaleza formativa y obligatoria que detentan, en escenarios idóneos para la implementación de políticas locales asociadas a la problematización y neutralización de la violencia contra las mujeres.

Por consiguiente, diagnosticar, mediante los testimonios de las docentes, las relaciones de género que se producen y reproducen en los espacios educativos de la capital regional, permite evaluar la posibilidad de que aquello sea materializado.

## **2.2.- Relevancia de la investigación**

El primer aspecto novedoso y relevante de esta investigación, es que tiene como objetivo general indagar en las experiencias de violencia de una sujeta, escasamente explorada en las investigaciones sobre violencia escolar hacia docentes en Chile, las profesoras. Esto, cabe destacar, no se limita a cumplir una finalidad exclusivamente redistributiva, es decir, incorporarla simplemente porque no se ha hecho antes o hacerlo para subsanar el vacío académico e investigativo que ha padecido.

Por el contrario, nuestras expectativas, asociadas a su incorporación, son más elevadas y dicen relación con, por un lado, ampliar y complejizar las perspectivas desde las cuales se ha comprendido la violencia hacia docentes en Chile. Y, por el otro, llevar las perspectivas de análisis provenientes de la teoría y el activismo

feminista, en lo que respecta a educación y violencia contra las mujeres, a los espacios educativos.

Lo anterior, ha configurado un marco interpretativo que comprende a la escuela como un campo social complejo, el cual no sólo recepciona o es impactado negativamente por expresiones de violencia y discriminación de índole socio-estructural, valga decir: homofobia, sexismo, clasismo, violencia contra las mujeres, etc, sino que, además, detentan la capacidad de traducirlas y adaptarlas, es decir, reproducirlas de forma particular (Bourdieu, 1997; Neut, 2017).

En consecuencia, en la escuela se despliegan múltiples tipos de violencias, la violencia contra las mujeres, aquella que compete a esta investigación, representa una de ellas.

En coherencia con lo anterior, se adoptó por un abordaje particularizado, pues lo que nos interesa es conocer, desde las experiencias de las docentes, la lógica interpretativa que sostiene la producción y la reproducción de la violencia contra las mujeres en la escuela. Es por esto que, el ejercicio analítico diseñado para esta investigación contempló direccionalidad, mandatos de género, tipologías, consecuencias, causas, años de servicio e IVE de los establecimientos educacionales. Dimensiones que, de manera simultánea, no tienden a ser consideradas en los abordajes existentes sobre el tema.

Otra dimensión novedosa de esta investigación, dice relación con la determinación metodológica de realizar entrevistas individuales semi-estructuradas, solamente con las docentes. Esto se resolvió atendiendo, por un lado, a que la violencia contra las mujeres, en cualquiera de sus escenarios y expresiones, es sumamente compleja y sensible de abordar por quienes la padecen. Y, por el otro, al supuesto de que mediante dicha modalidad emergerían, como así aconteció, dimensiones y otras direccionalidades de la violencia escolar. Aquellas que, debido a su carácter íntimo, subjetivo y crítico, no han podido ser identificadas por las aproximaciones estadísticas-descriptivas proveniente de iniciativas ministeriales, así como tampoco, por las investigaciones que, siendo cualitativas, han optado por la generación de grupos focales.

Por último, indagar sobre violencia escolar hacia las docentes en una zona extrema como lo es la región de Aysén, en particular su capital, Coyhaique, atendiendo un número considerable de establecimientos de enseñanza media, siete de un total de once, nos parecen revertir de importancia y novedad a nuestra investigación.

Lo anterior, dice relación con que las investigaciones sobre violencia hacia docentes, en coherencia con la tradición centralista del país, se han situado territorialmente en la zona central, particularmente, Santiago, Valparaíso y Rancagua. Esto, implica, como acontece con otras problemáticas sociales y políticas públicas, que el conocimiento que se tenga con respecto al comportamiento de las regiones sea muy limitado. Y, finalmente, aquello que se

asume como “nacional” no sea más que el reflejo de lo que acontece en un conjunto muy reducido de ciudades y habitantes.

## **2.3.- Pregunta de investigación y objetivos**

### **Pregunta de investigación:**

Según los testimonios de las profesoras de siete establecimientos educacionales de la ciudad de Coyhaique: ¿Cómo se experimenta la violencia contra las mujeres dentro de la Escuela?

### **Objetivo general:**

Analizar los discursos de profesoras en torno a experiencias de violencia en distintos establecimientos de Coyhaique, según índices de vulnerabilidad escolar y años de servicio docente.

### **Objetivos específicos:**

1. Identificar mandatos de género y su direccionalidad en establecimientos educacionales, según índice de vulnerabilidad escolar y años de servicio de las docentes.
2. Caracterizar tipos, consecuencias psicológicas y explicaciones de la violencia contra las profesoras, según índices de vulnerabilidad escolar y años de servicio docente.
3. Analizar el comportamiento de los mandatos de género y su relación con los tipos, las consecuencias psicológicas y las explicaciones de las docentes.

### **III.- MARCO TEÓRICO**

#### **3.1.- La escuela como institución reproductora del poder hegemónico**

Para efecto de esta investigación, se adoptará una perspectiva crítica con respecto a la escuela, sus finalidades socio estructurales y su manera de operar internamente (Bourdieu, 2020; Foucault, 2002). Lo anterior, si bien será adoptado como referente teórico, se tendrá el cuidado de no recaer en dimensiones analíticas de tipo-reduccionista estructural que versan sobre educación. En ellas, las instituciones educativas son dotadas de finalidad estáticas, infranqueables por perspectivas otras, inmodificables históricamente y, en consecuencia, limitadas a recepcionar pasivamente necesidades y exigencias sociales de cada época (Neut, 2017).

Por el contrario, desde nuestra perspectiva, la escuela efectivamente es tensionada por las dinámicas de poder que ordenan el funcionamiento de la sociedad, no obstante, al disponer de una forma interna de operar, posee la capacidad de interpretarlas, adaptarlas y reproducirlas de forma particular. Por consiguiente, constituye una institución semiautónoma, es decir, responsable parcialmente de aquello que acontece en sus muros.

Haciendo dicha salvedad, es importante tomar en consideración perspectivas críticas sobre educación, las cuales han puesto el acento en el rol activo que desarrolla en lo que concierne a la reproducción hegemónica del poder. Esto, como expusimos, no dice relación con querer cerrar la discusión desde allí, sino, por el

contrario, pretende facilitar procesos de problematización. Puesto que, al considerar la escuela como una institución dotada de finalidades ideológicas y conductuales, las cuales han emanado de necesidades y exigencias de cada época, permite imaginar una escuela otra, en la cual dichos elementos, al reconocer que fueron socialmente contruidos, puedan ser neutralizados.

En cuanto a las perspectivas críticas sobre educación, se encuentran planteamientos suscritos por la llamada teoría de la reproducción, corriente sociológica, provenientes de la década del 60 y 80, principalmente en Francia y Estados Unidos, basada en la formulación de planteamientos críticos con respecto al rol social de las instituciones educativas. Al respecto, algunos de sus exponentes (Bourdieu y Passeron, 1998; Althusser, 2004), sostendrán que se caracterizan por cumplir una finalidad ideológica clara: reproducir las relaciones sociales de producción necesarias para la existencia y perpetuación del sistema social capitalista. Por consiguiente, se encuentran directamente vinculadas al ejercicio del poder y la promoción de la cultura burguesa.

La instalación de dicha dimensión en el debate político e intelectual, vino a desestabilizar las preconcepciones liberales que concebían a la educación como un espacio capaz de mermar las diferencias sociales, económicas y culturas que impactaban en la sociedad, promesa esgrimida en conjunto con los planteamientos de universalidad de derechos, propio de la modernidad. Posicionando, en cambio, a la escuela como un escenario en el cual se producen y reproducen relaciones de poder (Cabaluz, 2015).

La escuela, como un escenario en el que se reproducen relación de poder, las cuales son necesarias para la mantención del sometimiento y/o la subordinación de ciertos grupos, ha sido abordada desde diferentes dimensiones. Al respecto, Bourdieu (2000), refiriéndose particularmente a la persistencia de la dominación masculina, sostendrá que dicha institución, constituye un importante mecanismo histórico responsable de la deshistorización y eternización de las estructuras de poder. Al respecto, sentencia:

“Recordar que lo que, en la historia, aparece como eterno sólo es el producto de un trabajo de eternización que incumbe a unas instituciones (interconectadas) tales como la Familia, la Iglesia, el Estado, la Escuela, así como en otro orden, el deporte y el periodismo (siendo estos conceptos abstractos simples designaciones estenográficas de mecanismos complejos que tienen que analizarse en su particularidad histórica” (p. 3)

En consecuencia, la escuela, lejos de ser una institución neutra, autónoma y/o capaz de garantizar igualdad de oportunidades, se caracteriza por ser un escenario de producción y reproducción de poder hegemónico. Este último, asociado, al menos, a dos dimensiones, aquella que refiere al antagonismo entre clases sociales y la que delimita espacios sexualmente jerarquizados entre hombres y mujeres.

Por consiguiente, la escuela, queda inserta en un gran engranaje socioestructural, sus funciones y finalidades vienen a ser similares a las que cumplen otras instituciones, a saber: la Iglesia, la Familia y el Estado. En particular, sobre las funciones desplegadas por dicha institución, Foucault (2002), aporta una dimensión biopolítica relevante de considerar, la cual consiste en el ejercicio de técnicas de vigilancia y castigo sobre los cuerpos. Estas últimas, también son ejecutadas por instituciones, consideradas por el autor, afines: cárceles, psiquiátricos e iglesias.

Dicha similitud, responde a la búsqueda de fomentar, mediante la coerción y el control corporal, docilidad, obediencia y sumisión. En esta línea, asevera:

“Pero sí que existe, que tiene una realidad, que está producida permanentemente en torno, en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia” (p.31)

En consecuencia, la escuela, reproduce el orden hegemónico, fomentando la distribución desigual del poder entre ciertos grupos sociales, así como también, utiliza para dichos efectos, complejos procesos de adoctrinamiento sobre los cuerpos. La fijación rígida de horarios, la forma en que se ordena a los/as estudiantes, subordinada con respecto a el/la docente, las exigencias de utilizar uniforme, la relevancia de la disciplina y las sanciones asociadas a su incumplimiento, constituyen dimensiones de la escuela que permiten dar cuenta de aquello.

Para efectos de esta investigación, el rol reproductor de poder hegemónico de la escuela, ha de ser intersectado por perspectivas críticas feministas sobre la configuración del Estado Moderno y su correlación con el surgimiento y la finalidad de la educación. Puesto que, nuestro interés se centra, en considerar a la escuela como una institución reproductora de poder patriarcal, es decir, que dispone de finalidades y funciones tendientes a fortalecer la asimetría sexual del poder.

En este sentido, Carol Pateman (1995), tomando en consideración el llamado contrato social, sostendrá que representa una ficción para el caso de las mujeres. Toda vez que, al desconocerle la calidad de sujetos libres, se les margina de la posibilidad de pactar y, en consecuencia, de detentar derechos ciudadanos. Subsumidas en la calidad de objetos y no sujetos, fueron obligadas a adscribirse a otro tipo de contrato, el sexual, el cual las confinó a la dependencia masculina y la privatización de sus existencias.

Dicho contrato, opera en dos sentidos complementarios, puesto que:

“El pacto originario es tanto un pacto sexual como un contrato social, es sexual en el sentido de que es patriarcal, es decir, el contrato establece el derecho político de los varones sobre las mujeres- y también es sexual en el sentido de que establece un orden de acceso de los varones al cuerpo de las mujeres. El contrato original crea lo que denominaré, siguiendo a Adrienne Rich, "la ley del derecho sexual masculino». El contrato está lejos de oponerse al patriarcado; el contrato es el medio a través del cual el patriarcado moderno se constituye” (p.11)

Por consiguiente, el contrato social, la promesa política, moral y jurídica de la modernidad, la cual se encontraba asociada a la consagración de derechos universales, como la igualdad y la libertad, no fue aplicable para el caso de las mujeres. Para éstas, dicho contrato, vino a reactualizar al patriarcado, pues, al convertir la diferencia sexual entre hombres y mujeres en una diferencia política, institucionalizó, en los Estados Modernos, la distribución sexualmente diferenciada del poder.

La existencia de dos contratos diferenciados, uno social y otro sexual, sería causa y efecto de la división y jerarquización sexual de la sociedad en dos esferas: pública-masculina y privada- femenina. La primera dotada de autoridad y universalidad, mientras que la segunda, representativa de lo residual y particular.

Dicha separación, según la misma autora, distribuye capacidades y habilidades y, por lo mismo, genera espacios diferenciados para potenciarlas. En este sentido, la educación, cumple una importante función reproductora de poder masculino:

“Desde el siglo XVII, las feministas han sostenido que es la falta de educación lo que hace que la mujer parezca menos capaz. La aparente mayor capacidad de los hombres es el resultado de la educación defectuosa que se brinda a las mujeres y la consecuencia del entrenamiento social (de los varones) y no de la naturaleza. Si ambos sexos recibieran una educación similar y tuvieran las mismas oportunidades para ejercitar sus talentos, no habría diferencias políticamente significativas entre las capacidades de los varones y las de las mujeres” (pp. 134-135).

Lo anterior, permite sostener que el ordenamiento patriarcal moderno, ha renovado sus mecanismos de control y dominio sobre el cuerpo de las mujeres. Esto lo ha realizado mediante el ejercicio simultáneo y contradictorio de promover derechos universales provenientes del contrato social y, al mismo tiempo, confinar material y simbólicamente a las mujeres al ámbito de lo privado, a la esfera de los derechos limitados. En este engranaje, la educación, mediante la desigual distribución de saberes, sería un pilar fundamental de reproducción.

En un sentido similar, Simone de Beauvoir (1949), al exponer sobre la inmanencia de la mujer, condición existencial que la confina a ser representación, a ser “Lo Otro”, sin la posibilidad del ejercicio de reciprocidad propio de las dinámicas de alteridad, sostendrá que la explicación a esto se encuentra en que, lo erigido como esencial, universal y absoluto, el lugar desde donde se ha hecho inteligible el mundo, ha sido masculino. En consecuencia, la mujer no es más que una proyección de deseos y necesidades masculinas.

Lo anterior, conlleva a la desidentificación femenina, esto dice relación con la imposibilidad de las mujeres para nombrarse y reconocerse como tales, lo cual responde a que el marco referencial lingüístico, social y cultural ha sido erigido para satisfacer necesidades y perspectivas masculinas.

En el proceso de desidentificación femenina, sostendrá, la educación detenta un rol preponderante, en cuanto tal, al ser un escenario conformado por un conjunto de códigos tendientes a delimitar y resaltar que el destinatario es masculino, impide que las mujeres pueden encontrarse en dicho espacio y, en consecuencia, alcanzar algún tipo de autovaloración asociada a su inclusión. Al respecto, afirmará:

“En lo que a la mujer concierne, su complejo de inferioridad adopta la forma de un rechazo vergonzoso de su feminidad: no es la ausencia de pene lo que provoca ese complejo, sino todo el conjunto de la situación; la niña no envidia el falo más que como símbolo de los privilegios concedidos a los muchachos; el lugar que ocupa el padre en el seno de la familia, la universal preponderancia de los varones, la educación, todo la confirma en la idea de la superioridad masculina” (p.16)

La cita anterior incorpora una dimensión sobre las identidades y las relaciones de género importante de resaltar, esta dice relación con la introyección subjetiva del género, es decir con su capacidad de configurar marcos de pensamiento. Por consiguiente, la educación no solo opera diferenciando sexualmente espacios y habilidades, sino que, además, participa activamente en la configuración y reproducción de imaginarios androcéntricos.

En coherencia con lo anterior, se encuentra una categoría y una dimensión relevante de la violencia para esta investigación, a saber, la llamada violencia

simbólica. Aquella, a la usanza de lo sostenido por Beauvoir (1949), opera de manera aparentemente invisible, pues penetra en el ámbito intrasubjetivo de las personas, haciendo que la dominación masculina quede exenta de justificación alguna, pues es asumida como norma.

Al respecto, Pierre Bordieu (2000), la define en los siguientes términos:

“Y siempre he visto en la dominación masculina, y en la manera como se ha impuesto y soportado, el mejor ejemplo de aquella sumisión paradójica, consecuencia de lo que llamo la violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento” (p. 5)

En lo que respecta a la reproducción de la violencia simbólica, la educación adquiere una importancia fundamental. Toda vez que, al ser concebida como instrumento de reproducción de los Estados Modernos y estos, siguiendo a Pateman (1995), erigieron los cimientos del patriarcado moderno, reproduce, independiente de la presencia física de mujeres, el orden androcéntrico, es decir, la conversión de lo masculino en sinónimo de lo universal y de lo neutro, el lugar paradigmático desde donde se concibe el saber y poder.

Dicho ejercicio de reproducción, lo hace de manera visible, excluyendo el acceso de las mujeres a educarse o permitirles su ingreso bajo condiciones y/o exigencias desiguales con respecto a los varones. Así como también, de forma simbólica, reproduciendo parámetros androcéntricos, los cuales derivan en procesos de desidentificación femenina.

En ambos casos, se realiza una importante contribución a la subordinación femenina, ya que, desde la promoción del conocimiento formal, se refuerza el supuesto de que aquello pertenece al orden natural de la sociedad. Lo anterior, se realiza mediante el ejercicio permanente de violencia simbólica, la cual impide que sea identificada como dominación.

De esta manera, la escuela, es un espacio simbólicamente masculino, ya que su finalidad última es la reproducción y fortalecimiento del androcentrismo. Ahora bien, queda por precisar sobre las formas específicas en que aquello se realiza, puesto que, el abordaje socio-estructural revisado, adolece de aquello. Por consiguiente, lo que sigue, dice relación con el sexismo en educación, concepto ligado a la idea de violencia simbólica, no obstante, se ha caracterizado, desde perspectivas feministas, por dar cuenta de las formas concretas en que aquello se reproduce en las escuelas.

### **3.1.1.- El sexismo en la Educación: una expresión de violencia simbólica.**

El sexismo, corresponde a un conjunto de ideas que sobrevalora un grupo humano sobre otro, a partir de su condición sexual. Se reproduce mediante la persistencia de mandatos de género formulados de manera opuesta y jerárquica. Constituye una forma de discriminación, a la usanza de otras prácticas discriminatorias como el racismo, en cuanto tal tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos (Mogarde, 2001).

En educación, el sexismo ha ido evolucionando desde, la exclusión física a la exclusión simbólica de las mujeres (Luykx, 1999). Puesto que, atendiendo al origen ilustrado de las instituciones educacionales actuales, en primera instancia se optó por la exclusión explícita. Luego, producto de la presión ejercida por las organizaciones de mujeres, se comenzó con un paulatino y sesgado ingreso, ya que, se les permitirá educarse en algunas carreras y bajo ciertas condiciones (Soto, 2015). Hasta llegar al sistema educativo actual, el cual se caracteriza por la ambivalencia de permitir, por un lado, el acceso universal de las niñas y mujeres, sin restricción explícita alguna, y, por el otro, excluirlas simbólicamente del acceso al conocimiento.

Aurolyn Luykx (1997), en el contexto de su investigación sobre discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos, presentará la evolución del sexismo y su impacto en las estudiantes, de la siguiente forma:

“El sexismo institucionalizado de las escuelas bolivianas se manifiesta actualmente, no tanto en la exclusión física de las niñas y mujeres de la escuela, sino en su exclusión simbólica del currículum y de la vida social de la institución misma. Muchas veces, las alumnas se hallan como espectadoras dentro de una empresa educativa cuya orientación es sobre todo masculina” (p. 190).

La existencia de sexismo en la educación expresada de forma simbólica, es decir, no directa, sino que más bien, ejercida mediante representaciones y valoraciones sexualmente diferenciadas entre hombres y mujeres, poniendo particular énfasis en las consecuencias negativas para las estudiantes, constituye la matriz política, conceptual y teórica desde la cual se han cimentado diferentes investigaciones, y/o planteamientos críticos sobre la importancia del género en los procesos educativos

latinoamericanos (Luykx, 1997; Montecinos, 1997; Sierra y Lovering, 1998; Soto, 2015; Morgade 2016; Fink, 2016; Azua, 2016; Palestro, 2016).

En coherencia con lo anterior, el reconocimiento de que el sexismo en educación se expresa, fundamentalmente, de manera simbólica ha conllevado a la elaboración de nuevas categorías teórico-conceptuales. Una de ellas será el llamado currículum oculto de género (COG). Formulado por Gabriela Sierra y Ann Lovering (1998), vendrá a evidenciar que en la escuela se reproducen, de manera sistemática y paralela a los contenidos explícitos, un conjunto de saberes, normas, expresiones y evaluaciones tendientes a sobrevalorar lo masculino y secundarizar lo femenino. Lo anterior, se inserta en los diferentes dispositivos que posibilitan el funcionamiento del sistema educativo: contenidos, libros de estudio, dinámica de aulas, juegos infantiles, distribución del espacio físico, normas de comportamiento y expectativas, ejerciendo, persistentemente, lo que Bourdieu (2000) denominó violencia simbólica.

En esta línea, sostendrán:

“La violencia se instaura en la práctica educativa cuando se reproduce una imagen femenina o masculina basada sólo en roles sexuales estereotipados (maestra-madre, alumnos-hijos), cuando se definen los juegos permitidos para los niños y para las niñas, cuando se delimitan los espacios en función de las necesidades de los varones (aun el espacio en el patio de recreo, porque los niños juegan fútbol y se necesita más cancha, y las niñas juegan en un pedacito, "al cabo sólo platican") (p.7)

En consecuencia, el COG estaría dando cuenta de la forma específica en la que se ejerce violencia simbólica en el espacio educativo, particularidad que estaría asociada al lugar donde se origina y los dispositivos de reproducción utilizados, así

como también, por las consecuencias negativas ocasionadas hacia las y los estudiantes.

Lo sostenido por dichas autoras en los 90 se ha ido complejizando mediante diferentes trabajos de investigación y formulaciones teóricas-conceptuales que han ido decantando en nuevas conclusiones y propuestas. En esta línea, Marcela Morgade (2016), sostendrá que toda educación es sexual, en cuanto, los procesos de socialización que se desarrollan en la escuela y la familia son marcadamente diferentes para niños y niñas. Esto responde a que, la visión de mundo que se trasmite en ambas instituciones, es relativamente homogénea y se adscribe a lo requerido por la perspectiva social predominante, aquella que determina lugares materiales y simbólicos estáticos para hombres y mujeres.

De esta manera, las instituciones reproducen y producen significaciones hegemónicas de género. Al respecto, la autora, sostiene:

“Una de las dimensiones que organizan, y que las diferentes instituciones educativas transmiten, son las significaciones hegemónicas acerca de qué es y cómo debe ser un “hombre” y qué es y cómo debe ser “una mujer”. Y así como existe hegemonía, también es posible identificar contenidos alternativos, contra hegemónicos disidentes, que suelen ser reprimidos, sancionados, pero que nunca pasan inadvertidos: en general, cuando un rasgo se considera “poco femenino” se rechaza en las mujeres y un rasgo “poco masculino” se rechaza en los hombres” (p.44)

A partir de lo anterior, la educación estaría inserta en lo que Gayle Rubin (1987) denominó sistema sexo-género, es decir, participaría dentro del conjunto de arreglos que realiza cada sociedad para transformar datos biológicos en cultura y que, para el caso de las mujeres, implica su subordinación. Por lo tanto, la

educación, estaría cumplimiento con una importante función reproductora del orden sexo-género hegemónico.

Por consiguiente, dicho sistema no tiene la capacidad de autosustentarse, por el contrario, al ser construido culturalmente, requiere del despliegue de diferentes mecanismos de cohesión y coerción. Al respecto, la binaria forma en la que se ha distribuido el poder, en la cual lo masculino representa lo público y relevante, en oposición a lo femenino que, es replegado a la dimensión de lo privado e irrelevante, ejerce una influencia material y simbólica fundamental para el mantenimiento de dicho orden.

En este sentido, Rita Laura Segato (2016), sostendrá:

“El hiato inconmensurable entre lo universalizado y central, por un lado, y lo residual, minorizado, por el otro, configura una estructura binaria opresiva y, por lo tanto, inherentemente violenta de una forma en que otros órdenes jerárquicos no los son. Justamente por esta mecánica de minorización en la estructura binaria de la modernidad, afirmo en mi quinto ensayo del volumen, que los crímenes contra las mujeres y la posición femenina en el imaginario patriarcal-moderno no acaban de encontrar su justo lugar en el Derecho, ni alcanza su carácter de público jamás” (p.23)

La cita anterior, alude a dos aspectos relevantes de considerar, en primer lugar, que la dicotomía pública/hombre y privado/mujer, no dice relación con distinciones limitadas a la participación y administración del Estado y el hogar o, al menos, no de manera exclusiva, pues lo que nos refiere es que dicho binarismo se instala en el imaginario de la sociedad toda. Y, por el otro, de forma complementaria, que la forma de sostenerse es mediante la violencia.

Por consiguiente, el género no solo es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, sino que a su vez constituye una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1996). Esto significa que lo femenino y lo masculino, junto con configurar relaciones interpersonales, constituye un binario socio-cultural desde el cual se organiza el poder material y simbólico de una sociedad.

La educación en tanto, estaría inserta en las relaciones de poder que reproducen espacios sexualmente diferenciados y jerarquizados entre hombres y mujeres. Toda vez que, al ser una proyección del Estado, de lo público, y, en consecuencia, de lo masculino, refuerza, mediante el ejercicio de la violencia simbólica, la privatización de las existencias y experiencias femeninas.

La estrecha relación entre género, poder, violencia y educación, fue sostenida el año 2016 por la compilación de artículos realizada por la Red Chilena Contra la Violencia Hacia las Mujeres, titulada: Educación no sexista, hacia una real transformación. La intención manifiesta que atraviesa cada una de las reflexiones y reseñas de investigaciones que allí se presentan, es interpelar, desde una perspectiva feminista, lo que denominan educación sexista.

En dicho sentido, comienzan señalando que el modelo educativo chileno ha de ser reformado, pasando de un modelo neoliberal a uno público, gratuito, de calidad y, agregan, no sexista. Esto último, sostienen, exige avanzar en su reconocimiento:

“(La educación) tendría que ser no sexista, decimos desde el feminismo. Primera tarea, entonces, es mostrar que sí lo es; mostrar dónde y cómo se materializa el sexismo en la educación chilena y hacerlo desde la convicción de que este ocupa un lugar en el continuo de violencias machista hacia las mujeres que incluye la socialización por parte de la familia, los medios de comunicación y la industria del entretenimiento dirigido a los y las jóvenes y a los y las niñas” (Águila, 2016, p.7)

En consecuencia, a partir de lo revisado anteriormente, el sexismo en educación sería la categoría práctica que permite dar cuenta del ejercicio sistemático de violencia simbólica ejercida contra lo femenino en los espacios educativos. Comprender que la forma predominante de reproducción de violencia en las escuelas es de orden simbólico, revierte particular importancia para esta investigación, puesto que, las experiencias de docentes recabadas, debido al carácter altamente normativizado de la escuela, no refieren, en su mayoría, a violencias visibles, explícitas, fácilmente reconocibles. Por el contrario, responden a preconcepciones de género que organizan de forma desigual y jerárquica el saber y el poder.

Por último, atendiendo a lo planteado aquí y en los antecedentes del problema, las perspectivas feministas que han indagado en las formas particulares en que el sexismo se produce y reproduce en la escuela, han puesto especial atención en aquello que impacta directamente a las estudiantes, a saber: trato sexualmente diferenciado, libros de estudio, cuentos infantiles, lenguaje sexista, entre otros (Luykx, 1997, Montecinos, 1997, Sierra y Lovering, 1998, Morgade, 2016, Fink, 2016, Azua, 2016, Soto, 2015; Palestro, 2016, ). Es decir, se ha optado por interpelar los recursos pedagógicos que se utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dimensiones relevantes, toda vez que, han permitido avanzar desde

un enfoque socio-estructural hacia otro que, atendiendo a este, es capaz de realizar procesos analíticos focalizados y, en consecuencia, proyectar posibles soluciones.

A pesar de los importantes alcances que esta perspectiva revierte, nos parece que, al indagar en las formas particulares del sexismo en la educación y el ejercicio de violencia simbólica que lo sustenta, se ha optado por traducir lo femenino como lugar exclusivo que ocupan las estudiantes. Las docentes, sujeta de análisis de esta investigación, han sido escasamente consideradas. Escenario problemático, puesto que se termina desconociendo una importante direccionalidad de la violencia simbólica en la escuela.

### **3.2.- Violencia contra las mujeres: Entre lo normativo y lo estructural.**

Para efecto de esta investigación, la violencia simbólica en la escuela, la cual se expresa mediante el sexismo, tiene su correlato en la violencia socio-estructural que se ejerce hacia las mujeres. Por consiguiente, hemos resuelto abordar dicha problemática desde dos dimensiones complementarias, por un lado, la normativa, aquella que dice relación con marcos regulatorios internacionales y nacionales asociados al derecho de niñas y mujeres a una vida libre de violencias (Declaración de las Naciones Unidas, 1993; Convención Belem do Pará, 1994; Ley de Protección Integral de las Mujeres, 2009). Y, por el otro, la socio-estructural, la cual se relaciona con perspectivas feministas asociadas a concebir la violencia hacia las mujeres como un asunto complejo de resolver por iniciativas puramente estatales, puesto que, ha sido la forma histórica en la que se han organizado las relaciones de género

en la sociedad (Rico, 1996, Lagarde, 2005; Segato, 2003, 2016; Gargallo, 2012; Toledo, 2014)

### **3.2.1.-Normativo**

#### **3.2.1.1- Marco regulatorio internacional**

En cuanto al marco regulatorio internacional, cabe señalar que, la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Erradicación de la Violencia Contra las Mujeres, celebrada en Viena el año 1993, elaboró un marco amplio y útil para definir la violencia contra la mujer. Esta será comprendida como:

“Cualquier acto de violencia basada en el género que produzca o pueda producir daños o sufrimientos físicos, sexuales o mentales en la mujer, incluidas las amenazas de tales actos, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, tanto en la vida pública como privada” (Artículo 1)

En la Declaración se estableció, también, que la violencia contra las mujeres es multidireccional, abarcando, entre otras, la violencia física, sexual y psicológica que se produce en el seno de la familia y en la comunidad en general, incluidas las palizas, el abuso sexual de niñas, la violencia relacionada con la dote, la violación marital, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales dañinas para la mujer, la violencia no conyugal y la violencia relacionada con la explotación, el acoso sexual y la intimidación en el trabajo, en las instituciones educativas y en cualquier otro lugar, el tráfico de mujeres, la prostitución forzada y la violencia perpetrada o tolerada por el Estado (Artículo 2)

La promulgación de esta normativa, constituye un importante avance hacia la desprivatización de la violencia contra las mujeres, en cuanto tal, permite llevar al terreno de lo público una problemática que se mantenía oculta en el espacio privado y, a su vez, favorece la incorporación de otros escenarios susceptibles de violencia como los lugares de trabajo y los espacios educativos.

En el contexto latinoamericano, la adopción de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer o Convención Belem do Pará, adoptada en el año 1994, constituyó la máxima cristalización de los esfuerzos del feminismo regional y global, puesto que, es el único instrumento internacional vinculante que aborda, exclusivamente, la violencia contra las mujeres a nivel global (Toledo, 2014).

En este marco jurídico, se afirma el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado, e incluye una dimensión de los derechos relacionada con educación que nos parece importante de considerar:

“Toda mujer tiene derecho a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado. Este derecho incluye, entre otros: el derecho de las mujeres a ser libres de toda forma de discriminación, el derecho de las mujeres a ser valoradas y educadas libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación” (Artículo 6).

Lo anterior, instala un precedente en lo que concierne a la diversificación de las formas y los lugares en los cuales las niñas y mujeres son susceptibles de sufrir violencias. La educación, como es interpelada allí, constituye un espacio relevante en lo que respecta a la naturalización de la subordinación de las mujeres.

Con respecto a este tema, es necesario reconocer que la incorporación de la violencia contra las mujeres en diferentes marcos regulatorios internacionales vinculados a la promoción de los Derechos Humanos, ha revertido una importancia significativa, dado que, al nominar instala un referente moral, lo cual, potencialmente, favorece procesos de sanción social y jurídica.

En esta línea, Rita Laura Segato (2003), se refiere a la ley en materia de violencia contra las mujeres como un necesario ejercicio de simbolización:

“La ley nomina, coloca nombres a las prácticas y experiencias deseables y no deseables para una sociedad. En ese sentido, el aspecto más interesante de la ley es que constituye un sistema de nombres. Los nombres, una vez conocidos, pueden ser acatados o debatidos. Sin simbolización no hay reflexión, y sin reflexión no hay transformación: el sujeto no puede trabajar sobre su subjetividad sino a partir de una imagen que obtiene de sí mismo. El discurso de la ley es uno de estos sistemas de representación que describen el mundo tal como es y prescriben cómo debería ser, por lo menos desde el punto de vista de los legisladores electos” (p.13)

Por consiguiente, si bien la ley no tiene la capacidad, en sí misma, de transformar la violencia hacia las mujeres, mediante el ejercicio de simbolización que realiza, contribuye a la desprivatización y desnaturalización de esta. Además, consideramos que, en términos declarativos, cumple con incorporar las experiencias sufridas por las mujeres en el espacio público.

Por último, la violencia contra las mujeres constituye una problemática de tipo estructural, no obstante, existen comportamientos comunes que permiten la generación de nominaciones diferenciadoras, es decir, una forma particular de aislarlas y nombrarlas. Lo anterior, se ha materializado en diferentes marcos

jurídicos asociados a la prevención, reparación y sanción de la violencia contra las mujeres.

Para esta investigación, dichas nominaciones son relevantes, pues permitirán darles nombre a las experiencias relatadas por las docentes. En cuanto tal, la forma en que se expresa la subjetividad, en particular la que dice relación con violencia, no sabe de tipificaciones, en su reemplazo, emerge la incomodidad, el reclamo y la angustia.

### **3.2.1.2- Tipos de violencia contra las mujeres**

Las tipificaciones son abstracciones, es hasta donde el lenguaje y el sistema jurídico, han querido llegar para visibilizar la violencia contra las mujeres, por consiguiente, detentan una naturaleza excluyente. En el caso de Chile, no hay espacio legal aún para la violencia obstétrica, la violencia simbólica, ni para las expresiones de femicidios de tipo indirecto, como el suicidio femicida y el castigo femicida. Tampoco, para la generación de una Ley Integral Contra la Violencia hacia la Mujer, existente, hace más de una década en algunos países latinoamericanos: Venezuela (2007), Colombia y Guatemala (2008), Argentina y Costa Rica (2009) e incorporada en fechas próximas por: El Salvador y Nicaragua (2012), México (2013), Bolivia (2013) y Perú (2015).

Con relación a la importancia del diseño y promulgación de las leyes integrales, el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe, en su informe Anual 2013-2014, plantea que estas constituyen la forma más adecuada de abordar,

de un modo coherente, las diversas manifestaciones de violencia contra las mujeres, en cuanto, presentan una visión amplia para definir violencia de género, incorporando diferentes formas y escenarios de ejecución.

Por lo anterior, adoptaremos la tipificación realizada en el marco de Ley de Protección Integral de las Mujeres, sancionada, en marzo del 2009, en Argentina.

Este marco regulatorio comenzará por definir la violencia contra las mujeres como:

“Toda conducta, acción u omisión, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal” (Artículo 4)

A lo anterior, incorporará la aclaración con respecto a lo que se entenderá por violencia indirecta: toda conducta, acción, omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón.

Más adelante, especificará los tipos con sus respectivas definiciones. Al respecto, incorporamos como relevantes para esta investigación:

**“A) Física:** La que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato agresión que afecte su integridad física.

**B) Psicológica:** La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación aislamiento. Incluye también la culpabilización, vigilancia constante, exigencia de obediencia sumisión, coerción verbal, persecución, insulto, indiferencia, abandono, celos excesivos, chantaje, ridiculización, explotación y limitación del derecho de circulación o cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación.

**C) Sexual:** Cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.

**D) Simbólica:** La que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad” (Artículo 5)

Para completar, continúa especificando los diferentes ámbitos en los que se manifiestan los distintos tipos de violencia contra las mujeres, quedando comprendidas, entre otras, las siguientes:

**“A) Violencia doméstica contra las mujeres:** aquella ejercida contra las mujeres por un integrante del grupo familiar, independientemente del espacio físico donde ésta ocurra, que dañe la dignidad, el bienestar, la integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, la libertad, comprendiendo la libertad reproductiva y el derecho al pleno desarrollo de las mujeres.

**B) Violencia institucional contra las mujeres:** aquella realizada por las/los funcionarios/os, profesionales, personal y agentes pertenecientes a cualquier órgano, ente o institución pública, que tenga como fin retardar, obstaculizar o impedir que las mujeres tengan acceso a las políticas públicas y ejerzan los derechos previstos en esta ley. Quedan comprendidas, además, las que se ejercen en los partidos políticos, sindicatos, organizaciones empresariales, deportivas y de la sociedad civil;

**C) Violencia laboral contra las mujeres:** aquella que discrimina a las mujeres en los ámbitos de trabajo públicos o privados y que obstaculiza su acceso al empleo, contratación, ascenso, estabilidad o permanencia en el mismo, exigiendo requisitos sobre estado civil, maternidad, edad, apariencia física o la realización de test de embarazo. Constituye también violencia contra las mujeres en el ámbito laboral quebrantar el derecho de igual remuneración por igual tarea o función. Asimismo, incluye el hostigamiento psicológico en forma sistemática sobre una determinada trabajadora con el fin de lograr su exclusión laboral” (Artículo 6)

A partir de lo anterior, la violencia contra las mujeres constituye una problemática estructural que ha sido decodificada, en parte, por algunos marcos regulatorios. Las llamadas leyes integrales, sus abordajes holísticos que incorporan definiciones, tipificaciones y escenarios de perpetración, al nominar, constituyen referentes claros y precisos para poder identificar las violencias sufridas por las mujeres y, como consecuencia, avanzar en la generación de diferentes estrategias tendientes a su neutralización.

Para efectos de esta investigación, se hace pertinente precisar sobre una dimensión y una forma particular de violencia que se ejerce hacia la mujer, aquella que se perpetra en los espacios laborales y sus consecuencias psicológicas asociadas. Esto último atendiendo que las experiencias de violencia no son inocuas, generan impactos, los cuales pueden ser de alta o baja intensidad.

### **3.2.1.3.- La violencia laboral contra las mujeres y sus consecuencias**

En Chile el reconocimiento institucional de las violencias sufridas por las mujeres iniciará en 1990. Dicha apertura fue posible gracias a la presión ejercida por las organizaciones de mujeres y las Convenciones internacionales asociadas a prevención y sanción de la violencia contra la mujer. Entre las expresiones de violencia que van a emerger se encuentra la violencia laboral, dimensión asociada a prácticas directas como el acoso sexual en el lugar de trabajo, la remuneración diferenciada por razones de género, junto con otras de índole más bien simbólicas, como la reproducción de estereotipos de género en los procesos de postulación, selección y desempeño (Oxman, 1997).

El escenario expuesto anteriormente, dio lugar, entre 1990-2010, a la generación de reformas al Código del Trabajo, las cuales, inspiradas en asegurar una incorporación laboral de las mujeres libre de discriminación, dejaron en evidencia la existencia de expresiones de violencia que afectaban, específicamente, a dicho sector de la población.

Entre las materias que se incorporaron se encuentran: fuero maternal a mujeres que adopten un/a hijo/a (Ley N° 19.670, año 1998), discriminación por edad y estado civil en la postulación a empleos (Ley N° 19.739, año, 2001), obligación de instalar sala cunas en establecimientos industriales y de servicios (Ley N° 19.824, año 2002), subrogación para las mujeres alcaldes en el periodo de pre y post natal (Ley N°19.852, año 2003), acoso sexual (Ley N°20.005, año 2005), derecho de las mujeres trabajadoras a amamantar a sus hijos, aun cuando no exista sala cuna (Ley N°20.166, año 2007) y resguardo del derecho a la igualdad de remuneraciones (Ley N° 20.348, año 2009).

Con respecto al marco explicativo para estas violencias, la socióloga Verónica Oxman (2009) se referirá a la relevancia que adquieren los estereotipos de género y su relación con un tipo particular de abuso en los siguientes términos:

“Las representaciones socio-culturales que asignan valores diferenciados a lo masculino y lo femenino tienen impacto en las practicas concretas que se observan en las relaciones laborales. Una de las más importante es la violencia contra las mujeres, vivificada, principalmente, en el acoso sexual en el trabajo. Esta práctica ejercida mayoritariamente por hombres contra una diversidad de mujeres, constituye, al mismo tiempo, una de las causas y consecuencias más visibles de la discriminación por razones de género, persistente en el mercado laboral chileno” (p.94).

En concordancia con lo anterior, la misma autora expondrá que, el acoso sexual constituye una forma de violencia que atenta contra el hecho mismo de la sexualidad diferenciada entre las personas, y que su reproducción en la impunidad, se convierte en un aliciente para la desvalorización de las trabajadoras, las cuales son reconocidas solo en función de su sexualidad. Lo anterior, permite afirmar que sobre los cuerpos de las mujeres trabajadoras se encuentran sujetos al histórico mandato de la sensualidad femenina innata, imaginario socio-cultural que las deja susceptibles a abusos de índole sexual.

El acoso laboral, como problemática genérica, ha sido abordado a través del término *mobbing*, el cual, introducido por Heinz Leymann en 1990, se define como una situación en la que una persona ejerce violencia psicológica extrema, de forma sistemática y recurrente y durante un tiempo prolongado, sobre otra persona o personas en el lugar de trabajo, con el objetivo de destruir las redes de comunicación de la víctima o víctimas, destruir su reputación, perturbar el ejercicio de sus labores y lograr que, finalmente, esa persona o personas acaben abandonando el lugar de trabajo (De Miguel; Prieto, 2016)

Dicha conceptualización, permite complejizar las dimensiones de la violencia laboral y desprender consecuencias asociadas a su ejecución, lo que, para el caso de las mujeres, tiende a cruzarse con las acontecidas en los contextos de pareja, es decir las consecuencias, particularmente aquellas de índole psicológica, detentan un hilo conductor común, pues se ejecutan persiguiendo finalidades similares y, en consecuencia, ocasionan impactos análogos en las víctimas.

Por lo anterior, utilizaremos de referencia algunas de las consecuencias para las mujeres víctimas de violencia en el contexto de pareja, pues consideramos que, conforme al objeto de estudio y los resultados obtenidos en esta investigación, constituyen un marco de referencia relevante de considerar.

Se ha demostrado que el hecho de estar sometida a una relación de violencia tiene graves consecuencias en la salud de la mujer, a corto, mediano y largo plazo. La mujer maltratada presenta numerosos síntomas físicos y psicosomáticos, síntomas de sufrimiento psíquico: disminución de la autoestima, ansiedad y depresión, fundamentalmente. Los síntomas físicos, que muchas veces son crónicos e inespecíficos (cefaleas, cansancio, dolores de espalda, etc.), aparecen entremezclados con los psíquicos. El estrés crónico que implica el maltrato, favorece la aparición de diferentes enfermedades y empeora las existentes (Calvo; Camacho, 2014). Además, la desvalorización personal, las humillaciones, producen en la mujer inseguridad, sentimientos de incapacidad e impotencia (Yugueros, 2014).

Lo anterior, coincide con las consecuencias que se han identificado en los casos de violencia laboral en términos genéricos, es decir sin distinción de género. Al respecto, entre las consecuencias más recurrentes, se encuentran síntomas muy cercanos al estrés, que se materializan en forma de cansancio, problemas del sueño, migrañas, desarreglos digestivos, etc. También, quienes la sufren tienden a ser muy susceptibles e hipersensibles a la crítica, con actitudes de desconfianza y conductas de aislamiento, evitación, retraimiento o, por otra parte, de agresividad y hostilidad, junto con otras actitudes de inadaptación social (Porrás, 2017).

Si bien, como decíamos, los marcos regulatorios y las tipificaciones asociadas a violencia hacia las mujeres, constituyen referentes, principalmente morales, desde los cuales, potencialmente, se podría avanzar en iniciativas legislativas y civiles tendientes a su prevención, sanción y reparación, sus alcances son limitados.

Dicha limitación factual, ha sido denunciada por el activismo feminista mundial, especialmente cuando emergen a la luz pública casos de violencia contra las mujeres, donde funcionarios policiales y de justicia dejan en evidencia operar desde paradigmas morales patriarcales, contraviniendo impunemente lo que el Derecho Internacional y nacional supone resguardar (Toledo, 2014; Gargallo, 2012)

Por lo anterior, la construcción conceptual, teórica y política de la violencia contra las mujeres, requiere de la inclusión de acepciones provenientes de la teoría feminista latinoamericana, la cual, ha venido a instalar el carácter socio-estructural y multidimensional de la violencia hacia las mujeres.

### **3.2.2.- Estructural**

La antropóloga Rita Laura Segato (2003, 2016), ha sostenido, en sus ensayos e investigaciones, el carácter socio estructural de la violencia hacia las mujeres, pues, plantea, es inherente al orden patriarcal, sin ella no hay subordinación posible. En este sentido, se inscriben sus conclusiones sobre la violencia, las cuales emergieron tras un trabajo etnográfico en cárceles de Sao Paulo, con hombres condenados por violaciones.

Al respecto, sentencia que el violador actúa motivado por la acción de moralizar cuerpos que han incurrido en algún tipo de trasgresión hacia el orden patriarcal. Por consiguiente, la motivación última de todos dichos actos tiene que ver con el poder, la dominación y el control. Lo que acontece en las violaciones es que se utiliza como medio un accionar de tipo sexual:

“En ese aspecto, la violación se percibe como un acto disciplinador y vengador contra una mujer genéricamente abordada. El mandato de castigarla y sacarle su vitalidad se siente como una conminación fuerte e ineludible. Por eso la violación es además un castigo y el violador, en su concepción, un moralizador. "Sólo la mujer creyente es buena", nos dice un interno, lo cual significa: "sólo ella no merece ser violada". Y esto, a su vez, quiere decir: "toda mujer que no sea rígidamente moral es susceptible de violación" (p.31)

La misma autora, tomando en consideración los crímenes de mujeres en Ciudad de Juárez, referirá que la violencia contra las mujeres es expresiva más que instrumental, esto significa que, en sus cuerpos, asesinados y/o dañados, se inscribe corporalmente el poder y se exhibe públicamente. Al respecto:

“Si al abrigo del espacio domestico el hombre abusa de las mujeres que se encuentran bajo su dependencia porque puede hacerlo, es decir, porque estas ya forman parte del territorio que controlan, el agresor que se apropia de un espacio público, lo hace porque debe hacerlo para demostrar que puede. En un caso, se trata de una constatación de dominio ya existente; en el otro, de una exhibición de capacidad de dominio” (Segato, 2013, p.43).

En consecuencia, el control, el dominio, la crueldad y la impunidad que acompaña los actos de violencia hacia las mujeres deben de notarse, a modo que, la sociedad toda, interprete dichos actos con miedo y respeto hacia él o los perpetradores. Esto

último, se inscribe a modo de códigos en los cuerpos, los cuales no siempre logran ser positivamente decodificados por la justicia ni la sociedad.

Por consiguiente, el ejercicio de la violencia hacia las mujeres, detenta un marco moralizador tendiente a replegar a todo quien transgreda los márgenes de lo permitido, todo quien no responda con las exigencias y normas impuestas por los códigos patriarcales. Además, requiere, para su sobrevivencia, ser permanente reafirmado y exhibido públicamente.

En Chile, las organizaciones feministas agrupadas en la Red Chilena Contra la Violencia, han presionado en términos éticos y jurídicos la importancia de reconocer que la violencia contra niñas y mujeres es estructural, responde a la persistencia del patriarcado como sistema político, económico, social y moral, lo que conlleva a que los cuerpos femeninos y feminizados se encuentren en permanente estado de subordinación y control. En esta línea, Soledad Rojas (2009), sostendrá:

“Como toda forma de dominación, el patriarcado requiere del ejercicio permanente de la violencia contra las mujeres, normalizada en el lenguaje, en las relaciones íntimas y de pareja, en las calles y otros espacios públicos, y opera como un instrumento de intimidación constante y mecanismo indispensable para la mantención del orden de género” (p.16)

Considerando lo anterior, la violencia contra las mujeres es inherente al patriarcado, permeabiliza el funcionamiento de la sociedad en su conjunto y se expresa de manera física y/o verbal. Por esta razón, desde dicha organización se han elaborado trabajos de compilación e investigación sobre diversas problemáticas: violencia mediática (2009), violencia sexual (2009), tipificación de femicidio (2009), violencia extrema hacia las mujeres (2014), educación sexista (2016), entre otras.

En consecuencia, la violencia hacia las mujeres es la forma en que el patriarcado se produce y reproduce en la sociedad y, por consiguiente, se ejerce de manera sistémica y multidimensional. Dicha característica hace que, en el ejercicio de identificar su forma de funcionamiento, es necesario centrarse en las dimensiones evidentes: tipificaciones y consecuencias de la violencia, así como, en los marcos explicativos que las sostienen: violencia simbólica.

Con respecto a esta última, los llamados mandatos de género, normas impuestas sobre cuerpos sexualmente diferenciados, tendientes a organizar a la sociedad de manera desigual y discriminatoria entre hombres y mujeres, adquieren un rol preponderante. Esto pues, se convierten en el marco referencial, explicativo, desde el cual se cimientan las violencias socialmente visibles.

Lo anterior, tiene estrecha relación con lo expuesto por las docentes en esta investigación, pues como hemos señalado, debido a que la escuela constituye un espacio altamente normativizado, el ejercicio de la violencia hacia las mujeres es, principalmente, simbólico y logra ser decodificado mediante la categoría analítica de mandato.

### **3.2.2.1.- Mandatos de género**

Mandato de género constituye una categoría conceptual intersectada por dos perspectivas complementarias, una de carácter antropológico tendiente a demostrar que los géneros constituyen construcciones culturales específicas, no absolutas ni universales, sino esencialmente históricas (Moore, 2009; Lagarde, 2015;

Montecinos, 2016) y, otra, de carácter postestructuralista, la cual revierte de importancia fundamental la estrecha relación entre poder, género y discurso, siendo este último, quien vehiculiza coercitivamente complejos procesos de homogenización genérica (Butler, 2017; Pujal y Amigot, 2009)

Las primeras investigaciones sobre el carácter cultural de los géneros, desde la antropología y la psiquiatría, concluirán que la diferencia anatómica entre hombres y mujeres constituye un dato desde el cual se edifican asimétricas relaciones sociales (Conway, 2013)

Al evidenciar que es la sociedad y no la biología la que ordena, de manera desigual y jerárquica, la masculinidad y la femineidad, será necesario develar los procesos simbólicos y materiales que han permitido y justificado la opresión del género femenino (Moore, 2009)

Al respecto, la Antropóloga Marcela Lagarde (2015), mediante la utilización de la categoría de cautiverio, explicará dicho ejercicio de sumisión de la siguiente forma:

“El cautiverio caracteriza a las mujeres por su subordinación al poder, su dependencia vital, el gobierno y la ocupación de sus vidas por las instituciones y los particulares (los otros), y por la obligación de cumplir con el deber ser femenino de su grupo de adscripción, concretado en vidas estereotipadas, sin alternativas” (p.37)

Dicho deber ser, continua la autora, responde a que han sido los hombres, sus instituciones, y sus intelectuales, dueños de la palabra creadora, quienes han elaborado la identidad simbólica de las mujeres. En dicho proceso de configuración de identidades, se ha destacado la necesidad de enfatizar que son seres carentes,

capaces de renuncia, cuya actitud básica consiste en ser capaces de todo para consumir su entrega a los otros, e incapaces para autonomizarse de ellos.

La idea de renuncia y entrega como mandato, es decir como deber ser femenino, ha sido sostenido en Chile por la también antropóloga Sonia Montecinos (1991, 2016), quien entorno a la categoría del marianismo, sostendrá que el imaginario simbólico de María, la Virgen, constituye un referente de femineidad, un mandato de género basado en ser la mujer perfecta, pura y abnegada, dispuesta a postergarse por la entrega hacia otros, cualidades que se han de desenvolver en la casa, con los hijos y también en los lugares de trabajo. La mater sobrepasa a la procreación y se transforma en un conjunto de actitudes deseables de toda mujer.

Desde miradas feministas, influenciadas por el postestructuralismo y críticas con respecto a la invisibilidad del género en Foucault, se sostendrá que este constituye un lugar de inscripción primaria del poder. En este sentido, la comprensión sobre la dicotomía femenino/masculino no se reducirá a la configuración de identidades, sino que constituirá un constructo simbólico y material que, situado históricamente, ha ordenado el funcionamiento de las sociedades (Scott, 1996). Aquello, se ha realizado mediante complejos procesos discursivos/coercitivos, los cuales operan de forma normativa, es decir, delimitando la funcionalidad social de los cuerpos.

En este sentido, Judith Butler (2017), sostiene que los sistemas de jurídicos de poder producen, mediante el lenguaje, a los sujetos que más tarde representan. En consecuencia, se formulan en términos negativos, en términos de prohibición, dificultando la capacidad genuina de auto representación, en cuanto tal:

“Los sujetos regulados por esas estructuras, en virtud de que están sujetos a ellas, se constituyen, se definen y se reproducen de acuerdo con la imposición de dichas estructuras. Si este análisis es correcto, entonces la formación jurídica del lenguaje y de la política que presenta a las mujeres como “el sujeto” del feminismo es, de por sí, una formación discursiva y el resultado de una versión específica de la política de representación” (p. 47).

En consecuencia, el discurso detenta finalidades de orden jurídico en el sentido que, mediante el lenguaje, constituye y, en consecuencia, permite ciertas identidades, existencias y realidades, marginando a otras de la posibilidad de ser nombradas y reconocidas. El lenguaje entonces, en ningún caso sería neutro, toda vez que, lo declarado constituye un lugar simbólico y material de confinamiento.

Por consiguiente, el lenguaje mandata, es decir, impone un conjunto de comportamientos deseables para cada género y, en cuanto expresión jurídica del lenguaje, limita y sanciona toda transgresión, al mismo tiempo que, impide cualquier ejercicio de auto representación. El mandato, siendo una proyección del ejercicio coercitivo del lenguaje, conduce cada existencia hacia la reproducción de comportamientos de género previamente establecidos y, por ende, aparentemente estáticos.

Lo anterior, ha implicado, para el caso de las mujeres, su relegación al ámbito de lo subjetivo o natural, mandato determinante en la generación de discursos asociados a verdades científicas imbricados en prácticas médicas, psiquiátricas y educativas, así, como también, en aquellos que las han marginados de incorporarse en instancias pertenecientes al ámbito público, como la educación y el sufragio (Pujal y Amigot, 2009).

La vinculación de lo femenino con lo natural, irracional, ha implicado relacionar a las mujeres con el ejercicio de una sensualidad innata. Jose Olavarria (2007), sostendrá que dicha configuración identitaria proviene de la concepción religiosa occidental erigida durante el medioevo, basada en que la mujer, demasiado ardiente, extremadamente pervertida, será quien incite al pecado de la carne. Lo anterior, a partir de investigaciones que el autor ha realizado sobre las representaciones que hacen los hombres de las mujeres, de manera secular y con variaciones, ha persistido.

En la actualidad, la sensualidad natural de las mujeres sería encauzada y reprimida mediante la posesión individual masculina, aquí el goce y el erotismo, serán monopolio exclusivo de quien haga de “su” pareja o marido. En consecuencia, la sensualidad y sexualidad femenina, serán proyecciones de necesidades masculinas, las cuales se sustentan en el mandato de que las mujeres son poseedoras naturalmente de sensualidad y, en consecuencia, incapaces absolutas de su administración.

Cabe señalar que, si bien la intencionalidad de los mandatos posee una naturaleza limitante, coercitiva, procura reducir el rango de posibilidades de cada existencia, no significa que aquello sea conseguido, o al menos no de forma absoluta, pues la recepción última estará sujeta a diferentes interpretaciones, las que incluso pueden dar lugar a formas específicas de trasgresión. En consecuencia, los mandatos se

constituyen en un referente, en un modelo a seguir, los cuales pueden, de forma consciente o inconsciente, acatarse o rechazarse.

Al respecto, interpretaciones feministas asociadas al psicoanálisis postulan que, las experiencias y exigencias de género son relativas, puesto que son susceptibles de ser interpretadas por el inconsciente de las personas. En este sentido:

“La teoría psicoanalítica ofrece el recuento más complejo y detallado, hasta el momento, de la constitución de la subjetividad y de la sexualidad, así como del proceso mediante el cual el sujeto resiste o se somete al código cultural. El psicoanálisis piensa al sujeto como un ser sexuado y hablante, que se constituye a partir de cómo imagina la diferencia sexual, y sus consecuencias se expresan también en la forma en que se aceptan o rechazan los atributos o prescripciones del género” (Lamas, 2000, p.14)

En consecuencia, las adscripciones a los mandatos de género no son universales, rígidos o predecibles, toda vez que, la recepción última de estos dependerá del filtro inconsciente de cada individualidad, será aquí donde el mandato, finalmente, se acata, se resiste o se rechaza. Por consiguiente, la interpretación última de la violencia, es relativa.

## **IV.- MARCO METODOLÓGICO**

### **4.1.- Dimensión teórica/metodológica**

En la elaboración del diseño metodológico de esta investigación, se optó por utilizar testimonios sobre experiencias de violencia, directas y/o indirectas, de docentes mujeres en el contexto escolar en el cual se desempeñaban. Esta determinación se relacionó, por un lado, con la necesidad de diversificar los lugares desde los cuales se ha comprendido la violencia escolar contra docentes en Chile y, por el otro, relevar experiencias femeninas docentes, desde sus propias voces. Esto último, dice relación con una de las premisas de esta investigación: las mujeres docentes sufren una forma particular de violencia en el contexto escolar, la cual opera por razones de género, es decir, detenta justificaciones, características y finalidades diferenciadas con respecto a los docentes varones.

Lo anterior, la búsqueda cualitativa de la violencia contra las mujeres en el contexto escolar, implicó la incorporación de aspectos proveniente de tres dimensiones epistemológicas y metodológicas diferentes: la intencionalidad ético- política proveniente de la teoría del punto de vista feminista o metodología feminista, la búsqueda de significado y significaciones proveniente de la tradición investigativa cualitativa y el ejercicio de codificación de la teoría fundamentada. La intersección de las tres dimensiones impidió el seguimiento ortodoxo de alguna de ellas, razón por la cual, cada una se incorporó a modo de inspiración o referencia.

La teoría del punto de vista, siguiendo a Sandra Harding (2004), reapareció en las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX como epistemología feminista, filosofía de la ciencia, sociología del conocimiento y metodología feminista. Su objetivo fue comprender el núcleo cognitivo y técnico de las ciencias naturales y de su filosofía, asumiendo que los marcos conceptuales y teóricos que les subyacen detentan finalidades ideológicas. Lo anterior, implicó que su proyecto se dispusiera a estudiar hacia arriba, es decir, a diferencia de la investigación etnográfica, procurará ambiciosamente, según la autora, trazar el mapa de las prácticas del poder, aquellas que hacen que las instituciones dominantes mantengan relaciones sociales opresivas.

Los grupos oprimidos, las mujeres en este caso, sus testimonios, constituyen parte de un proceso importante para llegar a dilucidar las dinámicas de poder que operan sobre ellas. Lo anterior, ha sido incorporado en esta investigación, pues en la medida en que se iban recogiendo experiencias, era posible notar un ejercicio de molestia y denuncia, implícita, sobre el actuar de diferentes integrantes de la comunidad educativa: apoderados, estudiantes, docentes y directivos.

En consecuencia, las profesoras docentes entrevistadas reconstruyen sus propias experiencias- o el de otras- de violencia en el contexto escolar, mediante un marco explicativo que refiere, permanentemente, a dinámicas de poder sexualmente diferenciadas, las cuales se producen y reproducen en sus respectivos establecimientos educacionales.

Adscribir a una metodología de tipo feminista implica, reconocer que la dimensión ética de todo el proceso de investigación es no sexista y no androcéntrico, y que, además, persigue una intencionalidad política manifiesta: aportar en el mejoramiento de las condiciones de las mujeres (Bartra, 2002). Por lo anterior, la pregunta de investigación, las técnicas utilizadas y el posterior proceso de análisis se asume desde un enfoque particular, lo cual no le resta rigurosidad al proceso investigativo, sino que dibuja honestamente sus intencionalidades.

Al respecto, Sandra Harding (2004), sostiene, que las técnicas investigativas no son feministas, sino que únicamente puede serlo la manera de usarla. En consiguiente, esta investigación asume el compromiso por decodificar, en un escenario en particular, las dinámicas de poder que operan en cuerpos femeninos.

La adscripción a la tradición cualitativa de investigación responde a que, pone a disposición planteamientos y técnicas que favorecen la emergencia de voces desde sus propios marcos interpretativos, es decir, reconoce la importancia del lente particular desde el cual se observa y se explica el mundo social (Canales, 2014).

Por lo anterior, la escucha activa o la escucha de la escucha, según Canales, es el modo de cubrir la propia complejidad y forma del objeto. Reconstruir la perspectiva observadora del/la entrevistado/a, cómo ve, por qué dice lo que dice, cómo construye el significado de lo que vive.

En ese sentido, esta investigación, mediante la instalación de un tópico genérico en el proceso de entrevista: la violencia de género en el contexto escolar, buscó hacer

emerger significados de diversa índole por parte de las entrevistadas. Ellas fueron dotando de subjetividad el tópico entregado, lo movilizaron hacia diferentes escenarios, en algunos ellas eran las protagonistas y, en otros, las observadoras. En cualquiera de los dos casos, mediante sus experiencias, pudieron cargar de significaciones lo propuesto (Trebisacce, 2016).

La teoría fundamentada, procedimiento analítico utilizado en investigaciones de tipo cualitativo, fue utilizada de referente para ordenar el proceso de análisis de las entrevistas realizadas. Sin embargo, con modificaciones provenientes de la adscripción a la perspectiva ética feminista de índole investigativa, mencionada anteriormente. Lo anterior significó que, a diferencia de lo que la teoría fundamentada postula (elaboración de categorías y subcategorías a partir del trabajo de campo), y en coherencia con la pregunta de investigación, los objetivos y el marco teórico elaborado, se asumieron inicialmente las siguientes categorías: dirección de la violencia (quién o quiénes la ejercen), mandatos de género (soporte argumentativo asociado a explicar y/o justificar el acto de violentar), tipos de violencias (acto y/o intención de quien perpetra la violencia), consecuencias de la violencia (impacto en quienes la receptionan) y explicaciones (lugar/es desde donde explican la violencia en el contexto escolar).

Con esto, nos distanciamos, en parte, del objetivo último perseguido por Strauss y Corbin (2002), el cual consiste en la vinculación irrestricta de quien investiga con los datos. Desde dicha perspectiva, son estos los que orientan todo el proceso investigativo, por consiguiente, las preguntas de investigación y los procesos de análisis deben saber atender aquello. De esta forma, se persigue evitar la

intervención desvirtuadora de quien investiga y construir una teoría completamente fundada en evidencias.

La cercanía con la teoría fundamentada se basó en la búsqueda y fundamentación de subcategorías que, se asociaron a las categorías preexistentes. En resumen, se puede sostener que, la dimensión metodológica y el posterior proceso de análisis fue de tipo mixta, incluyendo, de manera simultánea, técnicas de análisis cualitativo de contenido (categorías) y técnicas de codificación inductiva, basada en la teoría fundamentada (subcategorías).

#### **4.2.- Técnica de recolección de datos**

Adentrarse en experiencias asociadas a la violencia, y en particular, hacerlo considerando el punto de vista de quienes dicen ser testigos directos y/o indirectos, requiere incorporar al proceso de recolección de datos variables que tienen que ver con la confidencialidad, la confianza y la cotidianeidad (Delgado, 2012). Además, exige la incorporación de instrumentos de recolección de datos flexibles, cercanos y, al mismo tiempo, capaces de conducir un proceso de conversación relativamente ordenado. Por lo anterior, se optó por la realización de entrevistas semiestructuradas individuales en un espacio a convenir con la entrevistada.

En la entrevista semiestructurada, se tiene a disposición un conjunto de tópicos y preguntas iniciales para comenzar a indagar sobre un asunto (Canales, 2006). En nuestro caso, hacían alusión a las cinco categorías asumidas como preexistentes. Teniéndolas como referencia se procedió a desarrollar un proceso conversacional orientado a darles movilidad, es decir, la búsqueda de cada una no se realizó

mediante la elaboración de preguntas cerradas, sino que, por el contrario, fueron emergiendo mediante un proceso de diálogo flexible y respetuoso.

La dinámica de la entrevista, se basó en la instalación de un campo de conversación (Valles, 2006): la violencia de género observada y/o experimentada en los respectivos espacios educativos de las entrevistadas. Este, en la medida en que se avanzaba en confianza, y se lograban instalar mediante el ejercicio conversacional diferentes escenarios posibles de violencia (consejo de profesores, reunión de apoderados, dirección y/o sala de clases), así como también, posibles actores perpetradores (estudiantes, apoderados, directivos y/o colegas), iba emergiendo “libremente”, es decir, se iba cargando de particulares significados y sentidos. Cada docente fue recepcionando y rechazando posibles escenarios propuestos, aquello no se impuso, simplemente se instaló en la conversación para poder monitorear la pertinencia que adquiriría en cada experiencia individual.

En cuanto al acceso con las entrevistadas se utilizó, en primera instancia, un llamado público, utilizando la plataforma de Facebook, en particular una página asociada a temas educativos de la región de Aysén. El mensaje decía que se invitaba a docentes mujeres para relatar experiencias sobre violencia escolar en la escuela. El resultado fue nefasto, nadie se contactó al correo entregado para aquello.

Dicha experiencia hizo comprender, inmediatamente, que el tema era sensible, complejo de abordar, imposible de presentar voluntariamente hacia una destinataria desconocida, razón por la cual, se prosiguió con la llamada técnica bola de nieve.

Procedimiento utilizado en investigaciones cualitativas donde el acceso a él o la entrevistada es un asunto complejo de resolver, razón por la que, se recurre a contactos que los/as entrevistadas van entregando a quien investiga (Alloati, s.a).

En este caso, se comenzó con entrevistadas provenientes del establecimiento educacional de quien realiza la investigación, ellas, dos docentes con diferentes años de servicio en la docencia, fueron las primeras entrevistadas y a quienes se les consultó, primeramente, sobre docentes mujeres provenientes de otros establecimientos susceptibles de ser entrevistadas. También, se utilizaron las redes sindicales de quien investiga, pues el disponer de un cargo sindical en un establecimiento educacional de la comuna, facilitó el contacto con otras dirigentes, quienes participaron directamente de la entrevista y/o establecieron contactos con otras docentes. Por último, se recurrió a docentes que participaron en instancias de formación en educación y género ejecutadas por quien investiga durante el año 2017. El resultado fue la obtención de doce entrevistas efectivas (una realizada y, a voluntad de la entrevistada, anulada), proveniente de siete establecimientos educacionales de la comuna de Coyhaique.

El tiempo de duración de cada entrevista presencial fue de una hora en promedio, no obstante, en algunos casos, llegó a durar cerca de dos horas. Esto último, sobrepasó el acuerdo inicial, presentado en la carta de consentimiento, la cual decía que se haría en un tiempo máximo de sesenta minutos. No obstante, debido a la emergencia de situaciones personales íntimas, muchas veces acompañadas de procesos de desestabilidad emocional, se flexibilizó el término de la entrevista, quedando, finalmente, sujeto a la voluntad de cada entrevistada

Al respecto, es importante mencionar que las últimas cuatro entrevistas, debido al COVID 19, se tuvieron que realizar de forma virtual, lo cual redujo el tiempo y la profundidad de las respuestas. Lamentablemente, con ellas no se pudo sostener ningún tipo de contacto personal.

#### **4.3.- Muestra**

Con respecto al universo de las entrevistadas, se utilizó de forma simultánea la técnica bola de nieve que, como ya se mencionó, consistió en seguir la pista de los contactos entregados por las entrevistadas, con un muestreo de tipo intencional o teórico. Este último, dice relación con la delimitación de sujetos a entrevistar en conformidad a los objetivos de investigación y las variables que, a quien investiga le interesa recoger (López, 2004).

Para esta investigación, tomando de referencia que las experiencias femeninas son múltiples, situacionales y relacionales, y que los problemas sociales en general, tomando de referencia la teoría fundamentada, son multidimensionales, se optó por elaborar una muestra de tipo heterogénea limitada. Dicha limitación se basó en dos criterios relevantes que emergieron de la revisión de antecedentes sobre violencia escolar contra docentes: índice de vulnerabilidad escolar de los establecimientos (IVE) y años de servicio de las entrevistadas (AS).

Para efecto de esta investigación, se tomaron en consideración los indicadores IVE del año 2019 de los establecimientos educacionales de la ciudad de Coyhaique,

esto porque, para el período de la realización de las entrevistas (marzo-mayo), no se encontraban disponibles las cifras del año en curso (2020).

La experiencia laboral se dividió en dos grupos: en el primero se agruparon docentes con bajos años de servicio (B.AS), aquí se ubicarán aquellas que llevan de uno a diez años ejerciendo la docencia, y en el segundo, quedaron las que disponen de altos años de servicio (A.AS), por elevado se comprenderá aquellas que llevaban sobre diez años ejerciendo.

A modo de reducir la muestra, a un universo posible de abordar en los tiempos destinados para esta investigación, se optó por considerar únicamente establecimientos educacionales de enseñanza media de la comuna de Coyhaique.

Estos, que conforman en total once, se fueron ordenando de menor a mayor en conformidad a su IVE. Teniendo el resultado, se redujo inicialmente la muestra a seis establecimientos educacionales: tres ubicados en la posición más baja (B.IVE) y tres posicionados en la parte más alta (A.IVE). Esta determinación sufrió prontamente una modificación, pues durante el proceso de búsqueda y contacto con posibles entrevistadas se acercó una docente de un establecimiento con IVE alto no contemplado en la muestra, expuso que le interesaba el tema, que ella quería aportar con su testimonio, ante lo cual se accedió.

Tomando en consideración lo expuesto más arriba, la muestra final quedó organizada de la siguiente forma:

## **1. Entrevistas realizadas en establecimientos con IVE alto: siete**

En un establecimiento, no se logró establecer contacto con una docente que tuviera más de diez años de servicio. De acuerdo a información entregada por la docente efectivamente entrevistada (con bajos años de servicio), dicha institución se caracteriza por la rotación de personal, siendo muy difícil encontrar funcionarios/as que se hayan mantenido allí por un tiempo prolongado.

En consecuencia, de las siete entrevistas realizadas, cinco correspondieron a docentes con bajos años de servicio y dos con altos años de servicio.

## **2.- Entrevistas realizadas en establecimientos con IVE bajo: cinco**

De las seis entrevistas realizadas hubo una que fue anulada por la entrevistada al día siguiente de haberla realizado, situación inusual pues había firmado carta de consentimiento, accedido a que su llamada telefónica sea grabada de forma integral y se desarrolló de manera muy crítica y elocuente sobre diversas formas de violencia contra las mujeres, docentes y alumnas en su respectivo establecimiento. Incorporó sujetos perpetradores de la violencia de manera explícita, explicaciones estructurales al respecto, cuestionamientos a la tradición religiosa de la institución y sus excluyentes prácticas contra las mujeres. A pesar de ello o, debido a ello, se resistió sin dar más explicaciones que el arrepentimiento y la intención manifiesta de emprender acciones en perjuicio de quien investiga si aquello resultará ser difundido.

Por consiguiente, de las seis entrevistas realizadas. cinco serán consideradas en el proceso de análisis. De estas, tres corresponden a docentes con bajo años de servicio y dos con altos años de servicio.

En resumen, la muestra contó con doce entrevistas efectivas, provenientes de siete establecimientos educacionales de enseñanza media de la ciudad de Coyhaique. Considerando que la cantidad de establecimientos con dichas características es de once en la comuna, haber podido cubrir siete resultó de vital importancia, no porque se estuviera persiguiendo validez cuantitativa en los resultados, sino porque favoreció el ejercicio comparativo.

Por último, compartimos tablas de los establecimientos educacionales seleccionados con sus respectivos IVE correspondiente al año 2019. Por asuntos de confidencialidad, no se compartirán los nombres de las instituciones, en su lugar se optó por asignarles un código diferenciador.

<b>IVE DE SIETE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA CIUDAD DE COYHAIQUE. AÑO 2019.</b>	
IVE.B.1	61,61%
IVE.B.2	71,89%
IVE.B.3	82,07%
IVE.A.1	92,75%
IVE.A.2	93,78%
IVE.A.3	94,74%
IVE.A.4	97,28%

#### **4.4.- Análisis**

El proceso de análisis de los resultados, se realizó considerando los objetivos específicos iniciales y las dimensiones teórico/metodológicas adoptadas. Decimos objetivos iniciales, pues inspirada en la teoría fundamentada, estos fueron reformulados al finalizar el proceso de codificación, es decir, tras el levantamiento de categorías y subcategorías provenientes del trabajo con las evidencias.

El procesamiento de datos se realizó utilizando de apoyo el soporte computacional de atlas.ti 8. El respaldo brindado consistió en organizar las evidencias en categorías y subcategorías, es decir, en nomenclatura fundamentada, potenciar los procesos de codificación abierta y axial.

En términos de etapas, lo que primeramente se realizó fue, a partir de los antecedentes y el marco teórico inicial, formular categorías teórico/conceptuales (o grupos de códigos) amplias, susceptibles de ser cargadas de especificidad mediante el levantamiento de experiencias (subcategorías). Estas fueron: violencia simbólica, violencia psicológica, violencia física y violencia sexual. A partir del primer proceso de lectura y codificación se incorporaron cinco nuevos grupos de códigos: dirección de la violencia, mandatos de género, tipos de violencia, explicaciones y consecuencias de la violencia.

La conformación de estos grupos fue el resultado de ir realizando, en nomenclatura fundamentada, técnicas de codificación abierta y axial de manera simultánea, es decir, se fue fragmentando, segmentando y desenmarañando los datos que contenían cada texto tratando de enumerar una serie de categorías emergentes y,

al mismo tiempo, a partir del contenido, se fueron estableciendo relaciones capaces de ser incorporadas a los grupos de códigos previamente establecidos o, debido a la especificidad identificada, se conformaron nuevos grupos de códigos (Hernández, 2014)

El proceso descrito arriba, se realizó en dos oportunidades, lo cual permitió alcanzar la saturación teórica, es decir, la imposibilidad de hacer emerger nuevas categorías o agregar más información a las ya identificadas.

Luego, utilizando de referencias las herramientas que entrega atlas.ti.8 de co-ocurrencias y elaboración de gráficos, se fueron ordenando las subcategorías según la frecuencia alcanzada en los testimonios y la relación alcanzada con otras subcategorías, mediante este ejercicio se clasificaron en predominantes y secundarias. Por ejemplo, dentro de la categoría mandatos, la subcategoría mujer no sabe/hombre sabe, al haber sido codificada en una proporción considerablemente mayor quedó como predominante, constituyéndose en el núcleo de dicho grupo. Lo mismo aconteció con cada grupo de códigos.

Tras realizar este procedimiento, el marco teórico sufrió de una importante modificación, así como también, la formulación de objetivos específicos. Con respecto al primero, el tópico teórico-conceptual que se utilizó para realizar las entrevistas fue violencia de género, esto con el objetivo de poder extraer, potencialmente, expresiones de violencia que no se redujeran hacia lo femenino, sin embargo, todas las entrevistadas relacionaron violencia de género con violencia contra las mujeres, la víctima era una: la mujer, así como también, quién la perpetra:

el hombre. Ninguna flexibilizó las categorías de género y violencia hacia otro lugar que no fuera el femenino. A penas se incorporaba el tópico de violencia de género, las entrevistadas lo cargaban de significados asociados a experiencias femeninas, por dicha razón, se optó por demarcar teóricamente violencia contra las mujeres y no violencia de género.

En cuanto a los objetivos específicos, el trabajo de campo hizo emerger dimensiones del problema no consideradas de forma inicial, esto aconteció con la categoría mandatos y sus seis derivaciones o subcategorías. Las entrevistadas al ordenar sus testimonios hacían alusión, de forma persistente, a preconcepciones sobre lo femenino que, finalmente se traducían en expresiones directas o simbólicas de violencia. Esto último, no se había considerado en la primera elaboración de objetivos específicos, por lo que se procedió a reformularlo, cuidando darle particular atención a lo que el trabajo de campo había entregado

En consecuencia, el proceso de investigación se fue realizando de forma circular, se optó, utilizando de referencia la teoría fundamentada, utilizar las evidencias, el trabajo de campo, como instancia determinante capaz de hacer reformular lo que inicialmente se había propuesto.

## V.- ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### 5.1.- La violencia contra las docentes: Una expresión de la cultura escolar.

Manuel Canales (2006), parafraseando a Durkheim, sostendrá que, debido a que el orden social es complejo y se instala de forma inconsciente en los sujetos, es decir, se reproduce de forma sistemática y solapada, las Ciencias Sociales deben realizar procesos de objetivación de la realidad social para alcanzar su comprensión. Aquello implica, para el caso de la investigación cualitativa, contemplar una subjetividad y un saber de esa subjetividad.

La precisión anterior, la utilizamos de referencia para encauzar la conclusión general que arrojó el proceso investigativo: la violencia contra las docentes en los establecimientos educacionales seleccionados, independiente de los años de servicio y el IVE de cada uno, constituye una problemática sistémica, es la cultura escolar, a través de diferentes actores y escenarios, la que produce y reproduce, principalmente, mediante el discurso, diversas formas de secundarización hacia el desempeño de la mujer docente.

El carácter sistémico- cultural de la problemática abordada, además de expresarse explícitamente por las docentes, fue factible de inferir mediante la revisión individual de cada testimonio, así como también, al entrecruzar las diferentes subcategorías. Con respecto a esto último, importante es destacar que, en cada cita identificada como expresiva de violencia convergían entre tres a cuatro subcategorías. Por consiguiente, dirección, tipos, consecuencias y mandatos, constituyen dimensiones de una misma problemática.

Lo anterior respondió a que, en términos generales, las docentes no establecieron explicaciones de tipo unidireccional (salvo una docente que abordaremos en el apartado sobre la no violencia en la escuela), no le atribuyeron responsabilidades a un sujeto en particular en el ejercicio de la violencia, tampoco relataron hechos aislados y/o excepcionales, por el contrario, al reconocer un escenario de violencia contra las docentes, con facilidad iban entretejiendo relaciones con otras experiencias, directas y/o indirectas, de similares características que involucraban a otros sujetos y/o se ejecutaban en otros contextos.

La siguiente cita, correspondiente a la respuesta que da una docente sobre la existencia o no de trato diferenciado entre docentes hombres y mujeres, permite dar cuenta de aquello:

“Sí, yo creo que lo primero en el trato. Nunca he visto a una mujer maltratar a un hombre, nunca he visto a los directivos maltratar a un hombre, pero si he visto hacia mujeres, nunca he visto a colegas hombres salir llorando de una oficina, pero si he visto colegas mujeres, nunca he visto un maltrato de un niño hacia colegas, pero si he sabido de mujeres. Entonces una se da cuenta que es generalizado.

También se les permite llegar tarde, quizás les llaman la atención y una no sabe. Faltan, no entregan planificación, y nadie les llama la atención, al menos en mi departamento, es preferencial” (Docente 1. Establecimiento IVE.A.2, B.AS)

En la misma línea, otra docente de un establecimiento diferente, refiriéndose al comportamiento de la institución ante casos de violencia contra profesoras por parte de estudiantes, se refiere al comportamiento generalizado de la institución, en los siguientes términos:

“Es como que se sabe que existe, pero como tú puedes sentirte respaldada por un grupo que finalmente actúa igual que los chicos. Porque finalmente tú llegas a un lugar en el que los directivos te dicen lo mismo que los estudiantes. Entonces es como si un alumno te miró, es porque usted lo provocó. Si el alumno te boicoteó la clase, es porque usted no tiene el manejo. Entonces finalmente ya deja de ser tema y tú lo tomas como algo normal, o normalizas porque finalmente para los otros no es tema” (Docente 3. Establecimiento IVE. A.4, B.AS)

Hemos resuelto realizar esta aclaración de forma inicial a la presentación de resultados, con el objetivo de resaltar que la fragmentación de temas que siguen, los cuales se hicieron en conformidad a los objetivos específicos, responde a un ejercicio analítico tendiente a la objetivación de una problemática general, son abstracciones o piezas de un cuadro mayor, son evidencias de la sistematicidad con la que, según las docentes, se produce y reproduce la violencia contra ellas en sus respectivos establecimientos educacionales.

## **5.2.- Análisis de los mandatos de género y su direccionalidad, según índice de vulnerabilidad escolar (IVE) y años de servicio docente**

Los mandatos de género, en el caso de las profesoras entrevistadas, se encuentran asociados a la distribución desigual de la autoridad docente entre hombres y mujeres. Ellas, aluden a los mandatos, a ideas preconcebidas sobre lo femenino y, cabe señalar, sus limitaciones, cuando se refieren a escenarios, en los cuales han sido víctimas directas u observadoras de situaciones de violencia o menoscabo laboral y/o personal.

Los mandatos de género identificados en el trabajo de campo, fueron ordenados en las siguientes subcategorías: hombre sabe/mujer no sabe, hombre fuerte/mujer débil, mujer sensual y mujer madre.

A continuación, presentamos su comportamiento, tomando en consideración direccionalidad, IVE y años de servicio de las docentes.

### **5.2.1.- Mandato hombre sabe/mujer no sabe**

El mandato hombre sabe/ mujer no sabe, refiere a diferentes expresiones en las que el control, el dominio de la voz, particularmente en el espacio público de los establecimientos, se inscribe en clave masculina y, en contraposición, lo concerniente a opiniones y/o propuestas que provengan de docentes mujeres resulta ser secundarizado, devaluado o abiertamente anulado. Espacio público, en este caso, comprenderá aquellas instancias en las que se tienden a discutir asuntos de índole escolar con toda la comunidad educativa, esto refiere principalmente a los Consejos de Profesores.

Las formas particulares en las que el mandato en cuestión se desenvuelve en el contexto escolar, pasará a ser revisada a continuación. Para dicho efecto, incorporaremos un tópico diferenciador y citas representativas.

#### **a) Anulación de la autoridad profesional mediante el ejercicio de la territorialización**

Acá incorporamos expresiones que refieren a la exclusión concreta y visible de voces femeninas docentes, además, la delimitación de espacios físicos dentro

de la institución. En ambos casos, se puede evidenciar que, independiente de la jerarquía y la función profesional de la docente, el territorio en el que pisan es masculino.

A continuación, la entrevistada, con altos años de servicio y perteneciente a un establecimiento con IVE alto, refiriéndose al trato diferenciado entre docentes hombres y docentes mujeres, postula que existe una recepción desigual de la escucha. Aquello, lo expresa en los siguientes términos:

“Y lo otro es que allá había un grupo directivo y dentro de esas reuniones se consideraba la opinión de los varones, o sea, la orientadora que participaba o la encargada del PIE, ellas podían decir algo, pero eso no era considerado, solamente la opinión de los varones. No, el machismo es terrible” (Docente 6. Establecimiento IVE. A.3. A.AS)

La misma docente, se refiere a otro caso, el cual le acontece a una docente, calificada por ella como joven. El contexto es la rendición de una entrevista correspondiente a la evaluación docente, sistema de medición profesional, obligatorio para los establecimientos educacionales municipales. Durante dicho proceso, se le exige, por parte de un paradocente (personal de apoyo escolar no profesional) y el inspector general retirarse de dicho espacio. La evidencia sentencia:

“Entonces el Inspector General, en vez de decirle al paradocente que espere que hay una cosa de la profesión sucediendo ahí, no era una conversación particular. Fue a la sala de la oficina y le dijo a la profesora que se fuera con la entrevistadora, o sea entre hombres se apañaron y fueron a sacar a la profesora. Obviamente la chica se sintió horrible y no lo podíamos creer y ahí nos dimos cuenta que era un acto obviamente discriminatorio y de género, una violencia de género porque con un varón no lo hubieran hecho, eso decía la chiquilla. Pero la chica se puso a llorar, salió de ahí, aparte que estaba dando

su entrevista que probablemente iba a ser perjudicial para el resultado”  
(Docente 5. Establecimiento IVE. A.3. B.AS)

En los dos casos anteriores, la direccionalidad proviene del equipo directivo: director e inspector general. No obstante, estos comportamientos trascienden dichos límites, proyectándose en las relaciones que establecen las docentes con apoderados y estudiantes.

Con respecto a los apoderados, cabe señalar que constituye una direccionalidad de la violencia que emergió, exclusivamente, de las docentes que se desempeñaban en establecimientos con IVE bajo, es decir, que se relacionaban con padres con un poder adquisitivo mayor, esto, en comparación con aquellos que tienen a sus hijos/as en establecimientos con IVE alto.

Una docente proveniente del establecimiento con el IVE más bajo de la comuna, recrea una situación en la cual un apoderado increpa a una profesora por haber evaluado de forma deficiente a su hijo:

“Lo que nos decía la profesora era que la había tratado mal de un punto de vista muy grosero, con groserías, de que era una vieja... ¿te lo puedo decir? Que era una vieja de mierda, una huevona, que no tenía ningún tino al momento de haber estudiado, que era una estúpida también y siempre refiriéndose muy mal en contra de la docente” (Docente 11. Establecimiento IVE.B.1. B.AS)

Con respecto a los estudiantes, cabe destacar que los eventos que denotan mayor intensidad de la violencia, aquellos en que esta se expresa de manera más directa y, en consecuencia, genera mayores impactos en las docentes, provienen de los testimonios pertenecientes a los establecimientos con IVE alto, es decir, de aquellos

que se caracterizan por el elevado nivel de vulnerabilidad social de los/as estudiantes y sus familias.

En los testimonios, se hace recurrente el ejercicio de impedirle a las docentes cumplir con el desarrollo de su clase, anularlas mediante diferentes expresiones de rechazo y menoscabo, las cuales se caracterizan por ser directas, explícitas y, en consecuencia, recordadas por las docentes con desagrado y dolor.

Al respecto, dos docentes pertenecientes al mismo establecimiento educacional se refieren a dos situaciones que permiten dar cuenta de aquello:

“Bueno, yo al menos no recuerdo que me hayan contestado a mí de alguna manera, sino que, como grupo aportillar la clase, eso sí. Pero sí colegas que les decían cosas, que las dejaban llorando, entonces que decían, no sé oiga porque no se va mejor a limpiar baño que usted como profesora no sirve” (Docente 3. Establecimiento IVE. A.4. B. AS)

“Yo me acuerdo una vez que a una profesora le empezaron a tirar manzanas dentro de la sala, y apagaron la luz y claro, pero no hacia ella, pero le llegaron igual y ella podía estar diciendo paren y no la escuchaban” (Docente 4. Establecimiento IVE. A.4. B. AS)

#### **b) Anulación de voces femeninas en el espacio público**

En este apartado, se incorporaron expresiones que refieren al ejercicio de secundarizar, invisibilizar o, abiertamente, anular opiniones y/o críticas provenientes de docentes mujeres. El escenario en el cual se perpetran, es, generalmente, el Consejo de Profesores y quienes la ejecutan tienden a pertenecer al estamento de dirección de los establecimientos.

Al respecto, la investigación arrojó que, la persistencia de este ejercicio proviene de establecimientos con IVE alto, puesto que, en los establecimientos con IVE bajo está particularidad no pudo ser identificada con claridad.

A continuación, incorporaremos dos testimonios provenientes de establecimientos diferentes. Llama particularmente la atención la similitud de experiencias.

**“Entrevistada:** Cuando una mujer quería opinar se le callaba inmediatamente.

**Entrevistadora: ¿Cómo se le callaba?**

Por ejemplo, el día de la chilenidad que, es un tema súper de ellos, me acuerdo una vez una profesora de historia dijo: por qué tienen que venir vestidos de huasos y de chinas (los/as estudiantes) si pueden venir de gauchos. Y él (director) le dijo no porque (esa es) nuestra identidad y continuó la discusión. Le dijo: bueno acá el jefe soy yo” (Docente 3. Establecimiento IVE. A.4, B.AS)

**“Entrevistada:** Además de eso, hay una profesora también que ella da siempre su opinión acerca de diferentes cosas que piensa, es muy crítica ella, y siempre cuando está hablando la interrumpen.

**Entrevistadora: ¿Quién sea?**

No, el equipo directivo. Siempre son ellos, el director, el de UTP, el inspector, la interrumpe y la miran, así como que está hablando leseras” (Docente 5. Establecimiento IVE. A.3. B.AS)

### **c) Otorgamiento sexualmente diferenciado de beneficios**

Otra expresión que, permite dar cuenta de la manera en que opera el mandato hombre sabe/ mujer no sabe, en los establecimientos educacionales, y que detenta una dimensión discriminatoria concreta, es aquella que proviene del otorgamiento diferenciado de beneficios.

La direccionalidad de este, debido a que implica concesiones de tipo laboral, proviene exclusivamente de dirección, pues es este el único estamento capaz de hacerlo.

En cuanto al IVE y los años de servicio, las evidencias provienen exclusivamente de establecimientos con IVE alto y docentes con bajos y altos años de servicio.

Con respecto a este apartado, llama la atención, de igual forma como se sostuvo más arriba, la similitud de los testimonios, los lugares comunes desde los cuales las docentes emiten su reclamo.

A continuación, presentaremos dos relatos, ambos pertenecen a docentes que se desempeñan en establecimientos con IVE alto, no obstante, la primera dispone de bajos años de servicio y la segunda de altos años de servicio.

“A las mujeres le empiezan a preguntar más cosas, supongamos de una actividad pedagógica. Yo quiero hacer una salida, ya, pero te empiezan a preguntar, le ha pasado a mí y a otras colegas, como todos los detalles. Pero si va un hombre, puede sugerir ideas y cosas y le van a decir altiro que sí, siempre pasa y lo conversamos con las colegas, con las que yo me junto, lo conversamos con los otros que no me junto y siempre es así, a los hombres no se les cuestiona nunca algo que ellos quieran hacer, a las mujeres sí” (Docente 5. Establecimiento IVE. A.3. B.AS)

“Partamos de la base que sí, es verdad, ellos tienen muchas más regalías y son mirados de otra manera, o sea, que el varón puede venir sucio, con la ropa manchada, despeinado, tremenda barba, con un suéter, así como quiere y nadie le dice nada. La mujer, a veces anda con un pantalón que tenga un hoyito al lado y que vea un poco de pierna y le llaman la atención, o sea de que hay diferencia, hay diferencia. El hombre puede transgredir muchas cosas, inclusive a veces maltratar a las colegas delante de otras personas, o bien maltratar inclusive a la misma persona que dirige y resulta que nadie le dice nada, pero la mujer habla un poco fuerte y todos se van en contra de ella, o sea de que hay diferencia, hay diferencia” (Docente 2. Establecimiento IVE. A.2. A.AS)

#### **d) La edad como variable de desautoridad**

La edad funciona como una variable que se utiliza para desautorizar de manera focalizada a las docentes. El estar vinculada al segmento joven (menos de 10 años de servicio) o al mayor (sobre 10 años de servicio), es utilizado para cimentar argumentaciones asociadas a la incompetencia profesional.

Su direccionalidad, proviene de la dirección de los establecimientos. Emergió exclusivamente en establecimientos con IVE alto y la variable años de servicio fue determinante.

En el testimonio que sigue, la docente, quien dispone de bajos años de servicio en un establecimiento con IVE alto, se refiere al trato recibido por el director de la siguiente forma:

**“Entrevistada:** Él a las mujeres no nos trata como iguales, nos trata como si fuéramos niñas. A mí me ha pasado, como comentarios de él, así como casi dándome a entender que yo era una persona que me dejaba influenciar fácilmente por otro colega.

**Entrevistadora: ¿Te llamó para eso?**

No, conversando otras cosas él me dijo eso, no es que tú te estás juntando mucho con tal profesor y te da esas ideas, yo le dije que soy una persona adulta, una mujer grande, soy una profesional. Entonces me ha pasado varias veces con él que me da la sensación de que me tratara todo el rato como si yo fuera una niña. No como una profesora adulta y que sabe tomar sus decisiones sola”  
(Docente 5. Establecimiento IVE. A.3. B.AS)

La misma docente se refiere a la recepción que reciben docentes con altos años de servicio en el mismo establecimiento.

**“Entrevistada:** Además de eso hay una profesora mayor que da siempre su opinión acerca de diferentes cosas que piensa, cuestiona muchos aspectos de la institución porque lleva hartos años allí, pero, por la edad, la interrumpen, no la toman en cuenta.

**Entrevistadora: ¿Quién sea?**

No, el equipo directivo. Siempre son ellos, el director, el de UTP (Jefe de Unidad Técnica), el inspector, la interrumpen y la miran así despectivamente, como si estuviera hablando tonteras” (Docente 5. Establecimiento IVE. A.3. B.AS)

**e) No sabe controlar la disciplina, no sabe cumplir las funciones como docente**

El control disciplinario, más allá de todo cuestionamiento sobre el carácter coercitivo que revierte esta función, constituye una importante función profesional dentro del quehacer pedagógico. Se subentiende que la o el docente que logre alcanzarlo podrá desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos y, por el contrario, quienes no lo logren alcanzar se le atribuirán connotaciones negativas con respecto a su desempeño profesional.

Para dar cuenta de lo anterior, presentamos dos relatos provenientes de docentes de establecimientos con IVE alto. La primera posee altos y la segunda bajos años de servicio. Nuevamente llamamos la atención con respecto al contenido similar de las experiencias.

“Sí, te lo dicen ahí en el Consejo, y eso que les pasa a todos. Por ejemplo, hay cursos difíciles que, a todos, varones y mujeres les pasa, pero si una profesora reclama es porque ella no se la puede, una cosa así” (Docente 6. Establecimiento IVE. A.3. A.AS)

**“Entrevistada:** Había un curso en el que yo no podía hacer clases, y que los hombres si podían, todos los hombres podían hacer clases en ese curso y las mujeres no.

**Entrevistadora: ¿La institución sabía eso?**

Sabía eso, pero por ejemplo el director iba, retaba a los chicos en el tono que quisiera, pero se iba y volvía la actitud de los chicos. Si tú llamabas al Inspector, los chicos eran como: ay no se puede defender sola. Entonces era agresión por ambos lados, porque el director, por un lado, decía chuta yo vengo, pero tú tienes que controlar el curso. Se iba después de que retaba a los chicos y volvían a lo mismo, tú llamabas al inspector y te decían que no te puedes defender sola y todo el tema” (Docente 3. Establecimiento IVE. A.4. B. AS)

**f) Bromas: Una forma encubierta de agresión**

Una de las últimas formas en la que se expresa el mandato en cuestión, lo constituyen las bromas, construcciones discursivas que menoscaban la presencia femenina mediante la mofa. Con esto se pretende realizar un contrapeso con respecto al contenido abiertamente violento que se declara.

Al respecto, compartimos experiencia relatada por una docente, de un establecimiento educacional con IVE alto y bajos años de servicio, en el contexto de la conmemoración del Día Internacional de la Mujer en su respectivo establecimiento y las desafortunadas palabras emitidas por el director:

**“Entrevistada:** En el último Consejo, al terminar quedaba un poco de tiempo y el director dijo que, abogando a la igualdad de género, le iba a dar cinco minutos a la orientadora del colegio para que le hablara a los profesores y profesoras.

**Entrevistadora: ¿Refiriéndose directamente a la conmemoración del Día de la Mujer?**

**Entrevistada:** Claro, a propósito de que se había estado hablando de la conmemoración y de la intervención que habíamos hecho las mujeres del colegio.

**Entrevistadora: ¿Lo dijo en tono de burla?**

Entrevistada: Si” (Docente 5. Establecimiento IVE. A.3. B.AS)

### **5.2.2.- Análisis del mandato hombre sabe/mujer no sabe**

La antropóloga, Rita Laura Segato (2016), sostiene que la modernidad hizo emerger y consolidar un ordenamiento simbólico y material basado en erigir a lo masculino como modelo de lo humano y sujeto de enunciación paradigmático de la esfera pública, es decir, de todo cuanto sea dotado de politicidad, interés y valor universal. En contraposición, el espacio de las mujeres, todo lo relacionado con la escena doméstica, constituirá lo residual, minorizado, aquello que habita al margen de lo relevante.

Lo anterior, a partir de los testimonios de las docentes, trasciende la triada doméstico/hogar/mujer y público/estado/hombre, en cuanto espacios concretos de diferenciación sexual, pues se introyecta subjetivamente en las identidades y las relaciones de género que se reproducen en las instituciones educativas revisadas (Bourdieu, 2002). En consecuencia, la privatización de la existencia femenina no es del orden exclusivamente material o estructural, no es resuelta con la incorporación de las mujeres a las denominadas esferas de lo público, sino que, por el contrario, constituye un mandato que las sigue en los diferentes ámbitos en los cuales se insertan (Montecinos, 1991; 2016; Lagarde, 2015,)

En consecuencia, el mandato hombre sabe/ mujer no sabe, refiere a diferentes expresiones en las que el control, el dominio de la voz, particularmente en el espacio público de los establecimientos, se inscribe en clave masculina y, en contraposición, lo concerniente a opiniones y/o propuestas que provengan de docentes mujeres resulta ser secundarizado, devaluado o abiertamente anulado.

Dicho ejercicio de anulación se ve particularizado por los años de servicio y el IVE de los establecimientos. Con respecto a lo primero, disponer de bajos años de servicio, pertenecer al rango etario de profesional joven, se asociará a disponer de una personalidad frágil, voluble, propensa a la manipulación. Mientras que, disponer de alto años de servicio, profesional mayor en edad, se asociará a posiciones vagas, absurdas, susceptibles de ser ridiculizadas. La respetabilidad, según las entrevistadas, constituye una valoración distante para docentes jóvenes y mayores.

En cuanto al IVE, aquellas docentes que se desempeñan en establecimientos educacionales con niveles elevados, diversifican mayormente la direccionalidad del mandato en cuestión y, en consecuencia, su emergencia, en comparación con las docentes de establecimientos con IVE bajo, es mayor. No obstante, la distinción relevante entre ambos grupos, no es de orden cuantitativo, sino que cualitativo.

Al respecto, en los establecimientos educacionales con IVE alto, el origen del mandato proviene de los directivos y los estudiantes. Los primeros, realizan aquello, mediante el despliegue de diversas acciones simbólicas tendientes a neutralizar su participación efectiva en los espacios en los cuales se discuten asunto de relevancia profesional. En el caso de los estudiantes, dicho ejercicio se expresa de forma más explícita, concreta, toda vez que, la intención última es ocasionar un daño emocional visible. La inestabilidad emocional, según las docentes, es interpretada como un triunfo.

Llama poderosamente la atención que, todas las docentes provenientes de diferentes establecimientos educacionales con IVE bajo, se refieran a situaciones

que tienen de protagonistas a quienes detentan cargos directivos del establecimiento. Dicha persistencia, como veremos más adelante, se mantienen en lo que respecta a otros mandatos.

La direccionalidad proveniente de los equipos directivos genera formas y consecuencias particularizadas, toda vez que, al encontrarse en la cúspide de la jerarquía organizacional de las instituciones, detentan formas de poder exclusivas. Lo anterior, implicó la emergencia de dos dimensiones de violencia hacia las mujeres importantes de considerar: el otorgamiento sexualmente diferenciado de beneficios y la anulación de voces femeninas en los espacios públicos. El primero, es referido por las docentes con molestia, pues aducen encontrarse en desventaja, por razones de género y no de desempeño, con sus pares varones. El segundo, dice relación con la ridiculización y/o desatención de propuestas que provienen de mujeres.

En contraposición, en los establecimientos con IVE bajo, es decir, que poseen bajos niveles de vulnerabilidad escolar, la direccionalidad proviene de los apoderados. Según las docentes, este comportamiento responde al estatus y el poder adquisitivo de los padres, pues en algunas oportunidades son autoridades importantes de la región y/o poseen profesiones de mayor valoración social.

La dimensión IVE, nos parece, estar dando luces con respecto a la importancia de la clase social en el ejercicio de la violencia escolar, la cual, para nuestro caso, dice relación con la violencia hacia las mujeres docentes, no obstante, podría ser extensible para los docentes en general.

En cuanto a la dimensión del mandato denominada: “No sabe controlar la disciplina, no sabe cumplir las funciones como docente”, desestabilizar la autoridad docente constituye una dinámica antiescuela que los/as estudiantes utilizan para resistir a la institucionalidad educativa (Dubet, 1992). Las razones de aquello no dicen relación con los objetivos de esta investigación, no obstante, constituye un antecedente relevante para comprender el escenario de conflictividad en el que se desenvuelven las docentes, pues, si bien, las expresiones antiescuela pueden ser ejercidas también contra docentes varones, sobre ellas encajan, de manera coherente, con prácticas y discursos de corte institucional.

Por consiguiente, a partir de lo recogido en la investigación, nos atrevemos a afirmar que existe una complicidad tácita entre estudiantes, apoderados, docentes y directivos en lo que respecta a devaluación de las docentes.

Lo anterior, parece preocupante, pues al castigar a las docentes por no saber sobrellevar problemas disciplinarios graves con los/as estudiantes, favorece que éstas naturalicen o callen lo que les acontece, las deja vulnerables a agresiones verbales y/o físicas por parte de los/as estudiantes. Ellas aprenden a que no deben quejarse, pedir auxilio, pues aquello viene a confirmar su incapacidad profesional.

En consecuencia, el mandato hombre sabe/mujer no sabe y todas sus expresiones, constituye un binomio sexual tendiente a exhibir que el espacio educativo es una empresa masculina. Siguiendo a Butler (2017), en cuanto a que, el discurso detenta una finalidad jurídica, puesto que, encauza y sanciona ciertos comportamientos, el mandato en cuestión, busca excluir a las docentes de la participación efectiva y

exitosa del espacio educativo. Esto, en la mayoría de los casos, se hace de manera puramente simbólica, es decir, se ejecuta replicando como norma que las docentes adolecen de algo para poder desempeñarse correctamente en la docencia. En este sentido, la edad, el monopolio de que las buenas ideas provienen de docentes varones y el cuestionamiento sobre el manejo disciplinario, vienen a ser expresiones de aquello.

El que la violencia se ejerza de manera simbólica, no significa que no sea percibida por las docentes, por el contrario, el relatar hechos asociados a la exclusión femenina y hacerlo desde el reclamo, da cuenta de que pueden identificarlos e incluso evaluar que son inadecuados. Por consiguiente, conviven profesionalmente con experiencias que les generan desagrado y/o incomodidad.

Por último, mandato hombre sabe/mujer no sabe, se caracteriza por formularse de forma comparativa, los varones, en su calidad de varones, detentan privilegios asociados al trato, a la escucha y al otorgamiento de beneficios que, según las entrevistadas, ellas no detentan. En el caso de estas, el desempeño profesional queda sujeto a la preconcepción de la carencia, algo les falta para cumplir cabalmente con las exigencias de la docencia. En consecuencia, la autoridad profesional femenina queda resentida por el género o, dicho de otra forma, la valoración profesional de las docentes mujeres pasa por un lente inquisidor que, en principio, nada tiene que ver con su desempeño.

### 5.2.3.- Mandato hombre fuerte/ mujer débil

El mandato que revisaremos a continuación dice relación con la vinculación histórica entre la masculinidad y el ejercicio de la violencia, la cual resulta ser reproducida de forma directa y material por algunos sujetos.

A continuación, presentaremos cuatro extractos de testimonios de docentes, las dos primeras poseen altos años de servicio y las que siguen bajas. Todas pertenecen a diferentes establecimientos con IVE alto.

“Es totalmente diferente, el profesor varón siempre impone más disciplina por llamarlo de alguna manera, o sea frente a un profesor el alumno que está molesto siempre va a sentir el peso de lo masculino, y no con las profesoras son más agresivos” (Docente 6. Establecimiento IVE. A.3. A.AS)

“Pero el niño simplemente me tomó mala y fue capaz de un día trato de... quería golpear a una compañera y yo le dije: ¡a ver cuidado! Y me iba a tirar la mesa cuando otro niño se puso delante de él y me dice profesora no se preocupe, yo lo calmo” (Docente 2. Establecimiento IVE. A.2. A.AS)

“Yo nunca he entrado a una clase de un colega hombre, pero ellos mismo dicen que los problemas generalmente de violencia de los niños son hacia una y no hacia los hombres. De hecho, me acuerdo que una vez con el niño XX, yo tuve un problema de violencia con él, de hecho, me denunció después y me acuerdo que el tiró una silla, golpeó las paredes, y una como que generalmente te da miedo y no reacciona de forma violenta.

Esa vez me acuerdo hablamos con YY (Profesor de inglés) y me dijo a mí una vez igual me tiró una silla, yo me paré al lado de él y no me dijo nada (...)

Una como mujer se siente amenazada también, por un niño hombre, por el hecho del género, una siempre lleva como que es el género fuerte, miedo de que pueda reaccionar con un golpe o algo agresivo” (Docente1. Establecimiento IVE. A.2. B.AS)

“Los estudiantes no le van a contestar nunca mal, yo creo, a un hombre, porque las veces que me tocó ver intervenciones de hombres, profesores o quienes sean los chicos agachaban el moño y escuchaban, en el caso de una mujer es muy distinto” (Docente 3. Establecimiento IVE. A.4. B. AS)

Como decíamos, en los establecimientos con IVE bajo, la violencia es ejercida principalmente por los apoderados. Al respecto, el testimonio que sigue tiene como contexto un evento en el que un apoderado denostó fuertemente a una docente, situación finalmente resuelta mediante la intervención del equipo directivo masculino del establecimiento.

“Nosotras decíamos de que era súper extraño de que cuando estaba el jefe de UTP o estaba el director o en ese entonces el encargado de convivencia con la docente, al papá se le bajaban inmediatamente las revoluciones, entonces ya no se ofendía, ya la profesora no era la estúpida, ya no era la huevona, sino que era la profesora. Entonces nosotras también decíamos que era súper fome” (Docente 11. Establecimiento IVE.B.1. B.AS)

Proveniente del mismo establecimiento, otra docente refiere una apreciación similar con respecto al comportamiento de los apoderados con las docentes.

“Bueno, el trato de los apoderados con las profesoras, eso es lo que yo podía captar más, cuando es profesora se sienten como con más derechos de llegar más confrontacional, más agresivo. Con los profesores son menos agresivos que con las profesoras” (Docente 12. Establecimiento IVE.B.1. B.AS)

#### **5.2.4.- Análisis del mandato hombre fuerte/mujer débil**

Con respecto a la vinculación entre masculinidad y violencia, Segato (2016), sostiene que la pedagogía de la masculinidad, al ser un mecanismo de perpetuación del patriarcado, es inherentemente cruel y agresivo, pues su finalidad última es la subordinación de lo femenino. Además, intentando dar explicación a las seguidillas de feminicidios acontecidos, entre los años 1992 y 2012, en Ciudad de Juárez, México, expone que dicha violencia detenta una finalidad expresiva, es decir, busca demostrar que se tiene en las manos la voluntad del otro, pretende exhibir la

capacidad de dominio. Aquello, les exige operar en dos sentidos simultáneos, sobre la víctima de manera directa y vertical y sobre los pares, esta última se ejerce de manera indirecta y horizontal, ya que persigue la respetabilidad masculina.

Comenzamos realizando dicha precisión, en coherencia con los resultados obtenidos de esta investigación, pues, para el caso particular de los establecimientos con IVE alto, donde los relatos se asocian a acciones perpetradas por estudiantes, la ejecución del mandato se realiza en espacios públicos. Esto es, atendiendo a la necesidad de exhibición del dominio masculino, se ejecutan en escenarios donde es posible contar con espectadores: la sala de clases.

Por otro lado, para el caso de las docentes pertenecientes a establecimientos con IVE bajo, resaltando nuevamente que sus testimonios se encuentran asociados a los apoderados, el mandato se evidenció en un espacio más íntimo, sin espectadores. Son los apoderados, quienes, haciendo uso del poder económico y social que detentan, atemorizan a las docentes con acciones y frases tendientes a reafirmar el binomio sexual hombre fuerte/ mujer débil.

En estos escenarios, la autoridad docente femenina quedará completamente anulada, pues al no disponer del permiso de género para violentar, no poder ejercer coerción mediante la agresión, la profesora queda imposibilitada de ejercer cualquier acción en su defensa. Esto implica que, finalmente, no tenga más salida que el miedo y/o el llanto.

Con respecto a la autoridad masculina, a partir de los testimonios, se pudo desprender que ocurre lo contrario, esta se encuentra presente de forma “natural”

en los varones. No se deben esforzar mucho por alcanzarla, su sólo presencia les hace merecedores de un trato respetuoso y temeroso por parte de estudiantes y apoderados.

En cuanto a la variable años de servicio docente, para este mandato, no influyó particularizando su funcionamiento. Por consiguiente, los relatos asociados a esta dimensión provinieron de docentes con altos y bajos años de servicio, no fue posible identificar diferenciación alguna.

Tomando en consideración lo señalado en este apartado, la dominación masculina se caracteriza por, al encontrarse tan profundamente arraigada en la sociedad, quedar exenta de toda justificación, puesto que, su ejercicio de producción y reproducción se encuentra instalado en el inconsciente social de las personas, por consiguiente, no se le resiste (Bourdieu 2000).

En esta línea, y tomando en consideración los resultados que entrega el binomio sexual hombre fuerte/mujer débil, nos parece que, la naturalización del monopolio masculino de la violencia en la escuela, el ejercicio discursivo de aseverar que constituye un sistema legítimo para imponer respeto y obediencia por parte de estudiantes y apoderados, da cuenta, de forma explícita, de la importante contribución que realiza la escuela, en lo que respecta a la naturalización y eternización de la violencia hacia las mujeres.

### 5.2.5- Mandato mujer sensual

Este mandato dice relación con la preconcepción histórica que concibe el cuerpo de las mujeres como naturalmente sensual y, en consecuencia, potencialmente disponible para satisfacer deseos sexuales masculinos.

Durante el proceso de investigación, pudimos identificar dos modalidades desde las cuales se ejerce dicho mandato. El primero, dice relación con el ejercicio de disciplinar la vestimenta y el segundo con actitudes constitutivas de acoso sexual. Por último, incorporamos una dimensión relacionada con la proyección de dicho mandato hacia las estudiantes.

#### a) La Vestimenta

A continuación, una docente con bajos años de servicio expone una situación en la que, el director del establecimiento, se refiere a la vestimenta que utilizó durante una ceremonia correspondiente al inicio del año escolar.

**“Entrevistada:** “Yo me acuerdo una vez use un pantalón y el director me llamó para recomendarme no usar ese pantalón (yo tenía una calza que tenía dos líneas transparentes). Me llamó al otro día de la imposición de insignias para decirme que no era una vestimenta acorde para trabajar con niños. Me chocó caleta, era mi primer mes de trabajo, no le respondí nada, yo no ando buscando que los niños me miren.

(El me respondió) no, es como una recomendación, cuando vio mi cara de sorpresa como que le bajo el perfil.

**Entrevistadora: ¿Qué sentiste ahí?**

Rabia, pena, me acuerdo llegue a la casa a llorar, porque sentí la mirada cochina. Pucha estamos en un colegio católico cómo tan cochino, van a pensar que una se está insinuando a los cabros. Eso fue para mí penca” (Docente 1. Establecimiento IVE. A.2. B.AS)

Proveniente del mismo establecimiento, una docente con altos años de servicio se refiere a una situación similar.

“Una sola vez me pasó por andar con vestido, mi vestido estaba sobre la rodilla, pero no más arriba porque yo no soy de las que uso muy corto y la jefa de UTP llegó y me dijo ¿y tú como andas así? No puedes andar así, yo le dije oye que te pasa, soy mujer. Llegó y me dijo sí, pero eso está para las jovencitas, casi se me cae el pelo, nunca la había escuchado. Ahora solo uso pantalón” (Docente 2. IVE. A.2. A.AS)

Las referencias a la vestimenta no solamente se formulan en términos de sanciones, sino que también como exigencias, esto es lo que comenta una docente con bajos años de servicio proveniente de un establecimiento con IVE alto.

El contexto en el que sitúa lo que sigue se encuentra en el otorgamiento televisado de un premio para la institución.

“**Entrevistada:** Habían salido premiados y resulta que habían ido como de la televisión a entrevistar y todo eso y el Jefe de UTP me dijo: por favor anda a tu casa y anda a arreglarte, y yo, pero si estoy bien. Pero no colócate esto, maquíllate y así.

**Entrevistadora: ¿Eso te lo dijo el UTP?**

Sí, entonces es como esa visión de o sea obviamente uno no va como modelo po, pero por qué te mandan a tu casa a arreglarte para una entrevista, o sea igual es como una agresión, una lo siente como... pucha y cómo tengo que venir entonces por qué te exigen ir de alguna manera en específico” (Docente 3. Establecimiento IVE. A.4. B. AS)

## **b) Acoso sexual**

Acá, incorporamos situaciones en las que, las docentes refieren haberse sentidos acosadas sexualmente. Esto mediante un trato inadecuado, insinuador,

amenazante, relacionado con el ejercicio de cotejo varonil, sin consentimiento alguno, por parte de quien lo recibe.

A continuación, extractos provenientes de dos docentes con bajos años de servicio de establecimientos con IVE alto.

**“Entrevistada:** Ahora, también lo que se da es que cuando tú llegas hay colegas que se acercan de otra manera, varones, entonces claro persona X, Inspector tanto, él siempre es así cariñoso con las mujeres. Pero cariñoso, así como, no sé es rara la dinámica.

**Entrevistadora: ¿Por qué?**

No sé, ponte tú la acompaña a su sala, si tiene algún problema me llama no más o que te llevan regalos, y tú dices igual es como raro, pero eso pasa con todas las nuevas que llegan, que tú dices serán amables, pero de repente la amabilidad es otra cosa entonces están como esas dos caras de la moneda (Docente 4. Establecimiento”. (IVE. A.4. B. AS)

**“Entrevistadora: ¿Ha existido alguna broma que te haya molestado?**

**Entrevistada:** Aparte de la apariencia que te ves bonita, pero ese bonita sería bonito de escucharlo. Te ves rica eso ya me molesta.

**Entrevistadora: ¿Y eso quiénes te lo han dicho?**

**Entrevistada:** Colegas y claro, te ves bien buena y es como: pobre hueón” (Docente 7. Establecimiento IVE. A.1. B.AS).

Los estudiantes son sindicados como perpetradores de acoso sexual, pues también detentan la facultad de poder emprender acciones que finalmente intimidan y avergüenzan a las docentes. Al respecto, una entrevistada con bajos años de servicio de un establecimiento con IVE alto refiere lo siguiente:

**“Entrevistada:** Aprendí a usar delantal, porque en un momento cuando yo recién me titulé, pucha joven, pesaba 50 kilos, me arreglaba bastante y resulta que en un momento empezaron a sacar fotos los estudiantes de mi trasero de mi parte de atrás y la subían a las redes, así como, a otras colegas también.

**Entrevistadora: ¿Y qué sentiste con eso?**

Me sentí súper vulnerable, así como pasada a llevar, me dio vergüenza, rabia, así como todos los estados por haber y tampoco lo encontré normal, porque también me dijeron, pero si eso lo vienen haciendo de hace años, de tiempo” (Docente 7. Establecimiento IVE. A.1. B.AS).

**b) Proyección del mandato hacia las estudiantes**

El mandato mujer sensual también se proyecta hacia las estudiantes. En ellas, opera delimitando comportamientos afectivos y sexuales adecuados e inadecuados, es decir, funciona como moderador moral.

En esta línea, incorporamos relatos de tres docentes, las dos primeras provenientes de establecimientos con IVE bajo y la última de uno con IVE alto, en los tres casos la direccionalidad proviene de los/as colegas, es decir, del equipo docente.

“Yo he escuchado comentarios ponte tú como de colegas hacia alumnas, no se po. Como que le gusta el webeo, que va a quedar embarazada, o que anda webiando con todo el mundo, que no se hace respetar, las clásicas” (Docente 8. Establecimiento IVE. B.3. B.AS)

“La cabra esta que es loca, que le gusta tanto el hueveo, ojalá que no salga embarazada, que no pase esto, que no pase esto otro, o cachaste que se andaba sentando en las piernas de tal cabro. Entonces como que de repente, hay veces de que los mismos colegas se prestan y caen en este juego, peor que los chicos del curso en empezar a hablar o pelar a las mismas alumnas” (Docente 12. Establecimiento IVE.B.1. B.AS)

“Una lo ve en los comentarios de los colegas “Ay, si uno sabía que iba a quedar embarazada” y son comentarios machistas, eso es violencia, violencia de género. Las niñas no lo reconocen, están acostumbradas” (Docente1. Establecimiento IVE. A.2. B.AS)

### **5.2.6.-Análisis del mandato mujer sensual**

Este mandato dice relación con la preconcepción histórica que concibe el cuerpo de las mujeres como naturalmente sensual y potencialmente disponible para satisfacer deseos sexuales masculinos (Olavarria, 2007). En términos de Marcela Lagarde (2015), constituye un cautiverio de género, pues configura una identidad femenina según parámetros impuestos por deseos e intenciones masculinas. Lo anterior, ocasiona que toda tentativa de administración autónoma de la sensualidad, por parte de las mujeres, sea anulada o fuertemente sancionada.

En consecuencia, con respecto a las mujeres, la dimensión sensual de su corporalidad no les pertenece, por el contrario, constituye un patrimonio simbólicamente masculino y se expresa en forma de licencias para proferir con naturalidad acciones y/o discursos de tipo sensual contra ellas.

En cuanto a los testimonios de las docentes, el mandato en cuestión, se encontró presente principalmente en docentes con bajos años de servicio, en las que podríamos denominar jóvenes, y que, si bien fue posible desprender su presencia de forma transversal en las instituciones revisadas, la intensidad de su contenido, la mayor exactitud, provino de establecimientos con IVE alto. Es en estos últimos, los cuatro revisados, donde este mandato alcanza mayores grados de inteligibilidad.

La direccionalidad, es decir, de donde provienen estos discursos y prácticas, es transversal, incluye a dirección, colegas y estudiantes. Además, no sólo impacta a las docentes, sino, como ellas refieren, se hace extensivo hacia las estudiantes.

En cuanto a la vestimenta, dispositivo de poder que, particularmente los directivos utilizan para sancionar a las docentes que incurren en no reprimir la “sensualidad innata de sus cuerpos”, encontramos que, dicho ejercicio opera diferente cuando se trata de docentes con bajos y altos años de servicio. En estas últimas, al carácter provocativo de la vestimenta que utilizan, se le incorpora el hecho de no estar acorde con su edad.

Con respecto a las docentes de establecimientos con IVE bajo, las alusiones a este mandato no se encuentran relacionadas con ellas u otras profesoras, sino que, con el discurso proferido por colegas sobre el comportamiento sexualmente inadecuado de las estudiantes, el cual, a su vez, sería causa directa de un posible embarazo.

Otra particularidad de este mandato, es que impacta profundamente a las docentes. Ellas acompañan el relato con sensaciones de rabia, llanto, pena, incomodidad, vergüenza, así como también, incorporan conclusiones asociadas a la autocensura de sus cuerpos. Incorporan que algo han hecho mal.

Por consiguiente, el mandato mujer sensual, opera, por un lado, sancionando lo que se interpreta como transgresor al género femenino, lo cual en las docentes dice relación con la vestimenta y en las estudiantes con sus comportamientos y, por el otro, naturalizando el control sexual que ejercen los varones sobre las mujeres.

#### **5.2.7.- Mandato mujer madre**

El mandato en cuestión, dice relación con experiencias relatadas por las docentes en las cuales se les asocia a roles y funciones de tipo maternas. Importante es

resaltar que, en este apartado emergieron testimonios disimiles, puesto que, en algunas docentes dicha adscripción representaba una ofensa y, en otras, una expresión de afecto por parte de los estudiantes.

Lo que sigue, corresponde a una docente con bajos años de servicio de un establecimiento con IVE alto, la cual se resiste a la utilización del mandato de la maternidad en las decisiones profesionales que se adoptan para asignarle cursos.

“También no sé porque esta este concepto de que en séptimo y octavo lo mejor es que haya profesoras mujeres y la mayoría que trabajamos en esos cursos somos mujeres y yo, pero por qué, es que ustedes, de nuevo sale ese instinto maternal, pueden trabajar con los más chiquititos que necesitan más contención y ustedes si se la pueden dar... no, yo no puedo darla, yo feliz trabajar, pero el cómo lo dicen es lo que me molesta. Me daría lo mismo si me dicen X este año te toca séptimo y octavo, ya, lo acepto, pero no ese complemento claro, el que tú eres mujer y te puedes relacionar mejor con los más chicos” (Docente 7. Establecimiento IVE. A.1. B.AS)

Por otro lado, como decíamos, una docente también con bajos años de servicio perteneciente a otro establecimiento con IVE alto, expone con orgullo un conjunto de situaciones con los/as estudiantes, las cuales permiten dar cuenta del ejercicio de un vínculo maternal voluntario basado en la abnegación.

Con el objetivo de fundamentar aquello, presentamos la respuesta que entrega cuando se le pregunta con respecto al vínculo extraescolar establecido con los/as estudiantes de Segundo Medio, correspondiente a su jefatura.

**“Entrevistadora: ¿Los/as estudiantes te podían llamar a cualquier hora?**

Sí, yo tuve que ir a buscar cabros curaos, ponte tú.

**Entrevistada: ¿En Coyhaique? ¿Y ellos te llamaban?**

Sí, profe no sé qué hacer y la cuestión. Ya... voy.

**Entrevistadora: ¿Y eso durante todo el año que fuiste profesora jefa?**

Sí, es que no era solamente con los de mi curso.

**Entrevistadora: ¿Te acuerda de otra situación que, a tú parecer, resultaba ser maternal?**

No sé po, ponte tú, Pascua de Resurrección. Yo no estoy ni ahí con la Iglesia Católica, pero el tema de los huevitos. Entonces, yo hice un canastito para cada uno y les puse huevitos y fui para la sala y les dije que el conejito había pasado a mi casa y que les había dejado esto y ya. Día del... no sé po, los cumpleaños. Yo celebré todos los cumpleaños sagrados con los chiquillos” (Docente 4. Establecimiento IVE. A.4. B. AS)

### **5.2.8.- Análisis del mandato mujer madre**

El imaginario simbólico de la maternidad, no dice relación con la procreación, sino que con un conjunto de atributos que las mujeres, en cuanto tal, deben saber reproducir (Montecinos, 1991, 2016). En el caso de las entrevistadas, pudimos identificar que se les imponen facultades, supuestamente innatas, para cuidar, atender y contener a los/as estudiantes, especialmente a aquellos de edades tempranas.

Al respecto, debemos señalar que durante la investigación nos encontramos con dos casos disimiles con respecto a la recepción hacia este mandato, en un caso la docente se resiste, lo critica, lo considera injusto, y en el otro, la docente se siente orgullosa, realizada de reproducirlo, lo interpreta como un ejercicio de valoración por parte de los/ las estudiantes.

La existencia de dos interpretaciones disimiles antes el mismo mandato, estaría dando cuenta que, a pesar de sus intencionalidades coercitivas, estos finalmente son susceptibles de ser resistidos o aceptados por quienes los reciben. Siguiendo a Marta Lamas (2000), esto responde a que, los mandatos son construcciones

culturales introyectadas subjetivamente y en ese campo son susceptibles de ser interpretadas. Por consiguiente, atendiendo a la dicotomía de los testimonios expuestos en este apartado, podemos desprender que los mandatos no operan de manera homogénea en todas las mujeres y, en consecuencia, hacen que la interpretación última de la violencia sea relativa.

#### **5.2.9.- Análisis general de los mandatos y su direccionalidad, según IVE y años de servicio**

La categoría de mandatos de género proviene de la perspectiva teórica y conceptual en la que se postula que sobre la diferencia sexual de los cuerpos se ejercen diferentes mecanismos de control social. Tomando de referencia la concepción de violencia simbólica de Bourdieu (2000) y el discurso como ejercicio de coacción de Butler (2017), asumiremos que, los mandatos son formas de control que se producen y reproducen mediante el discurso.

En el caso de las profesoras entrevistadas, los mandatos se encuentran directamente asociados a la distribución desigual de la autoridad docente entre hombres y mujeres. Ellas aluden a los mandatos, a ideas preconcebidas sobre lo femenino y, cabe señalar, sus limitaciones, cuando se refieren a escenarios en los cuales han sido víctimas directas u observadores de situaciones de violencia o menoscabo laboral y/o personal.

Utilizan los mandatos como recurso para darle explicación a los sucesos vividos, en particular a las intenciones de quienes ejercen acciones contra ellas u otras mujeres, dentro del establecimiento. Los mandatos, no son estáticos, no se expresan con la

misma densidad, ni con las mismas propiedades en todos los testimonios de las docentes, esto dependerá del Índice de Vulnerabilidad Escolar de los establecimientos (IVE) y de los años de servicio de las docentes (AS)

Por lo dicho anteriormente, los mandatos tienen una composición de género eminentemente comparativa, ellas comparan su situación con las de sus pares masculinos y, a partir del reconocimiento de desigualdades, utilizan explicaciones que, trascendiendo lo individual, adquieren dimensiones de género, es decir, lo vivido corresponde a una situación que se relaciona por pertenecer al género femenino.

La identificación de mandatos de género en los discursos de las docentes, permite sostener que existe un marco de significados desde el cual se ejercen acciones sexistas, es decir, la escuela dispone de un repertorio cultural desde el cual emergen estas acciones. No son experiencias aisladas, ni responden a acciones particulares de algunos actores, por el contrario, las docentes dan cuenta de un aparataje institucional que produce y reproduce sexismo.

El mandato es, en sí mismo, un ejercicio de violencia, pero a su vez constituye un antecedente o un marco de justificación para el ejercicio de otras violencias. Al ser el establecimiento educacional un espacio altamente normativizado, en cuanto hay normas definidas y jerarquías preestablecidas, la violencia que relatan las docentes refiere, principalmente, al ejercicio de discursos y prácticas simbólicamente discriminatorias. Lo anterior, en ningún caso significa que no existan casos de violencia directa, sin embargo, la tendencia generalizada de las docentes versa

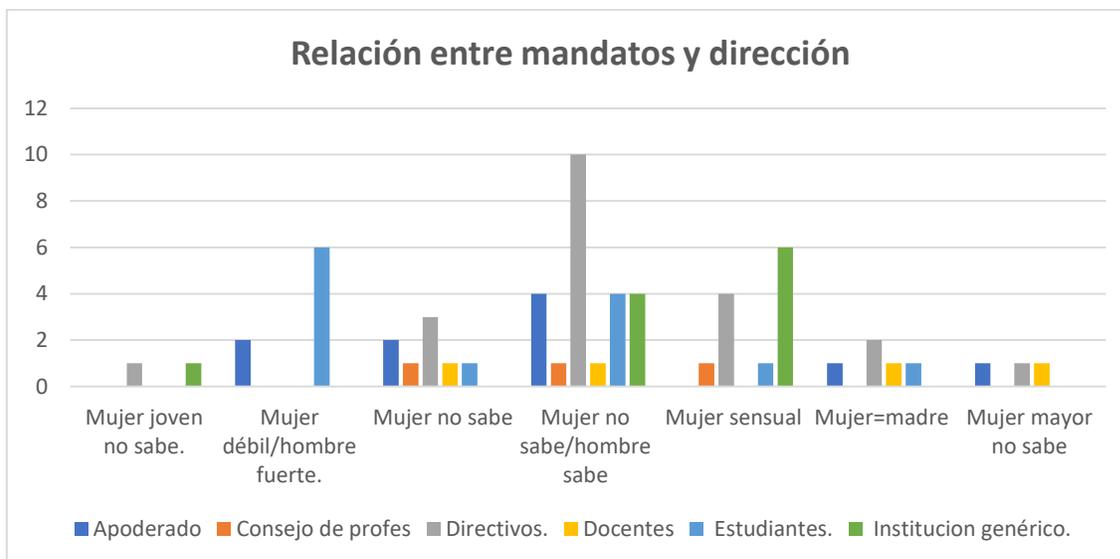
sobre violencias simbólicas, las cuales, con fines de precisión teórico-conceptual fueron fragmentadas y traducidas como mandatos.

Los mandatos emergen, como dijimos, cuando se elaboran explicaciones sobre situaciones vividas, las cuales ocasionan cuestionamiento, incomodidad y también dolor. Es el reconocimiento que sobre sus cuerpos pesan moldes preestablecidos, los cuales les impiden desempeñarse en igualdad de condiciones con respecto a sus pares masculinos.

En términos concretos, los mandatos de género que emergieron del trabajo de campo, son los siguientes: hombre sabe/mujer no sabe, mujer sensual, hombre fuerte/mujer débil, mujer igual madre, mujer mayor no sabe y mujer joven no sabe.

De estos, hay algunos que se expresan de manera unidireccional, es decir son formulados aludiendo de manera clara y precisa hacia cuerpos femeninos, el mandato se inscribe de manera automática por el hecho de “ser mujer”. Aquí encontramos aquellos que se refieren a maternidad, sensualidad y edad. No obstante, otros utilizan la comparación en el ejercicio declarativo, en estos casos, no basta con limitar el funcionamiento de las docentes en su calidad de mujeres, sino que, además, hay que hacerlo demarcando que la masculinidad constituye la norma, lo correcto, lo ideal. Aquí se sitúan: hombre fuerte/mujer débil, hombre sabe/mujer no sabe.

Por último, una representación gráfica con respecto a los mandatos y su direccionalidad.



El gráfico adjunto, permite confirmar lo sostenido anteriormente con respecto a que son los directivos (inspectores, jefe de unidad técnica y directores) quienes esgrimen mayoritariamente discursos sustentados en mandatos de género hacia las docentes. Además, que el mandato predominante es el denominado hombre sabe/mujer no sabe, dicotomía que, como expusimos, se encuentra asociada al monopolio masculino del saber y el poder dentro de la escuela. Luego, la siguen el mandato mujer sensual, la direccionalidad predominante aquí es de la institución en genérico. Al respecto aclaramos que dicha categoría emergió de testimonios que no dejaban en claro la direccionalidad.

En “institución en genérico” se encuentran diferentes expresiones que refieren a un perpetrador impersonal, no tiene nombre ni cargo claro, no obstante, lo que realiza y sus consecuencias son claramente identificadas. Aquí encontramos testimonios acompañados de las siguientes frases: “siempre toman más cuenta al varón”, “ellos reaccionan oponiéndose a lo que diga una mujer”, “hay hombres muy cariñosos cuando una llega a trabajar”, “me han dicho mujer tenía que ser” y “nos han dicho

amargada por parar las bromas”. Al ser una categoría aparentemente imprecisa y genérica, nos parece, estar dando cuenta del carácter sistémico que revierte la reproducción de violencia hacia las docentes en la escuela, pues representa la presencia de un sujeto masculino omnipresente, el cual se caracteriza por distribuir y jerarquizar a su antojo el trato y las funciones de quienes se desempeñan laboralmente allí.

### **5.3.- Caracterizar tipos, consecuencias psicológicas y explicaciones de la violencia contra las profesoras, según índice de vulnerabilidad escolar y años de servicio docente.**

#### **5.3.1- Tipos y consecuencias psicológicas**

Los tipos de violencias que pudimos desprender durante la investigación, ordenados de mayor a menor según su recurrencia, son los siguientes: simbólica: menoscabo/desautorización, simbólica: bromas, violencia sexual: acoso sexual, violencia física: intento de agresión y violencia laboral. La primera, la cual alcanzó un nivel alto de persistencia entre las docentes (42 citas), constituye una expresión de violencia simbólica, modalidad que se caracteriza por la imposición de patrones estereotipados, mensajes o signos asociados a la dominación, desigualdad y discriminación contra las mujeres, la cual, como consecuencia, se caracteriza por ejercer una importante contribución en la naturalización de la subordinación femenina en la sociedad (Ley Integral de Violencia, Argentina, 2009). En este grupo,

incorporamos también las bromas. Luego, con menos insistencia, se encuentran violencia sexual, violencia física y violencia laboral.

En cuanto a las consecuencias, las diferenciamos en dos grupos, de alta intensidad y de baja intensidad. En el primer grupo, incorporamos experiencias que las entrevistadas acompañaban de sensaciones de rabia, llanto, miedo e inseguridad, y, en el segundo, se encuentran escenarios recordados con molestia e incomodidad. Además, identificamos una consecuencia que llamamos autocensura, la cual comprende el ejercicio de anular, producto de la coerción, la subjetividad y la agencia en las acciones. Es una actitud reactiva a un estímulo de violencia, una forma de sobrevivencia que, para el caso de las entrevistadas, implicaba dejar de hacer aquello por lo que se era sancionada o violentada (Yugueros, 2014).

Por último, emergieron con menos recurrencia: perjuicio laboral y patologización, la primera se encuentra asociada a daño laboral intencional y la segunda a enfermedades psiquiátricas asociadas a maltrato laboral (Ver anexo 1)

Antes de pasar a su revisión, es importante señalar que, las divisiones establecidas son ficticias, en la realidad las docentes iban entrelazando direcciones, mandatos, tipos, consecuencias y explicaciones de la violencia. Por consiguiente, es posible que un testimonio incorporado para dar cuenta de un mandato sea similar en contenido a uno ingresado en las tipificaciones. Para comprender dichas relaciones, hemos explicitado la relación entre mandato, tipo y consecuencia.

### **5.3.1.1.- Mandato hombre sabe/ mujer no sabe, tipo violencia simbólica y autocensura**

Aquí, incorporaremos dos testimonios representativos de la violencia simbólica de desautorizar, la cual se cruza o tiene como marco explicativo el mandato hombre sabe/mujer no sabe, en particular lo que concierne a la anulación de voces femeninas en el espacio público. La consecuencia que refieren las docentes es la autocensura.

En ambos casos, son docentes con bajos años de servicio y que se desempeñan en establecimientos con IVE alto.

**“Entrevistada:** Una docente tiró una buena idea, pero el equipo directivo ni la escuchó. Y ahí quedo la idea, ese tipo de cosas tú dices para que voy a opinar si sabes que tu opinión realmente no va a valer.

**Entrevistadora: ¿y eso lo viste en más de una oportunidad?**

Sí, entonces finalmente yo al menos asumí una postura de mejor me quedo callada porque que voy a opinar yo si le contestan así a una compañera que está teniendo una buena idea” (Docente 3. Establecimiento IVE. A.4. B. AS)

“Me he sentido incomoda por ejemplo cuando yo opino. Este año decidí que ya no voy a opinar más, porque siento que la gente que opina, sobre todo si somos mujeres, tenemos menos consideraciones. Yo lo veía por ejemplo cuando la X y la M increparon al director, dijeron exactamente lo mismo que dijo el P, pero ellas fueron culpadas de violentas” (Docente1. Establecimiento IVE. A.2. B.AS)

### **5.3.1.2.- Mandato hombre fuerte/mujer débil, tipo violencia simbólica y consecuencia psicológica de alta intensidad**

En este caso, la docente se refiere a una situación sufrida con los estudiantes, el tipo de violencia es simbólica asociada a la desautorización y la broma, el mandato

que lo justifica es de hombre fuerte/mujer débil, y la consecuencia ocasionada es psicológica de alta intensidad.

La entrevistada posee bajos años de servicio y pertenece a un establecimiento con IVE alto.

“Los estudiantes me robaron de mi cartera. Me fueron a acusar muchas veces de cosas que nunca fueron entonces. Y fijate que fue con algo súper simple, pero me robaron mis llaves y ahí tenía un llavero que me lo había traído un amigo especialmente de Italia y yo amaba ese llavero, no sé a lo mejor es una estupidez y en ese momento dije no puedo más y me fui llorando a mi casa porque me sentí súper vulnerable, así como ¿qué hago aquí?” (Docente 7. Establecimiento IVE. A.1. B.AS)

En esta misma línea, se inscriben los relatos de dos docentes, ambas pertenecen a establecimientos educacionales con IVE alto, sin embargo, la primera posee bajos años de servicio y la segunda altos años de servicio.

“Vi a esa profesora que la desafiaron y armaron una guerra de libros y manzanas dentro de la sala y que ella si salió llorando con mucha impotencia de no haber podido controlar la situación de esta mirada de los cabros desafiantes. Porque ellos son desafiantes, ellos te ponen a prueba en todo momento” (Docente 4. Establecimiento IVE. A.4. B. AS)

“Si hay una profesora joven que ha tenido diferencias con los alumnos y ha salido llorando de la sala y eso yo creo que los chicos lo toman como que ganaron el round y bueno las ofensas de palabras, insulto” (Docente 6. Establecimiento IVE. A.3. A.AS)

### **5.3.1.3.- Mandato hombre fuerte/ mujer débil, violencia potencialmente física y consecuencia psicológica de alta intensidad.**

La sensación de miedo o inseguridad también proviene de acciones perpetradas por estudiantes contra profesoras. A continuación, compartimos la experiencia de una docente con bajos años de servicios de un establecimiento con IVE alto. En su caso, refiere a un escenario susceptible de violencia física, el mandato que se intersecta es el de hombre fuerte/mujer débil y la consecuencia proviene de aquellas que hemos denominado psicológicas de alta intensidad.

“Bueno hacia nosotras, las profesoras, es alto el índice de violencia que hay. Nosotras tenemos que prácticamente adoptar un tipo de rol o sea actuar de ser mala dentro de la sala para que no nos pase algo. (Docente 7. Establecimiento IVE. A.1. B.AS)

### **5.3.1.4.- Mandato hombre sabe/mujer no sabe, violencia laboral y consecuencia psicológica de baja intensidad y perjuicio laboral**

Por último, incorporaremos testimonios asociados a violencia laboral, la cual se encuentra intersectada por el mandato hombre sabe/mujer no sabe y tiene aparejado consecuencias psicológicas de baja intensidad y perjuicio laboral. En el primer caso la docente, quien posee bajo años de servicio y se desempeña en un establecimiento con IVE bajo, refiere una merma de su sueldo por razones de género, en el otro, la docente, también con bajos años de servicio, pero que pertenece a un establecimiento con IVE alto, señala que en la distribución de cursos se tiende a favorecer a docentes varones.

“Yo estoy contratada por cuarenta y cuatro horas y gano ya tal porcentaje y gano tal plata y resulta que nos hemos encontrado más que nada con las personas que somos amigos, ahí mientras conversamos del tema plata y todo eso y me ha pasado mucho que tengo colegas que hacen Ciencias, que son hombres y que tienen un contrato menor de horas al mío y resulta que están ganando cerca de doscientos mil pesos más que yo, entonces también es cuático, trabajando cuarenta horas o teniendo treinta y nueve horas de contrato y yo con cuarenta y cuatro. Entonces ahí más o menos uno va viendo y también hice el sondeo con las colegas de mi área con mujeres y generalmente estamos parejas” (Docente 11. Establecimiento IVE.B.1. B.AS)

“Pero mis colegas varones 4to medio, humanista, los mejores cursos, listo. Y yo, pero y por qué y a nosotras a primero medio que son los más conflictivos que viene recién llegando de que hay peleas, así como no entiendo yo el cómo buscan o nos asignan los cursos. Si es porque... no sé es por la edad, o es por el género” (Docente 7. Establecimiento IVE. A.1. B.AS)

### **5.3.5.- Análisis mandatos, tipos y consecuencias, según IVE y años de servicio**

Como anunciamos en el marco teórico, la incorporación de tipos de violencias contra las mujeres proviene de los alcances y la nomenclatura brindada por marcos regulatorios internacionales asociados a prevención, sanción y reparación de esta. En particular, debido a su integralidad y precisión, utilizamos de referencias las tipificaciones provenientes de la Ley Integral Contra la Violencia de Argentina (2009).

En cuanto a la determinación de incorporar dichas tipificaciones, responde a dos razones. La primera, es porque emergieron del trabajo de campo, las entrevistadas, sin hacer uso técnico de estas, al ir recordando y relatando experiencias propias y lejanas de violencia hacia las mujeres en sus respectivos establecimientos, hacían alusión, de manera persistente, a diferentes escenarios, dimensiones e intenciones de perpetración. Ellas, movilizaron la categoría de violencia hacia diversos lugares,

razón por la cual, con el objetivo de atender conceptualmente a dicha multidimensionalidad, se optó por el uso de esta clasificación.

La segunda razón, enraizada a la primera, es que la utilización de tipificaciones proveniente del ámbito jurídico-normativo, las cuales se basan en normar fundamentalmente la violencia contra las mujeres en el ámbito privado, en un terreno considerado históricamente como público, la escuela, permite problematizar, por una parte, los abordajes que relacionan exclusivamente los tipos de violencias con el ámbito sentimental, privado, y, por el otro, el carácter neutral o pasivo de los establecimientos educacionales con respecto a la violencia socio-estructural hacia las mujeres.

En lo que respecta a las consecuencias de las violencias, cabe destacar que, su incorporación y separación con respecto a los tipos, dice relación con la necesidad de dimensionar el impacto que ocasionan los discursos y/o prácticas sexistas en las docentes, dar cuenta de que no son inocuos, que tienen impactos psicológicos de relevancia. Con esto, se pretendió dar cabida a la dimensión emotiva de los testimonios, darles espacio a las expresiones de rabia, enojo, llanto, incomodidad, inseguridad y molestia generalizada que las entrevistadas, de manera generosa y desinteresada, entregaron.

Para el caso de las consecuencias utilizamos de referencia los marcos conceptuales y teóricos provenientes de investigaciones sobre violencias en el contexto de pareja y violencia laboral contra mujeres. En ambos casos, pudimos obtener dimensiones de tipo psicológica similares a las que las entrevistadas habían señalado.

El mandato, en cuanto a los tipos y las consecuencias, funciona como el marco explicativo desde donde emergen, situación que nos hace distanciarnos del supuesto asociado a que la dominación masculina se sostiene mediante el ejercicio de una violencia simbólica, la cual se caracteriza por no ser percibida por las víctimas (Bourdieu, 2000). Al respecto, y tomando en consideración los testimonios de las docentes, aseveramos que los mandatos, forma particular en la que se ejerce la violencia simbólica hacia las mujeres, sí tienen impactos en la salud mental y el desempeño laboral de las docentes. Sus expresiones de rabia, enojo, llanto, inseguridad y/o la necesidad de autocensura que acompaña sus relatos permiten dar cuenta de aquello. Por consiguiente, la violencia hacia las mujeres en la escuela no es invisible, solamente no es verbalizada en dichos términos.

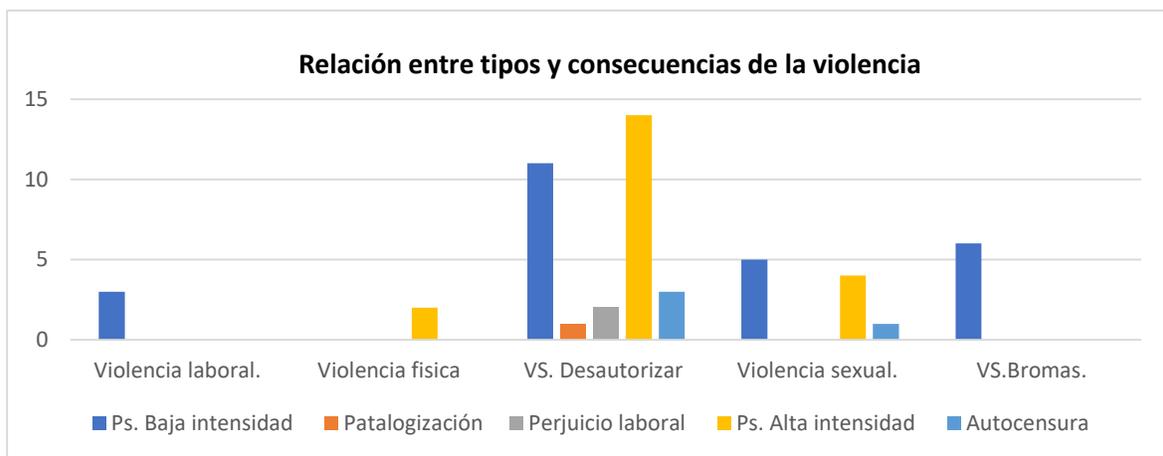
Con respecto al comportamiento de los establecimientos educacionales y los tipos de violencia, cabe decir que, aquellas de tipo laboral, sexual, física y simbólica asociada a bromas, se presentó exclusivamente en los que disponen IVE alto. En aquellas instituciones con IVE bajo, fue posible únicamente identificar violencias del tipo simbólicas, asociadas a desautorizar.

Lo anterior, según lo que reportan las entrevistadas, responde a que en el caso de las docentes que se desempeñan en contextos de vulnerabilidad social, la conflictividad con los/as estudiantes es mayor, lo cual hace diversificar los tipos y las consecuencias de la violencia, escenario que cambia cuando se trata de docentes que se desenvuelven en instituciones que poseen bajos niveles de vulnerabilidad escolar. Acá, las dinámicas identificadas como violentas son menores y, además, tienden a involucrar a sujetos mayormente normados por la institución:

docentes y directivos, los que, al menos en esta muestra, no incurren en el ejercicio de agresiones de tipo directas.

En lo que respecta a la incidencia de los años de servicio, la identificación de discursos, prácticas y/o situaciones asociadas a violencias fue transversal, todas las docentes, a partir de sus experiencias, sus formas particulares de comprender el tópico conversacional entregado y las particularidades de sus respectivos establecimientos, pudieron aportar en la delimitación de tipos y consecuencias.

Por último, representamos gráficamente la relación entre tipos y consecuencias de la violencia:



El gráfico adjunto confirma de forma visual la persistencia ya manifestada de la violencia simbólica (VS. Desautorizar), la cual, atendiendo a los resultados sobre mandatos y direccionalidad, es reproducida principalmente por el equipo directivo de los establecimientos educacionales. Además, nos permite evidenciar las consecuencias psicológicas que ocasiona, las cuales, en orden decreciente, son: psicológicas de alta intensidad, psicológicas de baja intensidad y autocensura.

Así también, es posible identificar que la violencia física ocasiona consecuencias de alta intensidad, el acoso sexual consecuencias psicológicas de alta y baja intensidad y el acoso laboral consecuencias de baja intensidad. Con esto, podemos concluir que los actos de violencia hacia las docentes que se producen y reproducen en las instituciones educativas revisadas las impactan negativamente, no de la misma forma ni con la misma intensidad. No obstante, la relevancia que nos interesa instalar aquí es que no son inocuas, no pasan desapercibidas, por el contrario, su verbalización, con la carga emocional que ya hemos mencionado, da cuenta de que son efectivamente recepcionadas, es decir, que cumplen con el objetivo último de menoscabar y/o secundarizar lo femenino.

### **5.3.2.- Explicaciones en torno a la violencia: Entre lo estructural y lo individual**

En la medida en que las docentes iban relatando sus experiencias, o lo de otras, con respecto a la violencia hacia las mujeres, en sus respectivos lugares de trabajo, iban elaborando e interrelacionando diferentes explicaciones. Algunas, las menos, se autculpabilizaban, consideraban que lo acontecido era en respuesta al carácter conflictivo de su propia personalidad, otras, la mayoría, señalaron que el marco explicativo general era el machismo, el cual, en algunos testimonios, era acompañado de la precisión de que constituía una característica propia de la región. Finalmente, hubo dos docentes, una de un establecimiento con IVE alto y otra con IVE bajo, que refirieron no existir expresión de violencia hacia las mujeres en sus respectivos establecimientos.

### 5.3.2.2.- Masculinización de las instituciones

La masculinización de las instituciones, emergió de testimonios asociados a situaciones de impunidad ante abusos cometidos por funcionarios varones. Las docentes, refieren que, ante casos graves de violencia física y sexual contra niñas y mujeres, quienes lideran las instituciones actúan de forma negligente u optan por la indiferencia. Nos referimos a masculinización porque nos parece que dicho accionar da cuenta de un funcionamiento institucional encubridor y, en consecuencia, cómplice de acciones masculinas de tipo penal.

Lo que sigue corresponde a dos testimonios que provienen de establecimientos con IVE alto y bajos años de desempeño. El primero se relaciona con el abuso sexual de un auxiliar hacia una estudiante y el segundo con denuncias de abuso sexual realizadas por estudiantes hacia un docente

“Hubo un caso, una vez de un auxiliar que se encargaba de las calderas que abusó sexualmente de una alumna, y este caballero creo que las llevaba donde están las calderas y ahí abuso de ella. Cuando se supo inmediatamente a este caballero lo sacaron del establecimiento, pero no lo despidieron, sino que, lo trasladaron a otra dependencia educacional” (Docente 7. Establecimiento IVE. A.1. B.AS)

“La denuncia que le hicieron las chicas de cuarto medio al profe de X y todos saben que es así, me molestó mucho, mucho, cuando él pidió que las niñas le pidieran disculpas por la denuncia que hicieron, pues dañaba su imagen.... ¿De qué estamos hablando? A mí nunca me dijo nada, yo fui su alumna, tocaba las piernas a las compañeras, a las más bonitas. Yo le fui a decir al jefe de UTP y me dijo que tenía que tener cuidado con esas acusaciones” (Docente1.Establecimiento IVE. A.2. B.AS)

### 5.3.2.1.- Machismo genérico y machismo regional

Lo que sigue, corresponde a dos docentes con bajos años de servicio y que se desempeñan en el establecimiento con el IVE más bajo de la comuna. En ambos casos, elaboran explicaciones a partir de agresiones provenientes de apoderados.

**“Entrevistada:** Es que, de partida, somos más mujeres que varones y lo otro es que obviamente por ser sexo débil, como le llaman malamente, ellos se pueden valer de eso para tratarte mal o sin respeto, yo creo que hay temas culturales ahí detrás.

**Entrevistadora:** ¿Cómo culturales? ¿a qué te refieres con eso?

Más machismo de la sociedad, claro si le vas a decir lo mismo a un profesor capaz que te pegue, la profesora no te va a pegar, no sé, pienso” (Docente 12. Establecimiento IVE.B.1. B.AS)

“Mira yo creo que todavía estamos con algunos resabios de cultura ultra machista en el que sienten que nosotras no tendríamos por qué estar enseñando o de que nosotras también podemos tener un título... nosotras tenemos que cumplir otro rol, el rol más que nada de mamá o de estar en casa, pero yo creo de que va por ese lado” (Docente 11. Establecimiento IVE.B.1. B.AS)

El machismo regional apareció en un número considerable de testimonios, siete de doce, representa una particularidad cultural instalada por las entrevistadas. Ellas, dan cuenta que, la intensificación de sus experiencias de discriminación y/o violencia, responde a los parámetros machistas existentes en la región de Aysén.

A continuación, dos testimonios, el primero, perteneciente a una profesora de un establecimiento con IVE bajo y altos años de servicios, la cual utilizará el machismo regional para explicar el comportamiento de los apoderados. El siguiente, proviene de una docente de un establecimiento con IVE alto y altos años de servicio, quien lo usa en relación con la conducta de dos colegas varones quienes, a su parecer, incurrieron en culparla injustamente de hostigar a un estudiante.

“Creo que tiene o influye un poco este machismo que tiene la región porque obviamente tratan de estar por sobre la autoridad, por decirlo de alguna forma, por ejemplo, de una profesora, es decir una mujer no podría tener más autoridad que el apoderado que es varón” (Docente 9. Establecimiento IVE.B.3. A.AS)

“Yo jamás había maltratado a un niño y que pena lo que hicieron, pero por su machismo, por su diferencia de género. Ellos se apoyan entre varones. Además, que los dos son machistas porque son de la región” (Docente 2. Establecimiento IVE. A.2. A.AS)

### **5.3.2.3.- Ausencia de la violencia hacia las mujeres en la escuela.**

Por último, incorporamos un testimonio asociado a la ausencia de violencia hacia las mujeres en la escuela, la cual proviene de dos docentes. Ambas disponen de bajos años de servicio, no obstante, la primera se desempeña en un establecimiento con IVE alto y la segunda en uno con IVE bajo.

Con respecto a la primera, sostiene que no existe conflictividad relevante en su escuela, ni menos victimización asociada a las mujeres, alumnas o estudiantes, por el contrario, asevera que los escasos problemas disciplinarios y de convivencia que acontecen son producidos por estas.

“Mira, yo creo que en general pasa hoy en día entre las mujeres en general, pero por cosas de que no saben solucionar los problemas. No sé, ella me miró y me miró de esta forma, no son capaces de solucionarlo, entonces, de cierta forma en las mujeres se nota más que no son capaces de solucionar los problemas” (Docente 10. Establecimiento IVE B.2. B. AS).

La segunda, alude que la conflictividad, particularmente asociada a los estudiantes, responde al trato hostil que reciben por parte de la institución. En ningún caso, incorpora alguna dimensión asociada a violencia hacia las mujeres. Cuando se le

consulta sobre escenarios de violencia, recurre de manera insistente y excluyente a los/as estudiantes.

“Siempre estaba la pelea de ya, los cabros vienen de gauchos o vienen de huasos y les daba con la wea de los huasos porque los dueños de la escuela querían. Mira no... respeten con la idiosincrasia de los cabros, entonces eso traía como que los cabros se sentían atacados y trajo peleas históricas. O ponte tú esto de ser muy rígidos, de no adaptarnos al nuevo tiempo, porque había que seguir una estructura que era de la escuela, y era como, podemos seguir esta misma estructura, pero dejando a los chiquillos ser, o sea, entender que el tiempo cambió. O sea, que los niños vengan un día de ropa de calle y vengan todos de gaucho, hueón es la idiosincrasia de los cabros cachai, o sea por ahí puede haber ido la violencia” (Docente 4. Establecimiento IVE. A.4. B. AS)

#### **5.3.2.4.- Análisis sobre las explicaciones en torno a la violencia hacia las docentes en la escuela, según IVE y años de servicio**

Tomando en consideración las cuatro explicaciones que tuvieron mayor recurrencia entre las entrevistadas: machismo genérico, masculinización de la institución, machismo regional y ausencia de violencia contra las mujeres, los tres primeros estarían dando cuenta de una cierta conciencia estructural del problema, pues identifican que las experiencias relatadas, directas y/o indirectas, encuentran su espacio de inteligibilidad fuera de los límites de sus instituciones, hay una referencia a un cuerpo social y cultural que motiva, justifica e impulsa las acciones que ellas relatan. Por el contrario, en los testimonios en los que se afirma la ausencia de violencia contra las mujeres, nos parece prevalecer una perspectiva individual, socialmente aislada. En el entendido de que, lo que sucede en las instituciones educativas responde a las dinámicas internas que allí se desarrollan.

Con respecto a los testimonios que negaron la existencia de violencia hacia las mujeres en la escuela, cabe destacar que, aquello no implicó la anulación de elementos considerados para esta investigación, pues en ambos casos se hizo alusión a mandatos de género, tipificaciones y consecuencias de la violencia, sin embargo, aquello no decantó en afirmaciones asociadas a la existencia de violencia hacia las mujeres.

Al respecto, en el caso del establecimiento con IVE alto, la docente se refiere a episodios en que, los estudiantes agreden verbalmente a una profesora, aclara que, aquello la impactó al punto de hacerla llorar, pero finalmente cuando se detiene a exponer las razones de lo sucedido refiere que responde a la carencia socio-económica y emocional de los/as estudiantes y a la violencia que la institución ejerce contra ellos/as.

Algo similar acontece con el establecimiento con IVE bajo, aquí la docente señala que no existe violencia hacia docentes, ni estudiantes, por el contrario, postula que ellas son el problema, que son las causantes de diferentes conflictos, es decir, refiere a un mandato de género: mujer conflictiva, pero no para fundamentar la presencia de la violencia, sino que para negarla

En consecuencia, nos parece que el carácter estructural o individual de las explicaciones asociadas a la violencia hacia las mujeres en la escuela, dependió de, haberlas podido identificar y relacionar con expresiones de machismo, general o regional, es decir, requirió de cierta comprensión y problematización con respecto a la dimensión socio estructural de dicha problemática. Así como también, de la

capacidad para establecer relaciones entre aquella y las experiencias personales acontecidas en la escuela.

Lo anterior, nos parece representar un ejercicio político e intelectual complejo, más aún, considerando que la formación en género y feminismo se encuentra distante de la formación inicial docente, así como también, del funcionamiento de las instituciones educativas escolares chilenas.

## VI.- CONCLUSIONES

Nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo se experimenta la violencia contra las mujeres dentro de la escuela?, no es azarosa, ni ingenua, proviene de la experiencia de quien escribe. Desde los primeros años de ejercicio docente, pude evidenciar la emergencia de diferentes expresiones despectivas hacia mi desempeño, así como también, hacia el de otras colegas. Una especie de incomodidad permanente, una sensación de que, los cinco años de estudio, no habían sido suficientes para desenvolverme profesionalmente con éxito o, al menos, con tranquilidad en el espacio laboral que con tanto cariño había escogido.

El activismo feminista, en particular, aquel que se encuentra vinculado con la violencia hacia las mujeres y la formación académica del Magister, hizo que aquella sensación sea nombrada. Me di cuenta que había planteamientos políticos y teórico-conceptuales feministas, así como también, marcos regulatorios internacionales, capaces de darle voz y nombre a lo invisible.

Como resultado de lo anterior, surge la necesidad de desprivatizar la violencia hacia las mujeres, situarla en el terreno de lo público, de lo cotidiano, toda vez que, la nomenclatura jurídica y el imaginario colectivo, la ha confinado al ámbito de las relaciones de pareja.

Por consiguiente, siguiendo las contribuciones feministas sobre el carácter estructural e histórico de la violencia hacia las mujeres, nos propusimos realizar, en

nomenclatura de Segato (2016), un proceso analítico tendiente a decodificar las formas particulares en que aquella se expresa en la escuela.

Por lo anterior, durante el trabajo de campo, se fue resolviendo agrupar las experiencias de las docentes en mandatos de género, direccionalidad, tipificaciones y consecuencias psicológicas de la violencia hacia las mujeres, así como también, explicaciones sobre la misma. Nuestro interés fundamental era evidenciar que, lo padecido por las docentes, se inscribe en el continuo de violencias que padecen las mujeres en la sociedad.

Tenía la certeza de que la violencia hacia las mujeres se encontraba presente en la escuela, los aportes feministas en educación, desde los años 90, ya lo habían sostenido. Sin embargo, cada vez me fue generando mayor incomodidad que las experiencias de las docentes no fueran consideradas. No me hacía sentido, ya que, si el sexismo se reproduce sobre cuerpos feminizados: ¿Por qué las docentes no habrían de ser impactadas? Si el espacio educativo chileno se ha caracterizado por su feminización: ¿Por qué no problematizar el genérico “docentes”, “profesores” y/o “profesorado”? ¿Por qué no extender la demanda por una educación no sexista hacia las docentes? Y, finalmente, ¿Por qué no utilizar las categorías de violencia hacia las mujeres para interpelar las relaciones de género que se producen y reproducen en la escuela?

Cuando fui entrevistando a las docentes, debo reconocer, tuve el temor inicial de que mis preocupaciones y experiencias no fueran compartidas, que finalmente me tuviera que centrar en dimensiones muy solapadas del problema. No obstante, para

mi sorpresa, los testimonios de las docentes se iban entretejiendo. A ratos, parecía que todas habíamos trabajado en el mismo lugar, puesto que, las experiencias, los actores involucrados y los sentimientos movilizados eran similares.

Por consiguiente, el tópico conversacional propuesto: la violencia hacia las mujeres en la escuela, tuvo un impacto positivo en ellas, todas lo cargaron de significado y significaciones particulares, en consecuencia, el tema no les era lejano. Podían, en su mayoría, movilizarlo perfectamente hacia diferentes escenarios, razón por la cual, hicieron emerger modalidades y direccionalidades de la violencia escolar no atendidas en las estadísticas ministeriales, ni en los estudios académicos sobre la misma.

Ahora bien, en términos concretos, los principales resultados alcanzados durante el proceso de investigación, son:

Los mandatos de género constituyen el soporte discursivo que antecede y/o contextualiza diferentes tipos de violencia hacia las mujeres docentes en la escuela. En términos de Bourdieu (2000), son expresivos de la violencia simbólica que se ejerce, de manera solapada, contra lo femenino en la sociedad.

Dicha violencia simbólica no es inocua, ni invisible, impacta considerablemente la salud emocional y el desempeño de las docentes. Esto último, se desprendió de las sensaciones y expresiones de llanto, rabia, miedo, incomodidad, molestia y/o vergüenza, que acompañaban cada testimonio. No les era algo distante de relatar, razón por la cual, al hacerlo, transitaban por diferentes estados de ánimo.

Debido al carácter individual e íntimo de las entrevistas realizadas, se accedió a una direccionalidad de la violencia, difícil, sino imposible, de acceder a través de otros medios. Esta, dice relación con los equipos directivos, particularmente en los establecimientos educacionales con IVE alto. Llamó poderosamente la atención que, docentes con desempeño en establecimientos diferentes, sin conocerse, representaran a los equipos directivos como reproductores de discursos y prácticas sexistas.

Lo anterior, nos parece altamente preocupante, toda vez que, se trata de profesionales que están a cargo de liderar la gestión de los establecimientos, son los responsables de recepcionar e impulsar, en sus respectivas comunidades educativas, políticas públicas ligadas a educación. Y, como anunciábamos en la relevancia de esta investigación, serían quienes, potencialmente, podrían suplir la negligencia estatal que padece la región de Aysén, en lo que respecta a prevención efectiva de la violencia hacia las mujeres.

Pero si son ellos, como lo relatan las docentes, los principales reproductores de violencia simbólica en la escuela: ¿Qué posibilidad existe de que las iniciativas ministeriales o particulares en materia de género sean recepcionadas positivamente? Por lo anterior, nos parece imprescindible la formación en género de los equipos directivos de todo el país, puesto que, dicha exigencia, no se encuentra presente en los requisitos actuales para asumir dicho cargo<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> “Para incorporarse a la función docente directiva y de unidades técnico-pedagógicas, los postulantes deberán cumplir con el requisito de contar, a lo menos, con perfeccionamiento en las áreas pertinentes a dicha función y encontrarse reconocido al menos en el tramo profesional avanzado del desarrollo profesional

En los establecimientos con IVE alto emergió con persistencia la direccionalidad de los apoderados. Esto último, podría estar dando luces con respecto a la importancia de la clase social en el ejercicio de la violencia escolar, la cual, para nuestro caso, dice relación con la violencia hacia las mujeres docentes, no obstante, podría ser extensible para los docentes en general.

En cuanto a la variable años de servicio, pudimos identificar que viene a particularizar el ejercicio de la violencia simbólica hacia las docentes. Sobre ellas, la edad y el género, intersectados, configuran discursos asociados a reprimir su vestimenta y menoscabar/ridiculizar sus opiniones en los espacios públicos. Lo que subyace es el mandato de género que asocia vejez femenina con dependencia y aislamiento.

Esta variable, nulamente atendida por las investigaciones sobre violencia hacia docentes en Chile, nos parece, entregar información relevante con respecto al carácter multidimensional de la discriminación y la violencia en la escuela. Además, pone en tensión la categoría analítica de “el docente”, en cuanto sujeto que, de manera universal y homogénea, desempeña funciones educativas en la escuela. Esto último, debido a que, a partir de los testimonios de las docentes, fue posible identificar que el género, la variable socio económica de los establecimientos y la edad, particularizan las experiencias docentes y, consecuencia, las interpretaciones sobre la violencia escolar.

---

docente” (Ley N° 19.070, artículo 24, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 20 de mayo de 2020)

Por lo anterior, nos resistimos a la idea de que las investigaciones sobre violencia escolar hacia docentes, utilicen categorías genéricas, puesto que, por un lado, invisibiliza experiencias femeninas y, por el otro, reduce la complejidad del problema que se pretende estudiar.

Por último, el diversificar la concepción de violencia hacia las docentes en la escuela, mediante la incorporación de mandatos de género, violencia simbólica, violencia sexual y física, las cuales derivaron en diferentes subcategorías, así como también, la inclusión de diferentes direccionalidades, es decir, de lugares desde donde se perpetran, permitió concluir que, su producción y reproducción es sistémica-cultural.

Sobre lo anterior, los directivos, apoderados, estudiantes y colegas docentes, despliegan discursos y acciones similares en cuanto a su contenido y finalidad. Por lo mismo, las docentes no relataron hechos aislados, ni se limitaron a denunciar el comportamiento de ciertos sujetos en particular, por el contrario, realizaron análisis circulares, incorporando, de manera simultánea, diferentes escenarios y autores. Por consiguiente, nos atrevemos a sostener: la violencia hacia las mujeres, en los establecimientos educacionales revisados, se encuentra validada institucionalmente.

Por lo anterior, las docentes se desempeñan en un escenario de conflictividad mayor, con respecto a sus pares varones, ya que, existe una cultura escolar tendiente a menoscabar su desempeño y existencia.

En cuanto a los aportes para los estudios de género y la violencia escolar que, la investigación en cuestión realiza:

Posicionó una sujeta de análisis escasamente atendida por iniciativas ministeriales e investigaciones académicas sobre violencia escolar: la docente. Esto, mediante el reconocimiento de sus propias experiencias.

Permitió situar y movilizar el sexismo en educación. Al respecto, nuestra propuesta dio nombre y voz a las experiencias sexistas en la escuela, así como también, señaló con claridad a los sujetos perpetradores de la misma.

Llevó al terreno de lo público tipificaciones de violencia hacia las mujeres utilizadas usualmente para referirse al ámbito privado/ conyugal. Mediante el uso de perspectivas analíticas feministas sobre el carácter estructural de la violencia y las tipificaciones descriptivas provenientes de marcos regulatorios internacionales, se instaló, de manera concreta, que las experiencias femeninas en la escuela, se inscriben en el continuo de violencia que padecen las mujeres en la sociedad.

Instaló la primera investigación en género y educación en la región de Aysén. Al respecto, se aportó a la descentralización de las investigaciones sobre género y educación en el país, incorporando, experiencias y problemáticas propias de un territorio, geográfica e institucionalmente, aislado.

Emergencia de categorías y subcategorías asociadas a violencia escolar con perspectiva de género. La incorporación de conceptualizaciones propias de perspectivas feministas sobre violencia, permitió el despliegue de diferentes nominaciones (mujer sabe/hombre no sabe, mujer sensual, mujer madre, hombre

fuerte/mujer débil) las cuales, eventualmente, podrían ser utilizadas para investigaciones similares.

Permitió diagnosticar las relaciones de género que se producen y reproducen en los establecimientos educacionales de la ciudad de Coyhaique. La información obtenida permitió identificar las potencialidades y dificultades para implementar políticas locales focalizadas en género y violencia en los establecimientos educacionales de la región de Aysén.

Además, visibilizó una problemática cotidiana y silenciada en los espacios educativos: la violencia escolar hacia las docentes. Desde las propias voces de las protagonistas, se avanzó en la instalación pública de malestares silenciados y naturalizados en la escuela.

Por último, en cuanto a los temas/desafíos que deja abierta esta investigación para futuros/as investigadores/as en el área:

Poner a prueba las categorías conceptuales erigidas en esta investigación (mandatos, direccionalidades, tipificaciones de violencia y explicaciones), mediante la utilización de estrategias metodológicas otras. Por ejemplo: grupos focales y cuestionarios.

Contrastar el comportamiento de la violencia hacia las mujeres docentes en la comuna de Coyhaique, región de Aysén, con otros territorios, parecidos y disímiles en sus características. De esta manera, se podrían identificar patrones de comportamiento comunes entre establecimientos, favoreciendo el reconocimiento de que la violencia hacia las docentes constituye un problema educativo nacional.

Contrastar los resultados con apreciaciones e interpretaciones proveniente de estudiantes, equipos directivos y docentes. Esto, permitiría identificar el grado de naturalización institucional entorno a la violencia hacia las docentes.

Indagar en expresiones de violencia contra las mujeres en funcionarias no docentes dentro de los establecimientos educacionales: auxiliares, paradocentes, inspectoras, cocineras, directoras, psicólogas, asistentes sociales, psicopedagogas, entre otras. Lo anterior, con el objetivo de indagar en el rol que ocupa, en el ejercicio de la violencia, la función laboral que se desarrolla.

Generar estrategias metodológicas para acceder a las preconcepciones de género de los equipos directivos y el impacto que ocasionan en el clima laboral que se experimenta en los establecimientos educacionales.

## VII.-BIBLIOGRAFÍA

AGUILA, E. 2016. Presentación. En: Red Chilena Contra la Violencia, Educación no sexista, hacia una real transformación. 2016. Santiago de Chile, Red Chilena Contra la Violencia. pp.7-11.

ALLOATTI, M. 2013. Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales [en línea]. <<http://elmeecs.fahce.unlp.edu.ar/iv-elmeecs/AlloattiPONmesa13.pdf>>[consultada: 19 de noviembre 2020]

ALMONACID, C. 2004. Un cuasi-mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura. 333p.

ALTHUSSER, L. 2004. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires, siglo XXI. 30p.

ARGENTINA. Ley 26.485: Ley de Protección Integral a las Mujeres. Abril 2009. 19p.

BARTRA, E. 2002. Acerca de la investigación y la metodología feminista. En: BLÁZQUEZ, N., FLORES, F., RÍOS, M. Investigación feminista: epistemología y representaciones sociales. 2012. México, UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología. pp. 67-79.

BEAUVOIR, S. 1949. El segundo sexo: Los hechos y los mitos. Siglo XX. 356p.

BORDIEU, P. 2000. La dominación masculina. Barcelona, Anagrama, S.A. 92p.

BORDIEU, P. 2002. Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Buenos Aires, Montessor. 120p.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. 1998. La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de enseñanza. México, distribuciones Fontamara. 280p.

BRADLEY, L. 1997. Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad. Revista Latinoamericana de Estudio Educativos. Volumen XIX, núm1. pp. 9-36.

BUTLER, J. 2017. El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Buenos Aires, Paidós. 320p.

CABALUZ, F. 2015. Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Santiago-Chile, Quimantú. 177p. (colección a-probar)

CALVO, G Y CAMACHO, R. 2014. La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje [en línea]. Revista electrónica trimestral de enfermería. <<http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v13n33/enfermeria.pdf>> [consultada: 17 de noviembre 2020]

CANALES, M. 2006. Metodología de la investigación social: Introducción a los oficios. Santiago, LOM. 408 p. (Colección Ciencias Humanas)

CANALES, M. 2014. Escucha de la escucha: Análisis e interpretación en la investigación cualitativa. Santiago, LOM. 354p. (Colección Ciencias Humanas)

CONCEPCIONES DE INFANCIA EN UNA ESCUELA CON ALTOS INDICES DE VIOLENCIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES A PROFESORES, 2016 [en línea] Por Carraco- Aguilar, C.L “et al”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud: 1145-1159. <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a19.pdf>> [consultada: 10 de noviembre 2020]

CONVENCIÓN BELEM DO PARA, 2004 [en línea]. Agosto 1995. <[https://www.oas.org/dil/esp/convencion\\_belem\\_do\\_para.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/convencion_belem_do_para.pdf)> [consultada: 15 de noviembre 2020]

CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER [en línea], febrero 1979. <<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>> [consultada: 15 de noviembre 2020]

CONWAY, J. Y SCOTT, J. 2013. El concepto de género. En: MARTA, L. (comp). El género la construcción cultural de la diferencia sexual. México, Universidad Autónoma de México. pp.21-33

DE MIGUEL BARRADO, V Y PRIETO, JORGE. 2016. El acoso laboral como factor determinante en la productividad empresarial: El caso español [en línea]. Revista Perspectivas, Año 19, Nº 38: pp. 25-44. Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Unidad Académica Regional Cochabamba. <<https://www.redalyc.org/pdf/4259/425948032003.pdf>> [consultada: 16 de noviembre 2020]

DELGADO, G. 2012. Conocer en la acción y el intercambio. La investigación: acción participativa. En: BLÁZQUEZ, N., FLORES, F., RÍOS, M. Investigación feminista: epistemología y representaciones sociales. México, UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología. pp. 197-217.

DUBET, P. 1998. Las figuras de la violencia en la escuela [en línea]. Revista Francesa de Pedagogía: 35-45. Versión en español: <<https://aprendizajeyciclo.files.wordpress.com/2014/11/violencia-escolar-dubet.pdf>> [consultada: 5 de noviembre 2020]

DURAN, H. 2019. Por mí y todas mis vecinas: Modelo de respuesta comunitario para la prevención, respuesta y erradicación de la violencia de género. Coyhaique, región de Aysén, Nire Negro. 79p.

FALADORI, H Y SILVA, M.C. 2017. Violencia contra los profesores [en línea]. Revista mexicana de orientación educativa, volumen 14: 32-54. <<http://remo.ws/wp-content/uploads/2017/11/a4-32-57.pdf>> [consultada: 15 de noviembre 2020]

FINK, N. 2016. De brujas y princesas: la literatura y el cine en la producción de estereotipos de género. En: Merchant, C., Fink, N. Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres. 2016. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chirimbote. pp. 67-83.

FOLLEGATI, L. 2016. Feminismo y universidad. Reflexiones desde la U. de Chile para una educación no sexista. En: Red Chilena Contra la Violencia, Educación no sexista, hacia una real transformación. 2016. Santiago de Chile, Red Chilena Contra la Violencia. pp.121-132.

FOUCAULT, M. 2002. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. 314p.

FREIXAS, A. 2008. La vida de las mujeres mayores a la luz de la investigación gerontológica feminista [en línea]. Revista Anuario de Psicología: 41-57 pp. <[file:///C:/Users/Laboratorio%20Movil/Downloads/99264-Text%20de%20'article-159811-1-10-20081024%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Laboratorio%20Movil/Downloads/99264-Text%20de%20'article-159811-1-10-20081024%20(3).pdf)> [consultada: 15 de noviembre 2020]

GALDAMES, A. M. 2017. Sentidos construidos en torno a la violencia hacia profesores y profesoras. La perspectiva de docentes y estudiantes de liceos emblemáticos de la región metropolitana. Tesis para optar al grado de Doctora en educación. Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristian, Facultad de educación. 245p.

GALLO, P. 2009. Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, autoridad y violencia en las Escuelas. En: GABRIEL, N., "et al". Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. pp.7-20.

GARGALLO, F. 2012. Tan derechas y tan humanas. Ciudad de México, 2°ed. Edición digital de la autora [en línea] <<https://francescagargallo.wordpress.com/ensayos/librosdefg/tan-derechas-y-tan-humanas/>> [consultada: 15 de noviembre 2020]

GRACIELA, M. 2001. Aprender a ser mujer, aprender a ser varón [en línea]. Buenos Aires, ed. Novedades Educativas. <<https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/investigacion/capitaciones/genero/u3/5-morgade-aprender-a-ser-mujer-aprender-a-ser-varon.pdf>> [consultada: 15 de noviembre 2020]

GUERRA, P. 2018. La violencia contra los profesores: aspectos teóricos y prácticos [en línea] Santiago de Chile, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <[https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25725/3/BCN\\_violencia\\_contra\\_los\\_profesores\\_aspectos\\_teoricos\\_Final.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25725/3/BCN_violencia_contra_los_profesores_aspectos_teoricos_Final.pdf)> [consultada: 15 de noviembre]

HARDING, S. 2004. ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el punto de vista feminista. En: BLÁZQUEZ, N., FLORES, F., RÍOS, M. Investigación feminista: epistemología y representaciones sociales. 2012. México, UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología. pp. 39-66.

HERNÁNDEZ, R. 2014. La violencia cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada [en línea]. Revista cuestiones pedagógicas: 187-210. < [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis\\_5.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf)> [consultada:10 de noviembre]

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS, 2017. Atlas de género. Colección de mapas basados en estadísticas de género en Chile [en línea]. <<https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=00b769d5f3dc406ca2b2119d46018111>> [consultada: 19 de noviembre]

LAGARDE, M. 2005. Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Coyoacán, México, Ciudad Universitaria. 887p.

LAMAS, M. 2000. Diferencia de sexo, género y diferencia sexual [en línea]. Revista Cuicuilco, vol.7, núm. 18: 1- 24 pp. <<https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>> [consultada: 17 de noviembre 2020]

LILLO, D. 2016. Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media. En: Red Chilena Contra la Violencia, Educación no sexista, hacia una real transformación. 2016. Santiago de Chile, Red Chilena Contra la Violencia. pp.25-37.

LOPEZ, P. 2004. Población muestra y muestreo [en línea]. Punto Cero v.09 n.08 Cochabamba. < [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s1815-02762004000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s1815-02762004000100012&script=sci_arttext)> [consultada: 19 de noviembre 2020]

LUYKX, A. 1997. Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos. En: Denis y Arnol. Más allá del silencio. Fronteras de género en los Andes. La Paz, CIASE/ILCA. pp.189-232.

MARTINIC, M. 2014. De la Trapananda Aysén. Santiago, Chile, Fundación Río Baker. 920p.

MIGUEZ, D. 2009. Las formas de la violencia en las comunidades escolares. En: GABRIEL, N., "et al". Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. pp. 21-36.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y MINISTERIO DEL INTERIOR, 2005. Principales resultados del estudio nacional de violencia en el ámbito escolar [en línea] Santiago de Chile. <[http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/pres\\_ppt.pdf](http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/pres_ppt.pdf) > [consultada: 14 de noviembre 2020]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2005. Primer estudio de convivencia escolar [en línea] Santiago de Chile. <[file:///C:/Users/Laboratorio%20Movil/Downloads/primer\\_estudio\\_nacional.pdf](file:///C:/Users/Laboratorio%20Movil/Downloads/primer_estudio_nacional.pdf)> [consultada: 14 de noviembre 2020]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2018. Análisis de variación de establecimientos educacionales y matrícula en educación escolar de 2016 a 2018 [en línea]. <<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/11/MINUTA-4.pdf>> [consultada: 15 de noviembre 2020]

MINISTERIO DEL INTERIOR, 2007. Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar [en línea] Santiago de Chile. <[http://www.seguridadpublica.gov.cl/sitio-2010-2014/filesapp/presentacion\\_envae\\_2007final.pdf](http://www.seguridadpublica.gov.cl/sitio-2010-2014/filesapp/presentacion_envae_2007final.pdf)> [consultada: 14 de noviembre 2020]

MINISTERIO DEL INTERIOR, 2009. Tercera encuesta de violencia en el ámbito escolar [en línea] Santiago de Chile. [http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/presentacion\\_violencia\\_escolar\\_2009\\_web.pdf](http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/presentacion_violencia_escolar_2009_web.pdf) [consultada: 14 de noviembre 2020]

MINISTERIO DEL INTERIOR, 2014. Encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar [en línea] Santiago de Chile. <<http://www.seguridadpublica.gov.cl/media/2016/11/Presentaci%C3%B3n-ENVAE.pdf> >[consultada: 14 de noviembre 2020]

MONTECINOS, S. 1991. Madres y huachos. Alegoría del mestizaje chileno. Santiago, Cuarto Propio. 162 p.

MONTECINOS, S. 1997. Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de los masculino y lo femenino en los libros escolares chilenos [en línea]. Revista el Futuro en Riesgo. Nuestros textos escolares. Santiago, CEP. pp.503-524.<<http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Texto-Sonia-Montecino.compressed.pdf>> [consultada: 16 de noviembre 2020]

MONTECINOS, S. 2016. Símbolo mariano y constitución de la identidad femenina en Chile [en línea].

<[https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184955/rev39\\_montecino.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184955/rev39_montecino.pdf)> [consultada: 19 de noviembre]

MOORE, H. 2009. Antropología y Feminismo. Madrid, Cátedra Universitat de Valencia. Instituto de la mujer. 240p.

MORALES, M., "et al". 2014. Violencia Escolar a Profesores Conductas de Victimización reportadas por docentes de Enseñanza Básica [en línea]. Revista de Estudios Cotidianos: 91-116 pp. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118372>> [consultada: 15 de noviembre 2020]

MORGADE, G. 2016. Toda educación es sexual. En: Merchant, C., Fink, N. Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres. 2016. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chirimbote. pp.43- 67.

NACER, EDUCAR Y SANAR. 2004. Por María Elena Acuña "et. al". Santiago de Chile, Catalonia. 167p.

NEUT, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte [en línea] Revista Calidad en la Educación: 222-247. <<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/8>> [consultada: 10 de noviembre 2020]

NOEL, G. 2009. Violencia en las escuelas y factores institucionales. La cuestión de la autoridad. En: GABRIEL, N., "et al". Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. pp. 37-51.

OLAVARRIA, J. 2007. Sobre hombres y masculinidades. Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Dirección de Investigación y Postgrados. Unidad de Publicaciones. 148p.

OXMAN, V. 2009. Violencia de Género e Institucionalidad Laboral en Chile: 1990-2009. En: Red Chilena Contra la Violencia Hacia las Mujeres. Nación golpeadora. Manifestaciones y latencias de la violencia machista. Santiago de Chile, Red chilena contra la violencia. 120p.

PAIS, M. 2016. Prácticas culturales y género. El juego y el juguete como estrategias cotidianas para la equidad. En: Merchant, C., Fink, N. Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres. 2016. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chirimbote. pp. 83-105.

PALESTRO, S. 2016. Androcentrismo en los textos escolares. En: Red Chilena Contra la Violencia, Educación no sexista, hacia una real transformación. 2016. Santiago de Chile, Red Chilena Contra la Violencia. pp.15-25.

PATEMAN, C. 1995. El contrato sexual. Barcelona, Anthropos. 310p.

PORRAS, R. 2017. Violencia psicológica en el trabajo: aproximaciones desde la perspectiva psicosocial [en línea]. Revista Integración Académica en Psicología Volumen 5. Número 13: 1-10. < <http://integracion-academica.org/attachments/article/150/02%20Violencia%20psicologica%20trabajo%20-%20NRPorras.pdf>> [consultada: 17 de noviembre]

PUJAL, M.Y AMIGOT, P. 2010. El binarismo de género como dispositivo de poder corporal y subjetivo [en línea]. Revista Quaderns de Psicologia: 131-148. <<https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v12-n2-pujal-amigot/717>>[consultada:10 de noviembre 2020]

RED CHILENA CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES. 2016. Educación no sexista. Hacia una real transformación. Santiago de Chile, Red chilena contra la violencia. 126p.

RICO, N. 1996. Violencia de género: un problema de derechos humanos [en línea]. serie mujer y desarrollo, CEPAL. <<https://www.cepal.org/mujer/noticias/paginas/3/27403/violenciadegenero.pdf>> [Consultada: 19 de noviembre]

ROJAS, S. 2009. ¡Cuidado! El machismo mata. Resistencia de las mujeres a la violencia. En: Red Chilena Contra la Violencia, Nación Golpeadora. Manifestaciones y latencias de la violencia machista, 2009. Santiago de Chile, Red Chilena Contra la Violencia. pp. 16-24.

RUBIN, G. 1986. El tráfico de mujeres: Notas sobre la “económica política” del sexo [en línea]. Revista Nueva Antropología, Universidad Autónoma de México: 95-145. <<https://www.caladona.org/grups/uploads/2007/05/El%20trafico%20de%20mujeres2.pdf>> [consultada: 15 de noviembre 2020]

SCOTT, J. 1996. El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, M. Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México, PUEG. 265-302p.

SEGATO, R. 2003. Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia [en línea]. <[http://www.escuelamagistratura.gov.ar/images/uploads/estructura\\_vg-rita\\_segato.pdf](http://www.escuelamagistratura.gov.ar/images/uploads/estructura_vg-rita_segato.pdf)> [consultada: 13 de noviembre 2020].

SEGATO, R. 2006. Ensayos de género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Argentina, Universidad Nacional de Quilmes. 264p.

SEGATO, R. 2013. La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado. Buenos Aires, Tinta Limón. 88p.

SEGATO, R. 2016. La guerra contra las mujeres. Madrid, Traficantes de Sueños. 188p.

SERVICIO NACIONAL DE LA MUJER Y LA EQUIDAD DE GÉNERO, 2019. Informe Anual 2019. Circuito Intersectorial de Femicidio. [en línea]. <<https://www.sernameg.gob.cl/wp-content/uploads/2020/07/Informe-Anual-CIF-2019-Final-PDF.pdf>> [consultada: 19 de noviembre 2020]

SIERRA, G Y LOVERING, A.1998. El currículum oculto de género [en línea]. <[http://americalatina.genera.org/newsite/images/curriculum\\_oculto\\_genero\\_copy.pdf](http://americalatina.genera.org/newsite/images/curriculum_oculto_genero_copy.pdf)> [consultada: 15 de noviembre 2020]

SOTO, P. 2015. Discursos de género en profesores jefes de educación secundaria de liceos municipales mixtos y segregados de Santiago de Chile. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. 292p.

STRAUSS, A y CORBIN, J. 2002. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Universidad de Antioquía. 350p.

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN, 2013. Informe de Denuncias Superintendencia de Educación Escolar. Total nacional [en línea] Santiago de Chile. <[https://www.supereduc.cl/docs/2013/seminario/Total\\_Nacional\\_Agosto2013.pdf](https://www.supereduc.cl/docs/2013/seminario/Total_Nacional_Agosto2013.pdf)>

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN, 2016. Estadísticas de Denuncias Reporte Anual [en línea] Santiago de Chile. <<https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/07/Estadísticas-de-Denuncias-Reporte-Anual-2016.pdf>> [consultada: 14 de noviembre 2020]

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN, 2017. Base de datos ingresados por materia [en línea] Santiago de Chile. <<https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>> [consulta: 10 de noviembre 2020]

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN, 2019. Estudio sobre denuncias con enfoque de género [en línea] Santiago de Chile. <<https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2020/04/Estudio-sobre-Denuncias-con-Enfoque-de-Genero.pdf>> [ consulta: 14 de noviembre 2020]

TREBISACCE, C. 2016. Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista [en línea]. Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales: 285-295 pp. < [Trebisacce \(2016\) Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista \(uchile.cl\)](#)> [consultada: 24 de noviembre 2020]

TIJMES, C. 2012. Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile [en línea]. Revista *Psykhe*: 105- 117 pp.  
<<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/548/466>> [consultada: 16 de noviembre 2020]

TOLEDO, P. 2014. Femicidio/feminicidio. Buenos Aires, Didot. 335p.

VALENZUELA, A. 2015. Construcción de significados que otorgan los alumnos de séptimo de enseñanza básica, al acoso escolar entre pares en un colegio de la comuna de Las Condes. Tesis para optar al grado de Magister en educación con mención en currículum y comunidad educativa, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. 90p

VIVAR, H. 2015. Violencia en la escuela: significados otorgados por profesores y profesoras a la violencia de género al interior de los establecimientos educativos. Tesis para optar al grado de Magíster en estudios de género y cultura en América Latina, mención Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. 120p.

YUGUEROS, A. 2014. La violencia contra las mujeres: conceptos y causas [en línea]. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales: 147-159.  
<<https://www.redalyc.org/pdf/3221/322132553010.pdf>> [consultada: 17 de noviembre 2020]

## ANEXO 1

Cuadro resumen de categorías, subcategorías y su frecuencia (número de citas asociadas a cada uno)

<b>Grupo de códigos (categorías)</b>	<b>Códigos (subcategorías)</b>
<b>Mandatos de género</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hombre sabe/ mujer no sabe (40)</li> <li>• Mujer sensual (19)</li> <li>• Hombre fuerte/mujer débil (12)</li> <li>• Mujer no sabe (11)</li> <li>• Mujer igual madre (12)</li> <li>• Mujer mayor no sabe (4)</li> <li>• Mujer joven no sabe: infantilizar (2)</li> </ul>
<b>Dirección de la violencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directivos (27)</li> <li>• Estudiantes (22)</li> <li>• Institución en genérica (19)</li> <li>• Apoderados (13)</li> <li>• Docentes (5)</li> <li>• Consejo de profesores (3)</li> </ul>
<b>Tipos de violencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violencia simbólica: menoscabo/desautorización (43)</li> <li>• Violencia sexual: Acoso sexual (11)</li> <li>• Simbólica: Bromas (6)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violencia física: Intento de agresión física (3)</li> <li>• Violencia laboral: Acoso laboral (2)</li> </ul>
<b>Consecuencias de la violencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicológica de alta intensidad: llanto, rabia, miedo, inseguridad (33)</li> <li>• Psicológica de baja intensidad: molestia, incomodidad (32)</li> <li>• Autocensura (11)</li> <li>• Perjuicio laboral (6)</li> <li>• Patologización (2)</li> </ul>
<b>Explicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Machismo genérico (8)</li> <li>• Machismo regional (7)</li> <li>• Masculinización de la institución (6)</li> <li>• Ausencia de violencia contra las mujeres en la Escuela (5)</li> <li>• Influencia del apoderado (2)</li> <li>• Violencia de género (1)</li> <li>• Contexto socio-cultural de los estudiantes (1)</li> <li>• Culpabilización (1)</li> </ul>