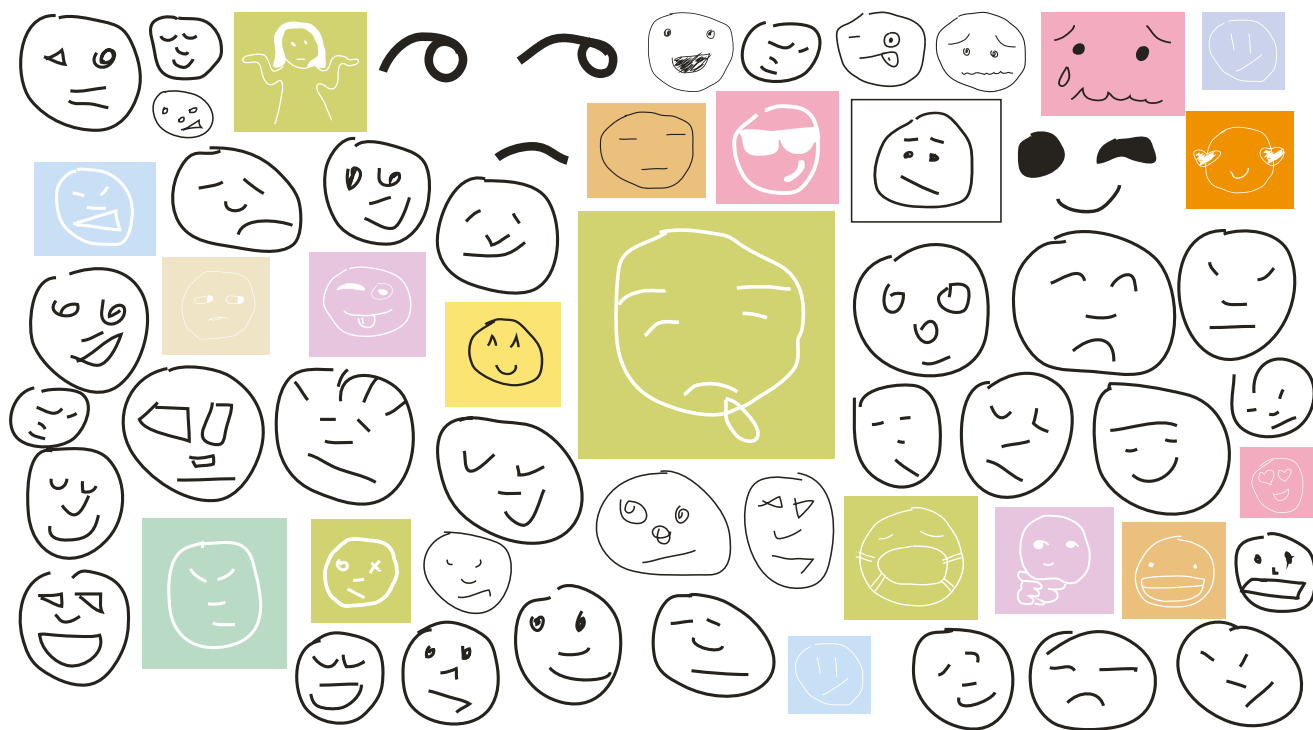


VIOLENCIAS DE GENERO

OTRA MIRADA A LA BRECHA ESCOLAR

INVESTIGACIÓN EN CONTEXTO ESCOLAR SOBRE LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO



Equipo de Investigación Fundación Semilla

Óscar Aguilera Ruiz

Rhonny Latorre Chávez

Matías Nieto Enrione

Nicolás Nieto Araos

Rosario Palma Ayala

Carolina Segovia Aravena

Romina Espinosa Segura

Pablo Robledo Vallejos

Equipo Etnográfico Asistente

María Victoria Guasch

Millaray Hermosilla

Montserrat Mora

Valentina Parra

Anaclara Vidaurrazaga

Michelle Villarroel

Índice

Presentación	5
Resumen ejecutivo de los principales resultados	6
1. Introducción	8
2. Planteamiento del problema: Violencias de género en la escuela	10
3. Estado del arte	14
3.1 Violencia de género y escolar: Antecedentes legislativos	15
3.2 Jóvenes como objetos y sujetos de violencias de género	18
3.3 Estadísticas sobre violencia escolar en Chile	20
4. Enfoques epistemológicos de análisis	23
4.1 Enfoque de género	24
4.2 Enfoque generacional	25
4.3 Enfoque de clase	26
4.4 Cruce género y clase	27
5. Perspectivas teóricas	32
5.1 La escuela como escenario y la violencia como problema	33
5.2 Violencias de género	35
5.3 Poder y violencia simbólica	37
5.4 Violencias de género en la escuela	41
5.5 Sexualidad y disidencias sexuales	43
5.6 Amor romántico	45
6. Estrategia metodológica cualitativa	47
6.1 Consideraciones generales	48
6.2 Observación etnográfica	50

7. Resultados cualitativos	56
7.1 Síntesis de dimensiones resultantes	64
8. Estrategia metodológica cuantitativa	70
8.1 Consideraciones generales	71
8.2 Construcción del instrumento	71
8.3 Diseño muestral	74
8.4 Aplicación del cuestionario	75
8.5 Técnicas de análisis cuantitativo	76
9. Resultados cuantitativos	77
9.1 Caracterización de la muestra	78
9.2 Relaciones de convivencia	79
9.3 Representaciones socioculturales de género	82
9.4 Violencias situacionales	86
9.5 Violencia en contextos de pareja	91
9.6 Violencia institucional	95
9.7 Propuesta de Índice de Vulnerabilidad hacia las Violencias de Género	103
10. Conclusiones	106
10.1 Brecha entre tipos de establecimiento	107
10.2 Brecha de género	108
10.3 Brecha por orientación sexual	110
10.4 Convivencia escolar: brechas entre lo que se espera y lo que ocurre	110
10.5 Desestimación de acusaciones por parte del mundo adulto	112
10.6 Choque generacional	113
10.7 Desmotivación y baja participación estudiantil	115
10.8 Abordaje de las temáticas de género	116
10.9 Perspectiva pedagógica integral de la educación sexual	119
10.10 Violencias de género: ¿son un problema al interior de nuestros establecimientos educacionales?	120
11. Bibliografía	122

Presentación

Fundación Semilla es una institución sin fines de lucro compuesta por un equipo multidisciplinario, con diversos intereses y la motivación común de impulsar espacios de formación, autoestima e involucramiento para jóvenes.

Creemos que mediante la elaboración de metodologías lúdicas y participativas centradas en las necesidades e intereses de las juventudes, es posible entregar las herramientas para que los/as jóvenes fortalezcan nuestra sociedad y revitalicen el espacio público.

Resumen ejecutivo de los principales resultados

1. Violencias en la escuela

24,7% de los/as estudiantes han recibido una o más formas de violencia sexual al interior de los establecimientos

34,4% se ha sentido discriminado/a en la escuela producto de estereotipos de género

30% de los/as estudiantes de liceos municipales declaran no haber recibido educación sexual.

Los estudiantes no heterosexuales se sienten más discriminados por autoridades de sus establecimientos que por sus compañeros/as

Las estudiantes mujeres reciben 4 veces más refuerzos estereotipados de género que los hombres (p.e: ¡Siéntese como señorita!)

El 7,5% de los/as estudiantes que se han sentido discriminados/as recurren a algún profesor/a, inspector/a u orientador/a

El 52,5% piensa que los mecanismos para resolver problemas de convivencia en los establecimientos no son efectivos.

2. Estereotipos de género y representaciones valóricas en los/as jóvenes

94,3% piensa que hombres y mujeres tienen las mismas capacidades para desempeñar cargos de alta responsabilidad

92,1% piensa que la crianza es tarea del hombre y mujer por igual

90,7% cree en el matrimonio homosexual

88,7% cree que la homosexualidad es normal

86,6% son partidarios/as de la adopción de hijos/as en parejas homosexuales

67,3% piensa que el aborto debe ser legal bajo cualquier circunstancia

3. Diversidad en la escuela

63% Posee amistades cercanas pertenecientes a grupos LGTBI

62,4% Conoce personas bisexuales en su establecimiento

45,7% Tiene compañeros/as homosexuales en su establecimiento

38,4% Posee familiares pertenecientes a grupos LGTBI

22% Conoce personas transgénero en su establecimiento

4. La Brecha escolar en materia de género

La educación municipal posee mayor percepción de conflictividad en convivencia y menor percepción de efectividad en los mecanismos para resolver conflictos, además en la percepción de los/as estudiantes también posee una plana docente más conservadora.

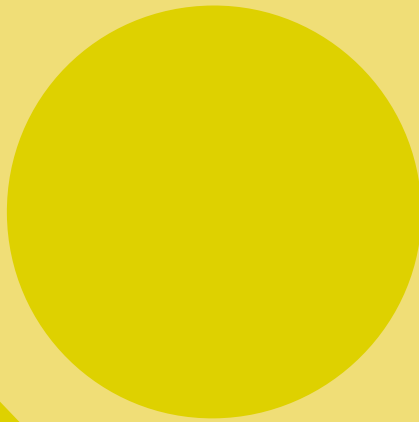
Las estudiantes mujeres son más abiertas a sexualidades no heterosexuales, también aparecen más tolerantes e inclusivas y con una mayor sensibilidad frente a las distintas formas de violencia.

Los/as estudiantes de escuela rural poseen un predominio de representaciones de género conservadoras

Los/as estudiantes de género no conforme son quienes reciben mayor violencia sexual al interior de los establecimientos.

1.

Introducción



Un proceso investigativo supone el despliegue no tanto de un determinado método, sino de la elaboración de una mirada que sea capaz de interpretar aquello que observa. Desde este punto de vista, hablamos de conocimiento situado y epistemologías que plantean que el conocimiento necesariamente debe estar implicado en los procesos sociales, así como en las experiencias de emancipación de los propios sujetos. Desde esta premisa basal nos aproximamos a la escuela. Reconocemos sus características, sociohistóricamente producidas, y nos vinculamos a los actores que en las comunidades educativas se comprometen con la tarea de construir comunidad.

Esto supone, en primer lugar, asumir que nuestro punto de partida es la doble invisibilidad que detectamos en las prácticas de violencia al interior de la escuela, en tanto jóvenes y en tanto mujeres. En tanto jóvenes, porque aquello que hemos nombrado como adultocentrismo configura/legitima de un modo incuestionable la asimetría y desigualdad que existe entre adultos y jóvenes en tanto los primeros tienen la potestad y los segundos quedan bajo la tutela de los mayores. En tanto mujeres, porque en la escuela se han naturalizado un conjunto de prácticas de abuso, acoso y violencia hacia las mujeres y particularmente hacia las más jóvenes, fundamentadas en una cultura androcéntrica que hasta ahora se mantiene inalterable.

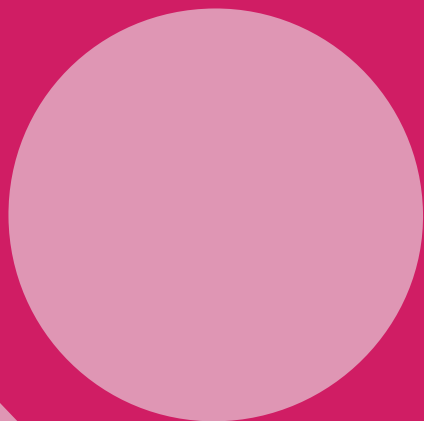
Pero en un segundo lugar, esta investigación exigió el compromiso del conjunto de actores involucrados en el proceso educativo y la generación de un proceso que construyera las condiciones propicias para superarlas asimetrías, desigualdades y prácticas atentatorias a la dignidad de los jóvenes y de la propia misión de las instituciones educativas. Implicó adecuar las metodologías, generar un clima para preguntas y respuestas incómodas y la disposición a interiorizar modos que permitan superar las prácticas detectadas.

Los desplazamientos enunciados previamente nos permitieron comprender de mejor forma la naturaleza de las violencias de género en la escuela, identificar estrategias que permitan conversar sobre estas situaciones, así como proponer un índice de violencias de género en las escuelas que permita no solo comprender, sino fundamentalmente elaborar estrategias educativas y pedagógicas que transformen las actuales prácticas sexistas que impiden la construcción de comunidades educativas inclusivas, democráticas y respetuosas entre todos quienes las integran.

Nuestro agradecimiento al Fondo Nacional de Seguridad Pública por el financiamiento de esta investigación, así como a estudiantes, docentes, asistentes de la educación y personal directivo de los establecimientos educacionales que participaron de la investigación.

2.

**Planteamiento del
problema: Violencias de
género en la escuela**



Gran parte de las violencias que ocurren a diario en los contextos escolares tienen que ver con descalificaciones, discriminaciones o agresiones dirigidas a estudiantes que no cumplen con un estereotipo de género. Según organizaciones internacionales, esta "parece ser la forma de violencia más común en los centros educativos" (UNESCO 2013, en UNESCO 2015, pág. 15).

Es común dentro de los jóvenes varones chilenos utilizar insultos que degradan su condición viril a través de palabras que buscan feminizarlos o cuestionar su heterosexualidad. Esto pretende castigar desviaciones en la masculinidad hegemónica y normativa, y por ende en la experiencia masculina es tomado como una ofensa. Por otro lado, los comentarios que reciben usualmente las mujeres buscan castigar comportamientos promiscuos o alejados del estereotipo rígido de la mujer sumisa, casta y devota. Es así como se utilizan palabras asociadas a su supuesta promiscuidad, como otra manifestación punitiva de su entorno social. (Todo Mejora Chile, 2016; UNESCO 2015, 2017; IESSDEH, UPCH, PNUD, UNESCO, 2011)

Dichas expresiones son utilizadas cotidianamente por los estudiantes de cualquier establecimiento escolar, y representan las manifestaciones cotidianas de las violencias de género. Sin embargo, dichas violencias calan mucho más hondo de lo que usualmente se cree (Flores 2005; Bareiro 2016; Biglia & Jiménez 2015; Cornejo 2011; Lomas 2007; Ramírez y Contreras 2012 y 2016; Arancibia Soto y González 2016), adquiriendo matices más crudos, tales como el llamado *bullying* homofóbico, lesbofóbico o transfóbico. Dicha problemática es visibilizada por organismos como la UNESCO le ha dedicado atención regional (2015).

Según Maru González, doctora en el programa de Justicia Social en Educación de la Universidad de Massachusetts Amherst, y especialista en *bullying* homofóbico, las categorías "Masculinidad y Feminidad" y "Orientación Sexual" abarcan el 59% de los factores que gatillan el acoso escolar. Cuestiones que están estrictamente ligadas a la construcción social del género (GLSEN and Interactive Harris, 2008). Por otro lado, en la Encuesta Nacional de Violencia Escolar de la Subsecretaría de Prevención del Delito, el año 2009 las agresiones sexuales reportaban un 4,4% del total. Cifra que aumentó significativamente desde la última medición en 2007. Además, no existen datos respecto a la tasa de agresiones sexuales entre docentes y/o directivos.

En una encuesta aplicada en el marco de una reciente asistencia técnica educativa realizada por Fundación Semilla en un liceo de niñas de la comuna de Santiago, se midieron las agresiones no solo dentro de las estudiantes, sino entre colegas, y se señaló por parte de los encues-

tados que el 10% de las profesoras habían sufrido una situación de acoso sexual¹. En efecto, el paradigma de las violencias de género no solo es atingente en el caso de los estudiantes, sino también alcanza y es común en el mundo de los docentes y directivos.

Planteamos violencias de género en plural debido a que involucran un grupo de violencias, y no una sola: “Las violencias de género (...) son (...) todas aquellas violencias que tienen su origen en una visión estereotipada de los géneros y en las relaciones de poder que esta conlleva o en las que se basan. A causa de esto, las violencias de género en nuestra sociedad afectan principalmente y con más fuerza los cuerpos de las mujeres y de las personas no normativas sexualmente (lesbianas, bisexuales, homosexuales) o genéricamente (trans, queer, etc.). Sin embargo, pueden ser blanco de violencias de género también sujetos inscritos en el género masculino, por ejemplo, los niños a los que se prohíbe llorar o mostrarse afectuosos entre ellos” (Biglia & Jiménez, 2015, pág. 27). Este concepto representa un avance en el lenguaje respecto a otras nociones que intentan tratar el mismo problema, pero con exclusiones importantes, tales como violencia machista, violencia doméstica, o violencia de género.

El tratar las violencias de género nos permite observar la violencia en un plano que no lo permiten otro tipo de enfoques. Nos estamos refiriendo a la violencia que puede ejercer el establecimiento y otras instituciones a través de prácticas de enseñanza, expectativas vocacionales y la imposición de un currículo oculto. Raquel Flores Bernal ha estudiado ampliamente dicha expresión de las violencias de género en contextos escolares: “...los docentes tienden a interactuar más con los niños en términos de discurso instructivo. Sin embargo, dicha tendencia es menos marcada en los establecimientos de nivel socioeconómico alto” (Flores R., 2005, pág. 77).

Debido a todo lo anterior, nuestro objetivo a lo largo de esta investigación fue caracterizar los tipos de violencias de género cotidianos al interior de 6 establecimientos educacionales y la brecha que existe entre ellos respecto al nivel y la forma de abordarlos.

Esto involucró (1) Caracterizar los tipos de agresiones asociados a las violencias de género presentes inter e intra actores en las comunidades de los distintos establecimientos; (2) Analizar la violencia simbólica y las construcciones estereotipadas de género presentes en los distintos actores de la comunidad escolar de los distintos establecimientos; (3) Analizar las estrategias

1 Encuesta efectuada en el marco de una asistencia técnica educativa realizada el 2016 y en donde participaron 2.700 estudiantes, más 100 docentes y 6 directivos.

y herramientas con las que los distintos tipos de establecimiento cuentan al momento de intentar solucionar las violencias de género; (4) Realizar un diagnóstico de violencias de género al interior de cada establecimiento mediante un instrumento dirigido a los/as estudiantes; y por último (5) Realizar una propuesta de índice de vulnerabilidad en violencias de género que establezca factores de riesgo y de prevención, y logre cuantificarlas para así comparar la situación de los distintos establecimiento y poder generar un modelo extrapolable a los diferentes colegios y liceos del país.

3.

Estado del Arte



3.1 Violencia de género y escolar: Antecedentes legislativos

Marco legal internacional

En cuanto a los tratados internacionales suscritos y ratificados por el Estado de Chile que respaldan esta investigación, la “Convención de los Derechos del Niño Niña y Adolescente”, en su artículo 16.1 señala que “ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, (...) ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación”. Insta al Estado, en su artículo 19.1 a “adoptar todas las medidas, legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual (...)”. Además, agrega (artículo 24.3) que “se adoptarán las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños” (UNICEF, 1989).

En un sentido similar pero centrado en las mujeres, la “Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer”, en su artículo 8 señala que el Estado debe considerar programas orientados a “modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer”. A su vez, en su artículo 6 establece el derecho de las mujeres a ser valoradas y educadas libres de patrones estereotipados. (OEA, Belem do Pará, 1994)

La “Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer”, refuerza la idea de acabar con los estereotipos tradicionales de masculinidad y feminidad, alentando al Estado a tomar medidas para modificar estos patrones socioculturales de conducta (art. 5). Según el Comité, la persistencia de estos en relación con las funciones y responsabilidades de las mujeres y los hombres en la familia y la sociedad, que “refuerzan el papel tradicional de la mujer como madre y esposa, lo que sigue afectando a sus posibilidades educativas y profesionales”. Así mismo, en su artículo 10, establece una amplia gama de medidas para alcanzar la igualdad de oportunidades en el sistema educativo en todos sus niveles, para

niñas y mujeres, y hace referencia explícita a “La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza...” (ONU, CEDAW, 1981)

A su vez, la “Convención Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza” en su artículo 1 establece que por discriminación se entenderá “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza” (UNESCO, 1960).

El “Plan de Desarrollo de las Naciones unidas para Chile” en su objetivo para el desarrollo sostenible número 5 establece la propuesta de alcanzar la igualdad entre géneros y empoderar a las mujeres y niñas. Mientras que el número 4 apunta a garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (PNUD, 2017).

Marco legal nacional

En la ley que crea el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género se establece en su artículo 3, como una de sus atribuciones y funciones, “velar por la transformación de estereotipos, prejuicios y prácticas sociales y culturales, entre otros, los basados en la idea de inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos y que naturalizan y reproducen la discriminación arbitraria contra las mujeres” (BCN, 2015).

La ley 20.520 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación busca asegurar la equidad, en el entendido de que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir educación de calidad (independiente de su sexo, identidad u orientación sexual) (MINEDUC, 2015).

La Ley General de Educación (LGE) incluye expresamente entre sus principios el de la no discriminación. Consagra, en su artículo 10, el derecho “a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física y moral, no pudiendo ser objetos de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos. Tienen derecho además a que se respete su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas, ideológicas y culturales”. También, en el artículo 11, se resguarda el derecho a la educación

en estudiantes embarazadas y madres en todo tipo de establecimientos educacionales (BCN, 2010).

Establece a su vez que la educación media (artículo 30) tendrá como objetivos generales, en lo personal y social, “alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable”; en cuanto a conocimiento y cultura: “Conocer diversas formas de responder a las preguntas sobre el sentido de la existencia, la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano”; “Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia”. (BCN, 2010). Nos parece fundamental resaltar estos párrafos, ya que van a influir directamente en el cambio de paradigma respecto del género y el sexo, que es la base mínima necesaria para despatologizar a nivel educacional las orientaciones sexuales y expresiones e identidades de género no hegemónicas. Teniendo claro que son estas últimas las más violentadas por la sociedad en su conjunto.

La ley contra la discriminación define que se entenderá por discriminación arbitraria, en su artículo número 2, “toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, (...) en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal² y la enfermedad o discapacidad” (BCN, 2012).

La Ley de Inclusión Escolar describe expresamente en su artículo 3, respecto de la integración e inclusión, “el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (BCN, 2017).

En abril de 2017, el Ministerio de Educación promulgó una ordenanza³ dirigida a todos los sostenedores, directores y directoras de los establecimientos educacionales del país. En ella se establecen principios orientadores para la comunidad educativa que garanticen los derechos de los estudiantes trans, para ello se basa en cuatro pilares legales fundamentales: La dignidad del ser humano; El interés superior del niño, niña y adolescente; La no discriminación arbitraria

² Es leída para los efectos de esta investigación como “expresión de género”.

³ N°0768 de Superintendencia de Educación, con fecha 27 de Abril de 2017.

y; La buena convivencia escolar. En lo específico busca dar protección institucional a la “vulneración de derechos sistemática de los derechos de niños, niñas y estudiantes en razón de su identidad de género” y entre otros resguarda el derecho a ser llamado por su nombre social, a utilizar el uniforme, ropa y accesorios que considere más adecuados a su identidad y a que se considere la implementación de baños inclusivos. A su vez advierte que el incumplimiento de la normativa vigente al respecto incurrirá en sanciones administrativas que correspondan según la gravedad del caso (SUPEREDUC, 2017).

3.2 Jóvenes como objetos y sujetos de violencias de género

Los estudios que se encuentran al respecto se dividen en tres grandes líneas. Los que estudian las relaciones de poder entre hombres y mujeres, los que investigan el efecto de la heterosexualidad obligatoria en la vida y cuerpos adolescentes, y un tercer grupo dedicado a identidades de género, sobre las cuales no existen estudios serios dentro del país y escasos en Latinoamérica. Todos intentan develar la violencia que ejerce la matriz cultural sexo-género dentro del espacio escolar.

Respecto de las diferencias entre hombres y mujeres (Arancibia, Soto, & Gonzáles, 2016), lo que más se estudia es lo relativo a las consecuencias de socialización de género en relación a los estereotipos heteronormados. “La escuela sería un espacio en el cual los individuos aprenden a ser alumnos y alumnas, pero también varones y mujeres, vale decir, que aprenden los comportamientos adecuados por pertenecer a una u otra de estas categorías. Se transmiten en todo momento mensajes a través de las palabras y de los tonos de voz, de los gestos, de las formas de aproximarse a las personas, de las expectativas que se expresan”. (Flores, 2005, pág. 76). Los conflictos que en otros estudios se explica a través de la disciplina o falta de ella, se transforma si es mirado con lentes de género. En otras palabras, “el tipo de situaciones y los elementos que se ponen en juego aquí, varían según se trate de hombre o mujeres, estableciéndose relaciones de poder que se organizan en las significaciones socio-simbólicas que definen el cómo “ser mujer”...la imagen de la escuela de señoritas opera para significar ese espacio exclusivo de formación, donde priman los estereotipos y presionan por la reproducción de roles y formas tradicionales de la construcción de lo femenino (...) En este imaginario

los contenidos son de carácter moralizantes para las mujeres y evitan su discusión abierta.” (Arancibia, Soto & González, 2016, pág. 34-35).

En lo relativo a la violencia estructural que ejerce la heterosexualidad obligatoria, los estudios tienen que ver con la socialización de género, pero también con la expresión de género y el momento en que las y los jóvenes descubren su orientación sexual, etapa que por lo general se da mientras cursan la enseñanza media. Se ha investigado que esto puede ocurrir entre los 6 y los 29 años, en general, pero que “las edades en que mayoritariamente toman conciencia o se dan cuenta de su condición se sitúan entre los 13 y los 17 años”.(Ramírez & Contreras, 2016, pág. 241) En la escuela se coartan las libertades de las estudiantes que no cumplen con el perfil de lo que se considera “normal” para nuestra sociedad en varios sentidos, “el cuerpo está marcado por la normatividad de la castidad, pero por otra parte, y siendo condición paradójica, se desarrollan diferentes intentos por excluir la diversidad sexual, asumiendo la obligatoriedad de la heterosexualidad” (Arancibia, Soto, & Gonzalez, 2016 pág. 35).

De las historias personales de quienes son afectados por esta “fraudulenta idea que el ser humano es una esencia que se materializa en un sexo, un género y una heterosexualidad determinada de antemano” (Ramírez y Contreras, 2016, pág. 238) hay testimonios que coinciden en que el sentirse diferente a como se les impone se constituye en si mismo una experiencia violenta: “El esfuerzo que conlleva exponerse como un sujeto que descubre que su trayecto/proyecto se orienta en los desvíos de las narrativas hegemónicas, implicando por tanto, un devenir bombardeado de sanciones, injurias, descalificaciones y apelativos que posiblemente lo situarán en la periferia, en la anormalidad, (está) muy lejos de una situación de bienestar.” (Ídem, pág. 242) Lo que se concluye de esto es en definitiva que la escuela, o el sistema escolar, representa un peligro para las personas hetero-disidentes. “No cabe duda que los contextos educativos representan importantes focos de poder. Espacios donde los jóvenes LGTB deben cuidarse no solo de los compañeros o profesores intolerantes, sino de aquellos que compartiendo su orientación afectivo sexual han internalizado también la homo/lesbo/bi/transfobia”. (Ramírez, 2012. En: Ramírez y Contreras, 2016, pág. 251)

Hay una tercera línea que tiene que ver con la identidad de género. Se trata del punto más crítico de las violencias de género, ya que estamos hablando de cuerpos que desobedecen todo tipo de norma binaria que imponga el sistema sexo-género. Las personas trans son violentadas y discriminadas en todos los espacios de la sociedad y por lo general no terminan sus estudios debido a esta razón. “La discriminación, basada en su identidad de género, es la razón

por la que ellas abandonan sus estudios. (...) Uno de los elementos centrales para comprender la exclusión de la población trans de las instituciones educativas tiene que ver con comprender la construcción de la identidad de género de las personas trans y el sistema binario que rige el sistema educativo y excluye identidades y subjetividades que no caben en este sistema” (Bareiro, 2016, pág. 11-12).

En Chile no se sabe cuántas personas trans existen y menos aún sus experiencias en el espacio educativo. Hay una invisibilización sistemática al respecto. Los estudios más cercanos los encontramos en Paraguay, en donde la realidad es bastante cruda, y muestra la estructura de violencia que termina muchas veces despojándoles de toda dignidad: “La expulsión de la familia se relaciona con la de la escuela, y estas a su vez con la llegada a la explotación sexual comercial, es decir a la prostitución, siendo niñas y/o adolescentes.” (Bareiro, 2016, pág. 10). Pese a esto, La agrupación de personas trans y género no conforme Organizando Trans Diversidades (OTD), generaron el “censo trans”, conocida como “Encuesta T” (OTD, 2017), la cual significa el primer esfuerzo por caracterizar la población trans en Chile.

La principal conclusión a la que llegan todas estas investigaciones es que instituciones como la familia y la escuela son reproductoras de los estereotipos tradicionales de lo femenino y lo masculino, principalmente a través de violencia simbólica y del currículum oculto de los y las docentes. En palabras de Flores: “Las investigaciones efectuadas hacen ver que, en la sala de clase, los docentes reproducen de modo activo el sistema jerárquico de divisiones y de clasificaciones de género, que no lo cuestionan sino que lo refuerzan, y ello ocurre a pesar de que en su discurso teórico propician la igualdad entre los sexos” (Stanworth, 1981; Dupont, 1980; GianiniBelotti, 1984; Moreno, 1986 en Flores 2005, pág. 76-77).

3.3 Estadísticas sobre violencia escolar en Chile

La violencia escolar se ha diversificado. Así lo señalan las Orientaciones Técnicas de Prevención en Violencia Escolar: “Al comparar la Segunda y Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar, aplicadas el año 2007 y 2009 respectivamente, se observa un aumento significativo de estudiantes con porte de armas (15,9% a 19,6%), y un aumento significativo de agresiones graves como agresión sexual, con armas y robos/hurtos, entre los años 2007 y 2009” (Subsecretaría Prevención del Delito, 2015, pág. 9).

Las estadísticas levantadas por el Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano y la Universidad Peruana Cayetano Heredia en colaboración con la Organización Panamericana de la Salud, el 2011 en un estudio a través de Internet sobre *bullying*, y sus manifestaciones homofóbicas en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, nos dicen que en Chile el 60,8% de los/as encuestados/as reporta no haber recibido algún tipo de educación acerca de la homosexualidad o temas afines en su paso por la escuela. Además, 68,4% de los/as estudiantes chilenos encuestados/as con sexualidades disidentes a la norma declararon enfrentar *bullying*. Al respecto, 42,1% declaró ser víctima de *bullying* homofóbico frecuente y 36,8% *bullying* homofóbico esporádico (IESSDEH & UPCH, 2011).

Respecto de las violencias de género que se han estudiado, la violencia en el contexto de las relaciones de pareja, así como la discriminación por orientación sexual y/o identidad de género, son dos de las que más afectan a la población joven en Chile. Según cifras de la Policía de Investigaciones, 32% de los y las jóvenes declara la presencia de señales de violencia en su relación de pareja, mientras que 9% afirma haber sufrido violencia explícita (PDI, 2016).

Estos datos coinciden con la información de la Octava Encuesta Nacional de Juventud, en que 13% de las personas jóvenes señaló haber experimentado algún episodio de violencia psicológica en su relación de pareja, cifra que aumenta a 14% en el caso de las mujeres y a 11,8% en el caso de los hombres. Respecto a víctimas de violencia física y sexual, 6,3% fueron mujeres y 1% hombres. A esto se suma que 20,1% de los y las jóvenes indicó que su pareja controla sus salidas, horarios o apariencia, y 18,3% reconoció haber realizado estas prácticas de control con su pareja (INJUV, 2015).

Adicionalmente, 61% de los y las jóvenes afirman conocer a una persona de su entorno, ya sean amistades o familiares, que han vivenciado situaciones de violencia estando en una relación de pareja (INJUV, 2012).

Asimismo, cifras de la primera Encuesta de Clima Escolar aplicada por la Fundación Todo Mejora, dirigida a conocer experiencias de *bullying* y acoso escolar de jóvenes LGBT, indican respecto de su victimización lo siguiente: 62,9% y 59,9% declara haber sido acosado verbalmente debido a su orientación sexual o su expresión de género, respectivamente; mientras que 29,1% y 28,6% señala haber sido agredido/a físicamente en la escuela por las mismas razones, y 31,4% afirma haber sido acosado/a sexualmente (Fundación Todo Mejora, 2016).

Mientras tanto, información relativa a la distancia social entre jóvenes y población LGBT da cuenta que 16,1% de los y las jóvenes afirma que preferiría no tener como vecino a un transexual, a 10,9% no le gustaría que un homosexual o a una lesbiana fuese su vecino/a, y a 10,4% le desagrada la idea de ser vecino/a de una persona bisexual (INJUV, 2015). Datos que evidencian la persistencia de actitudes discriminatorias dirigidas hacia quienes detentan una orientación sexual o una identidad de género disidente por parte de los y las jóvenes.

Estas actitudes se ratifican por el hecho que un 28,4% de las personas jóvenes afirma que “una pareja heterosexual, conformada por un hombre y una mujer, por lo general cría mejor a un niño que una pareja de personas del mismo sexo”, y un 23,7% considera que “es preferible que los profesores de colegio sean heterosexuales en lugar de homosexuales” (INJUV, 2015).

4.

Enfoques epistemológicos de análisis



4.1 Enfoque de género

El llamado “enfoque de género” consiste en un cuestionamiento deconstructivista de nuestras identidades y de sus determinantes socio-históricos. Se inscribe dentro de la comprensión de un modelo global de sexo-género, y de cómo dicho modelo constituye una forma de control y dominio social a través de nuestros cuerpos y nuestra sexualidad. La teoría de género ha planteado la desigualdad dentro de las asignaciones sociales de género, en detrimento de la mujer y de lo no masculino. Ha develado una opresión invisibilizada históricamente por la hegemonía masculina, y ha logrado posicionar la discusión acerca de la igualdad en planos que tradicionalmente eran soslayados por las teorías críticas.

Como un ejemplo, el enfoque de género puede preguntarse qué hace que un cuerpo de determinada forma le sea asignado una personalidad y un rol específico al interior de la sociedad: “Al existir hembras (o sea, mujeres) con características asumidas como masculinas y machos (varones) con características consideradas femeninas es evidente que la biología *per se* no garantiza tener las características de género. No es lo mismo el sexo biológico que la identidad asignada o adquirida; si en diferentes culturas cambia lo que se considera femenino o masculino, obviamente dicha asignación es una construcción social, una interpretación social de lo biológico; lo que hace femenina a una hembra y masculino a un macho no es pues la biología, el sexo, pues de ser así ni se plantearía el problema” (Lamas, 1986, pág. 186). Dicha determinación es completamente normalizada y aproblemática para el común de la gente: “La estructuración del género llega a convertirse en un hecho social de tanta fuerza que inclusive se piensa como natural; lo mismo pasa con ciertas capacidades o habilidades supuestamente biológicas que son construidas y promovidas social y culturalmente” (Ídem, pág. 189).

Si bien aquellas/os que han construido y trabajado con un enfoque de género poseen muchas cosas en común, también existen muchas diferencias al interior de dicha perspectiva, históricamente levantada por el movimiento de mujeres feministas. Más allá de estas diferencias, lo importante es comprender que el enfoque de género nos invita a un cuestionamiento político en torno al dominio masculino que ha sido posibilitado por un sistema patriarcal, de carácter global y ancestral, que ejerce poder sobre los cuerpos y nos impone ciertas conductas como aceptables, lo cual es ante todo una herramienta para develar relaciones de poder: “El género como construcción simbólica capta los atributos asignados a las personas a partir de su sexo. Se trata de atributos biopsicosociales que influyen sobre la organización de la sociedad en

todas sus vertientes y sirven como base para la creación de jerarquías de poder. Para Tarrés, el género se constituye en un complejo mosaico de generación y reparto de poderes que se concretan en maneras de vivir y en oportunidades y restricciones diferenciales". (Arcos, Figueroa, Miranda, & Ramos, 2007, pág. 124)

4.2 Enfoque generacional

"¿Qué relación existe entre el hecho constante de la renovación biológica de la especie humana y la construcción histórica de las sociedades? Esta es la pregunta básica que se ha intentado abordar desde el concepto de generación" (Muñoz, 2011, pág. 121). El enfoque generacional intenta explicitar la relación que existe entre las generaciones y la carga histórica de un período específico que imprime en dichas generaciones distintos matices. Es así como el "ser joven" hoy no es lo mismo que el "ser joven" hace 100 años.

El término generación es comúnmente definido como grupos etarios sucesivos que cuentan con características similares específicas. Para nuestro estudio, y siguiendo a Mannheim, el término generación será considerado como una "construcción social que combina elementos sociales y culturales con rasgos biológicos y rangos etarios, definidos por la singularidad de cada época, enmarcados en contextos sociales específicos que permiten obtener diferentes miradas y perspectivas para entender sus lógicas" (Duarte, Abarca, Aguilera & Armijo 2010, pág. 25).

Al igual que el enfoque de género, el enfoque generacional busca explicar las especificidades de una generación no por un determinismo biológico, sino que pone el énfasis en las explicaciones socio-culturales: "De tal modo, Mannheim entiende que aquel fenómeno fundamentado biológicamente —que es la generación—, se vive histórica y socialmente, sugiriendo con ello interrogantes que desbordan el dato biológico (...) las generaciones son referencias de una «posición» o «localización» histórico-social, la que otorga similitudes a quienes caben en ella. No obstante, lo generacional abarcaba también procesos históricos de identificación de los sujetos con las ideas en torno al cambio y conservación de las sociedades" (Muñoz, 2011, pág.123).

La gran mayoría de los estudios sobre juventud adolecen de una perspectiva que no incluye una comprensión de la noción de juventud como construcción socio-histórica. Lo que si es llevado a una mirada desde el poder, se entiende como un sesgo adultocéntrico, en el sentido de que desde la adultez se mira a la juventud como una etapa en tránsito a la adultez y se busca guiarles a lo socialmente deseable. No se les considera sujetos completos, por lo tanto, y en palabras de Aguilera, el enfoque generacional “está asociado a pensar la juventud como relación, al joven como posibilidad, del reconocimiento de sus capacidades como sujeto (...) dotado de una capacidad física e intelectual que le permitiría eventualmente ser percibido como una categoría en sí mismo y no como una mera transición” (Duarte, Abarca, Aguilera & Armijo, 2010, pág. 26).

4.3 Enfoque de clase

El fenómeno de la violencia mirado desde un enfoque de clase entiende que una violencia específica tendrá distintos matices de profundidad dependiendo de la posición social que tenga el sujeto/a en la sociedad. Las clases sociales son categorías que operativizan la estratificación social (Rojas, 2011), es decir, son abstracciones analíticas para designar posiciones al interior de una sociedad que históricamente se ha dividido entre patricios/as y plebeyos/as, amos/as y esclavos/as, opresores y oprimidos/as, propietarios/as y proletarios/as, etcétera.

La clase, al igual que las generaciones o los roles de género, son susceptibles a los períodos históricos y las variables socio-culturales que estén incidiendo sobre su comprensión por parte de la sociedad. Por ende, ha sufrido múltiples cambios. Entendemos la clase hoy dentro de un contexto económico mundial en donde predomina un sistema de acumulación y reproducción de capital, que tiene por pilares la propiedad privada y el trabajo asalariado, y que constituye una sociedad segmentada en múltiples dimensiones de la vida cotidiana. “La cuestión no radica en que los obreros posean menos que los capitalistas, sino que más bien se trata de que ocupan una posición dentro de una relación social que define tanto al capitalista como al trabajador: la relación social de intercambio en el mercado de trabajo” (Feitonen Rivas 2008, pág. 31).

La perspectiva de clase dotará nuestro análisis de una mirada estructural que aborde la problemática desde un componente económico y político, además de social y cultural. La violencia, desde esta óptica, será también explicada por la desposesión del sujeto/a en términos de acceso a, por ejemplo, salud, educación, vivienda y trabajo, pero también en dimensiones más allá de lo material: “la CEPAL plantea una definición más actual de la pobreza que comprende este enfoque multidimensional y señala que es «el resultado de un proceso social y económico —con componentes culturales y políticos— en el cual las personas y los hogares se encuentran privados de activos y oportunidades esenciales por diferentes causas y procesos, tanto de carácter individual como colectivo, lo que le otorga un carácter multidimensional». Así, la pobreza comprende dimensiones subjetivas que van más allá de la subsistencia material” (Baeza, 2015, pág. 98).

4.4 Cruce género y clase

Capitalismo y patriarcado no son sistemas separados que interactúan. Ambos están profundamente imbricados y forman parte de una misma estructura de dominación. Es por esto que es necesaria una lectura teórica adecuada para la comprensión de este fenómeno. La historiadora Joan Scott en la década del 90 propone una definición de género que le sirva a la historiografía y que desmonte las falencias de análisis que existen al separar género y clase.

Para la autora la relación entre género y cultura está tan imbricada que afirma que “el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (Scott, 1996, pág. 26). Como bien lo expresa Federici, las mujeres son la base del sistema capitalista: “Si utilizamos una perspectiva global se puede observar que no solo las mujeres siguen cargando con la mayor parte del trabajo doméstico en todos los países, sino que además, y debido a los recortes en servicios sociales y a la descentralización de la producción industrial, la cantidad de trabajo doméstico que realizan, remunerado y no remunerado, se ha incrementado, incluso para las mujeres que tienen otro trabajo fuera de casa” (Federici, 2013, pág. 176).

En las últimas décadas se ha acuñado el término –no poco controvertido– de “feminización de la pobreza”, el cual quiere significar el fenómeno observado durante las últimas décadas que son las mujeres quienes llevan, a nivel global, la carga de la deuda y que son ellas quienes

componen en su gran mayoría el porcentaje de pobres. (Espino, 2007) (Aguilar, 2011) (Tortosa, 2009).

A raíz de estos cuestionamientos, autoras plantean que las diferencias entre hombres y mujeres respecto a la pobreza no pueden ser reducidas a diferencias de ingreso o recursos (Espino 2007), ya que las condiciones de ambos sexos son muy distintas, especialmente en cuanto a libertades respecta. “Estas desigualdades se expresan socialmente en la asignación de identidades y actividades, así como en la separación de ámbitos de acción para individuos de ambos sexos que se valorizan en forma diferente, dando lugar a un acceso desigual al poder y a los recursos, que jerarquiza las relaciones entre hombres y mujeres” (Espino, 2007, pág. 9-10).

Así, algunas proponen un índice de vulnerabilidad social que sitúe en posición segura a hombres blancos, universitarios, de clase alta y edad intermedia, y en la más vulnerable a las mujeres indígenas, analfabetas, pobres, de edad avanzada. (Tortosa, 2009).

Este cruce entre clase y género se manifiesta en prácticamente todos los aspectos de la vida, pero fundamentalmente en dos que hemos elegido como los más representativos de la situación en general: Sexualidad y división del trabajo.

La sexualidad

La construcción de la sexualidad en hombres y mujeres tiene características propias de cada sexo. Por ejemplo, respecto al cuerpo y la gestión sexual de este, a los varones se les enseña a sobresexualizar sus genitales, a concebir la relación sexual como un acto de dominio y poder, y a concebir a las mujeres como un objeto al cual hay que poseer (Duarte, 2006). A ellas, a su vez, se les educa para agradar al hombre, para proporcionarle placer físico y emocional a costa del sometimiento y sufrimiento personal (De Beauvoir, 1949). Esta construcción diferenciada se incrementa según el grado de pobreza de los sujetos de que se trate (Duarte, 2006).

Quien tiene capital económico y cultural puede desligarse de algunas de estas responsabilidades, las cuales siempre van a recaer, ya sea de manera asalariada o no, en una mujer de clase más baja. El punto crítico de este cruce tiene que ver con la construcción del sentimiento de realización de las mujeres a través de la maternidad. Como señala Rodríguez, esta implanta en los cuerpos femeninos no solo la idea de que si no se es madre no se es mujer, sino que lo significa como una manifestación profunda de feminidad, de estar completas y dar un sentido real

a sus vidas. Lo violento de esto tiene que ver con que, en una sociedad como esta, ser mujer, no tener recursos económicos y ser madre es una decisión que solo conduce a un nivel mayor de pobreza, menor independencia y mayor exposición al juicio valórico de los demás, ya que va a ser la madre y no el padre la designada como la responsable principal y directa del cuidado de los hijos. “El mandato de género estimula a las adolescentes y a las mujeres en general a realizarse a través de la maternidad, y esta presencia femenina (mujer/madre/presente), se liga a lo mariano como vientre que acoge, que se da a los otros, y que representa esa asociación simbólica con María, madre, pobre, sola, que define su sí mismo a partir de la entrega hacia otro, así a los ojos de los demás, las mujeres adolescentes que crían a sus hijos, que optan por ellos (versus abortos) son vistas con admiración por la sociedad, lo que alimenta la ideología del altruismo materno” (Rodríguez, 2005, pág. 110).

Por otra parte, los varones en los estratos bajos, cuando carecen de recursos económicos y culturales, buscan con mayor intensidad su legitimación a través del único recurso que van a tener siempre a su disposición: la violencia.

Existen varias maneras de “ser hombre”, algunas entregan mayor poder y privilegios que otras. En Latinoamérica las investigaciones sobre masculinidades revela la existencia de una masculinidad hegemónica: “Dicho patrón contendría una serie de mandatos que operan a nivel subjetivo, entregando pautas identitarias, afectivas, comportamentales y vinculares difíciles de soslayar por los sujetos involucrados en el modelo, si quieren evitar la marginalización o el estigma;” (Ramírez M. & Contreras S., 2012, pág. 161). Dentro de los mandatos de esta masculinidad están: el éxito, la heterosexualidad, el acervo cultural, la capacidad económica, la fuerza física, la rudeza, la potencia sexual. “El deseo sexual masculino es a menudo descrito en términos de una máquina funcionando (...) El deseo sexual masculino es retratado como un peligro pendiente si permanece insatisfecho” (Nencel, 2007, pág. 73). En sectores empobrecidos para poder legitimarse es lógico que en esta estructura los varones se muestren agresivos, fuertes o rudos física y/o emocionalmente, lo cual va a significar para ellos y su grupo de pares una manera de reafirmar su masculinidad, es decir, de distanciarse lo más posible de ser mujer, niño u homosexual (Connell, 1997).

Esta práctica se manifiesta, por ejemplo, en la estructura familiar: “Frente a la figura de un padre o padrastro autoritario —a veces violento—, y poco comunicativo, aparece el padre cariñoso y preocupado de las necesidades de sus hijos, tanto afectivas como materiales. Precisamente, son las primeras las que marcan la diferencia intergeneracional, sobre todo entre los

padres del sector popular que revelan experiencias de mayor distancia y autoritarismo”(Valdés y Godoy, 2008, pág. 91).

Asimismo, quienes se escapan de estas normas sociales estereotipadas de lo que significa socialmente ser hombre y se muestran más femeninos (o no masculinos) serán estigmatizados según su grado de cercanía con las características asignadas a uno u otro estereotipo de género. Esto se ve reflejado fuertemente en casos que contravienen el mandato heterosexual: “Ser hombre joven homosexual en sectores empobrecidos implica en nuestros días una tendencia mayoritaria a la exclusión de ciertos circuitos culturales juveniles, lo mismo que a la reclusión —como encarcelación— de las posibilidades de despliegue de sus opciones sexuales con apertura e intensidad” (Duarte, 2006, pág. 7).

La división del trabajo

En cuanto al trabajo remunerado, sabemos que el tiempo y la productividad del hombre es más valorada que la de la mujer (Aguilar, 2011; Baeza, 2015; Espino, 2007; Federici, 2013). A pesar que se haya avanzado al respecto, hay una brecha salarial importante que se ve incrementada en los sectores más pobres: “Es común escuchar el reclamo, de parte de ellas, de las menores posibilidades que tienen de acceder a los mismos privilegios masculinos en lo referente a estudios, permisos, trabajo, participación social, etc. Si bien se reconoce el gradual cambio en las relaciones, en los sectores populares tal apertura es menor para las mujeres y se juega la tensión entre las exigencias de la familia, anclados en visiones más tradicionales, con la cotidianidad que muestra la ruptura de esas expectativas con jóvenes embarazadas, salidas del espacio escolar sin terminar los años de enseñanza mínima (en Chile doce años) y temprano acceso al trabajo” (Duarte, 2006, pág. 5).

A pesar de lo importante que es considerar esta realidad, es más indispensable aún revisar lo que sucede con el trabajo no remunerado. Estamos hablando de un concepto teórico construido por el feminismo. “El trabajo no remunerado se entiende como el trabajo realizado por miembros del grupo familiar para producir bienes y servicios para el grupo familiar. Se ha reconocido que el trabajo no remunerado es importante para el desarrollo de las economías y de la sociedad, por lo que se debe incorporar a las mediciones de trabajo y de pobreza” (Baeza, 2015, pág. 102).

Diferentes autoras y estadísticas (Aguilar, 2011; Federici, 2013; Baeza, 2015) muestran que el trabajo doméstico, a nivel global y local, aún es realizado por las mujeres del mundo. Esto incluye actividades de cuidado, todo lo que se considera como reproducción de la vida, lo que incluye maternidad, alimentación de los integrantes del hogar, la limpieza, la crianza, etc.

El año 2012 se hicieron algunas mediciones al respecto de labores básicas como “lavar la ropa y planchar, hacer el aseo de la casa y hacer la comida. Las mujeres no ocupadas (sin trabajo remunerado) utilizan un 74%, un 70% y un 71% de sus horas semanales en estas tareas frente a un 1%, un 2% y un 1% respectivamente, de los hombres en las mismas tareas. Tratándose de mujeres ocupadas, el porcentaje de tiempo semanal destinado a estas labores disminuye en cerca de 10 puntos porcentuales, pero las horas liberadas no las asumen los hombres, sino mujeres que trabajan en el servicio doméstico remunerado” (Baeza, 2015, pág. 103).

Lo que nos interesa en este punto es visibilizar que aquella mujer que tiene capacidad económica puede saltarse la norma que le ha sido impuesta debido a su género. Por lo general sus funciones, o al menos algunas de estas, son relegadas a otra mujer de clase más baja que pueda trabajar para/por ella. Así, la opresión creada por el patriarcado opera en lo laboral no asalariado solo sobre las mujeres de escasos recursos y no, o en menor grado, sobre los sectores de clase media o alta.

Reforzando esta idea, CEPAL sostiene que “la violencia no puede tratarse en forma aislada, pues se encuentra vinculada a los factores de desigualdad económica, social y cultural que operan en las relaciones de poder entre hombres y mujeres, los que tienen su correlato en la desigualdad de recursos en la esfera de la vida pública y privada y están en directa relación con la desigual distribución del trabajo especialmente del trabajo doméstico no remunerado” (CEPAL, 2014; En Baeza, 2015, pág. 105).

5.

Perspectivas teóricas



5.1 La escuela como escenario y la violencia como problema

Escuela

El espacio en donde se desenvuelve la investigación es la escuela y debemos comprenderla como forma de organización social. Es decir, debemos aproximarnos a ella en cuanto sistema complejo, en donde se poseen jerarquías, roles, pautas culturales comunes y diferenciadas en su interior, y que se encuentra abierta a su medio o entorno social (González & Montero, 2014). Esto constituye un enfoque epistémico dentro de la sociología de la educación. En palabras de Guerrero: “Lo fundamental que distingue un análisis sociológico de la organización escolar de otro técnico o pedagógico es que el sociológico parte de la organización como un sistema social, es decir, un conjunto interrelacionado de elementos, en el que a cada uno le corresponde un papel que solo tiene sentido en ese sistema de relaciones. Un análisis de ese tipo presenta la posibilidad de interpretar, comprender o explicar el contexto de la enseñanza y el aprendizaje como resultado de ese sistema de relaciones y no de los rasgos personales o técnicos de los participantes considera- dos aisladamente” (Guerrero, 2003, pág. 169).

Es importante realizar un énfasis en el carácter abierto de la escuela. No consideramos el espacio escolar como uno hermético a su entorno, sino que en constante retroalimentación con sistemas externos a la cultura interna de la organización escolar. Dicha mirada plantea el doble desafío de reconocer las dinámicas relacionales que ocurren al interior de la escuela, a la vez que se observa la interacción con factores externos. Con esto nos estamos refiriendo a que “la escuela forma parte de esos grupos sociales a través de los cuales los sujetos aprenden a formar parte de la sociedad, mediatizando el acceso y la introducción del niño en las pautas macroculturales que le son propias (...) La escuela es una institución resultado de un proceso sociohistórico de construcción, que representa la concreción de un determinado conjunto de intereses y de la supremacía de ciertos colectivos sociales” (Flores, 2003, pág. 115).

En sintonía con esto último, debemos concebir la escuela no como un espacio inocuo en términos político-ideológicos, sino como un espacio en donde se reproducen pautas valóricas y morales arraigadas profundamente en el modelo global de nuestra sociedad: “Es una institución social especialmente creada como administradora de conocimientos y habilidades, con un espacio físico concreto, con una distribución del tiempo particular en su interior, y una serie

de normas. Es el lugar de paso obligatorio para constituirse en un adulto responsable y donde, además, se aprenden las pautas de comportamiento socialmente aceptadas. En tanto institución, nosotros abordaremos a la escuela como un componente del todo social que tiene una función de conservación y reproducción del equilibrio del sistema” (Fernández Enguita, 1990; En Sapiains& Zuleta, 2001, pág. 55-56).

Violencia

Lo primero es desprendernos de la noción superficial y reduccionista de la violencia, sobre todo en contextos escolares en donde se entiende y reduce a la agresión física, como señalan Batsche & Knoff: “La violencia escolar, tradicionalmente ha sido definida como actos de ataque, robo o vandalismo. Esta definición ha sido limitada a estos comportamientos porque son una realidad observable, ampliamente reportada y fácil de documentar” (Batsche & Knoff, 1994, pág. 166). Esta mirada es reduccionista debido a que “(...) omite elementos críticos. Primero, excluye el dolor emocional y psicológico que resulta de la dominación de uno/a sobre otro/a. Segundo, tiende a enfocarse sobre lo visible e intencional de las relaciones interpersonales. Tercero, ignora la violencia de los procesos sociales que dañan desde una perspectiva sistémica” (Stuart, 2000, pág. 17).

Debemos aproximarnos a la violencia de modo integral y expansivo. Para definir la violencia de forma integral se debe reemplazar la idea de fuerza por el concepto de poder y las relaciones simbólicas que rodean dicho fenómeno. La violencia, así, sería el ejercicio del poder para dañar a otro/a. Pero ¿qué es dañar? Se suele concebir como un sufrimiento físico y/o síquico, pero una mirada integral y expansiva nos dice que el daño puede ocurrir en muchas dimensiones, más allá de la física o psíquica, incluyendo la emocional, material, económica, social, identitaria, moral, ética, etcétera (Stuart, 2000). El poder se ejerce entre personas, pero también desde instituciones, comunidades, estados, etcétera, y siempre involucra una relación en donde existe un lado que ejerce el poder y otro que lo padece (sojuzgado): “El poder es una relación que está localizada en el espacio, es el tiempo y en la sociedad (...) no puede ser entendido meramente como sinónimo de represión: el poder construye, el poder crea, el poder articula y estructura toda la sociedad. Siempre a favor de quien lo detenta (...) un agente tiene la capacidad de generar una relación de poder, cuando en el embate con otro agente, consigue realizar una nueva relación social (de poder)” (López, 2009, págs. 53-54).

Al tener esta comprensión del fenómeno de la violencia, entendemos que puede ser ejercida de innumerables formas y en distintos planos. Al respecto, Duarte & Aguilera reconocen tres planos de análisis en torno a la violencia entre jóvenes y en contextos escolares: estructural, institucional y situacional. Sobre la violencia estructural: “Son inherentes a las lógicas del orden social dominante. Estas violencias aparecen en la cotidianidad como un orden legítimo, el que posee como componentes fundantes el uso de la fuerza legal para su existencia” (Duarte & Aguilera, 2009, pág. 12). Mientras que la violencia institucional se refieren a “los modos en que determinados sectores de la sociedad ejercen control sobre la población, afectando sus posibilidades de despliegue y crecimiento en pos de mantener las fuerzas de dominación, el *statu quo* y sus condiciones de privilegio y poder” (Duarte, 2005, pág. 14). Por último, la violencia situacional corresponde a “situaciones específicas que pueden observarse en la cotidianidad, cuyos efectos aparecen en el imaginario y la corporeidad social como más tangibles e inmediatos” (Ídem, pág. 16).

5.2 Violencias de género

Siguiendo con la línea teórica de una visión amplia de lo que es la violencia, lo que nos interesará observar al interior de las escuelas son las Violencias de Género (Biglia & Jiménez, 2015), debido a que representa una aproximación que procura no reducir el fenómeno a meras expresiones físicas, sino que es lo suficientemente complejo para abarcar todo el abanico de posibilidades, desde las más sutiles y cotidianas (invisibilizadas), hasta las más estructurales, entendiendo que las violencias de género tienen un origen común que reside en el entramado sociocultural de nuestras sociedades.

Como señalamos al inicio de este informe, entenderemos por violencias de género “todas aquellas violencias que tienen su origen en una visión estereotipada de los géneros y en las relaciones de poder que esta conlleva o en las que se basan.” (Biglia & Jiménez, 2015, pág. 27). Esta definición, según las autoras, permite incluir al género en sí mismo como configurador de violencias en cuanto fuerza a asumir roles, actitudes y comportamientos estereotipados pena la discriminación social e incorpora variables tales como cuerpo y sexualidad: “las violencias de género en nuestra sociedad afectan principalmente y con más fuerza los cuerpos de las

mujeres y de las personas no normativas sexualmente (lesbianas, bisexuales, homosexuales) o genéricamente (trans, queer). Sin embargo, pueden ser blanco de violencias de género también sujetos inscritos en el género masculino, por ejemplo los niños a los que se prohíbe llorar o mostrarse afectuosos entre ellos” (Biglia & Jiménez, 2015, pág. 27).

En cuanto a la importancia de estudiar estas violencias en la escuela, y siguiendo a Flores (2005), encontramos que es en la escuela donde los estereotipos de género son cuajados: “la escuela sería un espacio en el cual los individuos aprenden a ser alumnos y alumnas, pero también varones y mujeres, vale decir, que aprenden los comportamientos adecuados por pertenecer a una u otra de estas categorías. Se transmiten en todo momento mensajes a través de las palabras y de los tonos de voz, de los gestos, de las formas de aproximarse a las personas, de las expectativas que se expresan” (Stanworth, 1981, pág. 76), y sabemos que “es (...) imprescindible remarcar la estrecha relación que existe entre una socialización de género basada en roles y estereotipos tradicionales con la tolerancia hacia las violencias de género, dado que justifica la existencia de un entramado social basado en una relación de poder desigual entre hombres y mujeres, entre personas heterosexuales y homosexuales; y relaciona a hombres y mujeres con modelos estándares de masculinidad y feminidad que son a su vez complementarios pero no intercambiables” (Biglia & Jiménez, 2015, pág. 9).

Sintéticamente podemos decir que las violencias de género:

- Se encuentran amparadas en un sistema global de opresión de una cultura masculina hegemónica.
- Si bien pueden afectar a todos/as, afectan principalmente a mujeres y disidencias sexuales e identitarias (homosexuales, lesbianas, bisexuales, trans, queer, etc.).
- Son normalizadas e invisibilizadas por el orden social.
- Son reforzadas y reproducidas por las instituciones fundamentales de la sociedad (por ejemplo, la escuela o la familia).
- Son violencias esencialmente simbólicas, lo que quiere decir que no cuentan con resistencia de parte de quienes la sufren.

5.3 Poder y violencia simbólica

“La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1999, pág. 173)

Existe en la tradición intelectual de la teoría de género una división clara en la forma que tiene el género de ir construyéndose. La construcción social, por un lado, y la construcción simbólica, por el otro. “La primera tiene relación con el control de los medios de producción, es decir, alude a la condición concreta de las mujeres y de los hombres en la división sexual del trabajo; y, la segunda, lo hace desde la perspectiva de la construcción simbólica. Las diferencias y asimetrías son el resultado de los valores asignados a los géneros en las estructuras simbólicas e ideológicas” (Flores, 2005, págs. 69-70). En efecto ambas construcciones no son polos aislados el uno del otro, sino que se involucran y nutren mutuamente.

En la esfera de lo simbólico, no existe un autor que haya profundizado más que Pierre Bourdieu, cuya teoría del poder simbólico constituye uno de los principales paradigmas críticos de la sociología moderna. El poder simbólico, expresado en violencia simbólica, es una forma de dominio invisible para los ojos de quien está siendo sojuzgado, debido a que opera desde sus esquemas de pensamiento, por ende, cuenta con su complicidad, aunque esto no quiere decir que sea un proceso voluntario (Fernández, 2005).

Según Weber, “el poder es toda posibilidad de imponer la voluntad propia sobre la de los demás, así como el ejercicio de la influencia”. Y agrega que, en los ámbitos político y social, el término más preciso es el de dominación, entendido como la posibilidad de encontrar obediencia frente a un mandato, basándose en la creencia de la legitimidad de la dominación (Weber en Flores, 2005, pág. 69). A su vez, para Hannah Arendt “el poder corresponde a la capacidad humana no solo de actuar, sino de hacerlo en concierto. El poder no es nunca propiedad de un individuo, pertenece al grupo, y existe solo mientras este no se desintegre” (Ídem, pág. 72). Recogiendo dichas miradas, Bourdieu reconoce en el poder simbólico una forma sutil y extremadamente efectiva de ejercer el poder: “De todas las formas de persuasión oculta, la más implacable es la que se ejerce simplemente por el orden de las cosas” (Bourdieu-Wacquant, 1992, en Fernández, 2005, pág. 16).

Esto quiere decir que el poder simbólico se ejerce sin necesidad de la persuasión. Esto diferencia por ejemplo la teoría de la violencia simbólica con la teoría gramsciana de la hegemonía como disputa cultural de legitimidad. En efecto, la violencia simbólica opera no desde el convencimiento ni la coerción, sino desde un consentimiento involuntario. Esto la vuelve una fuerza permanente y holística: “Esta violencia simbólica, al igual que la dominación simbólica, es algo así como el aire, como una atmósfera que envuelve todo, que está en todas partes y nos absorbe, al punto que la aceptemos, incluso de manera inconsciente, como el aire que respiramos para vivir” (Peña, 2009, pág. 68).

Esto permite a la violencia simbólica ejercerse sin ningún agente de por medio, emanando directamente de quienes contra los cuales está dirigida. En la medida que no la reconocemos como tal, la violencia es defendida y reproducida por quienes contra las/os cuales está dirigida. Para ponerlo en otras palabras: “La raíz de la violencia simbólica se halla en el hecho de que los dominados se piensen a sí mismos con las categorías de los dominantes” (Fernández, 2005, pág.14-15), e incluso, en la medida que es completamente naturalizada, llega a representar una forma de “humanizar” la opresión ya que: “transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma” (Ídem, pág.9). En definitiva la violencia simbólica para Bourdieu es más eficiente y significativa debido a que genera estructuras internas y duraderas, “es más fuerte, entrañable, compleja y rizomática que la violencia física” (Peña, 2009, pág.69).

El poder simbólico podemos catalogarlo como un “poder que construye mundo (*world making power*) en cuanto supone la capacidad de imponer la visión legítima del mundo social y de sus divisiones” (Bourdieu, 1987; En Fernández, 2005, pág. 12). “En todos los campos se da una lucha violenta por el monopolio de la legitimidad y por su aceptación generalizada” (Peña, 2009, pág. 69). Y es el Estado la institución social con mayor poder para imponer el monopolio de la legitimidad:

“El Estado emplea la violencia simbólica para reforzar la representación legítima del mundo social. Esto puede apreciarse de modo especial en la esfera del derecho, la forma por excelencia de la violencia simbólica que se ejerce en las formas, poniendo formas. La ley es, según Bourdieu, «la forma por excelencia del poder simbólico de nombrar y clasificar que crea las cosas nombradas y concretamente los grupos»” (Fernández, 2005, pág. 26).

La noción del monopolio de la violencia como piedra angular de la legitimidad del Estado en la tradición sociológica queda complementada por Bourdieu al señalar que es el monopolio

de la violencia simbólica un elemento constitutivo del Estado, en la medida que logra una representación legítima del mundo social (Ídem).

Violencia simbólica y dominación de género

“La dominación masculina sirve mejor que cualquier otro ejemplo para mostrar una de las características principales de la violencia simbólica: que se ejerce al margen de los controles de la conciencia y de la voluntad, «en las tinieblas de los esquemas del *habitus*, que son a la vez sexuados y sexuantes», mediante una coerción paradójicamente consentida, una presión sutil sobre los cuerpos y las mentes, no percibida como tal sino como el orden natural de las cosas. Mediante un trabajo de socialización, frecuentemente imperceptible, anónimo y difuso se realiza una somatización progresiva de las relaciones de dominación sexual: se impone una construcción social de la representación del sexo biológico, fundamento de todas las visiones míticas del mundo; y se inculca una *hexis* corporal que es una verdadera política incorporada” (Bourdieu, 2000; Boudieu-Wacquant, 1992; En Fernández, 2005, pág. 24).

Las violencias de género, en efecto, encuentran sus fundamentos en una dominación simbólica, pese a que sus expresiones no siempre sean simbólicas, sino que en muchas ocasiones, materiales. Lo simbólico no se aloja exclusivamente en esquemas mentales de significaciones colectivas, sino que también en expresiones concretas como, por ejemplo, en el cuerpo. Así, la violencia simbólica se expresa y opera en nuestros mismos cuerpos. Bourdieu cataloga la dominación de género como “un aprisionamiento efectuado mediante el cuerpo”. Respecto a cómo percibimos el mundo, el género sería una especie de filtro cultural con el que interpretamos el mundo, y también una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida (Flores, 2005, pág. 69).

Esto implica que nuestros cuerpos son plataformas desde las cuales emana todo acto de percepción de la realidad, el acto cognoscitivo está mediado por nuestra corporeidad y las representaciones que tenemos de ella, las cuales están a su vez mediadas por las estructuras simbólicas de dominación. “Desde tal perspectiva, la realidad tal como la percibo y la siento, está estructurada por mi capacidad de actuar, pero así mismo no es una representación a la manera de la epistemología tradicional, pues lo que se vincula es este trasfondo del campo perceptual de tal o cual agente encarnado, no de uno desvinculado que adviene al mundo para aprehenderlo desde fuera”. (Peña, 2009, pág.68). La noción de este agente encarnado pretende integrar la dimensión corporal en la tradición epistemológica.

Sin embargo, esto no implica que en la teoría de Bourdieu exista una dicotomía entre estructura cognitiva y objetiva, sino que supone la superación de las dimensiones sujeto/objeto: “La razón práctica y el sentido práctico para la acción se sitúa más allá de la cosa, de la cosa en sí y de la conciencia de la cosa como materialidad exterior, del materialismo mecanicista y del individualismo constructivista; se desentiende de la representación que concibe la relación práctica del mundo como una “percepción” y asimila la noción de *habitus* como una estructura que restituye al agente un poder unificador como constructor de la realidad social y le es corporeizada, socialmente, territorializada, no en tanto sujeto trascendental, sino en tanto cuerpo socializado” (Ídem, pág.68).

El *habitus* juega un rol protagónico en el proceso de la reproducción de la dominación de género, en la medida que genera pautas de comportamiento que determinan, si queremos verlo de esta manera, los procesos identitarios asociados a cada lado del género: “Los “sujetos” son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico (...) sistema adquirido de preferencias, principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada. El *habitus* es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada – lo que, en deporte, se llama el sentido del juego, el arte de anticipar el desarrollo futuro del juego...” (Bourdieu, 1997, pág. 40).

El *habitus* es moldeado en las y los agentes durante toda su experiencia de vida. Por ende, toda instancia de socialización lo que hace es generar disposiciones, en cuanto producen esquemas de pensamiento y acción. Las instituciones fundacionales de las sociedades modernas, la familia, la Iglesia, el Estado y la escuela, no solo contribuyen sino que van definiendo los esquemas legítimos.

El mismo lenguaje contiene una función estructurante que reproduce formas de dominio y que genera pautas de comportamiento. Thompson dice: “Como hablantes competentes, somos conscientes de las muchas maneras en las que los intercambios lingüísticos pueden expresar relaciones de poder. Somos sensibles a los cambios en el acento, en el vocabulario y en la sintaxis, que reflejan diferentes posiciones en la jerarquía social. Somos conscientes de que los sujetos hablan según diferentes grados de autoridad, que las palabras tienen pesos desiguales, dependiendo de quién las pronuncia y de cómo son dichas. Somos expertos en desarrollar innumerables y ocultas estrategias, mediante las cuales las palabras pueden ser utiliza-

das como instrumentos de coerción y de restricción, como medios de intimidación y de abuso, como signos de corrección y de formalidad, de condescendencia y de desdén” (Thompson, 1984; En Flores, 2005, pág. 72). O en palabras de Bourdieu: “Para comprender lo que puede y no puede decirse en un grupo, no solo hay que tener en cuenta las relaciones de fuerza simbólicas que se establecen en ese grupo y que impiden a ciertos individuos hablar (por ejemplo a las mujeres) (...) sino también las leyes mismas de formación del grupo (por ejemplo, la lógica de la expulsión consciente o inconsciente), que funcionan como una censura previa (...) Si consideramos, por ejemplo, el fenómeno de la Intimidación verbal, vemos que este es uno de los muchos actos de habla cuyo éxito depende de la posición social del que habla en relación con los que escuchan: tendrá éxito solo en virtud de quien está hablando, no de lo que se dice o cómo se dice ” (Bourdieu, 2001; En Fernández, 2005, págs.18-19).

5.4 Violencias de género en la escuela

Reproducción de la violencia simbólica y la dominación de género

Todos los sistemas simbólicos se fundamentan en un arbitrario cultural, es decir, generan un monopolio de legitimidad basado no necesariamente en un correlato con la realidad social, como podría señalar Durkheim en su noción de lo simbólico (Fernández, 2005), sino que en intereses y relaciones de poder. Sin embargo, la función de los sistemas simbólicos no son arbitrarios: “El hecho de considerar los sistemas simbólicos como esencialmente arbitrarios, en cuanto que no reflejan directamente las realidades sociales, no implica que sean totalmente arbitrarios en sus consecuencias sociales. Al contrario, la lógica fundamental de la distinción simbólica funciona en las esferas social y política, como mecanismo diferenciador y legitimador de acuerdos desiguales y jerárquicos entre los individuos y los grupos” (Ídem, pág.12).

El arbitrio cultural se puede observar al interior de la acción pedagógica como práctica fundamental de reproducción de los sistemas simbólicos. “La acción pedagógica está orientada a producir un *habitus* mediante la interiorización de un arbitrario cultural capaz de perpetuarse y perpetuar en las prácticas sociales los principios de la arbitrariedad cultural interiorizada”. (Fernández, 2006, pág. 72). O en palabras de Peña: “La sociedad está constituida por relaciones

de fuerza. El poder simbólico es ejercido imponiendo un arbitrario cultural, que crea dominantes y dominados. Mediante la Acción Pedagógica, que pertenece a un sistema de los efectos de la fuerza dominante, se tiende a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales característico de una formación social inculcada” (Peña, 2009, pág. 66).

La acción pedagógica, valiéndose de un arbitrario cultural, establece como legítima significaciones particulares, y con ello, va generando esquemas cognitivos, disposiciones estructurantes o *habitus* que van reproduciendo el poder. La escuela es en sí una instancia de violencia simbólica “en la medida en que se imponen e inculcan significados que imprimen la selección o la exclusión, como arbitrariedad cultural, dado que un grupo inculca sobre otro la aceptación y, así mismo, el rechazo pero no la aniquilación de la arbitrariedad” (Ídem, pág. 66).

Podríamos ir más allá y decir que no podría existir el sistema económico, político y cultural tal cual lo conocemos sin el pilar que le significa la escuela en cuanto a volver sujetos/as funcionales a su orden: “La escuela perfila y legitima ciertos ideales y deseos, instituye criterios de realidad y de verdad, y participa en la formación de las «promesas de felicidad» de la época, con lo cual va conformando una trama de representaciones que persuaden a los/as estudiantes a desear ocupar determinados lugares sociales, y a aceptar un orden social y de género que se presenta como natural, verdadero y racional” (Flores, 2005, pág. 74). La escuela otorga un lugar al interior de la sociedad, un campo diríamos en terminología de Bourdieu, desde el cual poner en práctica los *habitus* que se han ido refinando en los procesos de socialización.

Respecto al rol de la escuela en la socialización de los roles de género, Flores (2005) nos dice: “En cada contexto social se construye un conjunto de rasgos de pensamiento, de valoraciones, de afectos, de actitudes y de comportamientos, que se asumen como típicos y como referentes del deber ser y de pertenencia, según se sea hombre o mujer. Estos rasgos que revelan la identidad de las personas, contienen a la vez elementos asociados a los atributos, a los roles, a los espacios de actuación, a los derechos y obligaciones y a las relaciones de género. Se plantean de manera explícita a través del proyecto educativo, de la normativa y de la reglamentación, es decir, parten del discurso de la institución escolar, o, por lo general, son fragmentos del currículo oculto o escondido” (Flores, 2005, pág. 73).

Respecto a esto último, Stromquist, quien posee trabajos en torno al currículo escolar desde una perspectiva de género, diferencia currículo explícito del oculto de la siguiente forma: “El explícito (o formal), hace referencia al documento escrito, que, por lo común, provee a docentes y a directivos del marco teórico orientador de un determinado proyecto educativo, de

sus objetivos, de sus contenidos, y, a veces, de sus estrategias educativas. El oculto está constituido por todos los mensajes que se transmiten y se aprenden en la escuela sin que medie una pretensión explícita o intencional, y de cuya transmisión pueden ser conscientes o no los docentes y el alumnado” (Stromquist, 1998; En Flores, 2005, pág.75).

Este currículo oculto se expresa en todas las áreas de un establecimiento educacional, incluyendo, por supuesto, al cuerpo docente: “Las investigaciones efectuadas hacen ver que, en la sala de clase, los docentes reproducen de modo activo el sistema jerárquico de divisiones y de clasificaciones de género, que no lo cuestionan sino que lo refuerzan, y ello ocurre a pesar de que en su discurso teórico propician la igualdad entre los sexos” (Stanworth, 1981; Dupont, 1980; Gianini Belotti, 1984; Moreno, 1986; En Flores, 2005, págs. 76-77).

Esta reproducción de la violencia simbólica tiene efectos diferentes sobre niños y niñas. Por ejemplo, en las expectativas o en los campos legítimos para ejercer una actividad laboral: “Se constata que, si bien hoy en día las mujeres se educan en establecimientos mixtos y siguen el mismo currículo, salen de la escuela con expectativas distintas y convencionales del trabajo entre los sexos. Hay una polarización de las mujeres hacia lo humanístico-artístico, y de los hombres hacia la ciencia y la tecnología, siendo este patrón más marcado en las escuelas mixtas que en las de un solo sexo” (Stanworth, 1981; En Flores, 2005, págs. 77-78). También tiene efectos en la autoestima y su construcción en cada cuerpo: “en un estudio realizado por Josephs, Markus y Tafarodi, se observó cómo las diferencias de género influyen en la autoestima. En él se evidenció, por ejemplo, que los hombres se perciben a sí mismos como sujetos que cuentan con mejores niveles de habilidades cognitivas, mientras las mujeres tienden a presentar un mayor nivel de autoestima en lo que se refiere a su capacidad de interconexión con otros” (Josephs, Markus y Tafarodi, 1992; En Flores, 2005, pág. 80).

5.5 Sexualidad y disidencias sexuales

La Organización Mundial de la Salud ha definido sexualidad como un aspecto fundamental del ser humano, influido por condiciones sociales y biológicas: “Una dimensión fundamental del hecho de ser un ser humano: Basada en el sexo, incluye al género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva el amor, y la reproducción.

Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales.” (Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud, 2000, pág. 7).

Dada la importancia que guarda la sexualidad respecto del grupo objetivo en el cual se centra nuestro estudio, es importante recalcar que el Estado de Chile se ha hecho cargo de esta temática a través de un documento institucional en donde llama a la inclusión de las diversidades y orientaciones sexuales en los espacios educativos, “El desarrollo pleno de la sexualidad es esencial para el bienestar individual, interpersonal y social. Los derechos sexuales, son aquellos que permiten a todas las personas ejercer plenamente su sexualidad como fuente de desarrollo personal y decidir autónomamente sobre su vivencia, sin discriminación, violencia o coerción por su orientación sexual, identidad de género, expresión de género y/o características sexuales.”(Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2017, pág. 13)

Para el análisis usaremos la matriz cultural sexo-género que es entendida por Gayle Rubin como un sistema jerárquico de actos sexuales, dentro de los cuales hay conductas socialmente permitidas y aceptables consideradas como buenas y otras prohibidas o reprochables: “Las sociedades occidentales modernas evalúan los actos sexuales según un sistema jerárquico de valor sexual. En la cima de la pirámide erótica están solamente los heterosexuales reproductores casados. Justo debajo están los heterosexuales monógamos no casados y agrupados en parejas, seguidos de la mayor parte de los demás heterosexuales (...) Las parejas estables de lesbianas y gays están en el borde de la respetabilidad, pero los homosexuales y lesbianas promiscuos revolotean justo por encima de los grupos situados en el fondo mismo de la pirámide. Las castas sexuales más despreciadas incluyen normalmente a los transexuales, travestis, fetichistas, sadomasoquistas, trabajadores del sexo...” (Rubin, 1989, pág. 18).

Lo que ordena este sistema jerárquico es el patrón heterosexual, señalado como institución política por Monique Wittig y Adriane Riche en los 80, y definida y teorizada por Warner y Butler en los 90. Para Monique Wittig “el pensamiento heterosexual se entrega a una interpretación totalizadora a través de la historia, de la realidad social, de la cultura, del lenguaje y de todos los fenómenos subjetivos. (...) No puedo sino subrayar aquí el carácter opresivo que reviste el pensamiento heterosexual en su tendencia a universalizar inmediatamente su producción de conceptos, a formular leyes generales que valen para todas las sociedades, todas las épocas, todos los individuos” (Wittig, 1992, pág. 51). Michael Warner le llama por primera

vez a este orden “heteronorma” y lo describe como “procesos normalizadores que mantienen la heterosexualidad como la forma elemental de asociación humana, como el modelo de las relaciones entre los géneros, como la base indivisible de toda comunidad y como los medios de reproducción sin los cuales la sociedad no existiría” (Warner, 1993, p. xxi; En Trujillo, 2015, pág. 1531).

Lo que estos cuatro autores han desarrollado teóricamente puede explicarse socialmente como un prejuicio en favor de las personas heterosexuales y del comportamiento heterosexual, entendiéndose este no solo como la relación afectivo-sexual, sino como todo lo que del estereotipo binario, complementario y jerárquico emane. Socialmente se manifiesta en la exclusión e invisibilización de las demás formas sexuales de existir y sentir. Se transforma en un patrón casi obligatorio a seguir en todos los aspectos de nuestras vidas. Es la base del binomio masculino-femenino, hombre-mujer como dúos complementarios y mutuamente excluyentes (Gallardo & Escolano, 2009).

5.6 Amor romántico

Otro apartado teórico fundamental es revisa a que nos referimos cuando hablamos de amor romántico. La teórica Coral Herrera lo define como “un producto mítico que posee, por un lado, una base sociobiológica que se sustenta en las relaciones afectivas y eróticas entre humanos, y por otro, una dimensión cultural que tiene unas implicaciones políticas y económicas, dado que lo que se supone un sentimiento individual, en realidad influye, conforma y modela las estructuras organizativas colectivas humanas” (Herrera, 2013; En González, 2015, pág. 10).

Esta concepción cultural del amor, como bien describe la autora, está compuesta por distintos mitos. Entenderemos, entonces, por mito romántico “el conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta verdadera naturaleza del amor y que al igual que el resto de los mitos suelen ser ficticios, absurdos, engañosos, irracionales e imposibles de cumplir” (Yela, 2003; En González, 2014, pág. 8). Es este componente cultural el causante de que se desarrollen creencias idealizadas respecto al amor que dificulta el establecimiento de relaciones sanas y libres de violencia, ya que provoca la aceptación y normalización de comportamientos abusivos.

Algunos de los mitos más importantes son: El mito de la “media naranja” que consiste en la falsa creencia de que como personas no estamos completas sino que necesitamos encontrar nuestra otra mitad para poder realizarnos; El mito de los “celos y la posesión”, que afirma que una vez establecida una relación nos hacemos dueños(as) de la persona con que nos afectamos, y a la vez concebir los celos y su reacción violenta y posesiva como un acto de amor. Otro mito trascendental consiste en que “el amor todo lo puede”. En él radica la idea de que el amor verdadero puede superar cualquier barrera y durará para siempre, por esto, estaría correcto hacer todos los esfuerzos necesarios y aguantar cualquier abuso por el bien de la relación. (González, 2014; Saiz, 2013).

Estos modelos de referencia en torno a una relación afectiva generan contradicciones entre la construcción social que tenemos en occidente acerca del amor y su realidad efectiva. Estos mitos generan relaciones que giran en torno a la posesividad y a la violencia. Relaciones que se basen en el respeto, la libertad y la confianza, debiesen cuestionar este ideal. Explicado de otra forma: “Aquí es donde la sociedad da cabida y lugar a uno de los errores principales que es que la violencia y el amor son compatibles, justificando los celos, la posesión y el control (...) como muestra principal del amor hacia la otra persona” (González, 2014, pág. 15).

6.

**Estrategia
metodológica
cualitativa**



6.1 Consideraciones generales

La estrategia metodológica utilizó principalmente la observación de conductas en el campo (en este caso el liceo, escuela o colegio), de los discursos, las percepciones, las vivencias y experiencias de los sujetos, tanto de las personas jóvenes como adultas que conviven cotidianamente, de manera regular y reglamentada, en cada uno de los establecimientos estudiados (casos). En esta etapa cualitativa no se cuantificaron los fenómenos, ya que se trató de dar cuenta de la variedad de imaginarios presentes, en lugar de buscar la representación estadística.

En este sentido, los datos son sensibles al contexto social en el que se producen y se basan en las experiencias de las personas que ahí habitan y conviven. Se privilegian las palabras y las conductas o comportamientos observables como datos primarios. Cabe mencionar, además, que por más que puedan emerger discursos no representativos en la generalidad de los actores, estos serían igualmente válidos, pues todos y cada uno de los discursos se enmarcan dentro de la realidad social estudiada.

En tal sentido, este estudio aborda la credibilidad a través de los siguientes procedimientos:

- Compromiso con el trabajo de campo: implica la observación y registro de las diversas miradas de los sujetos participantes y las distintas situaciones; redacción de notas exactas, completas y precisas a través del cuaderno de campo; y la diferenciación de los datos originales y las propias interpretaciones del investigador/a por medio de las subdivisiones de categorías en el cuaderno de campo de cada caso.
- Obtención de datos: conlleva una descripción detallada de la información que sirva para una posterior comprensión holística y trabajo analítico por parte de todo el equipo de investigación.
- Triangulación: como estrategia para aumentar la confianza en la calidad de los datos obtenidos, se analizarán desde diferentes enfoques teóricos y técnicas metodológicas. Respecto de lo teórico, el principal enfoque es género, complementado por los enfoques de clase y generacional. A su vez, la información será analizada desde distintos planos de referencia según el origen de esta misma: relacional, institucional y estructural. Como par-

te de las técnicas, se trabajará observación de campo, entrevistas, técnicas audiovisuales (fotos, videos, etc.), talleres de reflexión, grupos operativos, entre otras.

- Control de los miembros: abordado como validación comunicativa, estará presente a través de los grupos operativos en dos instancias por caso, en donde información y datos obtenidos se compartirán para reflexionar su captación, las perspectivas y calidad de las descripciones.
- Auditores externos e internos: consiste en una evaluación con el fin de destacar los aspectos relevantes y corregir los más débiles, buscando validar la calidad teórica y metodológica, al igual que la relevancia social de la investigación.

Por otra parte, creemos apropiado utilizar el concepto de transferibilidad como alternativa a la validez externa utilizada en otro tipo de investigaciones. Es decir, el alcance del conocimiento que generarán los datos no pretende llevar a generalizaciones, sino más bien a la posibilidad de transferir los resultados de un contexto determinado a otro contexto similar para comprenderlo.

Al respecto, la transferibilidad o aplicabilidad, da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. En este caso, la descripción minuciosa de las notas de campo elaboradas por el equipo etnográfico y las citas de las entrevistas de los informantes, permiten tener una descripción de la realidad escolar, contada por los propios participantes. Son estos informantes los que conocen su mundo (escuela) y las relaciones que ahí tienen lugar. El equipo etnográfico, se concentró en escuchar de manera activa, y reflexionar la información obtenida de los y las informantes. A su vez, se volvieron a revisar las primeras informaciones con los informantes para obtener una retroalimentación más exhaustiva de los datos, buscando depurar en conjunto hechos de interpretaciones.

Creemos posible así transferir la información obtenida a otros contextos escolares en nuestro país, debido a que en los casos estudiados, a pesar de operar en distintos contextos socioeconómicos, distintas administraciones, distintas ubicaciones geográficas, dan cuenta de un escenario común en cuanto al género y las violencias de género que se producen y reproducen día a día en distintos establecimientos. La etnografía como parte de la etapa cualitativa de la investigación nos permitió descubrir las violencias de género en un contexto muchas veces invisibilizado por la sociedad, la escuela.

Al respecto, las estrategias de verificación forman parte de la investigación cualitativa llevada a cabo: existe congruencia entre el objetivo general de la investigación y los métodos utilizados para darle respuesta. Consideramos el muestreo apropiado en ambas etapas (cualitativa y cuantitativa) destacando la información entregada por las y los estudiantes, representantes y protagonistas de las violencias de género en la escuela. Existe constante interacción entre la recolección y el análisis de la información. Se constató en determinado momento la saturación de información, dando paso al análisis más específico de lo recolectado.

Por último, parece valioso contribuir a través de la visibilización de la temática estudiada a mejorar la calidad de las relaciones de convivencia dentro del contexto escolar.

6.2 Observación etnográfica

Tipologías para la selección de casos

El criterio de rendimiento fue incluido como una variable para diferenciar las escuelas municipales llamadas “emblemáticas”, cuyo rendimiento está por sobre la media de las escuelas municipales tradicionales y cuya cultura escolar, nivel socioeconómico, eficiencia y expectativas difieren de la realidad de los establecimientos municipales “no emblemáticos”.

Quisimos integrar una escuela rural debido a que consideramos que el contexto que envuelve un establecimiento rural puede ser significativo a la hora de estudiar las relaciones de género. Las diferencias entre establecimientos rurales y urbanos en torno a los resultados de pruebas estandarizadas han sido corroboradas por varias investigaciones (Flores-Mendoza y Nascimento, 2007; Roazzi y Campello, 2002; Fuica, Lira, Alvarado, Araneda, Lillo & Miranda, 2014). La ruralidad además es caracterizada con escaso acceso a oportunidades y experiencias de calidad educativa (OCDE, 2010; OEI, 2001).

Por otro lado, se buscó tener representatividad de los tres modelos de dependencia de los establecimientos educativos en Chile: municipales, subvencionados y particulares para ver si la brecha en los resultados de pruebas estandarizadas y calidad educativa se replica en términos de violencias de género.

También se consideró un criterio socioeconómico, buscando tener variedad en términos de NSE asociado al establecimiento según la prueba SIMCE. El nivel socioeconómico es identificado por algunos/as autores/as (Donoso & Hawes, 2002) como uno determinante a la hora de evaluar calidad y eficiencia de la educación.

Selección de informantes y situaciones observadas

Como equipo de investigación se tomó la decisión de priorizar el contacto con estudiantes y recoger sus experiencias y discursos en torno a las temáticas de convivencia y relaciones con distintos actores al interior de la comunidad. No obstante, de igual manera se realizaron entrevistas a docentes, encargados de convivencia, apoderados y directivos según la disposición personal a colaborar y el tiempo disponible de los/as sujetos en cada caso. Así, también se sostuvieron conversaciones informales con otros actores de la comunidad como auxiliares, equipo psicosocial, grupos de estudiantes, etc. Las conversaciones informales son interacciones con actores de la comunidad educativa sin la presencia de una pauta de entrevista ni un registro en audio, sin embargo debieron ser consignadas en las pautas de observaciones, en donde se especificó la temática de conversación, actores involucrados/as, etcétera.

Esta priorización de escuchar y observar principalmente a los y las estudiantes respecto de sus relatos, emociones, percepciones y vivencias entorno a temáticas de convivencia escolar, violencias, etc., se justifica en el rol subordinado que detenta esta condición (estudiante) en el sistema escolar vigente, en comparación con el resto de los actores, cuyas posiciones y roles por definición de cada cargo detentan poder y jerarquía por sobre los primeros. A su vez, y como manifestamos en el apartado teórico, son variados los estudios abordados en la perspectiva teórica y el estado del arte de la investigación que dan cuenta de la invisibilización de los y las jóvenes en el sistema educacional vigente en torno a las escasas oportunidades de incidir en la toma de decisiones, y la escuela/liceo/colegio como espacio adultocéntrico y de conflicto generacional. En este sentido, como equipo, nos pareció prioritario recoger la visión de los invisibilizados e invisibilizadas, sobre todo en una problemática tan vigente como las violencias de género en contextos escolares.

Del mismo modo, la selección de situaciones a observar responden a las dinámicas propias del contexto de un establecimiento escolar: aula, patios y recreos, entradas y salidas, actividades extra-programáticas, gimnasio, multicanchas, etc. Son estos escenarios en donde se realizan la mayor parte de las actividades y en donde están presentes distintos actores de la comunidad

escolar. Además, cada escenario y situación detenta una forma esperable de comportamiento que de ser transgredida genera nuevas situaciones observables.

Estrategia de recogida y registro de datos

Previo a comenzar la realización de la observación etnográfica y recogida de información, la estrategia desplegada fue contar con un equipo de observadoras con la condición de que fuesen Licenciadas en Pedagogía, por una parte para que el contexto escolar no les fuera lejano, y por otra para no potenciar prejuicios de parte del mundo docente interno en cada caso. Este equipo se compuso de seis personas, previendo un trabajo en duplas de observación, y asignándoles dos casos a cada dupla.

Posteriormente, conformado el equipo de observación etnográfico, se les induce en tres jornadas de trabajo a las temáticas de la investigación, compartiendo documentos de la fundamentación teórica base, además de técnicas y metodologías etnográficas.

Una vez que se accede al campo, se sostuvieron reuniones de presentación de las duplas de observadoras al equipo directivo de cada caso, para familiarizar los rostros que estarían presentes durante dos meses por las instalaciones de los establecimientos. En algunos casos, se solicitó por parte de algunos establecimientos colaboradores una reunión extra con equipos de gestión o consejos de profesores para presentar a las observadoras y la investigación a grandes rasgos, con el fin de evitar especulaciones u obstáculos para la realización de la etapa de observación.

Una vez concretado lo anterior, las duplas se desplegaron en los establecimientos y sus observaciones e interacciones con los sujetos de campo quedaron registradas en cuadernos de campo. Estos cuadernos de campo, propuestos conjuntamente entre el equipo de investigación y las observadoras, contemplaron: datos generales descriptivos (número de personas observadas, lugar, horario, etc.); relato descriptivo (anotaciones en forma de narración de aquello observado durante la hora de permanencia en el lugar. Se registran los tiempos de observación y todo aquello que transcurra de manera evidente, mediante una descripción objetiva de los sucesos observados); metarelato (guiños interpretativos de aquello que sucede en las interacciones del lugar observado, descripción subjetiva de los sucesos. Se incorpora la mirada subjetiva del observador en la medida de poder registrar qué aspectos de lo observado desde su perspectiva cobran relación y matizan lo evidente); observaciones (registro de anexos que

puedan complementar la situación observada); interrogantes (cuestionamientos o dudas a partir de las conductas observadas).

Las observaciones se realizaron en los meses de noviembre y diciembre de 2016, y en promedio fueron 12 visitas a los establecimientos (en algunos casos más en otros menos, pero no menos de 10) en un rango de tres horas de observación cada visita y una hora de registro en cuadernos de campo. En los días de observación de campo también se concertaron entrevistas y conversaciones con actores de las comunidades escolares observadas. Semanalmente se realizaron reuniones del equipo de etnógrafas con el equipo de investigación ampliado para exponer en vivo sus experiencias semanales, planificar los lugares y horarios de observación, generar pautas de entrevistas, formular el contenido de los talleres e intervenciones como otra fuente de información, retroalimentar experiencias, etc.

Como parte complementaria a las observaciones, se fotografiaron espacios y actividades en algunos casos. Además, cada dupla realizó un mapeo de actores que presentó al equipo de investigación para poner en contexto la realidad de la comunidad observada. A su vez, se innovó metodológicamente incorporando talleres a los y las estudiantes como otra fuente de profundización de la información recogida.

Talleres e intervenciones

Como otra estrategia de recogida y registro de información, se diseñaron talleres para los y las estudiantes e intervenciones en el patio. Estas actividades se realizaron según cada caso teniendo en consideración los ritmos de los establecimientos escolares en período de clases. En el caso de los talleres, la selección de estudiantes quedó en manos del establecimiento, acorde a sus necesidades y/o requerimientos, con el único requisito que fueran grupos de los niveles educativos contemplados en la investigación. En el caso de las intervenciones, la selección es aleatoria debido a que se trataron de intervenciones en espacios comunes del establecimiento.

El contenido y las dinámicas de los talleres fueron construidos con el equipo investigador en conjunto con el equipo etnográfico. En ese contexto se diseñaron dos talleres.

Taller 1	“Reflexionemos sobre la convivencia en nuestro curso y en nuestro colegio/liceo/escuela”
INICIO	Dinámica rompe hielo (Juego de proxémica y corporalidad). Objetivo: a través de una actividad lúdica lograr motivar a los y las participantes para comenzar el desarrollo del taller. Esta actividad de organización de equipo también busca ver cómo afrontan la proximidad corporal entre pares, quiénes se sienten incómodos, quiénes cómodos, el por qué, etc., y reflexionar acerca del cuerpo y el espacio íntimo y público de nuestro cuerpo en relación a la proximidad corporal.
DESARROLLO	Dinámica con imágenes y frases. Objetivo: promover un espacio de diálogo y reflexión colectiva sobre la forma en la que nos relacionamos con nuestras y nuestros compañeros, maestros y comunidad escolar en general, proponiendo alternativas para la resolución de posibles conflictos.
CIERRE	Plenario en donde cada grupo de trabajo da a conocer la reflexión a la que se llegó para poder levantar propuestas entre todas y todos los integrantes del taller.

Taller 2	“Reconozcamos el género”
INICIO	Dinámica rompe hielo (actividad de los globos). Se separa el grupo por identidad de género y se reparten globos, los cuales deben ser equilibrados sin utilizar manos ni brazos con el objetivo de problematizar la construcción de la masculinidad y la feminidad, ya que a los primeros les incomoda la cercanía corporal entre pares. Objetivo: a través de una actividad lúdica lograr relajar a los y las participantes para comenzar el desarrollo del taller. Esta actividad de organización de equipo también busca ver cómo afrontan la proximidad corporal entre pares, quiénes se sienten incómodos, quiénes cómodos, el por qué, etc., y reflexionar acerca del cuerpo y el espacio íntimo y público de nuestro cuerpo en relación a la proximidad corporal.
DESARROLLO	Dinámica de los elementos estereotipados. Objetivo: a través de esta dinámica se espera que en el lenguaje y en las dramatizaciones aparezcan estereotipos de género que a veces se dan por naturalizados o se invisibilizan, observar si se reconocen y qué opinan de ello y qué reflexión hacen al respecto.

CIERRE Plenario en donde se conversa y escucha acerca de lo habitual y naturalizados que están algunos lenguajes, situaciones e incluso objetos como pertenecientes a uno u otro género.

Intervención **“Siluetas”**

Objetivo El objetivo general de esta actividad apuntaba a indagar en los estereotipos y las visiones que los y las estudiantes despliegan frente a cada cuerpo. Se realizó al interior de los establecimientos y consistió en la colocación de dos papelógrafos, uno con una silueta corporal masculina y el otro con una femenina, acompañados de la siguiente leyenda: “Ráyame”. Luego de transcurrida una jornada, los papelógrafos fueron retirados y posteriormente se analizaron los símbolos, objetos y frases que rodearon estas “siluetas”.

7.

Resultados Cualitativos



La codificación se inició revisando las notas de campo, transcripciones de entrevistas, material de los talleres y actas de cierre del trabajo etnográfico, e identificando, por casos “temáticas emergentes” que se evidenciaban en los discursos registrados de los actores de cada caso. Estas temáticas se refieren a Convivencia Escolar en general, aun no codificando temáticas de género.

Primeras temáticas emergentes identificadas

CASO 1
Municipal
Urbano
Mixto

Tendencia del estudiantado a desplegar prácticas violentas como modo de sociabilidad o relacionamiento entre pares.

Estudiantes señalan que episodios de violencia al interior del aula dificultarían sus procesos de aprendizaje (clima escolar).

Tendencia de estudiantes a reproducir estereotipos e imaginarios sociales dominantes respecto de lo masculino y lo femenino (naturalización).

Tendencia del estudiantado a invisibilizar violencias de género y a reproducir los patrones heteronormativos, expresada en la recurrencia a burlarse de quienes se apartan del modelo de masculinidad hegemónico.

Tendencia del profesorado a reproducir roles y estereotipos de género, expresada en concepciones diferenciadas respecto a capacidades de estudiantes.

CASO 2
Municipal
Rural
Mixto

Estudiantes tienden a señalar que expresiones de violencia entre sus pares se expresan de forma diferenciada dependiendo de su sexo.

Tendencia por parte de estudiantes a reproducir roles y estereotipos de género en sus relaciones de pareja heterosexuales (ideal del “amor romántico”).

Estudiantes identifican los conflictos amorosos (“celos”) como una de las causas de los problemas de convivencia al interior del establecimiento.

Estudiantes tienden a invisibilizar los episodios de violencia ocurridos en el contexto de sus relaciones de pareja.

Estudiantes varones tienden a reproducir patrones de relacionamiento entre sí característicos del modelo de masculinidad hegemónica imperante (fuerza física).

Integrantes varones de la comunidad escolar (directivos, profesores y estudiantes) tienden a reproducir valores y juicios heteronormativos.

Tendencia de estudiantes a reproducir el sistema de jerarquías entre géneros, expresada en la recurrencia a proferir insultos basadas en la feminización del otro.

Tendencia de estudiantes a reproducir el sistema de jerarquías entre géneros, expresada en un reconocimiento diferenciado de la autoridad dependiendo de quien la ejerza.

Estudiantes mujeres efectúan cuestionamientos a las normas de vestimenta vigentes en el establecimiento.

Estudiantes mujeres señalan ocurrencia de episodios de acoso sexual, materializados en la expresión de comentarios sexualizados y ridiculizantes por parte de un docente.

Dirección otorga escasa importancia a los Consejos Escolares como espacio de diálogo entre quienes integran la comunidad escolar, concibiéndolos más bien como instancias de rendición de cuentas hacia la autoridad.

CASO 3
Municipal
Urbano
Mujeres

Institución marcadamente feminizada enfrenta críticas y actitudes desafiantes por parte de ciertas estudiantes ante la norma de feminidad imperante. Fuente de conflictos generacionales entre estudiantes y autoridades (“señoritas”).

Estudiantes señalan tendencia hacia la naturalización e invisibilización de las situaciones de acoso sexual, inclusive por parte de sus propias compañeras.

Tendencia de estudiantes a autoeducarse en materia de sexualidad y género (cultura configurativa). Censura sobre temas de género y sexualidad.

Tendencia de estudiantes a reproducir el sistema de jerarquías entre géneros, desplegando prácticas de acoso y menosprecio hacia quienes se distancian de los patrones heteronormativos o de feminidad imperantes.

Convivencia escolar tendería a verse tensionada, e incluso deteriorada, debido a la vigencia de una lógica de alta competitividad académica al interior del establecimiento.

Algunas estudiantes declaran persecución hacia identidades y prácticas lésbicas.

Algunas estudiantes denuncian represión hacia organizaciones estudiantiles feministas.

CASO 4
Municipal
Urbano
Varones

Institución fuertemente masculinizada, enfrenta tensiones y cuestionamientos desde posiciones e identidades de género subalternas-disidentes.

Integrantes de la comunidad educativa tienden a sostener y reproducir patrones heteronormativos de conducta y relación social entre géneros.

Contraste entre avances institucionales en materia de reconocimiento de la diversidad sexual y prevalencia de disposiciones y prácticas machistas-homofóbicas entre el estudiantado heterosexual.

Tendencia de la comunidad educativa, especialmente del profesorado, a establecer como causa preponderante de la falta de cohesión y participación la supuesta pérdida de identidad (del liceo) entre el estudiantado.

Estudiantes afirman que inexistencia de espacios de encuentro o canales de comunicación entre estudiantes de jornadas distintas afectaría la convivencia escolar, pues dificultaría la construcción efectiva de una comunidad educativa.

Tendencia de estudiantes a reproducir el sistema de jerarquías entre géneros, expresada en la recurrencia a proferir insultos basadas en la feminización del otro.

Tendencia de estudiantes heterosexuales a proferir insultos y desplegar actitudes violentas hacia quienes detentan identidades de género disidentes, mediante la reproducción de los estereotipos de género heteronormados.

Estudiantes con identidades de género disidentes señalan tendencia a enfrentar el hostigamiento y las agresiones de las que son objeto desplegando actitudes confrontacionales y antipáticas.

Estudiantes con identidades de género disidentes critican tendencia de ciertas organizaciones político-estudiantiles a utilizar el tema de la diversidad sexual y el feminismo con fines electorales (instrumentalización).

Estudiantes con identidades de género disidentes critican doble estándar de la institución respecto de la temática de género, a propósito de la negativa de dirección a que asistieran travestidos a la ceremonia de graduación en apoyo a una compañera trans.

CASO 5
Particular
subvencionado
Urbano
Mixto

Emergen como foco de conflictos las tensiones generacionales existentes entre el estamento directivo y el estudiantado, referidas a la posibilidad de que los y las estudiantes expresen sus identidades juveniles al interior del establecimiento (cultura escolar/culturas juveniles).

Estudiantes tienden a efectuar valoraciones divergentes acerca de las normas de vestimenta vigentes en el establecimiento.

Estamento directivo tiende a localizar la ocurrencia de conflictos o situaciones de violencia fuera del establecimiento.

Estudiantes tienden a utilizar los espacios del establecimiento dedicados al esparcimiento de forma desigual según su género y edad, reproduciendo el sistema de jerarquías entre lo masculino y lo femenino, así como entre mayores y menores.

Estudiantes varones tienden a reproducir patrones de conducta, relacionamiento e imagen personal característicos del modelo de masculinidad hegemónica imperante.

CASO 6
Particular
Pagado
Urbano
Mixto

Docentes y estudiantes valoran positivamente tendencia del profesorado a desplegar un estilo de relación cercano, dialógico y horizontal con el estudiantado.

Docentes tienden a identificar como una de las causas de los problemas de convivencia la supuesta falta de autoregulación por parte del estudiantado.

Docentes y estudiantes identifican como un posible foco de conflicto la tensión que existiría entre quienes destacan la formación valórica y quienes critican la formación académica impartida por el establecimiento.

Docentes tienden a identificar un perfil de estudiantes diferenciado según su género, atribuyendo cualidades y efectuando valoraciones opuestas respecto de cada uno.

Estudiantes mujeres critican tendencia de estudiantes varones a reproducir lógicas y prácticas que son identificadas como expresiones de violencia de género (naturalización).

Cuestionamiento de estudiantes mujeres a lógicas y prácticas presentes en el establecimiento significadas como machistas.

Reproducción de jerarquías y privilegios de género entre estudiantes mayores (hombres) y menores (mujeres).

Docentes y estudiantes tienden a identificar una relación diferenciada entre estudiantes hombres y mujeres dependiendo de su edad/nivel educativo.

Críticas de estudiantes a reproducción de roles de género hegemónicos por parte de profesores/as (niña -princesa).

Cuestionamientos por parte de estudiantes ante prácticas y episodios de acoso sexual callejero, aunque no exentos de contradicciones o tensiones.

Estudiantes tienden a reproducir estereotipos e imaginarios sociales dominantes acerca de lo masculino y lo femenino.

A partir de estas temáticas emergentes y basándose en los planos de referencia del marco teórico de la investigación, relacional, institucional y estructural, se elaboran dimensiones generales para empezar a diseñar el instrumento cuantitativo de medición.

Dimensiones	Descripción
<p>1. Relaciones de Convivencia</p>	<p>Esta dimensión busca identificar la evaluación positiva o negativa de las relaciones de convivencia entre estamentos, o dentro del mismo estamento. A su vez, determinar percepciones de las normativas institucionales y de cómo estas determinan y regulan según su aplicación los tipos de relaciones frente a la conflictividad y las violencias.</p>
<p>2. Representaciones Socioculturales de Género</p>	<p>Esta dimensión busca identificar, en el contexto escolar, las representaciones sociales y culturales de género que comúnmente norman una serie de disposiciones de desigualdades, diversidad sexual e identitaria, y la visión en torno a los roles asociados al género, a través de indicadores como tolerancia o rigidez, para posteriormente analizar cómo afecta en una u otra medida la convivencia escolar y/o ser factores detonantes de violencias de género.</p>
<p>3. Violencia de Género Institucional</p>	<p>Esta dimensión busca identificar los protocolos y prácticas más habituales de los establecimientos ante la diversidad sexual e identidades de género, roles de género y educación sexual, además de identificar la existencia o no de contenidos y programas en torno a estas temáticas, y si esto es percibido por el estudiantado.</p>
<p>4. Violencia de Género Situacional</p>	<p>Esta dimensión busca descubrir situaciones concretas de experiencias propias o de testigo de víctima o victimario(a) de violencia de género y/o violencia en relaciones de pareja en contextos escolares.</p>

Luego de identificar las temáticas emergentes presentes en el proceso de levantamiento de información en el campo y diseñar las dimensiones generales, se sostuvieron reuniones de retroalimentación con representantes de los distintos estamentos en cada caso.

Estas reuniones denominadas procesos de reflexión colectiva buscaron (a modo de grupo operativo) contribuir a la mejora y especificidad del proceso etnográfico, analizando principalmente los nudos problemáticos señalados en la observación con representantes de los estamentos de la comunidad escolar, buscando profundizar, mejorar y clarificar estos puntos para aportar especificidad y/o nueva información relevante que aportase con la futura construcción del instrumento cuantitativo de medición. Cabe señalar que según cada caso, estas reuniones fueron fructíferas para mejorar las observaciones, o por el contrario, no se lograron aportes sino más bien actitudes defensivas respecto a lo expuesto.

Posterior a estas reuniones, las grandes dimensiones planteadas anteriormente se sostuvieron y subdividieron, buscando mayor especificidad, lo que se detalla en la estrategia metodológica cuantitativa.

7.1 Síntesis de dimensiones resultantes

Relaciones de convivencia

En primer lugar, la convivencia al interior de la escuela se expresa como un entramado complejo que involucra de igual forma los distintos actores, sean del estamento que sean, en un contexto que se encuentra permeado por un *statu quo* caracterizado por disposiciones y normas institucionales que se aplican a los distintos estamentos. Sin embargo, el cumplimiento de dichas normas, así como las sanciones, no operan de manera uniforme a los diversos actores de la comunidad, por lo tanto, se manifiesta una diferencia entre los mismos que se encuentra mediada por la tensión entre lo adulto y lo juvenil, siendo estos últimos particularmente afectados por los preceptos normativos de la escuela.

En este sentido, las normas de convivencia al interior del establecimiento aparecen como una subdimensión que da cuenta de una injerencia institucional sobre las subjetividades de las

y los actores. Dicha influencia no solo opera como normalización conductual, sino también como mecanismos de constitución identitaria sobre las y los actores involucrados en el contexto escolar, más aun si se considera que las personas jóvenes se encuentran en un periodo particularmente sensible a que los elementos del medio incidan en su constitución identitaria.

Desde lo anterior, las relaciones de convivencia aparecen como algo más complejo que una simple relación afable o carente de conflictos explícitos. Más bien se constituye como un modo de estar desarrollándose de forma relacional en el espacio escolar. Hablar de convivencia por tanto implicaría una experiencia positiva para los diversos actores que se traduciría en un bienestar para las y los mismos.

Por tanto, a partir de las observaciones y trabajo de campo realizado, las relaciones de convivencia se constituyen como un nodo fundamental dentro del espacio escolar, caracterizadas por interacciones generacionales complejas entre jóvenes y adultos. Este aspecto generacional se constituye como una constante dentro de esta dimensión, pues se plantea desde las y los estudiantes como una tensión constitutiva de nodos problemáticos asociados a su condición de sujetos normados dentro de la escuela. En este sentido, las relaciones de convivencia adquieren una particular instancia entre las y los miembros de distintos estamentos. Como se expuso anteriormente, las normas y sanciones al interior del establecimiento no se aplican ni se piensan de igual forma entre adultos y jóvenes. Por otro lado, este carácter generacional también se aplica al interior del estamento. Es muy importante destacar que también fueron evidenciadas relaciones de violencia y/o conflicto dentro de estudiantes, las cuales iban desde agresiones verbales hasta físicas, además de existir un fuerte componente de género asociado. Por tanto, en términos de convivencia escolar dentro de la institución, las relaciones al interior de cada estamento aparecen como una subdimensión fundamental de ello. Asimismo, se identificaron conflictos de convivencia entre otros estamentos, los cuales son reconocidos por sus actores (docentes y asistentes de la educación) pero no así desde la autoridad. Por lo general, la autoridad y el estamento de gestión y administrativo tienden, en la mayoría de los casos estudiados, a invisibilizar las problemáticas de los adultos, sobre todo a un agente externo investigador. La autocrítica del mundo adulto a su responsabilidad en la convivencia escolar es escasa, salvo un caso particular de los estudiados.

Por otro lado, cabe destacar que todos estos elementos apuntan a un entramado que da cuenta que las y los jóvenes se encuentran particularmente susceptibles de ser afectados por las dinámicas y formas de convivencia que se dan al interior de las instituciones escolares. En este

sentido, se debe mencionar que las experiencias de las y los estudiantes no estarían exentas de conflictos al interior del establecimiento.

Representaciones socioculturales de género

Los conflictos evidenciados se expresan en distintas dimensiones, y en última instancia, afectan profundamente las dinámicas y expresiones de convivencia al interior de los distintos establecimientos. Una de las tensiones que fue trabajada e investigada durante el proceso de formulación teórica y posteriormente en el trabajo de campo fueron las formas socioculturales en que se expresan las relaciones de género, las cuales toman un significado particular en el contexto educativo, precisamente por ser una instancia de profunda incidencia en las juventudes.

Una de las evidencias que se manifiestan transversalmente dentro del trabajo de campo realizado tiene que ver con la tensión que guardan las relaciones de género. En todos los casos se evidenció algún tipo de expresión de violencia de género, o a lo menos de tensión y encasillamiento binario. Si bien esto adquiere matices dependiendo del caso particular en que se haga referencia, no es menor que estas relaciones se manifiesten en los distintos contextos educacionales. A partir de ahí es que se puede afirmar que este tipo de relaciones tienen un carácter transversal dentro del contexto educativo macro, lo cual es referenciado en las instancias más particulares. Sin embargo, y a pesar de que estas relaciones respondan a una gramática más o menos cultural, no es menos cierto que los discursos sobre estas desigualdades van reproduciendo dichas realidades. En otras palabras, se expresa que las disposiciones frente a las desigualdades de género, sus concepciones y visiones respecto de las identidades y relaciones, así como los roles de género, son expresiones discursivas que inciden en la reproducción de estas percepciones. A partir de ahí es que la expresión de las representaciones socioculturales sobre el género se encuentran compuestas de disposiciones y discursos (concepciones y visiones), los cuales van entretejiendo determinadas formas de relación entre las distintas subjetividades, y a sí mismo, inciden en las formas de constitución identitaria.

Más importante aún es contrastar que salvo determinadas particularidades, las expresiones más conservadoras respecto a los discursos de género aparecen inscritas en los discursos de personas adultas por sobre las personas jóvenes. Por lo tanto, se podría plantear que una relación directa entre el mundo adulto y el juvenil podría generar expresiones más inclusivas. Siguiendo este esquema, es necesario manifestar que el ejercicio administrativo y de configu-

ración institucional de la institución escolar es llevado a cabo desde lo adulto hacia lo juvenil. En tal caso se plantea que la matriz configurativa de la administración y el ejercicio educativo deviene no solo de una matriz adultocéntrica, sino que además, como fue constatado desde el trabajo de campo, esta matriz conlleva una fuerte expresión conservadora en relación a las formas y expresiones de género.

Violencias institucionales de género

Como se desarrolló anteriormente, las prácticas y discursos de los establecimientos son parte fundamental del proceso educativo e inciden profundamente en las dinámicas y disposiciones de convivencia escolar. En tal sentido, se debe prestar particular atención en las formas sobre cómo operan los establecimientos, en tanto que sus administradores detentan la posibilidad de ejercer control sobre sus integrantes. Ya sean adultos o jóvenes, la institución genera distintos mecanismos de coacción y disciplina.

En primera instancia, en los establecimientos donde se realizó el trabajo de campo fue común evidenciar instancias donde lo masculino predominaba por sobre lo femenino. Este tipo de instancias se manifiestan principalmente en la sala de clases, tanto en términos de discurso como de prácticas. Por ejemplo, la participación de estudiantes hombres en las clases es mayor que de mujeres, ya sea como aporte en el desarrollo de las clases o como interrupción de los contenidos por manifestaciones burlescas. Asimismo, en los patios, los juegos y actividades con connotación y participación masculina son las dinámicas predominantes en el contexto de los recreos. En los distintos establecimientos se evidenciaron discursos institucionales que declaman diciendo que las mujeres tienen que “comportarse como señoritas” y los hombres como “caballeros”.

Tanto la validación de prácticas que privilegien lo masculino por sobre lo femenino, como los ejercicios discursivos que fueron constatados, dan cuenta de disposiciones que se expresan desde lo institucional hacia las y los jóvenes. Desde lo anterior, durante el trabajo de campo, las entrevistas sostenidas y reuniones multiestamentales realizadas, se debe poner particular atención a las acciones y discursos institucionales referentes a diversidad de género, estereotipos y educación sexual.

Si bien estas formas varían en intensidad dependiendo de los distintos casos estudiados, deben ser consideradas como una dimensión a tratar en el apartado cuantitativo de la presente investigación.

Violencia de género situacional

Vinculado a lo anterior, una de las expresiones más recurrentes en términos de violencia evidenciadas durante el trabajo en terreno dice relación con el hecho que la violencia de género, desde la perspectiva de las y los jóvenes, es un tipo de violencia que se replica cotidianamente. Si bien es una forma de violencia que tiene un profundo arraigo cultural, motivo por el cual muchas veces es invisibilizada o normalizada, se mostró que las y los jóvenes son conscientes y visibilizan distintas situaciones como expresión de desigualdad y violencias de género. A partir de la información levantada desde el trabajo de campo, pero particularmente de los talleres realizados, las relaciones y desigualdades de género aparecen como expresiones relacionales entre las distintas personas que son identificadas como tal desde las personas que son víctimas de ello. En otras palabras, para las y los jóvenes las desigualdades de género al interior de los establecimientos son situaciones denunciadas y verbalizadas, por lo que su valoración poco a poco se ha ido desnaturalizando. En tal sentido, cabe mencionar que las experiencias que constituyen violencia de género, tanto en primera persona o como testigo, son experiencias y situaciones que constituyen parte del concierto cotidiano escolar, pero que, sin embargo, se ha ido visibilizando poco a poco desde los estudiantes hacia la comunidad educativa.

En síntesis, a partir de lo expuesto, se desprenden las siguientes dimensiones y subdimensiones analíticas, sobre la cual se erige la construcción del instrumento y posterior análisis.

Relaciones de convivencia

1. Relaciones de convivencia entre estudiantes.
2. Relaciones de convivencia entre estamentos distintos.
3. Normas de convivencia al interior del establecimiento.
4. Experiencias de conflictos al interior del establecimiento.

Representaciones socioculturales de género

1. Disposiciones frente a desigualdades de género estructurales.
2. Concepciones sobre relaciones e identidades de género.
3. Visiones sobre roles de género.

Violencias institucionales de género

1. Prácticas del establecimiento ante diversidad de identidades de género.
2. Prácticas del establecimiento ante roles de género estereotipados.
3. Prácticas del establecimiento en materia de educación sexual.

Violencia de género situacional

1. Experiencias como víctima de violencia de género.
2. Experiencias como testigo/victimario de violencia de género.
3. Experiencias de violencia de género en contexto de relaciones de pareja.

8.

**Estrategia
metodológica
cuantitativa**



8.1 Consideraciones generales

Como consideraciones generales, debemos señalar las limitaciones en torno a la muestra trabajada. Esta investigación no contempló una muestra capaz de establecer conclusiones irrefutables a nivel nacional, entendiendo las distintas realidades de los establecimientos educacionales en nuestro país. Sin embargo, creemos que nos entrega información relevante en torno a la visibilización y cuantificación de la problemática abordada, y abre nuevos caminos investigativos en torno al estudio de la convivencia escolar desde una perspectiva de género. Entendemos este esfuerzo como la punta de lanza de un instrumento que deberá ser perfeccionado y aplicado a nivel nacional para retratar la realidad de las violencias de género al interior de nuestra institución escolar.

8.2 Construcción del instrumento

La construcción del instrumento se basó tanto en las categorías levantadas al interior del trabajo de campo en su fase cualitativa, como también bajo la inspiración de otros cuestionarios aplicados por organismos e instituciones nacionales e internacionales que trabajan las temáticas de violencia escolar, convivencia escolar, igualdad de género, discriminación a población LGTB+ y otros contenidos atinentes con nuestro objeto de estudio. Dichos cuestionarios fueron principalmente: Cuestionario VII Encuesta Nacional de la Juventud del Instituto Nacional de la Juventud, Cuestionario no + violencia en el pololeo, de la Policía de Investigaciones, Cuestionario Abrazar la Diversidad de la Universidad de Málaga, Cuestionario del estudio “Actitudes ante la Diversidad Sexual de la población Adolescente” de FELGTB, y el Cuestionario de la Encuesta Internacional de Masculinidades de IMAGES Chile.

En base a lo anterior, se construyó la operacionalización que guió la elaboración del cuestionario.

Dimensiones	Sub-dimensiones	Indicadores
1. Relaciones de Convivencia	1.1. Relaciones de Convivencia entre integrantes del mismo estamento	Percepción de la convivencia entre estudiantes.
	1.2. Relaciones de Convivencia entre integrantes de distintos estamentos	Percepción de la convivencia entre estudiantes y otros cargos en el colegio
	1.3. Normas de Convivencia al interior del establecimiento	Percepción de legitimidad de las normas al interior del colegio
	1.4. Experiencias de Conflictos y discriminación al interior del establecimiento (Relacionada con 3.1)	Frecuencia de conflictos Presencia de Experiencia discriminatoria
2. Representaciones Socioculturales de Género	2.1. Disposiciones frente a Desigualdades de Género Estructurales	Valoraciones asociadas a las desigualdades estructurales que sustentan relaciones desiguales de género
	2.2. Visión en torno a los roles de género en Relaciones de pareja	Rigidez en torno a estereotipos de género en contextos interpersonales
	2.3 Disposiciones frente a la diversidad sexual e identitaria.	Tolerancia a la diversidad sexual y expresión de género

3. Violencia de Género Situacional	3.1. Experiencias como Víctima de Violencia de Género	Experiencias de violencia o discriminación de género
		Causas de la discriminación
		Naturalización de las violencias de género
		Sujetos/as que ejercen la discriminación
		Situaciones y/o espacios en donde la discriminación ocurre
		Contención ante prácticas discriminatorias
3.2. Experiencias de Violencia de Género en contexto de Relaciones de Pareja	Experiencia de violencia al interior de relaciones de pareja	
	Nociones de violencia en contextos de pareja	
4. Violencia de Género Institucional	4.1. Prácticas del establecimiento ante Diversidad Sexual e Identidades de Género	Respeto institucional a la diversidad sexual e identidad de género
		Postura del establecimiento frente a la diversidad sexual e identidad de género
		Acción del establecimiento ante violencia de género
		Presencia de comentarios descalificatorios de parte de personal del establecimiento
	4.2. Prácticas del establecimiento ante Roles de Género Estereotipados	Presencia de refuerzos de parte de personal del establecimiento a roles estereotipados de género.
		Disposición espacial del establecimiento refuerza roles de género
	4.3. Prácticas del establecimiento en materia de Educación Sexual	Existencia de programas, actividades u jornadas del establecimiento orientadas a tratar la diversidad sexual y/o identidad de género
		Presencia de contenidos al interior del aula que traten la diversidad sexual e identitaria
		Percepción respecto a la educación sexual del establecimiento

8.3 Diseño muestral

Para la selección de establecimientos, se consideró trabajar con distintos casos, cuya diferencia en aspectos como Dependencia Administrativa, Ubicación Geográfica, Caracterización Socioeconómica, Composición del Alumnado, etc., enriqueciera la investigación, dotándola de diversidad, y en consecuencia, comprendiera la complejidad y variedad de establecimientos educacionales escolares a nivel regional.

	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6
UBICACIÓN	Quilicura	San José de Maipo	Santiago Centro	Santiago Centro	La Florida	Peñalolén
TIPOLOGÍA	Urbano Municipal Mixto	Rural Municipal Mixto	Urbano Municipal Damas	Urbano Municipal Varones	Urbano Particular Subvencionado Mixto	Urbano Particular Pagado Mixto
MATRÍCULA *(aproximada)	280 estudiantes	424 estudiantes	2.884 estudiantes	942 estudiantes	1.100 estudiantes	482 estudiantes
NIVELES DE ENSEÑANZA	Educación Pre-básica y Enseñanza Básica	Enseñanza Media, Técnico-Profesional Industrial y Técnica, Científica-Humanista	Enseñanza Básica y Media, Científica-Humanista	Enseñanza Media, Científica-Humanista	Educación Pre-básica, Enseñanza Básica, Media Científica -Humanista	Educación Pre- básica, Básica, Media, Científica-Humanista.
**CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA	GSE Medio Bajo	GSE Medio Bajo	GSE Medio Alto	GSE Medio Bajo	GSE Medio	GSE Alto
****Promedio PSU 2016	NO APLICA	467	612	536	532	490

* El número de matrícula aproximado se basa en cifras de la plataforma digital MIME de MINEDUC.

** La caracterización socioeconómica se basa en resultados SIMCE 2016.

*** El promedio en base a la información de la plataforma DEMRE 201

- **Universo.** Se contempló como universo los estudiantes de las escuelas involucradas en el estudio, lo cual arroja un total de 6291 estudiantes.
- **Tamaño de muestra.** Teniendo un margen de error del 2% y un nivel de confianza del 99%, se calculó una muestra de 598 casos.
- **Criterio de distribución de la muestra.** Se eligió distribuir la muestra proporcional al tamaño de población objetiva de cada establecimiento. Lo cual arroja lo siguiente:

Establecimiento	Población Objetiva	Tamaño de muestra	% de muestra
CASO 1	49	26	4%
CASO 2	412	41	7%
CASO 3	2943	280	47%
CASO 4	1098	104	17%
CASO 5	491	104	17%
CASO 6	141	43	7%
TOTAL	5134	598	100%

8.4 Aplicación del cuestionario

Los y las estudiantes de cada establecimiento se eligieron de forma aleatoria según número de lista, en cada curso de los niveles de 7mo básico a 4to medio. El número de estudiantes por curso dependió de cada establecimiento.

Se sacó a los/as estudiantes de sus clases regulares para dirigirse a una sala en donde personal de Fundación Semilla dirigió la aplicación del cuestionario, que tuvo un tiempo de aplicación de 25 minutos. Se solicitó a los establecimientos contemplar entre 40 y 50 minutos en total. El cuestionario fue auto aplicado con ayuda del equipo de Fundación Semilla.

8.5 Técnicas de análisis cuantitativo

Las técnicas de análisis empleadas fueron las posibilitadas por las variables de tipo cualitativo nominal. Análisis descriptivo asociado a: 1) Tablas de frecuencias. 2) Tablas de contingencia 3) Pruebas de correlación y 4) Creación de índices vía cálculo de nuevas variables por sumatoria. También se corrieron pruebas de correlación de tipo cualitativo Chi Cuadrado y estadístico exacto de Fisher.

9.

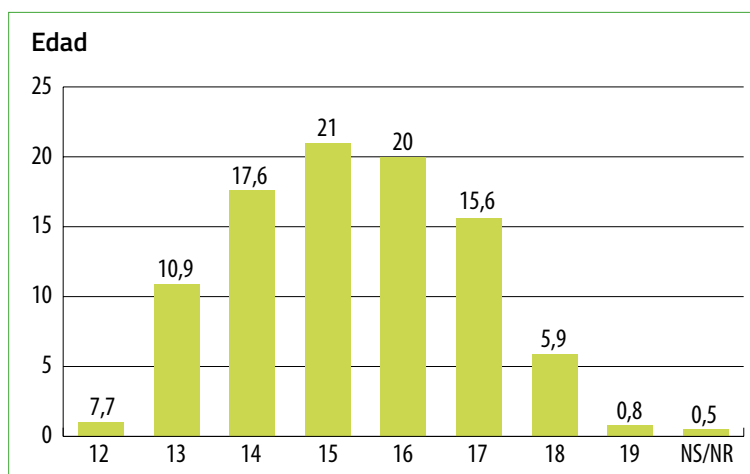
Resultados cuantitativos



9.1 Caracterización de la muestra

El instrumento fue aplicado dentro de los días 14 y 25 de agosto, en los 6 establecimientos. La muestra total fue de 596 estudiantes.

Las edades de las/os encuestados/as varían entre los 12 y los 19 años, encontrándose la media en 15,52 años. Las identidades de género de las/os encuestados son en un 35,2% masculinas, 62,4% femeninas, y un 1,8% se identifica con “otra” identidad de género.



Las y los estudiantes de la muestra poseen en su gran mayoría nacionalidad Chilena (96,1%), sin embargo, se encuentran 13 nacionalidades distintas, incluyendo la colombiana haitiana, peruana y ecuatoriana, entre otras. Residen en 26 comunas distintas, encontrándose la mayor parte de ellos en la comuna de La Florida (18%), seguido por Santiago (7%), Maipú (6,7%), Quilicura (5,9%), San José de Maipo (5,7%) y Pudahuel (5,4%).

El 1% de la muestra declaró ser padre o madre, y el 10,9%, participar de algún tipo de organización.

La orientación sexual de las/os encuestadas/os fue obtenida a partir de las variables “identidad de género” y “normalmente sientes atracción física y amorosa a...”. A partir de lo cual pudimos obtener que las muestra se encuentra representada en un 70,7% por heterosexuales; 19,7% por mujeres bisexuales; 2,2% por hombres bisexuales; 2% hombres homosexuales; y un 1,8%

por de mujeres homosexuales. 3,6 % de la muestra se encuentra indefinido/a en su preferencia sexual (optan por la alternativa “no lo tengo claro”).

Si bien la muestra contiene un número mayor de representación femenina, las mujeres muestran una tendencia marcada a pertenecer a orientaciones sexuales no heterosexuales. El 33,5% de las mujeres versus el 11,6% de los varones poseen una orientación sexual no heterosexual, como se aprecia en la tabla de abajo. Dicho de otra manera, 3 de cada 10 mujeres no son heterosexuales, versus 1 de cada 10 hombres.

	Heterosexual	No heterosexual	Indefinido/a
Masculina	83,9%	11,6%	4,5%
Femenina	62,8%	33,5%	3,7%
Otra	,0%	,0%	100,0%

9.2 Relaciones de convivencia

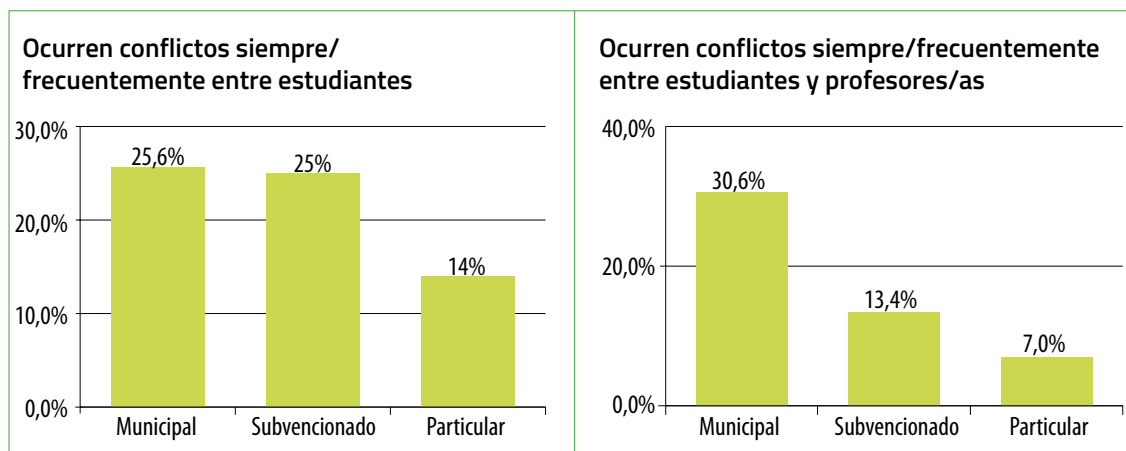
Las relaciones de convivencia al interior del establecimiento fueron medidas a través de la asignación de una nota, de 1,0 a 7,0, siendo 1,0 pésimo, y 7,0 excelente. Se pidió calificar la relación entre todos los estamentos.

Las relaciones de convivencia mejor evaluadas fueron entre estudiantes y paradocentes, y también las de profesores/as y paradocentes, ambas con un 5,7. Mientras que las peores evaluadas, fueron entre estudiantes de distinto curso y entre estudiantes y directivos/as, con un 4,7 y 4,8, respectivamente. El promedio de calificaciones en relaciones de convivencia fue de un 5,29.

Cabe observar que las relaciones entre el mundo adulto son bien evaluadas, todas por sobre el promedio. Por parte de las/os estu-

Estudiantes de distintos cursos	4,7
Estudiantes y directivos/as	4,8
Jóvenes y adultos	5,1
Estudiantes hombres	5,2
Estudiantes mujeres	5,2
Estudiantes de un mismo curso	5,3
Estudiantes de distinto género	5,4
Directivos/as y paradocentes	5,4
Estudiantes y profesores/as	5,5
Directivos/as y profesores/as	5,5
Estudiantes y paradocentes	5,7
Profesores/as y paradocentes	5,7
Promedio general	5,29

diantes, siendo paradocentes el estamento con la mejor percepción de convivencia. Esto puede deberse a su carácter no disciplinario al interior del establecimiento.

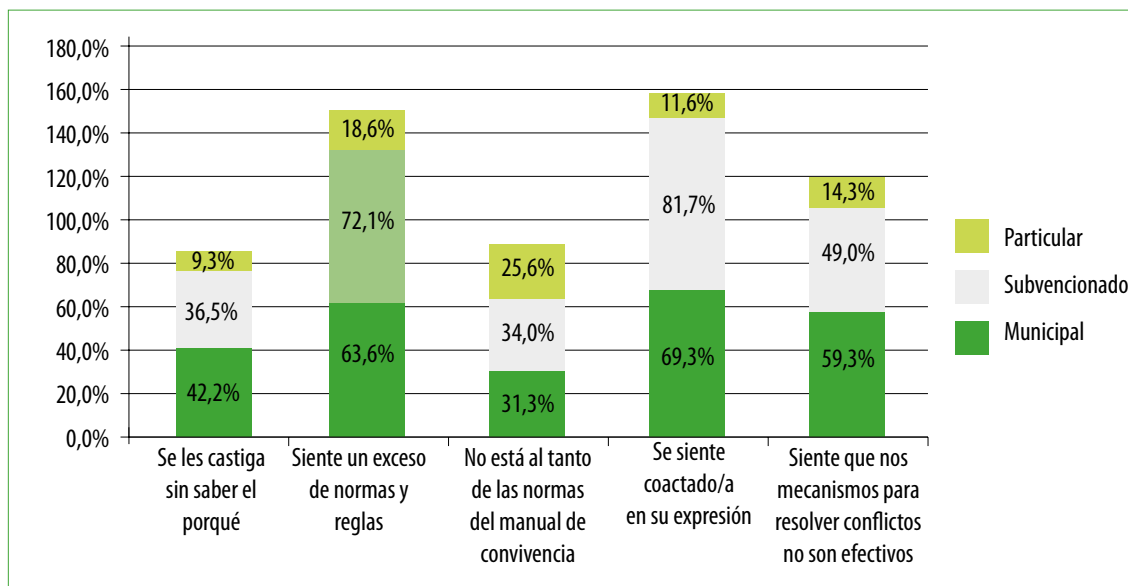


En los gráficos arriba expuestos podemos observar que el nivel de conflictividad, tanto entre estudiantes como entre estudiantes-profesores/as, es significativamente menor en los establecimientos de dependencia particular. Al interior de los estudiantes no se observaron grandes diferencias entre colegios municipales y subvencionados, sin embargo, entre estudiantes y profesores/as sí se observan diferencias, siendo menos de la mitad de frecuente los conflictos entre estudiantes y profesores/as dentro de los establecimientos subvencionados respecto de los municipales.

Cabe destacar que según la percepción de la muestra de colegios municipales, los conflictos entre estudiantes y profesores/as son más frecuentes que los conflictos entre estudiantes.

La convivencia se encuentra en constante diálogo con las normativas de los establecimientos para abordarla. Los resultados de la encuesta arrojan que la percepción en torno a las normativas difiere notablemente según dependencia y NSE. Por ejemplo, un 42,2% de estudiantes de establecimientos municipales sienten que se les castiga sin saber el por qué, versus un 9,3% en los particulares, lo que nos habla de la presencia de procedimientos disciplinarios que no se encuentran basados en la reflexividad y, por ende, no obtienen legitimidad al interior del estudiantado.

Esta brecha se repite coherentemente respecto al conocimiento de la normativa, el sentimiento de coacción de la libertad y la eficiencia de los procedimientos normativos.



El exceso de normativas y reglas, el sentirse coactado/a en su expresión individual y la ineficiencia de los mecanismos para resolver conflictos son problemáticas recurrentes para más del 50% de la muestra perteneciente a establecimientos municipales y subvencionados. El problema que se distribuye de forma más pareja al interior de los establecimientos de la muestra es el no conocimiento del manual de convivencia.

Situación especial son los datos de exceso de normas y de coacción de las libertades de expresión en el establecimiento subvencionado, los cuales responden a la atmósfera del establecimiento en torno a la presentación personal y la disciplina corporal. Tal como queda claro en el análisis cualitativo, podemos encontrar explicación a esto debido a la necesidad de diferenciación que establece el establecimiento respecto al entorno en donde se encuentra emplazado, lo que le hace poner énfasis en símbolos representativos como el uniforme y/o la actitud de sus estudiantes.

9.3 Representaciones socioculturales de género

Las representaciones socioculturales de género son las percepciones valóricas de las y los encuestados respecto a la estereotipación de los roles de género y la diversidad sexual.

En general, podemos decir que la gran mayoría de la muestra posee niveles importantes de respeto a las diversidades sexuales y una tendencia marcada a cuestionar los estereotipos de género, lo que denota representaciones socioculturales de género inclusivas. Sin embargo, existen ámbitos que generan mayor resistencia que otros, como por ejemplo, el aborto o la adopción en parejas homosexuales.

Las representaciones se dividieron en tres dimensiones: 1) Valoraciones asociadas a las desigualdades estructurales que sustentan las relaciones desiguales de género, 2) La rigidez en torno a los estereotipos de género en contextos interpersonales y 3) Tolerancia a la diversidad sexual y expresiones de género.

Desigualdades estructurales

La variable con mayor representación conservadora en esta dimensión fue la referida al aborto. El 32,7% de la muestra no se muestra favorable a la legalización del aborto en cualquier circunstancia. Sin embargo el 67,3% de los y las estudiantes piensan que sí debiese legalizarse en cualquier causal. El 20,3% de la muestra señala que la píldora del día después no debiese ser entregada a cualquier mujer en edad reproductiva que la solicite. Luego, el 13,9% cree que en ciertas circunstancias la violencia ejercida en contra de la mujer se encuentra justificada. El 10,2%, cree que las mujeres deben evitar ropa que provoque a los hombres, el 8,5% que es normal que las mujeres ganen menos que los hombres y un 5,8% que los y mujeres no tienen las mismas capacidades para desempeñar cargos de alta responsabilidad. El promedio de representaciones socioculturales no inclusivas en esta dimensión es de 15,2%.

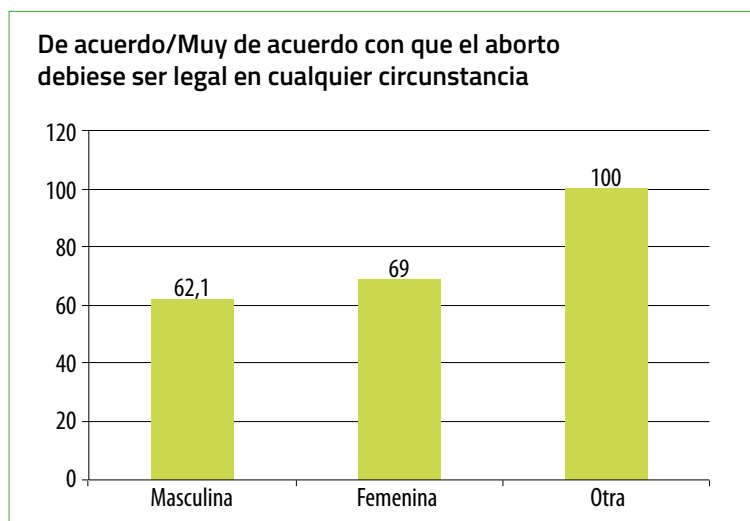
Rigidez de estereotipos

En esta dimensión, la variable con mayores representaciones no inclusivas refiere a la maternidad, en donde el 27,4% de la muestra señala que en general las mujeres que tienen hijos/

as se sienten más realizadas que quienes no los tienen, reforzando la vinculación de la construcción de lo femenino desde las representaciones asociadas al cuidado y la maternidad. Por otra parte, el 23,9% de la muestra señala que para los hombres es muy difícil controlar sus impulsos sexuales, reforzando la masculinidad en base a la idea de impulsos incontrolables, o la analogía de la “máquina funcionando” de Loraine Nencel (2007). El 16,1% piensa que los hombres son violentos por naturaleza; el 12,9% de la muestra señala que le resulta desagradable ver a un hombre comportándose como mujer; el 12,9% también señala que la mujer es quien debe preocuparse de usar un método anticonceptivo en el acto sexual; el 10,7%, piensa que es tarea del hombre mantener económicamente a la familia; al 10,6% le resulta molesto ver a una mujer comportándose como un hombre; el 7,9% piensa que el cuidar a los/as hijos/as es tarea de la mujer, y solo el 4,8% piensa que las mujeres deben tener relaciones sexuales cuando su pareja se los pide. El promedio de representaciones socioculturales no inclusivas en esta dimensión es de 14,1%.

Tolerancia a la diversidad sexual

El 17,3% de la muestra (el mayor porcentaje al interior de esta dimensión) prefiere que los profesores sean heterosexuales. Luego, el 16,6% cree que un verdadero hombre solo tiene relaciones sexuales con mujeres, y el 15,4% que una verdadera mujer solo tiene relaciones con hombres. El 13,2% no cree en el matrimonio entre personas del mismo sexo y el 11,2% piensa que la homosexualidad no es normal ni natural. El 10,8% de la muestra se siente incómodo

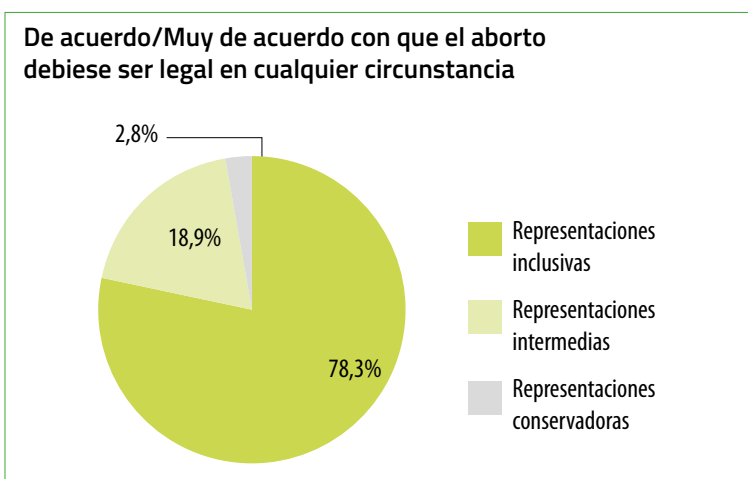


estando al lado de un hombre homosexual y un 8,8% al lado de una mujer homosexual. El 8% no cree que se les debiese dejar adoptar a las parejas homosexuales, y un 5,2% que se les debe prohibir trabajar con niños/as. Por último, el 4,1% de la muestra señala que jamás tendría un amigo o amiga homosexual. El promedio de representaciones socioculturales no inclusivas en esta dimensión es de 11,1%.

Podemos notar que las representaciones más conservadoras se encuentran al interior de la dimensión de desigualdades estructurales. Al interior de esta dimensión, el aborto y la píldora del día después pueden ayudar a explicar dicha concentración. La discusión sobre el aborto se encuentra muy presente en el país debido a la aprobación de la ley que lo legaliza en 3 causales, lo que ha generado una visibilización del debate a nivel país, y una polarización de las posturas al respecto. Al respecto podemos señalar que si bien la brecha entre hombres y mujeres no es tan distanciada como en otras variables, sí se nota una mayor recepción al aborto en las mujeres que en los hombres, y una adhesión del 100% en las identidades no binarias.

Se generó un índice contemplando las preguntas 13.1-13.20 y 17.1-17.12. Con ello se dividieron las representaciones en 3 valores: inclusivas, intermedias y conservadoras. La distribución de dichos valores es de un 78,3% con representaciones tolerantes, un 18,9% con representaciones conservadoras y un 2,8% con representaciones intolerantes.

La gran mayoría de las/os estudiantes tienen apertura respecto a la diversidad sexual, y también cuestionan los roles estereotipados asociados a la masculinidad y a la femineidad. Sin embargo, al igual que el resto de las variables, no se encuentran igualmente distribuidas entre los establecimientos.



Al ver la distribución por dependencia, nos encontramos con que en el establecimiento subvencionado se concentra mayor porcentaje de estudiantes con representaciones intermedias y conservadoras. Esto puede deberse a la educación valórica del establecimiento asociada a una mirada religiosa. Además de las otras particularidades del caso que lo posicionan desde una paradigma conservador en cuanto a su orientación valórica.

Sin embargo, al ver la distribución según la ubicación del establecimiento, vemos que existe otra variable que logra explicar de mejor manera la distribución de estudiantes y sus representaciones de género: El establecimiento ubicado en una zona rural posee un 48,5% de estudiantes con representaciones conservadoras e intolerantes.

Representaciones Socioculturales de Género

	Representaciones inclusivas	Representaciones intermedias	Representaciones conservadoras
Urbano	80,9%	17,1%	2,1%
Rural	51,5%	42,4%	6,1%
Total	78,8%	18,8%	2,4%

Representaciones Socioculturales de Género v/s Dependencia

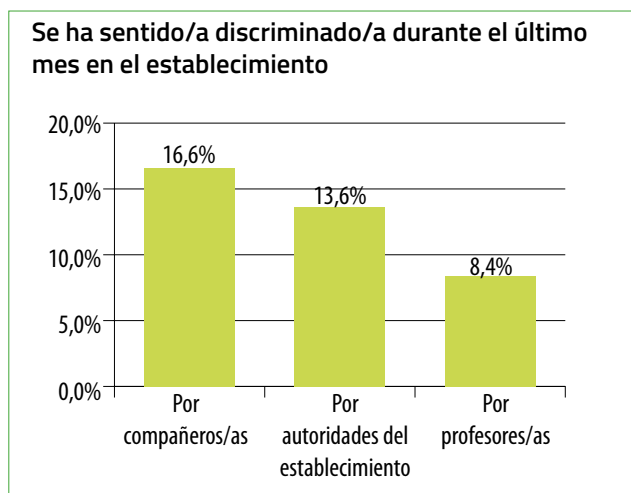
	Representaciones Inclusivas	Representaciones Intermedias	Representaciones Conservadoras
Municipal	82,1%	15,9%	2,1%
Particular Subvencionado	59,8%	35,9%	4,3%
Particular Pagado	97,1%	2,9%	,0%
Total	78,8%	18,8%	2,4%

Representaciones Socioculturales de Género

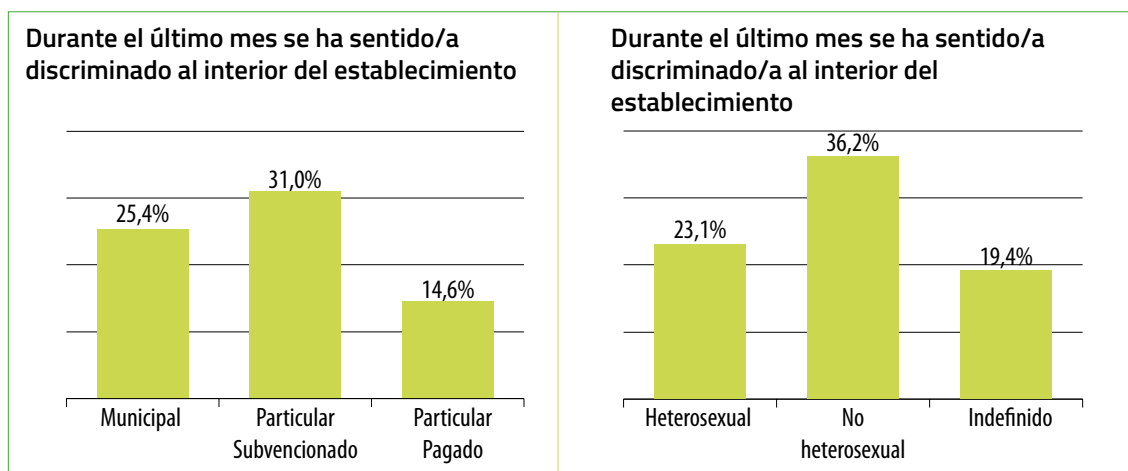
	Representaciones Inclusivas	Representaciones Intermedias	Representaciones Conservadoras
Heterosexual	72,0%	24,1%	4,0%
No heterosexual	93,7%	5,6%	,8%
Indefinido/a	80,0%	20,0%	,0%
Total	78,1%	19,0%	2,9%

9.4 Violencias situacionales

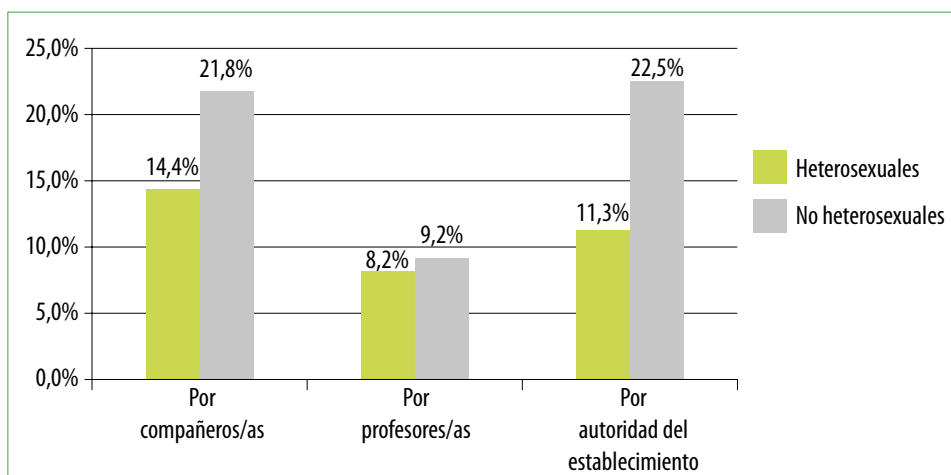
Los estudiantes de la muestra que han experimentado discriminación en el último mes al interior del establecimiento corresponden al 26,3%. El 16,6% se ha sentido discriminado por compañeros/as, el 13,6% por otras personas que ejercen un rol de autoridad al interior del establecimiento y un 8,4% por profesores/as.



Las brecha entre colegios privados y públicos vuelve a hacerse notar al interior de esta variable, concentrando los establecimientos municipales y subvencionado mayor porcentaje de estudiantes que se han sentido discriminados/as en el último mes, respecto a los particulares pagados.



También se pueden observar diferencias significativas entre estudiantes heterosexuales y no heterosexuales, siendo más discriminados/as éstos/as últimos/as.



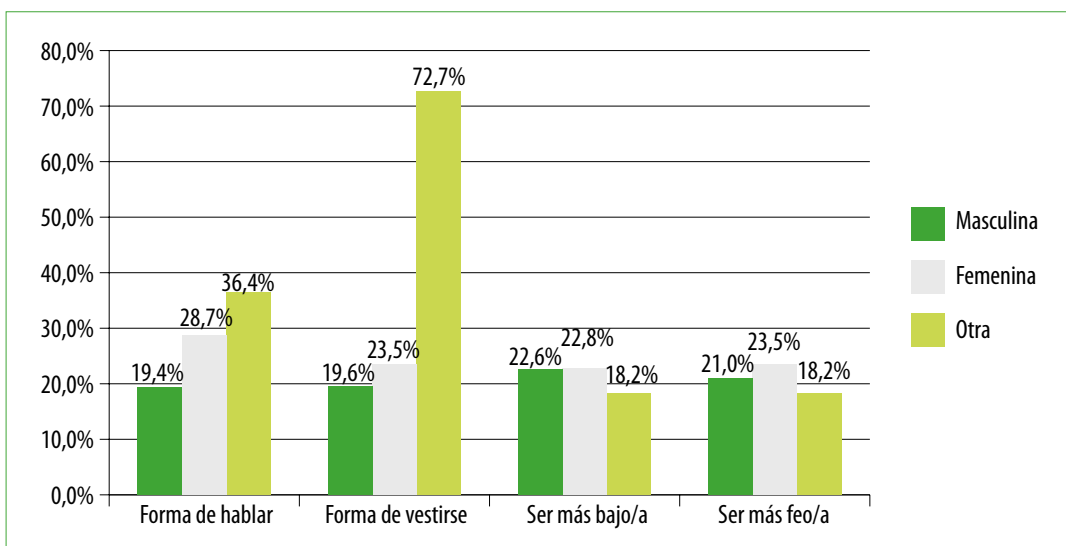
Al disgregar los datos según a quiénes se les discrimina, vemos que además de ser en proporción más discriminados/as que los/as heterosexuales, también se observa que los/as estudiantes no heterosexuales reciben más discriminación de autoridades del establecimiento que de sus compañeros/as, cosa que no sucede en la distribución al interior de estudiantes heterosexuales.

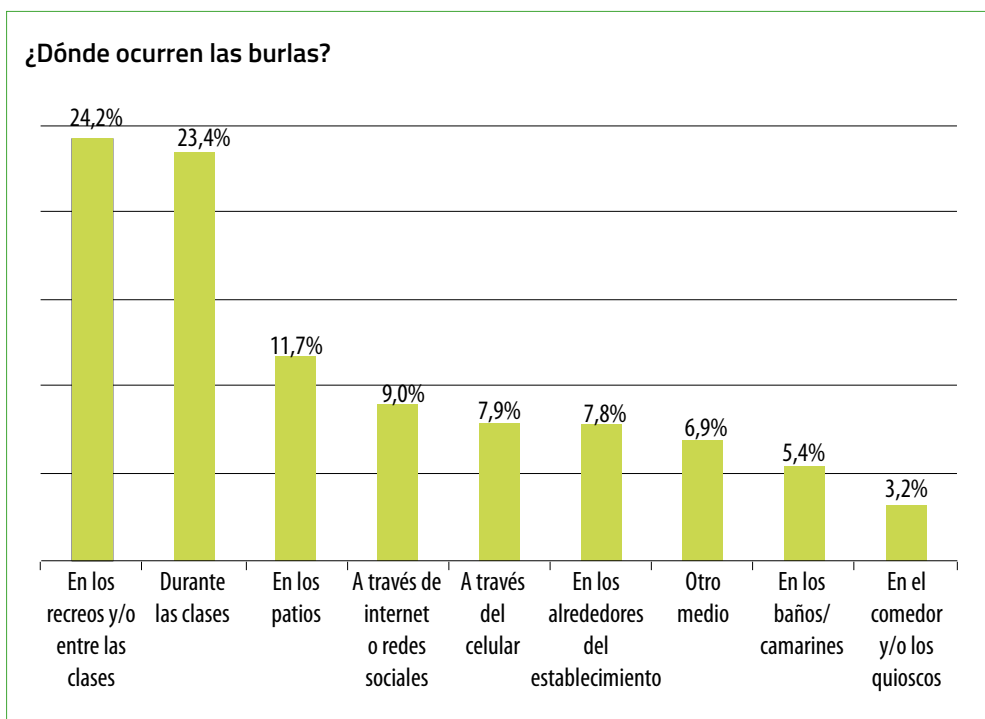
Los motivos por los cuales son discriminados/as y/o por los cuales reciben burlas se distribuyen de la siguiente manera.

	Total menciones	Porcentaje
Ser un hombre que utiliza expresiones o actitudes asociadas a lo femenino	35	5,9
Ser un hombre que sale con muchas mujeres	46	7,7
Por tener amigas lesbianas o bisexuales	53	8,9
Por tener amigos gays o bisexuales	59	9,9
Ser una mujer que utiliza expresiones o actitudes asociadas a lo masculino	62	10,4
Ser o parecer gay, lesbiana o bisexual	66	11,1
Ser o parecer de otra etnia o país	69	11,6

Por tener poco dinero	79	13,3
Ser más alto/a que los demás	85	14,3
Ser más flaco/a que los demás	87	14,6
Ser una mujer que sale con muchos hombres	96	16,1
Ser más gordo/a que los demás	125	21
Ser más feo/a que los demás	128	21,5
Ser más bajo/a que los/as demás	129	21,6
Vestirse de una forma determinada	132	22,1
Por la forma de hablar	146	24,5

Los motivos más frecuentes por los cuales son discriminados/as y/o reciben burlas son: por la forma de hablar (24,5%), el vestirse de una forma determinada (22,1%) y el ser más bajo/a (21,6%) o más feo/a (21,5%) que los/as demás. Al distribuir estas 4 variables por identidad de género, podemos apreciar la brecha de género. Las mujeres son más discriminadas en cada una de las variables. Por otro lado, las identidades no binarias son más discriminadas (72,7%) por la forma de vestirse respecto al resto de las identidades.





Las burlas al interior de los establecimientos ocurren en su mayoría en el momento de los recreos (24,2%) y durante las clases (23,4%), seguido por los patios (11,7%). Cabe destacar que el 16,9% de las burlas suceden a través de medios digitales, tales como Internet o el celular.

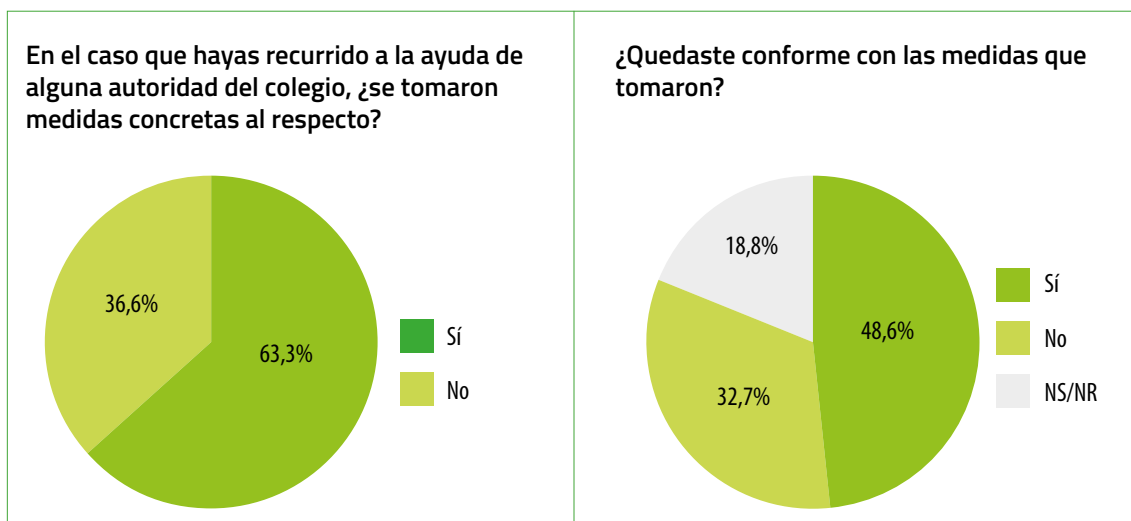
Cuando un/a estudiante es víctima de discriminaciones o burlas, raramente recurre a un conducto regular del establecimiento. El 41,9% de ellos/as recurre a sus padres/madres, mientras que el 32,6% no recurre a nadie, tal como se observa en la tabla:

¿A quién recurre cuando ocurren las burlas/discriminaciones?	Porcentaje
A mi padre/madre	41,9
A nadie	32,6
A algún amigo/a	9,8
A mis hermanos/as	3,6
A algún profesor/a	3,6

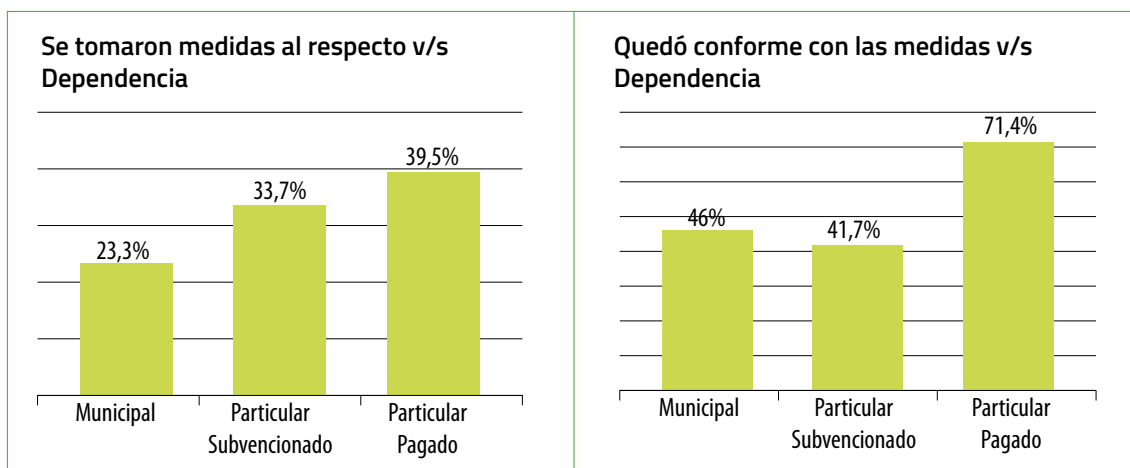
A algún compañero/a de curso	2,5
A otras personas de mi familia	2,3
A algún inspector/a	2,2
Al orientador/a	1,7

Las personas que recurren a algún cargo del establecimiento como profesores/as, inspectores/as y orientador/a representan el 7,5% de los casos.

El nivel de efectividad de los mecanismos utilizados por los establecimientos no está del todo consolidado en la percepción de los/as estudiantes. El 63,3% de los estudiantes declaran que al haber recurrido a ayuda, el establecimiento tomó medidas, versus el 36,6% que señala que no se tomaron medidas.



Vemos que la efectividad de los mecanismos varía según el tipo de establecimiento, acen-
tuándose tanto los niveles de eficiencia y de efectividad en los establecimientos municipales
respecto a los demás.

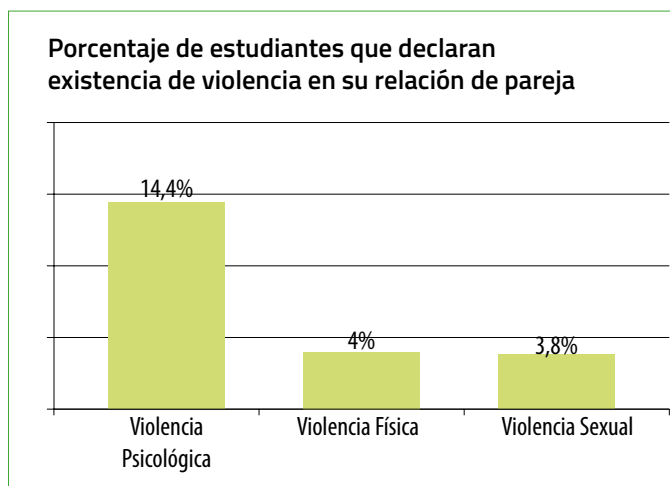


En el establecimiento particular subvencionado se pueden observar niveles mayores tanto de eficiencia como de efectividad en los mecanismos. Cabe destacar la diferencia en las cifras al interior del establecimiento subvencionado, que si bien posee niveles de eficiencia cercanos al establecimiento particular, la efectividad de dichos mecanismos está por debajo incluso de los establecimientos municipales.

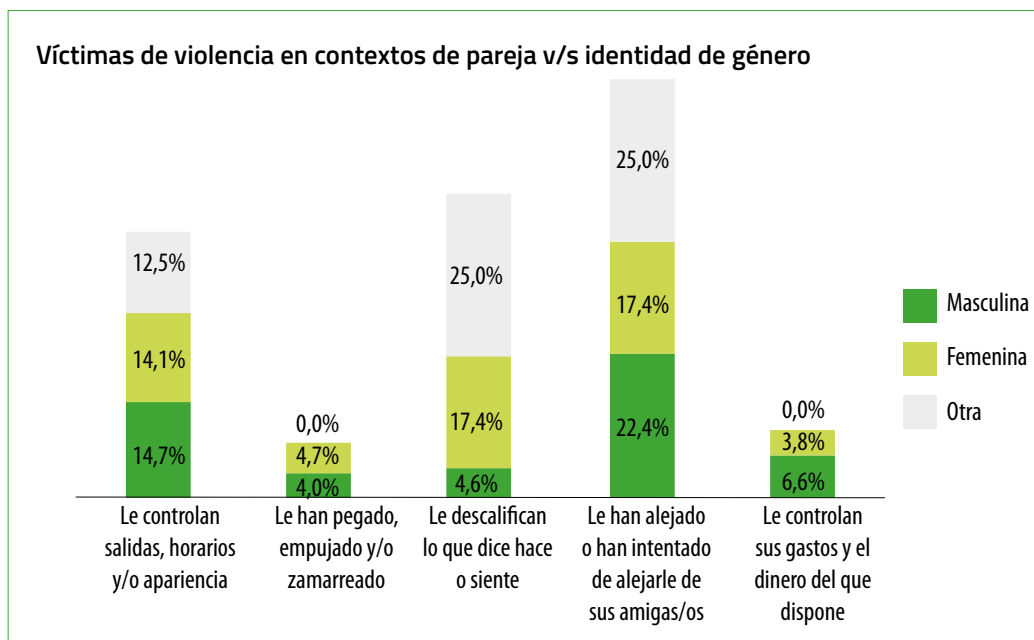
9.5 Violencia en contextos de pareja

El 64,1% de la muestra ha mantenido alguna vez alguna relación de pareja, versus el 33,8 que no lo ha hecho.

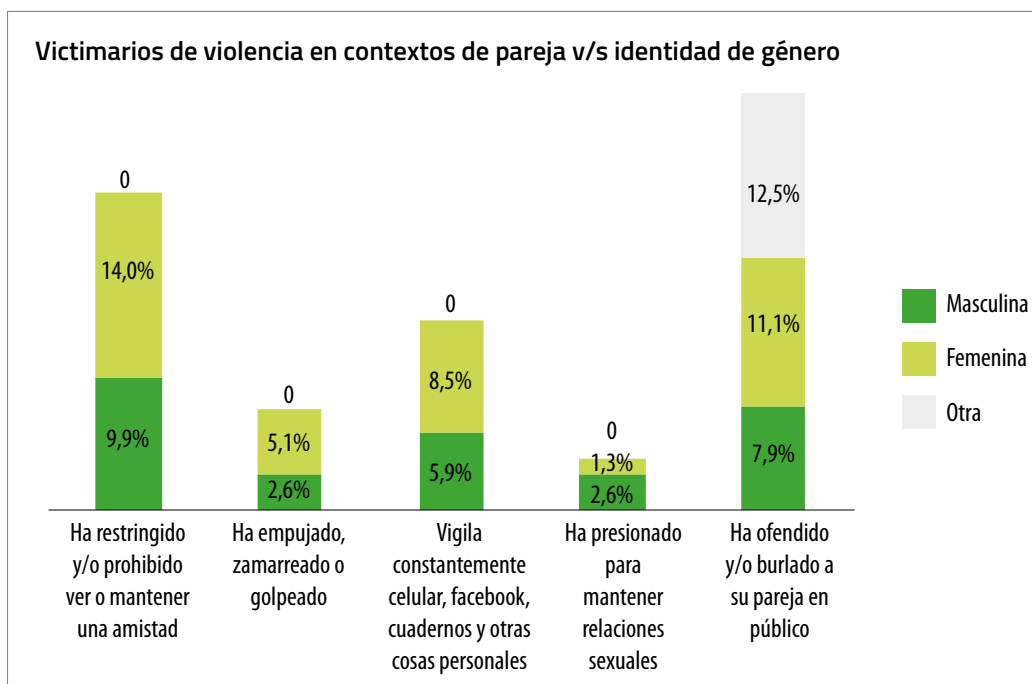
Al preguntar por la existencia de violencias al interior de sus relaciones de pareja, el 14% de la muestra declaró haber estado en una relación con violencia psicológica, el 4% con violencia física, y muy cercano, el 3,8% violencia sexual.



En la situación de la víctima, cuando se pregunta por acciones específicas de violencia, podemos percatarnos que la violencia más usual al interior de los y las jóvenes es el que le alejen o intenten alejarle de sus amigos/as, seguido de descalificar lo que dicen, hacen o sienten. En general, como se aprecia en el gráfico de abajo, los hombres reciben más el primer tipo de violencia, y por otro lado, las mujeres reciben más el segundo, las descalificaciones respecto a lo que dicen, hacen o sienten. Por otro lado, las identidades no binarias reciben más descalificaciones y alejamiento de amistades respecto a hombres y mujeres.



Es importante destacar que la violencia que se encuentra más igualitariamente distribuida en las identidades de género es el **control de las salidas, horarios y/o apariencias**.



Respecto a los/as victimarios/as, resalta inmediatamente la escasa representación masculina al interior de cada tipo de violencia, lo que no se condice con el resto de los datos. Esto nos habla de dos situaciones. La primera de ellas es que los hombres tienen una menor capacidad de visibilizar las violencias que las mujeres, cuestión que podremos ver con mayor claridad más abajo con el índice de sensibilidad en torno a las violencias de pareja.

Porcentaje de jóvenes que reconocen como violencia estas acciones	%
Darse golpes	90,1
Insultos, gritos y/o descalificaciones	90,2
Empujarse o tirarse cosas cuando se discute	91,7
Realizar amenazas	90,4
Controlar salidas, horarios, y/o apariencia	76,2
Controlar gastos o el uso de dinero	67,5
Restringir o prohibir amistades	80,4
Revisar celular, facebook y otras plataformas personales	74,7

Sin embargo, también podemos inferir una menor disposición a declarar el ejercicio de dichas violencias, o el reconocerse como violentador. Más allá de esto, podemos ver que se repite el restringir amistades como la violencia más usual, tanto al interior de hombres como de mujeres. Las identidades no binarias tampoco reconocen haber ejercido violencia, exceptuando en la categoría de haber ofendido y/o burlado de su pareja en público.

La acción que se reconoce más ampliamente como violencia es el empujarse o tirarse cosas cuando se discute, seguido de realizarse amenazas, mientras que el tipo de violencia que es menos identificada como tal es el controlar los gastos o el uso del dinero de parte de su pareja. Esto se condice con la idea de que las violencias explícitas tales como agresiones, ya sean psicológicas o físicas, son fácilmente reconocidas. Sin embargo, al pasar a planos más simbólicos, tales como la desacreditación de una pareja en términos de considerarle responsable del gasto de dinero, no se catalogan como violencia.

Se elaboró con estos datos un índice de sensibilización en torno a las violencias en contextos de pareja, el cual fue distribuido en tres categorías: sensibilización alta, media y baja, de acuerdo a la cantidad de violencias identificadas. Quienes identifican como violencia entre 0 y 3 variables corresponden a la categoría de baja sensibilización, entre 4 y 6 media y más de 6 alta.

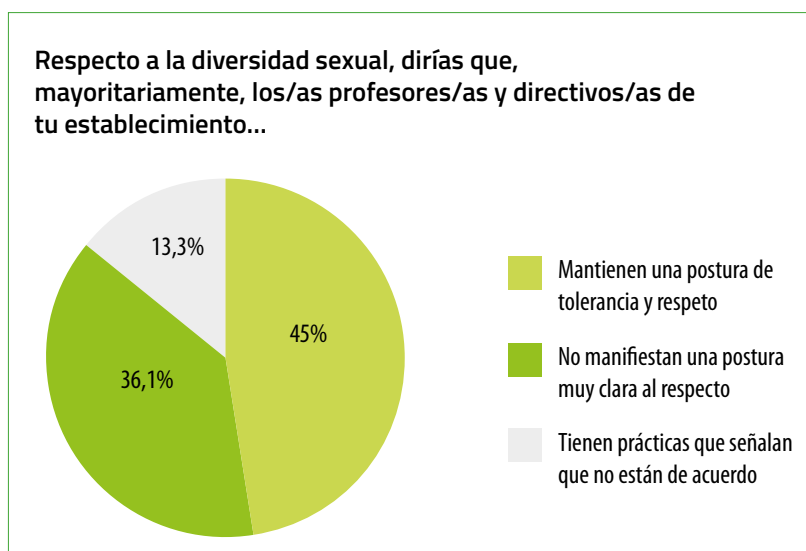
Al cruzar dicho índice con las identidades de género, podemos comprobar una mayor sensibilidad de parte de las mujeres respecto a los hombres, y de identidades no binarias respecto a las mujeres.

		Sensibilización en torno a violencias en contextos de pareja		
		Sensibilización Baja	Sensibilización Media	Sensibilización Alta
Identidad de género	Masculina	12,1%	33,2%	54,8%
	Femenina	1,4%	15,9%	82,7%
	Otra	,0%	,0%	100,0%
	NS/NR	,0%	33,3%	66,7%
	Total	5,2%	21,9%	72,9%

A partir de la tabla anterior, podemos concluir que las mujeres e identidades no binarias reconocen más tipos de violencia respecto a los hombres, lo que ayuda a explicar por qué en la tabla de victimarios/as los hombres aparecen tan poco representados.

9.6 Violencia institucional

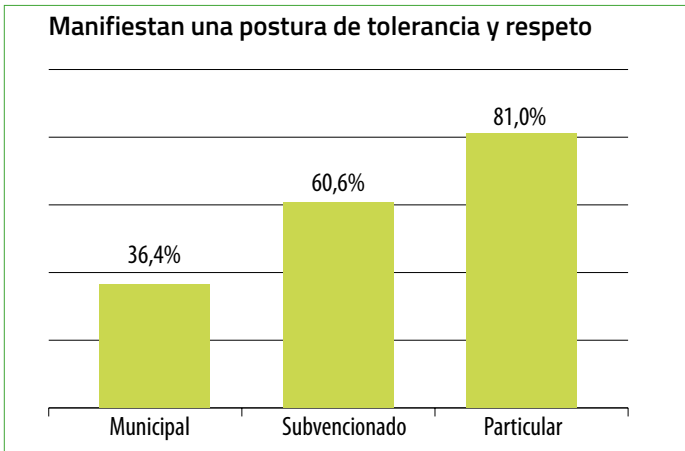
Con el análisis de la violencia institucional nos referimos a las prácticas o mecanismos de parte de los/as funcionarios/as del establecimiento frente a: el respeto hacia la diversidad sexual e identitaria, distribución igualitaria del espacio, visibilización de la diversidad sexual, educación sexual, reproducción de estereotipos de género y presencia de violencia sexual. En esta parte del análisis se contemplan las variables del cuestionario que refieren ya sea a la institución, como a autoridades o funcionarios del establecimiento.



Respeto a la diversidad sexual

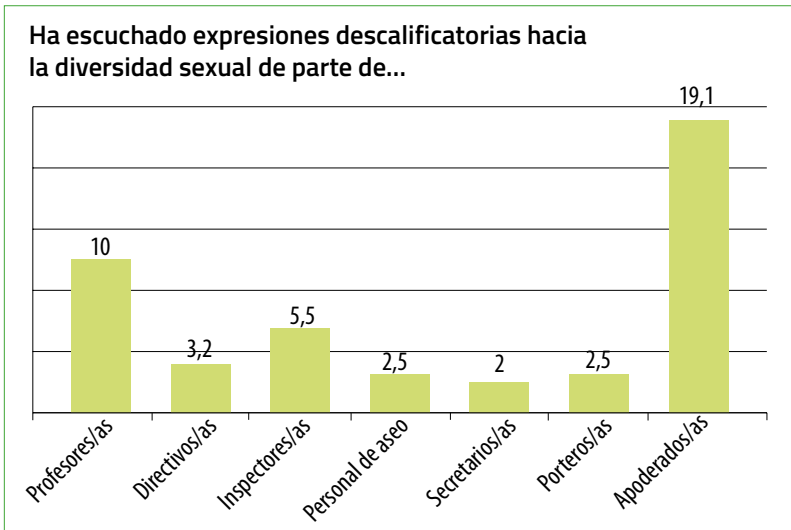
Según la percepción de las/os estudiantes, casi el 50% de los/as profesores/as y directivos/as de sus establecimientos no tienen una postura clara respecto a la diversidad sexual, y/o manifiestan una postura contraria a ella, versus un 45% que mantiene una postura de tolerancia y respeto.

Podemos observar que esto se agrava en el caso de los establecimientos municipales y se matiza en el caso de los particulares. Solo el 36,4% de los docentes y directivos de los estable-

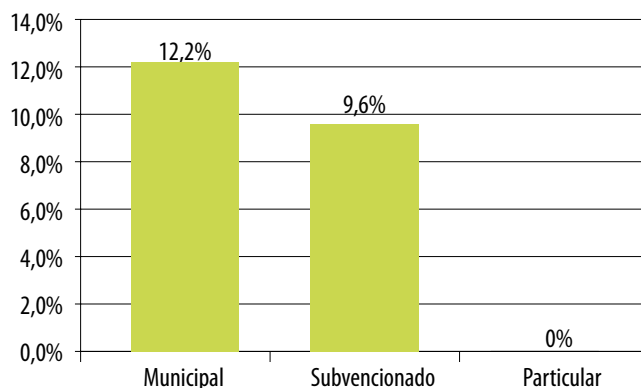


cimientos municipales manifiestan una postura de tolerancia y respeto, versus el 81% en el establecimiento particular.

Yendo más allá, el 10% de la muestra ha escuchado expresiones descalificatorias hacia la diversidad sexual de parte de profesores/as, el 5,5% de parte de inspectores y el 3,2 de directivos/a. Sin embargo, los apoderados/as aparecen como el actor que más expresa comentarios descalificatorios, con un 19,1% de la muestra que declara que ha escuchado este tipo de expresiones de parte de ellos/as.



Si a alguna persona gay, lesbiana, bisexual o trans, se le está violentando, las autoridades de este establecimiento no hacen nada o le dan poca importancia

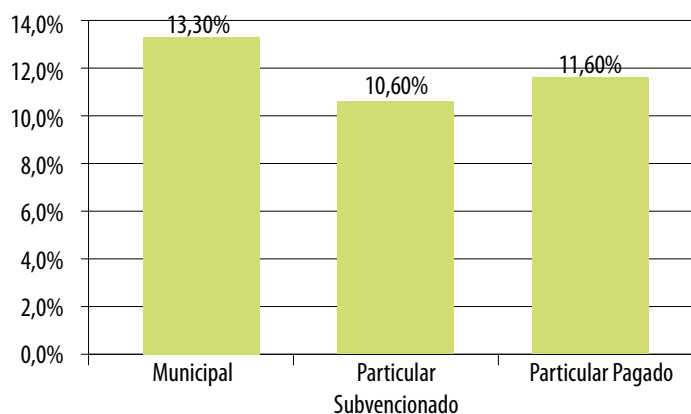


La percepción de la importancia que le dan las autoridades de los establecimientos respecto al *bullying* LGTB+ o a la violencia que reciben estos grupos varía significativamente al interior de las dependencias de los establecimientos, siendo más alta la percepción de indolencia respecto a estos temas en los establecimientos públicos.

Distribución del espacio

Al interior de la indagatoria cualitativa, la temática de la distribución del espacio apareció con fuerza, en donde se mantenía en ciertos establecimientos una percepción del espacio como favorable a los hombres por sobre a las mujeres, en la medida que se privilegiaban actividades tales como el fútbol. En los datos cuantita-

La distribución del espacio favorece a varones

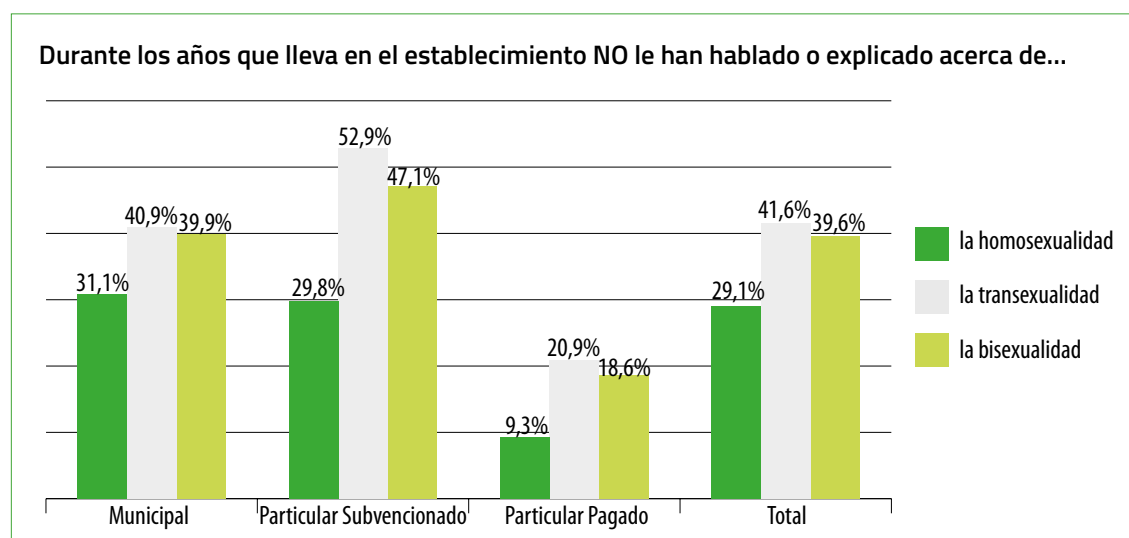


tivos si bien se matiza bastante, debido a que el 71% de la muestra considera que los espacios en sus establecimientos no favorecen ni a hombres ni a mujeres, sí aparece un 11,7% de estudiantes que sí piensan que la distribución de espacios privilegia a los hombres. Lo que es más llamativo es que al cruzar esta variable por dependencia, nos percatamos que se encuentra relativamente bien distribuida entre las dependencias, no existiendo una brecha importante entre establecimientos públicos y privados.

Visibilización de las disidencias sexuales

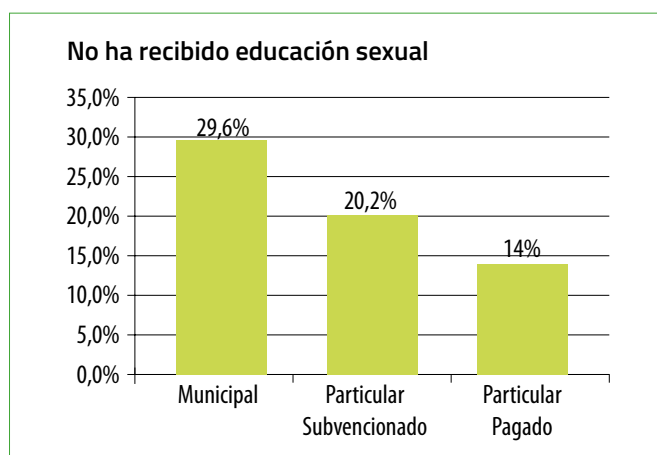
En los establecimientos municipales, los y las estudiantes declararon recordar actividades en donde se tratara la temática de la diversidad sexual en un 58,4%, porcentaje mayor a los establecimientos particular (39,5%) y subvencionado (32,7%), lo cual constituye un revés en la tónica de la brecha observada hasta ahora. Esto se puede explicar por programas externos al establecimiento que ofrecen capacitación e información en estas materias, lo cual fue observado durante el proceso etnográfico. Sin embargo, representa necesariamente una política institucional de visibilizar la diversidad sexual al interior de sus contenidos.

Esto queda ratificado en el gráfico de abajo, en donde se consulta acerca no de actividades, sino de si recuerda que el establecimiento le haya hablado y/o explicado acerca de la homosexualidad, transexualidad y/o bisexualidad. Aquí podemos ver que se matiza el dato anterior. El establecimiento privado posee menor porcentaje de estudiantes que declaran no haber recibido educación respecto a la diversidad sexual.



La homosexualidad aparece más tematizado al interior de los establecimientos respecto a la bisexualidad y la transexualidad. El 29% declara no haber recibido educación al respecto, lo que mejora la cifra de Cáceres (2011) del 60%. La transexualidad aparece como la menos tratada (41,4% del total de la muestra declara que nunca le han hablado y/o explicado algo acerca de ella). Cabe destacar que el establecimiento subvencionado tiene peores cifras respecto a los municipales en torno a transexualidad y bisexualidad.

Educación sexual

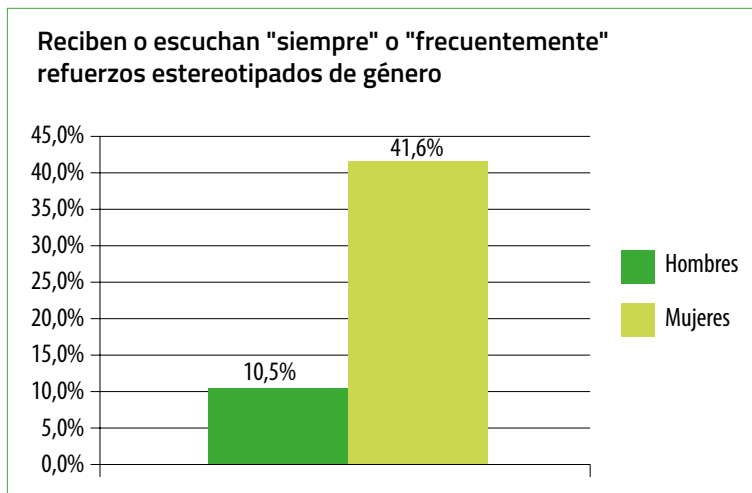


La educación sexual ha recibido un impulso en los últimos años a lo largo del país con las reformas educacionales, sin embargo, el porcentaje de estudiantes que declara no haber recibido educación sexual sigue siendo alarmante (27% de la muestra), sobre todo en los establecimientos públicos (29,6%).

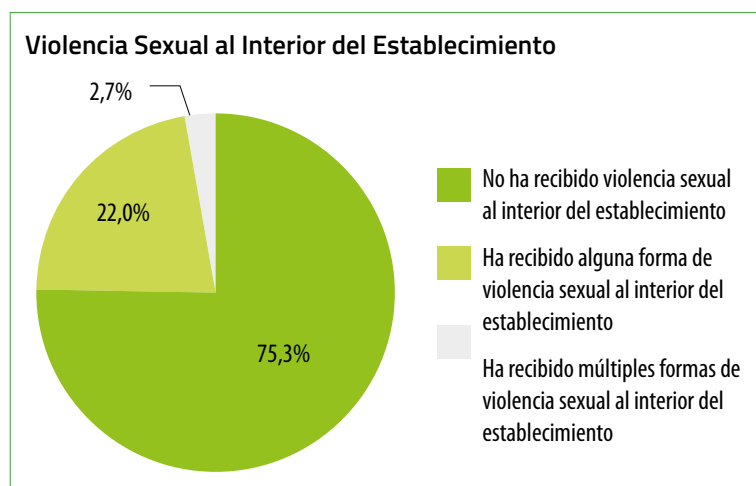
Y respecto a quienes sí declaran haber recibido educación sexual, existe un porcentaje importante de estudiantes (25,9%) que declaran que la educación sexual que han recibido no les ha servido en sus vidas. Menos de la mitad (41,9%) de los estudiantes consultados dijeron haber recibido educación sexual y estar conforme con ella.

Reproducción de estereotipos de género por parte de personal del establecimiento

Respecto a la brecha en las identidades de género, podemos observar que las mujeres reciben en una razón de 4 a 1 más refuerzos de género estereotipados respecto a los hombres. Este tipo de refuerzos son comentarios que asumen una forma rígida de femineidad o masculinidad. En el caso de las mujeres se traduce en expresiones como “una señorita no hace esas cosas” o “compórtese como una dama”; En el caso de los hombres, “los hombres no lloran” o bien “compórtate como hombre”.



Violencia sexual

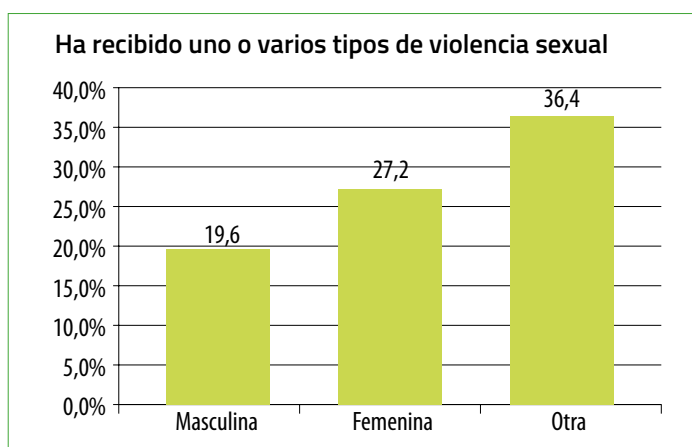


Otra brecha de género importante aparece al interior de quienes han recibido violencia sexual al interior del establecimiento.

La violencia sexual involucra: tocaciones no consentidas, abuso sexual, insinuaciones sexuales no consentidas, divulgación de fotografías íntimas y

miradas lascivas. El 75,3% de la muestra no ha recibido ni una de estas violencias al interior de sus establecimientos. Sin embargo, el 24,7% de la muestra declara haber recibido al menos una de estas violencias de tipo sexual.

Este tipo de violencia no se encuentra igualmente distribuida según identidad de género, siendo las identidades no binarias las más afectadas (36,4%), seguido de las mujeres (27,2%).



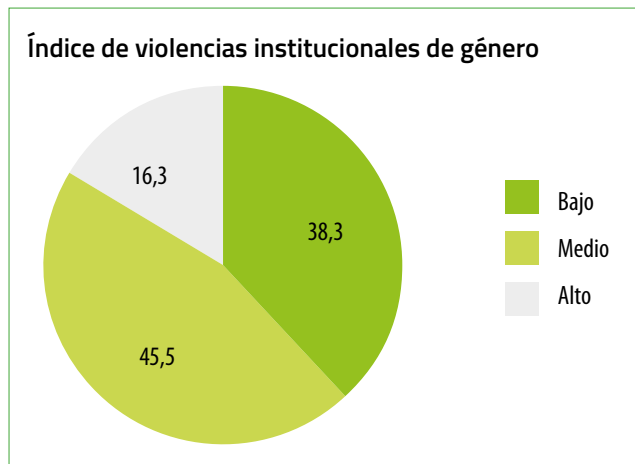
Índice de violencias institucionales de género

Este índice agrupa 28 variables referentes a prácticas de violencia institucional presentes en el cuestionario, y se agrupa en torno a tres categorías: bajo, medio y alto.

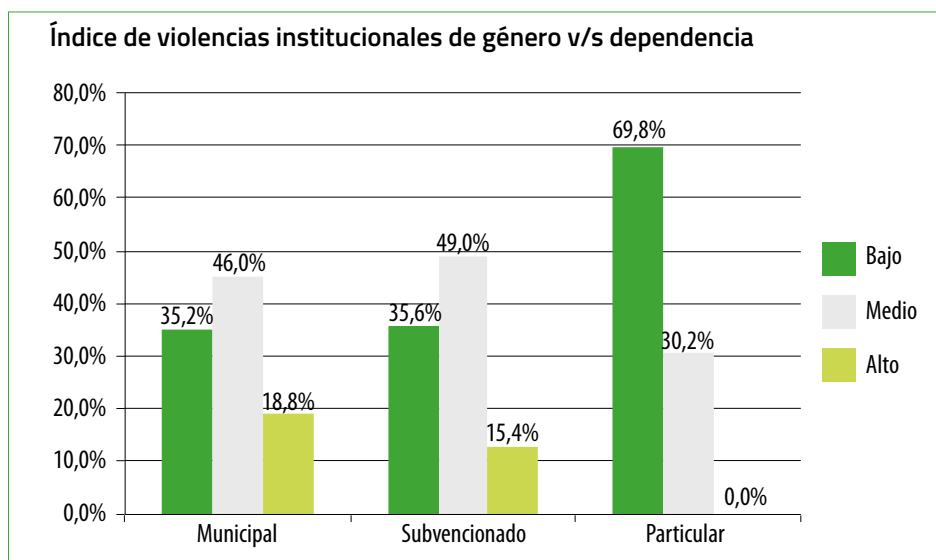
Nivel	Características
Bajo	La percepción de la muestra es que el establecimiento posee pocas prácticas institucionales y /o funcionarios que refuercen estereotipos de género, que invisibilicen la diversidad sexual y/o prácticas discriminatorias hacia la diversidad sexual y de género.
Medio	La percepción de la muestra es que el establecimiento posee varias prácticas institucionales y /o funcionarios que refuerzan estereotipos de género, que invisibilizan la diversidad sexual y/o prácticas discriminatorias hacia la diversidad sexual y de género
Alto	La percepción de la muestra es que al interior del establecimiento existen prácticas frecuentes y sistemáticas en torno al reforzamiento de estereotipos de género, invisibilización y discriminación de la diversidad sexual y de género

El 38,3% de la muestra posee percepciones que ubican a su establecimiento en el nivel bajo, el 45,5 en nivel medio y el 16,3% en el nivel alto.

La distribución de dichas percepciones agrupadas en el índice arroja nuevamente una brecha entre establecimientos públicos respecto a privados, como se aprecia en el gráfico.



El establecimiento particular posee un 69,8% de percepciones que lo ubican en el nivel bajo, versus el 35,2% en los municipales y el 35,6% en los subvencionados. A su vez el mayor porcentaje de estudiantes que mantienen percepciones que ubican a su establecimiento en el nivel alto se encuentra en los establecimientos municipales, no existiendo estudiantes en esta categoría en el establecimiento particular.



9.7 Propuesta de Índice de Vulnerabilidad hacia las Violencias de Género

Parte de nuestra propuesta de investigación involucró el proponer un índice que tenga la potencialidad de ubicar a los establecimientos educacionales en un nivel de vulnerabilidad en torno a las violencias de género, para así, diseñar estrategias acorde al nivel de dicha vulnerabilidad.

Para la construcción de este índice se sintetizaron los indicadores de las distintas dimensiones de la investigación para lograr así una propuesta de categorización en torno a la vulnerabilidad de un establecimiento a alojar expresiones de violencias de género en su interior.

Cada dimensión representó un puntaje para la elaboración de dicho índice, tal como se describe a continuación.

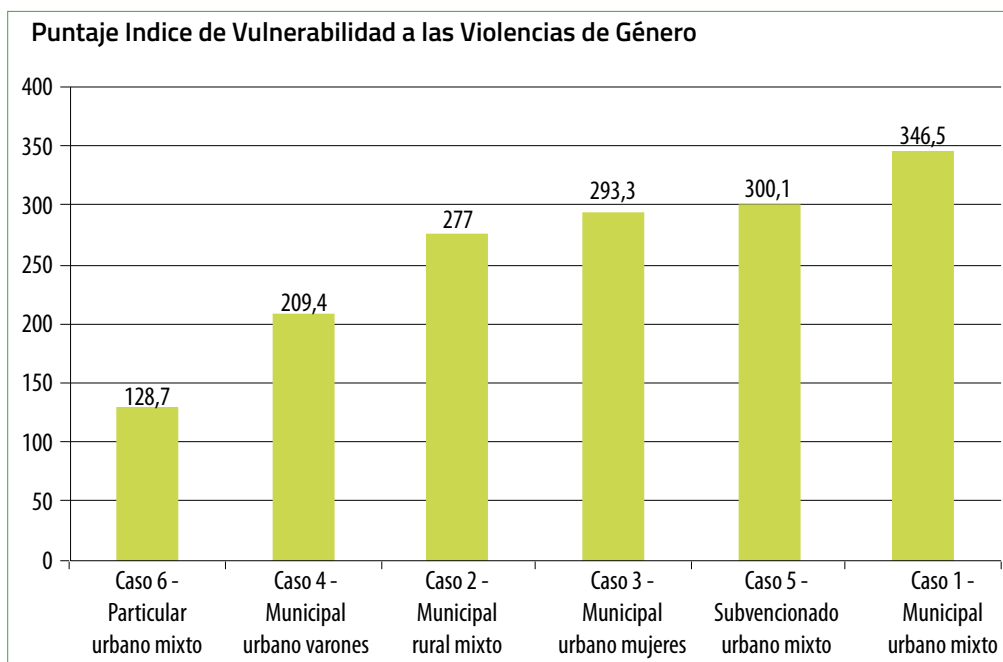
Dimensión	Indicador	Puntaje en índice
Presencia de experiencias discriminatoria	No ha sido discriminada/o al interior del establecimiento	0
	Ha sido discriminada/o al interior del establecimiento	1
Representaciones socioculturales de género del estudiantado/a	Representaciones inclusivas	0
	Representaciones intermedias	1
	Representaciones conservadoras	2
Violencia sexual hacia estudiantes	No ha recibido violencia sexual	0
	Ha recibido al menos un tipo de violencia sexual	1
	Ha recibido más de un tipo de violencia sexual	2
Sensibilización de estudiantes en torno a las violencias en contextos de pareja	Sensibilización alta	0
	Sensibilización media	1
	Sensibilización baja	2
Índice de violencia institucional	Bajo	0
	Medio	1
	Alto	2
Educación sexual	Declara educación sexual satisfactoria	0
	Declara educación sexual insuficiente	1
	No declara educación sexual	2

Teóricamente cada estudiante puede dar un máximo de 15 puntos, este valor representaría una vulnerabilidad absoluta. En nuestra muestra los valores fluctúan entre 0 a 9 puntos. Para obtener la puntuación por establecimiento, dicho valor es multiplicado por el porcentaje de casos que obtuvieron el mismo valor. Los puntajes arrojaron lo siguiente.

Caso	Puntaje de vulnerabilidad obtenido	Categorización
Caso 1	346,5	Alta vulnerabilidad
Caso 2	277	Vulnerabilidad media
Caso 3	293,3	Alta vulnerabilidad
Caso 4	209,4	Baja vulnerabilidad
Caso 5	300,1	Alta vulnerabilidad
Caso 6	128,7	Baja vulnerabilidad
Media, o promedio de la muestra	259,1	

Para la categorización se calculó la desviación estándar. En este caso, la desviación es de **71,04**. Una vulnerabilidad baja fue categorizada en los puntajes bajo a $\frac{1}{2}$ desviación estándar de la media. Por otro lado la categoría alta fue utilizada en los casos que el puntaje fuera superior a $\frac{1}{2}$ desviación estándar de la media.

La categorización, como queda claro, depende de la relación del establecimiento con la media. Esta aproximación a las violencias de género es del todo insuficiente para saber la media real de los establecimientos del país y poder fijar una categorización estandarizada en base a un puntaje nacional. Esta propuesta de índice de vulnerabilidad, así como el instrumento de medición, deben aún ser testeados a escala nacional.



10.

Conclusiones



10.1 Brecha entre tipos de establecimiento

A lo largo del análisis de los datos de la estrategia cuantitativa, hemos podido visibilizar las brechas existentes en distintos tipos de variables entre establecimientos municipales versus establecimientos subvencionados y particulares. Si bien todos poseen grados de violencias de género al interior de sus comunidades, podemos señalar que es en los establecimientos de dependencia municipal en donde se evidencian las principales diferencias respecto al resto de las tipologías.

Entendemos que la brecha de dependencia es una brecha también de clase, debido a la composición del estudiantado en los colegios de dependencia municipal. Así se puede apreciar en la tabla de más abajo en donde el NSE, definido por el SIMCE, aumenta según la dependencia.

	Perfil Socioeconómico		
	NSE Alto	NSE Medio	NSE Medio-bajo
Municipal	,0%	13,4%	86,6%
Particular Subvencionado	,0%	100,0%	,0%
Particular Pagado	100,0%	,0%	,0%
Total	7,7%	28,6%	63,7%

El nivel de conflictividad, sobre todo en el caso de los conflictos entre estudiantes y profesores, así como la efectividad de los mecanismos para resolver los conflictos, se ve de forma más crítica al interior de los establecimientos municipales, en donde la conflictividad es mayor y la percepción de la efectividad de los mecanismos es menor.

En las representaciones socioculturales asociadas a tendencias más conservadoras, pudimos comprobar que la variable de ubicación jugaba un rol determinante frente en las representaciones y estadísticamente significativo según el test de correlación Chi-Cuadrado.

En cuanto a los mecanismos de procedimiento en caso de burlas y/o discriminaciones, los establecimientos municipales toman menos medidas (23,3%) que el establecimiento subvencionado (33,7%) y el particular (39,5%). En el caso del establecimiento privado, estas medidas obtienen mayores grados de satisfacción que en los establecimientos municipales y el subvencionado. Esto se replica en los casos de violencia hacia población LGTB+, en donde el porcentaje de estudiantes que declara que el establecimiento no hace nada en estos casos aumenta en la dependencia municipal.

Por otra parte, los profesores/as de los establecimientos municipales tienen menos gestos de mostrar apertura y tolerancia a la diversidad sexual que en el caso de los establecimientos subvencionados y particulares.

La educación sexual también posee una brecha importante entre tipos de establecimiento, siendo más común en los establecimientos particular y subvencionado de la muestra. El 29,6% de los y las estudiantes de establecimientos municipales declara no haber recibido educación sexual, frente al 20,2% en el establecimiento subvencionado y el 14% en el particular.

Las brechas en la calidad de la educación municipal, que ha sido visibilizada y puesta en el foco de la atención pública por el movimiento estudiantil, no solo poseen distancia respecto a la educación privada en los resultados de pruebas estandarizadas o de acceso a la educación superior, sino que se expresa en indicadores de calidad sustanciales para la vida de las y los estudiantes, que los dejan expuestos a otro tipo de vulnerabilidades. Esta investigación ha podido visibilizar algunas de las principales aristas que diferencian a los tipos de colegios desde la mirada de la educación de género.

10.2 Brecha de género

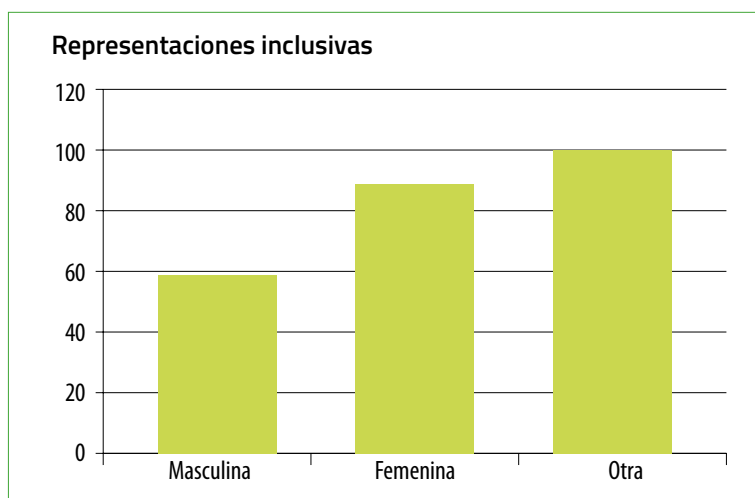
La brecha entre establecimientos no es lo único que sale a relucir dentro del análisis. Existen también datos importantes que nos permiten señalar que identidades masculinas y femeninas viven de distinta manera las violencias al interior de los contextos escolares.

La apertura en cuanto a sexualidad se visibiliza al comienzo del análisis, en donde mujeres aparecen más propensas a orientaciones sexuales no heterosexuales que los hombres. La masculinidad es más rígida en estos términos. Esto se debe a que el umbral de la masculinidad depende de su heterosexualidad (Connell, 1997; Nencel, 2007; Duarte, 2006), no así el de la femineidad que se sitúa en cuestiones de comportamiento sociocultural. Es por esto que 3 de cada 10 mujeres en la muestra poseen orientaciones no heterosexuales, versus 1 de cada 10 hombres.

Hemos podido señalar que la mayor parte de los y las jóvenes encuestados/as poseen representaciones socioculturales de género inclusivas, es decir, poseen aperturas valóricas hacia la

aceptación de la diversidad sexual y el replanteamiento de estereotipos de género rígidos. Sin embargo, si bien esto es transversal a lo largo de la muestra, sí existen diferencias según género. Las mujeres poseen mayores representaciones inclusivas que los hombres. El 88,7% de las mujeres versus el 58,7% de los hombres poseen representaciones inclusivas.

Por otro lado, el 100% de los encuestados que se identifican como identidades no binarias poseen representaciones inclusivas.



Esto nos señala la importancia de padecer las violencias para así poder identificarlas, lo cual es ratificado en el índice de sensibilización en torno a las violencias en contextos de pareja. En dicho índice, el 82,7% de las mujeres correspondían a una tipología de alta sensibilidad, versus un poco más de la mitad de los hombres (54,8%).

En el contexto de las violencias sexuales, podemos concluir que si bien no pudimos establecer una correlación significativa entre identidad de género y experiencias de violencia sexual, sí podemos señalar que el 27,2% de las mujeres fueron víctimas de violencia sexual versus el 19,6% de los hombres. Sin embargo, la identidad con mayor victimización en esta área fueron las no binarias, con un 36,4% de victimización.

Por último, pudimos establecer que las mujeres reciben tres veces más refuerzos hacia comportamientos de género estereotipados que los hombres. El 41,6% de las mujeres escuchan frecuente o muy frecuentemente comentarios que les conminan a asumir posturas, actitudes o palabras que encajen dentro de los estándares de una femineidad hegemónica. La figura de

la señorita aparece muy frecuentemente al interior de los establecimientos, el comportarse, hablar o sentarse como señorita es un comentario usual al interior de los establecimientos, lo cual fue visto también al interior de la indagación cualitativa.

10.3 Brecha por orientación sexual

La brecha por orientación sexual apareció fuertemente en dos variables fundamentales. Por un lado, podemos establecer una correlación entre orientación sexual y representaciones socioculturales de género y señalar que los/as estudiantes no heterosexuales poseen mayores representaciones inclusivas que los/as heterosexuales.

Por otro lado, aparece una correlación entre experiencia de discriminación al interior del establecimiento y orientación sexual. A partir de los datos obtenidos, se puede establecer que los/as estudiantes no heterosexuales experimentan mayores niveles de discriminación que aquello/as heterosexuales.

Por último, se debe señalar que las autoridades del establecimiento aparecen como los/as principales actores/actrices de dicha discriminación, seguido de compañeros/as de curso y profesores/as.

10.4 Convivencia escolar: brechas entre lo que se espera y lo que ocurre

La convivencia escolar como temática en el ambiente escolar es discursivamente parte fundamental de los lineamientos. Sin embargo, en la práctica lo que se pudo constatar es que las actividades asociadas a convivencia escolar recaen en la figura de el/la encargado/a del área, restándole la colaboración e involucramiento del cuerpo docente y de las otras áreas, olvidando que la convivencia escolar cruza todas las áreas de desarrollo dentro de la escuela, influye en el clima escolar y repercute directamente en lo académico.

El mundo adulto de la escuela, en su mayoría, sigue otorgándole una visión superficial a la convivencia escolar y sigue asociándola única y exclusivamente a los y las estudiantes y sus propias relaciones. Restan de las conversaciones el protagonismo o la influencia que ellos/as mismos/as puedan tener, a pesar de que en el papel normativo y legal se define según el MINEDUC como:

“la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes. Se trata de la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa”.

Como equipo de investigación, luego de haber construido y vivenciado esta experiencia, creemos necesario afrontar la convivencia escolar como algo transversal, del cual todos/as los/as participantes de la escuela, colegio o liceo son responsables, ya que son protagonistas directos. Es fundamental que los/as adultos/as de la escuela dejen de ver la convivencia como algo ajeno a sus estamentos, y solo atingente a los y las estudiantes. Los problemas de convivencia son transversales y se dan en todos los estamentos. Los cargos responsables de esta área tienen la tarea de generar instancias que faciliten la convivencia, el conocerse y reconocerse en otras instancias distintas de las académicas, recopilar información respecto de las expectativas y objetivos que cada estamento propone en torno a la convivencia y planificar actividades para lograr las metas propuestas por la comunidad escolar.

Dirección y el equipo de gestión debiese velar por el entendimiento del concepto transversal de convivencia, no responsabilizando del éxito o fracaso al encargado/a del área, sino visibilizando hacia los estamentos (sobre todo adultos) la responsabilidad común y compartida al respecto. Se debe trabajar para mejorar la convivencia no por la presión de una evaluación de desempeño docente y/o académico o de gestión, se debe pensar en el logro de un clima escolar y de aula sano tanto para los y las estudiantes, como para el resto de la comunidad.

10.5 Desestimación de acusaciones por parte del mundo adulto

Poner en duda la opinión de los/as estudiantes y desvalorizar sus planteamientos a través de la infantilización de sus discursos es una de las posturas que saltan a la luz a la hora de trabajar con establecimientos educacionales, la cual se vislumbró desde un comienzo. En más de la mitad de los casos estudiados, al momento de exponer las posturas recogidas de los procesos de recolección de información, se cuestionó la veracidad de los discursos estudiantiles, y hasta en algunos casos, se buscó disminuir su importancia tildándolos de estudiantes politizados, minorías, discursos propios de adolescentes apasionados/as y con poco criterio, etc.

“La debilidad está en el adulto, fíjate. Yo digo que las fortalezas están en los niños porque los niños viven todo este proyecto de manera natural, somos los adultos los que debemos romper este paradigma, para poder integrarnos, a este proyecto que ellos lo ven de manera natural, entonces nosotros tenemos vicios, políticos y sociales y profesionales que afloran, que son inherentes a comportamiento humano que uno intenta imponer siempre, [...] pero de alguna manera siempre intenta imponer tus paradigmas, tus formas de ver” (Profesional directivo, hombre, Caso 6).

Las violencias de género entre pares son reconocidas por el mundo adulto, y discursivamente siempre se plantea estar en constante avance en el trabajo hacia su control y disminución. Sin embargo, las violencias de género desde adultos a estudiantes no son reconocidas ni validadas. Se tiende a poner en duda los canales de denuncia, culpabilizar a las víctimas de provocar estas situaciones e incluso ciertas personas son sancionadas desde la disciplina escolar por ser polémicos/as o conflictivos/as.

Sin embargo, existen ciertos actores adultos/as que desde sus posiciones de poder en la jerarquía escolar son capaces de reconocer las deudas, en esta materia y en otras, hacia los y las estudiantes, logrando hacer una autocrítica de sus acciones concretas en la búsqueda de estrategias hacia soluciones tangibles y perceptibles.

“Cuando tú logras cosas, las haces tuyas; y cuando las haces tuyas, las defiendes; y cuando las defiendes, las fortaleces. Que tu descubras las cosas, no que te las den en formulas ya establecidas, sino tú las vas descubriendo, es un proyecto donde al estar centrado en la persona, donde te importa realmente, te enseña a que te importe realmente, no solamente tu metro cuadrado, sino el espacio como tu metro cuadrado se altera, y alteras, el de otros. Yo creo que eso es muy lindo, el tema de cuando dicen

“es que es un colegio para ser feliz”. Si es un colegio para ser feliz, no son niños estresados” (profesional directivo, hombre, Caso 6).

Los establecimientos que logran integrar la mirada de los y las jóvenes en sus lineamientos institucionales obtienen el respaldo, el compromiso y la credibilidad necesaria para levantar espacios de participación e involucramiento. Lo anterior promueve un clima escolar inclusivo, en donde los y las estudiantes no se sienten invisibilizados ni pasados a llevar, sino que se sienten parte de la comunidad.

10.6 Choque generacional

Como espacio educativo, la escuela integra distintas generaciones y estas actúan, localizan, perciben y valorizan situaciones desde distintas posiciones, a pesar de estar constantemente interactuando. En tal sentido, vislumbramos modos de operar distintos a pesar de encontrar a los sujetos bajo las mismas posiciones jerárquicas, por ejemplo, en los y las docentes. Se pudo constatar como parte de la investigación que dentro del mundo docente existen diferencias generacionales que los llevan a actuar y relacionarse entre ellos y con los/as estudiantes de maneras diferentes.

“Los profesores y profesoras mantienen conflictos entre ellos por metodologías y concepciones de lo que es la “tradición” del colegio. Al circular distintas experiencias y nociones de los valores y tradiciones, se enfrentan en discusiones de sus modos de llevar el colegio y la insignia, lo que termina provocando desavenencias y malos tratos entre ellos y ellas. Eso repercute en los estudiantes” (Nota de campo, Equipo Etnográfico, Caso 4).

Lo anterior es percibido y valorizado de distintas maneras por el estamento estudiantil, y cobra tal importancia que determina en gran parte la buena o mala disposición para enfrentar una asignatura y asumir un rol participativo o pasivo dentro de la institución. Esto repercute directamente en el clima de convivencia, tanto en el aula como en los otros espacios escolares.

Se señaló en más de un caso estudiado la frase “antes no era así” en referencia a la actitud de los estudiantes y al clima escolar. En efecto, antes la sumisión de los y las estudiantes era parte

de la cultura, de la educación. Los/as estudiantes que se rebelaban ante esto, eran casos aislados y rápidamente calificados como problemáticos, detonando en expulsiones, condicionalidades o derivaciones psicopatológicas. La opinión disidente frente a un tema se calificaba de “rebeldía”, y en cierto modo no replicar, cuestionarse los discursos y reflexionar, es parte de un descubrir del pensamiento propio, y de encontrar contraposiciones.

“Sí, es generacional, nosotros tenemos un pensamiento, opiniones, totalmente distintas. Con el tema de la generación, pasa eso, entonces ahí se genera el choque generacional, va en la llegada que uno tenga con los niños, o sea si uno tiene una buena llegada con ellos, es súper fácil trabajar con ellos, es súper fácil controlarlos, desde otra mirada. Pero si lo vemos desde una mirada ya más rígida, les cuesta el doble, entonces ahí se genera la relación con los profes que no tienen una llegada correspondiente a los que sí, entonces se tienen conflictos con los alumnos” (Asistente profesional de la educación, mujer, Caso 1).

Ahora bien, muchas veces se suele ignorar la influencia del entorno en las personalidades y sus expresiones al interior de los espacios educativos. No se debe olvidar que los integrantes de la comunidad, en su totalidad, no solo los y las estudiantes, poseen una biografía personal, marcada por las experiencias familiares, las amistades, las creencias, las costumbres, las certezas, las incertidumbres, etc. En este sentido, parece muchas veces, dejado en paralelo e invisibilizado, apartando las individualidades y particularidades existentes, en la práctica común del sistema educativo en tratar de homologar a los sujetos.

“Es fundamental, reconocer al niño desde su propia individualidad o reconocer al chico desde su propia individualidad y no uniformarlos, querer que todos sean iguales y hagan todos lo mismo, el ser respetuoso con sus ritmos, etc.” (Asistente profesional de la educación, mujer, Caso 6).

En la actualidad, las posiciones de poder de la escuela están fuertemente cuestionadas por el mundo estudiantil. El estar ubicado en una posición de poder como docencia o dirección académica ya no es garantía de poseer una verdad indiscutible, ni de ser garante del bienestar estudiantil. Además, la toma de decisiones desvinculada de los estudiantes (los principales receptores de las decisiones tomadas) es fuertemente criticada. En terreno, lo que se pudo observar en los casos estudiados es que esto conlleva a dos posiciones: o se buscan espacios de participación real por parte del estudiantado y comienzan las mesas de diálogo, los ejercicios de liderazgo, las expresiones de disputas de poder (tomas, sanciones, castigos, etc.), o bien se desmotiva la participación estudiantil y se abandonan las actividades, se rechazan las invitaciones a espacios de encuentro, etc.

“Mucha de la rabia, las manifestaciones, los cortes de calle y todo es por temas externos, y este establecimiento es el canal, donde los cabros todos desembocan su energía, su ira, su felicidad, todo. En estos cuatro años, desde primero a cuarto medio, el liceo en realidad es el lugar que nos reúne tanto para hacer maldades, para estudiar, para salir a carretear (...) para expresarse en todo sentido este es el canal, entonces aquí es donde está toda la energía, aquí es donde nosotros debemos distribuirla en todos los sentidos (...)”(estudiante, hombre, Caso 4).

En ambos casos, las contraposiciones respecto de distintos temas entre el estamento estudiantil y los demás estamentos de las comunidades escolares afectan la participación y la motivación de los integrantes de la escuela.

Por último, se suele asociar la convivencia solo al estamento estudiantil, obviando y omitiendo las relaciones entre estamentos docentes, administrativos, asistentes, etc. Omiten los conflictos o desavenencias por temor a la evaluación de gestión, evaluación de desempeño u otro mecanismo de control. Esto se traduce en evitar espacios para resolver desacuerdos metodológicos, ideológicos u otros, logrando en vez de disminuirlos, acrecentarlos, lo que tarde o temprano repercute al estamento estudiantil (paro docente, renunciaciones, mal clima de aula, etcétera).

10.7 Desmotivación y baja participación estudiantil

Como parte de las problemáticas emergentes en los distintos casos está la baja motivación a participar en las instancias que los establecimientos les brindan a los y las estudiantes. El discurso adulto, en los casos estudiados, en más de una ocasión aludía a que los espacios existen y que los y las muchachos/as no los aprovechan.

Sin embargo, al indagar con el estudiantado sobre esta situación, en la mayoría de los casos estudiados se señala que los espacios de conversación y participación son espacios muertos, no son reales, porque son mediados y nacen desde la autoridad, porque no recogen las problemáticas ni intereses que ellos y ellas quieren y demandan abordar y porque se infantilizan sus objetivos y peticiones. Recalcan que su opinión no tiene incidencia, ya que finalmente la decisión final pasa por dirección u otra autoridad escolar.

Esto crea la sensación de frustración y genera una desmotivación generalizada a participar y generar instancias colectivas de actividades. Por otro lado, otra parte del estudiantado, en algunos casos, no tiene interés de sumarse a las actividades y priorizan lo académico por sobre cualquier otro tipo de instancia o iniciativa, debido a la presión que sienten por el éxito académico escolar como base o trampolín para el acceso a la educación superior. Dedicar tiempo y espacio a organizar y planificar implica algunas veces extender los horarios académicos y reagendar evaluaciones.

“Ellos no aprovechan el espacio que se les da, y los profesores si les dan espacios. Por ejemplo, día de la convivencia escolar y cuesta un mundo motivarlos, aquí hay que hacer todo un programa y tenerlos así cortitos “ya chiquillos ustedes hacen esto, ustedes esto otro”, están han acostumbrados a que les digan lo que hay que hacer” (docente área orientación, mujer, Caso 2).

Por otro lado, parte de los docentes consultados respecto de la participación de los y las estudiantes señalan aspectos culturales como posibles causas a la baja motivación por estos espacios.

“Si tuviera que decir debilidades... En este último tiempo yo creo que estamos en una época en que la desmotivación caracteriza a la generación. Si yo pienso 20 años atrás, el nivel cultural era altísimo, la mayoría de los estudiantes leía mucho, aunque no le gustaran los libros que tú le dabas, pero leían muchísimo, y ahora cuesta mucho que lean, son estudiantes desmotivados en cuanto a la educación. (...) en general estamos enfrentando una generación desmotivada, con poco interés por el estudio, por perfeccionar, quieren una educación de calidad, pero no saben lo que es calidad. Saben lo que es el fin del lucro, pero no lo que es calidad” (docente 2, mujer, Caso 6).

10.8 Abordaje de las temáticas de género

A modo general, se puede decir que la temática de género está adquiriendo un lugar de discusión y acción en los casos estudiados, sin embargo, debido a su complejidad, muchos establecimientos se sienten sobrepasados en sus capacidades reales de acción al respecto.

Como primera observación, desde el Ministerio de Educación y la Superintendencia de Educación existen exigencias y normativas sugeridas respecto a abordar la temática de género

desde la escuela. Sin embargo, a pesar de ser una normativa general, en la bajada a la práctica no siempre se cumplen los objetivos para la cual fue formulada, debido a la particularidad de cada liceo, colegio y escuela. Muchas veces, y en la mayoría de los casos estudiados, los y las apoderados hacen valer su opinión y crítica respecto a aspectos formativos e incluso domésticos del día a día que afectan a sus hijos e hijas. Esto debido a la diversidad de creencias, costumbres y culturas de cada familia que finalmente convergen en el espacio escuela, lo cual hace que consensuar posturas se vuelve una tarea difícil.

“Estamos buscando una estrategia común (...) pero es difícil de concordarla. Esa coalicción de visión y de forma de estos temas, ni siquiera arranca de una visión consciente de uno. Son las diferencias generacionales que a uno lo hacen ver el tema de distinta forma (...). Me pasó a mí con el tema de la cancha (...) uno tiende a colocar el fútbol o del deporte en una visión binaria del género. Entonces el fútbol es de hombres no más. Singular, para tener un ejemplo. (...) Hay una circular nueva de la superintendencia, que si uno se detiene a leerla, incluso norma aspectos casi domésticos, de los alumnos en esa condición respecto a los baños. Entonces, ¿Por qué la superintendencia de educación expone esa circular en establecimientos educacionales? Porque sabe que hay una problemática, porque sabe que hay una discusión que le cuesta avanzar, a las personas en general respecto de temas nuevos. Es trabajo para nosotros ver como logramos un acuerdo para tener una visión que sea integradora” (docente, hombre, Caso 4).

Por otro lado, el cuerpo docente ve superada su experticia en la temática de género y violencias de género en la escuela. Al respecto, en algunos casos esta carencia de conocimientos suele utilizarse como excusa al momento de ser parte de una situación de denuncia, o a la hora de mostrar la voluntad de enseñar y educar sobre el tema.

A través de los métodos de recolección de información utilizados en esta investigación, se da cuenta de un pobre y bajo manejo de las emociones en los casos estudiados, cuestión que consideramos extrapolable a más espacios educativos según nuestra experiencia de años trabajando con establecimientos educacionales.

No existen espacios de contención, expresión y desarrollo de las emociones en ninguno de los estamentos que compone las comunidades escolares. El reconocer y expresar emociones, permitir ejercitar la empatía, reconocer una realidad ajena e intentar comprenderla para luego dar paso a la valoración de la diversidad, son procesos excluidos del contexto escolar. Estos aspectos, dejados de lado muchas veces por darle prioridad a lo académico, son fundamentales

tanto para un buen clima laboral de los adultos que trabajan en la escuela, como para los y las jóvenes y niños en formación. La desconfianza, el miedo, la indiferencia y otras emociones se hacen presentes en las aulas, recreando situaciones de violencia y discriminación.

Las violencias que no se expresan de manera evidente y/o física pasan desapercibidas y son en algunos casos naturalizadas, tanto por adultos como por jóvenes. Prácticas disciplinarias de años atrás que violentan las identidades de los y las estudiantes se siguen aplicando. Normativas y códigos de vestuario y apariencia los y las violentan simbólicamente día a día. El lenguaje utilizado desde el poder para ejercer supervisión y autoridad por parte del mundo adulto los y las violenta institucionalmente.

En consecuencia, la escuela como institución de educación a cargo de la formación, enseña órdenes de género y sexualidad y reproduce a nivel micro lo socialmente aceptado, es decir, enseña sobre lo normal y tiende a invisibilizar o marginar cualquier expresión ajena a esta normalidad social, violentando, también, estructuralmente a sus integrantes. Por supuesto, existen casos particulares, actualmente una minoría de establecimientos educativos inclusivos que no seleccionan o reducen ciertas temáticas según su línea tradicional. Los procesos que estructuran la escuela (normas disciplinarias, materiales educativos, uso del espacio, acciones disciplinarias según sexo, temas de estudio y temas que no se estudian, presentación personal, diferenciación en los deportes según sexo, prácticas de selección, entre otros) contribuyen a la construcción del género y la sexualidad entre sus actores. Se suele sostener actualmente la idea de una sexualidad única, natural, verdadera, heterosexual, lo que fija roles, identidades y deseos. En tal sentido, lo que no se ajusta a lo anterior es excepción, minoría, antinatural, indisciplina, moda, caso tolerable o intolerable según sea el discurso políticamente correcto.

Así, entonces, en la práctica la escuela posee una ideología informal de la diferencia de género que reproduce la dicotomía femenino-masculino, presionando a los y las estudiantes a ajustarse a esta expectativa heterosexual, pero los que la integran no siempre son conscientes de ello. En efecto, las violencias de género visualizadas, señaladas y observadas en esta investigación suelen ser un objeto muy complejo para la escuela, ya que si bien esta genera aprendizajes para formar personas libres de discriminación o prejuicios, sigue habiendo una frontera entre lo normal y la excepción.

Hay mucho camino que recorrer para volver nuestros establecimientos educacionales más inclusivos, democráticos y respetuosos, pero mientras se siga asociando (por parte de la sociedad, los medios de comunicación y la escuela) las identidades de género, las expresiones

de género y las orientaciones sexuales alejadas de la heteronormatividad a condiciones anti-naturales, o patológicas, difícilmente se producirán aprendizajes no violentos al interior de las escuelas.

10.9 Perspectiva pedagógica integral de la educación sexual

No se pueden combatir las violencias de género sin una educación sexual que se haga cargo de la sexualidad desde una mirada pedagógica integral.

Abordar la educación sexual desde una perspectiva pedagógica e integral significa tratarla con la amplitud e importancia que requiere, pero también significa introducirla como un elemento transversal a las distintas materias y no reducirla exclusivamente a una instancia o hito que la intente abordar. A su vez, la educación sexual no puede reducirse a una extensión del ramo de biología, debido a que es un paradigma preventivo, o biologicista, que no logra abordarla desde su componente afectivo, erótico y social.

UNESCO identifica una tradición moralista, en torno a la educación sexual la cual “consiste en transmitir las formas de comportamiento o las costumbres sociales de un grupo; en comparar lo que se hace como persona con lo que la sociedad le permite o desea que haga, y se establecen reglas (escritas o no) para cumplir con estas normas. Una visión moral implica un juicio de valor sobre lo “bueno” y lo “malo” y la principal dificultad es que no siempre respeta los derechos individuales” (OREAL/ UNESCO, 2014, pág. 35).

Hoy en la mayoría de las realidades observadas al interior de los establecimientos, la educación sexual es abordada desde un plano funcional que busca solo educar respecto a los aparatos reproductivos, la prevención del embarazo adolescente y de las enfermedades de transmisión sexual (ETS). Sin embargo, el enfoque funcional es insuficiente si buscamos educar respecto al autoconocimiento de nuestros cuerpos, a los derechos sexuales y reproductivos, y la comprensión de la sexualidad desde las inquietudes que posean los/as estudiantes: las relaciones y el acto sexual, la atracción sexual, la diversidad en las orientaciones sexuales, la masturbación y otros aspectos de interés.

Se debe trabajar por una educación sexual desde un enfoque integrado o comprensivo:

“Actualmente, gracias al avance de las ciencias y de un enfoque en derechos humanos, varias disciplinas sociales y biomédicas han contribuido a desarrollar un enfoque integrador o comprensivo de la sexualidad (...) se construye tomando en cuenta aspectos como un enfoque en derechos humanos, la perspectiva de género, la cultura, el entorno y las necesidades específicas del grupo con el que se está trabajando (...) El objetivo del enfoque integrado o comprensivo es fortalecer el desarrollo personal, formando individuos que sean capaces de ejercer sus derechos en diferentes ámbitos, particularmente en temas relacionados a sus derechos sexuales y sus derechos reproductivos” (Ídem, pág. 36).

10.10 Violencias de género: ¿son un problema al interior de nuestros establecimientos educacionales?

Las violencias de género son una categoría analítica que nos permite introducirnos en indicadores sutiles pero profundos que afectan tanto la convivencia escolar, como el rendimiento (dimensión no abordada en este estudio), lo que finalmente determina la calidad de la educación de los establecimientos y permite la construcción de una escuela participativa, integradora y democrática.

La muestra trabajada a lo largo de la investigación buscó representar distintas realidades de establecimientos educacionales del país, por ende, existen escenarios muy diversos al interior de los establecimientos con los cuales trabajamos. Sin embargo, en todos ellos existen manifestaciones importantes de violencias de género, lo que cambia es la importancia con la cual se trata el tema, los recursos, procedimientos y mecanismos con los cuales cuenta el establecimiento para solucionar situaciones particulares, el capital cultural de los/as estudiantes y el entorno sociocultural de la comunidad escolar que inserta a sus miembros/as en contextos de desposesión material, o estructuras cotidianas de violencia sistémica.

Al entender las violencias de género como una realidad cultural presente en todas las esferas de la sociedad, nos encontramos frente a un problema transversal y cuya pregunta fundamental no es ¿se encuentra presente?, sino ¿qué características adquiere?

Entonces, ¿cuál es el sentido de trabajar las violencias de género al interior de los establecimientos, si es que sabemos de antemano que se encuentran presentes? Tal como hemos visto en nuestro recorrido por la teoría que sustenta esta investigación, la escuela juega un papel fundamental en la reproducción de los estereotipos de género, por ende, puede llegar a jugar también un papel importante en su desnaturalización. Es en las escuelas que la socialización de género obtiene gran parte de su proceso, y también es la escuela el escenario en donde ocurren discriminaciones y violencias que pueden determinar la vida de una persona.

Las violencias de género deben abordarse en las escuelas como una problemática urgente que debe ser enfrentada con perseverancia, humildad y apertura, debido a que significa una perspectiva que despertará la incomodidad de un gran sector del establecimiento.

Es fundamental para abordar la problemática no solo la capacitación del personal docente y directivo, sino también la elaboración de un plan estratégico que se adapte a la realidad y necesidad de cada comunidad. Esta investigación permite contar con instrumentos concretos para caracterizar las violencias de género, y así trazar una carta de navegación que se adapte a los puntos sensibles de la comunidad.

El índice de vulnerabilidad hacia las violencias de género si bien necesita de un proceso de prueba más extendido en términos numéricos y territoriales, es una herramienta única en este horizonte que permitirá establecer estándares mínimos de respeto a las diversidades al interior de las instituciones educativas, así como también identificar situaciones críticas, priorizar recursos, además de proponer intervenciones eficientes en torno a las necesidades de la comunidad.

El desafío hoy es lograr consolidar esta propuesta y volver de las violencias de género un eje transversal al interior de la convivencia escolar que logre iniciar una ofensiva que busque echar pie atrás a un sistema social y cultural injusto, en donde unos valen más que otros.

11.

Bibliografía



- AGUILAR, P. (2011). La feminización de la pobreza: conceptualizaciones actuales y potencialidades analíticas. *Pesquisa Teórica*, 126-133.
- ARANCIBIA, L., Soto, P. & Gonzalez, A. (2016). Imaginarios Sociales y la Biopolítica en la escuela: la mujer como cuerpo del delito. *Cinta de Moebio*.
- ARCOS, E., Figueroa, V., Miranda, C., & Ramos, C. (2007). Estado del Arte y Fundamentos para la construcción de indicadores de género en la educación. *Estudios Pedagógicos*, 121-130.
- BAEZA, M. (2015). Breve análisis de la feminización de la pobreza. *Revista chilena de Derecho y Ciencia Política*, 95-116.
- BAREIRO, M. L. (2016). La exclusión de las personas trans del sistema educativo: un análisis de la experiencia en la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay. Buenos Aires: Clacso.
- BATSCHÉ, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review* (23), 165-175.
- BCN (2010) Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, respecto de la Ley General de Educación (LGE). Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>
- BCN (2012) Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, respecto de la Ley contra la Discriminación: Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>
- BCN (2015) Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, Ley que crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1075613>
- BCN (2017). Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, respecto de la Ley Inclusión Escolar. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- BERNAL, R. F. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación* N°38, 67-86.
- BIGLIA, B., & JIMENEZ, E. (2015). *Jóvenes, género y violencias: Hagamos nuestra la prevención*. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona: Publicaciones URV.
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, LOÏC J.D. (1992) Réponses. Pour une anthropologie réflexive, Seuil, París.
- BOURDIEU, P. (1987) The force of law –toward a sociology of the juridical field», *Hastings Law Journal* 38 (5), 805-53.
- (1997). El nuevo capital. En *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- (1999) *Meditaciones Pascalianas*, Anagrama, Barcelona.
- CACERES, C., SILVA-SANTISTEBAN, A., SALAZAR, X., CUADROS, J., OLIVOS, F., & SEGURA, E. (2011). Estudio a través de Internet sobre Bullying y sus manifestaciones homofóbicas en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes varones entre 18 y 24 años. Universidad Peruana Cayetano Heredia en colaboración con la Organización Panamericana de la Salud, Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano, Lima.

- CONNELL, R. (1997). *La organización social de la masculinidad*. University of California Press, Berkeley. Traducido por Oriana Jiménez.
- CORNEJO, J. (2011). "ComingOut" en la escuela. Bagoas, 49-68.
- DE BEAUVOIR, S. (1949). *El segundo Sexo*. Editorial Siglo Veinte.
- DONOSO, S., HAWES, G. (2002). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Educ. Pesqui.* Vol. 28, no.2, Sao Paulo.
- DUARTE, C. (2005). Estudio buenas prácticas en orientación vocacional, laboral e intermediación laboral con jóvenes. Informe Final. Chile Califica – GTZ e InterJoven.
- , C. (2005-12). *Cuerpo, poder y placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos.* Disponible en: <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/121836>
- , C. (2006). *Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. Segunda Época*, 1-13.
- DUARTE, C & AGUILERA, O (2009). *Juventud y Violencia*. Revista Observatorio de Juventud, Año 6, N°23. Instituto Nacional de la Juventud.
- DUARTE, Abarca, Aguilera & Armijo (2010). *Representaciones Sociales de Género, Generación e Interculturalidad en Textos Escolares Chilenos: Informe Final. Núcleo de Investigación en Género y Sociedad y el Núcleo de Investigación en Juventudes del Departamento de Sociología, Universidad De Chile.*
- ESPINO, A. (2007). *Género y Pobreza: discusión conceptual y desafíos*. La ventana, 7-40.
- FEDERICI, S (2013): *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*, Madrid, Traficantes de sueños.
- FERNÁNDEZ, J. Manuel (2005). *La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica*. Cuadernos de Trabajo Social, N°18, p.17-31. Universidad Complutense de Madrid.
- FLORES, J. I. (2003). *La perspectiva cultural de la organización escolar - marco institucional y comportamiento individual*. *Educar*, 109-119.
- FLORES, R (2005). *Violencia de Género en la Escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida*. *Revista Iberoamericana de Educación* N°38, p. 67-86.
- FLORES-MENDOZA, C. y NASCIMENTO, E. (2007). *Condição cognitiva de crianças de zona rural*. *Estudios de Psicología*, 1, 13-22.
- FUICA, P., LIRA, J., ALVARADO, K., ARANEDA, C., LILLO, G., & MIRANDA, R. (2014). *Habilidades cognitivas, contexto rural y urbano: comparacion de perfiles WAIS-IV en jóvenes*. *Ter Psicol*, 32 (2).
- FUNDACIÓN TODO MEJORA Chile (2016) *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, y trans en Establecimientos Educativos*. Disponible en: <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>

- GALLARDO, F., & Escolano, V. (2009). *Informe Diversidad Afectivo Sexual en la formación de docentes. Evaluación de contenidos LGTB en la facultad de Ciencias de la Educación*. Málaga: Cedma.
- GLSEN and Harris Interactive (2008). *The Principal's Perspective: School Safety, Bullying and Harassment, A Survey of Public School Principals*. New York: GLSEN.
- GONZÁLES, C., & Montero, C. (2014). *Estudio factores escolares relacionados con manifestaciones de violencia al interior de las escuelas*. Ministerio de Educación & Programa de Naciones Unidas Para el Desarrollo, Valparaíso.
- GONZÁLES, P. (2014). *Amor Romántico, una de las causas de la violencia de género: Iniciación a una investigación en la Población Universitaria*. Valladolid: Facultad de Educación y Trabajo Social.
- GUERRERO, A. (2003). *Sociología de la organización escolar*. Universidad Complutense de Madrid (pp. 281-305)
- IESSDEH& UPCH (2011). Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano / Universidad Peruana Cayetano Heredia en colaboración con la Organización Panamericana de la Salud. Lima 2011: Disponible en: <http://www.iessdeh.org/usuario/ftp/Informe%20Final%20Bullying.pdf>
- IESSDEH, UPCH, PNUD, UNESCO. (2011). *Era como ir al matadero*. Perú: Cáceres Carlos ed., Ximena Salazar ed
- INJUV (2012) Séptima Encuesta Nacional de la Juventud 2012. Ministerio de Desarrollo Social: http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/septimaencuestanacionaljuventud2.pdf
- (2015) Octava Encuesta Nacional de la Juventud 2015. Ministerio de Desarrollo Social: <http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/uploads/2017/03/libro-octava-encuesta-nacional-de-juventud.pdf>
- LAMAS, M. (1986). La Antropología Feminista y la categoría "Género". *Nueva Antropología*, VIII, 173-198.
- LOMAS, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 83-101.
- LÓPEZ, F. L. (2009). *Poder y Dominio* (1a edición. ed.). Buenos Aires: Madreselva.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011). Encuesta Nacional de Prevención, Agresión y Acoso Escolar. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- (2015) Educación para la Igualdad de Género Plan 2015-2018. Unidad de Equidad de Género. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- (2017). *Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MUÑOZ, V. (2011). Juventud y Política en Chile, Hacia un Enfoque Generacional. *Última Década*, 113-141.

- NENCEL, L. (2007). Pacharacas, Putas y Chicas de su casa: etiquetando feminidad y sexualidad masculina en Lima. Machos, Putas, Santas. *El poder imaginario de género en América Latina*, 65-88.
- OEA (1994). Organización de Estados Americanos. *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer* (Belem Do Pará): Disponible en: <http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/BelemDoPara-ESPANOL.pdf>
- OEA. (2001). *Organización y perspectivas del nivel inicial en Iberoamérica: Chile*. Madrid: Autor.
- OECD Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background — equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*.
- OMS, Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud. (2000). Promoción de la Salud Sexual. Antigua, Guatemala: OMS, OPS, WAS.
- ONU (1981). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (CEDAW): Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- OPS (2014). Mortalidad por suicidio en las Américas. Informe Regional Washigton DC 2014. Organización Panamericana de la Salud.
- OREAL/UNESCO. (2014). Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias.
- PDI (2016) Encuesta “No más violencia en el pololeo”. Policía de Investigaciones de Chile: https://www.policia.cl/jenafam/sitio_jenafam/jenafam/descargas/archivos/violenciapololeo/Resultados%20Encuesta%202016,%20No%20+%20Violencia%20en%20el%20Pololeo.pdf
- PEÑA, W (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*. Vól.9, N°2, Edición 17.
- PNUD (2017). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2017 Disponible en: https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2017_Spanish.pdf
- RAMÍREZ, M. Y CONTRERAS, S. (2012). Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural de Chile. *Psicoperspectivas*, 11 (1), 158-179.
- (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al Otro. *Estudios Pedagógicos*, 235-254.
- RIVAS, R. (2008). Dos enfoques clásicos para el estudio de la estratificación social y de las clases sociales. *Espacio Abierto*, 17, 367-389.
- ROAZZI, A., y CAMPELLO, B. (2002). Repensando a inteligencia. *Paidéia*, 12, 31-55
- RODRÍGUEZ, M (2005). La Construcción de la Identidad Femenina Adolescente: una encrucijada entre el culto mariano y el mundo público. Centro Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Chile.
- ROJAS, G. (2011). Las Clases Sociales en Karl Marx y Max Weber: Elementos Para Una Comparación. Centro de Estudios y Educación Popular Germinal. Asunción - Paraguay: Germinal

- RUBIN, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En C. Vance, Placer y peligro: Explorando (págs. 112-190). Madrid: Revolución.
- SAIZ, M. (2013). Amor Romántico, Amor Patriarcal y Violencia Machista. Una Aproximación Crítica al Pensamiento Hegemónico de Oxidente. Madrid: Instituto de investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid.
- SAPIAINS, R., & ZULETA, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización. *Última Década* N°15, 53-72.
- SCOTT, J. (1996). El género una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, El género. La construcción de la diferencia sexual. (Comp.) (págs. 265-302). México.PUEG.
- STUART, H. (2000). What is School Violence *An Integrated Definition*. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 16-29.
- SUBSECRETARÍA PREVENCIÓN DEL DELITO (2015). Orientaciones Técnicas. Tipología de Proyectos de Prevención Violencia Escolar (VE). Departamento de Gestión Territorial. Ministerio del Interior de Chile: <http://www.fondoseguridadpublica.gov.cl/media/2015/07/OOTT-tipologia-proyectos-Prevencion-Violencia-Escolar-VE-2015.pdf>
- SUBSECRETARÍA DE PREVENCIÓN DEL DELITO. (2016). Orientaciones Técnicas - Prevención de la Violencia Escolar. Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Subsecretaría de Prevención del Delito.
- SUPEREDUC (2017). Ordenanza N°0768, Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación: Disponible en: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA0768-DERECHOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf>
- TORTOSA, J. M. (2009). Feminización de la pobreza y perspectiva de género. *Revista internacional de Organizaciones*, 71-89.
- TRUJILLO, G. (2015). Pensar desde otro lugar, Pensar lo impensable: hacia una pedagogía Queer. *Educação e Pesquisa*, 1527-1540.
- UNESCO (1960). Convención Contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza: Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2016). La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: Hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago.
- UNESCO (2017). Decidamos como medir la violencia en las escuelas. Documento en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246984s.pdf>
- UNICEF (1989). Convención de los Derechos del Niño Niña y Adolescente. Disponible en: http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf

VALDÉS, X., & Godoy, C. (2008). El lugar del padre: rupturas y herencias. Representaciones de la paternidad en grupos altos medios y populares chilenos. *Estudios Avanzados*, 79-112.

WITTIG, M. (1992). El pensamiento Heterosexual y otros ensayos. Barcelona, España.: EAGLES.