

**UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO**  
**FACULTAD DE MEDICINA**  
**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**  
**MAGISTER EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**  
**MENCION EN PSICOTERAPIA**  
**CONSTRUCTIVISTA Y CONSTRUCCIONISTA**

**TESIS DE GRADO**  
**PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER**  
**IDENTIDAD DE GÉNERO DE JÓVENES INSERTOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y**  
**SU VINCULACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR.**

**POR:**

**ANTONELLA SANGUINETTI CARVAJAL**

**PROFESOR:**

**CARLOS CARRERA VERGARA**

**VALPARAÍSO, 19 DE DICIEMBRE, 2017**

## ÍNDICE

RESUMEN	2
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	3
2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	6
3. OBJETIVOS	6
4. MARCO TEÓRICO	7
4.1 VIOLENCIA ESCOLAR	7
4.1.1 DEFINICIÓN	7
4.1.2 CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES DE LOS	11
PROTAGONISTAS	
4.1.3 PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN	14
EL MUNDO Y EN CHILE	
4.1.4 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	19
4.2 VIOLENCIA ESCOLAR Y CONTEXTO FAMILIAR	26
4.3 VIOLENCIA ESCOLAR E IDENTIDAD DE GÉNERO	28
4.3.1 DEFINICIÓN DE GÉNERO	29
4.3.2 IDENTIDAD DE GÉNERO Y SU CONSTRUCCIÓN	31
4.3.3 IDENTIDAD DE GÉNERO COMO MEDIADOR EN	35
LA VIOLENCIA ESCOLAR	
5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	41
6. RELEVANCIA DEL PROBLEMA	42
7. METODOLOGÍA	43
7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	43
7.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	43
7.3 TIPO DE ESTUDIO	44
7.4 POBLACIÓN Y MUESTREO	44
7.5 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	45
7.6 TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS	45
7.7 VALIDEZ	46
8. RESULTADOS	46

9. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	60
10. CONCLUSIONES	65
11. BIBLIOGRAFÍA	69

### **INDICE DE TABLAS, FIGURAS Y ANEXOS**

TABLA N°1: ANÁLISIS DE REGISTRO HOJAS DE VIDA ESCOLAR	47
FIGURA N°1: DIAGRAMA DE IDENTIDAD DE GÉNERO MASCULINO DE JÓVENES AGRESORES INSERTOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO	64
ANEXO N°1: PAUTA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD PARA AGRESORES	73
ANEXO N°2: REGISTRO ESCRITO DE ENTREVISTAS	74

**TÍTULO: IDENTIDAD DE GÉNERO DE JÓVENES INSERTOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y SU VINCULACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR.**

**RESUMEN**

La Violencia Escolar es un fenómeno que en la última década ha despertado en diversos países preocupación e interés por abordarlo debido a su alta prevalencia, victimización y la complejidad del mismo. Nuestro País, en un esfuerzo por enfrentar esta problemática, ha propuesto diversas estrategias como la promulgación de algunas leyes, entre ellas, la Política Nacional de Convivencia (2015) en el marco de la Reforma Educacional, la Ley de Violencia Escolar, la creación de la Superintendencia de Educación, junto con diversos apoyos directos a los docentes de los establecimientos educacionales.

Las intervenciones que se han planteado para dar respuesta a este fenómeno son variadas y consideran distintos niveles de acción, sin embargo, sus resultados no han sido totalmente exitosos sino más bien limitados.

La presente investigación abordó la violencia escolar, en primer lugar, desde una mirada conceptual, realizando una revisión y actualización teórica del concepto, actores implicados y variables que están involucradas en este tipo de violencia. Y, en segundo lugar, se intentó comprender cuáles son los aspectos que llevan a un joven a convertirse en un agresor y el papel de las variables socioculturales, especialmente la identidad de género, en las dinámicas relacionales del mundo escolar.

Se utilizó una Metodología Cualitativa, específicamente el Estudio de Casos, por medio de entrevistas en profundidad realizadas a jóvenes que estuvieron involucrados en situaciones de violencia escolar en calidad de agresores. Estos jóvenes pertenecían a un establecimiento educacional de la región de Valparaíso.

Los resultados de la investigación señalaron que la identidad de género de los jóvenes agresores responde a la visión prototípica del hombre, de carácter dominante, superior físicamente a la mujer, un ser impulsivo, con dificultad para manejar su ira o enojo, cuyos roles en la vida son principalmente ser el proveedor económico del hogar y el encargado de tomar decisiones racionalmente. Situación que favorece la aparición de fenómenos de violencia, como una forma válida de ser hombre.

Un aspecto relevante de la investigación fue el hallazgo de la coexistencia del concepto de equidad e inequidad de género, nociones incompatibles que operan en las creencias de una misma persona de manera aislada y reservadas para temas independientes entre sí.

Finalmente, este estudio aporta mayor información y comprensión acerca del fenómeno de la Violencia Escolar y la necesidad de concebir nuevos abordajes que consideren los derechos humanos, la formación valórica y ciudadana como aspectos que favorecen la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

## **1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

La violencia escolar se define como “toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro escolar, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición”. (Ley 20.536 sobre Violencia Escolar, 2011)

Lo anterior conlleva a procesos de victimización y daño psicológico con serias consecuencias en la salud mental de sus protagonistas.

De acuerdo al Primer Estudio Nacional de Violencia en el ámbito escolar, realizado el año 2005 por el Ministerio del Interior, el cual recogió la opinión y experiencia de catorce mil setecientos estudiantes y tres mil seiscientos profesores de séptimo básico a cuarto medio, un 96% de estudiantes y docentes perciben agresión psicológica y a su vez, un 61% de docentes y un 83% de estudiantes perciben agresiones del tipo físico. Además, El 45% de los estudiantes señala que ha sido agredido de alguna manera. En el año 2007 se realizó un segundo estudio de características similares, en donde se aprecia que los motivos por los cuales los jóvenes agreden han cambiado desde el año 2005, en el primer estudio, las razones reportadas por los jóvenes estaban vinculadas a la acción y reacción, actualmente, los jóvenes manifiestan que el ejercicio de violencia está más relacionado al ejercicio del poder y estatus. Por otra parte, de acuerdo al mencionado estudio, los hombres utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave la violencia que las mujeres; éstos suelen ser de tres a cuatro veces más violentos que sus compañeras.

Frente a estas cifras, la violencia escolar se considera como una realidad que ha existido desde siempre en las escuelas, siendo por largo tiempo oculto por la “cultura del silencio” la cual favorece su perpetuación. (Trautmann, 2008)

Una de las dificultades que se presentan al abordar la Violencia Escolar es que los programas de tratamiento presentan diversos resultados, siendo relativa su efectividad. (Lecannelier, 2007). Las estrategias de intervención en diversos países proporcionan una guía acerca del estado de comprensión del fenómeno y de las teorías que lo describen. Los modelos consisten principalmente en programas basados en la convivencia escolar, promoción de conductas prosociales en el aula y resolución no violenta de conflictos.

A modo de mejorar los resultados de las intervenciones, actualmente se han planteado programas que consideran e incluyen a los testigos o espectadores de las situaciones de Violencia Escolar, enfatizando en la toma de conciencia y el empoderamiento de éstos, como agentes claves para erradicar este fenómeno en los establecimientos educacionales, tal es el caso del programa finés “KIVA”.

Al comprender el complejo fenómeno que lleva a un joven a convertirse en agresor, resulta importante considerar la identidad personal, socialmente construida, vale decir; estructura, creencias, percepciones, valores y posiciones de sujeto que proporcionan a los individuos sus respectivos roles, los cuales posteriormente actúan y recrean en su vida cotidiana. Algunas investigaciones asocian el desequilibrio del poder, status y el establecimiento del modelo dominio/sumisión, propio de las identidades de género masculinas hegemónicas en nuestra cultura, como agentes que podrían vincularse con las conductas violentas de los agresores. En este contexto, la aparición y mantención del fenómeno de violencia escolar, podría explicarse en parte, como una recreación de este modelo identitario masculino, por parte de los jóvenes agresores, los cuales son construidos y aprehendidos en la experiencia familiar y contextual (C. Lomas, 2007). Jenkins (1990) plantea además que el asumir el modelo masculino dominante por parte de un joven agresor, restringe las posibilidades de responsabilizarse de sus actos, en este caso, de las conductas agresivas hacia otro.

Considerando lo anterior, el fenómeno de la Violencia Escolar, podría mostrar débiles resultados al ser abordado con técnicas de resolución de conflictos o por empoderamiento de los testigos, ya que, como lo señala Pierre Bordieu (2000) “El peso del habitus no se puede aliviar por un simple esfuerzo de voluntad, fruto de una toma de conciencia liberadora”, y, junto con lo

anterior, de acuerdo a Jenkins (1990), “el personal del colegio ignora que estas estrategias tienden a promover una igualdad en la responsabilidad tanto del agresor como de la víctima”.

Todo lo anterior le otorga importancia y urgencia al estudio de la identidad de género de los jóvenes agresores, a fin de comprender en mejor medida el complejo fenómeno de la Violencia Escolar, principalmente la diferencia que existe en cuanto a la ocurrencia de agresiones en mujeres y hombres y el interés de mantener el poder, respeto y status de los agresores.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

**¿Cómo se vincula la identidad de género masculina de jóvenes insertos en el sistema escolar con el ejercicio de violencia escolar?**

### **1. OBJETIVOS.**

#### **Objetivo general.**

Explorar la vinculación entre la identidad de género masculina de jóvenes agresores insertos en el sistema educativo y el ejercicio de Violencia Escolar.

#### **Objetivos específicos.**

- Describir el fenómeno de Violencia Escolar en jóvenes agresores insertos en el sistema educativo.
- Conocer y caracterizar la identidad de género de jóvenes agresores insertos en el sistema escolar.

- Indagar cómo se interrelaciona la identidad de género prototípicamente masculina y la presencia de un agresor escolar.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Violencia Escolar.**

#### **2.1.1 Definición.**

De acuerdo a Olweus (1998) La Violencia Escolar o *Bullying* es una forma específica de comportamiento agresivo y puede ser descrita como una situación en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante el tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos.

Olweus (1998), señala que las “acciones negativas” suceden cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, con amenazas y burlas, golpear, empujar, patear, pellizcar, impedir el paso a otro, etc. También es posible llevar a cabo acciones negativas usando el lenguaje no verbal y simbolismos, por medio de muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien intencionadamente, entre otras formas.

La definición proporcionada destaca el que las acciones negativas se producen “de forma repetida en el tiempo” aunque en determinadas circunstancias se puede considerar agresión intimidatoria a una situación particular de hostigamiento. La agresión puede ser obra de un solo individuo, llamado agresor, o de un grupo. Su objetivo también puede ser un único individuo, llamado víctima, o varios. Generalmente en la Violencia Escolar la víctima suele ser un alumno individual. Dentro de la caracterización de acoso, bullying o agresión intimidatoria, no se consideran parte de éste a dos alumnos de edad y fuerza similar que se pelean; para poder conceptualizarlo como Violencia Escolar, debe existir un claro desequilibrio de fuerzas o, mejor

dicho, una relación de poder asimétrica, en donde la víctima tiene dificultad en defenderse y en cierta medida se encuentra vulnerable ante el alumno o los alumnos que le acosan. (Olweus, 1998)

En general, cuando se habla de Bullying se consideran 3 características: (Olweus, 1993, cit en Lecannelier, 2008.)

1. Asimetría o Desbalance de Poder: lo que implica que el núcleo de una situación de intimidación siempre tiene a la base el hecho que uno o varios alumnos tienen más poder sobre uno o varios alumnos. Esta asimetría se puede dar por un tema de superioridad física, de superioridad social (tener más amigos, ser más popular), de superioridad en la edad, e incluso de superioridad en la red de contactos al interior del colegio, en este sentido, también se pueden dar las asimetrías de poder de un alumno hacia un profesor.
2. El uso premeditado de la violencia como medio para establecer la asimetría de poder. En este sentido, se han distinguido 3 distintos tipos de violencia, las que pueden ser utilizadas de modo directo o indirecto (violencia por medio de otros): Violencia física, Violencia Relacional y Ciberbullying.
3. Tiene que darse de un modo repetido en el tiempo. Sin embargo, algunos autores plantean que los efectos negativos de la violencia no necesariamente son provocados por la repetición, sino además por el impacto producido en la víctima.

Uno de los aspectos fundamentales de la Violencia Escolar, es que produce un Círculo de Victimización, en donde en el proceso de intimidación, el agresor va adquiriendo cada vez más poder (y muchas veces popularidad) y, consecuentemente, la víctima se va sintiendo cada vez más desamparada. Este círculo de victimización es la razón de las dificultades de ponerle atajo al maltrato escolar, ya que se establece un patrón relacional de agresión/sumisión. (Lecannelier, 2008).

Lecannelier (2008) sostiene que el Bullying o Violencia Escolar es un fenómeno sistémico. Los modelos clásicos de la agresión infantil explicaban toda la conducta agresiva del niño, en términos de rasgos violentos, predisposiciones de personalidad, trastornos de conducta, etc. Sin embargo, las investigaciones en Bullying han demostrado que este es un fenómeno sistémico, en donde por Violencia Escolar, se incluye, en primer lugar a la tríada agresor-víctima-testigo, en segundo lugar, a actores tales como profesores, inspectores, autoridades del colegio, sistema de creencias, reglamentos del colegio y, por sobre todo, a la familia. Al respecto, M. J. Díaz-Aguado (2005), señala que la Violencia Escolar debe ser analizada desde una perspectiva evolutiva y ecológica. Esta perspectiva trata de las condiciones de riesgo y protección en los complejos niveles de la interacción individuos-ambiente. Se incluye, junto a la interacción que el alumnado establece en la escuela, la que existe en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, el conjunto de creencias, de valores y de estructuras de la sociedad de la que forman parte.

De acuerdo a diversas investigaciones, se han generado otros hallazgos importantes para comprender y conceptualizar el fenómeno de Violencia Escolar, a continuación, se describen los más relevantes:

- Género: los hombres utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave la Violencia que las mujeres (Estudio Nacional de Convivencia en el Ámbito Escolar, 2005; M. J. Díaz Aguado, 2005, A. Trautmann, 2008). Suelen ser tres a cuatro veces más violentos que sus compañeras de clase, sin embargo, éstas usan un tipo de violencia más relacional. (Lecannelier, 2008).

- El ejercicio de la Violencia Escolar: suele empezar de un modo más identificable a los seis o siete años, llega a su peak entre los 10 y 13 años y suele disminuir en la adolescencia (Estudio Nacional de Convivencia en el Ámbito Escolar, 2005; Lecannelier, 2008). Sin embargo, estudios actuales evidencian conductas de intimidación física en la edad preescolar. Por otra parte, investigaciones muestran que en la adolescencia la violencia física se cambia a una de tipo relacional.
- El fenómeno de la Violencia Escolar no se explica totalmente por medio del esquema de análisis tradicional de la violencia, en donde interactúa la díada víctima-victimario. Aparentemente existe una alternancia entre el rol del agresor y el del agredido, además de un observador o testigo del hecho de violencia. En otras palabras, un joven puede ser en determinado momento un agresor y en otros víctima o testigo. (Estudio Nacional de Convivencia en el Ámbito Escolar, 2005).
- Existe una relación entre “lugar del maltrato” y “tipo de violencia”, en donde las agresiones verbales y sociales suelen darse con mayor preponderancia en la sala de clases y las agresiones físicas y extremas, en lugares abiertos con poco control de un adulto. C. Lomas (2007), señala que en base a trabajos de P. Bourdieu (1982 y 1998) se plantea la existencia de una cultura masculina de patio y una cultura femenina de aula. Lo anterior se puede relacionar con la mayoritaria frecuencia de agresores masculinos, considerando algunos resultados del Estudio Nacional de Convivencia en el ámbito Escolar (2005) y otras investigaciones (A. Trautmann, 2008) respecto de los lugares que con mayor frecuencia se perciben agresiones, estudiantes y docentes declaran como primera preferencia los espacios de libre circulación, espacios de deporte y recreación. Considerando la sala de clases, los resultados son menores y discrepantes

entre estudiantes y docentes, lo cual propicia la hipótesis acerca de la violencia relacional femenina que es menos visible e impactante que la de tipo físico.

En los últimos años se ha visibilizado paulatinamente otro fenómeno, el llamado bullying lesbofóbico, homofóbico, bifóbico y transfóbico, el cual de acuerdo con las investigaciones se trata de violencia reiterada en el tiempo, intencionada, con un desequilibrio en la relación de poder notorio y dirigido especialmente a personas con orientación sexual y/o identidad de género percibida como distinta o distinta a la heteronormatividad; lesbianas, gays, bisexuales y transgéneros. (Fundación TODO MEJORA, 2016). El bullying LGBT-fóbico es reflejo de una sociedad heteronormada, en la cual la “normalidad” se traduce en heterosexualidad, roles de género definidos para hombres y mujeres; esto genera, por consiguiente, violencia de género al no encajar con lo socialmente aprendido. Debido a lo anterior, el bullying LGBT-fóbico pasa a ser una agresión a todos los niños, niñas y adolescentes que no calzan con los roles tradicionales predefinidos.

### **2.1.2 Características individuales de los protagonistas.**

**a) Agresor:** A. Trautmann (2008), señala que los agresores son físicamente más fuertes que sus pares, dominantes, impulsivos, no siguen reglas, presentan baja tolerancia a la frustración, son desafiantes ante la autoridad, buena autoestima, interpretan la existencia de conflictos donde no los hay, no empatizan con el dolor de la víctima, ni se arrepienten de sus actos. Como consecuencia de su conducta, adquieren un patrón para relacionarse con sus pares, consiguiendo sus objetivos con éxito, aumentando su status dentro del grupo que los refuerza. Al persistir, caen

en otros desajustes sociales como vandalismo, mal rendimiento académico, uso de alcohol, porte de armas, robos, y de acuerdo a Olweus (1998), procesos en la justicia por conducta criminal en un 40% a la edad de 24 años.

En relación a lo anterior, M. J. Díaz Aguado (1995), señala que los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas para la resolución de conflictos. Los agresores concuerdan con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distintos tipos de relaciones, tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio de los unos y en la sumisión de los otros.

**b) Víctima:** Entre los estudiantes que son víctimas de acoso suelen diferenciarse dos situaciones: (M.J. Díaz Aguado).

**b.1) La víctima típica o víctima pasiva:** que se caracteriza por una situación social de aislamiento, en relación con la cual cabe considerar su escasa asertividad y su dificultad de comunicación; una conducta muy pasiva; miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación); acusada ansiedad, inseguridad y baja autoestima, características que se pueden relacionar con la tendencia que tienen las víctimas pasivas a autoculpabilizarse de la situación y hasta de negarla.

**b.2) La víctima activa:** que se caracteriza por una situación social de aislamiento y de aguda impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos con mayor rechazo por parte de sus compañeros, situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como es el caso de las anteriores, también podría agravarse con la victimización. Presentan una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin poder llegar a poder elegir la conducta que

puede resultar más adecuada a cada situación. Estas características han hecho que, en ocasiones, este tipo de víctimas sea considerada como provocadora, asociación que convendría evitar para prevenir la frecuente tendencia a culpar a la víctima.

Este tipo de víctimas es la que parece tener un peor pronóstico a largo plazo.

Las víctimas en general son percibidas como inseguras, sensitivas, poco asertivas, físicamente más débiles, con pocas habilidades sociales y con pocos amigos. En general, buenos alumnos. Como consecuencia de la violencia, presentan ansiedad, depresión, deseo de no ir a clases junto con ausentismo escolar y deterioro en el rendimiento (A. Trautmann, 2008). Presentan más problemas de salud somática, dos a cuatro veces más que sus pares no victimizados (M. Fekkes, 2006). Si la victimización se prolonga, puede aparecer ideación suicida. Ello es favorecido por el poder en aumento del agresor y el desamparo que siente la víctima, con la creencia de ser merecedora de lo que le ocurre, produciéndose un círculo vicioso, generando una dinámica difícil de revertir. M Fekkes y cols. (2005) agregan que ser víctima de Violencia Escolar, está asociado también, con frecuentes consultas médicas producto de dificultades de sueño, dolores de cabeza, molestias estomacales, incontinencia nocturna, entre otros.

**c) Testigos:** de acuerdo a A. Trautmann (2008), son la audiencia del agresor, entre el 60 y 70% del universo escolar restante en donde éste se ve estimulado o inhibido por ellos. En un estudio (Melton y cols. 1998), el 30% de los testigos "intentó ayudar a la víctima", mientras que el 70% no intentó intervenir. Desglosada esta cifra, el 40% no hizo nada porque "no era de su incumbencia", y el 30% no ayudó, aunque "sintieron que deberían hacerlo", probablemente por temor a ser víctimas. En este estudio hay una intención que no se traduce en conducta, lo cual podría ser modificado como una forma de evitar la violencia. Al respecto, M. Fekkes et al. (2005) señala que en algunas investigaciones se ha visto que los testigos o espectadores han

intervenido e intentado detener el episodio de violencia, lo cual ha sido efectivo en la mayoría de los casos. Por lo tanto, resultaría importante utilizar la “fuerza del grupo de pares” y enseñar a los niños estrategias acerca de cómo intervenir.

Salmivalli, Lagerspetz, BJÖrkqvist, Österman & Kaukiainen (1996) citado en Varela y Agurto (2017), señalan que el número de actores y roles en el fenómeno de la violencia escolar se ha ampliado, la tríada de la violencia escolar se diversifica, distinguiendo a los “cabecillas” quienes organizan las agresiones y dan pie al maltrato, a los “seguidores”, quienes, si bien no inician las agresiones, se unen a ellas una vez comenzadas. A los “reforzadores” que no agreden directamente, pero que con su actitud pasiva (mirar, reír o animar) ayudan a perpetuar la situación de abuso, se reconocen además a los “forasteros”, que no se involucran en lo absoluto en la agresión, y por último a los “defensores”, los cuales se preocupan de pedir ayuda, detener al agresor o ayudar a la víctima.

Hay un segundo universo de testigos que son los profesores y personal del colegio. Según la mayoría de los alumnos, los profesores no intervendrían siempre en situaciones de victimización, y sólo un tercio de los alumnos cree que a los profesores les interesa poner fin a la Violencia Escolar.

### **2.1.3 Prevalencia de la Violencia Escolar en el Mundo y en Chile.**

La Violencia Escolar entre los estudiantes es realmente un fenómeno muy antiguo. Aun cuando muchos están familiarizados con el tema, sólo recientemente, desde hace unos 30 años, que este fenómeno ha sido objeto de un estudio más sistemático (Olweus, 2004). Durante unos años, estos esfuerzos se circunscribieron en Escandinavia. No obstante, a finales de la década de los 80 y de los 90 la Violencia Escolar entre los estudiantes atrajo la atención de diferentes países

como Japón, Gran Bretaña, Holanda, Canadá, Estados Unidos y España (Olweus, 1998). En los Estados Unidos, el aumento de atención sobre este problema ha sido impulsado por algunos hechos muy publicitados acontecidos en algunas escuelas y en los que, en parte, el problema víctima/agresor estaba relacionado con los estudiantes implicados (Anderson et. al., 2001, cit en Olweus, 2004).

La primera encuesta sobre Violencia Escolar fue realizada por Dan Olweus y su equipo en el año 1983, utilizando un instrumento elaborado por él mismo y que a lo largo del tiempo ha sido utilizado en diversos países: Cuestionario Acosador/Víctima. La muestra se componía de más de 130.000 estudiantes noruegos. De acuerdo a los resultados, se podía estimar que un 15% de los estudiantes del nivel elemental y de secundaria (correspondiente aproximadamente a edades entre los 8 y los 16 años) en Noruega, se veían involucrados en problemas de acosador/víctima con cierta regularidad (dos o tres veces al mes); ya sea como acosadores, víctimas o acosadores-víctima (Olweus, 1998).

Durante el año 2001, se llevó a cabo un nuevo estudio en Noruega el cual consideró a 11.000 estudiantes provenientes de 54 escuelas elementales y de secundaria. Se utilizó el mismo Cuestionario Acosador/Víctima y arrojó resultados similares, exceptuando en dos aspectos, que a juicio del autor del estudio, eran bastante preocupantes:

- El porcentaje de estudiantes víctimas había aumentado aproximadamente un 50% desde el año 1983.
- El porcentaje de estudiantes involucrados en formas más violentas de acoso había aumentado un 65%.

M. Fekkes et al. (2005) señala que otras investigaciones, a nivel mundial, indican que entre un 8% a un 46% de los niños, son víctimas de violencia en el ámbito escolar. Por otro lado, entre

un 5% a un 30% de los niños considerados en las investigaciones agredirían a sus pares regularmente.

En un estudio de Nansel en el año 2004 (cit en A. Trautmann, 2008), con una muestra de 113.200 estudiantes de 25 países, se observó que desde el 9% en Suecia, hasta un 54% de los escolares en Lituania, estaban involucrados en episodios de Violencia Escolar. Como víctimas, el rango va desde un 5% en Suecia, hasta un 20% de los estudiantes en Lituania. El promedio de jóvenes víctimas de Violencia Escolar en todos los países fue de un 11%. Como agresores, se comunicó desde un 3% en Suecia hasta un 20% en Dinamarca, con un promedio de 10%. El papel dual de agresor y víctima varió desde un 1% en Suecia hasta un 20% en Lituania, con un promedio en los países de 6%. En Chile, la participación de los estudiantes en conductas de matonaje oscilaría entre un 35% a 55%. (Lecannelier, 2005).

Considerando la realidad nacional, el Gobierno de Chile, sobre la base de la Política Nacional de Seguridad Ciudadana, orienta y articula el trabajo intersectorial tendiente a reducir la violencia, el delito y el temor.

En este marco, el Ministerio de Interior y el Ministerio de Educación han convenido en el desarrollo de un conjunto de acciones que implique el progresivo cumplimiento de los objetivos preventivos de la Política Nacional de Seguridad Ciudadana en relación a disminuir la Violencia en todas sus expresiones. Así, se realizó el Primer Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar para conocer la magnitud y características del fenómeno en los establecimientos educacionales. Este estudio se realizó entre los meses de Septiembre y Noviembre del año 2005. La muestra total fue de 14.761 estudiantes de 7° básico a 4° medio y 3.670 profesores. De los estudiantes, 6.218 pertenecían a establecimientos educacionales con administración municipal, 6.802 a particulares subvencionados y 1.741 a particulares pagados.

Considerando los resultados del citado estudio, a nivel nacional, el 86,5% de los estudiantes y el 91,7% de los docentes declaran presencia de agresión en la convivencia escolar. De ellos, un 34,8% de estudiantes y un 51,5% de los docentes perciben la agresión como un hecho de alta frecuencia (todos los días o al menos una vez por semana). Se encuentran datos importantes para confirmar el “círculo de acoso” y la inadecuada diferenciación y individualización de la víctima y el agresor: Aparentemente, existe alternancia en el rol de agresor - agredido y observador de un hecho de violencia. Los estudiantes que declaran haber sido agredidos (44.7% - víctima) no dista mucho de la cantidad de estudiantes que se declaran agresores (38.1% - victimario).

Las agresiones psicológicas (ignorar o no tomar en cuenta, insultos o garabatos, burlas o descalificaciones, gritos y rumores mal intencionados) entre estudiantes, son percibidas con mayor frecuencia en todos los tipos de establecimientos educacionales consultados. (96.1% en el caso de los estudiantes y un 96,0% en los docentes).

En segundo término, docentes y estudiantes perciben con más frecuencia las agresiones físicas (61.1% y 83.3% respectivamente) y en tercer término hechos de discriminación (31.9% y 52.9% respectivamente).

Desde la perspectiva del agresor, el 38.1% de estudiantes y 11.5% de los docentes declara haber agredido al interior del establecimiento educacional durante el año 2005. El 45.9% de los estudiantes que declararon agredir son hombres y el 30,5%, mujeres.

Finalmente, un antecedente relevante del estudio es la presencia incipiente de hostigamiento y/o matonaje entre estudiantes. Los datos develan que existe un 9.9% de estudiantes que dicen agredir y no son agredidos, así como un 16.7% de estudiantes que es agredido y no agrede (víctima pasiva).

Según las cifras, los agresores son más hombres que mujeres y su edad es de 17 y más años; en tanto que los agredidos son más mujeres que hombres, en quienes la edad fluctúa entre 12 y 15 años.

Durante el año 2007 se realizó un segundo estudio de características similares incorporando esta vez no sólo a los alumnos y profesores sino también a personal asistente de la educación.

Algunas conclusiones comparativas de estos estudios son:

- Los motivos reportados por los jóvenes para agredir cambian desde el año 2005 al año 2007: disminuyen aquellas razones vinculadas a una dinámica estímulo-respuesta (acción – reacción) y aumentan los motivos relacionados con el ejercicio del poder y el estatus.
- Se aprecia un cambio en la dinámica de las agresiones: disminuyen aquellos alumnos que declaran ser, al mismo tiempo, agresores y agredidos y aquellos que sólo reportan ser agredidos mientras que aumentan los agresores y los que no participan de la dinámica de la violencia (ni agresores ni agredidos).
- Los datos sugieren la hipótesis de una transformación en la dinámica en que se producen las agresiones entre una y otra medición: de una interacción simétrica en que predominan las agresiones físicas y psicológicas las que ocurren en cadena, es decir, una reacción frente a otras agresiones y en que los alumnos transitan en las tres situaciones agredidos, agresores y observadores, a otra con características asimétricas y, por tanto, unidireccional aplicada a un grupo cada vez más reducido de víctimas.
- Quienes participan de esta dinámica se diferencian en sexo y edad: los hombres participan mayormente en el ciclo de la violencia; las mujeres se declaran en mayor medida víctimas, pero, a diferencia de los hombres, se declaran en una menor proporción

como agresoras. La dinámica de las agresiones es protagonizada por los púberes menores de 14 años, observándose un declive a medida que aumenta la edad. Este fenómeno es más visible en el caso de los agredidos.

En el año 2011 se realizó adosada a la prueba SIMCE, la Encuesta Nacional de prevención, agresión y acoso escolar a alumnos que cursaban el 8<sup>vo</sup> año de enseñanza básica, las principales conclusiones fueron:

- 1 de cada 5 estudiantes afirmaba que eran muy comunes las amenazas u hostigamientos entre sus compañeros.
- 1 de cada 10 estudiantes reportaba haber sido víctima de acoso escolar (bullying) y haberse sentido afectado por esta situación. Un 25% de ellos lo vivía diariamente.

En los establecimientos donde existía mayor agresión escolar, obtenían peores resultados en el SIMCE de Lectura y Matemáticas.

Respecto de la información mencionada anteriormente, se debe aclarar que las diferencias nacionales a nivel de problemas y estadísticas relacionados con la Violencia Escolar se deben interpretar con cautela puesto que las respuestas de los estudiantes y docentes se pueden ver afectadas por diferentes factores tales como la disponibilidad de las palabras clave apropiadas para su lengua, familiaridad con el concepto de Violencia Escolar en su cultura, el grado de atención pública al fenómeno, etc. (Olweus, 2004).

#### **2.1.4 Estrategias de Intervención.**

Las formas y estrategias de intervención en Violencia Escolar son diversas, ya que operan a distintos niveles del colegio o comunidad. Existen intervenciones que se implementan al nivel de los reglamentos del colegio, otras a nivel de actividades generales, otras en la sala de clases, a

nivel de la supervisión en los recreos y horas de almuerzo, a nivel de sistemas de ayuda de pares, y por último, intervenciones más comunitarias donde se involucra a la familia y comunidad. En general se pueden distinguir 3 niveles de intervención en donde se articulan diversas estrategias y actividades (A. Trautmann, 2008, Lecannelier, 2005).

#### **a) Individual**

Estos sistemas implican trabajar de manera individual con la víctima con el objetivo de enseñarle a desarrollar estrategias de afrontamiento, de empatía, de asertividad, resolución de conflictos, etc. La mayoría de estas estrategias están basadas en intervenciones cognitivo-conductuales (F. Lecannelier, 2005). A. Trautman (2008) señala que, en cuanto a su efectividad, los mejores resultados se han obtenido en los niños más pequeños y más en víctimas que en agresores. El autor plantea que de ninguna manera han mejorado el problema de la Violencia Escolar.

#### **b) Escolar**

Las intervenciones curriculares son diseñadas para promover una actitud “no violenta” en la sala de clases y ayudar a los niños a desarrollar habilidades para resolver conflictos. Incluyen videos, grupos de discusión por semanas (M.J. Díaz Aguado, 2004). De acuerdo a A. Trautmann (2008) se incentiva la toma de conciencia de la Violencia Escolar entre los estudiantes y se promueve la adquisición de valores prosociales, como la tolerancia por las diferencias, cambio de actitud de los estudiantes, cambios en las normas del grupo, enfoque de Buen Trato, etc. Se promueve la asertividad para persuadir al agresor y la actitud activa de los testigos o espectadores (K. Rigby, 2002, cit. en A. Trautmann, 2008). Son intervenciones más atractivas, porque requieren menos recursos, personal y esfuerzo. Sin embargo, no han mejorado el problema, y los que menos se han beneficiado son los niños menores.

El fracaso se explica porque la Violencia Escolar es un proceso sistémico y la teoría apoya que es un fenómeno socio-cultural. Por lo tanto, si acaso la Violencia Escolar es un proceso sistémico grupal, que involucra a agresores, víctimas, pares, adultos, padres, ambiente escolar y ambiente del hogar, es improbable que una intervención en un solo nivel tenga algún impacto.

### **c) Comunidad.**

Estos programas también se les conoce con el nombre en inglés de “*whole school intervention*”, y consiste en una aproximación multidisciplinaria y se realiza en distintos niveles en la organización del colegio, pudiendo incluir a los niveles anteriores, busca influir e intervenir con distintas actividades en todo el ambiente escolar e involucrar a individuos, víctimas, agresores, grupos de pares, salas de clases, profesores, personal administrativo, familias en general y familias de víctimas y agresores (A. Trautmann, 2008). Este tipo de programa suele tener un rasgo diferenciador que implica reformular una parte importante del colegio promoviendo la generación de una cultura de la solidaridad, el respeto y el buen trato (F. Lecannelier, 2005). El mayor éxito de este tipo de enfoque sugiere que hay factores externos al individuo y que tienen que ver con procesos de interacciones sociales. En este enfoque, se inserta el programa anti-violencia, no como una acción o actividad o capacitación aisladas, sino como un aspecto nuclear de la organización del colegio.

Existen otro tipo de intervenciones que forman parte de las acciones en la comunidad que es necesario destacar:

#### **2.1.4.1 Intervención sobre el testigo o espectador.**

Están dentro de los programas integrales en la toma de conciencia, y en el hacer del colegio un lugar seguro. Hay pocas acciones específicas sobre el testigo, más bien hay investigación para entender por qué actúa en la forma que lo hace. El rol del testigo no es pasivo, sino activo, porque

participa en un proceso, no existiendo una díada, sino una tríada en la cual el testigo favorece o disminuye el acoso. Según Rigby et al. (2002) las intenciones de acción en la dinámica son:

- Apoyo a la víctima en forma directa, que sería por una razón moral, por ponerse en el lugar del otro, por preocupación por los demás, por reciprocidad, etc.
- Ayuda a la víctima en forma indirecta, lo que se realizaría comunicando la situación a un profesor, ya que eso traería consecuencias tangibles al agresor, como un castigo, existiendo sin embargo el temor a la represalia. Si se tratara de un acoso sexual, no habría temor en decirlo a un profesor.
- El ignorar el episodio, cuyas razones serían, "porque no es de mi incumbencia", por temor a las consecuencias, porque la víctima "tiene la culpa", porque "no sirve inmiscuirse", porque el "espectáculo es bueno y ver peleas es entretenido".
- Apoyo al agresor, que se daría porque es la opción más segura, por admiración al agresor, o porque la víctima "lo merece".

Tanto en varones y mujeres, la intención de apoyar o no a la víctima son mediadas por la actitud hacia las ellas mismas (ayuda a la víctima, el ignorar el episodio o apoyar al agresor) y con gran fuerza, las expectativas de los amigos. La presión de los pares es entonces un gran factor. Las expectativas de profesores o padres aparecían como no importantes. La actitud de los testigos no cambiará simplemente porque profesores o padres se los digan. Sin embargo, es importante valorar que, una vez que un niño ha actuado como testigo que ayuda a la víctima, es más probable que lo siga haciendo. Para motivar a los testigos, Rigby (2005) da algunas sugerencias que consisten en mostrar en clases un video o cuadros que muestren a testigos mirando a un niño que está siendo agredido y discutir qué es lo que ellos sienten, qué harían y por qué. Los resultados de esta intervención fueron mejores en alumnos de enseñanza básica, que en educación media.

#### **2.1.4.2 Experiencias de Intervención en el Mundo.**

El fenómeno de la Violencia Escolar ha despertado preocupación en diversas latitudes del planeta, así Las Naciones Unidas, sobre todo a través de sus agencias especializadas en educación, infancia-adolescencia, y salud, es decir, UNESCO, UNICEF y OMS, se han ocupado reiteradamente de llamar la atención acerca de un tema de preocupación y de presencia creciente como es la Violencia Escolar, y de proponer respuestas a los conflictos que ésta provoca. En los últimos años se ha emprendido un número importante de programas y de proyectos pro-activos y preventivos sobre Violencia Escolar. La UNESCO, con su enfoque de “buenas prácticas”; UNICEF, ha resaltado la violencia estructural, y, en particular, la que se produce por discriminación de género; y la OMS, con su análisis detallado del tema de la violencia, plantea una serie de importantes propuestas al respecto. (A. Monclús, 2005)

UNESCO: Con frecuencia, la UNESCO se refiere de manera explícita a la presencia creciente del fenómeno de la violencia escolar. Dentro de su sector de educación, ha desarrollado un programa de educación para la no violencia. La educación para la no violencia, que evoluciona constantemente, para esta Organización Internacional no consiste sólo en negar los sentimientos de cólera o de conflicto, sino que busca canalizar la energía subyacente hacia el objetivo de elaborar estrategias eficaces y respetuosas con los otros, excluyendo las actitudes de pasividad. A lo largo del año 2001, dicho Organismo lanzó la iniciativa de una recopilación de ejemplos de “buenas prácticas” para la resolución de conflictos en el mundo escolar, tanto a nivel formal como no formal.

UNICEF: como agencia especializada de las Naciones Unidas para la Infancia y la Adolescencia, de los 0 a los 18 años de edad, es reiteradamente sensible al fenómeno de la violencia en general contra los niños, las niñas y los adolescentes, y a su reflejo en el ámbito escolar.

UNICEF plantea que la violencia en la escuela es reflejo de la sociedad. Y esto se hace patente de forma más clara en el mundo no desarrollado. UNICEF señala que, entre las causas más importantes de esa violencia, se encuentran la pobreza, el trabajo infantil, la trata de menores, el SIDA, la ubicación en lugares geográficos remotos, una infraestructura deficiente, el origen étnico, la escasa categoría social de las mujeres y la falta de educación de las madres, los conflictos civiles y los desastres naturales. Muy a menudo estas causas se superponen las unas a las otras, y no siempre resulta fácil diferenciar cómo se relacionan entre sí para ejercer su influencia en la educación. Las estadísticas desagregadas pueden esclarecer, por ejemplo, la forma en la que las niñas se ven afectadas por una combinación de factores tales como su género, su vulnerabilidad a la explotación sexual y al SIDA, y su procedencia de hogares de escasos recursos o de zonas rurales.

Los aspectos de violencia estructural, a través de su reflejo en la escuela, se agudizan en el caso de las niñas. UNICEF plantea que eliminar la disparidad de género es, sin duda, un importante avance hacia la meta más amplia de la educación para todos, que sería imposible de alcanzar sin una paridad entre niños y niñas. Incluso, y más importante aún, se trata de una base para la igualdad entre los géneros y para la autonomía de la mujer, que, a su vez, son necesarias para lograr otros objetivos de desarrollo tales como la reducción de la mortalidad en la infancia, la mejora de la salud de las madres, y la disminución de la pobreza (UNICEF, 2005).

Una realidad dentro del amplio marco de la problemática sobre violencia escolar es la disparidad, por razón de género a nivel estructural, que se concreta en numerosos países en abundantes situaciones concretas de desprecio, de infraconsideración, de abuso y de marginación contra las niñas, por el solo hecho de no ser niños. Si bien esta agresión estructural por razón de género resulta más evidente en determinados países del mundo en desarrollo, eso no significa que

en los desarrollados haya desaparecido en la práctica real y cotidiana de la vida escolar. (A. Monclús, 2005).

OMS: Por su lado, y dada la vinculación esencial entre la prevención y la resolución de los casos de violencia escolar con la salud individual y social, la Organización Mundial de la Salud se ha hecho eco de la magnitud y del impacto de la violencia en el mundo entero, y ha realizado esfuerzos por analizar sus causas, por determinar los factores de riesgo, y por describir las posibles modalidades de intervención. En el año 2003 declaró que la violencia es un problema de salud pública fundamental y creciente. A la hora de explicar y de comprender la naturaleza de la violencia, el Informe de la OMS plantea un enfoque o modelo ecológico que explora la relación entre los factores individuales y contextuales, y que considera la violencia como producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento.

Uno de los programas más recientemente presentados y renombrados por su eficacia a la hora de abordar el Bullying, es el Programa finés KiVa (acrónimo de Kiusaamista Vastaan, que significa “en contra del bullying”), proveniente de la Universidad de Turku, ha sido aplicado exitosamente en más de 20 países de Europa, actualmente es desarrollado por la Editorial Santillana en Chile. Desde el año 2017 está siendo aplicado en escuelas vulnerables y algunos colegios privados que de manera particular adquieran el programa. KiVa es un programa basado en evidencia científica que trata de prevenir el bullying y disminuir su incidencia de manera efectiva, junto con un kit de herramientas para su abordaje y una supervisión constante de la situación al establecimiento educacional y los cambios que van ocurriendo en el proceso. La clave de KiVa es que, a diferencia de las metodologías tradicionales, además de trabajar con las víctimas y los acosadores, incorpora a los testigos como elementos fundamentales a la hora de abordar situaciones de acoso escolar.

World Vision Chile, propone su programa Escuelas Sanas y Seguras, en colaboración con Grupo Educar, PDI, Cartoon Network y la OEA, se trata de abordar la Convivencia y valores ciudadanos, por medio de una serie de acciones que persiguen crear conciencia y prevenir conductas agresivas entre los estudiantes. El programa contempla un diagnóstico de la convivencia escolar de cada establecimiento, la elaboración de un manual que recoja orientaciones valóricas, la promoción de alumnos como mediadores y un registro de convivencia. (World Vision lidera campaña para prevenir Bullying escolar”, 2013, World Vision Chile)

#### **4.2 Violencia Escolar y Contexto Familiar.**

De acuerdo a María Jesús Cava, Gonzalo Musitu y Sergio Murgui (2006), en las últimas décadas se ha constatado una creciente preocupación por la violencia escolar. Este fenómeno impide el normal desarrollo de la enseñanza y afecta gravemente a las relaciones interpersonales de profesores y alumnos. Su elevada prevalencia ha propiciado el incremento de estudios dirigidos a analizar qué factores influyen en su desarrollo, fundamentalmente durante la etapa de la adolescencia en la que estas conductas resultan más graves y problemáticas. A este respecto, en muchos estudios se ha dirigido la atención a la familia como un factor explicativo y, de hecho, son numerosos los estudios en los que se constata la influencia que la familia ejerce en los hijos adolescentes, tanto en su adecuado ajuste psicosocial como en su implicación en conductas problemáticas tales como el consumo de sustancias o las conductas violentas.

##### **4.2.1 Percepciones de padres y jóvenes respecto de la Violencia Escolar.**

Las relaciones familiares son un elemento relevante a la hora de analizar la conducta y el estilo de vida de los adolescentes. Así, María Jesús Cava y cols. (2006), llevaron a cabo una investigación en donde analizaron las influencia directa o indirecta que la comunicación familiar

y la valoración parental de la escuela pueden tener en el desarrollo de conductas violentas en este contexto. Los resultados señalan que una adecuada comunicación familiar y una valoración paterna de la escuela en términos positivos se relacionan con un menor rechazo del adolescente a las figuras de autoridad en el ámbito educativo y con menor número de conductas violentas. Respecto de la violencia escolar, esta variable, correlaciona negativa y significativamente con el autoestima escolar y familiar, y positiva y significativamente con el rechazo del adolescente a la autoridad escolar. Estos resultados, además de confirmar estudios previos sobre el papel relevante que la familia desempeña en la etapa de la adolescencia de los hijos, señala la importancia que desempeñan variables mediadoras tales como la autoestima o la actitud del adolescente hacia la autoridad escolar.

En cuanto a las percepciones que tienen los hijos involucrados en violencia escolar (como agresores, víctimas o espectadores) y padres sobre el entorno familiar, V. Stevens y cols. (2002) encontraron que los jóvenes agresores, perciben menor cohesión familiar y mayores experiencias de hostilidad, además de un desbalance de poder entre padre y madre en donde el padre posee más poder. Este desbalance de poder también se observó entre hermanos y ellos mismos, en donde los hermanos eran percibidos con mayor poder. De acuerdo a los agresores, sus familias fomentan menor autonomía, ausencia de estructura y adopción de reglas que refuerzan el comportamiento agresivo.

Considerando a las víctimas, se encontró que perciben a sus familias como caracterizadas por altos niveles de cohesión y escasas oportunidades de negociación. Al ser comparados con un grupo control, los jóvenes víctimas de violencia escolar reportan que sus padres tienen mayor poder que sus madres. En relación a sus hermanos, los jóvenes víctimas se perciben ligeramente con mayor poder que ellos.

Al considerar el estilo parental de los padres de agresores se encontraron altos niveles de permisividad en torno a la agresividad y disciplina ligada a la crueldad, además, se observó mayor negativismo en torno a sus hijos. Tomando en cuenta a los padres de jóvenes víctimas, las entrevistas revelaron un claro contacto con la sobreprotección materna y mayor predisposición a usar estrategias evitativas. Además, se evidenció mayor negativismo y una débil identificación entre padres e hijos. (Stevens y cols., 2002)

#### **4.2.2 Organización Familiar de agresores**

Existen ciertas características de las familias involucradas en la Violencia Escolar, los agresores, como fue señalado anteriormente, perciben a sus padres como poseedores de mayor poder que sus madres, éstas además tienden a ser más permisivas y sus padres más hostiles y violentos al momento de castigar. Estos jóvenes además son más propensos a participar de un estilo de crianza autoritario, caracterizado básicamente en altas demandas y bajas posibilidades de responder u opinar. Consecuentemente, los padres de jóvenes agresores tienden a ser castigadores y duros en relación a ellos. (Stevens y cols., 2002)

#### **4.3 Violencia Escolar e Identidad de Género.**

Mujeres y hombres son como son a consecuencia del influjo de una serie de mediaciones subjetivas y culturales (el origen sexual, el lenguaje, la familia, la instrucción escolar, el grupo de iguales, el estatus económico y social, las ideologías, los estilos de vida, las creencias, los mensajes de la cultura de masas, etc.) que influyen de una manera determinante en la construcción de las identidades humanas. Es decir, al sexo inicial de las personas se le añaden las maneras culturales de ser hombres y de ser mujeres en una sociedad determinada. Por ello, la construcción de las

identidades masculinas y femeninas en las sociedades no es sólo efecto natural e inevitable del azar biológico, sino también, el efecto cultural de la influencia de una serie de factores afectivos, familiares, económicos, ideológicos y sociales. (C. Lomas, 2007).

#### **4.3.1 Definición de Género.**

El término “género” data de la década del cincuenta, cuando John Money (1955) cit en M. Burin (1998) propuso el término “papel de género” para describir el conjunto de conductas atribuidas a los varones y a las mujeres. No obstante, es Robert Stoller (1968) cit. En M. Burin, (1998), quien estableció con mayor claridad la diferencia conceptual entre sexo y género. La idea general mediante la que se diferencia “sexo” de “género” es que el sexo queda determinado por la diferencia sexual inscrita en el cuerpo, mientras que el género se relaciona con los significados que cada sociedad le atribuye. Son reflexiones sobre género todas aquellas que guarden relación con los sentidos y consecuencias sociales y subjetivas que tiene pertenecer a uno u otro sexo, por cuanto esas consecuencias, muchas veces entendidas como naturales no son otra cosa que formulaciones de género. En otras palabras, se entiende por género a las significaciones atribuidas al hecho de ser hombre o mujer en cada cultura y en cada sujeto. (A López, 2000).

Una de las ideas centrales, es que los modos de pensar, sentir y comportarse de ambos géneros, más que tener una base natural e invariable, se deben a construcciones sociales y familiares asignadas de manera diferenciadas a mujeres y a hombres. Por medio de tal asignación, unas y otros incorporan ciertas pautas de configuración psicológica y social que dan origen a la feminidad y a la masculinidad. Considerando los anterior, M. Burin e I. Meler (1998) definen género como *“la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y hombres. Tal diferenciación es producto de un largo*

*proceso histórico de construcción social, que no sólo produce diferencias entre los géneros femenino y masculino, sino que a la vez estas diferencias implican desigualdades y jerarquías entre ambos.”*

T. Barbieri (1994) cit. en A. López y C. Güida (2000) define el sistema Sexo – género como *“conjunto de prácticas, símbolos, y representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia anatómo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y, en general, a las relaciones entre personas.”*

M. Burin e I. Meler (1998) proponen ciertas características asociadas al género:

1. Es siempre relacional: no aparece de forma aislada, sino que siempre alude a las relaciones entre género masculino y género femenino. Los estudios de Género han puesto énfasis en las relaciones de dominación, se han centrado en la predominancia del ejercicio del poder de los afectos en el género femenino y el poder racional y económico en el género masculino. El objetivo de lo anterior es analizar cómo se establecen estas relaciones de poder en el ámbito familiar y su influencia en la construcción de la subjetividad femenina y masculina.
2. Es una construcción socio-histórica: el género se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo de diversas formas.
3. No es un rasgo totalizador: suele confundirse con una serie de determinaciones con que se construyen los sujetos: raza, etnia, clase social, etc. El género no aparece de forma pura, sino entrecruzado con estos aspectos señalados.

A su vez, de acuerdo a P. Herrera (2000) Hay 3 elementos básicos en cuanto al género, que son:

1. Asignación de género: Se da desde el momento del nacimiento por los órganos genitales.
2. Identidad de género: Son los aspectos biológicos y psicológicos que se establecen desde los primeros años de vida.
3. Rol de género: Conjunto de normas establecidas socialmente para cada sexo.

De acuerdo a J. Butler (2006) el género además, tiene un carácter regulatorio, este poder regulatorio no sólo actúa sobre un sujeto preexistente, sino que también conforma y forma a ese sujeto. Quedar sujeto a esta regulación de género, es también ser subjetivado por ella, esto es, ser creado como sujeto, precisamente al ser regulado. En este sentido, el género requiere e instituye su propio y distinto régimen regulatorio y disciplinario.

El género es una norma y por lo tanto opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de normalización. Es por lo anterior que es invisibilizado, difícil de leer y discernible de una manera más clara en los efectos que produce. La norma gobierna la inteligibilidad, permite que ciertos tipos de prácticas y acción sean reconocibles como tales, imponiendo una cuadrícula de legibilidad sobre lo social y definiendo los parámetros de lo que aparecerá y lo que no aparecerá, dentro del dominio de lo social. (J. Butler, 2006)

#### **4.3.2 Identidad de Género y su construcción.**

Identidad proviene del latín “Identitas” que se refiere a la “calidad idéntica”, así de acuerdo a Salles (1992) cit. en M. Guerrero (2006), se refiere al proceso general de identificación, es decir de cómo se desarrolla la “calidad de Idéntico”. Se propone la identidad como un proceso de identificación y diferenciación entre el individuo y la colectividad o grupo frente a la sociedad,

esta relación tiene un carácter dinámico y se encuentra sujeta a transformaciones, en este sentido, identidad remite a movimiento, cambio, integración de situaciones y de experiencias nuevas que van transformando o redefiniendo significados previos.

Desde la Psicología Social, la teoría de la Identidad Social de Tajfel (1981) plantea la existencia de una identidad social definida como la conciencia que tienen las personas de pertenecer a un grupo o categoría social, unido a la valoración de dicha pertenencia. La valoración que se hace de tal pertenencia se fundamenta en dos procesos de naturaleza complementaria: la comparación y la competición sociales. De la conjunción de ambos procesos proviene una Identidad Social positiva o negativa que predice comportamientos tendientes a restaurar la valoración positiva cuando está en entredicho o es directamente negativa como son las estrategias de cambio social y la de movilidad social.

La noción de identidad desde una mirada socioconstruccionista enfatiza las prácticas de los seres humanos y cómo estas prácticas generan condiciones “naturalizadas” que dan sentido a la identidad de las personas y que se expresa y objetiva a través del lenguaje.

Aquello que se presenta como identidad, en el sentido individual del término, se encuentra en directa relación con las posibilidades de ser que permite cada cultura. La identidad no puede entenderse al margen de las interacciones de las personas a lo largo del tiempo en un contexto cultural determinado. La identidad, es entonces, un proceso netamente construido, que se configura de acuerdo a las pautas culturales existentes, situada históricamente a partir de las relaciones que establecen las personas y expresada y naturalizada por medio del lenguaje.

La construcción de identidad según Berger y Lukmann, es un fenómeno que surge de la dialéctica entre individuo y sociedad donde los cambios estructurales sociales pueden generar transformaciones en la relación psicológica.

En este sentido es importante destacar que la Familia es considerada como el ámbito principal, pero no exclusivo, de producción y reproducción de las relaciones sociales de naturaleza íntima y, por lo tanto, componente importante para la construcción de identidad de sus miembros.

La familia es el ámbito donde ocurren los procesos de institucionalización, de socialización y de interiorización de referentes simbólicos del universo cultural dominante, es además un ámbito de producción, reproducción cultural y de matices identitarios.

Salles (1992) considera que “las familias han sufrido cambios significativos con respecto a las funciones que tradicionalmente desarrollaban como generadoras de culturas, ámbitos vehiculares y reproductores de elementos culturales previamente producidos”. Sin embargo, la cultura y la organización familiar inciden en la formación de las identidades, así como en la producción y reproducción de relaciones sociales de naturaleza íntima. Salles se aleja de la idea de familia como una cadena de transmisión de cultura y por lo tanto perpetuadora de la cultura dominante, por el contrario, le otorga a las relaciones familiares un papel crucial en la producción de cultura y por lo tanto releva y reconoce la capacidad de proporcionar cambios macrosociales.

Al considerar nuevamente el género, M. Guerrero (2006) señala que la identidad de género se construye de acuerdo a un proceso de orden simbólico. Los símbolos tienen la virtud de convertir la experiencia individual en experiencia social, y viceversa, generando con ella las condiciones mínimas de pertenencia a determinado grupo social, gracias al compartir lo que otras sienten, desean, viven y planean. Identificarse con una imagen es contribuir a su definición, validación y reafirmación, aquello que se reconoce y valida “externamente” y en lo cual los seres humanos se ven, se palpan y se reconocen, se convierte en parte de ellos.

Al aludir a la feminidad y a la masculinidad como el efecto de una construcción cultural, Simone de Beauvoir cit. en C. Lomas, (2007), introduce una mirada sobre las identidades humanas

que no sólo se fija en las categorías de clase social o de etnia, tan habituales hasta entonces en el ámbito de las ciencias sociales, sino que incorpora de forma preferente el estudio de los contextos subjetivos y culturales en los que se hacen las mujeres y los hombres. Simone de Beauvoir insiste en que la condición femenina (y la condición masculina) no sólo tienen que ver con el diferente origen sexual de las mujeres y de los hombres, sino también con el aprendizaje cultural de la feminidad y de la masculinidad en contextos íntimos y públicos como la familia, el lenguaje, la educación y el entorno afectivo y social.

Al sexo inicial de las personas se le añaden las maneras culturales de ser hombres y de ser mujeres en una sociedad determinada. Por ello, la construcción de las identidades masculinas y femeninas en las sociedades humanas no es sólo el efecto natural e inevitable del azar biológico, sino también, y sobre todo, el efecto cultural de la influencia de una serie de factores afectivos, familiares, escolares, económicos, ideológicos y sociales. En otras palabras, hombres y mujeres son diferentes no sólo porque tengan un sexo inicial distinto, sino también porque aprenden a ser hombres y mujeres de unas determinadas maneras.

Finalmente, P. Herrera (2000) señala que la familia constituye el espacio primario para la socialización de sus miembros, siendo en primera instancia el lugar donde se lleva a cabo la transmisión de los sistemas de normas y valores que rigen a los individuos y a la sociedad como un todo. De esta manera, desde muy temprano, la familia va estimulando el sistema de diferenciación de valores y normas entre ambos sexos, asentando así la identidad de género. Las reglas sociales van deslindando de manera clara las expectativas relacionadas con los roles que las personas deben asumir. Igualmente, la idea que se tiene sobre el rol de padre, madre, esposa o esposo, está condicionada en gran medida por la sociedad de la que son resultado. El contexto familiar refuerza la diferenciación genérica, dando actividades diferentes a niños y a niñas; a las

niñas se les destinan aquellas relacionadas con el hogar, servir, atender a otros; mientras que a los niños se les reservan actividades de competencia que les permiten tener un mayor control sobre el medio externo, lo cual es una forma muy importante de ir delimitando las normas de comportamiento y dejando claras las expectativas sociales hacia cada sexo. La familia, por tanto, es el principal eslabón del proceso de tipificación sexual dado que es formadora por excelencia y de difícil sustitución.

#### **4.3.3 Identidad de Género como mediador en la Violencia Escolar.**

El arquetipo tradicional de la masculinidad, o identidad masculina, inspira ciertas conductas en los adolescentes y jóvenes que ven en el ejercicio violento del poder y en la objeción escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al orden femenino de la escuela.

Elizabeth Badinter (1992) cit. en C. Lomas (2007), señala a propósito de la identidad masculina:

a) no hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual, etc., sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombres en nuestras sociedades.

b) la versión dominante de la identidad masculina no constituye una esencia sino una ideología de poder y de opresión a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina.

c) la identidad masculina, en todas sus versiones, se aprende y por tanto también se puede cambiar. Por ello, la violencia masculina no es el efecto inevitable de un orden natural de las cosas, sino el efecto social de una serie de ideas y de prácticas que se incrustan en la vida de las personas y de las sociedades y que otorgan a la mayoría de los hombres todo tipo de privilegios y de

beneficios materiales y simbólicos. Dicho de otra manera, las “franquicias patriarcales” de la dominación masculina no son el efecto natural de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, sino el efecto cultural de un determinado modo de entender y de construir a lo largo del tiempo las relaciones entre los hombres y las mujeres en el ámbito personal y en el ámbito público. Lo anterior, se sustenta en una presunta naturaleza superior de los hombres, que “justifica”, en nombre de la razón y del orden natural de las cosas, la dominación masculina, las jerarquías entre los sexos, las estrictas fronteras que se asignan convencionalmente a los géneros masculinos y femeninos, el sexismo y en última instancia el ejercicio del poder y de la opresión contra las mujeres. El orden masculino impregna así el inconsciente colectivo y la organización de las sociedades con una serie de esquemas estructurales, tanto éticos como culturales y simbólicos, convirtiéndose no sólo en el único orden natural, legítimo y razonable, sino además en un orden neutro y objetivo al servicio de la sociedad.

Así mismo, Bourdieu (2000) señala que “la fuerza que ejerce el mundo social sobre cada sujeto consiste en imprimir en su cuerpo un programa de percepción, creencias, apreciación y acción que, en su dimensión sexuada y sexuante, como el resto, funciona como una naturaleza, incorporando relaciones de poder bajo la forma de un conjunto de pares opuestos (alto-bajo, grande-pequeño, duro-blando). Al aplicarlo a todas las cosas del mundo, comenzando por la naturaleza biológica del cuerpo, ese programa social naturalizado construye o instituye la diferencia entre los sexos biológicos conforme a los principios de división de una visión mítica del mundo; principios que son ellos mismos el producto de una relación arbitraria del dominio de los hombres sobre las mujeres, relación que se haya inscrita en la realidad del mundo en calidad de estructura fundamental del orden social”.

Alan Jenkins (1990), expone la Teoría de la Restricción (*Theory of Restraint*) en la cual intenta explicar las causas de las conductas abusivas en los hombres agresores. Esta teoría está basada en la asunción de que los hombres se relacionarán de forma respetuosa, sensible y pacífica con otros sólo si se les restringe para que lo hagan. Las restricciones son el conjunto de tradiciones, hábitos y creencias, las cuales influyen la forma que tienen los hombres agresores de actuar en el mundo. Las restricciones no causarían las conductas abusivas, pero podrían ayudar a prevenirlas, por medio de la aceptación de responsabilidad de los propios actos. Esta teoría promueve la consideración activa de alternativas frente a las conductas de abuso y agresión y a la vez, qué elementos han estado dificultando que el hombre no las haya elegido.

Se examinan 4 niveles de restricción: restricciones socio culturales, contexto de desarrollo, contexto interaccional y contexto individual.

Al considerar el primer nivel, se plantea que las estructuras, normas e ideología actual, promueven la individualidad, en donde las opciones son ganar o perder, poder y derecho, en detrimento de la responsabilidad por el bienestar de otros. Lo anterior significa a la vez, restricción al desarrollo del respeto y relaciones cálidas y cercanas. En otras palabras, nuestra cultura promueve valores que restringen el desarrollo de la mutualidad, sensibilidad, respeto en las relaciones interpersonales y atribución de responsabilidad a las personas que cometen actos de abuso y agresión.

Refiriéndose específicamente a las restricciones relacionadas al género, se plantea que los patrones sociales y tradicionales acerca de los roles de género en los hombres, como también, los hábitos y creencias que promueven un desbalance de derechos, valores y responsabilidad por el clima emocional de las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres, restringen el desarrollo del respeto, sensibilidad e igualdad entre los sexos.

Tradicionalmente, los hombres son considerados como superiores a las mujeres y ocupan, por derecho, posiciones de dominación en la familia. En esta situación, la mujer asume un rol de obediencia, sumisión y deferencia hacia los demás.

#### **4.3.3.1 Características de los roles masculino y femenino.**

Alan Jenkins (1990) propone una pequeña descripción acerca de los roles socialmente contruidos y restrictivos a los cuales se adscriben hombres y mujeres de la sociedad occidental.

##### **4.3.3.1.1 Roles de género Masculino:**

El primer aspecto que caracteriza la diferenciación de roles es la división y responsabilidad de las labores, de acuerdo a los roles de género tradicionales, el hombre tiene la responsabilidad de ser el proveedor económico. El rol prescribe evitación a la intimidad y ausencia de expresiones emocionales. Se espera que el hombre esté calmado y frío para enfrentar y guiar la resolución de una crisis, la cual se debe realizar de forma racional, sin incorporar los sentimientos. Se espera que sea resistente y competitivo, debe estar alerta y a la defensiva, sin mostrarse vulnerable.

##### **4.3.3.1.2 Roles de género Femenino:**

En el caso de los roles de género tradicionalmente acuñados a las mujeres, una primera característica es la habilidad de mantener relaciones de intimidad, como es el caso de la maternidad, empatía, sensibilidad y expresión emocional. La mujer debe desarrollar habilidades comunicacionales y debe preocuparse de resolver los problemas emocionales al interior de la familia. Su felicidad depende de la satisfacción de las necesidades del otro y es responsable además del éxito o fracaso del matrimonio y las relaciones familiares. Un aspecto importante es que la mujer es la responsable de mantener en la familia el clima emocional, previniendo las tensiones, desarmonía y conflictos.

La descripción anterior, acerca de los roles de género tradicionales, permite comprender cómo estos son altamente restrictivos de la asunción de responsabilidad de los hombres respecto del comportamiento abusivo.

Por otra parte, y volviendo a los escolares, el fracaso académico, el absentismo, el abandono escolar y el modelo dominante de masculinidad, sigue inspirando las conductas de demasiados jóvenes que ven en el ejercicio violento del poder y en la objeción escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al orden femenino de la escuela.

Sabuco, Sala, Santana y Rebollo, (2013) presentan un estudio piloto llamado “Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares”, los resultados sugieren que desde temprana edad la construcción del género masculino tiende a la diferenciación y la toma de distancia de los modelos de femineidad. El alto carácter emocional con la que un niño interioriza el sentido de lo masculino como ajeno a lo femenino reproduce visiones negativas que dificultan la igualdad en habilidades propias, porque se reproducen en el currículo oculto en aspectos no sólo sexistas sino homofóbicos. Al conectar lo femenino con lo homosexual, la heterosexualidad aparece como la única forma normativizada de ser hombre y se legitiman prácticas de exclusión que van desde el rechazo a la violencia directa.

Insultos, peleas, chantajes, menosprecios, burlas, amenazas, agresiones y abusos de todo tipo se convierten a menudo en las acciones habituales de unos adolescentes que están convencidos de que aprender a ser (y a comportarse como) hombres exige el ejercicio continuo de un poder absoluto, y en ocasiones violento, sobre las compañeras y sobre esos otros compañeros que no se adecuan al modelo de masculinidad que ensalza el arquetipo dominante de la virilidad. Según este modelo, los valores de un hombre de verdad deben ser el vigor y la fuerza, la indiferencia ante el dolor físico, el afán de aventura, la ostentación heterosexual, la ocultación de los sentimientos y

de las emociones, la competencia y el enfrentamiento, el espíritu de conquista y de seducción del otro sexo, la apelación continua a la “naturaleza superior” de los hombres como argumentación incuestionable a favor del carácter natural e inevitable de la dominación masculina. (C. Lomas, 2007).

## **5 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.**

El fenómeno de la violencia escolar no es un tema reciente, se asocia a un subtipo de violencia, el cual comparte con los demás la relación desbalanceada de poder y la creciente tasa de ocurrencia a nivel mundial, lo que ha hecho ser considerada por la OMS como un problema de salud pública, por los detrimentos en la salud individual y social que provoca a sus víctimas.

Al considerar los antecedentes acerca de este fenómeno destacan la alta prevalencia en los establecimientos educacionales de nuestro País, la diferencia proporcional en cuanto a la ocurrencia de agresores hombres y mujeres en el contexto escolar y las escasas experiencias exitosas de intervención, se hace necesario profundizar en la comprensión de los elementos que generan y mantienen este fenómeno.

Particularmente, la presente investigación, explorará las identidades de género de los jóvenes que, construidas socialmente, podrían proporcionar algún sustento y explicación a conductas agresivas hacia sus pares en el colegio.

La presente investigación busca explorar la vinculación entre la identidad de género masculina y la presencia de un agresor escolar. Lo anterior se concibe en términos pragmáticos, de utilidad, para formular y proponer programas de intervención que incorporen la variable del género y del contexto social, para así ser más efectivos en comparación a los que se han llevado a cabo a la fecha.

## **6 RELEVANCIA DEL PROBLEMA.**

El estudio pretende responder a la pregunta: ¿Cómo se vincula la identidad de género masculina de jóvenes insertos en el sistema escolar y el ejercicio de violencia escolar?

Se espera a nivel de resultados, proporcionar una profundización en el entendimiento del complejo fenómeno de la Violencia Escolar, en términos de sus componentes, características, actores involucrados y aspectos que intervienen en el ejercicio de esta forma de violencia. Esto, entregará mayor claridad y comprensión para los profesionales del área psicológica y educativa. En primer lugar, como una sistematización de información actualizada que explora y caracteriza el fenómeno. Y, en segundo término, que intenta comprender entre la conducta agresiva y las variables contextuales y sociales manifestadas por medio de la identidad genérica de los jóvenes, todo lo cual, se espera, sea un aporte para el manejo y abordaje de la Violencia Escolar.

Junto con lo anterior, la presente investigación pone de manifiesto la importancia de realizar nuevas investigaciones en este plano, utilizando enfoques relacionales y sistémicos que consideren el aporte que hace cada elemento al fenómeno de Violencia Escolar, evitando complejos procesos de revictimización y alteraciones al bienestar psicológico de los actores involucrados.

## **7 METODOLOGÍA**

### **7.1 Tipo de Investigación**

La presente investigación adopta el enfoque epistemológico del Constructivismo Social, ya que el fenómeno en estudio, la identidad de género, se explica en la medida de profundizar en las complejas relaciones que se establecen entre elementos tales como los sujetos, el contexto social, la comunidad educativa, la familia, entre otros.

El marco metodológico de este estudio está dado por la Investigación Cualitativa debido a que permite acercarse a la realidad del fenómeno de la Identidad de Género en su contexto natural de manera holística, empírica, interpretativa y empática. Bogdan y Taylor (1990) destacan como características propias de la investigación cualitativa su carácter o racionalidad metodológica inductiva.

En el caso de esta investigación, a partir del estudio de un fenómeno particular y concreto, los agresores escolares, se pretende explorar las identidades de género dominantes, que darían cuenta de la aparición de Violencia Escolar, y así, posteriormente sugerir nuevas conceptualizaciones, que permitan realizar futuras investigaciones respecto del tema.

A continuación, se describe el diseño de investigación, tipo de estudio, conformación de la muestra y las estrategias de recolección y análisis de los datos.

### **7.2 Diseño de Investigación.**

La presente investigación es de tipo descriptiva, no experimental y transversal.

Es un diseño descriptivo ya que el investigador se limita a observar, identificar y relatar el fenómeno en estudio, a través de las citas directas de las personas sobre sus experiencias, opiniones, valores y pensamientos acerca del tema de investigación. Es un diseño no experimental,

porque se estudian las dimensiones sin manipularlas intencionalmente, sólo se observa el fenómeno tal como se da en su contexto natural. Por último, es un diseño transversal ya que los datos arrojados corresponden a un momento único en el tiempo.

### **7.3 Tipo de Estudio.**

La investigación corresponde a un Estudio de Casos, lo cual implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de los casos que serán objeto de interés para la investigación. El diseño se considera como proyectado y emergente, puesto que, si bien se definen categorías producto de la revisión teórica, se espera que durante el proceso de análisis de resultados surjan temáticas provenientes de la experiencia de los mismos sujetos.

En la presente investigación, se explorará la identidad de género de jóvenes agresores, de tal manera de caracterizarla y revisar cómo se vincula ésta con el fenómeno de la Violencia Escolar.

### **7.4 Población y Muestreo.**

La Población considerada para la Investigación corresponde a jóvenes de sexo masculino insertos en el sistema escolar chileno cuyas edades fluctúan entre los 12 y 13 años.

La muestra de investigación está conformada por 4 jóvenes que han sido identificados como agresores escolares por medio de la observación directa de sus profesores y personal del Establecimiento, previa revisión del concepto de “Agresores”, de acuerdo con el marco teórico de la presente investigación y de la revisión de los Registros de la Hoja de Vida Escolar.

El Establecimiento Educacional al cual pertenecen los alumnos fue seleccionado utilizando el criterio de disponibilidad, puesto que los directivos del colegio están interesados en el estudio y sus futuros resultados.

Los jóvenes son de sexo masculino y cursan entre el 5<sup>to</sup> y 7<sup>mo</sup> año de Educación General Básica. Pertenecen al Liceo Juana Ross de Edwards de la comuna de Valparaíso, su dependencia es Particular Subvencionado, está categorizado con un nivel socioeconómico (NSE) Medio Alto y su matrícula es de 1200 alumnos y alumnas.

### **7.5 Técnica de Recolección de Datos.**

Para la Recolección de Datos se utiliza la técnica de Entrevista en Profundidad. De acuerdo con Bodgan y Taylor (1990), las entrevistas en profundidad son “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen éstos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. Es un diálogo, preparado, diseñado y organizado por el investigador en el que se dan los roles de entrevistado y entrevistador.

Los alumnos de la muestra fueron definidos como “Agresores”, por medio del análisis de las Hojas de Vida Escolar de cada alumno, de los últimos 2 años considerando el año en curso, siendo significativos los registros referidos a agresiones u hostigamiento hacia los pares y/o profesores o personal del Establecimiento.

### **7.6 Técnica de Análisis de Datos.**

La técnica de análisis de las entrevistas en profundidad es la de Análisis de Contenido, centrado en los temas y discursos relacionados con la Identidad de Género.

Las categorías proyectadas de acuerdo al Marco Teórico y por medio de las cuales se realizarán las Entrevistas en Profundidad son:

1. Identidad de Género (masculino y femenino)
2. Relación de Poder y Jerarquías. (Dominio/Sumisión)
3. Roles de género
4. Autonomía - Dependencia.
5. Razón/Emoción

### **7.7 Validez.**

Para establecer la validez del presente estudio se utiliza la técnica de Triangulación que consta de las entrevistas realizadas, del Juicio de Expertos y de una reunión con los participantes de la investigación en donde se expone el análisis y conclusión de la investigación. Se triangulan el sistema de categorías emanadas del Estudio de Casos, la visión del experto en Violencia Escolar y las impresiones de los propios entrevistados, consultando acerca de su concordancia y acuerdo acerca de los resultados.

## **8. RESULTADOS.**

Los resultados que se describen a continuación son sistematizaciones conceptuales y categoriales obtenidas de los Registros de la Hoja de Vida Escolar de los últimos 2 años y de los relatos obtenidos por las entrevistas en profundidad.

Se revisaron los Registros de la Hoja de Vida Escolar contenida en el libro de clases de los cuales se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla N°1:

## Análisis de Registro Hojas de Vida Escolar

<b>Sujeto de la Muestra</b>	<b>Año</b>	<b>Registros</b>
<b>C G</b>	2016	Se burla u hostiga a compañeros en reiteradas ocasiones.  Presenta dificultad para reconocer la gravedad de la situación.
	2015	Reiteradas burlas hacia compañeros.  Muestra actitudes de indiferencia frente a la llamada de atención de sus profesores.
<b>N A</b>	2016	Agrede físicamente a sus compañeros durante el recreo.  Constantemente agrede verbalmente a compañeros de curso diciéndoles “mariquita”, “gallina”, “es niñita”, “gay”.
	2015	Alumno hostiga a sus compañeros, los agrede verbalmente por medio sobrenombres y/o “ <i>garabatos</i> ”. Al ser confrontado por sus actos, señala no saber el porqué de su actuar, no responde o llora.
<b>B R</b>	2016	Alumno en reiteradas ocasiones hostiga a otros compañeros por medio de sobrenombres y lenguaje soez.  Alumno realiza gestos de “ <i>significación sexual y grosera</i> ” hacia su profesor.
	2015	En reiteradas ocasiones durante el recreo, el niño es sorprendido agrediendo física y verbalmente a sus compañeros. Al ser confrontado se muestra con dificultades para reconocer su responsabilidad.

---

<b>V G</b>	2015	Alumno constantemente agrede verbalmente a sus compañeros.  Alumno interrumpe la clase dando opiniones negativas de sus compañeros.
	2016	Alumno se burla de sus compañeros.  No cambia de comportamiento pese a las llamadas de atención de sus profesores.

---

De acuerdo a la revisión de los Registros de la Hoja de Vida Escolar, es posible caracterizar a los sujetos de la muestra de investigación como jóvenes varones que han participado activa y reiteradamente en Situaciones de Violencia Escolar, por medio de agresiones físicas y verbales, especialmente descalificaciones referidas a algún rasgo físico de un compañero o uso de lenguaje vulgar hacia sus pares o a profesores. En todos los sujetos se observa escasa capacidad de estimar y reconocer su propia responsabilidad en los conflictos, ni menos aún elaborar argumentos que tiendan a justificar sus actos violentos.

Posterior al análisis de los Registros de Hoja de Vida Escolar, se entrevistaron a los 4 sujetos de la muestra de investigación y se conservó el registro de audio para realizar el análisis de Contenido de sus discursos y creencias.

Se realizaron las entrevistas utilizando una pauta (Anexo N°1) en donde estaban contenidas las categorías definidas previamente a la Recolección de Datos.

De las categorías, sólo 4 se hicieron presente en los relatos de los entrevistados, como así mismo se definió una sexta categoría llamada Equidad de Género, como emergente ya que no había sido planificada y aparece de manera natural – no intencionada, en los entrevistados.

Los sujetos entrevistados no se refirieron a la Categoría Autonomía- Dependencia, por lo que no fue analizada. Así mismo, a la luz de los hallazgos se pudo constatar que algunas categorías definidas previamente, eran particularmente difíciles de delimitar unas con otras.

Se espera sistematizar la información obtenida y así construir un corpus de conocimiento en donde estén presentes las categorías definidas y las no planificadas.

### **8.1 Identidad de Género (masculino y femenino).**

A continuación, se revisará la identidad de género, entendida como las significaciones atribuidas al hecho de ser hombre o mujer, de acuerdo a los jóvenes agresores entrevistados.

Al ser consultados acerca de los atributos que caracterizan a los hombres, comienzan a emerger una red de creencias relativamente comunes, que se relacionan en primer orden con que el hombre posee superioridad física sobre la mujer, tienen más fuerza y tienen mayor dificultad de permanecer quietos durante un tiempo que las mujeres. Éstas, son vistas como frágiles y débiles corporalmente hablando, siendo coherente a la vez con un prototipo de delgadez esperado, mandato presente en la cultura occidental.

*“Los hombres son altos, fuertes, pueden tomar cosas pesadas, a mí me dicen que soy el más fuerte del curso me puedo a todos los hombres del curso y porque me puedo a mi hermana”.*

*(N1.1)*

*“Las mujeres son más sumisas que los hombres, los hombres son como más inquietos”.*

*(C1.3)*

Cognitivamente hablando, los sujetos entrevistados ponen de manifiesto una cierta impulsividad e inmadurez, característica de los hombres y no de las mujeres, referido a las

dificultades de anticipar las consecuencias de sus actos y el “acting out” a la hora de expresar sus emociones, sobre todo la ira.

*“[Los hombres piensan de forma] lenta, son muy extremistas, que cuando expresan sus emociones son muy extremistas.*

*N(1.2)*

*“Las mujeres maduran antes que los hombres. Los hombres son más inmaduros”.*

*(C1.2)*

Contrariamente a los niños, las niñas son percibidas con mayor ajuste escolar, autocontrol, ordenadas, rigurosas y con mayores habilidades cognitivas.

*“[Las mujeres] que en clases o en trabajos, lo hacen y no se mueven, en cambio los hombres son más inquietos y no se controlan”.*

*N(1.6)*

*“Mmm,[las mujeres son] bajitas, mmm inteligentes, mmm rápidas para pensar, con buena memoria”.*

*(N1.5)*

*“Principalmente las mujeres porque son... he... se ponen a pensar y deducen lo que van a hacer o pueden hacer, y... lo hacen”.*

*(N3.1)*

Sin embargo, cuando se trata de comprender el doble sentido, o los mensajes no literales, los hombres lo harían con mayor éxito.

*“[Las mujeres] Piensan distinto, piensan en cosas más buenas, Por ejemplo, el hombre tira una talla y la mujer como que no capta, porque piensa en cosas más buenas, no piensa en cosas malas”.*

*(C1.9)*

Si se considera el ámbito socioafectivo, los entrevistados señalan que las mujeres son más generosas y serviciales que los hombres, destacando en ellas un tono afectivo y preocupación por el bienestar de los demás. Contrariamente, el hombre sería más individualista, poniendo su propio bienestar en primer lugar.

*“Por ejemplo una amiga que se saca puras buenas notas, otras le inventan rumores de que ella se burla de los demás pero es súper buena persona, sale elegida mejor compañera, es humilde y en vez de decir que tiene la mejor nota, les dice a los demás que se esfuercen para que pueda irles mejor”.*

*(B1.3)*

*“[Los hombres]No deberían preocuparse tanto por ellos mismos, pensar más en la gente que está a su alrededor, a no herir a las demás personas”.*

*(B1.5)*

Así mismo, las mujeres serían más cuidadosas en el uso del lenguaje, evitando un vocabulario soez o vulgar.

*“los hombres dicen cosas más así, como más así obscenas, como que dicen garabatos, así como no sé poh, una mujer se cae y dice “Ah me caí” y el hombre dice “Con.. titución, me caí.” (Ríe).*

*(C1.4)*

***“...Los hombres dicen muchos más garabatos que las niñas, en donde sea, cuando sea. Por ejemplo, uno se cae y dice un garabato”. (Risas)***

**(C1.6)**

Otro de los aspectos relevantes en la identidad femenina y masculina reconocida por los entrevistados, es el ámbito estético que los diferencia y determina. Las mujeres estarían más interesadas y atentas en el aspecto físico y estético de ellas mismas que los hombres, llegando incluso a existir, culturalmente hablando, ciertas restricciones al hombre en el ámbito de los cuidados personales.

***“...las mujeres se sacan una foto y pasan media hora buscando la foto perfecta y los hombres se sacan solo una y salga como sea y la guarda. Al hombre le da lo mismo como se ve.”***

**(B1.7)**

***“El hombre piensa que el aspecto físico no es lo más importante, por lo menos de uno, no hay cuidado así, o sea las mujeres se echan crema, a los hombres les da lo mismo”.***

**(C1.12)**

Un aspecto que destaca y que se configura como información emergente de la presente investigación, son las distintas formas de interrelación de los géneros masculino y femenino. Existirían diferencias en cuanto a las dinámicas de interacciones sociales entre mujeres y hombres, mientras que las primeras se relacionarían por medio de la competencia entre ellas, los segundos entablarían relaciones más fraternas y horizontales con sus congéneres.

***“Las mujeres son como más rencorosas que los hombres. Porque una mujer pelea, por ejemplo, un hombre tiene ropa igual que el otro y dicen “hermanos”, pero las mujeres tienen igual la ropa y dicen “oh maldita”.***

**(C1.5)**

## 8.2 Relaciones de Poder y Jerarquías.

Uno de los aspectos esenciales en la construcción de las identidades masculinas y femeninas, es el complejo fenómeno implícito de las relaciones de poder. Cómo y qué dinámicas han naturalizado ciertas prácticas que resultan en un orden social en que interactúan los sujetos dominantes y dominados. Creando una “realidad” tautológica, jerarquizada y ordenada de acuerdo a ciertos cánones definidos por nuestra cultura.

Los jóvenes atribuyen al género femenino actitudes pacíficas, no agresivas y evitativas de conflicto. Se conceptualiza a la mujer como un ser débil en relación al hombre, sin voluntad, caracterizadas por la sumisión y postergación de su voluntad no sólo como una estrategia de afrontamiento de las dificultades, si no como una característica inherente a ellas.

***“Sensibles, mi hermano está peleando con mi mamá y le grita y se va con un portazo y mi mamá se pone a llorar.”***

**(N2.1)**

***“...A veces me tocan la espalda y me dicen que quieren a mi hermana o a mi mamá [“a tu hermana”] y me molesta.***

*E: ¿Y qué significa eso de “a tu hermana”, cómo lo entiendes tú?*

***B: Osea es como para molestarte no más y que otros digan “Oh te jodieron” y eso...”***

**(B2.1)**

Por otro lado, se observan distinciones al interior de los géneros que traen consigo diversos grados de influencia y por ende de poder. Es así como se reconocen sub-clasificaciones que determinarían el comportamiento de cada uno de sus miembros. Para definir la relación, se realizan categorías de acuerdo a las habilidades sociales o posesiones materiales, las cuales darían paso al modelo de dominio de unos y sumisión de otros.

*[sobre las populares] “es que ellas siempre son las más destacadas, ser amigas de ellas, las otras son más calladitas, tímidas. Las Populares son más conversadoras, andan para allá y hablan con ese y el otro, son como más extrovertidas”.*

*(V2.1)*

*“Bueno están como siempre las humildes y las creídas. Las humildes que son como buenas personas y las otras que creen que son las mejores”.*

*(B1.2)*

*“Popular principalmente es como “una persona que le tienen respeto a otra” porque es bueno para algo es inteligente, bueno para la pelota o cualquier cosa es como el popular, el mejor, todos lo siguen, todos quieren aprender de él”.*

*(C2.4)*

*“[Las populares] muestran que son mejores que las demás, muestran sus celulares y muestran a todos las cosas que tienen”.*

*(B2.2)*

Un aspecto que llama la atención es que las nociones de igualdad y equidad entre mujeres y hombres, así como de reciprocidad entre ambos, están presentes en el discurso de los entrevistados cohabitando con los anteriormente planteados de poder y jerarquía.

*“E: ¿Qué cosas no deben o no pueden hacer los hombres? O que mayoritariamente no hacen los hombres.*

*C: es que si fuera un hombre machista, los hombres según ellos dicen que no lavan la loza no ponen la mesa, no aspiran, la mujer hace todo, pero como no soy así, es 50 y 50”.*

*(C2.3)*

*“...que en el curso nunca ha habido un grupo popular, todos son populares, no hay nerds, los estudiosos y los que juegan a la pelota son todos populares.*

*E: y tú, con quien te juntas ¿Con niños o niñas?*

*B: con los dos, el 50% de mi tiempo con niñas y el 50% con hombres”.*

**(B2.5)**

### **8.3 Roles de Género.**

Se entiende como rol de género al conjunto de normas establecidas socialmente para cada sexo, el cual tiene un carácter regulatorio y restrictivo implícitamente.

De acuerdo a la muestra de investigación, se le atribuye al género femenino los roles de “dueña de casa”, vale decir, responsable del orden y limpieza del hogar, junto con la crianza y cuidado de los niños, el hombre en este caso sería un colaborador, realizando muchas menos actividades relacionadas con este aspecto. También se observa la conceptualización del doble rol de la mujer, de madre y trabajadora, por ende, con mayor sobrecarga de trabajo diario. Además, la mujer sería la encargada de dar contención emocional a los miembros de la familia, junto con la expresión de sus afectos.

*“... como que pasan más flojeando, por ejemplo, mi mamá siempre está haciendo las cosas, a mi papá le gusta cocinar, pero mi mamá con la ropa, (V1.1) la mujer es más dueña de casa, y los hombres como más de tele”.*

**(V3.1)**

*“[Las mujeres son] más trabajadoras, bueno mi papá igual tiene harto trabajo, pero en la casa es descansar, en cambio mi mamá trabaja en la empresa y en la casa”. (V3.2)*

*“...es raro ver como un hombre sea dueña de casa, más las mujeres son como de las labores de casa, de limpieza y orden”.*

*(V3.3)*

*“Mi mamá, por ejemplo mi papá llega según él más cansado que mi mamá, pero hacen lo mismo trabajan igual y mi papá se llega a recostar y de ahí ayuda, pero mi mamá se pone al tiro a hacer las cosas. Los dos llegan cansados, mi mamá reclama que mi papá no le ayuda”.*

*(C3.6)*

De igual forma, se reconocen los roles exclusivos del género masculino tales como: el hombre es el proveedor económico de la familia, los ingresos de la mujer serían sólo un complemento. Los hombres deben controlar sus emociones y sus afectos, especialmente la tristeza que simbolizaría debilidad. La toma de decisiones se debe realizar de manera racional cuidando no incluir en aquello su afectividad.

En relación a la crianza, el padre es quien, con firmeza, debe administrar la disciplina y control de los hijos.

*“E: ¿Quién hace los trabajos más importantes, los hombres o las mujeres?”*

*las mujeres, es que mi papá tiene un buen trabajo, mi mamá con su trabajo, no paga las cuentas, mi papá es el que paga, lo que gana mi mamá ella lo ocupa en no se... ¿en la comida? Si es como sobrevivencia es mi papá y en caso de que sea de orden y limpieza son las mujeres”.*

*(V3.4)*

*“...que ella [La mujer] más que nada es la que lo cría, en cambio el papá es el que aporta el dinero”.*

*(C3.3)*

*“Es como darse un beso en la mejilla, este pensamiento sí que es machista, pero no encuentro que corresponde que los hombres se saluden con un beso aquí (en la mejilla).*

*(C1.14)*

*“E: ¿y te parece bien que [los hombres] sean llorones?*

*...sí pero no tanto, es bueno porque así descargan sus emociones y malo porque después lo molestan, los niños que son más grandes.*

*(N1.4)*

Tanto para las identidades femeninas como masculinas, de acuerdo a los entrevistados, existe una restricción a la adopción de alguna identidad sexual que no sea la Heterosexual.

*“E: ¿y por qué te daría vergüenza?, ¿qué crees que pensarían los demás al verlos saludarse con un beso?*

*mmm que somos gays*

*E: ¿y eso no está bien?*

*no, mal (tono enfático)*

*E: ¿lo tomas como un insulto?*

*sí.*

*(N1.7)*

#### **8.4 Razón y Emoción.**

En relación a la racionalidad y emotividad, los sujetos de la muestra sostienen que las mujeres y niñas tienen mayor conexión con sus emociones, por lo tanto, se espera que se expresen de forma más emotiva e intensa que los hombres. Esta emocionalidad les permite ser más empáticas y asertivas que los hombres y niños.

*“Por ejemplo si estamos viendo una película como de llorar y todo eso, la mayoría de las mujeres llora y los hombres miran y no se les cae ninguna lágrima”.*

*(B5.2)*

*“Las mujeres se ponen en el lugar del otro. A veces los hombres se hacen comida y es sólo para ellos, pero las mujeres hacen almuerzo para toda la familia”.*

*(B5.3)*

Referido a la asertividad, los entrevistados señalan que las mujeres y niñas son muy cuidadosas en la toma de decisiones, poniendo atención a variados factores antes de hablar o actuar, no es el caso de los hombres y niños, los cuales se caracterizan por ser precipitados e impulsivos a la hora de tomar decisiones, hablar o comportarse, sin considerar las consecuencias de esto.

*“E: ¿Qué caracteriza a las niñas?”*

*C: que son más pudorosas, piensan mucho las cosas antes de decir las, hacen las cosas con cuidado”.*

*(C5.2)*

*“Porque las mujeres quieren tener una vida buena y a los hombres no les importa su vida o les importa muy poco”.*

*(N5.3)*

***“Los hombres son más desorganizados no se planifican y siempre se le olvidan las cosas que pueden hacer, desaprovechan las oportunidades. (N1.7)***

*E: ¿Cómo desaprovechan las oportunidades?*

***N: por ejemplo, si estamos haciendo un trabajo muy bueno o como un futbolista y le ofrecen trabajar como alguien de oficina y le pagan menos, el hombre elegiría la oficina, porque no sé creo que desaprovecharía esa oportunidad”.***

**(N5.1)**

En relación a las emociones, si bien los niños y hombres operan de manera más racional y por tanto menos emotiva que las mujeres, serían más expresivos a la hora de emerger emociones negativas, tales como la ira y malestar.

***“N: cuando llegan las emociones, llegan al límite. Cuando me enojo me enojo, le pego a las paredes, me encierro en mi pieza, me amurro, le pego a mi oso”.***

**N(1.3)**

Finalmente, aun cuando el mundo emotivo estaría reservado para las identidades femeninas, los entrevistados señalan que los hombres expresan mayor alegría que las mujeres, las cuales serían más serias y contenidas. Esto podría estar relacionado con las interacciones entre los hombres, las cuales serían más cordiales y fraternas que las de las mujeres.

***“Porque los niños son más agradables, las niñas son muy serias, alguna, se toman muy pocas cosas al chiste”.***

**(N5.4)**

## **9. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.**

A continuación, se analizarán los resultados obtenidos por medio de las entrevistas en profundidad realizada a los Agresores Escolares.

Se puede observar que los jóvenes entrevistados, por medio de sus discursos, poseen una identidad de género masculina prototípica -señalada en la literatura como hegemónica- por ello se definen como jóvenes con mayor potencia física que las mujeres y con menor control de los impulsos, vale decir, frente a una situación de estrés ellos actuarían de manera impulsiva, sin mediar reflexión o análisis de las consecuencias que podrían tener sus actos.

En contraste a lo anterior, las mujeres son vistas como más débiles físicamente hablando, pero con mayor ajuste psicosocial, sobre todo en el contexto escolar, destacándose sobre los hombres por su disciplina, autocontrol y acentuado desarrollo de las funciones ejecutivas, especialmente la concentración, memoria, toma de decisiones, entre otras.

Al referirse a las emociones, los entrevistados en armonía con las identidades prototípicas del género masculino y femenino, señalan que a las mujeres les pertenecería el dominio de las emociones y la afectividad. Además de la empatía y actitudes de servicio hacia los demás, acompañado de una postergación de las propias necesidades. El hombre muy por el contrario estaría restringido al pensamiento racional, no emotivo, caracterizado por el exitismo e individualismo. Para el caso de estos últimos, a pesar de ser rotulados como racionales y fríos, muestran gran expresividad -y descontrol- a la hora de las emociones como la ira, el enojo y la alegría.

Llama la atención en el discurso de los agresores escolares, que se realiza una diferenciación inter-género, así, la dinámica relacional entre las mujeres estaría caracterizada por la competencia, especialmente en el ámbito estético y de posesiones materiales y en el caso de los hombres por la

cooperación y compañerismo. Se instaurarían relaciones de poder al interior de los géneros, formando dinámicas de dominio de unos y sumisión de los otros. Esta red de creencias podría arrojar luces para comprender el fenómeno de la violencia escolar entre mujeres insertas en el sistema educativo, el cual dada su escasa visibilidad es pobremente comprendido.

Al caracterizar la identidad masculina que poseen los entrevistados aparecen como se mencionó en párrafos anteriores, dinámicas que señalan la presencia de jerarquías de poder e influencia entre pares. Los hombres dominantes se caracterizarían por su potencia física, agresividad y la posesión de bienes materiales o habilidades sociales que serían apetecidas por los demás compañeros. Quienes no cumplen con este perfil, se transformarían en sus “seguidores”, jóvenes “aprendices” del hombre que domina.

Para el caso de la identidad femenina, de acuerdo a las entrevistas, sería propio del género actitudes pacíficas, no violentas y evitativas de conflicto, por ende, prevalecerían en las mujeres conductas de sumisión y obediencia más que en el grupo de los hombres.

Un hallazgo relevante en esta investigación es la coexistencia de relaciones de poder y jerarquía junto con la noción de igualdad y equidad de género por parte de los jóvenes agresores. Al mismo tiempo de describir patrones relacionales correspondientes al modelo de dominio/sumisión, emergen ideas y declaraciones directamente relacionadas a valoraciones de equidad e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Junto a lo anterior, se observa una valoración positiva hacia el rol de la mujer, como trabajadora, portadora de habilidades domésticas, de crianza, administrativas y laborales que la ponen por sobre el desempeño de los hombres.

Los sujetos entrevistados declaran una serie de roles de género -reguladores y restrictivos- para los hombres, los cuales no muestran cambios significativos con la literatura tradicional en relación

al género, son roles marcadamente diferentes para el hombre y para la mujer, destacando el predominio público para los primeros y el privado para las segundas.

Para el caso de los roles de género masculino, destacan el rol de proveedor económico y por tanto ligado al mundo laboral, el hombre “debe” ser el encargado de llevar el sustento económico a la familia, mientras que la mujer sólo aportaría como un complemento de éste. En la toma de decisiones, los hombres deben hacerlo de una manera racional y fría, sin considerar los afectos, los cuales están reservados para el mundo femenino.

Así mismo, las mujeres tendrían el rol de contención y cuidados físicos y psicológicos de los miembros de la familia, mientras que el hombre, “por su firmeza y racionalidad”, debiera ser quien controle y administre la disciplina de los hijos.

Para ambos géneros existe, de acuerdo con los entrevistados, una restricción a la Heterosexualidad, dejando fuera otras orientaciones sexuales como la homosexualidad, bisexualidad, entre otras.

En relación a la toma de decisiones y los complejos procesos que le subyacen, los jóvenes del estudio señalan que los hombres se caracterizan por el uso del pensamiento racional, se espera que un hombre no se haga valer de su afectividad para actuar o pensar. Por el contrario, a la mujer se le identifica como el género que utiliza -y está llamada a utilizar- toda la gran gama afectiva para la toma de decisiones y resolución de problemas. Además, esta gran emotividad que poseen las mujeres les permitiría ser empáticas, asertivas y estar más conectadas con los otros, percibiendo sus necesidades afectivas y poniéndose al servicio de éstos para brindar contención y ayuda. Esto también las definiría como personas más contenidas y poco espontáneas.

Al intentar responder a la pregunta de investigación **¿Cómo se vincula la identidad de género masculina de jóvenes insertos en el sistema escolar con el ejercicio de violencia escolar?**

Los agresores escolares del estudio, por medio de sus relatos, dan cuenta de su realidad identitaria correspondiente al arquetipo tradicional masculino. Fuertes físicamente, heteronormativos, impulsivos, iracundos, cuyo rol es generar recursos fuera del hogar para asegurar la mantención de sus miembros. Identificando además ciertos atributos relacionados con las posesiones o habilidades lo que les permitiría poseer mayor influencia sobre los otros.

Con esto, se intenta explicitar que los jóvenes agresores de este estudio validan la existencia de sujetos con mayor poder que otros, los cuales debieran ser seguidos, respetados y admirados. Esta visión promueve una cultura vertical y jerarquizada, desbalanceada en cuanto a poder, lo cual propiciaría un clima de desigualdad simbólica, de inequidad y por tanto facilitador de la aparición del fenómeno de violencia escolar.

Finalmente destaca, junto a la dinámica relacional de la identidad de género de los varones de la muestra de investigación, la emergencia de redes de creencias relacionadas con la Igualdad y Equidad de Género, que funcionarían de manera paralela y escasamente relacionadas o conectadas con las creencias mencionadas en el párrafo anterior. La identidad de género de los agresores correspondería en gran medida con la identidad culturalmente prototípica del hombre, coexistiendo con estas nociones de igualdad, pero sin mayor conexión ni menos aún, impacto en la forma de concebir y vivir la convivencia del aula. Ver Figura N°1 y Figura N°2.

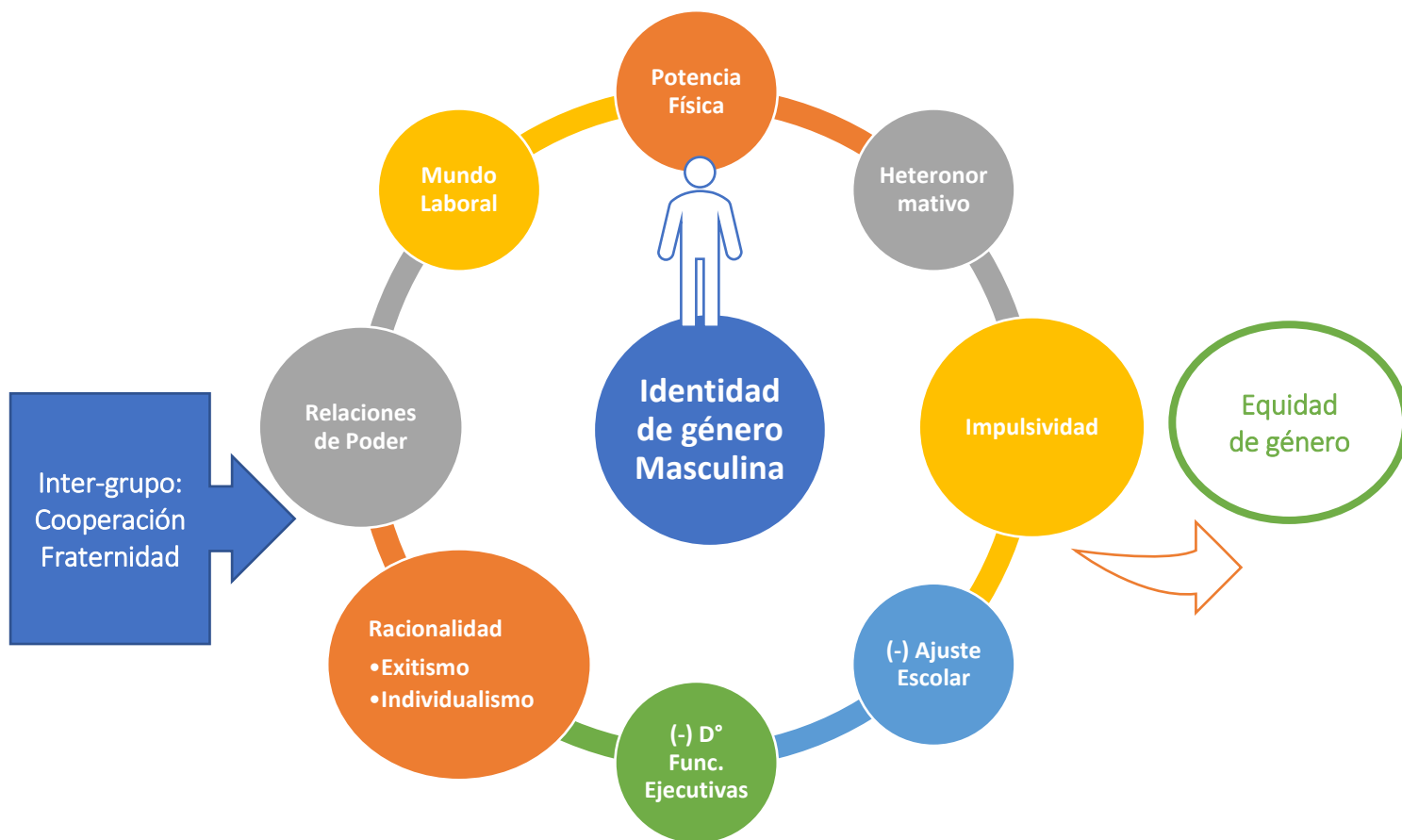


Figura N°1: Diagrama de Identidad de Género Masculino de Jóvenes Agresores Insertos en el Sistema Escolar.

Estos resultados fueron expuestos a un grupo reducido para realizar la triangulación de los hallazgos y así validarlos. Se procedió a hacer una reunión con los Expertos en Violencia Escolar del Establecimiento, Inspectora y Encargada de Convivencia Escolar, junto con los estudiantes entrevistados, quienes dieron su impresión de los resultados y estuvieron satisfechos y conformes con los resultados.

## 10. Conclusiones

La Violencia Escolar es un fenómeno que en los últimos 15 años ha despertado gran interés por diversos agentes de la sociedad como educadores, profesionales de la salud, organizaciones privadas y públicas, entre otras. El Estado de Chile ha promulgado una serie de políticas conducentes a bajar las tasas de víctimas y de eventos de violencia en los establecimientos educacionales del país. Los diversos estudios e investigaciones diferencian este tipo de violencia de la típica diada víctima-victimario ya que se reconocen a tres actores participantes los cuales son la víctima, el agresor y el testigo.

Las intervenciones que se han planteado para dar respuesta a este fenómeno son variadas y consideran distintos niveles de acción, entre los cuales destacan el desarrollo de habilidades sociales a las víctimas junto con un adecuado control de impulsos a los agresores, entrenamiento en resolución pacífica de conflictos, estrategias para fomentar la participación activa de los testigos para frenar el fenómeno de violencia, hasta abordajes multi-sistémicos que incorporan a toda la Escuela e incluso a variados actores de la Comunidad.

En el presente estudio se describió el fenómeno de la Violencia Escolar, realizando una delimitación conceptual, caracterizando a sus participantes y el contexto en que se genera, junto con la prevalencia nacional e internacional de este fenómeno. Luego se describieron los diversos mecanismos por los cuales los expertos han intentado dar una respuesta y enfrentar el problema, destacando experiencias de la UNICEF, OMS y países desarrollados como Finlandia.

Este estudio pone énfasis en analizar cuáles son los aspectos que llevan a un joven a convertirse en un agresor escolar, planteando que podría estar vinculado con el modelo de masculinidad hegemónica, la identidad masculina tradicional, caracterizada por la superioridad física y

simbólica del hombre por sobre las mujeres, y por lo simbolizado como femenino, validando dinámicas de dominio/sumisión y asumiendo diferencias jerárquicas entre los sujetos.

Los resultados de la investigación, señalan que la identidad de género de los jóvenes respondería a la visión prototípica del hombre, como superior físicamente a la mujer, un ser impulsivo, con dificultad para manejar su ira o enojo, cuyos roles en la vida serían ser el proveedor económico del hogar y el encargado de tomar decisiones racionalmente, sin mostrar ni hacer uso de una emocionalidad exacerbada, característica reservada para las mujeres. Se reconoce en ciertas personas algunos atributos físicos o de posesión, que los harían merecedores de una posición superior respecto de los otros y, por lo tanto, dignos de ser seguidos, respetados y admirados. Esto ocurre en las dinámicas femeninas y masculinas.

Las dinámicas que surgen entre grupos del mismo sexo arrojan ciertas diferencias según el estudio, mientras que los hombres al compartir entre ellos exhiben comportamientos y actitudes de cooperación y fraternidad, las mujeres serían menos amistosas y más competitivas. Este aspecto es de suma importancia y podría aportar evidencia para comprender el fenómeno de violencia escolar entre mujeres. Violencia que es menos visible que la que protagonizan los hombres.

Un aspecto relevante en los resultados de esta investigación, es la aparición del concepto de Equidad de Género, no esperado ni especialmente compatible con las identidades tradicionales de masculinidad y feminidad. En el discurso de los jóvenes agresores emergen de forma paralela los conceptos de igualdad y desigualdad de género, junto con la valoración positiva hacia la mujer, quien tendría no sólo un rol fundamental en el seno familiar, sino también en el mundo laboral. Este hallazgo podría explicarse en parte por la mayor atención que ha tenido la mujer en el mundo, por el interés de los países, sus representantes y personas influyentes por erradicar todo tipo de discriminación por género existente. No obstante lo anterior, este concepto no se aprecia conectado

con los demás presentes en los discursos, tal vez un desafío a nivel formativo y de políticas públicas, sería desarrollar el concepto de igualdad y equidad de hombres y mujeres no de manera aislada si no profundamente relacionada con las prácticas cotidianas que aportan día a día a la construcción de identidad de cada uno de los sujetos.

La consideración del hombre como un sujeto impulsivo, heteronormativo, fuerte físicamente, que debe enfrentar los desafíos de su existencia de manera racional, competitiva e individualista sería un escenario propicio para un agresor escolar, que reconoce en la escuela una dinámica jerarquizada, en donde existen personas que dada su “*inferioridad*” física o simbólica son propicias de dominar. Situación que se considera favorecedora de la aparición de fenómenos de violencia y discriminación.

En concreto, este trabajo muestra el papel de las variables socioculturales en las dinámicas relacionales del mundo escolar. La identidad de género desempeñaría un papel importante para explicar las situaciones de violencia, por lo que las intervenciones que no consideren este aspecto, no serían del todo útiles. Si se adiciona a lo anterior programas de mediación o de desarrollo de habilidades de resolución pacífica de conflictos, pudiesen ser limitados sus resultados. Cobran relevancia por lo tanto, los programas preventivos, tendientes a desarrollar en los niños y jóvenes habilidades de solidaridad, cooperación y empatía junto con un marcado énfasis en el enfoque de género.

Esta investigación, en definitiva, aporta información valiosa para elaborar y concebir nuevas formas de abordar la violencia escolar. Como lo señala la Fundación TODO MEJORA, se hace necesario [en las escuelas] un análisis más profundo, con un abordaje desde los derechos humanos, promoviendo una educación integral e inclusiva y con un fuerte eje en el desarrollo humano y desarrollo de la identidad sexual. Enfoques que incorporen a toda la Comunidad Educativa y

especialmente en los estudiantes en estadios tempranos de desarrollo, un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejen el respeto al ser humano y a su dignidad poniendo en primer lugar los derechos humanos y adhiriendo a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia. (Alegre, 2006 cit. en Lomas, 2007)

## 11. BIBLIOGRAFÍA.

1. Bassaletti, R. y González, P. (2016) Convivencia y prevención de violencia escolar: los desafíos que vienen para Chile. Revista Conceptos, n°35. Fundación Paz Ciudadana, 2016.
2. Bodgan, R. Taylor S. Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. Ediciones Paidós Ibérica, España. 1992.
3. Bourdieu, Pierre. La Dominación Masculina, Editorial Anagrama, España, 2000.
4. Butler, L. Platt, R. A. Bullying: A Family and School System Treatment Model. The American Journal of Family Therapy, vol. 36 p.18-29, 2008.
5. Butler, J. Regulaciones de Género. Revista de Estudios de Género. La Ventana, vol. 23, p. 7-35, 2006.
6. Burin, M, Meler, I. Género y Familia. Editorial Paidós, Argentina, 1998.
7. Cava, M. J. Musitu, G. Murgui, S. Familia y Violencia Escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. Psicothema, vol.18, no.3, p. 367-373, 2006.
8. Díaz-Aguado M.J. Porqué se produce la Violencia Escolar y cómo prevenirla. Revista Iberoamericana de la Educación. no.37, p.17-47, 2005.
9. Díaz-Aguado, M.J. La Intervención Familiar en la Prevención de la Violencia y la Exlusión. En <http://mariajosediaz-aguado.tk> 2006.
10. Ersilia Menesini & Christina Salmivalli (2017) Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions, Psychology, Health & Medicine, 22:sup1, 240-253, DOI:10.1080/13548506.2017.1279740

11. Fekkes, M. Pijpers, F. Verloove-Vanhorick, S. Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. *Health Education Research*, vol. 20, no. 1, 2005.
12. Fundación TODO MEJORA CHILE. Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016. [www.todomejora.org](http://www.todomejora.org), Santiago de Chile, 2016.
13. Guerrero, M. Identidad, Género y Familia. *Revista Electrónica Zacatecana sobre Población y Sociedad*. no. 28, 2006.
14. Herrera, P. Rol de género y Funcionamiento Familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, vol.16, p. 586-573, 2006.
15. Iñiguez, L. *Análisis de Discurso: Manual para las Ciencias Sociales*. Editorial UOC, España.
16. Jenkins, Alan. *Invitations to Responsibility*, Dulwich Centre Publications, Australia, 1990.
17. KiVa Chile, en [www.kivaprogram.net/chile/program](http://www.kivaprogram.net/chile/program).
18. Lecannelier, F. *Bullying, Violencia Escolar: ¿Qué es y cómo intervenir?*. Universidad del Desarrollo, Unidad de Intervención temprana, 2008.
19. Lomas, C. ¿La escuela es un infierno? *Violencia Escolar y construcción cultural de la masculinidad*. *Revista de Educación*, no. 342, p. 83-101, 2007.
20. López, A. Güida, C. *Aportes de los Estudios de género en la conceptualización sobre Masculinidad*. Universidad de la República, 2000.
21. Ministerio del Interior. *Resumen Ejecutivo – Estudio Nacional de Violencia en el ámbito escolar*. Gobierno de Chile, 2005.
22. Ministerio de Educación. *Encuesta Nacional Prevención, Agresión y Acoso Escolar*. SIMCE. Gobierno de Chile, 2011.

23. Monclús, A. La Violencia Escolar: Perspectivas desde Naciones Unidas. Revista Iberoamericana de Educación. no. 38, p. 13-32, 2005.
24. Níkel, M. Krawczyk, J. Níkel, C. Forthuber, P. Kettler, C. Leiberich, P. Muehlbacher, M. Tritt, K. Mitterlehner, F. Lahman, C. Rother, W. and Loew, T. Anger Interpersonal relationships, and health- related quality of life in bullying boys who are treated with outpatient family therapy: a randomized, prospective, controlled trial whit 1 year of follow-up. Pediatrics, no. 116, p. 247-254. 2005.
25. Olweus, D. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Ediciones Morata, España. 1998.
26. Olweus, D. Acoso Escolar, “Bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de Investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, 2004.
27. Rigby, K. Adressing bullying in schools. Trend Issues Crime Criminal Justice. No. 259, p. 1-6. 2003.
28. Sabuco, A. Sala, A. Santana, R. y Rebollo, M.: Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. Revista de curriculum y formación del profesorado, Universidad de Sevilla, España, 2013.
29. Stevens, V. De Bourdeaudhuij, I. Van Oost, P. Relationship of the Family Environment to children`s involvement in bully/victim problem at school. Journal of Youth and Adolescence, vol. 31, no. 6, p. 419-428, 2002.
30. Tajfel, H. Grupos Humanos y Categorías Sociales: estudios de psicología social. Editorial Herder, España, 1984.
31. Trautmann, A. Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. Revista Chilena de Pediatría, vol.79, p. 13-20, 2008.

32. Varela, J. Agurto, L. Acoso Escolar, su caracterización y modelos de intervención. World Vision Chile, 2017.
33. Wetherell, M. Potter, J. El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. Traducción de artículo de Antaki, C. *Analysing everyday Explanation*, 1988.

Anexo N°1:

### **Pauta de Entrevista en Profundidad para Agresores**

Entrevista Identidad de Género.

Preguntas:

- Concepto de hombre/mujer:
  - ¿Qué caracteriza a los hombres? ¿Cómo son los niños?
  - ¿Qué caracteriza a las mujeres? ¿Cómo son las niñas?
- ¿Quién es más importante, el hombre o la mujer?
- ¿Quién hace los trabajos más importantes?
- ¿Qué cosas no deben o pueden hacer los hombres?
- ¿Qué significa ser un niño popular?
- ¿Con quién te juntas, con niños o niñas? ¿Por qué?
- ¿Cómo te saludas con los niños y niñas? ¿Saludar de beso a un hombre está bien?
- ¿Qué opinas de un niño que llora cada vez que tiene un problema?
- ¿Te gustaría haber nacido mujer?

**Anexo N°2: Registro Escrito de Entrevistas**

## Entrevista N°1: Identidad de Género

**Sujeto:** Cristóbal (C)

**Edad:** 12 años

**Curso:** 7º básico

**Fecha:** 6 Diciembre, 2016.

**E:** Hola Cristóbal mi nombre es Antonella Sanguinetti y yo te voy a hacer una pequeña entrevista donde yo quiero que tú me respondas algunas preguntas, respóndelas libremente, no hay respuestas buenas ni malas y date todo el tiempo posible para poder responder.

**C:** ya.

**E:** Te voy a hacer preguntas en relación a los hombres y las mujeres. Tú como hombre, ¿qué caracteriza a los hombres o a los niños?

**C:** Pero... ¿físicamente o psicológicamente?

**E:** de las 2... haber físicamente.

**C:** eh... no sé, **musculatura**, la forma de pensar...

**E:** ¿cómo piensan los hombres?

**C:** No sé, **no piensan igual que las mujeres (C2.1), las mujeres maduran antes que los hombres. Los hombres son más inmaduros.(C1.2)**

**E:** Dame un ejemplo.

**C:** en clases las **mujeres son más sumisas que los hombres, los hombres son como más inquietos.(C1.3)**

**E:** Ya, ¿se paran más en la sala?

**C:** sí, eso.

**E:** ya, y eso es físico lo que me hablaste, ¿y psicológicamente cómo son los niños de tu edad o en general?

**C:** ¿psicológicamente? No sé, traviosos, eh (piensa).

**E:** cosas buenas y malas.

**C:** **burlescos por así decirlos, es que no encuentro la palabra, como que no tienen miedo de decir las cosas al tiro. (C5.1)**

**E:** ¿lo dicen sin pensar?

**C:** no, lo **dicen sin pudor, la largan no más.(C5.1)**

**E:** ¿Aunque eso que digan qué? Tú crees que no es...?

**C:** no corresponde.

**E:** ¿cómo qué?

**C:** no se poh, garabatos, le ponen nombre a las cosas que no corresponden.

**E:** ¿Como sobrenombres?

**C:** sí eso, pero eso es más general, de los hombres y las mujeres.

**E:** ¿De tu curso, de tu relación con los hombres?

**C:** sí.

**E:** ¿y eso lo hacen solamente entre hombres?

**C:** No, las mujeres también, no son tantas pero también ponen sobrenombres.

**E:** y ¿qué caracteriza ahora a un hombre grande?, me dijiste la musculatura, la forma de pensar, pero me lo dijiste en los niños, que eran más inmaduros, ¿También crees que la forma de pensar es distinta en los hombres y mujeres más de adultos?

**C:** sí,

C1.1: Los hombres poseen mayor potencia física.

C1.2 :Los hombres son más inmaduros que las mujeres.

C1.3: Los hombres presentan mayor inquietud motora.

C2.1: Las mujeres son más sumisas. (postergación de voluntad)

C5.1: Los hombres son impulsivos, no piensan las consecuencias antes de hablar.

E: ¿porqué? A ver, dame un ejemplo.

C: Porque **los hombres dicen cosas más así, como mas así obscenas,(C1.4)** por así decirlo.

E: Ya...

C: y... eso (ríe).

E: ya, más obscenas, ¿Como qué? Dame un ejemplo, libremente, no se preocupe.

C: No sé, **como que dicen garabatos, así como no sé poh, una mujer se cae y dice "Ah me caí" y el hombre dice "Con.. titución, me caí."** (Ríe).(C1.4)

E: ya y algo más, ¿qué cosas hacen distintas?

C: sí, es que no sé, cosas buenas y malas, no sé, **jugar futbol...**

E: ya.

C: no sé, en el recreo, **andar burlándonos de nosotros mismos.**

E: ¿y eso les ha traído problemas?, porque les ha traído problemas.

C: sí, o sea personalmente sí, pero entre todos, se enojan y dicen que pare.

E: ¿y Uds. se defienden? ¿O a veces también promueven...?

C: no, no, no, uno dice una cosa y el otro responde con otra y así, hasta que uno se enoja, o sea no es normal que uno se enoje, o sea es normal, pero casi nunca pasa.

E: ¿y cuando se acaba esto?

C: no sé, cuando uno se disculpa y dice que no lo va a hacer más. También hay peleas.

E: y ahí se acaba.

C: y después de eso como que se piden disculpas al tiro, **las mujeres son como más rencorosas que los hombres. Porque una mujer pelea, por ejemplo, un hombre tiene ropa igual que el otro y dicen "hermanos", pero las mujeres tienen igual la ropa y dicen "oh maldita".** (C1.5)

E: ya, como más rencorosa, eso nos engancha a la segunda pregunta, ¿Cómo consideras que son las niñas? Piensa en las niñas que te juntas, ¿Qué caracteriza a las niñas?

C: **que son más pudorosas, piensan mucho las cosas antes de decirlas, hacen las cosas con cuidado** (C5.2)

E: ¿cómo con cuidado?

C: como no sé, como que mis compañeras 90%, 95%, 96% de mis compañeras no dicen garabatos, en cambio los hombres todos dicen garabatos, **como que las niñas son menos,,, no dicen cosas malas y esas cosas.** (C1.6)

E: a ver si te entiendo, ¿las niñas como que se cuidan más?

C: sí.

E: tú me dices que el 96% dicen garabatos ¿pero pillan más a los hombres?

C: eso.

E: ¿y cómo te explicas tú que pillen más a los hombres que a las niñas?

C: porque **los hombres dicen mucho más garabatos que las niñas, en donde sea, cuando sea. Por ejemplo, uno se cae y dice un garabato.** (Risas) (C1.6)

E: y a eso era que tú te referías cuando decías que los hombres llegaban y la decían nomás. Las niñas como que se cuidan un poquito más. ¿Y qué otra cosa caracteriza a tus compañeras de curso, en cuanto a actividades típicas de las niñas?

C1.4: El lenguaje de los hombres se caracteriza por palabras groseras a diferencia de la mujer.

C1.5: Entre las mujeres existe competencia y entre los hombres las relaciones son más fraternas.

C5.2: Las mujeres son más contenidas y cuidadosas, piensan antes de actuar o hablar.

C1.6: Las niñas utilizan pocos garabatos en relación a los hombres.

C: no sé, dibujan, pero hay unas que piensan parecido a los hombres.  
E: ¿Como a ver?  
C: malas, le ponen sobrenombre a todo y dicen cosas obscenas.  
E: Ya, ¿y cómo definirías tú a las mujeres, un rasgo característico de las mujeres grandes?  
C: mm son más femeninas.  
E: **¿qué es ser más femenino?**  
C: **femenino es como ser más delicada por así decirlo... (C1.7)** que otra cosa puede ser...  
E: si las mujeres son delicadas, ¿los hombres cómo serían?  
C: ¿un poco más maceteados?  
E: ¿así como corpulento?  
C: sí.  
E: pero hay mujeres bien maceteadas también...  
C: sí, pero una **mujer así como usted, normal, es una mujer delgada, normal (ríe) (C1.8)**  
E: ¿qué otra cosa?, piensa en tu mamá, piensa en las mujeres grandes que tú conoces, ¿en qué se diferencian? Porque físicamente la diferencia es clara entre hombres y mujeres, pero en cuanto a otras cosas más psicológicas **¿cuál será la diferencia?**  
C: **Piensan distinto, piensan en cosas más buenas, Por ejemplo el hombre tira una talla y la mujer como que no capta, porque piensa en cosas más buenas, no piensa en cosas malas. (C1.9)**  
E: ¿qué otra cosa?, interesante lo que dices.  
C: **a ver... es que ¿mujer normal o flaute? (C3.1)**  
E: lo que tú quieras, es tu respuesta **¿porque las mujeres flaites son como una subcategoría?**  
C: sí.  
E: **¿Cómo es la mujer flaute?**  
C: **ordinaria, obscena, piensa más mal que un hombre normal.**  
E: ¿y tú conoces mujeres flaites?  
C: Sí.  
E: ¿en Youtube o en vivo?  
C: en Youtube o en no sé, es que yo no me voy en micro a mi casa, me tienen que venir a buscar todos los días mis papás. Y el otro día mis papás estaban en San Antonio y mi papá no se logró comunicar con un tío que es amigo de mi papá y que me viene a buscar, no pudo venir a buscarme y me tuve que ir en micro.  
E: ¿y te gustó eso?  
C: a mí sí, porque nunca me dejan, pero lo que no me gustó es que estaba así sentado y **habían puros flaites y mujeres que hablaban puras ordinariieces.**  
E: ¿y esa no es como la típica mujer?  
C: **No, no es la típica mujer, la típica mujer es como más cuidadosa. (C5.2)**  
E: Ya, una pregunta, tienes que casarte con algo, no importa lo que yo diga, yo sé que soy mujer, pero te estoy preguntando a ti, ¿Quién es más importante el hombre o la mujer?  
C: **la mujer.**  
E: **¿por qué?**

C1.7: Las mujeres son más frágiles que los hombres.

C1.8: La normalidad para una mujer es ser delgada.

C1.9: La mujer es ingenua, por eso no siempre capta el doble sentido de las bromas.

C3.1: las mujeres serían normales o flaites. Las flaites son ordinarias, groseras.

**C: porque la mujer es la que procrea vida, no sé por qué otra razón.**

E: ¿es difícil la pregunta? ¿Te costó?

C: sí.

E: tú dices que la mujer es más importante por la procreación. ¿Y si pensáramos que el hombre fuera más importante por qué sería? Ya que te costó responder.

**C: Es que el hombre pone la semilla, y la mujer pone otra semilla es mitad y mitad, pero la mujer es la que tiene al bebé, lo cuida, la que lo engendra, la que engorda y después queda con marcas, cicatrices y todo eso. (C3.2)**

E: ¿lo cuida?

C: Sí.

E: ¿A qué te refieres con eso de cuidar?

**E: que ella más que nada es la que lo cría, en cambio el papá es el que aporta el dinero(C3.3), también lo cría pero la mamá es más importante porque lo amamanta y todo eso. (3.2)**

E: ¿y cuál sería la función del papá en la crianza?

**C: como ponerse más mano firme, como criar derecho(C3.4),** por ejemplo mi papá cuando era chico se enojaba cuando me sacaba una mala nota y eso me enseñó a no sacarme malas notas y desde ahí como que aprendí, cuando me saco una mala nota, mi papá se enoja y a mí no me gusta estar enojado con mi papá.

E: aprendiste desde que tu papá se enojaba, ¿Y qué hacía cuando se enojaba?

C: no se poh, me decía, no poh malas notas no, me decía que un 5.0 era una nota de una persona promedio, un 6.0 era de una persona que estudia y un 7,0 es una persona inteligente.

E: ¿y tú que notas tienes?

C: No sé, es que mi nota más baja es un 5.5, pero...

E: A ya entonces vas como de estudioso a inteligente, según tu papá.

C: Es que promedio de notas tengo 6.5, yo me considero, es que yo no estudio para las pruebas, me gusta poner atención en clases.

E: Eres inteligente también, imagínate que fueras inteligente y estudioso sería una tremenda mezcla. Oye tu me decías que el papá es el que pone la mano dura. **¿Y la mamá?**

**C: es como la que defiende. El papá se enoja y dice "No esto no" como que la mamá tiene más afecto.(C3.5)**

E: ¿Y quién da los permisos?

C: no sé, es que si mi papá dijo una cosa y mi mamá dice otra el que la dice primero es el que manda, porque no se pueden pasar a llevar.

E: ¿Y en el caso de tus compañeros quién es el que manda?

C: Es que por ejemplo el otro día me invitaron a un cumpleaños y llamaron a mi mamá y le dijo que si podía mi tío llevarme y después mi papá me iba a buscar, pero habló con mi mamá y ella me pregunto si quería ir sin preguntarle a mi papá, y yo le dije que sí. Y después mi papá me dijo que él no me había dado permiso pero me iba a dar igual. Pero tenía que preguntarle a él. O sea que mi mamá es la que da permiso para esas cosas.

E: pero a tu papá no le gustó que tu mamá no lo incluyera.

C: sí.

C3.2: La mujer es la encargada de cuidar y criar a los hijos.

C3.3: El hombre es el proveedor económico del hogar.

C3.4: El padre debe instaurar la disciplina con firmeza hacia sus hijos.

C3.5: La madre posee un rol de contención en la crianza de los hijos, primando los afectos.

E: y que piensas tu de eso, **¿quien finalmente debiera dar permiso?**

C: **mmm... es que igual depende, Yo creo que mi papá porque mi papa(C2.2)** es como, me dio... a ver como decirlo, es que cuando me saco una buena nota me da la mano y me dice bien... pero si me saco mala nota mi mamá también me reta, pero es que... no sé cómo explicarme.

E: ¿te duelen más los retos de tu papá?

C: Si.

E: ¿Por qué?

C: no sé, porque me siento como decepcionado de mi mismo.

E: **¿y cuando tu mamá te reta no es lo mismo, es menos fuerte?**

C: **no yo creo que me reta con más firmeza pero no me duele tanto, no me afecta tanto.(C2.1)**

C: ¿y por qué entonces crees que el papá debiera dar los permisos?

C: **es que a mi papá le cuento lo de las notas y él me da permiso con notas.(2.1)**

E: él tiene como el registro de tus notas y podría evaluar mejor si te lo mereces o no.

C: si.

E: otra pregunta: **¿Quién hace los trabajos más importantes?**

C: ¿en qué aspecto? ¿Qué tipo de trabajo?

E: Trabajos en general

C: ¿para aportar dinero a la casa se refiere usted? Eh, en cuanto a trabajar, trabajar, yo encuentro que los dos trabajan igual, trabajan en lo mismo, en distintas empresas, pero el que aporta más es mi papá. A eso me refiero.

E: ¿y quién crees tú que hace el trabajo más importante? Porque tu papá gana más dinero

C: sí.

E: pero, ¿quien tiene el trabajo más importante, no sé si tu mamá o tu papá, en general ¿Qué opinas tu?

C: **Mi mamá, por ejemplo mi papá llega según él más cansado que mi mamá, pero hacen lo mismo trabajan igual y mi papá se llega a recostar y de ahí ayuda, pero mi mamá se pone al tiro a hacer las cosas. Los dos llegan cansados, mi mamá reclama que mi papa no le ayuda. (C3.6)** Mi mamá llega a hacer más las cosas, ordena, echa las cosas a la secadora, lavadora, lava la loza, después mi papá despierta y ayuda. (Ríe). Es como el 80% del tiempo, el 20% llega y ayuda.

E: ¿y en qué ayuda tu papa?

C: Mi papá es más "reclamón" que mi mamá, cuando lava la loza, y cuando lava quiere que todos hagan cosas. Así como que el por dentro cree que no nos damos cuentas que hace cosas y no lo valora. Mi mama dice que no se valora porque lo saca en cara porque dice "ah estoy lavando la loza y no ayudan" (en tono de burla).

E: ¿tienes más hermanos?

C: si una hermana más grande, en primero medio.

E: entre uds. como hijos ¿Cómo se reparten las funciones de la casa?

C: eh..., darle comida a los perros yo le doy en la mañana y ella en la noche. Cuando ella no le da, le doy yo, pero al siguiente día ella tiene que reemplazar los turnos. Mi papá cuando está sucio, el fin de semana que siempre limpiamos los sábados, dice, no se poh, pasa la aspiradora por

C2.2: El padre es quien administra y debe dar los permisos de los hijos, ya que es él quien maneja la disciplina.

C3.6: La mujer trabaja más que el hombre ya que cumple doble rol. El hombre sería un colaborador esporádico de las labores de la casa.

favor y mi hermana hace otra cosa, lava la loza por ejemplo, pero para aportar también.

E: ¿Hay algo de la casa que no te guste hacer?

C: lavar la loza, mi hermana la lava, yo creo que a ella le gusta porque siempre que preguntan quién quiere lavar la loza, ella se ofrece.

E: ¿y a ti qué te gusta hacer? Dentro de que es fome yo creo...

C: si poh igual es fome, pero no sé me gusta pasar la aspiradora igual, es que me gusta que se vea más ordenado todo.

E: ¿Tú crees que es equitativa la repartición de funciones en las casa?

C: sí, yo creo que sí, ayer llegó a la casa y tenía que estudiar para una prueba, no tenía tiempo para hacerlo porque mi papá la vio muy desgastada, él le dio la comida a los perros y yo se la di hoy.

E: **¿Qué cosas no deben o no pueden hacer los hombres? O que mayoritariamente no hacen los hombres.**

C: **es que si fuera un hombre machista, los hombres según ellos dicen que no lavan la loza no ponen la mesa, no aspiran, la mujer hace todo, pero como no soy así, es 50 y 50. (C2.3)**

E: ¿tu papá cómo es?

C: Mi papá cuando era más joven era un poco más machista. Mi mamá le decía a el mismo, pero de a poco se ha dado cuenta y ahora aporta mucho más.

E: ¿tú no te consideras machista?

C: (mueve la cabeza en señal de negación).

E: ¿qué significa Cristóbal ser un niño popular? Explícame bien porque yo no entiendo mucho eso, y Uds. sobre todo las niñas hablan de que es popular, pero yo no he quedado satisfecha con las respuestas que me han dado.

C: **popular principalmente es como “una persona le tienen respeto a otra” porque es bueno para algo es inteligente, bueno para la pelota o cualquier cosa es como el popular, el mejor, todos lo siguen, todos quieren aprender de él. (C2.4)**

E: ¿un buen alumno puede ser popular?

C: yo creo que sí porque casi todos le piden ayuda.

E: ¿y qué es ser impopular?

C: **yo no creo en eso de los populares, pero impopular es la persona que no lo pesca nadie, no se es pesado y nadie lo quiere.** Una vez cuando llegue en 4 básico, le pregunte si tenía messenger, ella tiene problemas de autoestima, me dijo que no porque eso era de populares.

E: ¿y tú no entendiste nada?

C: no si la entendí, pero como que me sentí mal porque en mi otro colegio no estaba tan marcado eso como de popularidad.

E: ¿y tú como te consideras?

C: mmm... no sé, me considero como normal.

E: ¿y a la vista de tus compañeros? ¿Qué diría tu compañera de ti?

C: no sé, a veces cuando ella me habla yo he estado haciendo un ejercicio, dice que no la pesco que la pesco cuando quiero. Y ahora he tratado de seguir cuando me llama, atenderla.

E: Muy positiva tu actitud, has tenido un cambio positivo ¿Tú me decías que antes eras medio peleador?

C2.3: Existiría igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

C2.4: los niños populares son destacados en algún área y son respetados y admirados por eso.

**C:** ¿yo? Si. Es que en mi colegio el otro (colegio anterior), se puso súper *flaite*, era el Siglo XXI. Allí aprendí a hablar con garabatos y esas cosas. Una vez me caí y se me salió un garabato y una profe me vio y me perdonó. Además en el otro colegio los compañeros de mi hermana le decían garabatos a los profes cuando se daban vuelta en la sala.

**C:** ¿tú como te portabas?

**C:** yo antes era súper inquieto, en el colegio me iba bien pero tenía compañeros que hablaban mal, decían “*losotros*” o cosas así. Y por eso me cambiaron, yo no me quería cambiar porque escuché que este colegio era como de monjas y yo dije que no me gustaba, pensé que las monjas eran más estrictas y no lo son.

**E:** ¿y esos compañeros que hablaban de “*losotros*” te daban lo mismo, te fijabas?

**C:** no es que o sea, ahora trato de corregir a las personas que hablan mal no diciéndole “oye hablas mal”, diciéndoles “no es que no se dice así”. Además que ese compañero que decía “*losotros*” tenía problemas de ira, como de furia, como que uno le pegaba y se ponía así (cara de furioso con sonido gutural) y le iba a pegar a todos (ríe).

**E:** ¿alguna vez tú le pegaste a alguien?

**C:** no, es que a veces peleo pero no a combos, decir no se poh “tal por cual” a otra persona.

**E:** ¿garabatos?

**C:** sí, así, es que una vez un niño que se llamaba Luciano estaba con un compañero que se llama Sebastián y el Sebastián no es por ser pesado era obeso, no es por ser malo pero era obeso mórbido, un compañero le pegó un combo y se le salió un pedazo de encía al piso, eran como todos agresivo contra él. Yo no le pegué, yo me reía.

**E:** Cristóbal: ¿tú con quien te juntas primordialmente, con niños o niñas?

**C:** **mm niños más que nada, porque pensamos igual, hablamos de cosas parecidas, nos decimos cosas, nos contamos secretos, jugamos futbol, hablamos de futbol. (C1.10)**

**E:** ¿qué cosas son las que hacen igual?

**C:** no sé, practicar deporte y esas cosas.

**E:** ¿y los secretos que se cuentan serán los mismos de las niñas? ¿Por qué le cuentas secretos a un niño y no a una niña?

**C:** porque con mis compañeros tengo más confianza, o sea hay compañeras que les tengo confianza, si igual me junto con compañeras, pero me junto mas con niños porque desde que llegue al colegio el primer niño que me recibió fue el Mauricio el me mostró el colegio y todo eso. Y desde ahí que me junte con él y a mí no me gustaba el futbol para nada, decía que era una estupidez estar todo el recreo detrás de una pelota. Es que pa’ empezar mi papá era súper malo para la pelota cuando chico. Era muy educado les decía ¿“chicos juguemos a la pelota”? y lo ponían de arquero y era súper malo. Y mi papá como que me pegó eso de que el futbol no es bueno. O sea yo no jugaba futbol, tampoco era bueno y el Mauricio me fue enseñando y mis compañeros también me fueron enseñando. Ahora mis compañeros dicen que soy el tercer mejor del curso

**E:** ¿y qué piensas tú?

C1.10: Los niños tendrían predilección por el futbol.

C: si igual me considero bueno, es que como él me enseñó siempre hablamos de fútbol de cómo pegarle y todas esas cosas.

E: **¿y para que cosas te juntas con las niñas, porque no juegas futbol con las niñas? ¿Cuándo te juntas con niñas cuales son los temas de conversación?**

C. **no sé, es que hay compañeras que piensan parecido a los hombres, que hablan de futbol no sé. A veces le pido a compañeras que me digan que dice en la pizarra, pero no ser más allá de eso no, nada más.**

E: Cuando te juntas con compañeras ¿qué es lo que hacen? ¿Conversan? ¿Juegan?

C: ah sí, conversamos, es que **cuando me junto con compañeras me distraigo más en la clase.**

E: **¿Te distraen más?**

C: **sí es que cada vez que comienzo a conversar más, converso y converso, como nunca me junto con niñas, empiezo a saber más y más cosas y a preguntarles cosas y no pongo atención en clases.**

E: ¿o sea que te interesan los temas de las niñas?

C: sí.

E: ¿y de qué cosas te hablan las niñas principalmente?

C: no sé, de temas así como este niño tanto, tanto, tanto, me gusta y yo le digo Go! Go! Go! o No! No! y cosas así, me empiezan a preguntar cosas de cómo son los niños, **como que no conocen a los niños bien.**

E: **¿cómo piensan las niñas que son los niños?**

C: **mis compañeras dicen que somos inquietos inmaduros, obscenos, que tenemos un carácter más fuerte, que "leseamos" mucho en clases que nuestra sala es muy grande y al final tiene como un patio y ahí jugamos a forcejear entre todos y dicen que somos como brutos.**

E: ¿y cómo crees tú realmente son los niños? ¿Cómo son ustedes?

C: muy parecido a como dicen las niñas, sí. (Ríe)

E: ¿algo que no sepan?

C: no se es que yo no me considero así como tan bruto tan como "yo te pego tu pegarme" no, como que igual pienso en las cosas antes de hacerla.

E: ¿cómo te saludas con los niños y las niñas?

C: yo no me saludo con las niñas... yo al principio las saludaba así (mueve la mano) después me pidieron que saludara de besos en la mejilla, una compañera me lo pidió porque decían que yo la saludaba a las niñas de 8º o 1º medio o 4º o 3º medio de beso en la mejilla y querían que también las saludara y desde ahí que las saludo así.

E: ¿y porque tú saludas a las niñas grandes de beso?

C: porque una vez una niña me puso la mejilla y yo le di un beso. Y desde ahí que me saludo así con las niñas más grandes. Es que las niñas de 4º básico son como más inmaduras podían decir "hay me dio un beso aquí" (con voz cursi), por eso.

E: ah se puede malinterpretar

C. sí se puede malinterpretar.

E: ¿y a los niños?

C: no sé, eh... saludo de mano, un gesto o también abrazos de repente así como "wena".

E: ¿saludar de beso a un hombre está bien a tu gusto?

C2.5: Los flaites serían infrahumanos por no usar la razón.

C: eh... es que como yo soy así como... con los *flaites*, **le tengo fobia a los flaites, no los considero así como seres humanos.**

E: ah ya... ¿y quiénes son los *flaites*?

C: **personas que piensan distinto, no saben pensar, no ocupan el cerebro que tienen. (C2.5)**

E: un ejemplo

C: ese mismo día que yo iba en la micro, habían unas niñas de un colegio que se llama Umbral y atrás mío habían dos niños del Salesiano y hablaban así como "wuawua", **hablaban como monos**, y yo los miré y me dijeron "¿qué wuá?" y yo no los miré. Porque mi papá dice que no piensan que una vez un tipo dijo eso es malo sacó una pistola y le disparó a un tipo no saben lo que hacen, no piensan, no usan el cerebro.

E: y a ti te da como fobia, ¿a que te refieres con una fobia?.

C: **No me gustan los flaites, si los veo, como que me alejo. No me gusta, no me agrada, me molestan de presencia.**

E: ¿por qué dices que no son seres humanos?

C: **Porque no ocupan el cerebro, los seres humanos ocupan el cerebro, saben lo que hacen, piensa es inteligente, ellos no piensan, siguen lo que aparece en la televisión, hacen lo que quieren, no sé, como que no piensan, sus papás no se les pagan colegio y como que se sacan 2.0 no tienen conciencia, dicen que es bacán sacarse malas notas y esas cosas.(C2.4)**

E: ¿Tú alguna vez te has metido en alguna pelea con un *flaite*?

C: No, mire yo tengo un compañero que es el B. D., él se considera *flaite*.

E: ¿Y tú como lo consideras *flaite*?

C: como un compañero, lo tengo que aceptar y me cae bien.

E: ¿Tú crees que en el fondo es *flaite*?

C: sí.

E: ¿Y qué te pasa con él? porque tú dices que te cuesta mucho tolerar a los *flaites*.

C: O sea, **yo le digo a él que a los flaites nadie los pesca que no son, no están bien, piensa mal, pero él como que no hace caso, hasta el profesor le dice que no se depile las cejas, porque él se depila las cejas y eso no es normal. Un hombre no hace eso...(C1.11)**

E: ¿Las niñas sí?

C: las niñas sí, los hombres no, por lo menos yo o un hombre,.. **el hombre piensa que el aspecto físico no es lo más importante, por lo menos de uno, no hay cuidado así, o sea las mujeres se echan crema, a los hombres les da lo mismo(C1.12). Se sacan estas cosas para que se vean mejor (cejas) y para atraer a los hombres y los hombres para que si ellos se supone que les gustan las mujeres. (C1.13)**

E: Bueno y tú dices que ¿te ha costado relacionarte con Byron?

C: o sea al principio me costó porque yo pensé que era de esos *flaites* de tomo y lomo, pero como que no es tan *flaite* es como más superficial, como que habla así (tono *flaite*) pero le sale muy forzado, el trata de ser *flaite* pero no le sale. Se esfuerza en ser *flaite*, pero le cuesta.

E: ¿Y por qué crees que se esfuerza en ser *flaite*?

C: No sé, le gusta ser *flaite*.

E: ¿y tú no te juntas mucho con él?

C: yo sí, sí me junto, jugamos futbol.

C1.11: Los hombres no deben depilarse las cejas.

C1.12: Los hombres no cuidan su aspecto físico como las mujeres.

C1.13: Los hombres y mujeres deben ser heterosexuales.

C1.14: Los hombres no deben saludarse con un beso.

E: igual es bueno eso, porque tú dices que te cuesta relacionarte con ellos...

C: sí, pero igual es mi compañero, lo vengo conociendo recién y me cayó bien, es simpático.

**E: Bueno entonces saludar de beso ¿está bien o mal?**

**C: ¿A los hombres? Encuentro que no.** Mire un tío una vez dice que estaba en una fiesta y un tipo le hizo así (le dio la mano y le acarició los dedos) él le iba a dar la mano y él le hizo así, como que le dejó la mano. **Es como darse un beso en la mejilla, este pensamiento sí que es machista, pero no encuentro que corresponde que los hombres se saluden con un beso aquí (en la mejilla). Es que los flaites hacen eso.(C1.14)**

E: ¿y tú me cuentas lo de tu tío porque él lo contó como que nada que ver?

**C: sí es que mi tío él dice que el mismo es homofóbico, yo no tengo ese problema, pero tampoco me agrada, no encuentro que sea normal. Ver un hombre con un hombre, una niña con una niña, no, no corresponde.(C1.13)**

E: Ya, ¿a ti te gustan las niñas?

C: Sí.

E: ¿te gusta alguna niña? No me digas el nombre.

C: no, no me gusta nadie, del colegio no, no he conocido a nadie que sea simpática, ni nada.

E: ya, tú dices que no corresponde bien tajante ¿Por qué?

**C: no, porque se supone que Dios dijo, hombres con mujeres, mujeres con hombres y no hombres con hombres ni mujeres con mujeres. (C1.13)**

E: ¿y un beso en la mejilla con un hombre como que atentaría con eso?

C: Como que es como ser, además de parecer flaites, los flaites son como afeminados, el 100% de los flaites es como afeminado, eso es como ser gay, no corresponde.

E: ¿y si alguien te saluda de beso, un compañero, qué harías tú?

C: Le digo, no poh! Si así no se saluda, se saluda de mano, o te enseño como.

**E: ¿Qué opinas de un niño que llora cada vez que tiene un problema?**

**C: No sé, no encuentro que esté muy bien, que se supone que ya somos más grandes y tenemos que afrontar los problemas sin necesidad de llorar.(C1.15)**

E: hablamos de los niños, hombres.

C: sí, o sea yo soy más niño que hombre todavía, pero **se supone que uno ya tiene que empezar a afrontar las cosas así como solo, uno no puede no se poh, achacarse por algo y ponerse a llorar y pedir auxilio, no, tiene que arreglárselas bien, solo.(C1.15)**

E: ¿Y las niñas que lloran?

C: mmm... igual encuentro que está bien, porque las niñas son como más sensibles, uno por ejemplo con los hombres, nosotros nos pegamos así, nos empujamos y seguimos...(C1.16)

E: ¿no pueden llorar los hombres?

**C: o sea, pueden, tienen que llorar si somos seres humanos, pero si uno quiere jugar, juega, y si no quiere jugar y no quiere salir lastimado, no juega. En cambio una niña, una niña es una dama, una niña no se le puede tocar, no se le puede pegar.**

E: y para finalizar ¿Tu hubiese gustado en vez de haber nacido hombre, haber nacido mujer?

C: No. Me gustaría saber cómo piensan perfectamente, eso. Para conocer más al sexo femenino.

E: Ya Cristóbal, muchas gracias por tus respuestas.

C: Ya, de nada.

## Entrevista N°2: Identidad de Género

**Sujeto:** Nicolás (N)

**Edad:** 11 años

**Curso:** 5º básico

**Fecha:** 6 de Diciembre 2016

**E:** Hola Nicolás mi nombre es Antonella Sanguinetti y yo te voy a hacer una pequeña entrevista donde yo quiero que tú me respondas algunas preguntas, respóndelas libremente, no hay respuestas buenas ni malas y date todo el tiempo posible para poder responder. Es sobre los hombres y las mujeres. Nicolás de acuerdo a tu impresión, ¿qué caracteriza a los hombres, si tuvieras que describir a un hombre, ¿cómo lo describirías?

**N:** Mmmm altos, fuertes, pueden tomar cosas pesadas. (N1.1)

**E:** ¿eso es más bien físico, y...?

**N:** Sensibles... a mí me dicen que soy el más fuerte del curso me puedo a todos los hombres del curso y porque me puedo a mi hermana. (N1.1)

**E:** Y psicológicamente hablando, ¿cómo describirías a los hombres en su psicología, en sus emociones, en su forma de pensar?

**N:** mmm... lenta, son muy extremistas, que cuando expresan sus emociones son muy extremistas. 1.2

**E:** ya, ¿Cómo así?

**N:** cuando llegan las emociones, llegan al límite. Cuando me enoja me enoja, le pego a las paredes, me encierro en mi pieza, me amurro, le pego a mi oso. 1.3

**E:** ¿Y alguna vez te ha pasado eso en el colegio?

**N:** sí, un día me llegaron 2 pelotazos en mis partes íntimas y le tiré un combo a un niño (jejeje) y el niño me hizo así (señala combo en la nariz) y me quedó sangrando la nariz.

**E:** Ya, ¿Y después te relajas o cómo quedas?

**N:** Me quedo enojado y después se me pasa.

**E:** También dijiste que eran más sensibles los hombres, ¿Cómo sensibles?

**N:** es que si mi hermana o mi mamá me grita me voy a mi pieza a llorar. 1.3

**E:** Ya, entonces eres intenso en tus emociones, si tienes pena te da mucha pena y si estás enojado te da mucho enojo llegando como tú dices, al límite. ¿Y cómo son los niños, los hombres más pequeños?

**N:** Llorones...

**E:** ¿y te parece bien que sean llorones?

**N:** sí pero no tanto, es bueno porque así descargan sus emociones y malos porque después lo molestan, los niños que son más grandes. 1.4

**E:** ¿Y por qué lo molestarían por eso?

**N:** porque por ejemplo le llega un pelotazo y se cae y se pone a llorar los otros niños más grandes le dicen "párate, groserías, cosas feas como "aweonao", "tonto". Esas serían las principales cosas. 1.4

**E:** Ahora, si tuvieras que describir a las mujeres, cómo lo harías?

**N:** mmm, bajitas, mmm inteligentes, mmm rápidas para pensar, con buena memoria. (N1.5)

**E:** ¿Y en las emociones cómo somos las mujeres?

**N:** Sensibles, mi hermano está peleando con mi mamá y le grita y se va con un portazo y mi mamá se pone a llorar. 2.1

**E:** ¿y las mujeres además de sensibles cómo crees que son?

N1.1:

Caracterización de los hombres como fuertes físicamente.

N1.2: Los hombres se caracterizarían por torpeza a la hora de actuar y de procesamiento racional lento.

N1.3: Gran impulsividad a la hora de expresar sus emociones especialmente la ira y la tristeza.

N1.4: Los hombres no deberían evitar llorar, ya que podría ser objeto de burlas posteriores asociadas a su debilidad, escasa asertividad.

N1.5:

Caracterización de la mujer cómo disminuía físicamente, con destacadas habilidades cognitivas.

N2.1: Mujeres frente a un conflicto toman actitud sumisa, llorando.

**N:** mmm, **tolerantes, son tranquilas y son la mayoría son flaquitas. 2.2**

**E:** ¿a qué te refieres con que sean tranquilas?

**N:** **que en clases o en trabajos, lo hacen y no se mueven, en cambio los hombres son más inquietos y no se controlan. 1.6 – 3.1**

**E:** A ya, cuéntame según tu visión ¿quiénes son más importantes, los hombres o las mujeres?

**N:** **los dos, porque sin el hombre no habría nacido la mujer y sin la mujer no habría nacido el hombre. 2.3**

**E:** Ya... ahora ¿Quién hace los trabajos más importantes, los hombres o las mujeres?

**N:** **Principalmente las mujeres porque son... he... se ponen a pensar y deducen lo que van a hacer o pueden hacer, y... lo hacen. (N3.1)**

**E:** ya, dices como “más planificadas”?

**N:** sí...

**E:** ¿En quién estás pensando? ¿En tu mamá, en tus compañeras?

**N:** en mi mamá, en su trabajo, en mis compañeras... **Los hombres son más desorganizados no se planifican y siempre se le olvidan las cosas que pueden hacer, desaprovechan las oportunidades. 1.7**

**E:** ¿Cómo desaprovechan las oportunidades?

**N:** **por ejemplo si estamos haciendo un trabajo muy bueno o como un futbolista y le ofrecen trabajar como alguien de oficina y le pagan menos, el hombre elegiría la oficina, porque no sé creo que desaprovecharía esa oportunidad. 5.1**

**E:** Nicolás, ¿Qué cosas crees que no pueden o no deberían hacer los hombres?

**N:** decir groserías, pegarle a las mujeres.

**E:** ¿y tu crees que los hombres le pegan a las mujeres?

**N:** **sí, por algo hacen femicidios, es que son más los hombres que hacen cosas malas como crímenes que las mujeres. Roban, violan, matan. 5.2**

**E:** ¿y porqué crees tu que los hombres hacen eso que estás diciendo?

**N:** Porque los hombres son más fijados en el dinero que en la vida...

**E:** Algo más que tu crees que no deben hacerlos hombres, en el día a día, en el trabajo, etc

**N:** mmm no fumar, igual que las mujeres, **y que no tomen, porque los hombres toman más descontroladamente, en cambio las mujeres se ponen un límite para tomar (2.5)**, Mi hermana toma, pero no toma tanto como podría. Ella se pone un límite y dice no.

**E:** ¿Y por qué se pone ese límite? Tú dices que los hombres son más descontrolados y las mujeres se ponen un límite, ¿Cuál será la razón de esa diferencia?

**N:** **Porque las mujeres quieren tener una vida buena y a los hombres no les importa su vida, o les importa muy poco. (N5.3)**

**E:** ¿Nicolás, qué significa para ti ser un niño popular?

**N:** mmm que sea alguien interesante que siempre sea un líder o más interesante que todos lo sigan.

**E:** ¿y en qué se fijarán los compañeros para decir que es interesante esa persona?

**N:** mmm graciosos, y las niñas bonitas y sentimentales.

**E:** Nicolás, ¿Tú te compartes más con niñas o niños?

**N:** mmm principalmente con niños, porque siempre ando con mi hermano y en el colegio tengo amigos. Porque me siento identificado, todos son como “hombres” son agradables para mi gusto y no me desagradan las mujeres de mi curso pero prefiero estar con los hombres.

**E:** ¿y cual es la razón de eso?

**N:** **porque los niños son más agradables, las niñas son muy serias, alguna, se**

N2.2: Atribución al género femenino de actitudes pacíficas, evitativas de conflicto, no agresivas.

N1.6: Los hombres se caracterizarían por inquietud e impulsividad motora. (escaso control de impulsos)

N3.1: Las mujeres serían ordenadas y metódicas a la hora de trabajar y/estudiar.

N2.3: Mujeres y hombres son necesarios e importantes (reciprocidad, equidad)

N5.1: Los hombres serían desorganizados, poco perseverantes y precipitados a la hora de tomar decisiones.

N5.2: Los hombres serían más violentos y agresivos especialmente con las mujeres.

**toman muy pocas cosas al chiste. 5.4**

**E:** ¿Cómo te saludas con los niños?

**N:** mm normal, nos damos la mano, nos damos un abrazo.

**E:** ¿y a las niñas?

**N:** mmm con un beso en la mejilla.

**E:** Ya, ¿saludar de beso a los hombres está bien a tu juicio?

**N:** mmm si (duda)

**E:** ¿A qué hombres saludas tu de beso?

**N:** mmm a mi hermano, a mi papá... a otros amigos no es que los ande buscando para darles besos es que no lo hago tanto acá, en mi casa, cuando mi hermano llega de trabajar o cuando mi papá me viene a ver.

**E:** ¿Besas a los hombres de tu familia, como a las personas que sientes más cercanas?

**N:** sí, a mi familia.

**E:** Sin embargo a las mujeres, cercanas o no, la saludas de beso o no?

**N:** sí. Es que tengo más familias mujeres, estoy más acostumbrado a saludar a las mujeres de beso, no me da vergüenza, en cambio si tengo que saludar a un hombre me da más vergüenza.

**E:** ¿Porqué te da vergüenza? Ponte en la situación de que estas llegando a la sala y saludas a Bastián o Ignacio, de beso en la cara delante del curso. ¿Te daría vergüenza?

**N:** mmm un poquito nomás, pero no para esconderme ni nada.

**E:** ¿y por qué te daría vergüenza?, ¿qué crees que pensarían los demás al verlos saludarse con un beso?

**N:** mmm que somos gays

**E:** ¿y eso no está bien?

**N:** no, mal (tono enfático)

**E:** ¿lo tomas como un insulto?

**N:** sí. (N1.7)

**E:** Ok. ¿Te hubiera gustado haber nacido hombre o mujer?

**N:** hombre, porque creo que los hombres son más bromistas y a mi me gustan las bromas, aunque sean pesadas o no, me gustan las bromas y me gusta correr y a mi hermana y mi mamá no les gusta hacer deportes y a mi me encanta hacer deportes, el futbol, volley, ping-pong, tenis. **Los hombres son más atletas y a las mujeres no les gusta hacer deportes físicos, hacen volley en que se mueven poco, sólo moverse y saltar. 1.5 – 1.6**

**E:** Ya Nicolás, gracias por tu tiempo y por responder a estas preguntas.

N5.3: Las mujeres serían más contenidas y controladas que los hombres, que incurrirían en excesos.

N5.4: Niños con actitud más alegre, niñas con actitud más seria.

N1.7: Hombre caracterizado por su virilidad y heterosexualidad.

## Entrevista N°3: Identidad de Género

**Sujeto:** Bastián (B)

**Edad:** 11 años

**Curso:** 5º básico

**Fecha:** 2 de Diciembre 2016

**E:** Hola Bastián mi nombre es Antonella Sanguinetti y yo te voy a hacer una pequeña entrevista donde yo quiero que tú me respondas algunas preguntas, no hay respuestas buenas ni malas, es tu creencia y vamos a conversar un ratito. Es sobre los hombres y las mujeres. Quiero saber de acuerdo a tu visión, ¿qué caracteriza a los hombres, cómo son los hombres?

**B:** Eeee... a la mayoría le gusta el futbol (B1.1) y también son como impulsivos o enojones.(B5.1)

**E:** ¿Cuál sería el típico juego de los hombres?

**B:** A la pelota...

**E:** Y ¿cómo son los niños, dijiste impulsivos?

**B:** sí, se enojan fácilmente, y yo tb, casi todos nos enojamos fácilmente, son como un 5% que no se enojan. (B5.2)

**E:** ¿y con qué cosas se enojan fácilmente?

**B:** cuando me dicen cosas como que soy gil o cuando les digo algo como "¿qué querí? Y me responden "A tu hermana".

**E:** ¿cuentame cómo es eso?

**B:** a veces me tocan la espalda y me dicen que quieren a mi hermana o a mi mamá y me molesta.

**E:** Ya, ¿Y qué significa eso de "a tu hermana", cómo lo entiendes tú?

**B:** Osea es como para molestarme no más y que otros digas "Oh te jodieron" y eso... (B2.1)

**E:** ya pero ¿tu entiendes que te quieres decir con eso?

**B:** mmm no sé porqué, yo soy buena persona y no sé porque me molestan (llora)

**E:** Bastián tranquilo, calma, hablemos de otro tema ya que ese es un tema sensible para ti. Cuéntame de acuerdo a tu visión, ¿Qué caracteriza a las mujeres?

**B:** Las fotos, casi todas se sacan selfies cuando pasa algo importante o bueno. Como para recordar ese momento con las fotos.

**E:** ¿ya y cómo son según tu las niñas?

**B:** Bueno están como siempre las humildes y las creídas. Las humildes que son como buenas personas y las otras que creen que son las mejores. (B1.2)

**E:** ya, a ver cuéntame cómo son las humildes.

**B:** Por ejemplo una amiga que se saca puras buenas notas, otras le inventan rumores de que ella se burla de los demás pero es súper buena persona, sale elegida mejor compañera, es humilde y en vez de decir que tiene la mejor nota, les dice a los demás que se esfuercen para que pueda irles mejor. (B1.3)

**E:** ¿Y cómo serían las niñas creídas?

B1.1: Los hombres en general se sienten agradao por deportes como el futbol.

B5.1 -B5.2: Los hombres tienen escaso control de sus emociones especialmente la ira.

B2.1: Se conceptualiza a la mujer como un ser débil, sin voluntad. La idea simbólica de tener una relación amorosa con una pariente mujer, usado como un insulto.

B1.2: Las mujeres serían humildes o arrogantes. (Relación de dominio/sumisión entre mujeres)

B1.3: Las mujeres humildes serían generosas y serviciales.

B2.2: Las niñas arrogantes exponen sus bienes materiales.

**B: mmm, son las que siempre andan mostrando su celular que es “bakan”, mueven el pelo y esas cosas que hacen las niñas cuando se creen. (B2.2)**

E: ¿Y qué cosas son esas que hacen las niñas cuando se creen?

**B: mm no sé, muestran que son mejores que las demás, muestran sus celulares y muestran a todos las cosas que tienen. (B2.2)**

E: ¿y los niños no son así?

**B: no, los hombres, le gustan las zapatillas de futbol, pero se las ponen nomas, no andan diciendo ah mis zapatillas son las mejores. (B2.3)**

E: ya, ahora cuéntame, según tu opinión, quién es más importante, el hombre o la mujer?

**B: la mujer, porque las mujeres son la que le dan vida a todo y el hombre tiene un poco más fuerza para poder defenderse y las mujeres son más débiles (B2.4), no digo que los hombres sean más importantes. Para mí es más importante la mujer, porque ella es la que hace la vida, el hombre ayuda pero la mujer la hace. (B3.1)**

E: Bastián, tu decías que los hombres son más fuertes o tienen más fuerza, a ver ¿Cómo es eso?

**B: por ejemplo se nota en que 2 mujeres que están llevando una colchoneta en educación física le piden ayuda a los hombres, porque tienen más fuerza. (B1.4)**

E: Ya... y cuando dices que las mujeres son más débiles ¿A qué te refieres con eso?

**B: que uno las puede herir fácilmente, son como más sensibles y los hombres a la mayoría son más fuertes, y sólo a algunos les duele. Las mujeres son más sensibles. (B5.1)**

E: ya, dame un ejemplo de las mujeres sensibles.

**B: Por ejemplo si estamos viendo una película como de llorar y todo eso, la mayoría de las mujeres llora y los hombres miran y no se les cae ninguna lágrima.(B5.2)**

E: ¿y tú consideras que está bien que los hombres lloren o no?

**B: es que lo que pasa que a las mujeres les importa más la vida, a los hombres les importa más como se ven, ser famosos y cosas así, a las mujeres les importa como vivir o la vida de las personas (B3.2), si ven a una persona pobre en la calle, la mayoría de los hombres no les da nada, en cambio las mujeres si dan, porque les da pena y a los hombres no les causa nada, Las mujeres se ponen en el lugar del otro. A veces los hombres se hacen comida y es solo para ellos, pero las mujeres hacen almuerzo para toda la familia. (B5.3)**

E: Bastián, ¿Qué cosas según tus creencias no pueden o no deberían hacer los hombres?

**B: emm... ser enojones y herir a las personas. No deberían preocuparse tanto por ellos mismos, pensar más en la gente que está a su alrededor, a no herir a las demás personas (B1.5) y decir la verdad, porque los hombres siempre mienten para que las mujeres se impresionen. (B1.6)**

E: ¿un ejemplo, estás en tu grupo de puros hombres, qué cosas tu no harías frente a tu grupo de hombres?

B2.3: Los hombres no utilizan sus posesiones materiales para definir relaciones.

B2.4: existe una superioridad física de parte de los hombres por sobre las mujeres.

B3.1: La mujer como más importante por dar vida. El hombre sólo sería un colaborador.

B1.4: Hombres como poseedores de superioridad física en relación a las mujeres.

B5.1: Las mujeres son más emotivas que los hombres a quienes se les ve como más racionales.

B5.2: Las mujeres están más conectadas con sus emociones que los hombres.

B3.2: Las mujeres se preocupan por aspectos más trascendentales que los hombres.

B5.3: Las mujeres tienen mayor empatía que el hombre. Se preocupan de todos los miembros de su familia.

B1.5: Los hombres son egocéntricos, su persona está en primer lugar. (individualismo)

**B:** eh... hacerme un moño como las mujeres, esas cosas algunos me dicen que parezco mujer, por eso no me haría moño delante de mis compañeros. Sacarme muchas fotos, porque **las mujeres se sacan una foto y pasan media hora buscando la foto perfecta y los hombres se sacan solo una y salga como sea y la guarda. Al hombre le da lo mismo como se ve. (B1.7)**

**E:** ¿qué significa ser un niño o niña popular?

**B:** es como está en el grupo como que en el curso nunca ha habido un grupo popular, todos son populares, no hay nerds, los estudiosos y los que juegan a la pelota son todos populares.

**E:** y tú Bastián, con quien te juntas ¿Con niños o niñas?

**B:** con los dos, el 50% de mi tiempo con niñas y el 50% con hombres.(B2.5)

**E:** ¿cómo te saludas con los hombres, diferente a como lo haces con las niñas?

**B:** sí, porque a los hombres saludo de manos, y **las mujeres son cariñosas y te saludan de abrazos (B1.8)**, pero da vergüenza que lo molestan, todos se molestan así como "uhhh".

**E:** ¿y según tu opinión estaría bien saludar de abrazo o beso a los hombres?

**B:** sí, por que no, es normal, no es algo raro.

**E:** ¿qué opinarías tu de un niño compañero tuyo que cada vez que tiene un problema llora?

**B:** para ser sincero me daría pena pero igual me molestaría que llorara tanto igual aburre que llore por todo.

**E:** ¿Y si fuese una niña?

**B:** mmm no sé, (ríe) es que como somos los hombres no sé, no he conocido a una mujer llorona.

**E:** ¿a ti, te hubiese gustado nacer mujer?

**B:** No me gustaría ser mujer, sufren demasiado cuando uno nace o cuando les llega la regla, y después cuando tienen hijos, les molesta, tienen contracciones y eso, los hombres pueden tener más fuerza pero **las mujeres tienen más cambios de humor (B1.9)** y cosas así. Acá en este curso no hay diferencias entre hombres y mujeres.

**E:** Ya Bastián, gracias por tu tiempo y por responder a estas preguntas.

B1.6: Los hombres son mentirosos.

B1.7: Las mujeres están interesadas en el aspecto estético de ellas mismas, mientras que el hombre no.

B1.8: Las mujeres son afectuosas.

B1.9: Las mujeres tiene un humor fluctuante.

B2.5: Todos los alumnos son aceptados en su individualidad.

## Entrevista N°4: Identidad de Género

**Sujeto:** Vicente (V)

**Edad:** 12 años

**Curso:** 6º básico

**Fecha:** 6 de Diciembre 2016

**E:** Hola Vicente mi nombre es Antonella Sanguinetti y te voy a hacer una pequeña entrevista donde quiero que tú me respondas algunas preguntas, no hay respuestas buenas ni malas, es tu creencia y vamos a conversar un ratito. Es sobre los hombres y las mujeres. Quiero saber de acuerdo a tu visión, ¿qué caracteriza a los hombres, cómo son los hombres?

**V:** A los hombres, los he visto mucho en los celulares, ahora traje una pelota a ver si se animan a jugar, veo a unos pocos que juegan a la pelota y los demás juegan en el celular.

**E:** ¿Algo más en otros aspectos cómo son los hombres o niños? ¿Cómo son los hombres?

**V:** mmm... **como que pasan más flojeando, por ejemplo, mi mamá siempre está haciendo las cosas, a mi papá le gusta cocinar, pero mi mamá con la ropa, (V1.1) la mujer es más dueña de casa, y los hombres como más de tele. (V3.1)**

**E:** Y ¿cómo son las mujeres, ¿qué las caracteriza?

**V:** mmm como **más trabajadoras, bueno mi papá igual tiene hartoo trabajo, pero en la casa es descansar, en cambio mi mamá trabaja en la empresa y en la casa. (V3.2)**

**E:** ¿Y quién es más importante, el hombre o la mujer?

**V:** mmm, iguales pero un poco **la mujer, porque como que hacen más cosas que el hombre, si mi papá trabajara se dedicaría solo a la oficina, llega a la casa a descansar. (V 3.1)** El papá de la Eva es dueño de casa y parece que lo hace súper bien, se maneja bien.

**E:** ¿Y qué opinas de que el papá de la Eva sea dueño de casa?

**V:** es que también trabaja, **es raro ver como un hombre sea dueña de casa, más las mujeres son como de las labores de casa, de limpieza y orden. (V3.3)**

**E:** ¿Quién hace los trabajos más importantes, los hombres o las mujeres?

**V:** las mujeres, es que mi papá tiene un buen trabajo, mi mamá con su trabajo, no paga las cuentas, mi papá es el que paga, lo que gana mi mamá ella lo ocupa en no se... ¿en la comida? **Si es como sobrevivencia es mi papá y en caso de que sea de orden y limpieza son las mujeres. (V3.4) – (V3.3)**

**E:** ¿cómo podrías explicar esto de ser un niño o niña popular?

**V:** los de grupo popular son otras.

**E:** ¿qué tiene que tener o hacer una niña para ser popular?

**V:** **es que ellas siempre son las más destacadas, ser amigas de ellas, las otras son más calladitas, tímidas. Las Populares son más conversadoras, andan para allá y hablan con ese y el otro, son como más extrovertidas. (V2.1)**

**E:** ¿y los hombres populares?

**V:** **Felipe, es popular porque se junta con ellas, es simpático, a mí me ha defendido, he tenido un problema, le cuento y me ayuda a resolverlo, tiene fuerza, una vez me defendió con un amigo que me pegó con una raqueta. (V3.5)**

**E:** ¿ya cómo es eso de la fuerza?

V1.1: Las mujeres realizan más labores de casa que los hombres.

V3.1: Las mujeres se dedican a las labores de casa mientras que el hombre se dedica a actividades de ocio.

V3.2: Las mujeres tienen doble trabajo, dentro de la casa y fuera de ella, mientras que los hombres están más dedicados a su trabajo fuera.

V3.3: El rol de la mujer (y no el del hombre) sería los cuidados de la casa, el orden y la limpieza.

V3.4: Hombre como proveedor del hogar.

V2.1: Existirían 2 estilos de niñas, las extrovertidas y las introvertidas.

V3.5: Ser popular como símbolo de fuerza y dominación. (identidades más femeninas sometidas por éstos)

**V:** es que tiene más fuerza entonces **se cree como el “choro”, el pide más respeto hacia él. (V3.5)**

**E:** ¿Y cómo pide ese respeto?

**V:** **“Dámelo”, él es simpático, si tiene que resolver algo no puede ser a palabras, ese es el problema. (V3.5)**

**E:** ¿Y tú Vicente con quien te juntas, con niños o niñas?

**V:** con más niñas que niños,

**E:** ¿Vicente y cómo te saludas con los niños y niñas?

**V:** **con los hombres un “Como estay” con un chócale, con las niñas no, es más tranquilo, un ambiente más relajado como son más tranquilas, un hola y un abrazo. (V5.1)**

**E:** y de acuerdo a tu visión ¿qué te parece que los hombres se saluden de beso?

**V:** **sería medio raro, beso en la mejilla para un mejor amigo. Es extraño que se besen los hombres. (V1.2)**

**E:** ¿Qué opinarías tú de un niño de tu curso que cada vez que tiene problemas llora?

**V:** que fome por él, uno puede ir a buscarlo y preguntarle qué necesita, invitarlo a jugar.

**E:** ¿te hubiese gustado nacer mujer?

**V:** mmm...cuando chico a mí me gustaban las barbies, eran divertidas, el programa es súper divertido, pero no por eso quiero ser mujer, prefiero ser hombre.

**E:** Ya Vicente, gracias por tu tiempo y por responder a estas preguntas.

**Nota de la Entrevistadora:** Vicente es un niño que ha incurrido en diversas situaciones de violencia escolar como agresor, sin embargo, últimamente ha disminuido su agresividad. Se observa una identificación con el arquetipo de identidad femenina, adoptando una posición de dominado por parte de los compañeros llamados “populares” que gozan de mayor fuerza física e influencia hacia sus pares.

V5.1: Las mujeres caracterizadas como tranquilas y afectuosas a diferencia de los hombres.

V1.2: Los hombres no deberían saludarse de beso (restricción por género).