



Violencias escolares en la inserción de docentes noveles: contrastes entre Chile y Argentina

Sebastián Escobar González^(*)

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24690732/gdfexkpcf>

Resumen

Este artículo analiza cómo docentes noveles interpretan y experimentan las violencias escolares en su transición desde la formación inicial al trabajo profesional en Chile y Argentina. Se realizó un estudio cualitativo basado en entrevistas en profundidad a 29 docentes (15 en Santiago de Chile y 14 en Buenos Aires). El análisis, orientado por la teoría fundamentada, identificó tres ejes: (1) las violencias se perciben como un fenómeno intensificado y diversificado, vinculado a desigualdades estructurales; (2) la escuela es interpretada no solo como escenario, sino como espacio que produce y reproduce dinámicas punitivas que tensionan la autoridad pedagógica; y (3) existen diferencias en las herramientas formativas, especialmente en relación con la Educación Sexual Integral en Argentina. Los resultados muestran que la inserción profesional es un momento crítico para comprender la relación entre formación, autoridad y gestión de conflictos.

Palabras clave: Violencia; Estudiante-Profesor; Formación de docentes; Profesionales de la educación; Docentes noveles.

School violence in the integration of new teachers: contrasts between Chile and Argentina

Abstract

This article examines how novice teachers interpret and experience school violence during their transition from initial training to professional practice in Chile and Argentina. A qualitative study was conducted based on in-depth interviews with 29 teachers (15 in Santiago, Chile, and 14 in Buenos Aires). The analysis, guided by grounded theory, identified three main themes: (1) violence is perceived as an intensifying and diversifying phenomenon linked to structural inequalities; (2) the school is interpreted not only as a setting but as a space that produces and reproduces punitive dynamics that strain pedagogical authority; and (3) there are differences in training tools, especially regarding Comprehensive Sex Education in Argentina. The results show that professional entry is a critical moment for understanding the relationship between training, authority, and conflict management.

Key words: Violence; Student-teachers; Teacher training; Teaching profession; Novice teacher.

^(*) Licenciado en Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile). Magíster en Ciencias Sociales (Universidad de Chile). Chile. Doctor en Educación y Sociedad (Universidad de Lleida). España. Profesor Asistente de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales (Universidad Finis Terrae). Chile. Email: sescobar@uft.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2786-1487>



Violencias escolares en la inserción de docentes noveles: contrastes entre Chile y Argentina

Introducción

El siguiente trabajo tiene como objetivo analizar la percepción de profesores noveles en cuanto a las experiencias de violencias en el contexto escolar de Chile y Argentina. La violencia es un fenómeno que ha sido de interés para distintas disciplinas y vinculado a diferentes procesos históricos. Su estudio abarca diversas manifestaciones, desde la violencia directa, como las agresiones físicas, hasta formas más sutiles o estructurales, como la violencia simbólica y cultural. En esta línea, Galtung (1969) introduce el concepto de violencia estructural, definida como cualquier acción o estructura que limita las posibilidades de desarrollo pleno de los individuos o grupos. Esta teoría de la violencia estructural es fundamental para comprender cómo las estructuras sociales y económicas pueden perpetuar la violencia y la desigualdad, al manifestarse en diversos contextos como los educativos y afectando a sus respectivos actores.

La comprensión de la violencia se amplía al considerar no solo el daño físico, sino también las desigualdades sistémicas que perpetúan la dominación y la marginación. Una expresión menos visible es la violencia simbólica, que según Bourdieu (1990), consiste en la imposición de significados y valores por parte de grupos dominantes, aceptados como legítimos por quienes los padecen. Esta forma de violencia actúa de manera silenciosa, operando a través de la cultura y las normas sociales, reproduciendo desigualdades sin recurrir a la fuerza física. Fanon (1963), en su análisis del colonialismo, subraya que la violencia no es solo una herramienta de opresión, sino también un medio de resistencia, revelando cómo las relaciones de poder están estrechamente ligadas a sus manifestaciones. Estas nociones resultan especialmente pertinentes en el ámbito educativo, donde investigaciones recientes, como las de Escobar González (2020), identifican formas de violencia simbólica presentes en escuelas y liceos. En estos espacios, las jerarquías de poder y las desigualdades sociales se reproducen de manera sutil, pero persistente, consolidando estructuras de exclusión.

Así, el fenómeno de la violencia no se limita al ámbito social o político, sino que también penetra en los espacios educativos, donde se manifiesta en formas específicas como violencia escolar, la cual se puede expresar de diversas maneras: físicas, verbales, simbólicas e inclusive psicológicas (Álvarez-Prieto, 2017; López-García-Torres y Saneleuterio, 2016). Este fenómeno se puede comprender a partir de distintos factores, tales como contextuales, amistades débiles, entretenimiento, estereotipos de género o roles provocadores (Benavides-Moreno et al., 2024; Pacheco-Salazar, 2018). También ha sido abordado desde la noción de bullying escolar, definida como una conducta agresiva repetitiva que implica un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Olweus, 2013).

Si el foco se pone en las investigaciones realizadas dentro de la temática de violencia escolar, se encuentran aportes como los de Toledo et al. (2018), quienes han desarrollado la propuesta de un enfoque triádico para su estudio, distinguiendo entre las violencias que la escuela produce, las que se reproducen en ella y las que la atraviesan. Este enfoque permite comprender la violencia escolar como un fenómeno complejo y multidimensional, evitando reducirla a manifestaciones aisladas o exclusivamente interpersonales. En esta línea, Benavides-Martínez *et al.* (2024) resaltan la necesidad de una perspectiva integral que considere tanto factores individuales como estructurales, lo que refuerza la necesidad de abordajes analíticos que integren distintos niveles de explicación del fenómeno.

Las modalidades de violencias escolares han sido identificadas y descritas en múltiples estudios del área. Una primera forma apunta a las violencias contra la infraestructura, las cuales abarcan daños intencionados a edificios, mobiliarios o elementos del entorno escolar (Cedeño Sandoya, 2020). Sin embargo, para autores como Neut (2017) esta modalidad de violencia no solo se presenta contra un objeto o elemento de infraestructura, sino que podría estar detrás una reacción contra la propia autoridad pedagógica.

Una segunda modalidad apunta al acoso escolar, una de las formas más indagadas por la literatura especializada. Este se manifiesta como actos de agresión y hostigamiento reiterados en el tiempo

que emergen a través de una posición de superioridad (Cedeño Sandoya, 2020), donde se despliegan motivaciones tanto personales, del propio individuo víctima, o colectivos, como podrían ser elementos étnicos, políticos, religiosos, entre otros (López-García-Torres y Saneleuterio, 2016). Así, el acoso escolar produce marginación, exclusión y agresiones que pueden ser explícitas o más invisibles (Trucco y Inostroza, 2017). Esta se da con mayor énfasis en el nivel de educación básica, en particular con estudiantes varones y opera de manera transversal en términos de nivel socioeconómico (Neut, 2017). Además, su principal despliegue es por medio de la fuerza física, inclusive con uso de armas (Giordani *et al.*, 2017), o también por medio de insultos, rechazo social, intimidación o agresión de golpes (López-García-Torres y Saneleuterio, 2016).

Una tercera modalidad identificada en los estudios actuales apunta a las violencias ejercidas por docentes y directivo. Estas, a partir del establecimiento de múltiples reglas, pueden llegar a tensionar derechos humanos, dado que emergen castigos corporales, maltratos emocionales o estigmatizaciones de carácter étnico-racial (Cedeño Sandoya, 2020). En complemento, autores como Gallego *et al.* (2016) plantean la posibilidad de que esta modalidad se despliegue por medio de la construcción de un autoritarismo, en donde las acciones de violencia se legitiman con el objetivo final de mejorar la convivencia o para no perder el control sobre los estudiantes.

Finalmente, una cuarta modalidad tiene que ver con la discriminación y violencia sexual o de género. Aquí destacan los trabajos de López-García-Torres y Saneleuterio (2016) y de Giordani *et al.* (2017), donde se explicita que estas acciones de violencia machista o de género producen sufrimiento de salud física, sexual o psicológica, lo que, a su vez, conlleva privaciones arbitrarias de la libertad.

En el contexto de América Latina, la violencia escolar ha adquirido características particulares debido a las desigualdades sociales, económicas y culturales que caracterizan a la región. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), uno de cada tres estudiantes en América Latina ha sido víctima de bullying y los casos de ciberacoso han aumentado con la expansión de las tecnologías digitales.

En Chile, según el Ministerio de Educación (2019), entre 2017 y 2018 las denuncias por maltrato físico y psicológico aumentaron un 26,7%, con un alza particular del 29,8% en los casos de maltrato psicológico entre estudiantes. Este panorama se complementa con el Informe Anual de la Defensoría de la Niñez (2022), que reporta que, en 2019, un 57% de niños, niñas y adolescentes consideraba el acoso escolar como uno de los principales problemas de su experiencia educativa. A ello se suma el estudio del Observatorio de Ciudadanía, Convivencia y Bienestar Escolar de la Araucanía, de la Universidad de La Frontera (Bravo Sanzana y Guerrero Stuardo, 2024), que evidenció un aumento del 4,9% en denuncias por convivencia escolar entre 2022 y 2023, lo que equivale a 585 casos adicionales. Este informe también advierte que la pandemia intensificó la violencia y el ciberacoso, afectando tanto el bienestar como el rendimiento académico del estudiantado. Asimismo, estudios como los de Sánchez Soto (2024) señalan que el retorno a la presencialidad en 2022 trajo consigo un aumento en situaciones de violencia escolar, exacerbando problemáticas como la salud mental.

En Argentina, diversos estudios han reportado que una proporción significativa de estudiantes ha experimentado situaciones de acoso escolar, con estimaciones que se sitúan en torno a un tercio de la población estudiantil, en línea con las tendencias regionales (UNESCO, 2019; Cardozo *et al.*, 2021). Asimismo, investigaciones recientes han advertido una creciente presencia de manifestaciones de violencia en entornos digitales, particularmente en el contexto posterior a la pandemia por COVID-19, lo que da cuenta de la transformación de las dinámicas de interacción entre estudiantes. En complemento, Trucco e Inostroza (2017) muestran que la violencia escolar en América Latina se encuentra asociada a contextos de desigualdad social y segmentación educativa, afectando de manera diferenciada a estudiantes según su posición socioeconómica y condiciones de exclusión. Esto último también ha sido investigado por autores como Patierno (2020) y Álvarez-Prieto (2017), quienes exponen que las condiciones socioeconómicas adversas y los procesos de deterioro de la vida social influyen en las trayectorias de los jóvenes, lo que genera un entorno donde la violencia puede ser vista como un recurso necesario para la supervivencia.

Al analizar el fenómeno de la violencia en los entornos escolares, resulta fundamental considerar la influencia de la cultura de la violencia en la sociedad, ya que esta puede tender a naturalizarse en determinados contextos sociales, especialmente entre niños y jóvenes, quienes pueden reproducir la agresión como forma de interacción aprendida (Ayala-Carrillo, 2015; Giordani *et al.*, 2017). Esto se acentúa todavía más si lo observan en sus familias, comunidades y medios de comunicación (Benavides-Moreno *et al.*, 2024; Conde Flores, 2014). Además, la cultura patriarcal y los roles de género tradicionales pueden influir en el comportamiento agresivo de los niños, quienes pueden sentirse presionados a adoptar tales conductas para demostrar masculinidad, mientras que las niñas pueden sufrir violencia o acoso en función de las expectativas sociales, lo que genera un entorno escolar hostil (Ayala-Carrillo, 2015). En muchos casos, la falta de intervención eficaz puede contribuir a la reproducción de este ciclo de violencia, dado que la persistencia de estas prácticas en distintos espacios de socialización favorece su continuidad en el entorno escolar (Ayala-Carrillo, 2015).

En complemento de lo anterior, según Trucco e Inostroza (2017), Menéndez-Santurio *et al.* (2020) la violencia en el aula se ha asociado a efectos negativos en el rendimiento académico, además de aumentar el ausentismo y las tasas de abandono escolar. Los efectos psicológicos del estrés y el trauma asociados con la violencia pueden derivar en problemas de salud mental, como ansiedad y depresión, que obstaculizan aún más el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. La alteración del entorno de aprendizaje debido a la violencia escolar dificulta que tanto docentes como estudiantes puedan concentrarse y participar en el proceso educativo, lo que compromete la calidad de la educación (Trucco e Inostroza, 2017).

Diversas investigaciones han evidenciado brechas en las políticas e investigaciones sobre violencia escolar. En el caso chileno, Neut (2017) critica la falta de coherencia en su abordaje, indicando que la fragmentación teórica y empírica ha limitado la comprensión del fenómeno. De forma complementaria, estudios en Argentina como los de Conde (2014) y Di Napoli *et al.* (2019) subrayan la necesidad de una mayor articulación entre las políticas públicas y las prácticas escolares para enfrentar eficazmente la violencia escolar.

En esta línea, investigaciones recientes han mostrado que dicha desarticulación no solo responde a déficits de diseño normativo, sino también a los modos en que los marcos regulatorios son interpretados, apropiados e implementados por los propios actores escolares. En el caso argentino, Patierno (2025) evidencia que, aun cuando existe un entramado legislativo orientado a la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad, su traducción en prácticas concretas se encuentra mediada por las condiciones institucionales, los recursos disponibles y las representaciones de docentes y directivos, lo que genera tensiones entre la prescripción normativa y la intervención cotidiana en las escuelas. En este marco, la literatura ha señalado que las experiencias de violencia escolar no se configuran de manera homogénea, sino que varían en función de las características sociales y territoriales de los contextos educativos, lo que plantea desafíos para el diseño de políticas sensibles a dichas diferencias. En esa misma línea, Cardozo *et al.* (2021) enfatizan la relevancia de la formación docente y la sensibilización de toda la comunidad educativa sobre los efectos del bullying y la promoción de una convivencia escolar saludable. Asimismo, la Organización Panamericana de la Salud (2017) ha destacado la importancia de implementar intervenciones tempranas y garantizar entornos escolares seguros como estrategias clave para prevenir la violencia y reducir sus impactos a largo plazo.

En el contexto latinoamericano reciente, particularmente en el escenario posterior a la pandemia por COVID-19, la violencia escolar ha adquirido una mayor visibilidad y problematización pública, evidenciada tanto en reportes institucionales como en investigaciones recientes que dan cuenta de una intensificación y diversificación de sus manifestaciones. En este marco, resulta fundamental considerar la percepción de los/as docentes, especialmente de aquellos que se inician en la profesión. La etapa inicial de la carrera docente ha sido ampliamente descrita como un período de alta intensidad biográfica y profesional. El tránsito entre la formación inicial y el ejercicio laboral implica no solo la aplicación de saberes pedagógicos adquiridos, sino también la construcción situada de una identidad profesional en contextos institucionales concretos. En esta fase, los y las docentes noveles deben articular expectativas formativas, marcos normativos escolares y dinámicas relacionales con estudiantes, colegas y equipos directivos, configurando progresivamente su posición en el campo educativo (Álvarez *et al.*, 2025).

Distintas investigaciones han señalado que los primeros años de ejercicio se asocian a mayores niveles de incertidumbre, estrés y sensación de vulnerabilidad profesional (Dias et al., 2020; Yang et al., 2021). Esta vulnerabilidad no se limita al dominio disciplinar, sino que involucra la legitimación de la propia autoridad pedagógica, la gestión del aula y la capacidad de enfrentar situaciones conflictivas. En contextos donde la violencia escolar se manifiesta de forma persistente, dichas tensiones pueden intensificarse, afectando la autoeficacia docente —entendida como la creencia del profesorado en su capacidad para gestionar el aula, influir en el aprendizaje y enfrentar situaciones complejas— y, en algunos casos, incidiendo en decisiones de permanencia o abandono temprano de la profesión.

Desde una perspectiva sociológica, la autoridad docente ya no puede entenderse como un atributo garantizado por la institución escolar. En el marco de las transformaciones contemporáneas de los sistemas educativos, caracterizadas por el debilitamiento de las jerarquías tradicionales y la diversificación de expectativas sociales hacia la escuela, la autoridad pedagógica se configura como una construcción relacional y contingente (Escobar-González et al., 2025; Carrasco-Aguilar y Luzón Trujillo, 2019; Giacobbe, 2016). Para el caso chileno, estas transformaciones han sido interpretadas en clave sociohistórica como un proceso de “desalineamiento” de la autoridad escolar, en el que las formas tradicionales de ejercicio del mando pierden coherencia en el desalineamiento entre órdenes normativos, institucionales y prácticos, sin que se consoliden aún modelos alternativos estables (Araujo y Neut Aguayo, 2024). En este escenario, el reconocimiento de la figura docente por parte de los estudiantes no se produce automáticamente, sino que debe ser negociado y sostenido en la interacción cotidiana.

En un plano más amplio, la noción de declive del programa institucional (Dubet, 2006) permite comprender este proceso en un marco más amplio. Según esta perspectiva, la escuela ha perdido parte de su capacidad de producir integración normativa y obediencia incuestionada, desplazando hacia los sujetos —docentes y estudiantes— la responsabilidad de construir sentido y regulación en contextos menos estructurados. No obstante, diversos autores han advertido que esta tesis, desarrollada en el contexto europeo, debe ser utilizada con cautela en escenarios latinoamericanos, donde las instituciones históricamente han tenido un rol menos central en la producción de subjetividad, lo que tensiona la idea de un “declive” en sentido estricto (Neut Aguayo y Lozano-Mulet, 2024). Para los y las docentes noveles, este desplazamiento implica enfrentar “pruebas” estructurales (Martuccelli, 2007) que interpelan su capacidad de sostener la autoridad, gestionar conflictos y afirmar su identidad profesional en situaciones de tensión.

En este marco, la violencia escolar no solo puede ser comprendida como un conjunto de conductas disruptivas o agresivas entre estudiantes, sino también como un fenómeno que tensiona la posición profesional de quienes recién se incorporan al sistema educativo. Las experiencias de violencia se entrelazan con procesos de construcción de autoridad, con percepciones de pérdida de respeto hacia la figura docente y con la evaluación crítica de las herramientas formativas recibidas para enfrentar estos escenarios. Analizar la violencia escolar desde la perspectiva de docentes noveles permite, por tanto, articular el estudio de las manifestaciones de la violencia con las dinámicas de inserción profesional, autoridad pedagógica y formación inicial docente. De manera específica, el estudio busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo interpretan y experimentan los y las docentes noveles las violencias escolares en su transición desde la formación inicial al trabajo profesional en contextos educativos de Chile y Argentina?

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo bajo una metodología cualitativa inscrita en el paradigma interpretativo, en línea con lo propuesto por Vain (2012). El objetivo central radica en analizar la percepción de profesores noveles sobre las experiencias de violencia en contextos escolares de Chile y Argentina, considerando las particularidades de sus espacios educativos y formativos.

Para la producción de información se utilizó la técnica de entrevista en profundidad con características añadidas del enfoque biográfico, según los lineamientos de Meccia (2019), aplicada a una muestra de 29 docentes noveles. Esta se distribuyó entre 15 participantes residentes en Santiago de Chile y 14 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los criterios de selección incluyeron: a) una edad entre los 20 y 29 años; b) estar cursando estudios en profesorado o

pedagogía básica/media; o c) tener un máximo de tres años de experiencia laboral en escuelas o liceos. Este grupo de profesores noveles se sitúa en una posición de inserción reciente en el campo educativo, caracterizada por una baja estabilización de su rol profesional y una alta exposición a las exigencias institucionales y relacionales del trabajo docente, lo que los posiciona de manera particularmente sensible frente a los cambios en los sistemas educativos, las desigualdades sociales y las problemáticas emergentes de las instituciones escolares en ambos países.

La construcción de la muestra se orientó hacia la diversidad en los contextos institucionales y las trayectorias personales, lo que permitió realizar un análisis de las experiencias individuales y sociales de ambos grupos. Este análisis se articuló con el marco de las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas propias de Chile y Argentina (Vasilachis de Gialdino, 2007). La decisión de centrar la investigación en estos dos países responde a una brecha en los estudios recientes sobre los efectos de las transformaciones y condiciones actuales de los sistemas educativos en las experiencias de docentes noveles, ya que, si bien ambos países comparten proximidad geográfica, difieren en sus estructuras y políticas educativas.

Asimismo, la muestra fue definida a partir de un muestreo teórico, enmarcado en la teoría fundamentada (*grounded theory*), mediante un proceso iterativo de análisis constante entre los datos recolectados y el marco teórico (Strauss y Corbin, 2006). A continuación, se detalla la caracterización de los participantes incluidos en este estudio:

Tabla 1. Características de los participantes

		Chile	Argentina	Subtotales
Ocupación	Estudiante de pedagogía/profesorado	7	7	14
	Profesor/a joven recién empleado	8	7	15
Género	Femenino	12	11	23
	Masculino	3	3	6
Totales		15	14	29

Fuente: Elaboración propia

En esta investigación, se optó por tomar algunas características del enfoque biográfico para abordar las percepciones de violencias escolares por parte de docentes noveles. Esto dado que, tal como lo describe Meccia (2019), el enfoque biográfico reconoce tres dimensiones interconectadas de los intermundos sociales: la existencia de los individuos; su interacción a través de múltiples vínculos interpersonales, grupales e institucionales; y su inserción en un contexto sociohistórico específico.

Cada entrevista tuvo una duración de entre 60 y 90 minutos. Antes de su realización, se informó a los participantes sobre el carácter voluntario de su participación, la confidencialidad de los datos, el propósito del estudio y el uso académico de las grabaciones. Además, se les solicitó firmar un consentimiento informado aprobado por el comité de ética de la institución patrocinadora. Las entrevistas fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis. En cuanto al análisis de datos, se siguieron los principios de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2006) y se utilizó el software *Atlas.ti* como herramienta de apoyo. Durante las diferentes etapas de codificación —abierta, axial y selectiva— se procedió, respectivamente, a la identificación inicial de conceptos emergentes a partir de los datos, a la articulación de relaciones entre categorías y subcategorías, y a la integración de estas en torno a ejes conceptuales centrales. Se aplicó el procedimiento de comparación constante. Este proceso incluyó un análisis iterativo entre los datos, los perfiles de las personas entrevistadas —clasificadas por sus ocupaciones y países de residencia— y las herramientas conceptuales del marco teórico. Siguiendo los criterios de parsimonia y alcance, se privilegiaron aquellas categorías con mayor capacidad explicativa y transversalidad empírica, lo que permitió identificar las categorías centrales del estudio.

Resultados

El análisis de las entrevistas sobre la violencia en el contexto escolar ha permitido identificar varias dimensiones que reflejan las percepciones y experiencias de los profesores noveles tanto en Chile como en Argentina. A continuación se presentan tres resultados que emergen a partir de las estrategias conversacionales desarrolladas: en primer lugar, la percepción que existe de parte de docentes noveles respecto a la emergencia de la violencia escolar y su despliegue diversificado; en segundo lugar, la visión de la escuela como espacio productor y reproductor de violencias; y, en tercer lugar, sus percepciones sobre la formación recibida en sus instituciones para trabajar en contextos donde las violencias se despliegan de manera diversificada.

Violencia escolar como fenómeno intensificado y diversificado

El análisis de las entrevistas permite observar que las y los docentes noveles no comprenden la violencia escolar como un fenómeno aislado del sistema educativo, sino como expresión de procesos sociales más amplios. En sus relatos, la violencia aparece vinculada a desigualdades estructurales, vulneraciones de derechos y transformaciones sociohistóricas que exceden el espacio escolar.

En el caso chileno, esta lectura estructural se manifiesta de manera explícita en la siguiente reflexión:

Para mí la violencia escolar responde a un problema social, o sea, más allá como de un problema escolar responde a una problemática social, de vulneración de derechos en los niños, de vulneración en el ámbito socioeconómico, como que responden a toda una realidad bastante cruda, o sea, para mí, por ejemplo, el estudiante que decide dejar la escuela y dedicarse al robo, es más que nada una negligencia estatal (...) igualmente comparto el hecho de que la violencia que se desata dentro de los establecimientos también responde a una violencia hacia el sistema, es una respuesta a cómo el sistema funciona incluso desde la familia hasta el mismo gobierno.¹

Aquí la violencia no se atribuye exclusivamente a dinámicas interpersonales, sino que se inscribe en una crítica al Estado y al funcionamiento del sistema social. En una línea similar, otra entrevistada chilena enfatiza que la escuela actúa como reflejo de una sociedad crecientemente violenta:

La verdad es que por lo menos yo, considero que en las escuelas los estudiantes están siendo más violentos, pero en general siento que la sociedad está siendo mucho más violenta, no sólo nuestros estudiantes. Entonces las escuelas son reflejo de la sociedad que estamos viviendo hoy en día. Si nuestros estudiantes están siendo violentos es porque la sociedad en la que viven es una sociedad violenta (...) entonces yo creo que sí hay muchos problemas de violencia, aparte mucho desde la casa, quizás qué está pasando en las casas...²

Esta percepción sitúa la violencia como fenómeno aprendido y socializado, donde la familia y el entorno comunitario cumplen un rol central. En ambos casos, la violencia escolar se articula con marcos estructurales, más que con disposiciones individuales de las niñas y juventudes. Sin embargo, junto con esta explicación estructural, emerge una segunda lectura vinculada a la transformación de la autoridad pedagógica. Algunas y algunos docentes noveles describen una pérdida de respeto hacia la figura docente, comparando su experiencia actual con la vivida durante su propia escolaridad:

¹ Profesor novel recién empleado, varón, Santiago de Chile.

² Estudiante de último año de pedagogía, mujer, Santiago de Chile.

Y el respeto a la autoridad, también más que nada he visto de que ahora como que no hay tanto respeto al profesor, ya no es lo mismo, como que siento que ha cambiado un poco la dinámica de ver al profesor como una figura de tanta autoridad, ahora como que, en este caso, las chiquillas me ven como una amiga, así como un par, como que ha cambiado mucho esa perspectiva de ver al profesor. Igual siento que ahora como que ha sido un poco problemático a veces como que las alumnas te escuchan o te pongan atención (...) siento que ha ido cambiando hartito, si yo lo pienso desde mi experiencia escolar como que es totalmente distinta.³

La violencia, en este sentido, se entrelaza con la fragilización de la autoridad docente, situando a los y las noveles en una posición particularmente vulnerable. No se trata únicamente de agresiones físicas o verbales, sino de un cambio en las jerarquías relacionales dentro del aula.

En cuanto a las formas específicas de violencia observadas, se identifican modalidades diferenciadas según contexto nacional. En los relatos argentinos, adquieren especial relevancia las violencias de género y aquellas asociadas a identidades sexuales disidentes, lo que se evidencia en los siguientes relatos:

Ahora, por ejemplo, yo estoy dando clase en, en una institución que hay una chica que se percibe chico y están todo el tiempo ehh... diciéndole su nombre de hombre, pero, los profesores de, de no sé, si decirles viejos, pero... La llaman por su nombre de, de chica (...) Entonces siento que igual lo que falta ahí, es falta de información (...) también está el tema... hay mucho bullying en cuanto a los cuerpos, porque siempre hay esos cuerpos hegemónicos.⁴

Estas experiencias evidencian tensiones entre normativas institucionales, formación docente y reconocimiento de identidades de género, cuestión que no aparece con la misma intensidad en los relatos chilenos. En esta línea, también se identifican formas de violencia verbal asociadas a estigmatización corporal:

Yo creo que, en los grados más grandes no hay violencia física, si hay mucha capaz chiste verbales de violencia verbal, es un chiste pero, está ese chiste que hay algo detrás (...) “Ay, gorda qué haces, no sé qué...” (...) O mucho hay como ese bullying de cierta manera como invisible más que todo entre las chicas.⁵

Sí. El bullying es hoy en día un problema que se ve cotidianamente (...) por ahí la otra persona está super en depresión y vos le decís “sos gordo” y el chico se termina matando.⁶

En estos relatos, la violencia aparece naturalizada bajo la forma de “chistes”, revelando una dimensión simbólica y emocional que excede la agresión física. Otra modalidad transversal a ambos países es el ciberacoso, percibido como particularmente complejo debido al anonimato: En las redes medio que traen esa, ese tema social de estar escondido detrás de una pantalla (...) entonces hay como una cierta impunidad ahí para bardear libremente, ¿no?.⁷ Sí, el bullying la violencia (...) bullying por Instagram por TikTok suben memes alusivos a una compañera y todos se ríen y después se hacen los locos (...) ciberbullying, mucho, mucho, mucho.⁸

Los relatos aquí expuestos muestran que la violencia escolar es percibida por los y las docentes noveles como un fenómeno simultáneamente estructural, relacional y diversificado en sus manifestaciones. Al mismo tiempo, estas experiencias se entrelazan con la construcción de su

³ Estudiante de último año de pedagogía, mujer, Santiago de Chile.

⁴ Profesora novel recién empleada, Buenos Aires.

⁵ Profesora novel recién empleada, Buenos Aires.

⁶ Profesora novel recién empleada, Buenos Aires.

⁷ Estudiante de pedagogía último año, mujer, Buenos Aires.

⁸ Estudiante de último año de pedagogía, mujer, Santiago de Chile.

autoridad pedagógica, situándolos en un escenario donde deben enfrentar conflictos para los cuales no siempre se sienten preparados.

La escuela como espacio productor y reproductor de violencias

Además de identificar la violencia como fenómeno social y relacional entre estudiantes, los relatos de las y los docentes noveles permiten observar una dimensión adicional: la escuela no aparece únicamente como escenario donde la violencia se despliega, sino también como agente que puede reproducirla o incluso producirla. En particular, en los testimonios provenientes de Chile emerge con fuerza una crítica a las respuestas institucionales frente a los conflictos. Estas son percibidas como predominantemente punitivas, centradas en la sanción inmediata — suspensión, castigo público o amonestación— más que en procesos de reparación o diálogo. Una profesora novel recientemente empleada en Santiago señala:

El equipo de convivencia escolar no se hace cargo en verdad de los problemas, lo único que hacen es como “ya suspensión y listo” pero no erradican el problema, o sea, no es erradicar, sino que no ayudan a mejorar este problema como que es “ya, se portó mal, suspensión”, o “¿qué hacemos? ya lo vamos a retar el frente de todo el curso o vamos donde el inspector a meter miedo”, como no es que “esto no se puede hacer”, como que no hay una medida de verdad que ayude a reparar lo que está ocurriendo, más que solamente generar más perjuicios a los estudiantes que ya están como estereotipados de que el problemático o el conflictivo.⁹

Este relato no solo cuestiona la eficacia de las medidas disciplinarias, sino que sugiere la reproducción de etiquetas y estigmatizaciones que refuerzan la identidad de “estudiante conflictivo”. En esta perspectiva, la violencia institucional no necesariamente adopta forma física, sino que se manifiesta a través de prácticas simbólicas y organizacionales que, sin ser reducibles en sí mismas a actos de violencia, pueden operar como mecanismos de producción y reproducción de estigmatización, desigualdad y exclusión en el espacio escolar. Desde la perspectiva de los propios actores, estas prácticas son, en muchos casos, experimentadas y nombradas directamente como formas de violencia, como se observa en el siguiente testimonio:

Yo creo que es súper violento dejar unas niñas sin recreo, no dejarlas ir al baño, no darle los espacios como de ser escuchada, creo que es parte de una violencia simbólica que tiene que ver también con su edad y como decirte que tú eres el adulto en el fondo que tú eres más grande y por eso tú decides en el fondo.¹⁰

Aquí se evidencia una lectura crítica respecto del adultocentrismo escolar. La violencia no es entendida exclusivamente como agresión entre estudiantes, sino también como ejercicio vertical del poder adulto que limita derechos básicos —movimiento, palabra, escucha— bajo la legitimidad de la autoridad. La disposición al diálogo aparece entonces como elemento clave en la interpretación de las y los noveles. La ausencia de espacios de conversación es percibida como parte del problema:

Nosotros podemos hacer un cambio con esta situación. Yo creo que es bien complejo, pero creo que falta la disposición al diálogo, falta el espacio para poder conversar, falta que también a nuestros estudiantes se les enseñe a cómo mediar sus emociones, yo creo que por mucho tiempo se estuvieron como guardando muchas emociones y que pasó también a nivel país, a nivel social, se guardó mucha rabia se guardó muchas penas y que llega un momento en donde las emociones finalmente brotan y tus emociones... hay que aprender de ellas y hay que conocerlas entonces yo creo que va por ahí.¹¹

⁹ Profesora novel recién empleada, Santiago de Chile.

¹⁰ Profesora novel recién empleada, Santiago de Chile.

¹¹ Estudiante de último año de pedagogía, mujer, Santiago de Chile.

Este testimonio introduce una dimensión emocional y social más amplia: la violencia no solo sería producto de actos individuales, sino también de acumulaciones afectivas no tramitadas, tanto a nivel escolar como societal. Así, en términos comparativos, si bien los relatos argentinos en esta investigación enfatizan con mayor claridad las violencias vinculadas a género e identidad —como se mostró en el eje anterior—, en los testimonios chilenos se observa una mayor explicitación de la crítica a las prácticas institucionales punitivas. Esto no implica que dichas dinámicas no existan en el contexto argentino, sino que en este corpus emergen con mayor centralidad en las experiencias chilenas.

Los hallazgos de esta sección permiten sostener que la violencia escolar no solo se reproduce en la interacción entre pares, sino que también puede estar imbricada en dispositivos institucionales que privilegian el castigo por sobre la mediación, el control por sobre el reconocimiento y la sanción por sobre la reparación. Para las y los docentes noveles, esta tensión resulta particularmente significativa, pues deben ejercer autoridad en un marco donde la institución no siempre ofrece herramientas coherentes con una perspectiva formativa de la convivencia.

Herramientas desde la Formación Inicial Docente

Un tercer eje de resultados refiere a la percepción que las y los docentes noveles tienen sobre la formación recibida para enfrentar contextos donde las violencias escolares se despliegan de manera diversificada. En este ámbito, emergen diferencias significativas entre los casos de Argentina y Chile, particularmente en relación con la presencia de instancias formativas específicas sobre género y convivencia escolar.

En los relatos argentinos, adquiere centralidad la experiencia de formación en Educación Sexual Integral (ESI), la cual —en tanto política pública con marco legal— se encuentra incorporada en la formación inicial docente. Una profesora novel recientemente empleada en Buenos Aires señala:

Sí, nosotros tuvimos un taller cuatrimestral que se trabajaba sobre la ESI, ehh... Y ahí había todo el tiempo, nosotros trabajábamos las diferentes percepciones de género, las violencias familiares, las violencias institucionales también porque de eso hay bastantes. Así que ahí teníamos bastantes herramientas y hacíamos muchos trabajos en donde nosotros poníamos nuestra idea y ahí ir debatiendo, porque obviamente vos tenés una idea, pero por ahí el otro te quiere sumar algo, entonces terminas como capacitándote o informándote un poquito más. Eso estuvo bueno.¹²

Este testimonio muestra que la formación en ESI no solo entrega contenidos conceptuales, sino también espacios de debate y reflexión colectiva, lo que fortalece herramientas interpretativas frente a violencias de género, familiares e institucionales. En coherencia con lo observado en el eje anterior, los casos argentinos que relevaron situaciones vinculadas a identidades de género parecen dialogar con esta formación específica, lo que sugiere una relación entre política pública formativa y sensibilidad frente a determinadas modalidades de violencia.

En contraste, los relatos provenientes de Chile enfatizan una percepción de insuficiencia formativa en materia de gestión de conflictos y violencia escolar. Una estudiante de último año de pedagogía expresa:

No, yo considero que la formación, por lo menos mi formación docente es fuerte la formación disciplinar, yo soy experta en mi área, soy experto en biología, en, evaluaciones, en cómo se hace una rúbrica, hasta ahí llega mi información, no va más allá, no me enseñan a manejar situaciones, no me enseñan a abordar estas problemáticas de violencia, no me enseñan más allá de lo que yo sé como profesional.¹³

¹² Profesora novel recién empleada, Buenos Aires.

¹³ Estudiante de último año de pedagogía, mujer, Santiago de Chile.

Aquí se evidencia una brecha entre la formación disciplinar y la preparación para enfrentar situaciones complejas de convivencia escolar. La autoidentificación como “experta en su área” contrasta con la ausencia de herramientas para abordar conflictos, lo que posiciona a las y los docentes noveles en una situación de fragilidad profesional frente a escenarios de violencia. Esta tensión adquiere mayor relevancia si se considera que, como se mostró en los ejes anteriores, la violencia no se reduce a episodios aislados, sino que se manifiesta como fenómeno estructural, relacional e institucional. La falta de preparación específica puede incidir en la percepción de vulnerabilidad, en la construcción de autoridad pedagógica y en la manera en que las y los docentes gestionan su inserción profesional.

Desde una perspectiva comparativa, mientras en Argentina se observa una institucionalización de la ESI como espacio formativo que habilita discusiones sobre género y violencias, en Chile los relatos enfatizan la primacía de la formación disciplinar por sobre la preparación socioemocional y convivencial. Esta diferencia no implica una ausencia total de formación en convivencia en el caso chileno, pero sí una percepción de insuficiencia frente a la complejidad de los contextos escolares actuales. En consecuencia, los resultados sugieren que las herramientas formativas disponibles influyen en la manera en que las y los profesores noveles interpretan, nombran y enfrentan las violencias escolares. Cuando la formación incorpora espacios de reflexión crítica y discusión colectiva —como en el caso de la ESI argentina— se fortalece la capacidad de problematizar determinadas prácticas. En ausencia de tales instancias, las y los docentes pueden experimentar una mayor sensación de desajuste entre lo aprendido en la formación inicial y las demandas concretas del ejercicio profesional.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que los y las docentes noveles perciben la violencia escolar como un fenómeno complejo, multicausal y relacional, cuyos orígenes exceden las paredes del establecimiento educativo y se articulan con desigualdades sociales, económicas y culturales. En sus relatos, la violencia emerge tanto como expresión de problemas estructurales —vulneración de derechos y ausencia de redes de apoyo sociales— como también en formas específicas dentro de las interacciones escolares. Esto coincide con estudios recientes que evidencian que la violencia escolar no puede entenderse aisladamente de los entornos sociales más amplios donde se desarrollan las juventudes y sus trayectorias vitales (Benavides-Moreno *et al.*, 2024; Giordani *et al.*, 2017). En esta línea, investigaciones comparativas y revisiones regionales han mostrado que la exposición a violencia y bullying se distribuye de manera desigual según contextos socioeconómicos y climas escolares, lo que refuerza la idea de que la escuela refleja y reproduce desigualdades presentes en el entorno social más amplio (UNESCO, 2019).

Al mismo tiempo, los testimonios señalan que la violencia escolar no solo se expresa entre pares, sino que tensiona las relaciones pedagógicas al interior del aula. Varios participantes señalan una percepción de debilitamiento de la autoridad docente, lo que se ubica en la línea de investigaciones que han descrito la autoridad pedagógica como una construcción relacional actualmente fragmentada por transformaciones institucionales profundas (Carrasco-Aguilar y Luzón Trujillo, 2019; Dubet, 2006; Escobar-González *et al.*, 2025; Giacobbe, 2016). Desde esta perspectiva, la violencia no solo es conducta disruptiva, sino también un síntoma de la fragilización de marcos normativos y de reconocimiento que históricamente otorgaban legitimidad a la figura del docente. Ahora bien, para sostener esta afirmación con evidencia empírica en la discusión, puede ser útil explicitar que la violencia “desborda” la relación entre estudiantes, porque también involucra dinámicas de victimización y seguridad escolar que afectan directamente el trabajo docente; por ejemplo, estudios con grandes muestras en Chile han analizado cómo se asocian distintos tipos de victimización (entre pares y hacia docentes) con clima escolar y seguridad, reforzando la lectura relacional del fenómeno (López *et al.*, 2020). Además, literatura reciente sobre inserción laboral docente sugiere que el contacto temprano con escenarios de violencia y conflictividad se asocia a la falta de preparación conceptual y apoyo institucional, lo que disminuye la autoeficacia de docentes noveles para intervenir adecuadamente en situaciones de violencia (Álvarez *et al.*, 2025).

La identificación de violencias de género, de ciberacoso y de formas simbólicas y psicológicas —especialmente en los casos argentinos— dialoga con estudios contemporáneos que han señalado cómo ciertas manifestaciones de violencia emergen en contextos de diversidad de identidades y cuerpos, y cómo estas requieren una formación específica para ser abordadas de manera adecuada (Latorre *et al.*, 2019; López-García-Torres y Saneleuterio, 2016). Esto coincide con trabajos como el de Pardo-González y Souza (2022), quienes evidencian el aumento y diversificación de este fenómeno, así como la persistente brecha entre las dinámicas digitales juveniles y las capacidades institucionales para intervenir pedagógicamente en estos escenarios, lo que resulta coherente con los relatos de docentes que describen sentirse desbordados frente a conflictos que trascienden el espacio físico escolar.

Un aspecto central de esta investigación es la percepción sobre la formación inicial docente. Las diferencias observadas entre Argentina y Chile en la presencia de instancias formativas relacionadas con la violencia escolar y, en particular, la Educación Sexual Integral (ESI), son significativas. En Argentina, la presencia de talleres vinculados a la ESI en los programas de formación se percibe como una herramienta que habilita reflexiones críticas sobre género, diversidad y condiciones de convivencia, lo cual es coherente con la existencia de una política pública específica —como la Ley 26.150 y su implementación a través del Programa Nacional de ESI— que estructura normativamente la enseñanza de estos contenidos. Sin embargo, diversas investigaciones han mostrado que, aun cuando la ESI está legislada y reconocida como derecho, su incorporación en la formación docente inicial es heterogénea y tensionada, y no siempre se traduce en repertorios pedagógicos consolidados para el abordaje de la convivencia y la equidad de género (Acosta Buralli y Cevasco, 2022; Cañueto, 2024; Yasbitzky y Bedetti, 2023).

En contraste, en Chile la ESI carece de un marco legal claro y de lineamientos normativos que aseguren su inclusión sistemática en la formación docente, lo que dificulta que los futuros y las futuras profesionales se sientan preparados para abordar la complejidad de las violencias escolares a partir de una perspectiva integral. Estudios recientes en el contexto chileno han señalado que, aun cuando la ESI es valorada, su implementación se ve obstaculizada por la ausencia de políticas públicas claras, barreras institucionales y fragmentación curricular, lo que repercute en la capacidad formativa y en la percepción de seguridad profesional de los docentes jóvenes (Poblete-Inostroza, 2024; Torres Pino y Escobar González, 2025). Estas barreras no son solo “falta de contenidos”, sino también falta de condiciones institucionales de implementación y formación del profesorado; cuestión que se devela en investigaciones cualitativas que muestran cómo dichas barreras operan en establecimientos y políticas escolares, tensionando la integralidad del enfoque (Contreras-Contreras y Rodríguez Parra, 2023; Poblete-Inostroza, 2024).

Esta diferencia no solo es de orden normativo, sino también formativo y curricular: mientras que en Argentina la ESI se percibe como un espacio formativo que articula género, derechos y convivencia, en Chile los relatos de docentes noveles evidencian una preparación más centrada en contenidos disciplinares y en técnicas de enseñanza, con menor desarrollo explícito de herramientas para la gestión de conflictos, la convivencia escolar y el abordaje de violencias. Esta percepción dialoga con investigaciones realizadas en el contexto chileno que identifican la convivencia escolar, el manejo del maltrato y la violencia, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales, como ámbitos que constituyen desafíos relevantes para la formación inicial docente, más que ejes estructurantes plenamente integrados en los currículos (Cisternas-León, 2016; Loubiès Valdés, Valdivieso Tocornal y Vásquez Olguín, 2020). En este sentido, la diferencia observada entre ambos países no se reduce únicamente a la existencia o ausencia de una política pública específica, sino que también se expresa en los marcos formativos que configuran los repertorios interpretativos con los cuales los docentes noveles reconocen y enfrentan situaciones de violencia escolar. Este hallazgo resulta coherente con evidencia internacional que señala que cuando la educación sexual integral se implementa desde un enfoque amplio y basado en derechos, puede contribuir no solo a la adquisición de conocimientos, sino también a la promoción de relaciones respetuosas, la prevención de violencia interpersonal y el fortalecimiento de competencias socioemocionales relevantes para la convivencia escolar (Goldfarb y Lieberman, 2021).

Los hallazgos de esta investigación contribuyen a la literatura empírica sobre violencia escolar al mostrar que, en la etapa de inserción profesional, las violencias no son vividas únicamente como

episodios entre pares, sino como experiencias que reconfiguran la relación pedagógica y tensionan la construcción de autoridad docente. Asimismo, el contraste Chile–Argentina sugiere que la existencia de instancias formativas sistemáticas —como las asociadas a ESI en el caso argentino— incide en los marcos interpretativos disponibles para reconocer y abordar violencias de género y discriminación, mientras que en el caso chileno los relatos enfatizan un desajuste entre formación disciplinar y manejo de situaciones complejas de convivencia, así como respuestas institucionales percibidas como punitivas. En este sentido, el estudio aporta evidencia cualitativa comparada que permite comprender cómo los marcos formativos nacionales inciden en la manera en que docentes noveles significan y enfrentan la violencia escolar. Esta evidencia refuerza la necesidad de integrar formación inicial, políticas escolares y acompañamiento institucional para docentes en inicio de carrera.

Este estudio presenta ciertas limitaciones, una de ellas apunta a la construcción de la muestra, dado que, al participar una cantidad mayoritaria de mujeres, los resultados se construyen principalmente a partir de sus experiencias y marcos interpretativos, lo que puede limitar la diversidad de perspectivas consideradas en el análisis. Además, la muestra participante pertenece a sectores urbanos, como lo son Santiago de Chile y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por lo que tampoco se han pesquisado experiencias que tengan foco en lo rural o ciudades de mediana densidad poblacional, lo que también podría cambiar parte de los discursos expresados en este artículo.

Finalmente, en cuanto a las proyecciones de esta investigación, se hace necesario profundizar en el estudio de las violencias escolares desde la posición de los y las estudiantes, considerando las variables que aquí han interesado: emergencia, modos y acciones realizadas por las instituciones educativas. Esto se hace relevante dado que la propia revisión de literatura ha identificado como brecha la mirada de los estudiantes, así como también la violencia de estos hacia los/as docentes, la infraestructura escolar u otros actores educativos. En complemento, esta investigación abre la posibilidad de estudiar el vínculo pedagógico estudiante-docente en cuanto a la construcción social de la autoridad pedagógica en el contexto escolar y contemplar las implicancias que esto podría tener para gatillar situaciones o experiencias de violencia.

Bibliografía

- Acosta Buralli, K., y Cevasco, J. (2022). Análisis de la Legislación y el Abordaje de la Educación Sexual Integral en la Formación Docente de Educación Física en Argentina, México y Colombia. *Cambios Y Permanencias*, 13(1), 90–101. Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/13315>
- Álvarez, C., Escobar, S., Tabilo, I. y Di Leo, P. (2025). *Inserción laboral post egreso de la educación superior de estudiantes de pedagogía básica: una comparación entre programas de distinta acreditación*. (Vol.Nº26). Comisión Nacional de Acreditación.
- Álvarez-Prieto, N. (2017). La violencia escolar en perspectiva histórica. Buenos Aires, 1969-2010. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 979-990. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.1521203082016>
- Araujo, K., y Neut Aguayo, P. (2024). De “la letra con sangre entra” al “desalineamiento de la autoridad”: Balance sociohistórico de la autoridad escolar en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Educacional Latinoamericana*, 61(3). DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.61.3.2024.2>
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4 Especial), 493–509. DOI: <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.36.ma>
- Benavides-Martínez, C., González-Hidalgo, E., y Martínez-Fernández, C. (2024). *Dimensiones estructurales y subjetivas de la violencia escolar en Argentina: Un análisis cualitativo*. *Revista de Psicología Educativa*, 30(1), 45-60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.07.004>
- Benavides-Moreno, N., Donoso-Díaz, S., Reyes-Araya, D., y Salas Pozo, V. (2024). Violencia escolar en Chile: Desafíos desde la visión docente. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artículo e10528. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410528>
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bravo Sanzana, M. y Guerrero Stuardo, P. (2024). *Denuncias por convivencia escolar al cuarto trimestre de 2023: Una revisión general, por tema, subtema y región*. Observatorio de Ciudadanía Convivencia y Bienestar Escolar de la Araucanía. Recuperado de: <https://nucleocienciasociales.ufro.cl/wp-content/uploads/2024/11/Denuncias-por-convivencia-escolar.pdf>
- Cañueto, G., y Bequiu, B. (2024). (Des)aprendiendo con ESI: Primeras aproximaciones de un estudio interpretativo sobre la Formación Docente en la Facultad de Humanidades (UNMDP). *Entramados: educación y sociedad*, 11(15), 8-19. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/7998>

- Cardozo, G., Dubini, P. M., Ardiles, R. A., Fantino, I. E., y Ramallo Torres, M. G. (2021). La perspectiva de los docentes acerca de la prevención del bullying y la promoción de la convivencia escolar. Ponencia XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVIII Jornadas de Investigación, XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional y III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-012/712.pdf>
- Carrasco-Aguilar, C. y Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1494>
- Cedeño Sandoya, W. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478.
- Cisternas-León, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 31-48. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- Conde, C. (2014). Violencia escolar en la escuela secundaria argentina: Entre la institución educativa y las políticas públicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 345-371. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031424013.pdf>
- Conde Flores, S. L. (2014). La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones. *Sinéctica*, (42), 1-21.
- Contreras-Contreras, J., y Rodríguez Parra, M. (2023). Educación sexual, familia y escuela: Una aproximación desde las representaciones sociales de docentes chilenos. *Perfiles Educativos*, 45(181), 41-60. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60736>
- Defensoría de la Niñez. (2022). *Informe Anual 2022. Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile*. Defensoría de la Niñez.
- Dias, L. S., Oliveira, J. G., y Silva, L. (2020). *Percepções de professores iniciantes sobre a violência escolar: Um estudo em escolas públicas brasileiras*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e216407. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020216407>
- Di Napoli, P., Ojeda, G., y Ponce, J. (2019). Prevención de la violencia escolar en Argentina: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.17217>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Escobar González, S. (2020). Las relaciones de poder desde la perspectiva juvenil: Continuidades y rupturas con el liceo. *Revista De Ciencias Sociales*, 26, 190-205. DOI: <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34122>
- Escobar-González, S., Muñoz-Silva, I., y Di-Leo, P. (2025). Autoridad, formación y trabajo docente: reflexiones de profesores jóvenes en Chile y Argentina. *Autoctonia (Santiago)*, 9(2), 1405-1440. DOI: <https://dx.doi.org/10.23854/autoc.v9i2.493>
- Fanon, F. (1963). *The wretched of the earth*. Grove Press. Recuperado de: <https://www.penguinrandomhouse.com/books/528302/the-wretched-of-the-earth-by-frantz-fanon/>
- Gallego, L. A., Acosta, J., Villalobos, Y., López, Á. M., y Giraldo, G. A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 116-125. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v16i2.81>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. DOI: <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Giacobbe, C. D. (2016). La autoridad en el aula: Percepción de los profesores de escuelas secundarias en Córdoba (Argentina). *Cuestiones de Sociología*, 15. Recuperado de: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe016>
- Giordani, J. P., Seffner, F., y Dell'Aglio, D. D. (2017). Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 103-111.
- Goldfarb, E. S., y Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of adolescent health*, 68(1), 13-27. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Latorre, R., Robledo, P., y Nieto, N. (2019). Representaciones socioculturales de género en estudiantes secundarios/as y violencias de género en la escuela. *Última Década*, 27(52), 3-24. Recuperado de: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56363>
- López-García-Torres, R., y Saneleuterio, E. (2016). El valor de la palabra en la prevención de la violencia de género en contextos escolares. *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, (11), 487-508. DOI: <https://doi.org/10.18002/cg.v0i11.3639>
- López, V., Benbenishty, R., Astor, R. A., Ascorra, P., y González, L. (2020). Teachers victimizing students: Contributions of student-to-teacher victimization, peer victimization, school safety, and school climate in Chile. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(4), 432-444. DOI: <https://doi.org/10.1037/ort0000445>
- Loubiès Valdés, L., Valdivieso Tocornal, P., y Vásquez Olguín, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 223-239. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. LOM.
- Meccia, E. (Ed.) (2019). *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. EUDEBA, Ediciones UNL.
- Menéndez-Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., y González-Villora, S. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 119-126. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.002>

- Ministerio de Educación. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia la hacemos todos*. División Educación General. Recuperado de: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Política-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno: Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la Educación*, 46, 222-247. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200116>
- Neut Aguayo, P., y Lozano-Mulet, P. (2024). La tesis del declive institucional de la escuela en Europa y Latinoamérica: Variaciones interpretativas y crítica al uso a-histórico de las teorías noroccidentales. En D. Ortega-Sánchez y V. Onrubia-Martínez (Eds.), *Educación a través del conocimiento: Nuevas investigaciones e innovaciones* (pp. 177-185). Octaedro.
- Olweus, D. (2013). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing. Recuperado de: <https://www.wiley.com/en-us/Bullying+at+School%3A+What+We+Know+and+What+We+Can+Do-p-9781118695802>
- Organización Panamericana de la Salud. (2017). *INSPIRE: siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas*. OPS. Recuperado de: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Child-Victims/Executive_Summary-Spanish.pdf
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Pardo-González, E., y Souza, S. (2022). Ciberacoso en Chile: evidencias y rutas para futuras investigaciones a partir de una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(3), 335-353. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052022000300335>
- Patierno, N. (2020). Violencia y autoridad en la escuela secundaria: ¿Jóvenes “violentos” o adultos ausentes? *Perfiles Educativos*, 42(168), 10-27. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.168.59221>
- Patierno, N. (2025). Convivir en la escuela: conflictos e intervenciones en secundarias de la provincia de Buenos Aires (Argentina). *Revista Imagens da Educação*, 15(2), 233-260. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v15i2.75096>
- Poblete-Inostroza, R. N. (2024). La Educación Sexual Integral en Chile: Barreras y Oportunidades para Implementar Programas Educativos. *Qualitative Research in Education*, 13(1), 43-63. DOI: <https://doi.org/10.17583/qre.12524>
- Sánchez Soto, P. A. (2024). *Sin miedo en la escuela: Una mirada general del estado actual de la violencia escolar en Chile. Informe Diagnóstico Chile, Resumen Ejecutivo*. Nodo Latinoamericano de Prevención de la Violencia contra la Niñez en la Escuela. Recuperado de: <https://sites.google.com/aulasempaz.org/sin-miedo-en-la-escuela/chile>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Universidad de Antioquia.
- Toledo, M., Guajardo, G., Miranda, C., y Pardo, I. (2018). Propuesta triádica para el estudio de la violencia escolar. *Cinta de Moebio*, 61, 72-79. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100072>
- Torres Pino, B., y Escobar González, S. (2025). ¿Hacia una Política de Educación Sexual Integral en Chile? Percepciones de profesores jóvenes. *Última Década*, 33(64), 162-178. DOI: <https://doi.org/10.5354/0718-2236.2025.78773>
- Trucco, D., e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de: https://santec.cl/mt-content/uploads/2023/03/trucco_las-violencias-en-el-espacio-escolar.pdf
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Yang, Y., Qin, L., y Ning, L. (2021). School Violence and Teacher Professional Engagement: A Cross-National Study. *Frontiers in psychology*, 12, 628809. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628809>
- Yasbitzky, A. C., y Bedetti, M. B. (2023). La Educación Sexual Integral (ESI) en el profesorado de educación inicial y su abordaje durante la pandemia. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(18), 16-28. DOI: <https://doi.org/10.35305/rece.v2i18.805>

Recibido: 25/02/2026
Evaluado: 20/04/2026
Versión Final: 30/04/2026