



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

**Aulas en tensión: Violencia hacia docentes como manifestación del
fenómeno anti-escuela.**

Trabajo de Título presentado a la Facultad de Educación de la
Universidad de Concepción para optar al título de Profesor de educación
general básica con mención en Matemáticas y Ciencias Naturales.

Por:

GERARDO CIFUENTES TOLEDO

NATALIA ERICES SALVO

MELANY ESPARZA MEDINA

Profesora guía:

Dra. Carmen Claudia Acuña Zúñiga

Comisión Evaluadora:

Mg. Ana María Arias Díaz

Dr. Cristhian Bernardo Espinoza Navarrete

Julio, 2025 Los Ángeles, Chile

© 2025 Gerardo Cifuentes, Natalia Erices y Melany Esparza. Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

AGRADECIMIENTOS:

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a nuestra profesora guía de tesis, Dr. Carmen Claudia Acuña Zúñiga. Su experiencia, comprensión y paciencia contribuyeron a que nuestra experiencia en este proceso de formación docente fuera totalmente enriquecedora, como así también, un gratificante camino en la investigación. Su guía constante y su fe inquebrantable en nuestras habilidades me motivaron a la búsqueda exhaustiva y sobrepasar el alcance de mis limitaciones, además, de alcanzar alturas de comprensión mayores. No tengo palabras para expresar mi gratitud por su inmenso apoyo durante este proceso. Fue una etapa llena de dudas e incertidumbres, y gracias a su cobijo y guía pudimos seguir y tomar buen rumbo. Extender también este agradecimiento a la Universidad de Concepción por darme la oportunidad de crecer académicamente, a nuestra comisión evaluadora y colaboradores por sus comentarios de apoyo y paciencia en el crecimiento y desarrollo de este proceso. Por último, y no menos importante, a nuestras familias, pilares fundamentales y emocionales en la permanencia y constancia en el culmino de este proceso educativo.

Nuevamente gracias por acompañarnos en este viaje.

Gerardo Cifuentes Toledo

Quiero comenzar agradeciendo profundamente a mi madre, Carolina Salvo, quien ha sido y siempre será el pilar fundamental en cada paso de mi vida. En ella encuentro seguridad, amor y los consejos más sinceros. Este triunfo es para usted, mamá. La amo con todo mi corazón.

Agradezco también al cielo, a mi Jesús, a quien me he encomendado durante estos dos años. Sé que me has guiado y acompañado día a día.

A mi padre, Jaime Erices, por brindarme su apoyo y por creer en mí.

A mis amigas Karla Pizarro y Catalina Castro, por su amistad incondicional, por estar presentes en mis momentos más complejos y por regalarme siempre palabras de aliento cuando más las necesité.

A Javier, por ser una pieza fundamental en este tiempo, por quererme sin condiciones y acompañarme en cada paso de este proceso.

Finalmente, a la profesora Carmen Claudia, por aceptar el desafío de guiarnos como tesisistas, y a mis compañeros Gerardo y Melany, por mantenerse firmes a pesar de las dificultades y no rendirse.

Jamás imaginé lograrlo. Hoy, al estar a un paso de la meta, me siento profundamente agradecida y victoriosa. Gracias, Dios.

Natalia Erices Salvo

Agradezco a Dios, por ser la luz que guía cada paso de mi camino, por ser mi fuente infinita de sabiduría, fortaleza y esperanza, especialmente en los momentos de mayor desafío.

A mi familia, gracias por estar siempre a mi lado con palabras de aliento y amor incondicional. Especialmente, a mi madre, Sandra Medina, mujer virtuosa, gracias por cada gesto silencioso de acompañamiento, por cada muestra de apoyo, por ser mi refugio seguro y mí ejemplo de entrega.

A Juan Pablo, gracias por acompañarme en esta última etapa con paciencia, convicción y amor. Tu apoyo incondicional, tus palabras de ánimo y tu fe en mí han sido fundamentales en este recorrido.

Y, por supuesto, a nuestra profesora guía, Dra. Carmen Claudia Acuña Zúñiga. Querida profesora, gracias por su compromiso incansable, por su dedicación generosa y por no rendirse, incluso cuando el camino se volvía cuesta arriba. Su guía ha sido clave para concretar este proyecto.

A todos, gracias por ser parte esencial de este logro. Cada uno, desde su lugar, ha dejado una huella imborrable en este proceso.

Melany Esparza Medina

ÍNDICE:

RESUMEN.....	6
CAPITULO I: INTRODUCCIÓN	10
CAPITULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
CAPÍTULO IV: ESTADO DEL ARTE SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR: CONCEPTUALIZACIONES, ACTORES Y DINÁMICAS	25
4.1. LA VIOLENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR	25
4.2. FORMAS DE VIOLENCIA EN EL ESPACIO EDUCATIVO.....	30
4.3. VIOLENCIA ANTIESCUELA: UNA MIRADA A SUS CAUSAS	32
4.3.1. Manifestaciones de la violencia antiescuela: de la violencia verbal a la violencia física.	37
4.4. CONSECUENCIAS DE LA ACCIÓN ANTI-ESCUELA EN LA LABOR DOCENTE	42
Inteligencia emocional y salud mentad en la comunidad educativa	42
La violencia antiescuela en los centros educativos. Cifras de la evidencia nacional.....	44
CAPITULO V: AUTORIDAD PEDAGÓGICA FRENTE AL FENÓMENO ANTIESCUELA.....	48
CAPITULO VI: MARCO JURÍDICO Y POLITICAS PÚBLICAS EN LA VIOLENCIA AL PROFESORADO.....	58
6.1. MARCO JURIDICO Y POLÍTICAS PUBLICAS	59
6.2. POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR.....	62
Innovaciones específicas en protección del profesorado	67
6.3. Números preocupantes y alarmantes. Sondeos realizados por el Colegio de Profesoras y Profesores.....	71
CAPITULO VII: VISIONES PEDAGÓGICAS CRÍTICO-REFLEXIVAS EN TORNO A LA PROLEMATICA ANALIZADA	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	88

RESUMEN

En las últimas décadas, las escuelas han experimentado transformaciones sociales y culturales significativas que han impactado su rol tradicional como espacios de protección y formación. En este contexto, la violencia en el ámbito escolar se ha convertido en una problemática compleja que afecta no solo a los estudiantes, sino también al profesorado. “Son violencia ‘antiescuela’, las destrucciones de material, los insultos y las agresiones contra los docentes, provocadas por los alumnos y, a veces, por su familia y sus amigos” (Dubet, 1998, p. 33).

Este trabajo profundiza en las manifestaciones, causas y consecuencias de la violencia anti-escuela, con especial atención a su impacto en los docentes y a las respuestas institucionales y legales recogidas en la literatura especializada. La investigación se enmarca en un enfoque teórico-disciplinar que busca describir y comprender críticamente un fenómeno poco abordado en el contexto chileno.

Asimismo, el informe propone una mirada pedagógica crítico-reflexiva, que explora cómo este fenómeno interpela las concepciones tradicionales de autoridad y convivencia escolar, y cómo puede transferirse dicho análisis al ejercicio docente. Los hallazgos buscan aportar conocimiento relevante para mejorar la convivencia escolar, resguardar el bienestar

docente y fortalecer prácticas educativas conscientes y comprometidas con el cambio social.

Palabras Claves: Violencia anti-escuela, violencia contra docentes, autoridad pedagógica, convivencia escolar.

ABSTRACT

In recent decades, schools have undergone significant social and cultural transformations that have impacted their traditional role as spaces of protection and training. In this context, violence in the school environment has become a complex issue that affects not only students, but also teachers. “They are ‘anti-school’ violence, the destruction of material, insults and aggressions against teachers, provoked by students and, sometimes, by their family and friends” (Dubet, 1998, p. 33).

This paper delves into the manifestations, causes and consequences of anti-school violence, with special attention to its impact on teachers and to the institutional and legal responses reported in the specialized literature. The research is framed within a theoretical-disciplinary approach that seeks to describe and critically understand a phenomenon that has been little addressed in the Chilean context.

Likewise, the report proposes a critical-reflexive pedagogical approach, which explores how this phenomenon challenges traditional conceptions of authority and school coexistence, and how this analysis can be transferred to the teaching practice. The findings seek to provide relevant

knowledge to improve school coexistence, safeguard teacher welfare and strengthen conscious educational practices committed to social change.

Key words: anti-school violence, violence against teachers, pedagogical authority, school coexistence.

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las escuelas han sido escenario de transformaciones profundas, reflejo de los cambios sociales, económicos y culturales que atraviesa nuestra sociedad. Históricamente la escuela fue concebida como un espacio de protección, formación y socialización, sin embargo, hoy enfrenta múltiples tensiones que desafían su capacidad de sostener un entorno seguro y respetuoso para todos sus actores. En este contexto, la violencia en el ámbito escolar ha emergido como una problemática compleja, cuya manifestación no se limita a los estudiantes, sino que también afecta directamente al profesorado.

Distintos estudios han evidenciado un aumento sostenido de las situaciones de agresión, maltrato verbal, amenazas e incluso violencia física hacia los docentes (Romero, 2016; Superintendencia de Educación, 2022). Este fenómeno, a pesar de estar presente hace años, ha cobrado mayor visibilidad en la agenda pública y académica debido a su impacto en la calidad de vida laboral de los docentes, en el clima escolar y en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. A partir de esto, resulta fundamental analizar la violencia hacia el profesorado no como un hecho aislado, sino como un fenómeno vinculado a condiciones estructurales,

institucionales y culturales que atraviesan el sistema educativo contemporáneo.

Desde una perspectiva crítica, autores como Dubet (2006) señalan que la escuela es un reflejo de las desigualdades y conflictos presentes en la sociedad, y, por tanto, las expresiones de violencia en su interior no pueden entenderse sin considerar el contexto más amplio en que se insertan. En esta misma línea, Pablo Neut (2019) plantea el concepto de *violencia anti-escuela*, para referirse a aquellas conductas que ponen en cuestión la autoridad institucional de la escuela y sus actores, incluyendo al profesorado como blanco de deslegitimación y resistencia. Así, la violencia hacia los docentes puede comprenderse como una manifestación del quiebre del contrato simbólico entre escuela, familia y sociedad.

En el caso chileno, informes del Colegio de Profesores y la Superintendencia de Educación (2022) alertan sobre un incremento significativo de denuncias por agresiones a docentes, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social y en el periodo posterior a la pandemia. Estas situaciones no solo afectan la salud física y emocional del profesorado, sino que además ponen en riesgo la función pedagógica y deterioran la convivencia escolar.

Diversos estudios señalan que, si bien, existe abundante literatura sobre violencia escolar en general, la *violencia hacia el profesorado* como objeto de estudio específico ha sido escasamente abordada en profundidad, especialmente en el contexto chileno. (Neut, 2016).

Por tanto, el propósito de esta investigación es **Analizar las manifestaciones, causas subyacentes y consecuencias de la violencia anti-escuela**. Asimismo, se busca investigar las respuestas institucionales y legales frente al fenómeno que emerge desde la literatura.

El estudio se enmarca en la modalidad número 3 “un trabajo de investigación que aborde aspectos teóricos-disciplinarios de autores, sus ideas o principios, y su transferibilidad al dominio educativo” En primer lugar, se busca describir un fenómeno que ha recibido escasa atención científica concentrándose los estudios en la violencia entre estudiantes. Según Rosario Ortega (2006) la violencia contra el profesorado ha sido históricamente invisibilizada y poco abordada en las investigaciones, en contraste con la atención que ha recibido el acoso entre estudiantes, quedando relegada la figura del profesor como receptor de agresiones. Con esta investigación también se busca aportar a la comprensión crítica de esta problemática, desde un enfoque interdisciplinario, con el fin de

generar conocimiento útil para la elaboración de políticas públicas,
estrategias de prevención y acciones de apoyo al cuerpo docente.

CAPITULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Preguntas y objetivos

La pregunta que guía el estudio es ¿cuáles son las manifestaciones, causas y consecuencias de la violencia anti-escuela así como las respuestas institucionales y legales frente al fenómeno que emerge desde la literatura especializada?

Objetivo general

Analizar las manifestaciones, causas y consecuencias de la violencia anti-escuela así como las respuestas institucionales y legales frente al fenómeno que emerge desde la literatura especializada

Objetivos específicos

1. Describir la legislación vigente en torno a la violencia en establecimientos educacionales
2. Explorar como la violencia anti-escuela afecta la motivación del profesorado en la labor docente
3. Conocer cómo se relaciona la violencia anti-escuela con la autoridad del profesor

CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se llevó a cabo bajo un enfoque de revisión bibliográfica, con el propósito de analizar las manifestaciones, causas y consecuencias de la violencia anti-escuela, así como las respuestas institucionales y legales frente a este fenómeno, a partir de la literatura especializada. El estudio se centró en el análisis crítico de diversas fuentes académicas, abordando la problemática desde perspectivas teóricas, sociales y educativas. Para ello, se realizó una búsqueda sistemática y rigurosa en bases de datos de alto reconocimiento en el ámbito educativo, tales como Scopus, Web of Science, Google Scholar, Dialnet, Redalyc y SciELO. Asimismo, se consultaron repositorios institucionales, libros académicos y obras de referencia de editoriales especializadas, junto con documentos oficiales emitidos por organismos nacionales e internacionales, como la UNESCO y el Ministerio de Educación (MINEDUC). Durante el proceso de búsqueda y selección de fuentes, se trabajó con palabras clave y etiquetas, lo que permitió acotar el corpus de análisis a producciones relevantes, pertinentes y actualizadas para la comprensión del fenómeno estudiado.

Muestra: La muestra estuvo conformada por un conjunto de documentos académicos y técnicos seleccionados a partir de su relevancia temática y

validez científica, tales como artículos, libros, informes y estudios de caso relacionados con la violencia escolar y, específicamente, con la violencia dirigida hacia los docentes.

Criterio de selección de la muestra: Los criterios utilizados para la selección de los textos incluyeron: actualidad de la publicación desde el año 2020 a la fecha, a pesar del poco margen de resultados, se optó por expandir este criterio, evidenciando la pertinencia temática (vinculación directa con las categorías *violencia al profesor*, *maltrato docente* y *violencia antiescuela*), respaldo académico (publicación en revistas indexadas, editoriales reconocidas o instituciones oficiales) y disponibilidad del texto completo para su análisis, además del uso de palabras clave y etiquetas.

Recolección de la información: La recolección de información se realizó mediante un proceso de búsqueda intencionada y sistemática utilizando palabras clave y etiquetas previamente definidas. Se aplicaron estrategias de combinación de términos y filtros por fecha, idioma y tipo de documento en cada base de datos consultada, lo que permitió conformar un corpus sólido, actualizado y coherente con los objetivos del estudio.

En relación y en conformidad a los criterios de búsqueda y obtención de información respecto al fenómeno en estudio, se trabajó con los siguientes artículos en concordancia a cada capítulo empleado en este trabajo:

Tabla N°1: Enfoque conceptual y dinamismo del fenómeno antiescuela

Artículo	Año	Palabras clave	Publicación
La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza	1996	Sistema educativo, reproducción social.	Editorial Laia.
Escuela y exclusión	2003	Escuela, exclusión, desigualdad	Cuadernos de Pesquisa
La autoridad en cuestión: entre la obediencia y la crisis.	2003	Crisis de autoridad, obediencia	Revista de Educación.
Violencia escolar y sentido de la escolarización.	2005	Violencia, sentido de escolarización.	Rev. Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana	2007	Entorno sociocultural, vulnerabilidad escolar, clima escolar.	Revista Iberoamericana de Educación.
El declive y las mutaciones de la institución.	2007	Mutaciones institucionales, declive escolar	Revista de Antropología Social.
Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar.	2008	Violencia, riesgo, aprendizaje.	Ciencia y Enfermería
La violencia escolar: Un análisis de sus causas y manifestaciones	2009	Causas, manifestaciones de violencia	Editorial XYZ
Violencia escolar y sentido de la escolarización	2010	Violencia, Escolarización.	Revista de Sociología de la Educación

Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social en Santiago de Chile.	2012	Violencia escolar, clima escolar, jóvenes, calidad, relaciones interpersonales.	Fundación paz ciudadana, Scielo
Violencia escolar: Un problema complejo.	2015	Violencia escolar, fenómeno complejo	Ra Ximhai
Estudio histórico de la violencia escolar.	2015	Violencia escolar, análisis histórico.	Revista Cubana de Educación Superior
La violencia hacia los docentes: Una lectura desde las representaciones sociales.	2016	Violencia, representaciones sociales, docencia	Estudios Pedagógicos
Las violencias escolares en el escenario educativo chileno	2016	Violencia escolar, análisis educativo.	Calidad en la Educación

Violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte.	2017	Convivencia escolar, democratización, resistencia, violencia escolar	Calidad en la educación, Scielo
Violencia anti-escuela: El quiebre del contrato simbólico entre escuela, familia y sociedad.	2019	Violencia anti-escuela, contrato simbólico.	Editorial Universitaria
¿Cuán reconocidos como autoridad se sienten los profesores principiantes y a qué factores lo atribuyen?	2020	Autoridad docente, profesores principiantes.	Cuadernos de Pesquisa.
Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación	2021	Emociones, aprendizaje, docente, sistema escolar, formación integral	Estudios pedagógicos, Scielo

emocional en la práctica pedagógica de aula.			
¿Cómo estudiar la autoridad?	2021	Autoridad, análisis cualitativo, relaciones sociales	Universidad de Santiago de Chile.
Violencias simbólicas en el trabajo docente	2021	Violencia simbólica, cultura escolar, administración educativa, normativas laborales, trabajo docente	Estudios pedagógicos, Scielo
Convivencia escolar: Relevancia en el aprendizaje y recomendaciones	2022	Violencia, convivencia escolar, violencia a docentes, clima de convivencia escolar	Fundación 2020, ACHS

Docentes y asistentes de la educación ¿Cómo resguardar sus derechos y promover un ambiente laboral de buen trato?	2023	Seguridad y salud, convivencia, desempeño docente	Superintendencia de Educación
El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar	2023	Violencia escolar, acoso, convivencia escolar, aprendizajes seguros	Superintendencia de Educación
Mineduc, Minsal y MDSF presentan estrategia integral para fortalecer la salud mental en comunidades educativas	2023	Reactivación educativa, salud mental, comunidad educativa, autoridad educativa	Superintendencia de Educación

Tabla N°2: Artículos sobre legislación chilena y políticas públicas

Artículo	Año	Palabras clave	Publicado
Código Penal	1874	Delitos, penas, legislación chilena.	Diario Oficial de la República de Chile.
Ley N.ª 19.070. Estatuto de profesionales de la Educación.	1991	Estatuto docente, normativa.	Diario Oficial de la República de Chile.
Ley N.º 20.084.	2005	Responsabilidad penal adolescente.	Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
Congreso Nacional de Chile	2005	Legislación penal juvenil.	Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
Ley N.º 20.536. Sobre Violencia Escolar.	2011	Violencia escolar, ley específica.	BCN Chile

Congreso Nacional de Chile.	2011	Violencia escolar, regulación	Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
Política Nacional de Convivencia Escolar	2011	Convivencia escolar, comunidad educativa, violencia escolar	Ministerio de Educación
Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia la hacemos todos	2019	Docente, estudiante, convivencia escolar, cultura escolar, clima escolar	Ministerio de Educación
Política Nacional de Convivencia Educativa. Marco de actuación y visión institucional	2024 - 2030	Convivencia, salud mental, reactivación educativa,	Ministerio de Educación

		comunidad educativa, cultura institucional, clima escolar	
--	--	---	--

CAPÍTULO IV: ESTADO DEL ARTE SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR: CONCEPTUALIZACIONES, ACTORES Y DINÁMICAS

4.1. LA VIOLENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR

La violencia es un fenómeno que acompaña a la sociedad humana desde los tiempos más remotos (Rodríguez y García-Leyva, 2014), es decir, no es un fenómeno reciente, sino que ha estado presente a lo largo de la historia, adoptando múltiples formas en diversos contextos sociales, entre ellos la escuela. Desde esta perspectiva, es posible comprender que la violencia también se manifiesta en los establecimientos educacionales. Lejos de tratarse de un entorno aislado, la institución educativa refleja y reproduce formas de violencia que, aunque a veces pasen desapercibidas, afectan profundamente las dinámicas internas.

La violencia ha sido definida como el uso intencional de la fuerza física o del poder, ya sea en forma real o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo, que causa o tiene muchas probabilidades de causar daño físico, psicológico o privación (Organización Mundial de la Salud, 2002). Bajo esta definición, podemos entender que la violencia es una acción deliberada, es decir, no ocurre de manera accidental.

Estas manifestaciones de violencia no siempre se expresan de forma física o evidente, sino que también se articulan a través de relaciones de poder, prácticas disciplinarias rígidas, exclusiones simbólicas y formas de control que moldean el comportamiento y restringen la expresión de quienes forman parte de la comunidad escolar. En este sentido, la violencia en el ámbito educativo adopta múltiples formas que van más allá de lo explícitamente agresivo, entrelazándose con los modos en que se organiza y funciona la escuela.

Como afirma Valdivieso (2009), “en la comunidad educativa se expresan y recrean las dinámicas de violencia que se dan en nuestra sociedad”. En esta línea, la violencia presente en el espacio escolar puede entenderse como una reproducción de los patrones violentos que existen en el entorno social. Es importante, por tanto, abordar la violencia desde una perspectiva educativa. La violencia escolar forma parte de la realidad cotidiana de las

instituciones educativas y constituye un fenómeno relevante debido a su frecuencia y a las consecuencias personales y sociales que acarrea (Ayala-Carrillo, 2015).

“La violencia escolar es un fenómeno relacional, cultural y multicausal. Se trata de aquellos modos de relación que se caracterizan por el uso ilegítimo de la fuerza y el poder, y que tienen como consecuencia el daño a la otra persona, a nivel físico o psicológico” (Ministerio de Educación de Chile, 2011c, p. 36). Bajo este concepto, no solo nos podemos enfocar en la conducta de los individuos, sino que también es importante analizar el contexto social y cultural.

Aun así, las violencias escolares pueden entenderse, de manera amplia, “como agresiones que ocurren en el contexto escolar y que transgreden los propósitos educativos, desarrollándose principalmente entre miembros de la comunidad educativa” (Galdames & Rioseco, 2023, p. 99). En efecto, la violencia escolar no debe considerarse un fenómeno aislado, sino que se manifiesta como un resultado de diversos factores institucionales y sociales, tales como las dinámicas de convivencia entre los estudiantes y la comunidad educativa, lo que da lugar a distintas formas de violencia en el espacio escolar. García (2008) considera algunos factores que de manera directa pueden influir en la actitud y comportamiento de los y las

estudiantes, como son: un ambiente familiar desestructurado debido al aumento de divorcios, la ausencia en el hogar de la figura materna o paterna, la presencia de situaciones violentas en el entorno familiar, la intolerancia y la existencia de conflictos conyugales. En consecuencia, las experiencias de violencia que los estudiantes pueden vivir en sus hogares o entornos cercanos no solo afectan su bienestar emocional, sino que tienden a proyectarse en sus relaciones escolares.

Según el MINEDUC (2011c) se definen y caracterizan diversos tipos de violencia en el espacio escolar, entre ellas:

A. Agresividad: se refiere a un comportamiento generado en cualquier persona a modo de defensa ante situaciones amenazantes.

B. Agresiones físicas: estas incluyen contacto físico entre los participantes, son situaciones puntuales, en las que los participantes utilizan la agresión como forma de expresión.

C. Violencia psicológica o emocional: se refiere al uso de descalificaciones, amenazas, burlas o insultos, ya sea de manera directa o indirecta.

D. Violencia social: Se basa en la manipulación del individuo respecto a como este se desenvuelve en la comunidad, se produce a través de difamación o segregación de la persona.

E. Violencia contra la infraestructura o los espacios escolares: Acción en que se produce un daño deliberado al establecimiento educativo y su infraestructura.

F. Acoso escolar: Actualmente de las que más generan impacto, se refiere a la agresión y el hostigamiento reiterado, dentro o fuera del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atentan en contra de otro estudiante.

G. Ciberacoso: Similar al acoso escolar, sin embargo, este se desarrolla a través del espacio virtual.

Rodney-Rodríguez y García-Leyva (2014) señalan que la violencia escolar tiene una larga historia que se manifiesta de diferentes formas a lo largo del tiempo. Desde los castigos físicos empleados en épocas pasadas hasta las agresiones psicológicas y el acoso escolar actuales, podemos observar que la violencia en las escuelas ha evolucionado, pero su presencia nunca ha desaparecido. Actualmente, se reconocen múltiples formas de violencia en el espacio escolar, las cuales afectan de diversas

maneras a los miembros de la comunidad educativa. Si bien pueden ir desde la violencia psicológica hasta las agresiones físicas, todas ellas tienen un gran impacto en quienes las experimentan.

“La hipótesis común interpreta la violencia escolar como una reproducción de la violencia social. La escuela se convierte en un lugar de reproducción, para los jóvenes, de las violencias experimentadas fuera de ella” (Madriaza & Donoso, 2005, p. 53).

4.2. FORMAS DE VIOLENCIA EN EL ESPACIO EDUCATIVO

Neut (2017) por su parte señala que, no se puede hablar de una sola forma de violencia escolar, sino de diversas manifestaciones, las cuales están determinadas por los actores involucrados. Bajo esta perspectiva, es fundamental comprender que la violencia escolar no se limita a un solo tipo, sino que puede adoptar diversas formas dependiendo de los actores involucrados, ya sea en el rol de emisor o receptor. Siguiendo esta línea, este mismo autor, distingue tres formas principales de violencia escolar: la violencia de la escuela, la violencia entre pares y la violencia contra la escuela. Es fundamental identificar cada una de estas formas de violencia, así como reconocer quiénes son los principales emisores y receptores en

cada una de ellas. Por ello, y siguiendo lo planteado por Neut (2017), estas se pueden clasificar de la siguiente manera:

Violencia de la escuela: Este tipo de violencia se manifiesta desde la institución escolar hacia el estudiantado. Se ejerce a través del uso de la autoridad y el poder por parte del profesorado, así como mediante las exigencias disciplinarias impuestas por el establecimiento. Representa una forma de violencia institucional que refleja relaciones jerárquicas y prácticas autoritarias que pueden afectar el clima escolar percibido por los estudiantes.

Violencia entre pares: La violencia entre pares es una de las formas de violencia escolar más estudiadas a nivel nacional e internacional, debido a su alta prevalencia y a las graves consecuencias que genera. Este tipo de violencia, tal como se denomina, es aquella que ocurre entre estudiantes y puede adoptar diversas formas, como agresiones físicas, verbales o psicológicas. A nivel mundial, se conoce comúnmente como bullying. El bullying es una conducta de hostigamiento entre estudiantes que implica un abuso de poder real o percibido. Se manifiesta en agresiones físicas, verbales o relacionales, de forma intencionada y repetitiva, y busca someter, excluir o dañar a la víctima. Esta forma de violencia tiene consecuencias graves en la salud mental y el rendimiento académico de

quienes la sufren, y afecta el clima escolar en su conjunto. Además, puede extenderse más allá del espacio físico de la escuela, especialmente a través de medios digitales, como el ciberacoso (Smith & Sharp, 1994). Este fenómeno no solo afecta a las víctimas, sino que también repercute en el ambiente escolar, creando un clima de inseguridad y alterando el rendimiento académico de los estudiantes.

Violencia contra la escuela: Según Dubet (1998), la violencia contra la escuela, también conocida como violencia anti-escuela, se refiere a situaciones en las cuales el profesorado se convierte en víctima de agresiones o actitudes desafiantes y hostiles por parte de los estudiantes, quienes buscan desafiar la autoridad del docente y cuestionar la estructura misma de la institución educativa. Dada la importancia y centralidad, profundizaremos en este punto.

4.3. VIOLENCIA ANTIESCUELA: UNA MIRADA A SUS

CAUSAS

Si bien hemos analizado cómo la violencia escolar ha existido durante un largo período y cómo ésta ha sido ejercida contra los estudiantes - ya sea por parte de la autoridad escolar o de manera paralela entre ellos- es fundamental también profundizar la violencia que los propios estudiantes

ejercen hacia el establecimiento escolar y los profesores. La comprensión del fenómeno de estudio requiere un enfoque profundo, que dé pie a nuevas perspectivas o contextos en los que la docencia se ve envuelta y las evoluciones que adquiere el ámbito estudiantil que se ve sometida la escuela en la actual sociedad. El término de “violencia”, según lo plantea la Organización Mundial de la Salud (2024), la señala como “el uso intencional de la fuerza y el poder, siendo estas de forma física o psicológica, para actuar contra otros individuos o a sí mismos”. La violencia en el contexto escolar y las especificaciones de estudio recientes, pueden explicarse como un contexto relacional entre maestro – estudiante – familia.

En el establecimiento educacional se aprende a convivir, sea para favorecer la inclusión o para alimentar la discriminación, para aportar a la comunidad o para dañarla. Se aprende a convivir según la experiencia de convivencia que se construye en la escuela y según cómo esa experiencia va decantando y haciéndose rutina en el comportamiento cotidiano de cada uno de los actores de la comunidad educativa (PNCE, 2019).

La escuela funciona como un espacio en donde se replican las formas de violencia experimentadas en otros contextos, anexos al ámbito escolar, esto se refiere a disputas en el entorno familiar, medios de comunicación

y/o eventos deportivos. Bandura plantea una teoría de aprendizaje a través de la observación de conductas sociales. Según la visión psicológica existe un aprendizaje observacional (Bandura, 1977) la cual sugiere que la observación, la imitación y el modelaje juegan un papel primordial en la formación de los estudiantes. La teoría de Bandura sugiere que todos los comportamientos son aprendidos a través del condicionamiento, es decir, el comportamiento se aprende del medio ambiente a través del proceso de aprendizaje observacional.

No es posible dar significado como concepto al fenómeno de violencia anti-escuela, sin antes hacer noción a un término que lleva tiempo en la prosa de muchos estudios, los abordajes que se tienen respecto de la violencia escolar suelen relacionarse con el término “*bullying*”. Si bien este concepto ha tenido una amplia atención entre estudiantes, la violencia que se produce hacia el cuerpo docente es, ahora un foco de importancia en los trabajos de investigación. La escuela y su desarrollo como entidad resulta crucial para la configuración del tipo de ciudadano que formar y sostener, así, no poner en juego las problemáticas de poder y obediencia que hoy se tensionan y mencionan (Foldadori y Silva, 2017).

Este fenómeno de violencia anti-escuela, está estrechamente relacionado con procesos de exclusión tanto escolar como social. Como señala Dubet

(2003), esta violencia no surge solo de actitudes individuales, sino que es el resultado de un sistema educativo que, en vez de promover la inclusión, perpetúa desigualdades estructurales. En este contexto, la escuela deja de ser un espacio neutral y se convierte en un agente que “opera las grandes divisiones y desigualdades” (Dubet, 2003, p. 4).

Una de las causas principales de este fenómeno es la desconexión entre la promesa de igualdad de oportunidades que la escuela ofrece y la realidad de exclusión que muchos estudiantes enfrentan. Esta contradicción provoca sentimientos de frustración, rechazo y, en algunos casos, respuestas violentas hacia los docentes. Para Dubet (2003), el problema no se limita a identificar a los estudiantes excluidos, sino que se trata de “conocer los procesos y los efectos de esta exclusión en los actores” (p. 8). En otras palabras, la violencia puede verse como una reacción ante un sistema que se percibe como injusto.

Desde esta perspectiva, el docente no es solo un transmisor de conocimiento, sino también un representante del sistema escolar. Así, la figura del profesor se convierte en un blanco de agresiones que buscan recuperar la dignidad personal frente al fracaso académico. Dubet (2003) menciona que muchos estudiantes “sienten sus fracasos como ataques a su dignidad [...], eligen atribuir esta exclusión escolar [...] a los propios

maestros” (p. 8). Por lo tanto, esta forma de violencia tiene un componente simbólico: es una protesta silenciosa contra un modelo educativo que penaliza el bajo rendimiento sin tener en cuenta las condiciones sociales de origen.

Además, el distanciamiento cultural entre docentes y estudiantes también intensifica el conflicto. En contextos de vulnerabilidad, la relación educativa se debilita porque los referentes culturales y lingüísticos no coinciden, lo que dificulta la conexión y el entendimiento mutuo.

A raíz de lo anterior, la violencia contra o antiescuela, en síntesis, representa aquellos eventos en que la autoridad pedagógica es agredida por algún individuo del estamento estudiantil o alguien asociado a él.

La violencia no solo puede ser ejercida desde la escuela como institución, sino que esta puede generar las condiciones para que determinados sujetos la ejerzan contra otros (Guerra, 2018). La violencia escolar rompe lo esencial y requerido en el desarrollo de cada estudiante en formación, que es el valor social que se le asigna a la escuela como un refugio pacífico y de la infancia como una etapa de inocencia.

4.3.1. Manifestaciones de la violencia antiescuela: de la violencia verbal a la violencia física.

Según Pérez et al (2022) la violencia antiescuela, ocurre cuando algún estudiante usa el lenguaje, ya sea hablado o escrito, para causar daño al docente; puede considerarse desde el uso de apodos, pasando por burlas e insultos o insinuaciones insultantes en referencia al físico o condiciones sociales, económicas, familiares y sexuales, hasta el uso de amenazas, ya sea de manera pública o privada” (p. 9). Es por esto por lo que las expresiones de violencia verbal es la que representan la forma más habitual de agresión de los estudiantes hacia los docentes. Entre ellas, destacan los apodos y las burlas, prácticas que con frecuencia se trivializan y llegan a percibirse como un componente normalizado dentro de la vida escolar, tanto por parte de los alumnos como del profesorado.

Sin embargo, es necesario señalar que el uso de lenguaje inapropiado no siempre implica violencia hacia el docente; solo se considera como tal cuando su finalidad es insultar, menospreciar o intimidar. Asimismo, cuando estas expresiones se difunden entre compañeros sin que el docente esté al tanto, se interpretan como una manifestación indirecta de violencia. En cambio, cuando son compartidas abiertamente en presencia del

docente y con la participación de varios estudiantes, se reconoce como un acto de violencia verbal de carácter grupal. (Pérez Márquez et al., 2022).

Violencia Física, la forma más directa y visibles de la violencia

En la misma línea de estos autores (Pérez Márquez et al., 2022), señalan que “este tipo de violencia es la más visible, ocurre cuando él o la estudiante utiliza su cuerpo o algún objeto para someter o controlar las acciones del docente, ya sea mediante empujones, puñetazos, golpes, arrojar objetos, entre otras” (p.11).

Las conductas que se incluyen en esta categoría abarcan desde gestos aparentemente inofensivos, como palmadas en la espalda o apretones de mano excesivamente fuertes, hasta acciones más graves como arrojar objetos, realizar tocamientos con connotación sexual, agresiones físicas directas o incluso actos de violencia extrema que ponen en riesgo la vida del docente. Por otra parte, la violencia física indirecta se presenta cuando el agresor actúa desde el anonimato, lanzando objetos con la intención de ridiculizar, herir o intimidar al docente, o incluso cuando terceros son instigados por estudiantes para ejercer agresiones en su nombre. (Pérez Márquez et al., 2022).

Violencia Patrimonial, daño a la propiedad privada

Siguiendo el planteamiento de estos investigadores, Pérez Márquez, Uribe Alvarado, Torres López y Oropeza Tena (2022), la violencia patrimonial, si bien es menos visibilizada en la literatura respecto de otras formas de agresión escolar, constituye un tipo de violencia significativa que afecta directamente al profesorado. Este tipo de conducta se manifiesta cuando él o la estudiante utiliza, daña o sustrae bienes materiales del docente sin su consentimiento, afectando su integridad personal o profesional. Las expresiones de esta violencia pueden variar en gravedad, desde actos aparentemente menores como ocultar objetos personales del docente durante la clase, hasta situaciones más graves como el robo o la destrucción deliberada de sus pertenencias.

Según Aguilera et al. (2007), uno de los daños más comunes ocurre sobre vehículos personales de los docentes, especialmente cuando se encuentran estacionados cerca de los establecimientos educativos. Entre las acciones más reportadas destacan el corte de neumáticos, ralladuras en vehículos o la rotura de vidrios, como formas de intimidación o represalia. De acuerdo con este enfoque, otras investigaciones también han documentado agresiones patrimoniales que, aunque a veces son interpretadas como bromas por los propios estudiantes, poseen una clara carga violenta. Tal

es el caso del hurto temporal de pertenencias, donde objetos personales del docente son tomados sin consentimiento y devueltos posteriormente. Esta práctica, independientemente de su duración o del tono con que se realice, constituye una forma de transgresión que vulnera el respeto hacia la figura docente. Domínguez et al. (2013) reconocen esta modalidad dentro de la violencia estudiantil, identificando acciones como causar desperfectos en pertenencias, esconder materiales o directamente robar al profesorado, lo que evidencia la prevalencia y la normalización de esta forma de violencia en los espacios escolares.

Violencia Virtual, fenómeno emergente y en desarrollo

La violencia virtual ocurre cuando se utilizan las plataformas virtuales y herramientas tecnológicas, como las páginas de internet, los chats, blogs, redes sociales, correo electrónico, mensajes de texto enviados por celular, foros, teléfono y otros medios tecnológicos para dañar al docente (Pérez Márquez et al., 2022).

Diversos estudios han advertido que el entorno virtual se ha convertido en un nuevo espacio donde se reproducen formas de violencia hacia el profesorado. Galdames y Pezoa (2016) destacan que las tecnologías digitales pueden ser utilizadas como herramientas eficaces “para humillar y denostar la imagen del docente, a partir de sus características físicas, sus

hábitos, su manera de hablar o vestir” (p. 163). Esta forma de agresión se ve potenciada, por un lado, por la posibilidad de anonimato que ofrece la virtualidad, y por otro, por la rapidez y alcance con que los contenidos pueden difundirse en redes sociales. En este contexto, se han documentado casos de bromas que son grabadas o fotografiadas en el aula con el propósito de exponer al docente posteriormente mediante su publicación en plataformas digitales. En la misma línea, Domínguez et al. (2013) identifican diversas prácticas vinculadas al ciberacoso docente, tales como insultos, amenazas o comentarios ofensivos publicados en redes sociales, así como la toma y difusión de fotografías o videos con fines de burla o denigración. Por su parte, Kyriacou y Zuin (2015) advierten que el *cyberbullying* representa un cambio significativo en la forma en que los estudiantes desafían la autoridad del profesorado, al trasladar las agresiones desde el espacio físico escolar hacia el entorno digital, lo cual amplifica su impacto y dificulta su control.

4.4. CONSECUENCIAS DE LA ACCIÓN ANTI-ESCUELA EN LA LABOR DOCENTE

Inteligencia emocional y salud mental en la comunidad educativa

Es importante destacar la relevancia que adquiere el rol docente en su práctica disciplinar, ya que su desempeño exige un alto nivel de sensibilidad hacia las emociones propias y las de sus estudiantes (Palma & Salgado, 2021). Cuando el equilibrio de sus quehaceres docentes se ve afectado por factores externos, como lo es la violencia en todo su ámbito de definición, en su desempeñar se manifiesta en desmotivación, depresión y hasta incluso enfermedades físicas.

La práctica profesional, en su desarrollo cotidiano, se encuentra en una constante regulación de conductas emocionales, de modo que está ante una práctica cognitiva y emocional, es en donde los docentes se ven ante la necesidad de desarrollar su inteligencia emocional para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus aulas. Así mismo, la inteligencia emocional, cabe en la definición como la habilidad para percibir, valorar y expresar adecuadamente una emoción (Palma & Salgado, 2021), cabe destacar que la inteligencia se considera como la

dominación de varias áreas de conocimiento, además de comprender y de entender (RAE, 2024).

Por otro lado, la salud mental es una condición necesaria para construir comunidades que promueven el aprendizaje y la mejora continua, ya que los estados de agotamiento y/o estrés se asocian con menor logro académico y con una baja motivación por parte de los estudiantes (Madigan y Kim, 2021; Herrera et al., 2019), además de las consecuencias que estas dificultades conllevan para los propios afectados y su entorno. Cuando la salud mental se ve envuelto en situaciones que la perturban, se evidencia un desgaste emocional, que en educación refiere a la dificultad para sobrellevar la demanda afectiva de los múltiples vínculos presentes en las comunidades educativas.

Según el primer Estudio Nacional de Convivencia Nacional (2005) se evidencia, en la percepción de los docentes un mayor maltrato y/o agresión hacia ellos por parte de los estudiantes. Esto lleva a que el desempeño profesional de los docentes se vea envuelto en una mezcla de elementos disruptivos que limitan su buen desempeño.

De manera observable, se manifiesta en la disminución de la motivación para realizar el trabajo, desafección frente a las necesidades emocionales

de los y las estudiantes y labilidad emocional ante los cambios o incertidumbres de las tareas (Ministerio de Educación, s.f., p. 39). En conformidad de lo mencionado anteriormente, la Inteligencia Emocional, se fundamenta en competencias emocionales que abordan un foco hacia una educación que traspasa los ámbitos netamente académicos.

La violencia antiescuela en los centros educativos. Cifras de la evidencia nacional.

En materia de convivencia escolar, el panorama es muy desafiante, entre 2017 y 2018, las denuncias generadas ante la Superintendencia de Educación sobre maltrato físico y psicológico al interior de las comunidades educativas aumentaron en un 26,7% (PNCE, 2019). La convivencia refiere a una vivencia de encuentro y/o desencuentro entre personas diferentes que comparten un espacio común y que buscan llevar adelante un proyecto compartido. Esta vivencia es clave en el desarrollo personal y social de cada integrante de la comunidad y especialmente de los estudiantes (PNCE, 2024).

El Ministerio de Educación puso a disposición del Sistema Educativo la primera versión de la Política Nacional de Convivencia (2002) con el propósito y función orientadora y articuladora del conjunto de acciones

que los actores participantes de la comunidad educativa. Desde el año 2002 a la fecha, esta política se ha modificado y actualizado en tres ocasiones, siguiendo un marco orientador para el actuar de los equipos educativos a lo largo del territorio nacional. Esta orientación entrega gestiones educativas que se inclinan hacia la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia, así como también hacia la prevención de todo tipo de discriminación y violencia en el contexto educativo (MINEDUC, 2024).

El primer estudio nacional de convivencia escolar (Idea Chile, 2005) reveló que el 67% de los docentes perciben la falta de respeto por parte de los estudiantes como algo habitual y casi diario y un 13% de los docentes declararon haber sufrido agresiones por parte de los estudiantes.

Estudios realizados ante el lamentable protagonismo que ha tomado la violencia muestran datos preocupantes. El *Informe Nacional de la Agencia de Calidad de la Educación sobre Formación Ciudadana* (2018) reveló que 1 de cada 3 estudiantes de octavo básico cree que la violencia es un medio válido para lograr lo que uno quiere (MINEDUC, 2018). Por su parte, en una encuesta realizada por el *Instituto Nacional de la Juventud* en el año 2017, el 84% de las y los jóvenes declaraba haber presenciado o escuchado algún episodio de bullying (MIDESO, 2018). Estos son algunas menciones de estudio sobre la problemática más abordada y estudiada

sobre violencia en escuelas, se suma, la violencia a docentes, problemática con alto interés en la actual sociedad.

Datos de la Asociación Chilena de Seguridad muestran que un 24% de los accidentes laborales en el sector educativo corresponden a violencia física hacia docentes (ACHS, 2021). Otros estudios de la misma índole (Estudio nacional de convivencia escolar, Idea Chile, 2005) señalan que los docentes son víctimas principalmente de agresión verbal y mayoritariamente por parte de estudiantes que por sobre otros actores de la comunidad educativa, se reportan con mayor frecuencia agresiones en zonas urbanas que rurales, además, los docentes con menos experiencia están más expuestos a ser víctimas de algún tipo de violencia (Martínez, 2016).

Estudios revelan que se hace difícil sostener un ambiente de aprendizaje cuando este es hostil. Estos estudios, realizados por Educación 2020 y la Asociación Chilena de Seguridad, muestran que **las y los docentes que se ven envueltos en situaciones de violencia presentan dificultades para desempeñar su labor docente y tienen una autopercepción extremadamente baja de su eficacia en el trabajo**. Además del impacto en su salud física y emocional, se suman el estrés, la ansiedad, entre otros factores; la violencia sufrida afecta directamente su capacidad de otorgar

oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes (Educación 2020 & Asociación Chilena de Seguridad, 2021).

Es evidente que la relación entre la buena convivencia y el aprendizaje son favorecedores para este último, tal como se menciona en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021), “los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento”.

De esta manera, se requiere de este espacio de buena convivencia para desarrollar la confianza y otras disposiciones que permitan el logro de los aprendizajes significativos. Lo mencionado anteriormente se justifica con cifras de la Agencia de la Calidad de la Educación, que muestran que el clima de convivencia escolar puede asociarse a mejoras en los resultados del aprendizaje tanto en Lectura como en Matemática (Mineduc, 2015).

CAPITULO V: AUTORIDAD PEDAGÓGICA FRENTE AL FENÓMENO ANTIESCUELA

La autoridad pedagógica se fundamenta en la relación dinámica que se establece entre docentes y estudiantes, es decir el constante acompañamiento e interacción durante el proceso educativo. Sin embargo, no existe una sola definición ni una única forma de entenderse. Es un concepto que puede interpretarse de diferentes maneras, dependiendo de las teorías y del contexto educativo en el que se analice.

Bajo el marco de la escuela tradicional, se asocia “autoridad” a la obediencia y sumisión. De acuerdo con Foucault (1975), las instituciones educativas históricamente han implementado diversos métodos de castigo para mantener el control disciplinario sobre los estudiantes. Este describe cómo en la antigüedad la escuela ejercía las prácticas de castigos con la intención de manifestar poder en los y las estudiantes. Entendiéndose la disciplina escolar no únicamente como un mecanismo de orden, sino como una manifestación concreta del ejercicio de la autoridad y el poder dentro del espacio educativo. Siguiendo la línea de la escuela tradicional, la autoridad del profesor se fundamenta en su posición jerárquica, puesto que la figura del docente era incuestionada, lo que resultaba en una relación vertical entre profesor y estudiante. Para Bourdieu y Passeron (1996), la

autoridad pedagógica se nutre de la interacción que ocurre entre el profesor que manda y el estudiante que obedece. Por su parte, Rodríguez y García-Leyva (2014) afirman que la escuela tradicional “se caracterizaba por el estricto orden imperante en la clase, por la imagen de un profesor impositivo, autoritario, manipulador del poder para transmitir los conocimientos; y con un papel protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, capaz de exigir disciplina y obediencia” (p. 42). Este modelo consolidaba al profesor como una figura de autoridad inapelable, alguien a quien no se le podía cuestionar su acción y decisión dentro del aula. Bajo este concepto, la figura del profesor autoritario trasciende el ámbito pedagógico, revelándose no solo como una práctica educativa, sino como una manifestación del ejercicio del poder.

“El viejo sistema de autoridad vertical —que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños— ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas, ni políticas” (Batallan, 2003, p. 684). Bajo este análisis, Batallan habla del declive de la autoridad del profesor dentro del sistema, reflejando la pérdida de centralidad del docente y la ausencia de propuestas claras para ejercer autoridad en el contexto actual.

A partir de este análisis sobre la crisis del modelo vertical, diversos estudios recientes han reflexionado el cómo se desarrolla hoy la autoridad pedagógica. Esta ya no se considera como un poder ejercido desde la jerarquía, sino como una relación construida en la interacción cotidiana con los estudiantes. Meza, Zamora y Cox (2020), señalan que la autoridad pedagógica se construye en la interacción cotidiana y se fundamenta en el dominio del saber disciplinar, el respeto mutuo y la capacidad para establecer normas claras; además, esta autoridad enfrenta desafíos vinculados a la diversidad estudiantil, requiere reflexión crítica sobre la práctica docente y se contextualiza en el marco institucional y social.

La autoridad en el contexto educativo no puede ser comprendida únicamente como un instrumento de control, sino como una condición necesaria para el proceso educativo. Así lo plantea Araujo (2023), al afirmar que “la educación no es posible sin autoridad, pues se trata de una relación necesariamente asimétrica, donde una persona de mayor sabiduría y conocimiento –el profesor– busca transmitir esos saberes y experiencias”. Esto quiere decir que la autoridad legítima no se ejerce de manera impositiva, sino que se va formando día a día a través de la interacción con los estudiantes, sometiéndose a una continua evaluación, reconocimiento y reinterpretación basada en la experiencia compartida.

La autoridad ya no se sostiene únicamente en la jerarquía o en la figura del profesor como poseedor absoluto del saber, sino que debe construirse en diálogo y respeto mutuo con los estudiantes. Bajo la misma orientación, Araujo (2021) destaca que la autoridad pedagógica se ve influida por factores externos al aula, como las políticas educativas, los cambios sociales y la diversidad cultural, que exigen una reflexión constante sobre las prácticas docentes y el rol del profesor frente a los desafíos actuales. En este mismo sentido, diversos autores han ido señalando que la autoridad del profesorado se encuentra en crisis, no solo por transformaciones internas del sistema educativo, más bien por factores socioculturales que han debilitado los marcos de reconocimiento desde los cuales tradicionalmente se ejercía.

Esta transformación se vincula con procesos más amplios de cambio en las estructuras familiares, sociales y culturales que han alterado las condiciones de legitimidad de la escuela y del profesorado. Como plantea Tedesco (2000), la expansión del acceso educativo coincidió con un aumento de la desigualdad y la fragmentación social, así como con una creciente desconfianza de la sociedad hacia las instituciones públicas, lo que contribuyó a debilitar la autoridad, el respeto y el valor social del profesor. Estos problemas sociales provocaron la pérdida de los valores y

acuerdos compartidos que anteriormente sustentaban el reconocimiento del docente como una figura de autoridad legítima. Históricamente, la escuela fue considerada un espacio clave para unir a la sociedad y fomentar un sentido de comunidad y pertenencia; sin embargo, en las sociedades actuales, marcadas por la exclusión y la fragmentación, esa función se ha visto considerablemente debilitada.

La crisis de la autoridad pedagógica no es un fenómeno aislado dentro del aula, sino que está inserta en un contexto social más amplio de pérdida de prestigio y reconocimiento hacia la profesión docente. Según un informe reciente sobre el prestigio de la profesión docente en España, “la valoración social de los docentes ha disminuido en las últimas décadas, afectando su motivación, desempeño y condiciones laborales” (Sociedad y Educación, s.f., p. 12). Esta pérdida de prestigio repercute directamente en la capacidad del profesorado para ejercer una autoridad legítima y efectiva en el contexto escolar. El informe también destaca que este deterioro está vinculado a múltiples factores sociales y culturales: “la transformación de las sociedades modernas, la diversidad cultural creciente y la crisis de confianza en las instituciones tradicionales han modificado profundamente la percepción sobre la autoridad docente” (Sociedad y Educación, s.f., p. 15). Asimismo, se señala que la figura del

docente ha dejado de ser vista únicamente como transmisora de conocimiento para convertirse en una mediadora y facilitadora, lo que ha generado tensiones debido a la falta de reconocimiento social acorde con este cambio.

Según Carmen Gloria Zúñiga (citada en Olave, 2025), la pérdida de autoridad pedagógica no puede entenderse aisladamente, sino que es un reflejo de profundas transformaciones sociales y culturales que afectan la relación entre docentes y estudiantes. Estos cambios incluyen la evolución en las estructuras familiares, donde la autoridad tradicional se ha fragmentado, así como la creciente diversidad cultural y la disminución de los referentes sociales que antes respaldaban el rol del profesor. En este contexto, el docente enfrenta el desafío de reconstruir su autoridad desde nuevas bases, basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la empatía, en lugar del mandato unilateral y la imposición. Sin embargo, esta transición no ha sido acompañada con suficiente apoyo institucional ni social, lo que contribuye a una crisis de reconocimiento que repercute directamente en la convivencia y la dinámica escolar.

Cuando la figura del docente pierde legitimidad y reconocimiento, y la relación entre escuela y comunidad se tensiona, los límites y normas en el aula se vuelven más difíciles de sostener. Esto puede facilitar que algunos

estudiantes desafíen la autoridad, manifestando conductas disruptivas, resistencia o incluso agresión hacia el profesorado. “La desvalorización social y las condiciones laborales precarias contribuyen a la erosión de la autoridad docente, debilitando la capacidad para mantener límites y normas dentro del aula” (Sociedad y Educación, s.f., p. 22). En consecuencia, esta situación puede propiciar que estudiantes cuestionen o desafíen la autoridad, dando lugar a conductas disruptivas y agresivas, expresiones claras de una crisis de autoridad pedagógica que es también social.

La ausencia del docente y de su autoridad es uno de los factores que desencadenan la violencia en entornos educativos. Sin embargo, esta desatención o indiferencia tiene su correlato social y político (Patierno, 2020), ya que refleja un fenómeno más amplio donde la autoridad misma se ve erosionada no solo en el espacio escolar, sino también en las estructuras sociales que deberían respaldarla y fortalecerla. Esta desconexión entre la escuela y su entorno afecta la capacidad del profesorado para ejercer su autoridad, lo que repercute directamente en la convivencia y el clima escolar.

La violencia antiescuela se entiende como un fenómeno complejo que se manifiesta a través de diversas formas de resistencia, rechazo o agresión

hacia las normas, los símbolos y las figuras de autoridad propias del ámbito escolar. En este sentido, la autoridad pedagógica juega un papel central, ya que su debilitamiento o crisis puede ser tanto una causa como una consecuencia de dichos fenómenos violentos. Cuando la autoridad del docente se erosiona, ya sea por la pérdida de legitimidad, reconocimiento o respaldo institucional y social, se dificulta el establecimiento de límites claros y consensuados dentro del aula, lo que puede derivar en conductas disruptivas o agresivas por parte de estudiantes que buscan cuestionar o desafiar esa autoridad. Según Martínez y López (2017), la autoridad pedagógica débil o ausente contribuye a la desvalorización social de los docentes, generando un vacío normativo que propicia la aparición de conflictos y violencia en las relaciones escolares. Asimismo, Rincón-Gallardo et al. (2019) plantean que la falta de prácticas colaborativas y el aislamiento del profesorado dentro de sistemas escolares rígidos limitan la posibilidad de construir una autoridad legítima basada en el reconocimiento mutuo y el respeto. En contextos donde predomina una lógica de control vertical, la autoridad se percibe como una imposición externa, lo que incrementa la resistencia por parte del estudiantado. Esta resistencia no siempre se expresa en formas abiertamente violentas, pero puede cristalizarse en lo que Neut (2019)

denomina “guerrilla pedagógica”, es decir, microconflictos acumulativos —como el desacato, la ironía, el ruido, la indiferencia— que deterioran el vínculo pedagógico y debilitan aún más la autoridad del docente. Desde esta perspectiva, la violencia antiescuela se comprende como una respuesta simbólica y relacional a una estructura educativa que ha perdido capacidad de generar sentido, legitimidad y cohesión, es decir que es mucho más que una simple indisciplina de parte del estudiantado. La figura del docente, lejos de representar un mero agente de control, debe reconfigurarse como un actor ético capaz de construir autoridad desde el respeto, la coherencia y la apertura al diálogo. Reconstruir esa legitimidad exige no solo el compromiso del profesorado, sino también el respaldo institucional y social que permita fortalecer su rol dentro de una escuela que dialogue con las transformaciones culturales de su tiempo. Es fundamental comprender la violencia antiescuela como una consecuencia de la crisis de la autoridad pedagógica, pues esta última representa el núcleo desde donde se establecen y mantienen las normas, los límites y el clima de respeto necesarios para el buen desarrollo del proceso educativo. Cuando dicha autoridad se debilita, no solo se pierde el control formal sobre el aula, sino que se resquebrajan también las relaciones de confianza y legitimidad entre docentes y estudiantes. Esta fractura genera espacios

propicios para que emerjan conductas disruptivas y agresivas, que son a la vez expresión de malestar y resistencia frente a un sistema que no logra responder a las necesidades y realidades de los y las estudiantes.

CAPITULO VI: MARCO JURÍDICO Y POLITICAS PÚBLICAS EN LA VIOLENCIA AL PROFESORADO

En el Chile del siglo XXI, competencias como la flexibilidad, el trabajo en equipo, la innovación y el aprender a aprender, resultan clave para que los estudiantes mejoren sus rendimientos y puedan ser protagonistas activos de la sociedad actual y futura, el aprendizaje de una buena convivencia juega un rol trascendental (PNCE, 2019). La convivencia se enseña y se aprende.

Como afirman Galdames-Paredes y Rioseco-Sánchez (2023), la violencia escolar es un obstáculo para alcanzar una convivencia armónica entre los miembros de la comunidad educativa, que facilite el desarrollo de una educación integral para niños, niñas y jóvenes. Es por esto, que la violencia hacia el profesorado en el contexto escolar representa un fenómeno complejo que no solo vulnera derechos fundamentales, sino que además afecta el clima educativo y obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para enfrentar esta problemática, el Estado ha desarrollado respuestas tanto desde el ámbito normativo o legal como desde la acción pública. En este sentido, es clave comprender la relación entre el régimen legal y las políticas públicas, ya que, aunque no son lo mismo, ambos

enfoques se complementan y articulan para abordar de manera integral esta forma de violencia.

El estado busca y propone herramientas que aporten a la gestión de la convivencia y a una toma de conciencia sobre la materia de todos los miembros de la comunidad educativa: equipos directivos, docentes, asistentes de la educación, padres y apoderados y, por supuesto, a los estudiantes que existen en todo el territorio nacional (SUPEREDUC, 2025).

La convivencia se despliega en la mirada de lo ético, ya que el objetivo de esta mirada precisamente es el discernimiento sobre las actividades humanas desde la perspectiva de la justicia y la búsqueda del bien común (PNCE, 2019).

6.1. MARCO JURIDICO Y POLÍTICAS PUBLICAS

Por un lado, el marco jurídico está constituido por un conjunto de normas que otorgan protección a los docentes, establecen sanciones ante las agresiones y definen derechos y deberes dentro del sistema educativo. Un ejemplo central es la **Ley N° 20.370, Ley General de Educación**, cuerpo legal dictado en el año 2009, que consagra regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, pretende establecer los

requisitos mínimos para cada uno del nivel educativo y regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Esta Ley define la educación como “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.”

Uno de los principios que recoge **la Ley 20.370** es el de la dignidad humana, orientando al sistema educativo hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad. Desde esta perspectiva se puede entender, por ende, que la violencia hacia los profesores, en las varias formas que esta puede tomar, es atentatoria contra este principio de dignidad, y que la escuela, a partir de la aparición de este fenómeno, tiene el deber de implementar medidas para evitar y para reparar el daño que causa en la comunidad escolar. Para esto, la ley consagra deberes y

derechos, plasmados en el artículo 10, letras A, inciso segundo, estableciendo que “son deberes de los alumnos y alumnas brindar un trato digno, respetuoso y no discriminatorio a todos los integrantes de la comunidad educativa (...)” (Ley N.º 20.370, 2009)

De manera complementaria, La **Ley 19.070, Estatuto de los profesionales de la educación** (Año 1991), en su artículo 8 bis, refuerza el derecho a los docentes a un entorno libre de violencia: "El profesional de la educación tendrá derecho a desempeñarse en un ambiente libre de violencia física o psicológica, de acoso y de amenazas. Para estos efectos, se considerará especialmente grave toda forma de violencia ejercida por estudiantes, padres, madres o apoderados o por terceros ajenos al establecimiento educacional, en contra de los profesionales de la educación.", este instrumento además añade que "el director del establecimiento educacional deberá adoptar las medidas de resguardo necesarias para proteger al afectado y prevenir nuevas situaciones de violencia". (Ley N.º 19.070, 1991)

A esto se suma la **Ley 20.536, sobre violencia escolar** que obliga a los establecimientos educacionales a establecer protocolos de actuación en caso de violencia dentro del recinto escolar, incluyendo mecanismos de denuncia, derivación y sanción. Esta ley es especialmente relevante en

tanto reconoce la violencia escolar como un fenómeno institucional, cuyo abordaje requiere no solo medidas sancionatorias, sino también formativas y preventivas.

Finalmente, en términos procesales, el Código Penal sanciona las agresiones, amenazas e injurias —ya sea contra docentes o cualquier otra persona— tal como se establece en el artículo 494 N° 5 (injurias) y el artículo 296 (amenazas graves). Si el agresor es menor de edad, se aplica la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (Ley N° 20.084), la cual regula el régimen penal aplicable a jóvenes entre 14 y 18 años. En su artículo 1°, se establece que los adolescentes son responsables penalmente por delitos graves, pero se contemplan medidas socioeducativas en lugar de penas privativas de libertad tradicionales (Chile, 2005; Chile, 1874).

6.2. POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Desde la política pública, el Ministerio de Educación de Chile impulsó en 2002 la creación de la **Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)**, concebida como un marco orientador para promover entornos educativos democráticos, inclusivos y protectores. Inspirada en los pilares planteados por el informe “La educación encierra un tesoro” (UNESCO,

1996), esta política ha sido objeto de sucesivas actualizaciones, buscando responder a los nuevos desafíos del sistema educativo.

La modificación de la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) presentada en marzo del 2019, expresa una actualización que se centra en dos ámbitos fundamentales: por un lado, en el sentido formativo y ético de la convivencia escolar; y, por otro lado, en la idea central de que todos los miembros de la comunidad educativa están llamados a ser responsables y beneficiarios de una buena convivencia.

Esta Política es un marco orientador para todos los niveles, modalidades y contextos educativos, que busca impulsar la reflexión y el dialogo sobre las maneras de relacionarse cotidianamente entre quienes forman parte de la comunidad educativa. Estas relaciones deben de ser dinámicas, ya que la convivencia se construye y modifica a partir de los contextos en el que se desenvuelve, la zona geográfica en donde se sitúan y los procesos socioculturales de los cuales forma parte (PNCE, 2019).

En 2024, la **Política Nacional de Convivencia Escolar** fue actualizada nuevamente por el MINEDUC, con el objetivo de fortalecer la respuesta del sistema escolar ante los crecientes casos de violencia, especialmente aquellos que afectan al cuerpo docente. Esta nueva versión consolida una

mirada más sistémica e interseccional, incorporando la perspectiva de salud mental, derechos humanos, diversidad, equidad de género y justicia restaurativa, y poniendo énfasis en la corresponsabilidad entre todos los actores de la comunidad educativa. Esta nueva modificación, además, busca dar un nuevo impulso a sus estrategias y metas dirigidas a mejorar la convivencia en los establecimientos educacionales, proyectando una visión más allá, respecto a la vinculación directa entre convivencia, salud mental y bienestar integral (PNCE, 2024).

Entre los principales **principios orientadores** de la nueva política se destacan:

- El **enfoque de derechos humanos**, que reconoce al profesorado como sujeto de protección frente a prácticas violentas y como garante de los derechos de los y las estudiantes.
- La incorporación de la **salud mental docente** como dimensión central de la calidad educativa.
- La **equidad de género**, visibilizando las formas de violencia que afectan particularmente a mujeres docentes y a diversidades sexo-genéricas.
- La **justicia restaurativa**, que orienta la resolución de conflictos hacia la reparación del daño y la reconstrucción del vínculo

pedagógico, superando la lógica exclusivamente punitiva (MINEDUC, 2024, pp. 14–17).

El Ministerio de Educación, en la actual Política Nacional de Convivencia Escolar define a la convivencia educativa como un conjunto de interacciones y relaciones que se dan entre quienes integran y forman parte de la comunidad educativa, siendo estos; grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte del establecimiento. La convivencia educativa es cotidiana, ya que la mayoría de las instancias educativas ocurren a través de interacciones y relaciones entre las personas, a su vez, es un proceso permanente que ocurren entre todas las personas y espacios del establecimiento educacional (PNCE, 2024). A esto se suma un dinamismo, debido a que la convivencia se construye y modifica a partir de las maneras de relación y participación que se manifiestan en el día a día, las que a su vez cambian en el tiempo debido a la influencia de emociones, sentimientos y estados de ánimo de las personas o por acontecimientos o circunstancias que ocurren en el entorno local y/o contexto país.

Cabe destacar que la convivencia es compleja, ya que es un proceso de interrelaciones, y cada integrante de la comunidad educativa trae y aporta un modo de convivir desigual al resto por causa de aprendizajes según sus

propias experiencias previas, ya sea a nivel familia o en otros contextos sociales (PNCE, 2024). Es importante comprender la convivencia desde una mirada sistemática, que se materializa en un conjunto de estrategias y acciones articuladas. Los climas en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben de ser armoniosos y nutritivos, ya que son un factor crucial para que se desarrollen de mejor manera los procesos de enseñanza y de aprendizajes, ya que influyen fuertemente en el involucramiento y compromiso de cada integrante de la comunidad con los procesos educativos. (MINEDUC, 2024).

Aprender a convivir es un elemento esencial en la formación ciudadana para que el aprender a convivir en el espacio educativo sirva para aprender a convivir en sociedad, facilitando la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. La ética, siendo la dimensión esencial bajo la mirada actual de la Política Nacional de Convivencia Educativa, invita a una visión reflexiva sobre los alcances de lo que se dice y se hace, de lo que se norma, previene y sanciona, y en ámbitos más macro, de las decisiones que se toman en materia de convivencia, empezando desde el aula hacia cada uno de los espacios de la comunidad educativa (PNCE, 2024).

Innovaciones específicas en protección del profesorado

La PNCE 2024 establece por primera vez **lineamientos obligatorios** para todos los establecimientos educacionales respecto a la protección del cuerpo docente. Entre las medidas más relevantes se incluyen:

1. Protocolos específicos para casos de violencia hacia docentes

Todos los equipos de convivencia escolar deben contar con procedimientos claros para la prevención, detección temprana y actuación frente a hechos de violencia que involucren al profesorado como víctimas. Estos protocolos deben incluir acciones de protección inmediata, mecanismos de derivación institucional y evaluaciones de riesgo que permitan tomar medidas preventivas futuras. Asimismo, se exige que estos equipos estén capacitados en intervención con enfoque en trauma, contención emocional y resolución restaurativa de conflictos (MINEDUC, 2024, p. 28).

2. Fortalecimiento de mecanismos de denuncia y apoyo psicosocial

La nueva política incorpora canales confidenciales y accesibles de denuncia, además de articular redes intersectoriales de apoyo que incluyen los Centros de Salud Mental Comunitaria (COSAM), Oficinas Locales de la Niñez, Carabineros, y la Defensoría de la Niñez. El profesorado, en situaciones de violencia, tendrá derecho

a apoyo psicológico preferente, asesoría legal gratuita y medidas de resguardo laboral, como traslados internos o licencias protegidas (MINEDUC, 2024, pp. 32–34).

3. Formación continua en convivencia y prevención de violencia escolar

Se establece la obligatoriedad de capacitar a docentes y equipos directivos en temas como gestión de conflictos, comunicación no violenta, justicia restaurativa y contención emocional del aula, promoviendo así un rol activo y preventivo del profesorado frente al clima escolar (MINEDUC, 2024, p. 38).

4. Evaluación del clima escolar con foco en el bienestar docente

Finalmente, la política incorpora instrumentos de diagnóstico y monitoreo centrados en la percepción del profesorado sobre su entorno laboral. Estos instrumentos permitirán registrar situaciones de violencia, niveles de sobrecarga emocional y la efectividad de las medidas de protección, integrando estos datos tanto en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) como en la fiscalización de la Superintendencia de Educación (MINEDUC, 2024, pp. 42–44).

Además de la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), se han desarrollado programas intersectoriales que articulan los esfuerzos de distintas instituciones del Estado para enfrentar integralmente la violencia escolar. Uno de los más relevantes es *Chile Previene en la Escuela*, coordinado por el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA). Este programa busca prevenir múltiples factores de riesgo en el contexto escolar, como el consumo de sustancias, la deserción escolar y la violencia, mediante un enfoque preventivo y comunitario. Se implementa en establecimientos educacionales municipales, beneficiando a miles de estudiantes en diversas comunas del país (SENDA, 2012).

Por otra parte, el programa *Escuela Segura*, impulsado por el Ministerio del Interior en que año tiene como finalidad fortalecer la seguridad en los establecimientos educacionales mediante acciones de prevención y control de la violencia. Este programa faculta además al Ministerio de Educación para aplicar sanciones a aquellos colegios que no adopten medidas efectivas ante situaciones de violencia escolar (Ministerio del Interior, 2012). Estas iniciativas reflejan un enfoque integral y preventivo, promoviendo entornos escolares seguros y protectores mediante la colaboración entre los sectores de educación, salud y seguridad.

En síntesis, la violencia hacia el profesorado debe ser abordada desde una perspectiva integral, que combine el marco jurídico obligatorio del régimen legal, con las estrategias formativas, preventivas y culturales de las políticas públicas. Mientras las leyes protegen, sancionan y establecen derechos, las políticas públicas permiten transformar las dinámicas escolares y prevenir los conflictos desde su raíz. Solo mediante una articulación efectiva, entre estos dos ámbitos es posible construir comunidades educativas seguras, democráticas y respetuosas, en las que el ejercicio docente pueda desarrollarse en condiciones de dignidad y bienestar.

Si bien la Política de Convivencia Escolar Chilena ha avanzado en la promoción de espacios inclusivos, aún presenta serias limitaciones en cuanto a la protección del cuerpo docente. Escuchar sus experiencias, incorporar su voz en el diseño de políticas públicas y garantizar condiciones laborales dignas y seguras no solo es un imperativo ético, sino una condición fundamental para mejorar la calidad educativa en Chile.

6.3. Números preocupantes y alarmantes. Sondeos realizados por el Colegio de Profesoras y Profesores

El Colegio de Profesoras y Profesores publicó los resultados de la **Encuesta Docente ante la Violencia en la Escuela**, la cual develó que los **insultos** y las **amenazas**, de parte de estudiantes hacia las autoridades, son las formas de violencia más habituales en los espacios escolares (Diario UCHILE, 2025).

La política de convivencia escolar en Chile, especialmente desde la implementación de la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar (2011) y la posterior actualización de los lineamientos del Ministerio de Educación (MINEDUC), ha priorizado la promoción de ambientes escolares inclusivos, participativos y democráticos. Sin embargo, desde la mirada del profesorado que ha sido víctima de maltrato, ya sea por parte de estudiantes, apoderados, se evidencian múltiples vacíos y limitaciones estructurales en la forma en que se aborda la violencia escolar.

Uno de los principales cuestionamientos de los docentes se relaciona con la percepción que tienen respecto a la poca disposición del alumno al trabajo académico, además, con el foco excesivo de la política en el estudiante como sujeto de derechos, sin una mirada integral que considere

de igual forma la protección y bienestar del profesorado (Vásquez, 2023). Si bien la normativa reconoce la necesidad de ambientes seguros para todos los actores educativos, en la práctica, los protocolos de actuación frente a situaciones de agresión hacia el profesorado suelen ser lentos, burocráticos y con escasa consecuencia para los agresores. Esta situación genera en los docentes una sensación de desprotección institucional y, en muchos casos, de revictimización (Gutiérrez, 2023).

Además, el enfoque preventivo y formativo de la política no siempre se traduce en acciones concretas dentro de las comunidades escolares, especialmente en establecimientos con altos índices de vulnerabilidad. La falta de recursos humanos especializados (psicólogos, trabajadores sociales, encargados de convivencia con formación sólida) y de formación continua para enfrentar situaciones de conflicto limita la capacidad de respuesta efectiva. A esto se suma la escasa articulación entre los equipos de gestión y los docentes afectados, lo que profundiza el sentimiento de aislamiento y desamparo (Diario UCHILE, 2025).

Sondeos realizados y estudios publicados en fuentes conocidas, como lo son la plataforma Diario UChile, ADN, El Dínamo y por el Ministerio de Educación, mostraron resultados alarmantes y preocupantes:

1. Alta prevalencia de insultos y amenazas

- a. Un **86,8 %** de los docentes encuestados declaró haber sido insultado en el ejercicio de su profesión; el **10,9 %** señaló haber sufrido agresiones físicas; el **25,5 %** recibió amenazas; y un **6,2 %** fue intimidado por redes sociales.
- b. La encuesta, realizada entre octubre y diciembre de 2022, contó con más de 4 000 participantes, incluyendo un 72 % mujeres, quienes resultaron ser las más afectadas.

2. Profesores jefes como grupo más vulnerable

- a. El **54,4 %** de los casos de maltrato involucran a docentes jefes; un 9,97 % a quienes trabajan en programas PIE; y 5,7 % a coordinadores académicos.

3. Aumento de agresiones en la última década

- a. En 2014 hubo **166 denuncias** por maltrato a miembros adultos de la comunidad escolar; en 2023 esa cifra subió a **441**, tanto de docentes como asistentes.
- b. En los cuatro años entre 2019 y 2023, las agresiones reportadas contra profesores se **duplicaron**, pasando de 206 a 466 casos.

- c. Las denuncias por violencia laboral en el ámbito escolar aumentaron de **2 538 en 2023** a **4 418 en 2024**, lo que implica un alza del **74 %**

4. Graves episodios individuales

- a. El caso del profesor Miguel Niño, quien el 30 de octubre de 2023 fue agredido brutalmente por un estudiante en Santiago, con fracturas múltiples que requirieron más de 20 tornillos y 6 placas, muestra dramáticamente el nivel de violencia que puede alcanzar.

5. Violencia física y psicológica en docentes

- a. El 10 % de los profesores ha sido golpeado, y un 3 % reporta haber sido víctima de violencia sexual, cifras que reflejan sobre todo agresiones hacia mujeres.

Desde esta perspectiva, es urgente repensar la política de convivencia escolar incorporando de manera explícita mecanismos de protección, reparación y acompañamiento para los docentes agredidos. Esto incluye protocolos claros y rápidos, sanciones efectivas, apoyo psicosocial y la promoción de una cultura escolar que valore el rol docente como pilar del sistema educativo.

CAPITULO VII: VISIONES PEDAGÓGICAS CRÍTICO- REFLEXIVAS EN TORNO A LA PROLEMATICA ANALIZADA

1. Natalia Erices Salvo

En primer lugar, la pérdida y deslegitimación de la autoridad pedagógica emergen como elementos centrales en la complejidad de la violencia anti-escuela. La figura del docente, que históricamente fue reconocida como una autoridad legítima, ha sido erosionada por cambios sociales —como la individualización, la mercantilización de la educación y la crisis de las instituciones tradicionales— y por nuevas relaciones de poder que tensionan la convivencia escolar. Esta debilitación no solo afecta la capacidad del profesor para ejercer control y disciplina, sino que impacta directamente en su sentido de dignidad, autoestima y compromiso profesional.

Desde el punto de vista formativo, comprender estas dinámicas es crucial para la profesión docente, ya que, la formación no solo debe incorporar estrategias técnicas para la gestión de conflictos, sino también un análisis crítico de las condiciones sociales y políticas que atraviesan el sistema educativo. En este sentido, la reflexión sobre la autoridad y el poder en el aula, y sobre las formas de resistencia y adaptación del profesorado frente

a la violencia, es fundamental para construir prácticas pedagógicas conscientes y transformadoras.

El marco jurídico y las políticas públicas, aunque ofrecen avances significativos, como la Ley General de Educación y la Política Nacional de Convivencia Escolar, muestran también importantes limitaciones. Desde una perspectiva crítica, es evidente que las leyes y protocolos muchas veces no se traducen en protección efectiva ni en reconocimiento real de la voz docente, lo que genera una sensación de revictimización y desamparo. Esto señala la necesidad de fortalecer la participación activa del profesorado en la elaboración y aplicación de las políticas, asegurando recursos adecuados, apoyo psicosocial y sanciones contundentes contra la violencia.

El quehacer en el aula, entonces, debe transformarse en un espacio de resistencia y construcción de convivencia basada en el respeto y el bienestar integral. El docente, como sujeto activo de derechos, debe ser capaz de promover relaciones horizontales con estudiantes y familias, gestionando conflictos con herramientas formativas y preventivas que aborden tanto el síntoma como la raíz de la violencia.

Asimismo, la proyección profesional actual y futura demanda un compromiso ético y político con la construcción de escuelas seguras y

democráticas. La transferencia de este conocimiento a la práctica implica un liderazgo pedagógico que reconozca las emociones, las tensiones y las experiencias del profesorado como fuente de aprendizaje y cambio institucional.

Además, se debe cuestionar la normalización de la violencia simbólica y psicológica en el contexto escolar y el discurso que responsabiliza al docente sin ofrecerle un apoyo real y sistemático. El modelo pedagógico debe centrarse en la dignidad humana y en la construcción de una cultura escolar que valore y proteja a todos sus miembros, entendiendo que la calidad educativa solo es posible cuando el profesorado se desempeña en condiciones de bienestar y reconocimiento social.

2. Gerardo Cifuentes Toledo

Un aspecto necesario por examinar es que los fenómenos disruptivos producidos en los centros educativos y, sobre todo, en las aulas, están ligadas estrictamente con la combinación de experiencias personales de convivencia con la permeabilidad de los educandos y toda la comunidad educativa en general. El fenómeno de violencia y sus variaciones, se debe

de ver como un suceso relacional y multicausal que involucra variados factores, además, de ser un aspecto necesario en la formación inicial docente. La escuela es parte de una sociedad, sociedad que está y se mantiene en un constante cambio. Las escuelas y todo centro educacional son entidades perturbables a los problemas que la sociedad sufre, que debe modelar y enseñar maneras de resolver conflictos y dificultades que son inherentes al desarrollo de la vida en sociedad.

A raíz de las violencias que se producen en las escuelas, tanto entre estudiantes y hacia el cuerpo docente, nacen nuevas normativas que prestan y brindan cobijo ante estas situaciones presentadas, no obstante, el hecho de que existan, no quiere decir que sean en su totalidad apreciables, estas deben de estar de manera no tácita, como mecanismos de protección, reparación y de acompañamiento. Esto deben incluir protocolos claros y rápidos, con sanciones efectivas y con el fomento de una cultura escolar que valore el rol docente debido a que tienen que ser moldeables, puesto que, se tiene que mantener un rol formador y propulsor que fortalezca la calidad y su autoridad profesional.

Bajo la mirada actual de la sociedad, el rol docente se ve cuestionado y no se le brinda la importancia que requiere para su desempeñar, en la que se espera que manejen situaciones complejas sin contar con las herramientas

necesarias ni el respaldo efectivo requerido, el quehacer pedagógico merece un renombramiento gracias a su rol de modeladores de valores y la dignidad humana.

La práctica profesional docente es formada bajo un compromiso ético y valórico, por ende, el profesorado tiene que ser un sujeto emocionalmente inteligente, tanto en sus propias regulaciones emocionales como para los de sus estudiantes. Así, las actualizaciones que las políticas públicas adquieran sean tanto como para resguardar y/o mitigar las desigualdades ante la mirada estudiantil y social, como para su desigual aprendizaje estas posibles mejoras deben de estar bajo un perfil más sistémico y sistemático según el contexto país en el que nos encontremos. Considerar a su vez, mejoras propulsoras coherentes y pertinentes respecto a la salud mental de toda la comunidad educativa y a la construcción de una cultura escolar que valore y proteja las identidades personales de todos como seres de derechos, entendiendo que, bajo el abrigo de una buena convivencia escolar, se pueden fortalecer y facilitar el desarrollo de una convivencia respetuosa y que la calidad educativa sea favorable cuando el cuerpo docente se ve envuelto en condiciones de placidez y resguardo, como también, asimilación entre pares y reconocimiento social pedagógico.

3. Melany Esparza Medina

Comprender la violencia anti-escuela como un fenómeno complejo nos forzó a mirar más allá de simples sanciones o medidas disciplinarias. Desde una perspectiva pedagógica crítica, es necesario cuestionar profundamente cómo ejercemos la autoridad en la escuela, cómo se configuran las relaciones de poder, y qué condiciones sociales están detrás de las agresiones que enfrentan los y las docentes.

Autores como Dubet (2003) y Neut (2019) nos recuerdan que esta violencia no surge de la nada. Está relacionada con procesos de exclusión social y escolar que afectan a muchos estudiantes. Dubet (2003) plantea que la escuela no es un espacio neutral, sino uno que muchas veces “opera las grandes divisiones y desigualdades” (p. 4). Desde esta mirada, es comprensible que algunos estudiantes, al sentirse rechazados por el sistema, dirijan su frustración hacia quienes representan esa institución: los profesores y profesoras. Situación que, desde mi perspectiva, está totalmente errada. Somos nosotros, como docentes, quienes incitamos y somos precursores de una educación digna e igualitaria para todos nuestros estudiantes.

Esto nos invita a reflexionar con honestidad: ¿cómo podemos enseñar con sentido cuando somos percibidos como figuras autoritarias, más que como acompañantes del aprendizaje? ¿Cómo construimos vínculos significativos en un contexto donde la autoridad docente está en crisis?

En la actualidad, la autoridad del profesorado no puede descansar únicamente en su cargo o jerarquía, sino que debe construirse en el día a día, a través del respeto mutuo, la empatía, el diálogo y la coherencia entre lo que decimos y hacemos. Meza, Zamora y Cox (2020) señalan que hoy en día la autoridad se gana en la relación cotidiana con los estudiantes, en el manejo del saber, pero sobre todo en la capacidad de generar confianza. Esto implica repensar el rol del profesor o profesora como alguien que no impone, sino que acompaña, escucha, orienta y propone.

Además, desde una pedagogía crítica, es clave poner en el centro la experiencia humana del profesorado. La violencia anti-escuela no solo afecta el desarrollo profesional, sino también la salud emocional, física y mental de quienes enseñan. Muchos docentes enfrentan estas situaciones en silencio, sin redes de apoyo o contención, lo que hace aún más urgente visibilizar estas vivencias.

No obstante, resulta preocupante la escasez de investigaciones sistemáticas y datos cuantificables que midan el impacto real de esta violencia en la labor docente. La mayoría de los estudios disponibles son cualitativos, exploratorios o con bajo alcance nacional, lo cual dificulta la generación de políticas públicas efectivas y basadas en evidencia. Esta falta de información clara y continua ha contribuido a la invisibilización del fenómeno y a su subestimación dentro de las prioridades del sistema educativo.

Asimismo, las políticas públicas han demostrado un enfoque insuficiente, muchas veces más centrado en la convivencia general o en la protección de los estudiantes, relegando a los docentes a un segundo plano. Aunque existen marcos normativos que reconocen su derecho a trabajar en entornos seguros, la implementación concreta de medidas preventivas, reparadoras y formativas sigue siendo débil.

Construir un entorno educativo más seguro, más justo y más humano, no pasa solo por nuevas normativas, sino por reconocer la vulnerabilidad del rol docente y valorar el trabajo que implica enseñar en contextos complejos. La transformación real parte por abrir espacios de reflexión, colaboración y cuidado dentro de las comunidades educativas, pero también exige un compromiso institucional que priorice esta problemática

con políticas públicas claras, recursos suficientes y voluntad política sostenida.

CAPITULO VIII: CONCLUSIÓN

La presente investigación ha permitido visibilizar, analizar y problematizar un fenómeno cada vez más presente en el escenario escolar chileno: **la violencia ejercida hacia el profesorado**. Este tipo de violencia, que se manifiesta en formas verbales, físicas, simbólicas, patrimoniales y virtuales, no puede ser entendida como una serie de eventos aislados, sino más bien como la expresión de una crisis estructural que tensiona los fundamentos mismos del sistema educativo, en particular la legitimidad de la autoridad pedagógica y el sentido formativo de la escuela.

Autores como Dubet (2003) y Neut (2019) han sido clave para comprender esta violencia no solo como una reacción individual, sino como una respuesta simbólica y social frente a un sistema percibido como injusto, excluyente y carente de sentido. Dubet señala que la violencia anti-escuela es una manifestación del quiebre del contrato simbólico entre la escuela, la familia y la sociedad, en la que el docente, lejos de ser solo un transmisor de saberes, se convierte en representante directo de un sistema que muchos estudiantes sienten como hostil. Neut (2017, 2019), por su parte, plantea que este tipo de violencia no solo desafía las normas escolares, sino que representa una forma de resistencia acumulativa frente

al deterioro del vínculo pedagógico y a la pérdida de legitimidad de la institución educativa.

La figura del profesor, históricamente investida de autoridad y prestigio social, como indican Bourdieu y Passeron (1996), se ha visto debilitada en un contexto de transformaciones culturales, crisis de representaciones sociales (Zúñiga en Olave, 2025) y debilitamiento del reconocimiento institucional. Esta crisis de la autoridad pedagógica no solo afecta la convivencia escolar, sino que compromete el ejercicio mismo del rol docente, deteriorando su capacidad para sostener límites, orientar procesos formativos y construir comunidades educativas articuladas.

Desde una mirada crítica, Foucault (1975) advierte cómo las instituciones modernas, incluida la escuela, han mantenido históricamente relaciones de poder verticales que hoy se encuentran en disputa. En ese sentido, autores como Meza, Zamora y Cox (2020), y Araujo (2023), proponen resignificar la autoridad pedagógica desde un enfoque ético, relacional y situado, construido sobre el respeto mutuo, el saber disciplinar y la capacidad del docente para generar sentido y legitimidad dentro del aula. Tal autoridad no se impone, sino que se construye en el vínculo cotidiano con los estudiantes, especialmente en contextos donde la diversidad

cultural, la fragmentación social y la desconfianza institucional son realidades concretas.

En este marco, el análisis del aparato jurídico y de las políticas públicas, como la Ley N.º 20.536 sobre violencia escolar, el Estatuto Docente (Ley N.º 19.070) y las sucesivas versiones de la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2002; 2019; 2024), evidencia avances significativos en cuanto al reconocimiento del fenómeno, pero también importantes limitaciones estructurales. Como han señalado Gutiérrez (2023) y Vásquez (2023), la respuesta institucional suele ser insuficiente, tardía y burocrática, generando en el profesorado una percepción de desprotección e incluso de re victimización.

Asimismo, estudios como los de Educación 2020 y la ACHS (2021), y sondeos realizados por el Colegio de Profesoras y Profesores (2022–2024), muestran cifras alarmantes sobre agresiones físicas, amenazas y violencia verbal hacia docentes, evidenciando un aumento sostenido en la última década. Estos datos reafirman que la violencia anti-escuela no solo afecta el bienestar del profesorado, sino que deteriora el clima escolar y las condiciones mínimas necesarias para el aprendizaje significativo.

Frente a este escenario, se vuelve urgente avanzar hacia un enfoque integral, transversal y preventivo, que incluya el fortalecimiento de los equipos de convivencia, la capacitación permanente del profesorado, el apoyo psicosocial ante situaciones de agresión, y una reforma estructural que garantice condiciones laborales dignas y entornos educativos seguros. Como plantea Tedesco (2000), no es posible pensar en calidad educativa sin equidad ni sin dignidad en el trabajo docente.

En definitiva, este trabajo no solo busca describir un fenómeno en expansión, sino también aportar a su comprensión crítica y a la construcción de nuevas formas de pensar la educación. Revalorizar la figura del profesorado, reconstruir la autoridad pedagógica desde el respeto, el diálogo y la justicia social, y transformar las lógicas institucionales que perpetúan la exclusión y el maltrato, son pasos fundamentales hacia una escuela capaz de responder éticamente a los desafíos del presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Aguirre, S. C. Z. (2007). *Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana*. RIE, 43(2).

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1720Aguirre.pdf>

Araujo, K. (2021). *¿Cómo estudiar la autoridad?* Universidad de Santiago de Chile.

Ayala-Carrillo, M. del R. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493–509.

<https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>

Barría Herrera, P., Miranda Jaña, C., & Toledo Jofré, M. I. (2021). Violencias simbólicas en el trabajo docente. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 453–468. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100453>

Batallan, M. (2003). La autoridad en cuestión: Entre la obediencia y la crisis. *Revista de Educación*(332), 683–690.

Beatriz, C. (2023, octubre 23). Convivencia escolar: Casi la mitad de los profesores afirma haber sido insultado. *ADN*.

<https://www.adnradio.cl/nacional/2023/10/23/encuesta-revela-que-la-mitad-de-los-profesores-han-sido-insultados.html>

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.^a ed.). Laia.

Carvalho, J. (2023, octubre 23). Violencia escolar: Encuesta devala que mujeres docentes son quienes más reciben insultos y amenazas. *Diario UChile*. <https://radio.uchile.cl/2023/10/23/violencia-escolar-encuesta-devala-que-mujeres-docentes-son-quienes-mas-reciben-insultos-y-amenazas>

Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, *11*(2), 31–55. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>

Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, *14*(2), 21–30. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>

Código Penal. (1874). *Cuerpo legal que tipifica delitos y establece penas.* Diario Oficial.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1984>

Colegio de Profesores de Chile. (2022). *Encuesta nacional sobre violencia hacia los docentes en Chile.*

<https://www.colegiodeprofesores.cl>

Congreso Nacional de Chile. (2005). *Ley N.º 20.084: Establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=244803>

Congreso Nacional de Chile. (2011). *Ley N.º 20.536: Sobre violencia escolar.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219–233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: Actores involucrados. *Revista de Investigación*, 36(75), 53–65.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000100004

Delors, J. (Ed.). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Dubet, F. (2003). Escuela y exclusión. *Cuadernos de Pesquisa*(119).

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200002>

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39–66.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585003>

Educación 2020 & Asociación Chilena de Seguridad. (2021). *Convivencia escolar: Relevancia en el aprendizaje y recomendaciones*.

https://www.educacion2020.cl/wp-content/uploads/2022/12/Documento_ConvivenciaEscolar.pdf

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*.

<https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

Fundación Europea Sociedad y Educación & Fundación Botín. (s.f.).
El prestigio de la profesión docente en España: Percepción y realidad.
<https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>

Galdames, S., & Pezoa, C. (2016). La violencia hacia los docentes: Una lectura desde las representaciones sociales. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 153–167. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200010>

Galdames-Paredes, A. M., & Rioseco-Sánchez, C. (2023). Violencia hacia profesores y profesoras en Chile: Aproximaciones a las trayectorias normativas, políticas e investigativas en dos décadas. *Rumbos TS*, 18(30), 97–116. <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.795>

García-Leyva, M., & Rodríguez-Rodney, Y. (2015). Estudio histórico de la violencia escolar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 1–12. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360636905008.pdf>

García Raga, L. (2007). *La convivencia como recurso educativo: Hacia el diseño de un plan de convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana* (Tesis doctoral). Universitat de València.
<https://hdl.handle.net/10550/15339>

Gutiérrez, A. (2023, noviembre 2). Cifras alarmantes: 90% de docentes en Chile declara haber sido víctima de violencia. *El Desconcierto*.
<https://eldesconcierto.cl/2023/11/02/cifras-alarmanes-90-de-docentes-en-chile-declara-haber-sido-victima-de-violencia>

Guerra Araya, P. S. (2018). *La violencia contra los profesores: Aspectos teóricos y prácticos*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25725/3/BCN_violencia_contra_los_profesores_aspectos_teoricos_Final.pdf

Ley N.º 19.070. (1991). *Estatuto de los profesionales de la educación*. Diario Oficial de la República de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30675>

Ley N.º 20.084. (2005). *Establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal*. Diario Oficial de la República de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=24264>

Ley N.º 20.536. (2011). *Sobre violencia escolar*. Diario Oficial de la República de Chile.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1023140>

López, V., & Ascorra, P. (2012). Miradas de la violencia en el espacio social de la escuela. *Psicoperspectivas*, 11(2), 1–7.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242012000200001

Madriaza, P., & Donoso, S. (2005). Violencia escolar y sentido de la escolarización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 175–200.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=981969>

Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Política de convivencia escolar*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Actualización de la Política Nacional de Convivencia Escolar*. MINEDUC.

<https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Cartilla 10: ¿Cómo prevenir y abordar la violencia escolar?* División de Educación General.

https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/10/cartilla_10.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia la hacemos todos.*

<https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Fundación Chile: Bienestar y salud laboral de los equipos educativos: Estrategias desde la gestión y el liderazgo.* <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos.Marzo2023.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2024a). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030: Documento marco.* Unidad de Transversalidad Educativa.

<https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/03/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-20242030.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2024b). *Informe nacional sobre la convivencia escolar y el bienestar docente*.
<https://www.mineduc.cl/informe2024>

Ministerio del Interior de Chile. (2012). *Programa Escuela Segura*.
<https://www.interior.gob.cl>

Neut, P. (2016). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. *Calidad en la Educación*(46), 222–249.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n46.222>

Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno: Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la Educación*, 46, 263–296. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100222>

Neut, P. (2019). *Violencia anti-escuela: El quiebre del contrato simbólico entre escuela, familia y sociedad*. Editorial Universitaria.

Olave, R. (2025, mayo 20). Pérdida de autoridad pedagógica: Análisis de una crisis en las salas de clases. *La Tercera*.
<https://www.latercera.com/lt-board/noticia/perdida-de-autoridad-pedagogica-analisis-de-una-crisis-en-las-salas-de-clases/>

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. OMS. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf

Penalva López, A., & Villegas Morcillo, A. (2010). Factores de riesgo asociados con la violencia escolar. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*(654), 1–15. <https://www.redalyc.org/journal/654/65456040011/html/>

Pérez, C., & Rodríguez, M. (2010). Violencia escolar y sentido de la escolarización. *Revista de Sociología de la Educación*, 3(2), 45–60. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/46797>

Pérez Márquez, D. P., Uribe Alvarado, J. I., Torres López, T. M., & Oropeza Tena, R. (2022). Violencia estudiantil contra docentes. *Diálogos sobre Educación*, 13(24). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1049>

Robledo, T. (2023). *Colegio de Profesores y Profesoras de Chile: Docentes ante las violencias en la escuela*. INFORME-DE-RESULTADOS-DEM-SANTIAGO-Sostenedor.pdf

SENDA. (2012). *Chile Previene en la Escuela.*

<https://www.senda.gob.cl>

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives.* Routledge.

Superintendencia de Educación. (s.f.). *Docentes y asistentes de la educación: Cómo resguardar sus derechos y promover un ambiente laboral de buen trato.* <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/docentes-y-asistentes-de-la-educacion-como-resguardar-sus-derechos-y-promover-un-ambiente-laboral-de-buen-trato/>

Superintendencia de Educación de Chile. (2023). *Informe sobre denuncias de agresiones.* <https://www.supereduc.cl>

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina.*

Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín.

<https://drive.google.com/file/d/1zvcx6etHTIgCDGOLbRN0OhuKDVg5XaL5/view>.

Valdivieso, M. (2009). *La violencia escolar: Un análisis de sus causas y manifestaciones.* Editorial XYZ.

Vergara, M. (2023, julio 26). Jóvenes vs autoridad. *El Líbero*.
<https://ellibero.cl/columnas-de-opinion/jovenes-vs-autoridad/>

Vista de violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. (s.f.). *Psykhé*. Recuperado el 15 de julio de 2025, de
<https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20851/17223>

WebClass. (2024, marzo 22). Salud mental de los profesores.
<https://www.webclass.cl/salud-mental-de-los-profesores-una-prioridad/>

Zamora Poblete, G., Meza Pardo, M., & Cox Vial, P. (2020). ¿Cuán reconocidos como autoridad se sienten los profesores principiantes y a qué factores lo atribuyen? *Educação e Pesquisa*, 46(1), e222650.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046222650>