

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

***“INFLUENCIA DEL MANEJO DEL ENFOQUE CURRICULAR EMPLEADO POR LA Y EL DOCENTE DE ESPAÑOL Y MATEMÁTICA, EN LAS MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA VINCULADAS CON EL GÉNERO, EN LAS Y LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO AÑO EN UN COLEGIO PÚBLICO DE SECUNDARIA DE UNA ZONA URBANA DE SAN JOSÉ”.***

***Informe final de Graduación sometida a consideración del tribunal examinador del Programa de Estudios de Posgrado para optar al grado de Master en el estudio de la Violencia Social y Familiar***

**EMILIA MARÍA CAMPOS BARQUERO**

**SAN JOSÉ, COSTA RICA**

**AÑO MMIV**

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Todopoderoso, por el don de la vida y las oportunidades ofrecidas día con día para concluir mis metas.

A mi familia por el excelente apoyo y entender las ausencias del hogar.

A mis compañeros y amigas: Cris, Patry, Ligia y Kathia por su amor y comprensión.

A Doña Natalia por creer en mi y ofrecerme sus valiosos aportes.

A la y el director de la institución por el espacio y el tiempo brindado.

A la y el profesor, y a las y los estudiantes que participaron en esta experiencia por su colaboración y buena disposición en todo momento.

Esta tesis ha sido aceptada y aprobada en su forma presente, por el Tribunal Examinador del Programa de Estudios del Posgrado de la Universidad Estatal a Distancia, como requisito parcial para optar por el grado de Master en el Estudio de la Violencia Social y familiar.

---

Doctora Natalia Campos Saborío  
Tutora de tesis

---

Master Rosario González  
Coordinadora de la Maestría

---

Master Grettel Balmaceda García  
Profesora del curso

---

Master Xinia Zúñiga Muñoz  
Lectora de tesis

---

Doctora Yenny Cascante Ramírez  
Lectora de tesis



## ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN .....	5
 <b>CAPITULO I</b>	
MARCO CONTEXTUAL .....	7
 <b>1.1 ANTECEDENTES .....</b>	
1.1.1 CONTEXTO INTERNACIONAL .....	8
1.1.2 CONTEXTO NACIONAL .....	12
1.1.3 CONTEXTO LOCAL .....	15
<b>1.2 JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>17</b>
<b>1.4 OBJETIVOS .....</b>	<b>18</b>
1.4.1 OBJETIVO GENERAL .....	18
1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	18
 <b>CAPITULO II</b>	
MARCO TEÓRICO.....	19
<b>2.1 ASPECTOS GENERALES.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 PERSPECTIVA GÉNERO SENSITIVA .....</b>	<b>22</b>
2.2.1 EL CONCEPTO DE VIOLENCIA .....	24
2.2.2 TIPOS DE VIOLENCIA .....	25
2.2.3 CAUSAS DE LA VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	27
2.2.4 MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	30
2.2.4.1 VIOLENCIA Y GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS....	32
<b>2.3 LA EDUCACIÓN, LOS PARADIGMAS Y LOS ENFOQUES CURRICULARES.....</b>	<b>33</b>
2.3.1 CURRÍCULUM TÉCNICO .....	34
2.3.2 CURRÍCULUM PRÁCTICO .....	35
2.3.3 CURRÍCULUM CRÍTICO .....	37
 <b>CAPITULO III</b>	
METODOLOGÍA.....	40
 <b>3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	
<b>3.2 ACCESO AL CAMPO .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO .....</b>	<b>45</b>
<b>3.4 SELECCIÓN DE LAS Y LOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>50</b>
<b>3.5 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS .....</b>	<b>51</b>
<b>3.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS .....</b>	<b>52</b>
<b>3.7 PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....</b>	<b>55</b>
<b>3.8 ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DATOS .....</b>	<b>59</b>
<b>3.9 CRONOGRAMA .....</b>	<b>60</b>

**CAPITULO IV****RESULTADOS..... 64****4.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL ENFOQUE CURRICULAR EMPLEADO POR LA DOCENTE EN LAS CLASES DE ESPAÑOL Y LAS IMPLICACIONES EN LAS MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN EL AULA..... 65****4.2 ANÁLISIS DEL ENFOQUE CURRICULAR EMPLEADO POR EL DOCENTE EN LAS CLASES DE MATEMÁTICAS Y LAS MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN EL AULA..... 78****4.3 ANÁLISIS DEL CRITERIO DE LOS Y LAS EDUCADORAS RESPECTO AL ENFOQUE CURRICULAR EMPLEADO..... 87****CAPITULO V****CONCLUSIONES ..... 96****5.1 VIOLENCIA EN LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA (ENFOQUE CURRICULAR) EMPLEADO POR LA Y EL DOCENTE DE ESPAÑOL Y MATEMÁTICA EN EL ESCENARIO DE ESTUDIO..... 97****5.2 VIOLENCIA INTERPERSONAL (HOMBRES-MUJERES) EN LAS LECCIONES DE ESPAÑOL Y MATEMÁTICA ..... 98****5.4 VIOLENCIA VERBAL ..... 99****CAPÍTULO VI****RECOMENDACIONES ..... 101****BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA ..... 104****ANEXOS..... 109**

## ÍNDICE DE MATRICES

MATRIZ N° 1 .....	66
LA INTERACCIÓN DE LA DOCENTE Y LOS O LAS ALUMNOS DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE MATEMÁTICAS	
MATRIZ N° 2 .....	69
LA INTERACCIÓN DE LOS Y LAS ALUMNOS CON LA DOCENTE DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE ESPAÑOL	
MATRIZ N° 3 .....	72
RELACIONES INTERGENÉRICAS PRESENTES EN LAS LECCIONES DE ESPAÑOL EN LA INTERACCIÓN DE LA DOCENTE CON LOS Y LAS ALUMNAS	
MATRIZ N° 4 .....	74
METODOLOGÍA EMPLEADA POR LA DOCENTE PARA DESARROLLAR LAS LECCIONES DE ESPAÑOL	
MATRIZ N° 5 .....	78
LA INTERACCIÓN DEL DOCENTE Y LOS O LAS ALUMNOS DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE MATEMÁTICAS	
MATRIZ N° 6 .....	80
LA INTERACCIÓN DE LOS Y LAS ALUMNOS CON EL DOCENTE DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE MATEMÁTICAS	
MATRIZ N° 7 .....	81
RELACIONES INTERGENÉRICAS PRESENTES EN LAS LECCIONES DE MATEMÁTICAS EN LA INTERACCIÓN DE LA DOCENTE CON LOS Y LAS ALUMNAS	
MATRIZ N° 8 .....	83
METODOLOGÍA EMPLEADA POR EL DOCENTE PARA DESARROLLAR LAS LECCIONES DE MATEMÁTICAS: UN EJEMPLO DE TRABAJO EN EL AULA	

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>CUADRO N° 1 .....</b>	<b>83</b>
<b>RESPUESTAS DE LAS Y LOS DOCENTES SOBRE LAS RAZONES QUE LOS LLEVARON A ESCOGER SU PROFESIÓN.</b>	
<b>CUADRO 2.....</b>	<b>83</b>
<b>RESPUESTAS DE LOS Y LAS DOCENTES EN CUANTO A LA METODOLOGÍA EMPLEADA PARA DESARROLLAR LAS LECCIONES.</b>	
<b>CUADRO 3.....</b>	<b>85</b>
<b>RESPUESTAS DE LAS Y LOS DOCENTES EN CUANTO A LAS TÉCNICAS EMPLEADAS PARA DESARROLLAR LAS LECCIONES</b>	
<b>CUADRO N° 4 .....</b>	<b>87</b>
<b>RESPUESTAS DE LA Y ÉL DOCENTE EN CUANTO A LOS MECANISMOS EMPLEADOS PARA LA REVISIÓN DE TEMAS DESARROLLADOS EN CLASE</b>	
<b>CUADRO N° 5.....</b>	<b>88</b>
<b>RESPUESTAS DE LA Y EL DOCENTE SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>	
<b>CUADRO N° 6 .....</b>	<b>89</b>
<b>RESPUESTAS DE LA Y ÉL DOCENTE SOBRE LA DISCIPLINA</b>	
<b>CUADRO N° 7 .....</b>	<b>90</b>
<b>RESPUESTAS DE LAS Y LOS DOCENTES SOBRE LAS RELACIONES INTERGENÉRICAS</b>	

## INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los principales medios de socialización que posee el Estado como formador de ideologías. Aunque, hoy día los medios masivos de comunicación tienen un gran peso en la formación cultural de los habitantes, es innegable que en muchas sociedades el Estado tiene poca injerencia directa en éstos, son las clases empresariales las que intentan reproducir modelos ideológicos acordes con sus intereses.

La educación en cambio, tiene un aspecto consciente y planificado que parte de los programas educativos, los currículos y la definición de un presupuesto, entre otros aspectos, claramente orientados a formar un tipo de ciudadano acorde con las exigencias sociales, políticas, económicas y educativas del momento, y esta formación es más evidente en los niveles de educación primaria y secundaria.

Los aspectos palpables de las políticas educativas son emitidos por los ministros en ejercicio, con la aprobación de los supervisores educativos y la participación activa de directores y docentes para la definición y aplicación de los programas en los respectivos centros educativos.

Estos aspectos visibles de los objetivos de las políticas educativas que generalmente se presentan en forma aséptica y objetiva con la idea expresa de “fomentar el desarrollo”, los “valores democráticos” y la “convivencia social” en realidad no lo son, pues muestran características objetivas. Estos valores reflejan un criterio subjetivo porque conducen a obtener un producto deseable según los planteamientos dados en los programas.

Además de las políticas educativas, existe una serie de aspectos intangibles, que algunos teóricos del currículo han llamado currículum oculto, es decir, que no se evidencian claramente en la evaluación de los y las alumnas y las y los docentes, pero que tienen una influencia decisiva en las instituciones educativas.

Otro aspecto importante es la relación que se da entre los y las profesoras, los y las estudiantes. Como se verá posteriormente, los educadores parten de creencias y valores instituidos conscientes e inconscientes que tienden a reproducir en las interacciones sociales con los y las estudiantes.

Trasmitir la visión de lo que es la enseñanza y cómo debe aplicarse en el trato de hombres y mujeres produce diferencias de género, la que además de crear un trato desigual pueden ayudar a fomentar la violencia, en la medida en que se promueve la separación y la incompreensión entre hombre y mujeres, lo que fomenta actitudes de odio y repudio ante el género.

Estos aspectos serán estudiados con respecto al enfoque curricular, es decir cómo el educador o la educadora concibe la enseñanza, porque a partir de ahí transmite una serie de creencias y prácticas que pueden llevar a la cooperación o a la competitividad entre los y las estudiantes y facilitar o no las manifestaciones de violencia.

Es importante, entonces, el presente estudio, en aras de develar el tipo de currículo que se emplea en el salón de clase y cómo éste afecta las relaciones intergenéricas que se producen.

**CAPITULO I**  
**MARCO CONTEXTUAL**

## **1.1 ANTECEDENTES**

Los antecedentes se explicitan en tres ámbitos: el internacional, el nacional y el local. Este último se refiere a la institución educativa.

### **1.1.1 CONTEXTO INTERNACIONAL**

En el contexto internacional, a continuación se expone el contenido de algunas fuentes que abordan la problemática de la violencia en las instituciones.

La violencia es una constante que ha estado presente en la vida de las comunidades y de los individuos a través de la historia, desde los grupos prehistóricos humanos hasta el nacimiento de la civilización y el desarrollo de ésta, que demanda el ámbito de sugerencia individual, social, étnica, religiosa y cultural.

Cada año, más de 1.6 millones de personas en todo el mundo pierden la vida violentamente. Por cada persona que muere debido a causas violentas, muchas más resultan heridas y sufren diversidad de problemas físicos. (OMS, 1999, p.85).

El siglo XX se recordará como un siglo marcado por la violencia. Nos sella con su legado de destrucción masiva, de violencia infligida a una escala nunca vista en la historia de la humanidad. Pero este legado, fruto de las nuevas tecnologías al servicio de ideologías de odio, no es el único que soportamos ni que hemos de resolver de nuestro pasado histórico reciente.

Menos visible, pero aún más difundido, es el legado del sufrimiento individual y cotidiano, el dolor de los y las niñas maltratadas por las personas que deberían protegerlas, de los jóvenes intimidados por otros jóvenes, de las mujeres heridas o humilladas por sus parejas, de los ancianos maltratados por sus cuidadores y de personas de todas las edades que actúan violentamente contra sí mismas.

Según Triana y Colab. (2001, p.81) los adolescentes de 12 a 18 años son una parte de la población más afectada por todo tipo de violencia. Esta no sólo se limita a la agresión física, sino también al abuso sexual, al verbal, emocional y al abandono. Al mismo tiempo, se ve influenciada por los mensajes agresivos y violentos producidos por los medios de comunicación masiva.

Además de ser las víctimas más usuales, los jóvenes son quienes con mayor frecuencia ejecutan actos violentos. Las características individuales propias de su edad, experiencias familiares, el acceso a armas de fuego, drogas, alcohol, violencia política y social afectan con más frecuencia a este grupo de edad principalmente a los varones. Estas conductas son aprendidas y con frecuencia se originan en un ambiente familiar violento.

La “American of Child and Adolescent Psychiatric” (AACAP, 1999) publicó en Internet dos artículos en serie: ambos bajo el título : “La violencia y el desarrollo de los niños”, a cargo de Lorraine B: Wallace, en ellos se cita cómo se desarrolla y presenta la violencia en niños y niñas desde edad preescolar hasta la adolescencia y cómo el centro educativo influye en este comportamiento; su principal fundamento radica en que la violencia se produce como consecuencia de la baja tolerancia a la frustración que un niño, niña o adolescente pueden tener y cómo esto genera la violencia. Además, ofrece sugerencias a los y las docentes de cómo tratar ese tipo de situaciones.

En el artículo “Veinte razones suficientes para abandonar una práctica nociva” (RiaK, Jordan,1998), basadas en la violencia física y en su necesidad de erradicarla como práctica dentro del centro educativo, señala además la necesidad de evitar conflictos, frustraciones, contactos físicos violentos que propicien la violencia y la importancia de que deje de existir en los centros educativos. EL autor no suministra recomendaciones.

La Oficina de Servicios Especiales de Educación y Rehabilitación y la Oficina de Programas de Educación Especiales bajo el Acta Educacional para Individuos con Incapacidades, desarrolló en 1998, por petición del Ministerio de Educación de los Estados Unidos, una guía práctica dirigida a padres, madres y docentes, “Advertencia a tiempo, Respuesta oportuna: Una guía para tener Centros Educativos Seguros” (Educational research, 1998)

La guía contiene enfoques y tácticas, diagnóstico temprano de niños y niñas con comportamiento violento, además de ambientes dónde se genera violencia en los centros educativos, así como una guía que permita al adulto manejar las situaciones violentas que se le presenten con las y los estudiantes, además expresa cuáles son los organismos o instancias a que se debe recurrir en caso de necesitar ayuda de cualquier índole. El énfasis está centrado en la reducción de la violencia en las aulas escolares.

En el libro “Resolución de conflictos un enfoque psicosociológico” (Aisenson, 1994, p.16) se analizan seis temas diferentes: El concepto del conflicto, la institución de la guerra, la agresividad, la creatividad en la solución de conflictos, la función de la educación y redirección de los obstáculos. Hace mención, además a la diferencia existente entre violencia y educación, así también presenta una propuesta para resolver los conflictos de una manera asertiva, mediante la creatividad y el diálogo.

En el artículo “La Violencia Escolar: Un Punto de Vista Global” (Palomero 2001, p.51), el autor analiza en primer lugar las principales manifestaciones de violencia: el maltrato entre iguales (bullying); la agresión que sufren los profesores

por parte de sus alumnos, de sus compañeros y sus superiores; las agresiones de los profesores hacia los estudiantes y, finalmente, las coacciones de la institución educativa y la presión que ejerce la violencia estructural sobre todos ellos. Así mismo estudia las causas de la violencia escolar: las personales y las mediáticas, así como las referidas al conjunto de la institución escolar. A modo de conclusión, propone una explicación global, dialéctica, sistemática y ecológica ante el fenómeno de la violencia escolar, reflejando algunas pautas que permiten su prevención y tratamiento.

En el artículo: "Diversidad y Violencia Escolar" (Ballester, 2001, p.11) analiza la violencia escolar centrada en los alumnos y sus características personales. Se propone una perspectiva más amplia, donde se contempla la construcción sociocultural de estos problemas por los centros educativos y los profesionales de la educación y se reivindica una educación escolar capaz de educar a todos los y las alumnos. Desde este marco de referencia se aborda el tema del asesoramiento a los centros educativos mediante la revisión de las dimensiones curriculares, organizativas y de relaciones con el entorno. Finalmente se apuntan aspectos sociopolíticos que desde afuera pueden favorecer la convivencia en el centro educativo.

"Aprender a ser personas y a convivir un programa para secundaria", (Trianes y colab. 2001,p.47) presenta un programa de intervención psicoeducativa para adolescentes de secundaria con la meta de educar para la paz, para lograr la convivencia no violenta, así como educar la competencia social y las habilidades de interacción personal con resolución de conflictos, además de prevenir la violencia y las conductas antisociales, todo esto insertándolo en el currículum y aplicándolo por medio de todos los profesores del curso de forma interdisciplinaria en el marco de la enseñanza de valores y dentro de los llamados temas transversales, principalmente la Educación para la paz y la convivencia.

En el artículo "Tiempos violentos en las escuelas" (Abramoval 2000, p.13) se exponen los resultados de la investigación Violencia Escolar realizada en Brasil, la autora sostiene que no es un fenómeno brasileño ni latinoamericano, sino globalizado con indicios de crecimiento. Este estudio revela:

-El modo en que los alumnos, profesores y padres de familia perciben la violencia, expresada principalmente en amenazas, peleas, asaltos, destrucciones e incluso tiroteos.

-La existencia de la violencia simbólica, reflejada, especialmente en un racismo oculto y la falta de respeto por el patrimonio público que se hace efectiva en las escuelas.

-Factores internos, como la ausencia de diálogo en la escuela y la frustración de los anhelos. Muchos estudiantes declararon “aversión por las clases” y los profesores manifestaron que no les gustan los alumnos.

-Los alumnos admiten que hay violencia en los centros educativos y que dentro de estos existe inseguridad.

-En la mayoría de los centros educativos impera el silencio. Los y las alumnas no quieren confesar a las y los profesores, ni a padres de familia, que están siendo víctimas de la violencia, prefieren resolver ellos mismos la situación.

### **1.1.2 CONTEXTO NACIONAL**

Las fuentes que se ofrecen a continuación, plantean la problemática de la violencia en centros educativos a nivel nacional.

El libro “Violencia, tecnocratismo y vida cotidiana” (Herra, 1991) presenta una recopilación de algunas de las razones existenciales de la violencia, organizadas en tres partes: Violencia, agresión y legitimidad. En ella, el autor plantea un estudio histórico de algunos pensadores respecto al pensamiento de Sócrates, Freud y Einstein, cuyo fin principal es explicar el origen y desarrollo de las conductas violentas en los seres humanos y el planteamiento de una propuesta.

La segunda parte: Vida cotidiana y violencia, resalta algunos eventos posmodernos importantes: certámenes de belleza, telenovelas, películas y anuncios publicitarios, enmarcando todo dentro de esta visión tecnocrática de la violencia. Para profundizar sobre la temática de la violencia, realiza un análisis de la película “La naranja mecánica” y los roles violentos que en ella se presentan.

La tercera parte del mismo: Tecnocracia y filosofía, resalta estos temas, adentrándose en el asunto de la violencia desde un punto de vista filosófico, tecnológico e ideológico. Además el autor expone cómo se utilizan los objetivos educativos en la planificación didáctica y en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta obra es el primer libro escrito en Costa Rica (1991) que presenta un pensamiento explícito, con bases sicofilosóficas sólidas en torno a la violencia.

El artículo “La frustración de la calle llega al aula” (Campos,1998),aborda principalmente la denuncia de cómo muchos jóvenes y docentes sufren agresiones fuera del centro educativo, pero que de igual manera la violencia está presente en éste y forma parte de su diario vivir. Además menciona algunos ejemplos de violencia y de protección en diversos centros educativos a lo largo de Europa, lo que indica que el mal se ha generalizado debido a la baja autoestima de los jóvenes y a la poca atención que se le otorga como personas.

El artículo “Violencia Juvenil” (Fournier Facio 1995), se destaca que en los últimos meses, Costa Rica se vio conmocionada por la aparición de la banda juvenil denominada “Los chapulines”, integrada en la mayoría de los casos por adolescentes.

Según el autor el problema no es un fenómeno aislado o excepcional. Anota además de que no por eso podemos negar la existencia de un problema grave en nuestra sociedad. Sin embargo, tanto su análisis como su abordaje no debe circunscribirse a un fenómeno delincuenciales y limitado a grupos marginales de la población, ya que detrás de estos hechos se esconde una amplia situación de violencia estructural, violencia de la cual los jóvenes son víctimas preferenciales.

El estudio investigativo “Conductas de riesgo en Adolescentes” (1999) llevado a cabo en nuestro país demostró en el punto que se refiere a violencia los siguientes datos: el 10.6% de adolescentes llevó alguna vez, durante el mismo período, algún tipo de arma (arma blanca o de fuego) al centro de estudios al que asistía.

Un 4.6% fue amenazado o herido con algún tipo de arma en su centro educativo. Un 15.6% de los entrevistados dijo además haber tenido peleas en el centro educativo. Las manifestaciones de violencia son porcentualmente mayores en los varones.

En la Tesis “Voces que callan, mentes que hablan: una perspectiva de la violencia en un aula escolar” (Castillo Ramírez 2002), se analiza la problemática de la violencia como una realidad en las aulas escolares, desde la primaria.

Entre las acciones que viene desarrollando El Ministerio de Educación Pública en lo que a violencia se refiere, se destaca principalmente la prevención y la promoción.

Entre los aportes más significativos en torno al abordaje del fenómeno de la violencia se mencionan los siguientes:

- El Programa de Escuelas de Atención Prioritarias (PROMECUM) ha venido desarrollando proyectos de prevención de la violencia intrafamiliar, del abuso infantil y proyectos relacionados con cultura de género y educación para la paz. (MEP 1995).
- Guía de trabajo para la promoción de una vida sin violencia en la escuela y la familia. “En Búsqueda de la convivencia pacífica: igualdad y equidad de oportunidades para todas las personas promoción de una vida sin violencia en la escuela y la familia. (MEP 2000).

- Capacitaciones a profesionales en Orientación de III ciclo y Educación Diversificada con respecto a esta temática.(MEP 2201)
- El Programa de Apoyo al SIMED, estructura y pone en marcha un proyecto dirigido hacia la consolidación de una cultura de equidad de género en todas las Escuelas Líderes del país. (MEP1998).
- Prevención de la violencia en la casa y en la escuela. "Si nos levantan la mano que sea para abrazarnos". Guía metodológica para el trabajo de docentes con la familia. (MEP 2001).
- En el año 2001 se realizó un análisis de la situación actual de las manifestaciones de violencia en el Sistema Educativo, tomando como punto de partida dos situaciones:
  - 1-Se realiza un análisis de las principales investigaciones realizadas en el país, en torno a la violencia en los centros educativos y de otras formas de abuso que ocurren en otros contextos como la familia y comunidad (MEP 2001).
  - 2-En junio del 2001 se lleva a cabo una investigación de las "Principales manifestaciones de violencia que se detectan en los Centros Educativos de primaria y secundaria y las percepciones que tienen los diversos actores", se llega a las siguientes conclusiones:
    - Para los estudiantes la violencia se manifiesta específicamente con golpes y descalificaciones, mientras que los docentes enfatizan sobre situaciones de violencia que se dan entre estudiantes a saber: robos, daños y destrucción de objetos materiales.
    - Desde la perspectiva de los docentes las consecuencias de la violencia en la población estudiantil se refieren a indicadores como: comportamientos agresivos y baja autoestima. Reconocen además que esta viene con el fracaso escolar, específicamente con el bajo rendimiento y la deserción escolar.
    - Tanto en docentes como en padres de familia predomina una visión represiva como medida para la prevención y atención de la violencia lo cual refleja que se mantiene el estereotipo de que el problema se asocia con el comportamiento de indisciplina de los niños, niñas y jóvenes. Esto hace suponer que todavía existe una falta de conciencia sobre el abuso que se da en la relación de poder entre el adulto y el menor.
    - Todos los grupos de informantes identificaron como principales recursos de apoyo para atender situaciones de violencia, aquellos con los que cuenta la propia institución.

- El 39.7% de los docentes señalan que han incorporado en su planeamiento del aula, aspectos relacionados con el tema de violencia.
- Entre las estrategias utilizadas para la atención de situaciones de violencia se indican como las más importantes: diálogo docente-estudiante-madre, (40%), diálogo con estudiantes fuera del aula (19.5), trabajar en el aula dando énfasis a valores, respeto, tolerancia, derechos y responsabilidades (19.5%) y aplicación de medidas correctivas (19.0).
- El 31.2% de docentes indica que en sus instituciones educativas se llevan a cabo estrategias relacionadas con la prevención de la violencia.
- El 79.7% de los docentes señalan que no realizan coordinación con otras instituciones para prevenir y atender la violencia dentro y fuera del centro educativo.(MEP,2001)

En el mes de julio del 2001 se realizó un foro a Nivel Nacional con el propósito de establecer una consulta con diversos sectores gubernamentales y no gubernamentales en relación con estrategias posibles por realizar. Con las propuestas aportadas en este foro se redacta el Plan Nacional de Prevención y Atención de la Violencia en y desde el Sistema Educativo como una estrategia global enmarcada dentro de una lógica conceptual y metodológica congruente con el enfoque social de derechos y responsabilidades, el enfoque género sensitivo, el enfoque de comunidad educativa, el enfoque de valores y el enfoque generacional-contextual.

- Guía de Prevención de la Violencia desde el Centro Educativo. “La familia componente vital en la prevención de la violencia intrafamiliar” ( MEP 2002)

En los primeros meses del año 2003 los actos de violencia ocurridos en los centros educativos de secundaria de nuestro país han causado un muerto y han dejado varios heridos. Ejemplo de ello son las siguientes:

- Estudiante de secundaria recibe una golpiza, propinada por otra estudiante del mismo centro educativo. Presentó fractura del tabique nasal, corte en el párpado y un fuerte golpe en el pómulo derecho. (Nación, 2003, p.17)
- Estudiante de 18 años de un centro educativo de secundaria nocturno fue violada en el mismo centro educativo, se le dio atención médica. (Nación, 2003, p.17)
- Estudiante de secundaria con 15 años de edad fue asesinado de un balazo a manos de otro estudiante. (Nación, 2003, p.17)

- Estudiante de secundaria propina una fuerte golpiza a otra estudiante del mismo centro educativo. (Nación, 2003, p.17).

### 1.1.3 CONTEXTO LOCAL

A nivel institucional se han presentado incidentes de violencia que a continuación se exponen en forma resumida:

- ◆ Alumno golpea en el brazo a compañera dentro del salón de clase (Reporte de la Profesora de Español, 20-03-03).
- ◆ Alumna rompe material de compañera en el salón de clase (Reporte del Profesor de Ciencias, 24-03-03).
- ◆ Alumno golpea la pared de salón de clase (Reporte de la Profesora de Artes Plásticas, 12-03-03)
- ◆ Alumna amenaza verbalmente a compañera (Reporte del Profesor de Matemática, 13-03-03)
- ◆ Alumno raya con pilot pupitre y escribe ofensas contra compañera (Reporte de la Profesora de Inglés, 09-04-03)
- ◆ Alumno se le dispara un arma que porta en el salveque e hiere a una estudiante. El estudiante dice portar el arma para defenderse de grupos de jóvenes de la “Ultra”, pertenecientes a un equipo de fútbol, que lo amenazaron.
- ◆ Estudiante golpea al profesor de Estudios Sociales en la cara. El profesor piensa que el hecho violento se debe a que el estudiante reprobó su asignatura el año pasado.

Con los datos anteriormente citados se puede apreciar el incremento de las manifestaciones de violencia que suceden en los centros educativos de secundaria. La magnitud del fenómeno; sin duda requiere respuestas prontas; pero a la vez de un profundo análisis desde varias disciplinas que permitan plantear soluciones integrales.

Respondiendo a esta necesidad se elabora la siguiente investigación que enfoca el estudio de la violencia en las aulas desde el punto de vista de la autora desde la perspectiva de género sensitiva.

## 1.2 JUSTIFICACIÓN

Durante el discurrir por las aulas en mi función docente, percibí la ausencia de un estudio para documentar las manifestaciones de violencia entre los y las estudiantes en los centros educativos de secundaria; las mismas que se expresan mediante golpes, pellizcos, empujones, insultos y otros.

Las relaciones interpersonales se ven marcadas por la desigualdad y la relación de poder entre hombres y mujeres en los centros educativos de secundaria, provocando que se presente inequidad entre los géneros.

Este trabajo emerge de la necesidad de conocer la raíz social de estos actos violentos en las aulas y de contribuir en la solución de conflictos interpersonales. Esto parte de la necesidad de estudiar los patrones de convivencia entre los y las docentes y estudiantes que para efectos de este estudio toma como referencia conocer en detalle las interacciones sociales que se desarrollan en el aula.

Esta investigación pretende aportar una visión profunda acerca de la problemática generada por la violencia dentro de las aulas en el centro educativo y concienciar sobre las causas, características, consecuencias y manifestaciones para proporcionar a los y las implicadas, rutas alternas en el manejo de conflictos dentro de la institución que puedan ser efectivas en sus propias vidas.

Lo anterior favorecerá la labor que realizan los directores o directoras, las y los docentes, madres y padres de familia, entre otros, porque detectarán con facilidad la presencia de la violencia en la institución y las consecuencias negativas que genera; pero, ante todo, permitirá la apertura de espacios de comunicación y formación en la deconstrucción de las identidades masculinas y femeninas y de su relación con la violencia intra familiar y social.

En la actualidad, se carece de este tipo de información aplicada directamente a los problemas del aula; por consiguiente, la investigación es sumamente valiosa en el ámbito educativo y coadyuvará en la atención de esta problemática.

Se espera que los resultados obtenidos sirvan de referencia para la elaboración de otras investigaciones que permitan verificar y mejorar las conclusiones a las que se llegará, lo que permitirá tomar medidas efectivas para disminuir los niveles de violencia en las aulas, sobre todo en las de tipo ínter genérico.

El estudio se centrará en alumnos y alumnas de décimo nivel, por cuanto estos han permanecido más tiempo en la institución y ello permite analizar mejor la forma en que manejan los conflictos en las materias de Español, Matemática

La selección de las materias mencionadas se fundamenta en las siguientes razones: Español representa una materia del área de letras y los estudiantes tienen acceso al diálogo y a la exposición de los problemas; Matemática por ser una materia más árida en la expresión oral.

El tomar en cuenta todos los aspectos considerados trascendentales en el aumento de la violencia dentro de las aulas de las instituciones de secundaria, traería como consecuencia un estudio exhaustivo e interminable, por lo que el tema se limita a la violencia en relación con el currículo oficial del sistema educativo, en un grupo del nivel de décimo, en las materias de Español, Matemática y cómo ésta afecta las interacciones entre los y las estudiantes y los y las docentes.

La experiencia de la autora en el campo educativo, su estudio de violencia en aulas escolares y en la solución de conflictos a nivel institucional ayudará a entender el fenómeno en estudio de manera que se construyan respuestas creativas y pertinentes al problema de la violencia en el aula.

Es factible la inversión económica y de recursos humanos pues no implicará una erogación extraordinaria de tiempo o de recursos; además, se posee contacto directo con los integrantes de la población establecida, lo cual permite un acceso inmediato a la información.

El proceso de la investigación y sus resultados serán de gran beneficio para los y las protagonistas de la violencia engendrada en la aplicación de un currículo que por su estructuración y normativa homogenizadora y represiva produce violencia en las interacciones de las aulas (Cascante, 2002) y sus resultados darán luces para comprender la problemática, y así contribuir a su solución. La confidencialidad de los datos, de los y las informantes y de la institución será del celo y cuidado de la investigadora. Desde ningún aspecto será un problema ético o moral la ejecución y publicación de sus resultados.

Por lo tanto, se plantea el siguiente problema:

### **1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

¿Cuáles son las manifestaciones de violencia que se generan en las relaciones interpersonales, entre estudiantes: hombres y mujeres de un grupo de décimo año, en las materias de Español y Matemática? y ¿cómo se relacionan éstos con el enfoque curricular que practican las y los docentes en un colegio secundario de una zona urbana de San José durante el curso lectivo 2003.

## **1.4 OBJETIVOS**

### **1.4.1 OBJETIVO GENERAL**

Determinar cómo el manejo del enfoque curricular empleado por la y el docente de Español y Matemática en un colegio de secundaria con las y los estudiantes de décimo año incide en las manifestaciones de violencia que se generan en el aula, dando particular interés a las relacionadas con el género.

### **1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Identificar cuál es el enfoque curricular que emplean la y el docente en el aula de estudio y de que forma influye en las materias de Español y Matemática

Caracterizar las manifestaciones de violencia que se dan dentro del aula en las materias de Español y Matemática, en las interacciones entre los diferentes actores sociales.

Interpretar la forma en que responden las y los personajes del escenario de estudio ante las manifestaciones de violencia dentro de las interacciones antes descritas, en las materias de Español y Matemática.

Establecer la relación entre las manifestaciones de violencia en el aula y el enfoque curricular que emplean la y el docente en el aula de estudio en las materias de Español y Matemática.

# **CAPITULO II**

## **MARCO TEÓRICO**

## 2.1 ASPECTOS GENERALES

El estudio parte de la perspectiva de que la educación es socialización, es decir es producido de afuera hacia adentro, abarcando la personalidad total del educando y no solo los aspectos cognitivos. La educación pretende incorporarlo dentro de la sociedad en general y en un lugar de ella en particular. *“En un sentido algo más estricto, deberíamos decir que la educación es la socialización consciente, o sea algo menos que todo proceso de socialización, pero mucho más que la simple escolaridad”* (Giner y otros, p.250)

La definición trae implícita la perspectiva de que esta socialización parte de un proceso de interacciones y vivencias entre educadores y educandos, que van definiendo la personalidad, los conocimientos y las posibilidades del individuo en un futuro cercano.

A un nivel formal, este proceso tiene como referente una serie de normas y leyes que son de acatamiento obligatorio y dan los parámetros de lo que es necesario y/o deseable. En primer lugar, se tienen las políticas educativas y los correspondientes programas educativos. En segundo lugar la autoridad del profesor o profesora, cuya misión es poner en práctica todo el conocimiento que ha adquirido a lo largo de toda su formación.

Ahora bien, el sistema educativo desde esta perspectiva no actúa como tabla rasa sobre los educandos y las educandas, pues llevan todo un proceso de socialización procedente de sus familias y amistades, que inciden en su actitud hacia la enseñanza, su comportamiento y en la asimilación que hacen de todo los contenidos implícitos y explícitos. Es dentro de este tipo de vivencias sociales que se construye una serie de estereotipos, entre los que se encuentran los referidos al género:

*“El plan de estudios formal de los colegios, aparte de la participación en los juegos, ya no distingue en forma sistemática entre chicos y chicas. Sin embargo, existen otros “puntos de entrada” para el desarrollo de las diferencias de género en la educación. En éstos influyen las expectativas del profesor, los rituales escolares y otros aspectos de un plan de estudios oculto”* (Giddens, 1999, p.524)

Es en este contexto, con la intervención del y de la profesora, la forma como interpreta y ejecuta un determinado currículo en el salón de clases, aspectos básicos en la creación de las diferencias de género, las cuales pueden generar la violencia.

La Organización Mundial de la Salud define la violencia como:

*“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectiva, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.”(OMS, 1996)*

De las citas anteriores, puede deducirse que el profesor o la profesora diferencian entre estudiantes de ambos géneros, porque en un análisis literal de las definiciones, en la mayoría de los casos se discrimina a la mujer, ya que los varones despliegan fuerza física.

Básicamente, la promoción de estas diferencias está en las creencias y actitudes del y de la educadora, las que se incorporan en su enfoque curricular, es decir en la forma como concibe la función de la educación en la sociedad y en particular lo referente al género *“Aunque hoy en día no existen planes de estudios ni enfoques curriculares que distingan de forma sistemática entre chicos y chicas” (Giddens, 1999, p.524)*, lo cual es llevado a la práctica por las conductas del o la profesora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al fomentar así la violencia de manera sutil y por lo general inconsciente del hecho discriminatorio .

Sin embargo, este proceso no es unidireccional, el mismo profesor o profesora también puede ser objeto de violencia en la medida en que los y las alumnas que se han acostumbrado a la violencia a lo largo de su proceso de socialización la descarguen en la imagen de autoridad.

Es importante hacer notar que en décimo año, donde se realiza la investigación, existe ya un largo proceso de formación sociocultural, del cual el sistema educativo ha sido vehículo, esto permite que la concepción usada por los protagonistas en el aula y los aspectos asociados a ella estén bastante arraigados, aunque ellos no sean conscientes de esta situación.

El cúmulo de creencias y de concepciones que manejan en el aula las y los docentes, las y los estudiantes acerca de las manifestaciones de violencia, así como aquellas subyacentes en la normativa institucional que los regula, es el objeto de develación de este estudio.

## **2.2 PERSPECTIVA GÉNERO SENSITIVA**

A lo largo de la historia, el género ha sido una forma casi universal de clasificar a los seres humanos, donde la mayoría de las sociedades han construido sus sistemas de convivencia por solo dos géneros: hombre o mujer, aunque esporádicamente han existido sociedades con más géneros, cuatro, ocho o doce (Lagarde, 1992, p.4). Esto es así, en la medida en que la sociedad asigna

características biosicoculturales a los grupos humanos, a partir de la identificación de características sexuales.

Debido a esta constante histórica, actualmente se concibe que la clasificación de hombres y mujeres es un hecho natural, se cree que el ser humano nace con género definido y por lo tanto cualquier persona que intente apartarse de la clasificación establecida es anormal:

*“Esta es una primera característica de nuestra cultura en torno a los géneros: Creer que es un hecho natural que seamos mujeres u hombres. Un segundo elemento de esta manera de ver el problema, es que además de ser natural es universal. En todos los lados ocurre lo mismo y seguirá ocurriendo. En esta prioridad lo natural se convierte en universal y atemporal.” (Lagarde, 1992, p.4)*

Esta concepción descarta los aspectos sociales que definen al hombre y a la mujer, sin tomar en cuenta los aspectos de aprendizaje y cultura que condicionan no sólo la concepción del género; sino también los roles que las familias, las comunidades y los países fijan a partir de ahí y que no son estáticos sino que están en constante cambio.

*“El primer movimiento en falso... es la identificación del género con el sexo, o el sexo como está construido socialmente, o el papel sexual, cuando de hecho el habla común sobre lo femenino y lo masculino no trata necesariamente y ni siquiera la mayoría de las veces sobre ninguna de estas cosas, sino que tiene que ver típicamente con cualidades intencionales y en realidad ideales” (Smith citado por Hawkesworth, 1999, p.15)*

En la mayoría de las sociedades actuales el género depende de la anatomía corporal, y a partir de ahí, el género se construye sobre una serie de relaciones sociales y de comportamiento, entre otros.

Dentro de este contexto, uno de los aspectos condicionantes del género son las relaciones de poder. Una concepción tradicional del poder se define como la capacidad de hacer que ciertas personas hagan lo que otra desea. Esto ha significado en la práctica un dominio del hombre sobre la mujer:

*“Existe entonces una relación de dominio que significa la capacidad de controlar y decidir sobre la vida del otro. Por el solo hecho de ser mujer u hombre tenemos la potencialidad de ejercer nuestros poderes. Los hombres de ejercer el dominio sobre las mujeres, es decir, de controlar sus vidas y decidir sobre ellas en múltiples formas, y las mujeres de ejercer sus poderes desde la subalternidad.” (Lagarde, 1995, p.10)*

Las relaciones de poder en cuanto a género, han estado conformadas a partir de relaciones represivas propias de la sociedad patriarcal, la que funciona dentro de un sistema capitalista en la mayoría de los países del mundo actual.

El dominio en las relaciones sociales se constituye a partir de una serie de diferenciación en roles y funciones, que especializa a las personas en ciertas tareas.

*“La condición genérica de las mujeres hace que lo más importante en nuestras vidas sea lo que ocurre en torno a la materno-conyugal. Para las mujeres algunas instituciones tienen una importancia vital, como por ejemplo la pareja conyugal. La otra institución importante es la familia, que funciona como una entelequia como si fuera un personaje. Incluso se utiliza en término madres de familia como si familia fuera una persona.”(Lagarde, 1992, p.10)*

La característica de las relaciones de poder entre hombre y mujer en la sociedad capitalista es que *“ha separado la sexualidad de la producción y ha ubicado a los seres especializados en la reproducción en un mundo social y económico desvalorizado”*. (Lagarde, 1992, p.10)

En el capitalismo, el valor de cambio es lo central en la economía, esto hace que las personas sean vistas como parte de una cadena del sistema, es decir, individuos con una función en la reproducción del capital.

En un mundo cosificado se ha redefinido el papel de la mujer en un doble ámbito: la familia y el trabajo. A ella se le recargan las áreas de educación de los hijos y de mantenimiento del hogar, es decir, se le pide una doble responsabilidad, a pesar de que los valores democráticos de la sociedad actual promueven la igualdad en las diversas esferas, su deber es reproducir la familia y contribuir económicamente.

El capitalismo crea una serie de mecanismos de consenso y validación de las relaciones sociales que otros sistemas no poseen, y de ahí la dificultad de introducir ideas innovadoras contra un aparato teórico totalmente organizado y reforzado por las diversas políticas culturales y los modelos de desarrollo social instituido.

En todo caso, la violencia en la institución educativa, se refiere a una violencia que se produce en un contexto capitalista, donde la reproducción se manifiesta en la enseñanza de que todas las personas son iguales y tienen los mismos derechos, y de forma explícita las diferencias de género tienden a desaparecer.

Además, en la sociedad moderna, la enseñanza tiende a tecnificarse por medio de planes y programas de educación y todo un programa de desarrollo de profesionales especializados en la rama, que son entes centrales de autoridad.

Estos aspectos deben ser tomados en cuenta, pues la violencia se produce en un contexto social e histórico determinado.

### 2.2.1 EL CONCEPTO DE VIOLENCIA

Las diferentes definiciones de violencia a través de la historia han sido estrechamente asociadas con el daño. De esta forma autores como Zilman definen la violencia como *“aquella respuesta que busca infligir daño corporal o psíquico a otra persona motivada para evitar tal castigo”* (Fernández, 1998, p.36).

La intención de daño puede abarcar tanto aspectos morales, psicológicos y físicos. En la actualidad ha habido una revisión profunda de este concepto, producto de estudiar los diversos actores presentes en la violencia; de esta forma se pasa de la violencia comprendida como acto a la violencia entendida como interacción. Por esto más que una definición normativa, se procura llegar a entender la agresión como una situación interpretada por todos los sujetos implicados.

En esta línea:

*“Mummendey y sus colaboradores dan un paso más y abogan plenamente por la interacción. Lo que importa ahora es tanto el punto de vista del agresor como el de la víctima, las evaluaciones de ambos, sus justificaciones, atribuciones,...el concepto de agresión es evaluativo y no descriptivo por lo que el centro de estudio será la consideración de por qué una acción agresiva, el porqué de una evaluación como tal.”* (Fernández, 1998, p.37)

Como se aprecia, los puntos de vista de todas las partes implicadas, agresores, agredidos y espectadores, son importantes. Se debe tener en cuenta que quien actúa contra otra persona, lo hace con el propósito de ser considerado agresor, de lo contrario no existiría el motivo para realizar tal acción.

Este tipo de interacciones se desarrollan de una forma muy particular dentro del sistema educativo. Como se ha explicado, existe una relación entre el profesor y los estudiantes, que desarrollan sus acciones dentro de una serie de pautas previamente fijadas por el Estado, es decir de acuerdo con planes, programas y una serie de normas dadas en las instituciones, que operan desde un contexto de globalización económica, generalmente, de subordinación de los países en desarrollo como el nuestro a países poderosos económicamente, situación que viene generando la polarización de las clases sociales: rica y pobre y las implicaciones socioculturales que conllevan estos sectores del país.

## 2.2.2 TIPOS DE VIOLENCIA

Para entender plenamente la violencia producida en los centros educativos, es preciso indicar los tipos de violencia que se desarrollan en las interacciones sociales.

### - Violencia interpersonal

Comprende un abanico de actos que van desde la intimidación y las peleas hasta formas más graves de agresión y el homicidio. (Informe Mundial... 2002, p.6)

Algunos niños presentan problemas de comportamiento en la primera infancia, que van derivando hacia formas más graves de agresión al entrar en la adolescencia y suelen persistir en la vida adulta. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes que se comportan de forma violenta lo hacen durante períodos más limitados, en la adolescencia, y tras haber mostrado pocos o ningún signo de problemas de comportamiento durante la infancia.

Las diversas formas de la violencia interpersonal tienen en común muchos factores de riesgo. Algunos consisten en características psíquicas y del comportamiento, como un escaso control de éste, una baja autoestima, y trastornos de la personalidad y la conducta.

Estos aspectos se interpretan como una predisposición del individuo, pero para que se desarrollen conductas violentas son necesarios otros aspectos como los que se describen a continuación:

- Las experiencias afectivas carentes de lazos emocionales y de apoyo.
- El contacto temprano con la violencia en el hogar (ya sea como víctimas directas o como testigos)
- Las historias familiares o personales marcadas por divorcios o separaciones.
- El abuso de drogas y alcohol se asocia con frecuencia a la violencia interpersonal.
- La pobreza, las disparidades en los ingresos y las desigualdades entre los sexos.

*“El comportamiento violento o delictivo antes de los 13 años es un factor individual significativo, así como la impulsividad, las actitudes o las creencias agresivas y los malos resultados escolares. El hecho de haber sufrido castigos físicos severos o presenciado actos de violencia en el hogar, la falta de supervisión y vigilancia por parte de los padres y la asociación con compañero delincuentes son otros factores importantes” (Informe Mundial... 2002, p.16-17)*

Por lo tanto, los problemas de violencia interpersonal se originan dentro de las interacciones de los y las adolescentes con su medio, que abarca la familia, los amigos y las y los compañeros del centro educativo, dónde los lazos emocionales, las actitudes y las creencias, así como la presencia de actos de violencia, predisponen al individuo. El centro educativo puede fomentar actitudes proclives o no a la violencia; sin embargo, las y los jóvenes viven fuera de la institución educativa varias experiencias y por lo tanto, lo que haga el centro educativo está condicionado por el ambiente externo a este.

### **- Violencia dirigida contra uno mismo**

Generalmente abarca el suicidio, que en muchas partes del mundo está estigmatizado, es decir condenado por razones de religiosas o culturales. Este es un acto subrepticio y rodeado de tabúes, y es probable que no se reconozca, se clasifique erróneamente o se oculte de forma deliberada. *“El pensamiento suicida va desde el mero pensamiento de quitarse la vida, al planeamiento, la búsqueda de medios para llevarlo a cabo. El intento de matarse y la consumación del acto”* (Informe Mundial... 2002, p.5)

Diversos acontecimientos o circunstancias, como la pobreza, el desempleo, la pérdida de personas queridas, las discusiones con la familia o los amigos, la ruptura de las relaciones y los problemas legales o relacionados con el trabajo, pueden aumentar el riesgo de que las personas atenten contra sí mismos.

Al igual que en la violencia interpersonal, los factores de riesgo predisponentes son: el abuso del alcohol y las drogas, los antecedentes de abusos físicos o sexuales en la infancia y el aislamiento social. (Cfr. (Informe Mundial... 2002, p.5)

También influyen una serie de problemas psiquiátricos, tales como: la depresión y los trastornos anímicos, la esquizofrenia y el sentimiento general de desesperanza (Cfr. (Informe Mundial... 2002, p.5)

### **- Violencia colectiva**

En la violencia colectiva, se hace un uso instrumental de la misma por sujetos que son identificados como miembros de un grupo frente a otro grupo o conjunto de individuos para lograr una serie de objetivos sociales.

*“Esta clasificación tiene también en cuenta la naturaleza de los actos violentos, que pueden ser físicos, sexuales o psíquicos, o basados en las privaciones o el abandono, así como la importancia del entorno en el que se producen, la relación entre el autor y la víctima y en el caso que nos ocupa, sus posibles motivos.”* (Informe Mundial... 2000, p.6).

La violencia colectiva, se estima como consecuencia ante la amenaza directa de muerte y del combate, así también las elevadas tasas de morbilidad y mortalidad de la población civil por diversas causas indirectas es otra forma de violencia colectiva.

La violencia colectiva se asocia a diversos problemas psíquicos y comportamentales: depresión y ansiedad, conductas suicidas, abuso de alcohol y trastorno por estrés postraumático. Asimismo los conflictos familiares y agresiones a otras personas son causa de la violencia colectiva, esta situación se exagera a menudo por el acceso a las armas y por el acostumbramiento de las personas a la violencia tras una larga exposición a los conflictos.

Debido a que esta investigación se circunscribe a los centros educativos y en las relaciones entre alumnos y profesores que se dan en ellos, el tipo de violencia predominante es la violencia interpersonal y sus orígenes

### **2.2.3 CAUSAS DE LA VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Se consideran que son numerosos los factores y condicionantes de las conductas violentas en los centros educativos y fuera de éstos, empezando por una sociedad en la que se fomenta la agresividad en todos los niveles, desde los asaltos hasta las sangrientas películas de acción.

*“De un lado, la agresividad puede ser la expresión de factores relativamente independientes de la escuela, como los problemas personales, los trastornos de relación, la influencia del grupo de amigos o la familia. De otro, podemos decir que la conducta agresiva de los niños está condicionada por la estructura escolar y sus métodos pedagógicos, económicos y sociales. En la mayor parte de los casos, intervienen todos o varios de estos factores, pues las interacciones y las relaciones interpersonales solo pueden entenderse contemplando de una forma global las condiciones sociales e institucionales en que se producen, siendo por otra parte las personas que intervienen con sus interacciones en la configuración de los sistemas e instituciones sociales. En definitiva existe un estrecho lazo entre problemas sociales, familiares, escolares y personales en el origen de la violencia escolar.” (Palomero y Fernández, 2000, p.29)*

La violencia escolar proviene así de varios ámbitos que pueden clasificarse en:

-Causas individuales

Ciertas patologías infantiles y juveniles se relacionan con la violencia, incluyendo la baja tolerancia a la frustración, déficit de atención, hiperactividad, toxicomanías,

problemas de autoestima, depresión, estrés y trastornos psiquiátricos, entre otros. (Palomero y Fernández, 2000, p.29)

Se encuentran muchachos que son rebeldes y gustan de tener oposición a las directrices que les brindan sus padres o bien jóvenes maltratados que se convierten en maltratadores a través de un proceso de imitación. También un aspecto relacionado con el género que contribuye a la violencia es la cultura machista.

*“... la cultura machista y la exaltación de los modelos duros y agresivos imperantes en nuestra sociedad. Numerosas investigaciones señalan una mayor incidencia de la indisciplina y la violencia escolar entre los chicos, lo que probablemente se debe a las siguientes causas: 1) Existen una serie de actitudes y comportamientos diferenciales entre chicos y chicas, relacionados con la inteligencia emocional y el éxito o fracaso en la escuela ... 2) Podemos afirmar que los chicos gracias a la influencia de la televisión, el cine, los videojuegos ... y de la sociedad en general suelen identificarse con modelos más agresivos y rebeldes... Podemos afirmar, en consecuencia, que las actitudes y comportamientos diferenciales de chicos y chicas en el aula, y la identificación con ciertos roles, son determinantes tanto del rendimiento escolar como de la aparición de violencia en las aulas” (Palomero y Fernández, 2000, p.29)*

La cita expone un aspecto fundamental para la investigación. La violencia de los adolescentes es diferente en el caso de los hombres y las mujeres, la que es producto de un proceso de socialización, donde se institucionaliza una diferenciación de roles, donde al hombre se le inculca la violencia como mecanismo para ejercer poder y a la mujer el sometimiento bajo la excusa del predominio de su parte afectiva.

#### **- Causas familiares**

La escuela es el primer vehículo de socialización y formación de personalidad, por lo tanto influyen en el ajuste social y educativo del individuo, siendo el origen de algunos de los problemas de violencia. En general familias desestructuradas y con problemas de alcohol y drogas son fuente de violencia social, pero también las que muestran desapego y carencia de lazos afectivos hacia los menores de edad. (Palomero y Fernández, 2000, p.29)

#### **- Medios de comunicación**

Los medios poderosos: como la televisión, los videojuegos e Internet, contribuyen a que los y las jóvenes interioricen los actos violentos como algo cotidiano y normal en las soluciones de situaciones conflictivas del diario vivir y aplicar el patrón que se le da en donde los agresores son los ganadores y los que pasan a

dirigir a determinado grupo social. Este tipo de situaciones se demuestra en España, con el ejemplo que se expone a continuación:

*“el 28% del contenido de la televisión de TVE estuvo íntegramente dedicada a imágenes violentas. Además y según este estudio, a programación infantil de todas las televisiones emitió, durante toda la semana, hasta 101 escenas que reflejan actitudes sexistas o que atentan contra la dignidad de las mujeres, lo que conduce a que los niños construyan una imagen sesgada del rol de estas en nuestra sociedad” (Palomero y Fernández, 2000, p.31)*

### **- La institución educativa**

La misma institución educativa es importante en la génesis de la violencia escolar. La convivencia en el centro educativo como se ha dicho, está condicionada por un conjunto de reglas oficiales en unos casos y extraoficiales en otros. Son una serie de parámetros que tienden a imponer normas de conducta y disciplina que *“pueden hacer difícil la convivencia y/o provocar reacciones agresivas de los estudiantes y de los profesores” (Palomero y Fernández, 2000, p.32)*

El sistema escolar al condicionar el trabajo y la convivencia puede favorecer la competitividad y los conflictos entre sus miembros o por el contrario la cooperación y el entendimiento de todos (Palomero y Fernández, 2000, p.32). Así la importancia de la organización de la institución educativa, el currículum, los estilos democráticos, autoritarios o permisivos de gestión, los métodos y estilos de enseñanza y aprendizaje, la estructura cooperativa y competitiva, valores, normas y reglamentos entre otros (*Palomero y Fernández, 2000, p.32*), *estimulan o no los comportamientos violentos en la escuela. En relación con las interacciones de los y las estudiantes(Palomero y Fernández, 2000, p.32),.*

*“... las relaciones interpersonales en la escuela son fundamentales para la creación de climas más o menos propicios a la convivencia. Así las relaciones entre profesores crean muchas veces un clima enrarecido que en nada favorece la convivencia y buen funcionamiento. Quizá los problemas más frecuentes son las dificultades para trabajar en equipo, la falta de respeto hacia los profesores, la existencia de bandos enfrentados en cuestiones fundamentales, la crítica destructiva y la marginación y victimización de algunos profesores por sus propios compañeros o por la dirección del centro”*

## **2.2.4 MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Debido al contexto específico en que se dan las relaciones de violencia en las instituciones educativas, las cuales están afectadas por el sistema de reglas

institucionalizadas (es decir de cumplimiento de ciertos requisitos de conducta y estudios que condicionan las relaciones sociales), la violencia adquiere una serie de matices propios que han sido definidos por los investigadores de la siguiente forma de acuerdo con el tipo de interacción social.

### **- Violencia hacia los y las profesoras**

Los problemas de disciplina en los centros educativos son sin duda un aspecto importante de la pedagogía. El o la docente son los encargados de impartir disciplina y por lo tanto son vistos como una fuente de autoridad, la cuál puede ser cuestionada mediante una serie de manifestaciones donde se incluye la violencia.

*“La falta de disciplina se puede manifestar de muy diversas formas, entorpeciendo la vida diaria de las aulas, los procesos y tareas educativas que en ella se desarrollan y su clima relacional” (Palomero y Fernández, 2000, p.28)*

Cuando él o la docente asume la autoridad para establecer el clima de trabajo que requiere, los y las estudiantes se manifiestan con violencia, demostrándolas por medio de presiones, insultos o agresiones, en algunas oportunidades, actúan violentamente ante las llamadas de los y las profesoras a la disciplina en el aula frecuentemente, los noticieros televisivos en Costa Rica, mostraron a un docente golpeado en la cara por un estudiante a quien llamó la atención y no ganó su curso en la materia de Estudios Sociales el año pasado Todo ello causa fatiga y estrés entre el profesorado

### **- Violencia de la institución hacia las y los adolescentes**

Este tipo de violencia tiene manifestaciones sutiles e indirectas, y debe tenerse en cuenta a la hora de estudiar la violencia entre los escolares.

*” A veces se manifiesta en un clima de clase tenso, falta de democracia, de participación, de normas de convivencia y pautas de comportamiento inadecuadas o no consensuadas ...; otras veces, las prohibiciones, la arbitrariedad, los castigos, y el no reconocimiento de los derechos de los estudiantes son moneda común.” (Palomero y Fernández, 2000, p.28)*

Todo este tipo de comportamientos puede provocar estrés, fatiga y sentimiento de fracaso en los estudiantes, los que muchas veces al sentirse excluidos desarrollan odio o antipatía hacia su (s) profesor (es) o el centro escolar, contribuyendo a aumentar el ausentismo y la deserción. (Cfr. Palomero y Fernández, 2000, p.28)

## - Violencia entre las y los adolescentes

Es una manifestación de agresión física, psicológica y/o moral que se da hacia otro compañero o grupo de alumnos, sobre los que se quiere ejercer poder, lo que se realiza de forma reiterada.

Palomero y Fernández señalan al respecto:

*“Dicha imposición tiene diferentes manifestaciones: maltrato verbal (insultos, rumores), robo, amenazas, agresiones y aislamiento social. En el caso de los chicos su forma más frecuente es la agresión física y verbal, mientras que en el de las chicas su manifestación es más indirecta, tomando frecuentemente la forma de aislamiento de la víctima o exclusión social. La agresión física tiende a disminuir con la edad y su mayor nivel de incidencia se da entre los 11 y los 14 años; 4) finalmente su escenario más frecuente suele ser el patio de recreo (en primaria), que se amplía a otros contextos (aulas, pasillos...) en el caso de secundaria.” (Palomero y Fernández, 2000, p.28)*

Lo expresado en relación con la violencia directa y sus matices de acuerdo con el género coincide plenamente con la afirmación de que la violencia escolar se manifiesta de forma diferente de acuerdo con el género. En el caso de los muchachos se recurre más a la violencia física o a los insultos directos, y en el de las muchachas prefieren resolver la situación al apartar a una amiga del grupo, o ser indiferentes ante ella. (Palomero y Fernández, 2000, p.28). Evitar la confrontación de la violencia se relaciona con un proceso de socialización donde culturalmente la diferencia de roles entre hombres y mujeres usualmente privilegiada hace que hombres y mujeres tengan comportamientos diferentes en los mismos escenarios, incluido el centro educativo.

Una vez subrayados algunos aspectos relativos al género y su vinculación con la violencia, se explica su relación en la sección siguiente.

### 2.2.4.1 VIOLENCIA Y GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Se ha llegado a acuñar el término “régimen de género” para describir *“el patrón de prácticas que construye varios tipos de masculinidad y feminidad entre el profesorado y el alumnado, las ordena en términos de prestigio y poder y construye una división sexual del trabajo dentro de la institución” (Acker, 2000, p.122)*

Las pocas investigaciones realizadas acerca del tema, tienden a demostrar que el género actúa como un principio organizador mayor, que se aplica a uniformes,

asignaturas curriculares, prácticas administrativas, actividades en el aula e incluso en la distribución del espacio. (Acker, 2000, p.122).Se destaca que:

*“Lo más sorprendente es la forma inconsciente en que las escuelas mixtas han usado el sexo como clasificador organizativo conveniente para organizar los registros, la localización de las sillas, para hacer filas... El sistema de opciones de la escuela secundaria, los estereotipos de los manuales, anecdotarios y los materiales y la división del trabajo entre el profesorado han sido destacados para contribuir a la creación de un currículo oculto de diferenciación de género.”(Acker, 2000, p.122)*

Con respecto al profesorado, los mismos estudios parecen decir que la actitud de los y las profesoras con respecto al régimen de género está dada más por la rutina y la costumbre que por la malicia (Acker, 2000, p.122) Sin embargo siempre queda la duda sobre la razón por la que rara vez se cuestiona esta hegemonía, lo que puede obedecer a lo enraizado que están los sistemas de creencias, los que son difíciles de modificar.

Se ha expuesto que los aspectos son ocultos; velados muchas veces, por la incongruencia; se ponen en práctica en el manejo que el o la profesora hacen de los contenidos y de los enfoques curriculares al entrar en interacción social con las y los alumnos. Es ahí cuando aspectos “asépticos y objetivos” pasan a ser divididos en las categorías de lo masculino y de femenino.

## **2.3 LA EDUCACIÓN, LOS PARADIGMAS Y LOS ENFOQUES CURRICULARES**

Los enfoques curriculares manifiestan la posición filosófica, epistemológica que, se asume en el proceso educativo, guiando así las teorías de aprendizaje que la sustentan:

- Que tipo de ser humano se quiere formar
- En qué contexto social y cultural
- Con qué opciones ideológicas, políticas, económicas se fundamenta para la toma de decisiones en relación con la organización, ejecución y administración de los componentes del currículo.

“Los enfoques curriculares son aquellos elementos que requiere la educación para agilizar y generalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada microcultura como el aula escolar; allí es donde se materializan las prácticas educativas y se enlazan de una manera u otra con diversos fenómenos culturales; de este enlace es que surgen los enfoques curriculares conocidos en el mundo de la educación... (Voces que callan... 2002, p.15)

La educación ha tenido diferentes visiones en el transcurrir de la historia. En sus múltiples concepciones, se puede hablar de cuatro grandes tendencias. La primera llamada tradicional de tipo academicista, centrada en el desarrollo de las habilidades mentales entre ellas la memoria. La tendencia de educación experimental con fuerte énfasis en la psicología, abonada por la teoría conductista, cuyo accionar se circunscribe al estímulo y respuesta para la adquisición del aprendizaje.

Una tercera se orienta a la percepción de situaciones globales en el acto de aprender, sustentada por la psicología Gestalt, seguida por teorías cognoscitivas que se interesan por la significancia del aprendizaje y las condiciones que se requieren para ello, así como las teorías basadas en la construcción del conocimiento, fundamentadas en los procesos de asimilación y acomodación del conocimiento, como la de Piaget.

La cuarta tendencia, alimentada por la visión antropológica, estudia el fenómeno educativo dentro de un entorno cultural que lo condiciona, pues hay elementos de culturas de poder, afincadas en la concentración del bien material, cuyas ideologías permean los diferentes sectores de los estados, entre ellos, la educación.

En estas circunstancias, la educación, en lugar de liberar al individuo para la creación y el disfrute de su humanidad en vinculación con el contexto, lo enajena, Por lo tanto, la educación debe constituirse en un fenómeno que permita conocer los elementos que manipulan su libertad, para transformar todo aquello que le impida su pleno desarrollo en condiciones de igualdad y dignidad.

Las tendencias educativas citadas, generan formas de plantear el currículo, la autora Shirley Grundy, en su libro *Producto o Praxis del Currículo* y basándose en los intereses de Habermas, presenta tres paradigmas: el técnico, el práctico y el emancipador (crítico), en los cuáles se pueden aglutinar las cuatro tendencias educativas citadas:

### **2.3.1 Currículum técnico**

*El currículo técnico "... ve a la sociedad y a la cultura como una trama externa a la escolarización y al currículo como un contexto caracterizado por las necesidades y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas con el fin de alcanzar los propósitos y objetivos de la sociedad". (Kemmis, citado por Cascante, 1993, p.112).*

En el currículum técnico, *“los alumnos carecen... de poder determinar sus objetivos de aprendizaje. No obstante, los aprendices pueden ejercer también un poder reactivo... pero de nuevo los convierte en reactores, no en actores”*. (Grundy, citado por Cascante 1993, p.53).

En el caso de los y las docentes, estos deben *“...controlar el desarrollo del currículum y también a los y las estudiantes de manera que puedan llegar hasta donde los diseñadores del currículum han planeado”* (Kemmis, citado por Cascante 1993, p.55).

Con respecto a la relación existente entre el o la docente y el o la estudiante, el currículum técnico manifiesta *“un interés de control”* (Grundy, 1987, p.82) así la relación que se da, donde el o la docente observa a la o el estudiante dentro de determinados parámetros y va dando pautas para que los alcance. A su vez el o la estudiante debe preocuparse por lograrlos. Desde esta concepción técnica del currículum, el proceso de enseñanza aprendizaje se centra en el ambiente y estímulos que se presenten, el o la estudiante da respuestas a esos estímulos con el fin de modificar su conducta ante una situación, contenido u objetivo; o sea, precisa más observar lo externo que lo interno, el producto que el proceso y se espera una respuesta o conducta determinada basada en los objetivos, a los que todos y todas deben llegar independientemente de sus características e historia personal.

El o la docente en este caso, debe velar porque este proceso se cumpla a cabalidad, premia la visión del currículum como especialista y autoridad que sabe cuál es la importancia y premura de llegar a los fines u objetivos planificados.

En síntesis, el currículum técnico se ocupa de que la reproducción cultural que tenga la educación como fenómeno de resignificación vaya de acuerdo con otros fenómenos culturales dominantes. Le interesa que el producto obtenido se ajuste a las expectativas delimitadas por un sistema dado, en donde el eje central de las relaciones lo constituye el control de las situaciones, del entorno, de los objetivos y de las y los individuos, en donde cada quien ocupa el rol estipulado, por la puesta en marcha del currículum.

Por estar basado este currículum en una función mecánica y reproductora de la educación, descontextualizada de la cotidianeidad de la sociedad, se ubica en las tendencias educativas del academicismo y del conductismo, del conocimiento.

### 2.3.2 Currículum práctico

El currículum práctico considera a “... *la persona como un sujeto activo, conocedor, moralmente responsable de sus decisiones, y no solo de actuar sino actuar sensatamente*” (Kemmis, citado por Cascante 1983, p.72).

Por otro lado, los y las docentes son considerados como aquellos quienes “...*desarrollen perspectivas no solo sobre la actividad de la educación en los centros educativos y en las clases sino que también sobre su intitucionalización en la moderna sociedad industrial , que no se vean a sí mismos como quienes tienen que decidir en la educación y en nombre de la sociedad sino como participantes en la vasta lucha de la sociedad hacia formas de vida social más racionales, justas y satisfactorias*” (Kemmis, citado por Cascante 1983,p.73).

Para el currículum práctico en cuanto a la educación y sus procesos de aprendizaje “... *la importancia radica en la construcción del significado y en la interpretación es probable que la orientación e integración del contenido sea de tipo holístico en vez de fragmentaria y específica*” (Gundy,, citado por Cascante 1987, p.110).

En este tipo de currículum existe el diálogo, los y las docentes pueden expresar sus intereses y necesidades en tanto que la relación entre estos,”...en el ámbito de la interacción humana se da por supuesta la construcción activa de significado y en sentido ideal, la igualdad de los y las participantes son un acontecimiento. En un ámbito en el que la interacción se produce entre las y los participantes con desiguales capacidades de comprensión o construcción de significado, se reconoce el derecho de estos a ser considerados sujetos no objetos en la interacción. (Gundy, citado por Cascante 1987, p.99).

A diferencia del currículum técnico, donde el curriculista es quien marca las pautas tanto las generales como las específicas, sin derecho a diálogo; en el práctico las situaciones de aula son muy particulares, el reflejo de la cultura a nivel macro afectará definitivamente el proceso educativo y a los y las participantes que no tienen una debida participación. “La teoría práctica del currículum anima a las y los docentes a reorientar su trabajo en el aula del centro educativo, a la luz de sus propios valores, de la deliberación y acción necesarias para tratar el tema del papel del estado en la elaboración de y en la construcción impuesta a las posibilidades de la educación contemporánea” (Kemmis, citado por Cascante 1983, p.79).

Lo anterior implica que dentro de los mecanismos que se mueven en la cultura, la educación debe producir significados de otros fenómenos culturales que los producen, pero no está en libertad de resignificar o reflejar en esos otros fenómenos, sus procesos vividos como ente cultural.

Ante esto, existe más libertad de toma de decisiones para los y las implicadas en la educación, todo dentro de un ámbito, una vez que sale del sistema, debe acoplarse a lo que la cultura defina, y mientras está allí, existirán límites de procesos que la educación no puede ni debe traspasar, a menos que sea acorde con las reproducciones culturales especificadas por el estado dominante. (Voces que callan, 2002, p.18).

El paradigma práctico retoma la capacidad del ser humano para crear, actuar con acciones razonadas y juiciosas, a partir de la comprensión de los fenómenos. Se piensa en este paradigma, en las tendencias cognoscitivas de significancia y de construcción.

### **2.3.3 Currículum crítico**

A continuación se presenta una concepción de este enfoque curricular como un modelo de proceso donde:

*...el conocimiento y la comprensión de desarrollan a través de procedimientos que no predeterminan los resultados de aprendizaje sino que más bien invitan a la investigación creativa y crítica que lleva a los estudiantes más allá de la esfera que pudiesen especificar los profesores. (Kemmis, citado por Cascante 1983, p.75).*

*Una ciencia crítica de la educación plantea el objetivo de cambiar la educación; comprender la educación no es suficiente, sino solo una etapa del proceso de transformación. El cambio en la educación requiere no solo llevar a cabo la interpretación y deducir cómo actuar sino también organizar los procesos mediante los que el análisis puede ser compartido en sociedad y organizar también la lucha política mediante la cual puedan los implicados en el proceso iluminador cambiar las formas existentes de escolarización de manera que sean más adecuadas para poner en práctica los valores educativos. (Kemmis, citado por Cascante 1983, p.92).*

Las y los docentes “... serán investigadores que llevan a cabo una adecuada investigación, un desarrollo apropiado del currículum por sí mismos, (aunque pueden ser ayudados por otros) y manejen con la responsabilidad de probar sus teorías sobre currículum en su práctica escolar”. (Kemmis, citado por Cascante 1983, p.76).

El currículum crítico permite a la educación insertarse activamente en los mecanismos de significación y resignificación de la cultura. No solo reproducir valores, conductas, actitudes, en fin, productos de otros fenómenos culturales, sino que le permite ponerse al nivel de estos, además producir, procesar y que también pueda reflejar y reproducir en otros fenómenos de la cultura, es decir, ser un mecanismo no solo activo sino actor dentro de este gran engranaje que es la cultura. En este tipo de currículum, las y los individuos tienen derecho a opinar, comunicarse e interactuar, partiendo de sus propias realidades. (Voces que callan, 2002, p.19).

Su concepción reconoce mecanismos de control que son posibles de negociar a través de la palabra, esto hace que los y las docentes y los y las estudiantes sean agentes de formación y de cambio. Por lo tanto las relaciones son más horizontales y aunque exista autoridad, esta se observa en un proceso de comunicación más que de coerción o manipulación.

Además en este tipo de currículum el trabajo en equipo permite unas relaciones de poder más abiertas, tanto en el aula como en el fenómeno educativo en general. A la par de la producción de otros fenómenos culturales, la interacción que se da entre los seres humanos dentro de este currículum, tiene un fin especial "... consiste en la capacidad de ver el funcionamiento concreto de las instituciones en toda su complejidad, positiva y negativa para ayudar a otros (y dejar que nos ayuden) a recordar las posibilidades de espontaneidad, elección y modelos de control más equitativos". (Gundy, *citado por Cascante* 1987, p.171).

Por lo tanto el currículum con orientación crítica tiene una visión más utópica, humana y activa, su fin es transformar la sociedad a través de la participación reflexiva de todas y todos los individuos que la conforman. (Voces que callan, 2002, p20).

El paradigma emancipador, además de favorecer lo planteado por el paradigma práctico, busca la reflexión del ser humano acerca de su realización en la sociedad, libre de las ataduras, impuestas por las clases dominantes. Su fin es develar todo aquello que enajena al ser humano para transformarlo, de manera que se logre una convivencia en equidad y libertad. La tendencia educativa en este paradigma es la pedagogía crítica. (síntesis realizada por la Dra. Natalia Campos, 2004).

Para el presente estudio, lo importante es que estos enfoques en nuestro país son definidos de forma consciente e inconsciente en las diferentes políticas educativas nacionales, mediante las concepciones que se dan en el documento Políticas Educativas hacia el Siglo XXI.

Estas, luego son reinterpretadas por cada profesor a la hora en que se enseñan los diversos contenidos y pone en práctica una serie de preferencias ideológicas y didácticas producto de su formación como ciudadano y como profesional.

La formulación de las políticas, como la enseñanza de los enfoques curriculares poseen siempre una concepción de género, tanto si se ignora este aspecto (la omisión indica que no parece importante o se debe ocultar) como si se abarca de manera subyacente o abierta.

La forma en que el enfoque curricular abarca la perspectiva de género definirá el rol que se les da a hombres y mujeres. En este contexto puede contribuir a mantener la violencia instituida en la medida en que promueva la desigualdad y las relaciones de poder entre los géneros, y también en la manera como ayuda a pensamientos y actos violentos.

Lo último se vuelve más palpable cuando él o la profesora complementan los enfoques tradicionales citados con actitudes y representaciones simbólicas que alimentan la incomprensión entre las y los alumnos, o fomentan la discriminación entre los géneros. De esta manera se alienta un tipo de construcción social machista:

*“El proceso de construcción social del varón supone una operación social con dos caras que pocas veces son explicitadas. Por una parte, se reducen las diferencias personales potenciales entre los individuos varones tratando de uniformizarlos en torno a un modelo de sujeto masculino. Por otra, se trata de aumentar las diferencias que todos los varones podrían tener con las mujeres, sometidas a un proceso semejante de reducción de las diferencias individuales y homogenización en torno a un modelo de sujeto femenino”. (Márques, p.18)*

La cita indica que la construcción social que se fomenta pretende una diferenciación entre los géneros, obviando las coincidencias, causando entre otras cosas el fomento de la violencia.

*“... un individuo varón puede ser potencialmente más o menos agresivo; pero en primer lugar, se le educará fomentando su agresividad y, en segundo lugar, independientemente de la mayor o menor agresividad que haya alcanzado, será tratado como si realmente tuviese la agresividad que la sociedad le atribuye al prototipo masculino”. (Márques, p.18)*

Se constata así que la forma en que se educa puede promover la violencia, la que en las relaciones entre los géneros se basa en remarcar las diferencias como una manera de crear desigualdades. Esto se da en los enfoques curriculares tanto en las políticas de las autoridades educativas como en la apropiación e interpretación de los enfoques curriculares del y la educadora (marginando y diferenciado a sus alumnos y alumnas, sean hombres o mujeres,). La relevancia de la institución educativa como transmisor de la violencia se muestra en que:

*“El centro educativo como espacio cerrado donde se establecen normas propias de comunicación, es una de las instituciones importantes, junto a la Iglesia o la familia, en donde se desarrolla con mayor claridad la condición del emisor y el receptor como agentes reproductores de los factores simbólico sociales.” (Vera Aguilar, 2001, p.16)*

Lo anterior, significa el reto de construir una cultura equitativa de género en la enseñanza (Ministerio de Educación, 2000, p.2) lo que implica analizar las diferentes manifestaciones de violencia, las características específicas en cada género y las formas en que la enseñanza actúa ayudando en fomentar las diferencias. La condición de género apenas se está introduciendo en los planes y programas educativos, por lo que sigue siendo un reto una enseñanza que promueva una verdadera igualdad y libertad.

La igualdad remite a los principios de justicia y libertad. La desigualdad, comúnmente se asocia al privilegio y discriminación. Pero igualdad y desigualdad no son dos casillas o espacios separados, como resultado de una clasificación dicotómica (A y No A, o A y B) sino que más bien son momentos de un mismo movimiento en torno a cómo se vive y qué se hace con la diferencia. *“La igualdad, y en este caso, la igualdad de género es nuevamente una categoría relacional. Se suscribe en este texto una definición de igualdad de género como “igualdad entre” y no como “igualdad a” (a los hombres).” (Mesina, 2001)*

La igualdad de género trata de una relación de equivalencia, el parámetro que permite tratar a sujetos diferentes como iguales, al tener el mismo valor. Contrariamente, el patriarcado ha puesto lo masculino en representación de toda la humanidad. *“A partir de esta caracterización de la igualdad de género, se infiere la importancia de cuestionar el enfoque de que el género en educación se reduce a un contenido curricular necesario, una opción técnica, algo para agregar a una estructura ya definida.” (Mesina, 2001)*

Esto concuerda con lo que se ha expuesto en reiteradas ocasiones de que aunque se presente el enfoque curricular como algo neutro que tiene que ser aplicado de manera técnica, parte de toda una concepción ideológica de lo masculino como principio rector. A este respecto:

*“Dado que la desigualdad de género compromete el conjunto de las áreas educativas, las relaciones de aprendizaje, las relaciones institucionales, la práctica pedagógica, la gestión y el currículo, el enfoque debe ser necesariamente holístico.” (Mesina, 2001)*

# **CAPITULO III**

# **METODOLOGÍA**

El presente capítulo constituye el marco metodológico de la investigación. En este capítulo se describe la investigación realizada y otros aspectos fundamentales de tipo cualitativo, entre los cuales se encuentran el acceso al campo, la descripción del escenario y la selección de las y los participantes.

Además, se incluye información relacionada con la selección de otras fuentes de información, la definición conceptual de las categorías de análisis, las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de datos, así como el procedimiento utilizado para ello. El capítulo concluye con la descripción de las estrategias definidas para el análisis de los datos recabados.

### **3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación educativa es de tipo cualitativo. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986) la investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Estos autores señalan las siguientes características:

- a. La investigación cualitativa es inductiva
- b. En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- c. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- d. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- e. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- f. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.
- g. Los métodos cualitativos son humanistas
- h. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de su investigación.
- i. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- j. La investigación cualitativa es un arte.

De acuerdo con Cook y Reichardt (1995) este tipo de investigación no pretende la generalización de resultados, sino el estudio de profundidad de casos particulares. Para Barrantes (1999) la investigación de tipo cualitativo postula una concepción fenomenológica, inductiva y orientada al proceso. Según Barrantes la

investigación cualitativa pone énfasis en la profundidad y su análisis no necesariamente es traducido a términos estadísticos.

Dentro de la investigación cualitativa se selecciona el método denominado etnografía. Se consideran como investigaciones etnográficas muchas de carácter cualitativo: estudios de casos, investigaciones de campo, antropológicas, etnográficas y otras en las que prevalece la observación participativa, centran su atención en el ambiente natural, incorporan como co-investigadores a algunos sujetos estudiados y evitan la manipulación de variables por parte del investigador. (Martínez, 1997).

Desde una dimensión práctica, Atkinson y Hammersley (1994), citados por Rodríguez, Gil y García (1986), conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- a) Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo.
- b) Una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados, hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas.
- c) Se investiga un pequeño número de casos, quizás sólo uno, pero en profundidad.
- d) El análisis de datos implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

El estudio en mención se ubica en la etnografía, pues esta "...pretende descubrir las formas particulares de la acción simbólica en las que residen los significados compartidos. Las cuales proveen sentido a las vidas de los miembros de una sociedad particular" (Levine, 1995, p.69). La violencia es la respuesta a algo, es parte del eslabón de una cadena y cada manifestación violenta tiene su significado y razón de ser, tanto para el individuo que la presenta, como para aquellos que están a su alrededor, descubrir esa razón, es parte de este estudio.

También "Lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotras mismas, es decir, transformar nuestras concepciones acerca de otros mundos, para producir conocimiento. Esto se logra al establecer un diálogo con los sujetos que habitan esos mundos y que emplean estrategias propias para intentar transformar o conservar su entorno social y cultural" (Rockwell, 1999, p.70).

La investigación propuesta pretende adentrarse en el mundo educativo desde la perspectiva de secundaria, conocer cuáles son las manifestaciones violentas que se dan y aproximarse al "por qué" de ellas, con el fin de develarlas. De manera

que las y los profesores tomen conciencia de ellas y traten en lo futuro de mejorar la comunicación con las y los estudiantes de secundaria en pro de una cultura de paz.

### **3.2 ACCESO AL CAMPO**

El acceso al campo se entiende como un proceso por el cual el investigador va accediendo a la información fundamental para su estudio (Rodríguez, Gil y García, 1986).

Estos autores indican que el acceso al campo es un permiso que posibilita entrar en la institución para realizar la investigación. No obstante, tal como lo señalan también presenta características mucho más delicadas que conseguir un permiso de ingreso a la institución, el acceso al campo puede estar limitado por la baja disposición de las personas a informar sobre ciertos temas o por la desaprobación de estas personas por la forma en que una investigadora enfoca ciertos problemas.

Además manifiestan que el acceso al campo significa la posibilidad de recoger un tipo de información que los participantes en un proceso educativo sólo proporcionan a aquellos en quienes confían y que ocultan a los demás. Es una tarea que persiste, con mayor o menor exigencia, a lo largo del proceso de recolección de datos.

En el año 2002, cuando inició los estudios de la maestría en Violencia Social y Familiar, la Directora del centro educativo escogido para la investigación se mostró muy complacida y manifestó que me daría todos los espacios necesarios, con la condición de llevar a cabo el estudio investigativo y analizar en la misma los resultados además de buscar soluciones alternativas al problema de las manifestaciones de violencia en el aula.

Solicitó a la coordinadora de la maestría la carta de presentación y seguidamente realizó el trámite respectivo para la autorización y el permiso para reunirme con la docente de Español y el docente de Matemática quienes se mostraron complacidos y ofrecieron los espacios y el apoyo necesario durante el desarrollo de sus lecciones.

Otro aspecto que favoreció la apertura es el hecho de ser funcionaria de la institución con muchos años de laborar en la misma y tener un acceso directo con las y los alumnos y las y los profesores por la condición de la especialidad que imparto.

En el año 2004 al no contar la directora con plaza en propiedad en la institución es trasladada a otra institución y es nombrado un director, por lo que tuve que renegociar el acceso al campo para mi investigación, en el mes de febrero, al principio éste se mostró poco accesible lo cual produjo pérdida de tiempo en el proceso del estudio y desmotivación por la falta de apoyo de su parte. A finalizar febrero sigo insistiendo y logré familiarizarlo e interesarlo en este tipo de investigación, convencido de la importancia de ésta, dio los permisos y espacios necesarios, lo cual fue muy provechoso.

### **3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO**

El estudio se desarrolló en un aula de décimo año de un colegio público ubicado en una zona urbana de San José. Es una institución oficial, académica diurna y con treinta años al servicio de los y las habitantes de la zona. Cuenta además con un Taller Prevocacional, donde se atienden a las y los estudiantes con problemas de aprendizaje: retardo mental leve o moderado, Síndrome de Dawn, sordos, ciegos y mudos.

Toda la institución esta rodeada de malla, al lado norte y sur se ubica una calle muy transitada, donde se localiza una parada de autobuses, al este se encuentra la escuela del lugar, al oeste la iglesia católica, por lo que constantemente los ruidos de los vehículos, transeúntes y de los y las niñas de la escuela intervienen en el trabajo del aula.

La institución tiene una excelente presentación, al costado sur se puede apreciar en la pared un enorme escudo de la institución elaborado por las y los estudiantes producto del servicio comunal en años pasados con material de azulejo finamente tallado y con letras grandes que identifican el nombre de la institución.

La institución cuenta con dos ingresos: por el costado norte, donde se ubica la casetilla del guarda y por el costado sur donde hacen ingreso los vehículos de los y las profesoras al parqueo destinado para tal efecto.

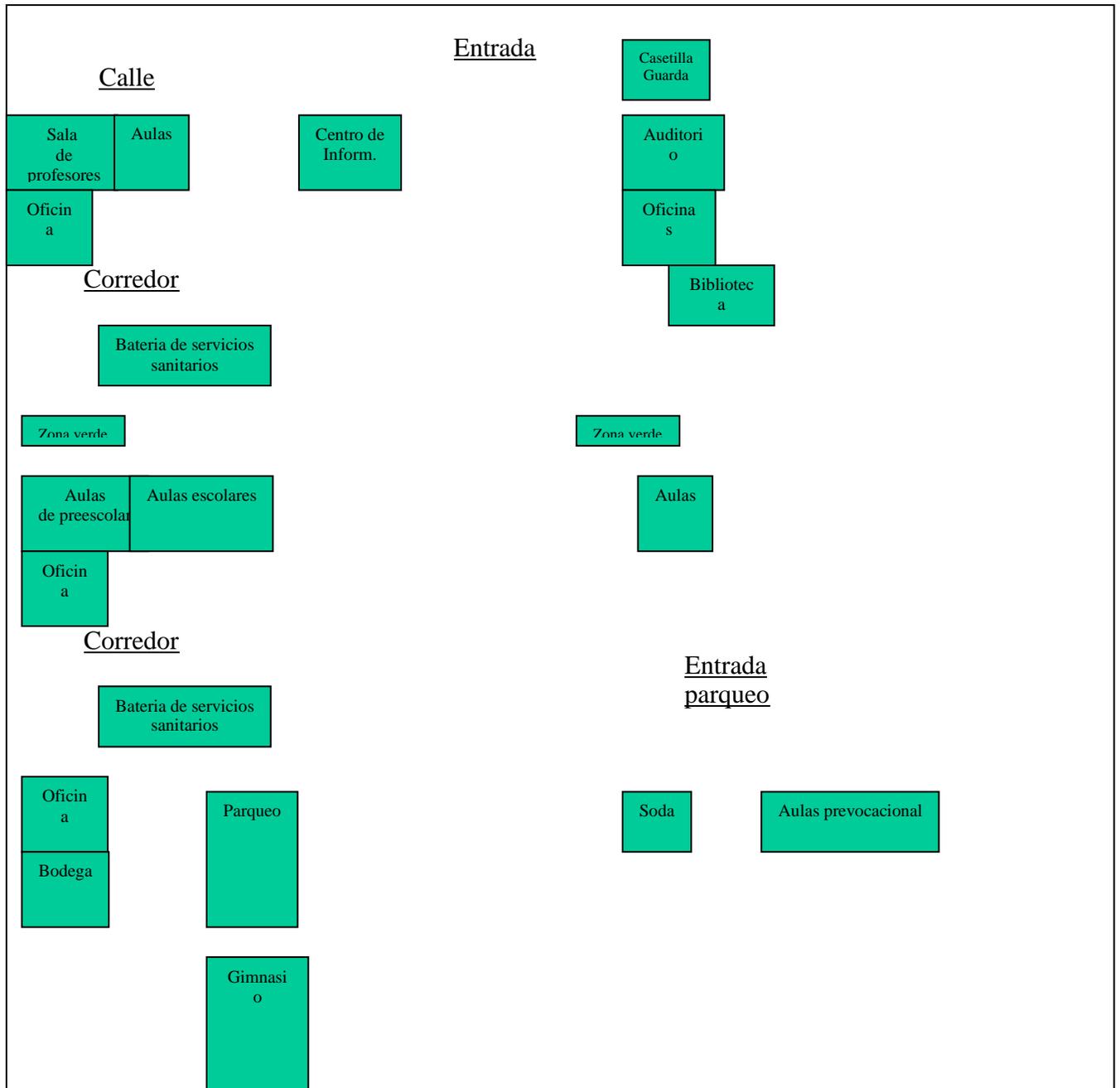
Tanto dentro de las aulas como fuera de ellas, están decoradas con finos acabados de cerámica de diferentes diseños y colores, que proporcionan frescura y belleza. Dentro del plantel se observa una zona verde, que divide un pabellón de otro, con plantas de diferentes colores y árboles que proporcionan sombra.

A continuación se puede apreciar en la figura N° 1 el croquis con la distribución de los pabellones donde se encuentran las aulas, oficinas y talleres.

La institución ofrece a las y los alumnos los siguientes servicios:

- Dos orientadoras
- Soda
- Becas
- Teléfono público
- Biblioteca
- Hornos de microondas
- Una computadora (se encuentra en la biblioteca)
- Laboratorio de informática

Figura 1: Croquis



Fuente: Elaboración propia.

La institución posee un horario de dos jornadas de trabajo: la primera de 7:00 a.m. a 12:05 p.m. y la segunda de 12:30 a 4:50 p.m. Cada lección es de 40 minutos, con dos recreos de 5 minutos y un recreo de 15 minutos por cada jornada, además se ofrece un espacio de 25 minutos para que tanto los y las alumnas, como las y los profesores puedan llevar a cabo su período de almuerzo.

En el año 2003 la institución cuenta con 25 grupos, distribuidos de la siguiente forma:

Séptimos: 7

Octavos: 4

Novenos: 3

Décimos: 3

Undécimo: 2

En la sección del Taller Prevocacional se cuenta con 6 grupos, distribuidos de la siguiente manera:

Séptimos: 2

Octavos: 2

Novenos: 2

Es necesario enfatizar que una de las principales motivaciones para la realización de esta investigación en secundaria es el hecho de continuar un estudio ya existente en primaria: "Voces que callan, mentes que hablan: una perspectiva de la violencia en un aula escolar" por Jenny Cascante Ramírez, 2002.

En el estudio en secundaria se analizan las manifestaciones de violencia en un aula de décimo año tomando en cuenta la perspectiva de género.

Este grupo de las y los alumnos de décimo año fue seleccionado, por cuanto han permanecido más tiempo en la institución y ello permite analizar mejor la forma en que manejan los conflictos en las materias de Español y Matemática, otro factor relevante para la investigación es el contacto directo con las y los alumnos y la y el profesor de las materias respectivas, por el puesto que desempeñan.

La selección de las materias mencionadas se fundamenta en las siguientes razones:

Español representa una materia del área de letras y los y las estudiantes tienen acceso al diálogo y a la exposición de los problemas; Matemática por ser una materia más árida en la expresión oral permite contrastar la forma de resolver los conflictos.

El grupo seleccionado para llevar a cabo la investigación está conformado por 14 mujeres y 17 hombres, con edades que oscilan entre los 16 y 20 años de edad, provenientes de hogares de escasos recursos, y en su gran mayoría de familias monoparentales. Al finalizar el curso lectivo de los 31 estudiantes que conforman el grupo, quedan aprobados 20, 9 aplazados y 2 desertores. Los 9 aplazados presentan en las convocatorias de diciembre y febrero y no logran obtener la nota para aprobar.

Del grupo seleccionado quedan actualmente 8 mujeres y 9 hombres.

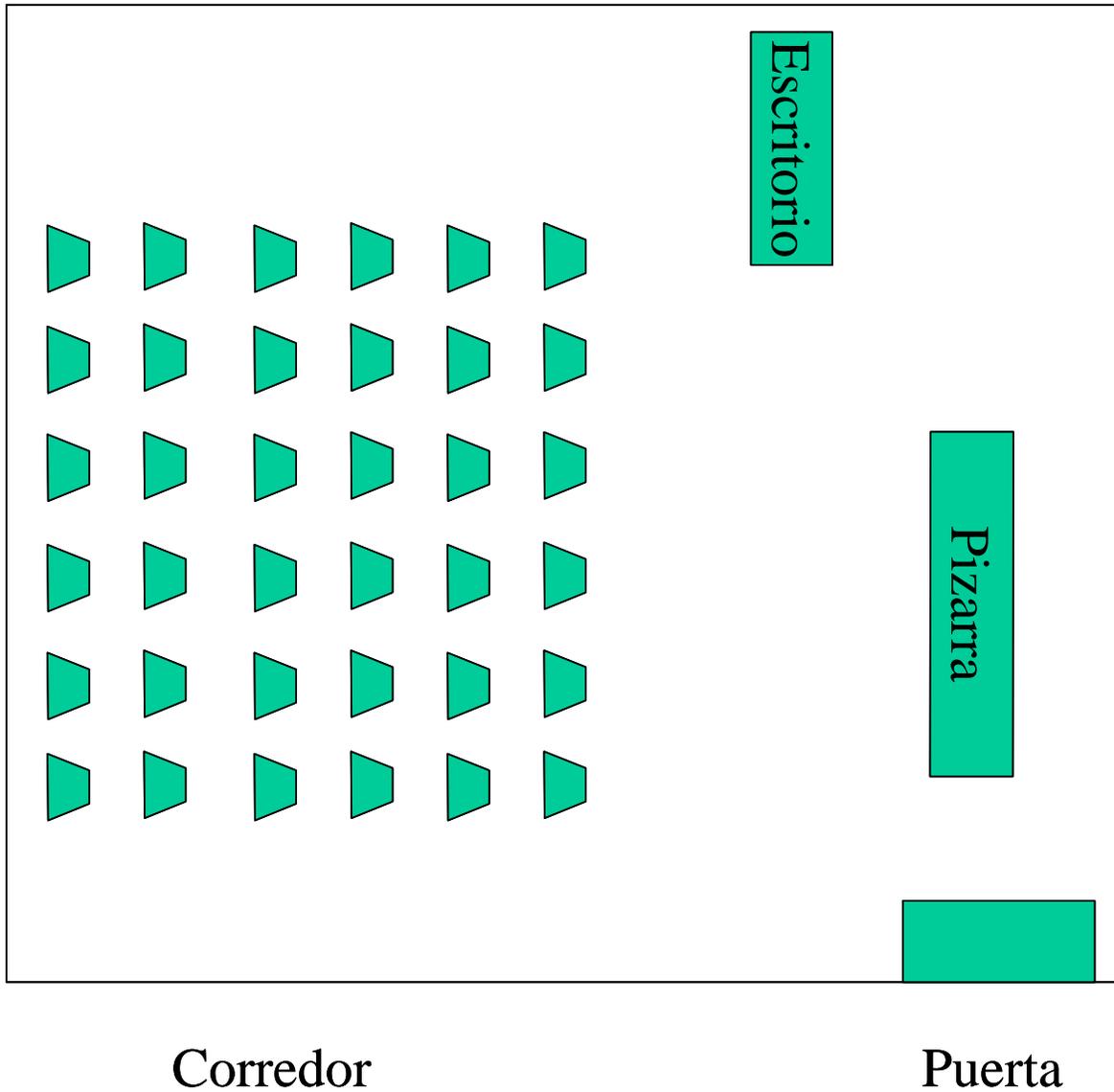
Las actividades en las materias de Español y Matemática fueron observadas en el aula. El aula lucía amplia y de aproximadamente cuarenta metros cuadrados, con una única puerta de acceso. Cuenta con iluminación natural apropiada, además posee cuatro grandes fluorescentes, al costado norte se observan ventanales amplios, en la parte superior son de vidrio transparente y la parte inferior de vidrio escarchado, que permite el ingreso de la luz.

El aula está dotada de dos pizarras: una tradicional (color verde) y la otra acrílica ubicadas en la pared este, las dos de igual tamaño y en excelente estado

Las paredes son de cemento enchapadas de azulejo hasta la mitad al igual que el piso, con colores pastel que dan sobriedad, elegancia y frescura.

Los pupitres están distribuidos en seis filas de seis sillas cada una, como se muestra en la figura N° 2 (Mapa del aula).

**Figura 2**  
**Mapa del aula**



Los pupitres son de tipo unipersonal, donde cada alumno o alumna tienen un lugar.

### **3.4 SELECCIÓN DE LAS Y LOS PARTICIPANTES**

La selección de los participantes en una investigación cualitativa se realiza de manera distinta que en una investigación cuantitativa. Este proceso no se basa en el supuesto de que todos los miembros de una población dada tengan el mismo valor como fuentes de información, y por tanto, que la selección de alguno de ellos es mera cuestión de azar. Frente al muestreo probabilístico, la investigación cualitativa pone estrategias de selección de informantes que suponen una selección deliberada e intencional. (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Para seleccionar un caso, lo importante es tener la oportunidad de aprender lo más posible sobre el objeto de investigación, sobre el fenómeno en cuestión y sobre el caso en particular (Barrantes 1999) por lo anterior según este autor puede darse:

- Acceso fácil al mismo
- Existe una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones en la cuestión por estudiar
- Existe una buena relación con los informantes
- Hay posibilidades de que el investigador desarrolle su papel durante todo el tiempo que se requiera
- Asegura la calidad y credibilidad del estudio.

La investigación la realicé en un grupo de décimo año de secundaria por cuanto los y las alumnas han permanecido más tiempo en la institución y además el horario de trabajo del grupo seleccionado me permitía realizar las observaciones, sin afectar mi horario de trabajo, como comenté anteriormente laboro como funcionaria en la misma institución donde imparto lecciones, atiendo padres, madres y a las y los alumnos, además de dar talleres, asesoramientos y capacitaciones.

El grupo de décimo año escogido recibe por semana cinco lecciones de Español y cinco lecciones de Matemática, distribuidas en las tardes o las mañanas.

Además otro aspecto que influyó en la selección del grupo, es que de los tres grupos de décimo era el que tenía el horario más accesible a mis posibilidades de espacio y de tiempo.

Una situación que influyó en la escogencia del grupo fue la apertura y el apoyo ofrecido de la profesora de Español y del profesor de Matemática, estos además cuentan con un horario a tiempo completo en la institución, lo que permitía acercarme a ellos en diferentes momentos.

### 3.5 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La categorización de los datos, constituye una importante herramienta en el análisis de los datos cualitativos y hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta, un significado o tipos de significados. Una cuestión importante en la categorización de los datos es establecer las categorías por emplear, e indican que las categorías pueden estar predefinidas por el analista o por el contrario, pueden surgir a medida que se analizan los datos. (Rodríguez, Gil y García, 1986).

Del planteamiento de los objetivos del estudio, se perfilan dos categorías de análisis: la posible vinculación entre el enfoque curricular empleado por la docente de Español y el docente de Matemática en el aula y las manifestaciones de violencia que allí se generan y una segunda categoría que tiene relación con las manifestaciones y /o respuestas de la violencia que emerge en el escenario de estudio y con el género de cada uno de las y los participantes.

A continuación se presentan las diferentes interacciones:

- El docente y el grupo
- La docente y el grupo
- Los docentes y las estudiantes
- Los docentes y los estudiantes
- La docente y los estudiantes
- El docente y los estudiantes
- El docente y las estudiantes
- La docente y las estudiantes
- Los estudiantes entre ellos mismos
- Las estudiantes entre ellas mismas
- Los estudiantes y las estudiantes

### 3.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

La investigación cualitativa puede realizarse no sólo preguntando a las personas implicadas en cualquier hecho o fenómeno social, sino también observando. (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Para el desarrollo de esta investigación utilicé diferentes técnicas para acceder a la información, las cuales enuncié a continuación: observación participante y la entrevista a profundidad, aplicada a las y los actores focalizados a través de las observaciones.

La observación participante, permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce. (Rodríguez, Gil y García 1996).

Esta técnica, según los autores anteriormente citados, es uno de los procedimientos más utilizados en la investigación cualitativa y uno de los elementos característicos de este tipo de investigaciones.

La observación participante se caracteriza porque involucra la interacción social entre la o el investigador y las y los informantes en el ambiente de los últimos y dentro de la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bordan 1996).

En el proceso de observación se procuró establecer el rapport, esto significa comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera, penetrar a través de las “defensas contra el extraño” de la gente, lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas, ser visto como una persona inobjetable, compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas.(Taylor y Bogdan,1986).

En la entrevista a profundidad, el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación, con los que focaliza la entrevista. (Rodríguez, Gil y García 1996).

Se utilizó las entrevistas a profundidad que fueron realizadas a los y las estudiantes focalizadas a lo largo del proceso de observación participante; además concerté entrevistas con la profesora de Español y el profesor de Matemática, esto permitió profundizar en el conocimiento de los actores involucrados y sus características dentro del contexto de estudio.

Además se utilizó un registro anecdótico en el que se anotaban durante un período de 80 minutos cada observación y los eventos que sucedían en la interacción de los y las participantes en el aula, en las materias de Español y Matemática.

En el desarrollo de las observaciones realizadas se contó con la colaboración de otras observadoras externas. En una de las sesiones fui acompañada por la tutora de esta tesis. En otra sesión participo como observadora la compañera de departamento en el cual laboro. Dichas participaciones fueron de gran utilidad, sus oportunas recomendaciones y sugerencias permitieron la retroalimentación y el apoyo para continuar con el estudio.

A partir del 20 de diciembre se inició el período de vacaciones, situación que me alejó del escenario de estudio durante un mes

En febrero al trasladarse la directora, se interrumpe el proceso y se debió renegociar con el actual director, lo que provocó que durante tres semanas no se efectuarán las observaciones en el aula seleccionada.

Otro inconveniente se presentó en el mes de marzo cuando tuve que ser intervenida quirúrgicamente y estuve fuera de la institución durante casi 22 días.

Para las “notas crudas” se utilizó la matriz: “plantilla de observación”, en esta se incluía una sección introductoria en donde se explica: la fecha, el lugar, él o la docente a cargo de la lección, el contenido central que se desarrolla y la descripción del ambiente del aula.

Se anotan los sucesos e interacciones verbales relacionadas con las manifestaciones de violencia, así como notas al margen que incluían cuestionamientos personales de la investigadora respecto a los acontecimientos que aparecían en el escenario de estudio, al igual que tareas que debía realizar, esto con el fin de no olvidar ningún detalle importante para el análisis de la información o para estudiar la evolución de algunos de los fenómenos observados.

En este se consignan los sucesos, los diálogos, expresiones, descripción de los gestos y todos aquellos elementos que tuvieran relación con el contexto de estudio, en las materias de Español y Matemática.

Como apoyo a la observación participante utilice otra matriz: “análisis de eventos donde se manifiesta algún tipo de violencia”, en esta se registran los eventos que manifiestan algún tipo de violencia, conformada de la siguiente manera: número de observación, número de evento, evento mayor (situación de contexto), situación de violencia (descripción del evento), tipo de violencia manifestada, persona centro de violencia, personas involucradas, además se incluían cuatro preguntas basadas en los objetivos de la investigación y su fin sirvió para explorar de que forma se daban las manifestaciones y el tipo de respuestas que los involucradas daban a las mismas.

Al final de la matriz se anotan observaciones importantes al igual que hipótesis del trabajo, que sirvieron de insumo al presente estudio.

Las “notas crudas” las interprete en otra matriz: “Registro de patrón de violencia encontrado en el aula de estudio”, esto con el fin de esquematizar las observaciones realizadas, donde anote número de observación, evento, involucrados(para ello utilicé códigos (letras del abecedario) con el fin de proteger la identidad de los y las involucradas en el estudio), patrón de violencia

encontrado, el testimonio en una forma resumida y clara y por último consigné el tipo de relaciones intergeneracionales que se daban en el aula seleccionada.

Además de las matrices anteriormente citadas utilicé el mapa de la cultura material (espacio físico), esto con el fin de observar las interacciones que se sucedían en cada observación, en las materias de Español y Matemática. Además fue de gran apoyo, importante para focalizar a los y las estudiantes que presentaban situaciones especiales dentro del aula y que debían ser sujetos de entrevistas.

Una vez realizado todo el proceso anterior, se construyeron matrices y se elaboraron taxonomías de manifestaciones de violencia dando respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

Las categorías subyacentes en las objetivos del estudio y aquellas emergentes, se validaron mediante la triangulación de datos obtenidos de diferentes fuentes (anecdóticos, entrevistas) y de los y las protagonistas (docentes, estudiantes) en el estudio y de la confrontación de información proveniente de los resultados del análisis de la nota teórica con los registros de datos, obtenidos de fuentes e individuos citados.

Las taxonomías agrupan las manifestaciones de violencia y las respuestas que ofrecen los participantes del estudio ante éstas.

Posteriormente se procedió a conceptualizarlas y jerarquizarlas de acuerdo con las relaciones entre:

- El docente y el grupo
- La docente y el grupo
- Los docentes y las estudiantes
- Los docentes y los estudiantes
- La docente y los estudiantes
- El docente y los estudiantes
- El docente y las estudiantes
- La docente y las estudiantes
- Los estudiantes entre ellos mismos
- Las estudiantes entre ellas mismas
- Los estudiantes y las estudiantes

La presentación de taxonomías, se sustentó en cada una de ellas, con testimonios de la y el docente y las y los estudiantes de los registros de las observaciones de aula, de las opiniones de los y las estudiantes y la y él docente y las entrevistas que se realizaron al final del proceso.

Para validar el análisis de las categorías emergentes, se realizó una triangulación de datos realizados por la confrontación de datos provenientes de los resultados

del análisis de los registros obtenidos directamente de la observación en el aula en las materias de Español y Matemática y de las entrevistas realizadas.

### **3.7 PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Esta sesión tiene como propósito explicar detalladamente el procedimiento como se recolectaron los datos para la información.

La investigación se desarrolló en un grupo de décimo año de un colegio público de secundaria, de una zona urbana de la provincia de San José.

El grupo se escogió por la conveniencia de horario para la investigadora porque debido a las múltiples responsabilidades de mi desempeño laboral, debía escoger los días donde se desarrollarán las lecciones de Matemática y Español.

Previamente revisé los horarios de los tres grupos de décimo que actualmente alimentan la matrícula y decidí que este grupo reunía las condiciones óptimas para la realización del estudio. El horario se prestaba para realizar las observaciones los días lunes y viernes, en las materias de Español y Matemática, por lo tanto asistí los lunes de 10 de la mañana a 11:20 a.m. en Matemática y los viernes de 7 a 8:20 a.m. en Español, sin embargo en el presente año debí realizar dos observaciones por materia en la semana, debido a los inconvenientes antes descritos, así realicé un total de 16 observaciones en Español y 17 observaciones en Matemática, comprendidas entre setiembre a junio del presente año, éste trabajo en el aula tuvo una duración promedio de 80 minutos por observación.

Durante este período surgieron algunos inconvenientes que no permitieron realizar las observaciones propuestas, por cuanto se presentaron situaciones como: Pruebas Nacionales de Noveno y de Bachillerato en donde tanto la investigadora, la docente de Español y el docente de Matemática debieron cuidar pruebas en otras instituciones y por otro lado la institución en estudio al no contar con suficientes aulas tenía que suspender lecciones en algunos grupos, en cuenta éstos.

Por otro lado, en semanas de evaluación se suspendían las lecciones.

A continuación un ejemplo de una de las crónicas elaboradas. En la materia de Español.

## PLANTILLA DE OBSERVACIÓN (NOTAS CRUDAS)

<b>Día y Fecha:</b> 5-11 03		<b>Observación N°:</b> 7
<b>Lección:</b> Primera.		<b>Materia:</b> Español
<b>Hora de inicio:</b> 7 a.m.		<b>Hora de cierre:</b> 8.20 a.m.
<b>Tema de la lección:</b> Continuación del análisis de la Obra de Hamlet		
<b>Introducción (marco general de inicio de la lección)</b>		
<p>Aula limpia y ordenada, pupitres en filas de seis, los y las alumnas no tienen espejo de clase, se acomodan como gusten. La profesora ingresa a las 7 a.m. y seguidamente les dice:”Buenos días jóvenes” responden unos pocos, la docente repite alzando la voz “Buenos días jóvenes....seguidamente pasa lista y dice faltan cinco alumnos. Los mismos de siempre que llegan tarde o no llegan. Los y las demás guardan silencio...</p>		
<b>Registro del Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Observación</b>
7:20 a.m.	<p>La docente dice: anoten en la guía de trabajo que ya tenían lo siguiente:</p> <p>1-Localice en el texto un pasaje en el que haya tono irónico en el lenguaje y otro que sea moroso, e indique en que se basa para escogerlo.</p> <p>2-Haga un listado de las acciones más importantes por actos</p> <p>3-Indique cómo es la sombra o fantasma que aparece en el drama. Indique características físicas y morales.</p> <p>4-Localice los monólogos de Hamlet y haga un resumen de cada uno de ellos.</p> <p>5-Si usted fuera juez o jueza en juicio contra Hamlet, lo condenaría o lo absolvería. Explique ¿por qué?</p>	<p>Este un patrón recurrente: el silencio y actividades sin instrucciones claras y sin la asistencia personal de la profesora en los grupos, la mayoría del tiempo la docente permanece sentada en su escritorio y desde ahí llama a los y las estudiantes para revisar sus trabajos. Los y las alumnas deben ponerse de pie e ir al escritorio para solventar sus dudas.</p>

7:30 a.m.	<p>La docente pide a los alumnos y alumnas que se agrupen como estaban en la lección pasada. De cuatro en cuatro. Les dice: comiencen a contestar la guía, reparte los libros en los grupos, seis grupos en total.</p>	<p>La docente me comenta que a ella no le gusta el trabajo en grupo, pero tratándose que yo estoy en el aula lo va a permitir. Además no hay suficientes libros de texto para las y los estudiantes. Este es otro patrón recurrente el trabajo individual. En los grupos se observan 2 grupos de solo mujeres, un grupo de solo varones y los otros tres de hombres y mujeres. Pude observar que en algunos grupos hablaban de otras cosas y no terminaron el análisis. Considero que el trabajo en grupo no tenía sentido, los y las estudiantes no tenían oportunidad de interactuar.</p>
7.45 a.m.	<p>La docente se pone de pie y les dice:”ya no queda tiempo para trabajar en este análisis, a como de lugar debe quedar listo para el viernes. La próxima semana no tienen lecciones conmigo, por estarse aplicando las Pruebas Nacionales de Bachillerato.</p> <p>Mientras que los y las alumnas trabajan en el análisis la docente esta llamando a los y las alumnas a su escritorio para revisarles la “Guía de</p>	<p>Se observa otro patrón recurrente el regaño y el autoritarismo</p>

<p>7:55 a.m.</p> <p>8:00 a.m.</p> <p>8:20 a.m.</p>	<p>análisis Viaje al Mundo de los deseos”</p> <p>Edgar se pone de pie y se encamina al escritorio para que la docente le explique con detalle lo que debe hacer en algunas preguntas, esta detenidamente le ofrece el espacio.</p> <p>La profesora después de llamar al escritorio para revisarles su análisis a: Pat, Gabi, Fran y Guille, se dirige a todo el grupo y les dice:”el que no lo presente hoy para revisión, queda bajo su responsabilidad, yo no puedo hacer nada más”</p> <p>Termina la lección, y la profesora les dice a estudiar bastante, hasta luego...</p>	<p>Se manifiesta el privilegio de la docente por explicarle a este alumno con detalle.</p> <p>Aquí se observa otro patrón recurrente la amenaza.</p>
<p><b>OBSERVACIONES GENERALES</b></p> <p>La lección se desarrollo en clima bastante ordenado pero pasivo, intuyo que las y los alumnos en algunos casos se muestran preocupados, desmotivados y aburridos.</p>		

### 3.8 ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DATOS

El análisis de datos en una investigación cualitativa: es el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significados relevantes en relación con el problema de investigación. (Rodríguez, Gil y García, 1996).

De acuerdo con los anteriores autores el análisis de los datos no sigue un patrón lineal. Este proceso, indican, se realiza de manera simultánea con otras tareas, tales como la recogida de datos o la redacción del informe.

Cada una de las 16 observaciones de Español y 17 observaciones de Matemática llevadas a cabo en el escenario de estudio fueron analizadas individualmente y de ahí se extrajo información importante para el desarrollo del presente trabajo.

Este proceso se realizó, leyendo separadamente cada observación y subrayando con marcadores de diferentes colores las manifestaciones de violencia que se describían en las anotaciones, la clasificación se llevó a cabo con base en los enfoques de violencia descritos anteriormente.

Para tal efecto se utilizaron: rojo para manifestaciones que presentaban connotaciones de violencia interpersonal, verde para manifestaciones de violencia dirigida contra uno mismo y azul para manifestaciones de violencia colectiva.

Después de este análisis general se trabajó con cada una de las manifestaciones, analizando en cada una; los personajes que participaron, la interacción, la posición de él o la docente, de los y las estudiantes y el patrón que se evidencia.

Una vez extraída la información de cada manifestación de violencia, se procedió a revisar en las hojas de análisis, cuáles manifestaciones son recurrentes y se consignaban como patrones de violencia.

Partiendo de este resumen se observó el orden jerárquico en que se presentaban las manifestaciones de violencia, de acuerdo a la frecuencia en que iban apareciendo. Con base en lo anterior, se elaboraron cuadros en donde se especificó la manifestación de violencia a la que más se recurre, los personajes involucrados y las características presentadas en cada manifestación; en relación con el contexto en que tuvo lugar el evento.

Una vez realizado el anterior proceso, se procedió a elaborar las taxonomías, cuyo objetivo principal es contestar las preguntas planteadas en esta investigación.

### 3.9 CRONOGRAMA

A continuación se presenta el cronograma utilizado en el año 2003 y 2004, con el objetivo de que tener una visión general de las actividades desarrolladas en dicho estudio.

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Mayo 2003</b>
4º Semana	Elaboración del protocolo

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Junio</b>
1º Semana	Elaboración de introducción Elaboración de antecedentes
2º Semana	Elaboración de antecedentes
4º Semana	Elaboración de antecedentes Justificación y planteamiento del problema

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Julio</b>
1º Semana	Elaboración de la justificación y planteamiento del problema Elaboración del marco teórico
2º Semana	Elaboración de la Justificación y planteamiento del problema Elaboración de objetivos Elaboración del marco teórico
3º Semana	Elaboración del marco teórico
4º Semana	Elaboración del marco teórico
5º Semana	Elaboración del marco teórico

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Agosto</b>
1º Semana	Elaboración del marco teórico
2º Semana	Elaboración del marco teórico Elaboración del marco metodológico
3º Semana	Elaboración del marco metodológico
4º Semana	Elaboración del marco metodológico

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Setiembre</b>
1º Semana	Elaboración de técnicas e instrumentos
2º Semana	Elaboración de técnicas e instrumentos
3º Semana	Presentación y aprobación del protocolo
4º Semana	Negociación de la entrada reuniones con la directora del colegio

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Octubre</b>
1º Semana	Reunión con la y el docente
2º Semana	Observación de aula
3º Semana	Observación de aula
4º Semana	Observación de aula

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Noviembre</b>
1º, 2º y 3º Semana	Observación de aula

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Febrero 2004</b>
1º Semana	Renegociación con el nuevo director
2º Semana	Carta de entendimiento
3º Semana	Reunión con la y el docente
4º Semana	Observación de aula

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Marzo</b>
1º, 2º, 3º y 4º Semana	Observación de aula
5º Semana	Observación de aula y reunión con la tutora

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Abril</b>
1º Semana	Observación de aula
2º Semana	SEMANA SANTA
3º y 4º Semana	Observación de aula
5º Semana	Observación de aula, reunión con la tutora para revisar material de observaciones

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Mayo</b>
1º Semana	Observación de aula
2º Semana	Observación de aula, reunión con tutora para revisar categorías de análisis de las observaciones de aula
3º y 4º Semana	Observación de aula, reunión con tutora para revisar material de observaciones Revisar matrices

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Junio</b>
1º Semana	Observación de aula Elaboración de entrevistas a las y los estudiantes
2º Semana	Observación de aula Elaboración de entrevistas a la y el docente
3º Semana	Realizar entrevistas a las y los estudiantes Observación de aula
4º Semana	Realizar entrevistas a la y el docente Observación de aula
5º Semana	Reunión con tutora para revisar material de categorías emergentes Observación de aula Vaciar información. Identificar categorías de matrices de los datos recogidos en las entrevistas

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Julio</b>
1º Semana	Concluir el informe final, construir recomendaciones
2º Semana	Entrega de informe final a la tutora y profesora del curso
3º Semana	Insertar recomendaciones de la tutora y profesora al informe final
4º Semana	Entregar informe final a las lectoras

<b>Semana</b>	<b>Actividad</b> <b>Agosto</b>
1º Semana	Insertar recomendaciones de las lectoras al informe final
2º Semana	Presentación oral del informe final

# **CAPITULO IV**

# **RESULTADOS**

#### **4.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL ENFOQUE CURRICULAR EMPLEADO POR LA DOCENTE EN LAS CLASES DE ESPAÑOL Y LAS IMPLICACIONES EN LAS MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN EL AULA**

En esta sección se despliegan los datos obtenidos con la técnica observación participante. Las matrices muestran la categoría identificada, su descripción y testimonios que la ilustran. Las matrices muestran datos en relación con: la interacción humana entre la docente y el o la estudiante en el aula, analizando también la relación de género; de la metodología empleada, una discusión acerca de las implicaciones del tipo de relaciones humanas que se dan en el aula y de la metodología empleada, la cual genera manifestaciones de violencia interpersonal de tipo verbal y psicológica, que esta presente en el aula, y que se acepta institucionalmente y se considera parte de la educación del ser humano. Este tipo de violencia, será objeto de análisis en este acápite.

##### **- Presentación de matrices**

A continuación se presentará en primer lugar, las matrices relacionadas con las interacciones de la docente con los y las estudiantes, relaciones intergenéricas y la metodología empleada por los diferentes docentes.

Finalmente, se presentará una discusión sobre las interacciones que se desarrollan en el aula, y la metodología que emplea el o la docente, y como éstas influyen en manifestaciones de violencia, que se dan en el aula, con el propósito de este estudio aproximarse a develarla ya que es parte de un currículo oculto influido a su vez por una cultura patriarcal que ha privilegiado por generaciones al género masculino.

**Matriz N° 1**  
**La interacción de la docente y los o las alumnos durante el desarrollo**  
**de las clases de español**

<b>Categoría</b>	<b>Descripción de la categoría</b>	<b>Testimonios</b>
Autoritarismo	La docente da instrucciones sobre las actividades a desarrollar en clase sin tomar en cuenta el criterio y las preferencias de las y los estudiantes.	La docente dice... <b>"voy a devolver las pruebas calificadas de la semana pasada y seguidamente que sean entregadas, leeré cada pregunta con la opción correcta para que ustedes las corrijan en sus cuadernos"</b> (Observ. N° 1) ... <b>"de nada valdría gastar tiempo en la revisión de la prueba sino ponen atención."</b> (Observ. N° 1)
<b>Subcategorías de autoritarismo</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonio</b>
Imposición	La docente decide con quien trabaja cada alumno o alumna, los y las alumnas no pueden agruparse con quien ellos quieren para realizar los trabajos.	... <b>"ya les voy a indicar quien trabaja con quien..."</b> y <b>seguidamente expresa: Jorge con Susy, Esteban con Pineda, Erick con Silvia..."</b> (Observ. N° 6)
Regaño	Las conductas no deseadas presentes en los y las alumnas son tratadas por la docente con regaños.	La docente le llama la atención a Pat y le dice <b>"si no trabaja, no pierda el tiempo... si no quiere trabajar permita que los demás trabajen"</b> (Observ. N° 4)

Amenaza	La docente recurre a la amenaza (infundir temor) para que las y los estudiantes obedezcan.	<p>...”<b>ya no queda tiempo para trabajar en este análisis, a como dé lugar debe quedar listo para el viernes</b>”</p> <p>“... <b>al ser nombrados pasarán de uno en uno al escritorio a recoger la prueba, y si hacen ruido no entregare ninguna prueba.</b></p> <p>(Observ. N° 3)</p>
Lenguaje grosero	En algunas ocasiones la docente emplea palabras duras ¿para comunicarse con las y los alumnos o para llamarles la atención?	<p>La profesora pregunta ¿Quiénes llegaron tarde y les dice:”<b>Yo no tengo obligación de andar buscando quien llega tarde, es problema de cada uno</b>”.(Observ. N° 7)</p> <p>Llama la atención a Pat y Mary y les dice:”<b>recuerden que solo ocupan el cuaderno y el cerebro...</b>”</p>
Burla	Los estudiantes varones emplean la “burla” como una forma de comunicación	<p><b>Guille le dice a Pat: usted tiene los ojos de pescado muerto</b></p> <p>(haciendo alusión al personaje de la novela que están analizando)</p> <p>(Observ. N° 7)</p>

Castigo	La docente en ocasiones hace boletas, y toma represalias contra los/as alumnas que no se ajustan a las instrucciones dadas.	La docente le dice a Mau... <b>“además que me obliga a hacerle una boleta” (Observ. N° 3)</b>  <b>... me llaman la atención solo a mi, aunque el resto del grupo este haciendo a veces escándalo...eso me molesta (Entrevista alumna)</b>
---------	---	---

En la matriz N° 1 se puede apreciar como la interacción de la docente con los y las estudiantes lleva implícito la imposición y el regaño como recursos para que los y las estudiantes respondan a las actividades planteadas por ella. Así, las relaciones que se dan entre educadora y educandos se caracterizan por estar *“...en función de una imagen ideal y quienes no se adaptan a ella son segregados.” (Madgenzo, citado por Cascante, 2002, p. 34)*

La relación que establece la docente con los y las estudiantes gira en torno a las instrucciones para que se informen sobre los conocimientos, por lo tanto lo importante no son las relaciones humanas, sino el contenido programático de lo que se instruye, lo que ocasiona que si el o la alumna conoce y se adapta a los estándares del colegio tendrá como resultado relaciones optimas.

Lo despersonalizado del proceso de enseñanza-aprendizaje, queda evidente en el hecho de que *“...es muy corriente oír hablar de “lo productos de nuestro sistema educativo”, aludiendo a los estudiantes que discurren por el sistema. Algunos de estos productos son niños que saben leer, escribir, y aritmética, buenos ciudadanos o, incluso, comunicadores eficientes. A veces el resultado de la implementación de un conjunto de planes curriculares no se toma en términos de producto humano, sino orientado hacia un producto material, acaso un ensayo bien escrito, un conjunto de cálculos bien realizado o piezas interesantes de manualidades.” (Campos, 2002, p. 46)*

En un proceso de aprendizaje reproductor *“...el rol del estudiante es estático, debe recibir cierta cantidad de información y con miras a ello se cataloga su rendimiento y sus calidades como individuo, es aún mejor si alcanza el perfil esperado como alumno ideal.” (Madgenzo citado por Cascante, 2002, p. 34).* Este rol impuesto en el y la estudiante frena a un ser humano responsable, inteligente y con deseos de aprender.

**Matriz N° 2**  
**La interacción de los y las alumnos con la docente durante el desarrollo de las clases de español**

<b>Categoría</b>	<b>Descripción de la categoría</b>	<b>Testimonio</b>
Pasividad	La mayoría de los/as estudiantes acatan las instrucciones de la docente sin revelarse,	<b>..ahora muchachos continuamos con el análisis, cada quien sabe lo que tiene que hacer...</b> (Los y las estudiantes ante estas instrucciones se mantienen en silencio y comienzan a trabajar)
<b>Subcategorías</b>	<b>Descripción de la categoría</b>	<b>Testimonio</b>
Silencio	Los y las estudiantes no manifiestan oralmente su aprobación o desaprobación por las situaciones planteadas por la docente	<b>..ahora muchachos continuamos con el análisis, cada quien sabe lo que tiene que hacer...</b> (Los y las estudiantes ante estas instrucciones se mantienen en silencio y comienzan a trabajar)
Aburrimiento	Después de realizar actividades mecánicas como buscar significados en el diccionario, se pierde la atención y el interés, hecho que lleva a ocuparse en otras cosas.	Juan le enseña el reloj a la compañera Marian y le dice: <b>"que faltan 35 minutos para que termine la lección, que bostezo"</b> (Observ. N° 10)

Siguiendo a los autores, el y la alumna deben entrar en un molde específico, acorde a las funciones que la cultura de la institución educativa le otorga sin ir más allá de ello. En tanto, la educadora recibe también tareas específicas dentro de este currículo y básicamente su función es propiciar en el y la alumna la adquisición de esos conocimientos para alcanzar su inserción adecuada dentro de la sociedad, a través de instrumentos, métodos y estrategias preestablecidas dentro del curriculum, su papel es más informador que formador.

En referencia a la situación actual de la docente Peralta, 1996, p. 29, expone:

*“Nos atrevemos a catalogar la situación de los educadores en América Latina en función de su autonomía curricular, como de dos tipos:*

*-aquellos que realizan un quehacer educacional rutinario, por verse obligados a aplicar currículos absolutamente determinados por otros, y para cuya implementación deben estar continuamente “informándose”, y*

*-aquellos que efectúan una labor creativa, diseñando sus propios currículos, basados en criterios y orientaciones amplios de tipo general y nacional, pero nutriéndose activamente de las características, necesidades y aspiraciones de sus educandos y de las comunidades involucradas.”*

Asimismo, los y las estudiantes fuerzan esta función educativa; cuando se someten a llevar a cabo trabajos escritos de copia, de realización de ejercicios mecánicos, y, su protesta es en referencia a la pasividad y el aburrimiento que se genera muchas veces y que conlleva a que los y las estudiantes se pongan de pie, hablen de otros temas y realicen otros trabajos.

Para cumplir el rol mencionado la educadora crea una relación desigual de poder entre ella y los y las estudiantes, cuando estos no acatan sus instrucciones hace uso del regaño y la comunicación verbal negativa como recurso de corrección. Dicha desigualdad la comenta Cascante, 2002, p.34, cuando apunta: *“Los eventos que suceden en las aulas son parte de esos reflejos que la cultura impregna en los individuos y en las relaciones que se dan entre estas personas que forman parte del ambiente de aula en determinado espacio y tiempo. De manera tal que todas las concepciones, procesos, estructuras y gestiones que se realicen a todo nivel en el ámbito curricular, se cristalizan en este sitio como parte de un proceso que es Justamente la formación de los individuos que integran la base del sistema educativo: los profesores y alumnos.”*

Por lo tanto se observa como las relaciones desiguales que se dan en la sociedad con individuos que tienen la autoridad en sus manos y que la emplean para controlar a los otros, también se traduce en el aula entre la docente quien tiene la autoridad y los y las estudiantes quienes son los vigilados y controlados por la docente. El aula, entonces, se convierte en un territorio donde hay una figura de poder y un grupo de personas sometida a ese autoritarismo. Así lo señala Cascante, 2002, p. 40, cuando dice:

*“El aula como espacio delimitado por cuatro paredes, contiene en su interior un grupo de individuos que conviven día a día, que presentan un sin fin de contactos, vínculos y relaciones, las cuales dan como resultado nuevos contactos, vínculos y relaciones que con certeza, afectan de manera positiva o negativa la vida de esos individuos y su desarrollo personal... toda relación es una relación de poder; eso significa que siempre hay alguien que se considera autoridad y otro u otros que*

*son guiados, dirigidos y/u oprimidos por dicha autoridad quien, obviamente, siempre ocupará un lugar de privilegio respecto a los demás.”*

En este contexto las llamadas de atención, los regaños y las boletas son los mecanismos de control que la docente tiene a su disposición para lograr que los y las estudiantes la obedezcan adoptando un rol pasivo que no evoque la crítica ni el desacuerdo. *“Se intenta que el alumno, mientras tenga la calidad de tal, adquiera la cultura universal y el método que las disciplinas académicas tiene para ir creciendo y progresando” (Magendzo, citado por Cascante, 2002, p. 34).*

### Matriz N° 3

#### Relaciones intergeneréricas presentes en las lecciones de español en la interacción de la docente con los y las alumnas

Categoría	Descripción	Testimonio
Relaciones intergeneréricas	Estereotipo empleado por la docente en su relación con los y las estudiantes, durante el desarrollo de las lecciones de español	La docente atiende en repetidas ocasiones al alumno Esteban, y se observa como le dedica tiempo a sus consultas.(Observ N° 11) A la alumna Mary la atiende una vez, pero cuando esta desea volver le dice: creo que fui clara con la explicación. Observ N° 11
Subcategorías	Descripción	Testimonio
Estereotipo Interacciones del aula	Se favorece al género masculino por sobre el femenino en el contexto del aula.	La docente atiende en repetidas ocasiones al alumno Esteban, y se observa como le dedica tiempo a sus consultas.(Observ N° 11) A la alumna Mary la atiende una vez, pero cuando esta desea volver le dice: creo que fui clara con la explicación. Observ N° 11

Uso de lenguaje masculino	Se emplea el lenguaje que privilegia al género masculino	La profesora va diciendo: <b>don And trabaja con don José...</b> y <b>Paty trabaja con Merce ... (Observ N° 5)</b>
---------------------------	--	--

La interacción que se establece entre la docente y los/as estudiantes adquiere diferencias mayores cuando la docente se relaciona con estudiantes hombres y mujeres, en la matriz N° 3 que reúne los resultados obtenidos sobre las relaciones intergenericas de la educadora y los/las estudiantes se puede apreciar que la relación está permeada por la manifestación de estereotipos en donde se favorece al género masculino sobre el femenino en el contexto del aula, la docente se dirige la mayoría de las veces a los varones con el título de don... y más tiempo para sus consultas en relación a otros.

Las relaciones intergenericas de la docente con los y las estudiantes se ve reforzada por los mismos contenidos literarios que se manejan en el aula en ellos los hombres aparecen como protagonistas: *"...el producto de un aprendizaje diseñado de este modo se juzgará de acuerdo con la finalidad con que la puesta en práctica del diseño cumpla los objetivos produciendo por tanto el objetivo deseado..."* (Peralta, 1996, p. 65). Es decir que el comportamiento en relación con el tratamiento desigual del género que la docente emplea, se ve reforzado por los materiales didácticos que utiliza en su labor.

Pese a esto, la docente maneja un discurso pedagógico adecuado respecto al tema de la violencia y de las relaciones intergenericas presentes en la literatura utilizada para el desarrollo de las lecciones.

Las diferencias genericas que la docente establece en sus relaciones con un género y otro, crean desigualdades entre las y los estudiantes, sin embargo este comportamiento esta refrendado por el currículum establecido, el cual se desarrolla mediante el empleo de la metodología establecida, pues este currículum también tiene sesgos en relación con el tratamiento de género.

Se puede observar como la docente hace visible al varón con el trato que le ofrece de "don" distinguiéndolo en el aula, mientras que a las mujeres las invisibiliza, utilizando la chota cuando les dice:..."solo deben utilizar el cuaderno y el cerebro". Ser alumna en este contexto tiene riesgos, cuando la docente utiliza el trato discriminatorio del lenguaje y además cuando esta trata de visibilizarla, algunas veces utiliza un lenguaje de chota o de burla, en los ejemplos hay trato de estudiantes varón hacia la alumna (tiene ojos de pescado muerto) y de la docente hacia la alumna.

La función discriminatoria del lenguaje sexista que legitima los tratos desiguales y afianza los mandatos identitarios por género: hombre representante de la autoridad: don, mujer de la sumisión, se omiten, haciendo que estos atributos al final sean una invilización de la igualdad genérica.

Aquí se retoma a Aker:

*“Lo más sorprendente es la forma inconsciente en que las escuelas mixtas han usado el sexo como clasificador organizativo conveniente para organizar los registros, la localización de las sillas, para hacer filas... El sistema de opciones de la escuela secundaria, los estereotipos de los manuales, anecdóticos y los materiales y la división del trabajo entre el profesorado han sido destacados para contribuir a la creación de un currículo oculto de diferenciación de género.” (Aker, 2000, p.122)*

**Matriz N° 4**  
**Metodología empleada por la docente para desarrollar las lecciones de español**

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonio</b>
Rutina	Procedimiento metódico por el cual la docente desarrolla actividades que se repiten en el aula día con día	<b>Durante la mayoría de las lecciones observadas, la docente saluda, pasa lista, da instrucciones, dicta o copia en la pizarra, realiza la puesta en común, revisa, califica el trabajo individualmente.</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonios</b>
Saludos	a) la docente saluda a los estudiantes antes de iniciar la lección.	<b>Buenos días jóvenes...<i>en silencio...voy a pasar lista. Se escucha... presente... presente... presente...</i></b>
Instrucciones	La docente da las instrucciones de las tareas y actividades a desarrollar	<b>...seguidamente que les dicte la guía del análisis cada quien la trabaja individualmente...</b>

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonios</b>
Técnicas individuales	La docente prefiere que los y las alumnas trabajen de forma individualizada.	La profesora dice: <b><i>"no me gusta que trabajen en grupo, me gusta más que trabajen en forma individual, agrupense como quieran, por el día de hoy... (Observ. N° 9)</i></b>
<b>Subcategoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonios</b>
Dictados	Técnica utilizada para facilitar la materia	
Búsqueda de palabras	Los estudiantes deben encontrar el significado en un diccionario.	...busque en el diccionario el significado de los términos que se le ofrecen... cacimba...
Contestar preguntas	La docente realiza preguntas orales o de forma escrita a los y las estudiantes	A ver jóvenes... que significa movimiento posmodernista...
<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonio</b>
Técnica grupal	La docente organiza grupos a los que les da instrucciones para que los y las alumnas trabajen de forma conjunta	...hoy trabajarán en grupo la guía de análisis que les di la semana anterior, los grupos son los mismos de la semana pasada, deben estar en silencio y apoyarse con el libro de Textos de lectura y comentarios de .11 año...
<b>Subcategoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonio</b>
Puesta en común	La docente pone a sus alumnos y alumnas a realizar análisis de documentos, libros y solicita la participación oral.	...ahora revisaremos la guía, levantando la mano irán participando...(Observ. N° 13)

En la matriz N° 4 se muestra los resultados obtenidos en las observaciones sobre la metodología empleada por la docente, se hace evidente la manifestación de una rutina en donde no hay innovación, diariamente la docente aplica el mismo patrón para desarrollar la clase, cuando inicia las lecciones saluda, pasa lista y da las instrucciones a las y los estudiantes, pone a los estudiantes a trabajar de forma

individual y les da las instrucciones, les hace preguntas y escucha las reacciones orales al respecto.

El currículo que predomina es el técnico, la docente busca el control de todos los elementos del ambiente: *“...para lograr este objetivo las personas muestran un interés básico hacia el control y la gestión del medio... El interés técnico da lugar a una determinada forma de acción. Se trata de una acción instrumental regidas por reglas técnicas basadas en el saber empírico.”* (Grundy, 1991, p. 26-29)

Cuando la educadora pone a los y las alumnas a trabajar en grupo este procedimiento se mantiene, les da las instrucciones les hace preguntas y escucha las reacciones orales al respecto. La docente da tareas a las y los alumnos en donde realizan análisis de documentos y libros, que después deben revisar en forma oral. Es un proceso educativo, mecánico, en el cual esta ausente la decisión y la reflexión sobre el material de trabajo.

Partiendo del procedimiento que emplea la docente se puede decir que la metodología de enseñanza utilizada en el grupo observado es directiva, abarcando así los contenidos temáticos establecidos por el Ministerio de Educación Pública de forma magistral y podría decirse que de poca calidad, pues tanto los trabajos individuales como los grupales apelan a aprendizajes memorísticos y reproductores, no exige reflexión ni planteamientos críticos sobre el contenido que se presenta.

Al respecto, se debe destacar que este enfoque curricular utilizado por la docente contradice lo expuesto por el enfoque emancipador, el cual menciona que los y las estudiantes son participantes activos del proceso enseñanza- aprendizaje, teniendo derecho a opinar, comunicarse e interactuar, incorporando al proceso elementos de su propia experiencia.

La docente elige algún tema que copia en la pizarra, lo explica y las y los alumnos simplemente lo copian. Debido a la utilización de esta metodología directiva el trabajo individual es la posibilidad más factible de desarrollar y por ende, la forma de trabajo que impone la educadora con más frecuencia.

Pese a las limitaciones encontradas en cuanto a la metodología empleada en el país se han hechos esfuerzos por construir e implementar un currículo alternativo: Los procedimientos a los que hace mención esta autora aun no se traducen en acciones en el grupo observado. La monotonía de la metodología directiva y magistral se extiende a los niveles de la organización del espacio y del tiempo ya que nunca se observaron variaciones en la distribución espacial y mucho menos en la temporal, en tanto que los horarios y las actividades del grupo se apegan a lo establecido por la institución y la docente de tal forma que lo único que varía en las sesiones de clase es el tema que se aborda.

## - Discusión

Queda claro que no se está dando una verdadera interacción entre la docente de español y sus alumnos y alumnas. El diccionario Espasa, define el término interacción como: **“Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más fuerzas, agentes, etc.”**. Dentro del aula la docente actúa con autoritarismo, no permitiendo que las y los estudiantes expongan su criterio y preferencias para trabajar, de forma impuesta señala a las y los jóvenes las tareas que deben realizar.

La metodología empleada algunas veces por la docente señala a trabajar de forma individual y otras en forma grupal, imponiendo a los y las estudiantes y el grupo de trabajo, lo que ocasiona que los y las jóvenes trabajen a disgusto o ocupen el tiempo en otras actividades ajenas a esta materia, muestren aburrimiento o quieran trabajar en grupo. De esta forma se puede afirmar que la docente está generando una situación de violencia sutil, no solo porque llega el punto en el comportamiento de las y los jóvenes la altera a tal grado de mostrar, utilizar lenguaje incorrecto y llegar a regañar y amenazar a los y las jóvenes, sino que está propiciando una respuesta violenta también de estos.

Como se señaló anteriormente, una oferta académica pobre en el tipo de aprendizaje que provee, invita a los y las estudiantes al aburrimiento y al hastío, que termina en conductas castigadas por la docente, quien las considera como indisciplina; dentro de estas conductas se pueden mencionar: hablar en clase, hacer chistes, jugar naipes, deambular por el aula, entre otras.

Se está dando en el aula una circunstancia de violencia, fomentada por la metodología, la interacción de la docente con las y los alumnos, con la atenuante de la existencia en las alumnas de un sentimiento de discriminación por su sexo, ya que en el ámbito del aprendizaje existe una cultura patriarcal que ha favorecido por generaciones al género masculino. Esto se nota en el trato que muchas veces da la docente a los estudiantes del sexo masculino, como por ejemplo: se les concede más tiempo para terminar sus trabajos. Si bien es cierto la metodología empleada señala cuál es la literatura que se debe leer y analizar, este material didáctico favorece en la mayoría de los casos a los hombres, en donde se exalta solo la figura de este y el género femenino pasa desapercibido. Esto no indica necesariamente que existe una actitud conciente hacia tales acciones. Como se expresó antes.

Los mismos estudios parecen decir que la actitud de él y la profesora con respecto al régimen de género está dada más por la rutina y la costumbre que por la malicia (Acker, 2000, p.122) Sin embargo siempre queda la duda sobre la razón por la que rara vez se cuestiona esta hegemonía, lo que puede obedecer a lo enraizado que están los sistemas de creencias, los que son difíciles de modificar.

Entonces lo más notorio no es la intención de la profesora, sino que este tenga una actitud crítica hacia la labor que desarrolla con los muchachos y muchachas de la institución, que no se cuestione si sus acciones son las más adecuadas, sobre todo porque debió haber recibido una formación al respecto.

#### 4.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL ENFOQUE CURRICULAR EMPLEADO POR EL DOCENTE EN LAS LECCIONES DE MATEMÁTICA Y LAS MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN EL AULA

En este apartado se brinda una descripción y análisis de los datos obtenidos en las observaciones efectuadas en las clases de matemática sobre el enfoque curricular empleado y las posibles manifestaciones de violencia. Se identifican en la matrices aspectos relacionados con la interacción de él docente y las y los alumnos dentro del aula, un análisis de la relación de género y la metodología empleada, para finalizar con una discusión acerca de las manifestaciones de violencia verbal y psicológica que se da en el aula.

##### Matriz N° 5

##### La interacción del docente y los o las alumnos durante el desarrollo de las clases de matemáticas

Categoría	Descripción de la categoría	Testimonios
Manejo de límites	Las instrucciones del docente no son acatadas por la totalidad de los y las alumnas, algunos alumnos/as desafían la autoridad que representa el profesor.	<i>...guarden lo que están haciendo, vamos a continuar con ecuaciones,.. Pat sigue haciendo trabajos de Artes. (Observ. N° 15)</i>
Subcategorías	Descripción de la subcategoría	Testimonio
Ausencia de reglas	En horario de lecciones los y las alumnas llaman a otros compañeros que no están en ese grupo, interrumpen la lección, el docente no orienta y norma la disciplina en el aula, los y las estudiantes hacen sus propias reglas.	<b>Pat se sienta con un pie en el pupitre, se lima las uñas, no trabaja en clase, se pone de pie y va hacia la puerta... el docente no le llama la atención. (Observ. N° 10)</b>
Rol del docente (dejar hacer, dejar pasar)	El docente asume un rol pasivo ante la actitud de los y las estudiantes.	<b>Pat y Mary entran tarde al aula, el docente no les dice nada...</b>

En la matriz N° 5 se muestra inadecuado el manejo de límites del docente, sus instrucciones no son acatadas por la totalidad de los/las alumnas, estos más bien tienden a desafiar la autoridad que representa promoviendo la desobediencia, el desacatamiento de las reglas, el abandono de las tareas y el desorden en el aula. Se da una situación en donde el docente no ejerce el acostumbrado “control” dado su autoridad y no tiene una manera alternativa de relacionarse con los y las estudiantes, lo que crea un “caos”.

Se puede afirmar que el docente de matemática no se ajusta a las tipologías clásicas de educadores, ya que Meza, 2002, pp. 117 a 127, hace referencia a cinco diferentes tipos de docentes: *“el profesor de siempre”, para quien “El orden de los conceptos de la disciplina es la manera normal de hacer las cosas” (p. 118); “el profesor técnico”, afirma este que es necesario fijar primero los objetivos del aprendizaje deseado, para conocerlas intenciones de lo que se enseña, (p.120); “el profesor artesano”, “Se caracteriza por la ausencia de cualquier planificación, haciéndose gran hincapié en la actividad autónoma de los alumnos y desechándose cualquier dirección de aprendizaje.” (p, 122); “el profesor descubridor”, este tipo de docente entiende la enseñanza como “...descubridora de todo el conocimiento y considera a las y los alumnos como pequeñas (os) investigadoras (res) novatas (os) que pueden obtener todas las leyes importantes a través del contacto y las observación directa de la realidad.” (p.125) y “el profesor constructor”, para este “...el punto clave del aprendizaje es la mente de la persona que aprende. Por tanto, el diseño de todo proceso educativo tiene una base fuertemente condicionada por la sicología y la antropología del aprendizaje y, dentro de éstas, por la teorías constructivistas del aprendizaje.” (p. 126). Si bien es cierto son tipos diferentes, todos presentan un punto de igualdad y es el deseo por formar personas mejores, estas son “...categorías que clasifican a las y los docentes según las cualidades más significativas, pero que es realidad las y los docentes suelen compartir características de más de una de las categorías. (Meza, 2002, 117)*

En este caso, claramente se está ante un profesor artesano, pues no se demostró ninguna actitud intención pedagógica en las acciones, sino enseñar lo establecido aunque sin mucho orden.

Pese a que la interacción del docente con los y las estudiantes en el aula del pareciera no hacer referencia al uso del poder, si hace referencia al poder que se tiene sobre la y el alumno como una manera de manejar las relaciones de poder en el aula, en el momento en que el docente le señala pautas a seguir a los y las estudiantes esta estableciendo un canal de comunicación y ejerciendo un control simbólico sobre estos. Bernstein, citado por Cascante, 2002, p.40, expone lo siguiente:

*“El control simbólico es el significado por el cual la conciencia adopta una forma especializada y se distribuye a través de formas de comunicación relacionadas con una distribución de poder y categorías culturales dominantes. El control simbólico traduce las relaciones de poder en discurso y el discurso en relaciones de poder.”*

Este tipo de interacciones, que fomenta actitudes de discriminación de género puede dar a futuro relaciones de violencia interpersonal, ya que son actos que llevan a que se valore el poder como una forma de sujeción de una persona hacia otra y que se considere algo positivo.

**Matriz N° 6**  
**La interacción de los y las alumnos con el docente durante el desarrollo de las clases de matemáticas**

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonio</b>
Desorden en el trabajo del aula, de los y las estudiantes.	Los y las alumnas conversan entre sí, en el momento que el docente pasa lista así como mientras desarrolla la lección	<b>Mary se pone de pie y se dirige donde Susy para conversar y reírse...El docente reacciona con indiferencia</b>
<b>Subcategoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonio</b>
Los y las estudiantes hacen lo que quieran	En el periodo que están en el aula los y las alumnas crean sus propias reglas de comportamiento	<b>El docente le dice a Paty: Haga el primer ejercicio en la pizarra... ella contesta “suave, un toque”... Ella se dirige hacia Carlos para ver en su cuaderno como se resuelve le ejercicio, luego se dirige ala pizarra... El profesor no dice nada.</b>
Realización de otras actividades y tareas de otras materias durante la lección	Los y las alumnas no se concentran en la clase de matemática	<b>Emplean ese espacio para terminar trabajos de artes plásticas., en cualquier momento de la lección los/as alumnas se levantan y salen de clase, entran tarde e inclusive se liman las uñas durante</b>

		<b>la lección.</b>
--	--	--------------------

En la matriz N° 6 se nota que no existe una verdadera interacción entre el docente y sus alumnos y alumnas, ya que el docente no tiene la autoridad para establecer una línea de comunicación con las y los estudiantes, lo que genera que las y los alumnos no muestren ningún respeto ni por el docente ni por la materia que este imparte.

La enseñanza de la matemática pretende que el estudiante desarrolle su imaginación, su creatividad, aprenda a razonar y enfrentar y resolver problemas, sin embargo desde esta óptica el sistema del profesor no le resulta funcional, al contrario según lo observado un alto porcentaje ni siquiera acata las normas y reglas establecidas por el docente. El docente no es percibido por los/las estudiantes como una figura de autoridad, en el sentido de orientar, de estimular el aprendizaje, promover un ambiente apropiado para una socialización respetuosa y de invitación al aprendizaje, su dinámica puede clasificarse dentro de una actitud agresivo-pasiva, es decir, no asume un rol represivo abiertamente como si lo hace la educadora de español, pero tiende a poner castigos y sanciones en el momento menos indicado.

### Matriz N° 7

#### Relaciones intergenéricas presentes en las lecciones de matemáticas en la interacción de la docente con los y las alumnas

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonio</b>
Relaciones intergenéricas	Esteriotipos que el docente asume respecto a sus alumnos y a sus alumnas.	Edgar pellizca a Nat, esta grita, el docente dice: <b>"Porque las mujeres todo lo hacen gritado"</b> (Observ. N° 9)
<b>Subcategorías</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonio</b>
Asignación de actividades que generan el sesgo genérico	El docente le pide a los varones tareas como barrer el aula y repartir fotocopias. Algo que por lo general se le asigna a las mujeres.	Les pide a <b>Edu y a Esteban que barran el aula y dice: no puedo comenzar la lección con el aula tan llena de papeles en el piso.</b> (Observ. N° 17)

Privilegio en la participación masculina	Le pide a los varones que pasen a responder determinados ejercicios.	<b>“Venga a la pizarra”, refiriéndose al alumno Esteby... “y resuelva la siguiente operación”... se vuelve al grupo y dice: “a <u>todos</u> les dio igual”</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonio</b>
Regaño	Las conductas no deseadas presentes en los y las alumnas son tratadas por el docente con regaños.	El profesor le contesta a Susy...” <b>lo ideal es que practiquen en las casas..., antes de venir a clases, pero si usted no lo hace”...</b> (Observ. N° 8)
Rol de la mujer y la responsabilidad de administrar, no de proveer	Las alumnas con frecuencia asumen un rol de administradoras llevan las cuentas y recaudan los fondos para la actividad de V año.	Merce les dice: “ <b>se suponía que debíamos trabajar en equipo para poder recaudar el total del dinero que el grupo debía aportar para esta actividad, yo me hice cargo de esta actividad y esto es una gran responsabilidad colaboren muchachos...”</b> (Observ. N° 11)
Rol mediador de la mujer en relación con el conflicto	Las mujeres asumen un rol materno regañando a sus compañeros y compañeras	<b>...“ Nat les dice: los que no trabajan son los que más hablan”.</b> (Observ. N° 15)

En la matriz N° 7 las observaciones realizadas sobre las relaciones intergenéricas que establece el educador con los/las alumnas evidencia que en el caso de los alumnos el docente establece una relación participativa con los hombres, les pide

barrer el aula, repartir fotocopias o que pasen a responder determinados ejercicios en la pizarra.

En el caso de las mujeres estas participan para interactuar con el profesor en tanto que asumen un rol protector de dirigentes y de sanción rol, también se socializa a las mujeres desde el papel maternal en busca del cumplimiento de mandatos tal como mantener el orden y la disciplina para con las actividades que se desarrollan en clase.

**Matriz N° 8**  
**Metodología empleada por el docente para desarrollar las lecciones de matemáticas: un ejemplo de trabajo en el aula**

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonio</b>
Método	Procedimiento por el cual el docente desarrolla la materia prevista para la lección.	...anota en la pizarra el ejercicio, lo realiza y lo explica, seguidamente, escribe varios ejercicios para que los y las alumnas los ejecuten en sus cuadernos
<b>Subcategorías</b>	<b>Descripción</b>	<b>Testimonios</b>
Rutina	Hábitos de hacer las cosas, abarca actividades como, limpieza, acomodo del aula, saludos, pasar lista  El docente pasa lista y algunos de los estudiantes se mantienen fuera del aula aunque saben que ya inició la lección.	Escribe el ejercicio en la pizarra, lo explica y luego los y las alumnas lo copian en sus cuadernos, y así continua con el siguiente.  Se observó un patrón recurrente, en el caso de algunos estudiantes, como por ejemplo Andrés, el cual frecuentemente se ausentó de la lección aún cuando se mantenía dentro de la institución.
Limpieza	Antes de iniciar la clase el profesor procura que este limpia	...llama a Jor y Pineda y les dice: <b>traigan una escoba y barran el aula, no puedo comenzar si esto no esta limpio</b> (Observ. N° 2)
Distribución	Los y las alumnas se ubican donde ellos	<b>...comenta, que se sienten donde quieran,</b>

	quieran, el profesor no interviene.	<b>mientras que me dejan dar la clase....</b> <b>Susy explica: el que nos sentemos donde nosotros queremos hace que muchas veces busquemos a nuestras amigas y que nos distraigamos... (Entrevista Susy)</b>
Técnicas individuales	El docente prefiere que los y las alumnas trabajen de forma personalizada.	...cada uno de ustedes va ir desarrollando los ejercicios con las formulas notables, recuerden que es individual... (Observ. N° 12)
Llamadas de atención	El profesor pide la atención de los/as alumnas.	..por favor muchachos recuerden que los ejercicios que estoy explicando son materia de bachillerato...pongan atención(Observ N° 10)
Asignación de tareas en el aula	Los estudiantes deben resolver los ejercicios indicados por el profesor, de acuerdo con los ejemplos proporcionados por éste con anterioridad.	“Proceda a copiar en la pizarra la práctica para el examen...” (Observ. N° 14)
	El docente anota ejercicios en la pizarra y le pide a los/as alumnas que los resuelvan.	Se entregan fotocopias para realizar trabajo extra clase y no se da ninguna indicación (Observación N° 9)
Asignación de tareas para la casa	Se asignan ejercicios para realizar en la casa.	

Ejercicios escritos	El docente anota ejercicios en la pizarra y	El profesor anota en la pizarra tres ejercicios
---------------------	---	---

	le pide a los/as alumnas que los resuelvan.	referentes al tema: Propiedades logarítmicas, con el fin de que los resuelvan los/ las alumnas (Observación N° 9)
Consultas individuales	Preguntas o dudas presentadas por los y las estudiantes en forma individual	El docente se desplaza por toda el aula atendiendo consultas individuales.
Participación	El profesor ilustra la resolución de algunos ejercicios pidiéndole a los y las estudiantes que los resuelvan pasando al frente.	<b>...pasen Esteban, Juan y Gabi a la pizarra, resuelvan los ejercicios de forma que a los demás les quede claro.</b>

En la matriz N° 8 se notan las observaciones realizadas y se puede señalar que en este grupo el procedimiento que desarrolla el docente para la lección, privilegia en primer lugar, la limpieza del aula, en algunas oportunidades se notó que el educador se preocupa más por la limpieza del aula que por impartir la materia. Así el docente de matemática asume una tarea que le corresponde a los/las conserjes y la privilegia por sobre el contenido de los temas a desarrollar en matemáticas. Se notó en varias ocasiones como esta actividad le restó tiempo para el desarrollo de las actividades propias de la materia.

La metodología empleada por el docente obstaculiza lo que Asubel (Citado en: Pozo/1. sf.) define como aprendizaje significativo; entendido como aquel aprendizaje producido en un contexto educativo que facilita la interiorización o asimilación del conocimiento a través de la instrucción. Lo anterior en el sentido de que además del tiempo que el educador invierte en limpiar el aula no cuenta con una organización estratégica de las y los estudiantes que facilite el conocimiento. Los/las alumnas se sientan donde quieren lo cual genera que formen subgrupos que no permiten que se desarrollen las lecciones, por otra parte esto genera que el control de asistencia por parte del profesor hace que se pierda más tiempo de lo esperado para constatar quienes están presentes y ausentes, hacia el final de la lección el docente se dedica a hacer llamadas de atención para conseguir la atención de los/las estudiantes, para que encuentren significados de términos, fórmulas y operaciones anotados en el pizarrón y para que los resuelvan. En el intermedio escucha consultas individuales, asigna tareas para resolver en la casa

y recomienda practicar, mientras intenta ilustrar la resolución de algunos ejercicios pidiéndoles a los estudiantes que los resuelvan pasando al frente.

En referencia al empleo de la metodología para la enseñanza de las matemáticas, Meza, 2002, p.86, expone:

*“Para estos autores es indispensable la buena instrucción, vista como la capacidad de las y los docentes de dar clases magistrales que estimulen en forma justa y placentera la participación y la generación de aprendizajes significativos, así como todo un abanico de modalidades que el profesional de la educación puede desarrollar en el aula. Para ello, indican, la política educativa vigente promueve la libertad de acción de los docentes para que utilicen su creatividad, imaginación y talento.*

Desde la perspectiva anterior, la metodología empleada por el docente no solo no cumple con los parámetros mencionados, sino que más bien genera en los y las alumnas reacciones que pueden considerarse como violencia psicológica. El manejo del docente dentro del aula ocasiona que los jóvenes no se respeten entre ellos y lleguen hasta el punto de agredirse, son jóvenes que se alteran y se enojan como mucha facilidad y por cualquier cosa. Esto se agrava ante el hecho de la permisividad del docente de dejarlos hacer y pasar y cuando la situación se le vuelve inmanejable, entonces se vuelve autoritario con los y las estudiantes

Al igual que las clases de español, las actividades que se realizan son reproductoras, por ejemplo: realizar ejercicios de un libro, resolverlos y revisarlos, pero no hay actividades que como se señaló anteriormente estimulen la participación de los y las estudiantes, que conlleven a que estos sean creativos, investigativos y tomen una posición clara.

En este grupo el rol que asume el profesor provoca que los estudiantes muestren conductas y sentimientos violentos. Con frecuencia asumen una actitud retadora para provocar al profesor. Constantemente abandonan la tarea planteada por el profesor por actividades como conversar de otros temas como por ejemplo: sobre fútbol.

La confusión que sienten las y los alumnos ante el rol que asume el educador se refuerza con la metodología que emplea el profesor, puesto que esta tampoco es clara. Con gran determinismo las y los estudiantes asumen una conducta de enojo. Ante algunas de las actitudes del educador manifiestan **“préstame un cuchillo para matar a alguien” (observación de matemática)** mirando al profesor. En este entendido la institución incluyendo la situación grupal que se observó pero también refleja con cierta precisión la situación de la sociedad a la que pertenecen los/las integrantes de la institución; así como sus rasgos y sus principales problemas.

En las entrevistas, es claro que tanto en el grupo de español como en el de matemática se manifiestan situaciones y contextos donde se manifiesta la violencia. Con las observaciones realizadas a ambos grupos se constató la manifestación de varios tipos como: violencia interpersonal, violencia física, violencia psicológica y violencia verbal.

En el caso de español donde la figura de autoridad asume una posición de poder respecto a los otros los/las alumnas que estaban en una posición desigual actúan de forma pasiva ante la actitud de la docente. En las clases de matemática los/las estudiantes son quienes muestran sentimientos como el enojo, que esta muy asociado con la conducta violenta, ante estas reacciones el docente acude a las llamadas de atención para tratar de controlar la situación:

***Los eventos que suceden en las aulas son parte de esos reflejos que la cultura impregna en los individuos y en las relaciones que se dan entre estas personas que forman parte del ambiente de aula en determinado espacio y tiempo. De manera tal que todas las concepciones, procesos, estructuras y gestiones que se realicen a todo nivel en el ámbito curricular, se cristalizan en este sitio como parte de un proceso que es justamente la formación de los individuos que integran la base del sistema educativo: los profesores y alumnos (Cascante, 2002, p. 34).***

La manifestación de violencia física se evidencia entre los iguales, los estudiantes tienden a empujarse y golpearse. En consecuencia la interacción docente-alumno genera violencia verbal y psicológica Postic. (1982), plantea que la escuela de hoy es una institución en la que las diferencias y el individualismo determinan quién aprende y quién no, o sea quién tiene privilegios y quién no. Esto lleva a dificultades para conseguir una satisfactoria cohesión grupal en el aula.

### **4.3 ANÁLISIS DEL CRITERIO DE LA Y EL EDUCADOR RESPECTO AL ENFOQUE CURRICULAR EMPLEADO**

El presente apartado tiene como objetivo mostrar la opinión de la y él docente de Español y Matemática, ofrece los resultados que se desprenden de las entrevistas realizadas, acerca de los factores que, en opinión de la y el docente están relacionados con el enfoque curricular empleado. Por ello, cada una de las categorías que se detallan en los cuadros y en el análisis corresponde a las expresadas por los participantes.

Desde esta perspectiva conviene señalar como se evidencia en el cuadro N° 1 que la y el docente entrevistado en Español y Matemática desempeñan su labor por preferencia hacia la literatura (Español) y el análisis (Matemática).

**Cuadro N° 1**  
**Respuestas de las y los docentes sobre las razones que los llevaron a escoger su profesión**

<b>Categoría</b>	
<b>Razón par escoger su profesión</b>	Preferencias vocacionales, habilidades, aptitudes e intereses
<b>Asignatura</b>	<b>Descripción</b>
Español	Predicción hacia a la literatura y el análisis.
Matemáticas	Predilección hacia el análisis y solución de problemas de matemáticas.

La y el profesional entrevistado, no hacen alusión a la vocación de enseñar y formar a los estudiantes, los intereses manifiestos están referidos a criterios personales enfocados a la transmisión e información, más bien que a la misión formadora de la educación.

Sobre las razones que llevaron a la escogencia de la carrera de educación tanto en enseñanza de español como de las matemáticas, ninguno de los entrevistados selecciono su carrera profesional con base a la de enseñar y formar a los estudiantes, los criterios que les llevaron a seleccionar su carrera están enfocados a satisfacción personal y su gusto por las diferentes materias.

**Cuadro N° 2**  
**Respuestas de los y las docentes en cuanto a la metodología empleada para desarrollar las lecciones**

<b>Categoría</b>	
<b>Método</b>	Procedimiento por el cual se logran los objetivos de la clase.
<b>Subcategoría</b>	<b>Descripción</b>
Técnica individual	a) Preferencia por este tipo de trabajo porque exige al estudiante trabajar, analizar, además de favorecer la disciplina y el orden

	<p>del grupo. Permite que tanto la docente como el o la alumna identifiquen las áreas en las que se debe reforzar.(Español)</p> <p>b) Lo utiliza para que los y las estudiantes razonen y detectar cuales son sus áreas fuertes y débiles (Matemática)</p>
Técnica grupal	<p>a) Para implementar esta técnica se toma en cuenta la disciplina y se conforman los grupos al azar (Matemática)</p>

En lo que respecta al proceso empleado para el desarrollo de las lecciones la y el docente entrevistados argumentan que la metodología empleada tiene una base que se desprende del enfoque curricular técnico propuesto por el Ministerio de Educación Pública para el sector de Educación Secundaria con el propósito de promover, mantener y desarrollar en cada uno de los individuos el modelo de educación secundaria establecido. Sobre este aspecto Postic, (1982, p. 25), señala que:” ***La relación pedagógica en sus formas instituidas se nos muestra pues como la prefiguración de las relaciones que encontraran los alumnos en la sociedad.***”.

Es así como en el cuadro N° 2 al entrevistar a la y el docente sobre la metodología empleada en el desarrollo de sus lecciones ponen de manifiesto el empleo de técnicas individuales y grupales para lograr los objetivos propuestos. Asimismo se hace énfasis en el uso de técnicas que buscan el análisis en la enseñanza, algo que realmente de acuerdo con lo expuesto con la matriz N°8 no se da, pues ahí se muestra la importancia de un aprendizaje memorístico y repetitivo. Es decir existe un divorcio entre lo que los docentes dicen y lo que hacen

Con respecto a estos aspectos, la y el docente entrevistados expresan utilizar actividades de carácter individual para que el estudiante trabaje y analice el contenido de la lección en un ambiente de disciplina y orden. Se nota claramente un vínculo de dependencia en el cual la y el profesor es quién define el tiempo, el espacio y los roles de esa relación, en este caso el curriculum con orientación crítica expresa que lo contrario puede presentarse: “... *el poder a través del control de forma diferente porque existe diálogo y negociación; de ahí que la represión manifestada por autodefensa y silencio propios del ejercido del poder coactivos dejan de existir pues al propiciar la igualdad de condiciones para llegar a un consenso, se libera la capacidad creativa de los individuos con el fin de transformar aquello que está reprimiendo y molestando.*” (Kemmis, citado por Cascante, 2002, 97).

Sin embargo, se nota claramente que al preguntar por metodologías, se citan técnicas como el trabajo individual o grupal, es decir no se hace una distinción entre una y otra, y además se hace referencia a solo un aspecto, es decir, no existe una noción sobre lo que son las metodologías de enseñanza. En otras palabras se tiene una formación muy débil sobre el tema, lo que se demuestra cuando se pregunta por una cosa y se responde otra.

Asimismo se hace una nula referencia a la creatividad, algo a lo que le han dado énfasis los docentes en sus respuestas a pesar de que se ha notado que no se da en la práctica.

Al respecto Rodolfo Bohoslavsky (1981) aunque el/la docente tenga buenas intenciones la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa y la promoción de la individualidad nunca se instaurarán a través de un vínculo pedagógico que se base en el sometimiento ya que la posibilidad de que surja en los y las alumnas la necesidad de crear, se dificulta en tanto se les diga qué es lo que tienen que hacer sin darles espacios para que desarrollen su autonomía.

**Cuadro Nº 3**  
**Respuestas de las y los docentes en cuanto a las técnicas empleadas para desarrollar las lecciones**

<b>Categoría</b>	
<b>Técnicas</b>	Instrumentos empleados por los y las docentes para el logro de los objetivos propuestos en los programas de estudio.
<b>Subcategoría</b>	<b>Descripción</b>
Retroalimentación	a) Los/as estudiantes desarrollan prácticas que implican revisión oral para su corrección y la posibilidad de consultar con la docente. Ellos aportan al tema con sus diversas participaciones. b) Se retoman los aspectos vistos en clase para fortalecer la práctica (Matemática)
Espejo de clase	a) Se utiliza ocasionalmente, por falta de material bibliográfico, se trabaja

	en grupo (Español)
Medios audiovisuales	a) Vídeo, grabadora y televisión

Se destaca que la docente de Español emplea el espejo de clase o recursos audiovisuales para ilustrar y facilitar el contenido y comprensión de las lecciones. Por el contrario el docente de Matemática recurre al trabajo individual mayoritariamente y al trabajo en grupo en casos esporádicos.

En palabras de Cascante (2002) El enfoque curricular técnico concibe a los individuos como un producto de la cultura y no como un proceso de construcción continua; son parte de su visión materialista:

*“... eso significa que las personas inmersas dentro de un curriculum técnico son degradadas, pues no son consideradas como seres humanos, y a la vez son explotadas ya que no se les permite escoger su camino libremente siendo al final "víctimas del sistema" que reproduce como una verdadera máquina lo que él mismo necesita... dentro de un sistema educativo regido por un enfoque curricular técnico cuando un individuo no da la talla en determinados momentos del aprendizaje probablemente sea desechado, o se le presiona hasta que logre el nivel esperado.” (Cascante, 2002, 97).*

Como se nota se hace alusión a aspectos muy generales, algunos poco relacionados con las técnicas, como es el un proceso cognoscitivo, una metodología que denominan de otra forma.

Pareciera que la falta de claridad metodológica, y por ende en el paradigma curricular que utilizan, lo que causa una serie de improvisaciones y una enseñanza pobre en el razonamiento analítico y crítico.

Ello produce a aburrimiento, malestar y puede ayudar a engendrar violencia psicológica de parte de los docentes al desestimar la capacidad pensante y creadora de los y las estudiante, lo que genera respuestas no deseadas de los estudiantes, que son consideradas formas de indisciplina, Estas a la vez generan violencia verbal y castigos de los docentes, ante los cuales los y las alumnas responden con silencio para no tener problemas o con retos a al autoritarismo del o de la docente. Es decir se da un círculo vicioso de violencia, el cual hay que pensar como romper.

La y el docente en estudio además de definir la forma en la cual deben desenvolverse los y las alumnas dentro del aula, eligen de antemano los criterios

bajo los cuales se van a revisar y evaluar los trabajos que realizan, como se muestra en el cuadro N° 4 los mecanismos de calificación que prefieren las y los docentes son la práctica constante y la revisión oral.

**Cuadro N° 4**

**Respuestas de la y él docente en cuanto a los mecanismos empleados para la revisión de temas desarrollados en clase**

<b>Categoría</b>	
<b>Sistema de evaluación</b>	Procedimiento por el cual se revisan los temas desarrollados por las y los alumnos en clase.
<b>Subcategoría</b>	<b>Descripción</b>
Práctica constante	a) La evaluación se hace con bastantes prácticas (Español) b) Se realizan constantes prácticas en la clase y como tareas para la casa (Matemática)
Revisión oral	a) Las revisiones se hacen en forma oral con la participación de las y los estudiantes (Español) b) Resolución de ejercicios en la pizarra (Matemática)

En la información que ofrecen las y los participantes sobre revisión de temas desarrollados en clase en ningún momento se incluye el criterio de los estudiantes, el o la docente es el que dice como se van a evaluar los trabajos:

En los diversos apuntes elaborados por la investigadores, los docentes expresaron privilegiar relaciones horizontales en la comunicación con las que se puede entrar en diálogo abierto; la posibilidad de recrear y de resignificar a través de la palabra, eliminando represión y juegos de poder, aunque reconocen que seguirán existiendo, (en cualquier momento de la lección los/as alumnas se levantan se salen de clase, entran tarde e inclusive se liman las uñas durante la lección).

Debe destacarse el hecho de que los exámenes no aparecen como forma de evaluación, omisión significativa, ya que el MEP los establece como una de las formas básicas de evaluación.

Para estos autores los enfoques curriculares no conllevan un principio de desigualdad pero al evidenciar la presencia de tratos desiguales para unos y para otros, se supone que quienes se sienten oprimidos reaccionarán, ya sea tratando de resolver las cosas al estilo violento, o con el silencio como respuesta;

generando en los individuos sentimientos de indignidad como el rechazo, impotencia o frustración.

**Cuadro N° 5**  
**Respuestas de la y el docente sobre el rendimiento académico**

<b>Categoría</b>	
<b>Rendimiento Académico</b>	Está determinado por la nota obtenida durante cada uno de los periodos del curso lectivo, la cual se aprueba con una calificación superior a 70.
<b>Subcategoría</b>	<b>Descripción</b>
Bajo rendimiento académico	Notas inferiores a 70, en el caso de las mujeres se debe a que conversan excesivamente y en el de los varones porque son indisciplinados.(Español) Notas inferiores a 70, en el caso de las mujeres se debe a falta de estudio y repaso de la materia y en el de los varones a su indisciplinación y a que conversan mucho en clase (Matemática)

En la mayoría de los casos los y las educadores encuentran ventajas en el proceso de enseñanza aprendizaje empleado pero cuando se refieren al rendimiento de los/las estudiantes manifiestan que es bajo, en el cuadro 5 que ofrece los resultados de las y los docentes sobre el rendimiento académico se puede observar que cuando se refieren a las estudiantes mujeres señalan que el rendimiento académico es bajo; mientras que cuando se refieren a los estudiantes varones este puede ser bajo o alto.

Se observa una variedad en la respuesta de la y el docente de acuerdo con el sexo del estudiante, y el rendimiento académico bajo se presenta con una tendencia más clara en las mujeres, en lo que respecta al currículum las mujeres: *"...son encasilladas, esto también las deja al margen del sistema, además el estudiante que se considera de esta forma diferente" también recibe del sistema, reflejado en el aula, un trato "diferente" aunque no privilegiado.*" (Casante, 2002, 97).

Estas diferencias que la y el docente evidencian pueden estar ligadas a las diferencias genéricas que se atribuyen a hombres y mujeres socialmente, esta situación se puede observar con más claridad en el cuadro 6 cuando se le preguntó a la y el docente por la disciplina de los y las estudiantes manifestaron que son

despreocupados, impuntuales e Indisciplinados; mientras que las alumnas son conversadoras.

**Cuadro N° 6**  
**Respuestas de la y él docente sobre la disciplina**

<b>Categoría</b>	
<b>Disciplina</b>	Conducta correcta e incorrecta que asumen los y las estudiantes dentro del aula.
<b>Subcategoría</b>	<b>Descripción</b>
Alumnos	Indisciplinados (Español) Indisciplinados y conversan mucho en clase (Matemática)
Alumnas	Tienden a conversar excesivamente durante la lección (Español) Tiene un comportamiento aceptable de acuerdo a la edad (Matemática)

El y la docente se valen del condicionamiento de la conducta de los miembros del grupo para referirse a la disciplina a través de estímulos, refuerzos positivos y castigos representados por el aprendizaje y la apropiación de los patrones culturales definidos por la ideología dominante, es decir, *“No tenemos una visión del mundo en la que existan seres humanos y luego hombres, mujeres o lo que sea, sino que de inmediato los seres humanos somos mujeres u hombres...”* (Lagarde, 1999, p.45).

En consecuencia, el rol de los estudiantes como hombres y mujeres dentro de la institución educativa, corresponde en parte a las atribuciones que se hacen comúnmente al género masculino y femenino. Los roles, conductas y actitudes que asumen respecto a su propio rol marcan las relaciones que establecen entre ellos mismos según la opinión de los y las docentes.

Al preguntarle a las y los docentes sobre el tipo de relaciones intergeneracionales que establecen los y las estudiantes como se puede observar en el cuadro 7 manifestaron que los alumnos varones interactúan sin problemas, por lo general tienen buenas habilidades en cuanto a relaciones intergeneracionales. Se llevan bien entre ellos, aunque hay mucha “chota”.

Si se confrontamos los resultados de las tablas de disciplina y de rendimiento académica, se tienden a juzgar pesar la indisciplina e impuntualidad de muchos varones, hay un grupo de ellos que le va bien académicamente, mientras las

mujeres hablan mucho y van mal académicamente, es decir no son tan capaces para hablar y rendir bien.

Uniéndolo esta información con las de relaciones intergeneracionales del cuadro anterior, se considera que los muchachos son indisciplinados aunque listos, porque les va bien académicamente, y además saben como relacionarse entre ellos mismos. Las muchachas deben de estar más atentas porque no son tan listas, si conversan en clase no aprenden, les va mal académicamente, además no son capaces de relacionarse bien pues forman grupos separados.

Este tipo de apreciaciones reflejan que los docentes mezclan creencias tradicionales y sentido común con los métodos y técnicas pedagógicas, lo que lleva a una discriminación de roles de acuerdo con los valores que establece la sociedad patriarcal (el hombre es más capaz).

Esto puede dar lugar a discriminaciones de género con ciertas características represivas, poco sano y propicio para la violencia interpersonal, Vista en la agresión verbal, y trato discriminatorio del género, con afectaciones psicológicas institucionalizadas pues no se consideran violencia.

**Cuadro N° 7**  
**Respuestas de las y los docentes sobre las relaciones intergeneracionales**

<b>Categoría</b>	
<b>Relaciones intergeneracionales</b>	Estereotipos que los estudiantes asumen respecto a su propio rol y respecto a las relaciones que establecen entre ellos mismos.
<b>Subcategoría</b>	<b>Descripción</b>
Alumnos	Interacción sin problemas (Español) Buenas relaciones (Matemáticas)
Alumnas	Están divididas en dos grupos muy cerrados que no se hablan (Español) Se forman dos grupos (Matemática)

Cuando la y el educador se refirieron a las alumnas mujeres mencionaron la existencia de rivalidad entre ellas, están divididas en dos grupos muy cerrados que no se comunican, la condición genérica de los estudiantes los lleva a asumir roles y comportamientos distintos. La docente de Español sostiene... **las mujeres**

***no tienen una alianza establecida, por eso es que muchas veces se hacen daño entre ellas, se critican y se ofenden es decir, se serruchan el piso...***

Por otro lado el docente de matemática externo que las mujeres....***son despistadas y que como hablan tanto se desconcentran, además de que entre ellas crean conflictos, porque algunas quieren ejercer el control...***

Siguiendo a Postic. (1982) la relación educativa es el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y quien educa para ir hacia objetivos educativos en una estructura institucional, dadas las relaciones que poseen características cognitivas y afectivas inidentificables, las cuales tienen un desarrollo y viven una historia. Las relaciones socializadas entre las mujeres distancia la sonoridad y legitiman la competencia, es decir las relaciones entre mujeres- mujeres también responden a mandatos socializadores del sistema patriarcal.

## **DISCUSIÓN**

En este apartado se presenta una discusión de los principales hallazgos visualizados a partir de la conceptualización de las categorías emergentes.

Sobre la metodología empleada por los y las docentes entrevistadas, se hizo referencia que esta tiene una base estructural, derivado del enfoque curricular técnico propuesto por el Ministerio de Educación Pública para el sector de educación secundaria que pretender cumplir con la finalidad de promover, mantener y desarrollar el modelo de educación secundaria establecido. Se evidencia que las y los docentes trabajan con las y los alumnos asignando trabajos individuales y en algunos casos grupales.

Se concluye que entre las técnicas empleadas por el y la docente, están: la retroalimentación mediante el trabajo individual y grupal, desarrollando prácticas con las cuales se refuerzan los aprendizajes. En el caso de español también se emplean técnicas que involucran la utilización de audiovisuales como: videogadoras, televisión, entre otros.

Se define la forma en la cual deben desenvolverse los y las alumnas dentro del aula los/as docentes eligiendo con anterioridad los parámetros bajo los cuales se van a revisar y examinar los trabajos que realizan, para esta función evaluadora él y la el docente se inclinan por la práctica constante y la revisión oral.

Se nota que la docente y el docente exteriorizaron encontrar ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicado, sin embargo el rendimiento de los y las alumnas no es el deseado ya que este se considera bajo.

# **CAPITULO V**

# **CONCLUSIONES**

A continuación se presentan las conclusiones emanadas del estudio en mención, las cuales han sido distribuidas en tres grandes ámbitos: violencia en la calidad de la enseñanza, violencia en las relaciones interpersonales y violencia verbal.

### **5.1 Violencia en la calidad de la enseñanza (Enfoque curricular) empleado por la y el docente de Español y Matemática en el escenario de estudio**

Tanto la docente de Español como el de Matemática utilizan en el escenario de estudio un enfoque curricular técnico, por su forma rígida de observar e implementar los procesos y elementos de enseñanza aprendizaje, dando como resultado un incremento de las manifestaciones de violencia.

Se determina a partir de la comparación de la teoría con la realidad observada en el aula, que con frecuencia aparecen en la actuación de la y el docente características del enfoque curricular de orientación técnica, pero con pobre dominio de las metodologías que deben emplearse. Se trata así de una enseñanza para transmitir contenido pero no para analizar, a pesar de que los entrevistados digan lo contrario.

En las clases de Español, la docente asume un rol definido y una actitud de autoritarismo para con los alumnos y las alumnas, recurriendo a la imposición y el regaño como métodos para que las y los estudiantes respondan a las actividades planeadas para la lección. No se da una relación de interacción ya que la docente no se relaciona con los alumnos y las alumnas, sino que lo que le interesa es que se cumpla con el contenido programático, lo que ocasiona que se de un proceso despersonalizado de enseñanza-aprendizaje.

Por el contrario en las clases de Matemática el docente asume un papel de **dejar hacer, de dejar pasar**, sus instrucciones no son acatadas por la totalidad de los y las alumnas, estos más bien tienden a desafiar la autoridad que representa promoviendo la desobediencia, el desacatamiento de las reglas, el abandono de la tareas y el desorden en el aula. Se da una situación en donde el docente no ejerce el acostumbrado “control” dado su autoridad y no tiene una manera alternativa de relacionarse con los y las estudiantes, lo que crea un “caos”.

Sin embargo en los dos casos, se demuestra que la oferta académica que ofrecen es mecánica, reproductora y poco atractiva, las cuales violentan el intelecto, la capacidad creadora, los intereses de los y las estudiantes que tienen derecho a recibir una educación de calidad.

## **5.2 Violencia interpersonal (hombres- mujeres) en las lecciones de Español y Matemática**

La comunicación en las clases de Español, entre los y las estudiantes, tuvo una estructura con características de verticalidad, por cuanto se pudo apreciar imposibilidad para que los y las estudiantes se pudieran dirigir a la docente con espontaneidad. Para hablar con la docente tenían que levantar la mano, pedir la palabra y esperar que se les atendiera.

La docente se dirigió a las y los estudiantes, la mayor parte del tiempo, con expresiones directas y específicas, muy ligadas a la temática en estudio, y sin dar espacios a una comunicación más amplia

El papel de los y las estudiantes, prácticamente se redujo a dos posibilidades: preguntar dudas o contestar a las preguntas planteadas..La insistencia de la docente de que siempre debían trabajar en completo silencio y cada quien en su trabajo.

En referencia a las relaciones intergenéricas, se estableció que con base a la interacción que se da en el aula, la relación de docente alumno y viceversa esta marcada por un visible favorecimiento hacia los estudiantes del sexo masculino sobre el femenino, y por más tiempo para sus consultas en relación a otros. La actitud de la docente además se ve reforzada por los mismos contenidos literarios que se manejan en el aula, ya que en ellos los hombres aparecen como protagonistas y generan desigualdades entre los alumnos y las alumnas.

Una de las características más significativas de este proceso de comunicación entre la docente y las y los estudiantes, fue el patrón recurrente de escuchar a la docente preguntando si lo recién expuesto estaba claro y el silencio absoluto de los y las alumnas como respuesta.

La comunicación en el aula entre las y los estudiantes se caracterizó por la dificultad de interactuar entre si. A veces lo intentaban dando sugerencias en “voz alta” a quien estaba en la pizarra, o conversando con las personas que estaban sentadas a la par.

Por otro lado la pasividad y el aburrimiento que generaban actividades de copia, de búsqueda de significados y de responder preguntas de las diferentes guías de análisis, propiciaba que las y los estudiantes conversen entre si, realicen otros trabajos, se pongan de pie y en última instancia que no terminen su trabajo.

En las lecciones de matemática las y los estudiantes en muchas oportunidades desatienden las instrucciones dadas por él docente, desafían la autoridad que representa promoviendo la desobediencia, desacatan las reglas, abandonan las tareas y desordenan el aula.

El docente no es percibido por los y las estudiantes como una figura de autoridad, su dinámica puede clasificarse dentro de una actitud agresivo-pasiva, es decir, no asume un rol represivo abiertamente como si lo hace la educadora de español pero tiende a poner castigos y sanciones en el momento menos indicado.

No existe una verdadera interacción entre el docente y sus alumnos y alumnas, ya que el docente no tiene la autoridad para establecer una línea de comunicación con sus estudiantes, lo que genera que los y las alumnas no muestren respeto ni por el docente ni por la materia que este imparte.

Así mismo, con el docente de matemática los estudiantes mostraron conductas de desobediencia y de irrespeto, se ponían de pie, salían y entraban del aula, copiaban los resultados de los ejercicios de los y las compañeras, se agredían verbalmente ..

Se evidencia como el docente beneficia a los varones estableciendo una relación participativa, donde les pide barrer el aula, repartir fotocopias y les da más oportunidades para resolver ejercicios en la pizarra

En el caso de las mujeres, el papel que juegan dentro del aula es de interactuar con el profesor en tanto que asuman un rol protector de dirigentes y de sanción – rol, además se socializa a las mujeres desde el papel maternal en busca del cumplimiento de mandatos tal como: mantener el orden, recoger dineros y colaborar con la disciplina en las actividades que se desarrollan en el aula.

### **5.3 Violencia verbal**

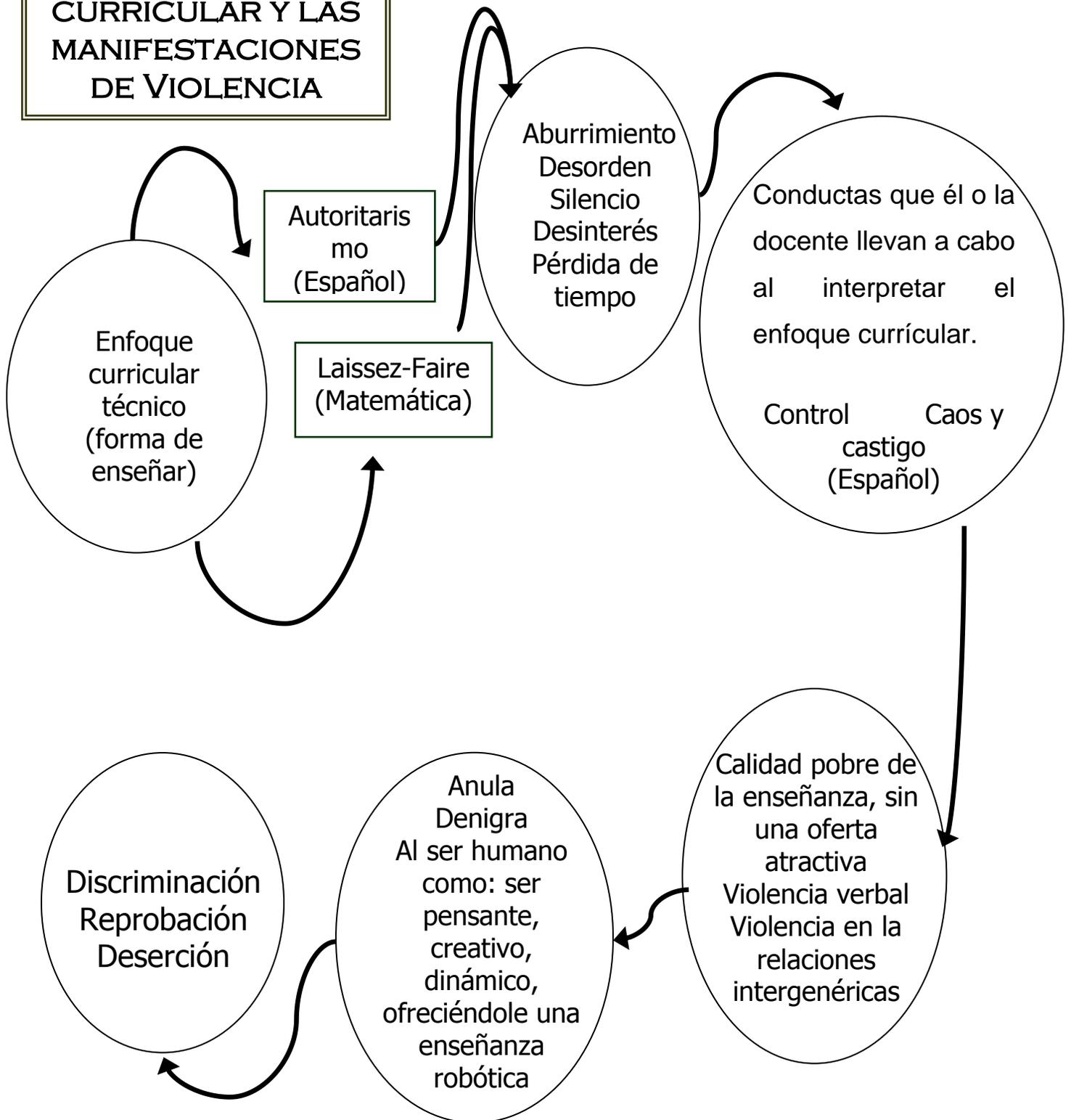
La violencia verbal se vio también influenciada por el manejo del enfoque curricular que la y el docente de Español y Matemática manejan en el aula.

La docente de Español hace uso del regaño, la imposición, la amenaza y la burla, su relación con las mujeres es de chota, utilizando un lenguaje sexista y discriminatorio.

En el caso del docente de Matemática al no ejercer el acostumbrado control, utilizada las boletas como medida disciplina cuando las situaciones escapaban de sus manos.

Finalmente y de acuerdo con lo expuesto anteriormente, se presenta un esquema del ciclo de la violencia presente en el grupo estudiado, a partir del enfoque curricular empleado por él y la docente y su relación con las manifestaciones de violencia .

VINCULACIÓN  
ENTRE EL ENFOQUE  
CURRICULAR Y LAS  
MANIFESTACIONES  
DE VIOLENCIA



**CAPÍTULO VI**  
**RECOMENDACIONES**

En este apartado las recomendaciones están dirigidas hacia dos direcciones: La primera tiene relación con las conclusiones emanadas de la propia investigación y la segunda se refiere a las proyecciones en relación con el trabajo de campo inherente al tema.

Recomendaciones a partir de los resultados de la investigación:

Se considera oportuno que tanto los y las docentes así como las autoridades educativas de nuestro país, tomen conciencia de las características del currículo que se está implementando en las aulas.

A partir de lo anterior es necesario revisar el enfoque curricular propuesto en la normativa vigente que el Ministerio de Educación Pública ofrece a las y los docentes con el objetivo de cambiar el paradigma técnico, adecuándolo a la realidad nacional y a la realidad del aula.

Desarrollar jornadas de capacitación y análisis dirigidas a las y los docentes para valorar el tipo de aprendizaje que fomentan en el aula, con el fin de incorporar a su desempeño metodologías más atractivas y participativas, congruentes con las demandas y necesidades de las y los estudiantes en este mundo tan cambiante.

Se recomienda promover que las políticas implementadas por el Ministerio de Educación Pública y otros organismos gubernamentales y no gubernamentales, para atender y dar seguimiento al tema de la violencia, se integren en el trabajo cotidiano que los y las docentes realizan.

Fortalecer los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación Pública para consolidar el enfoque de género, que debe estar presente en los programas de estudio de las diferentes materias, mediante la implementación objetiva y real de los ejes transversales con visión de género.

Mediante la puesta en marcha de lo anterior es posible prevenir y disminuir las manifestaciones de violencia intergeneracional en las instituciones educativas, al mismo tiempo que se fortalece el enfoque interpersonal.

Se recomienda a las Universidades y centros de formación docente valorar los planes de estudio e integrar en ellos el enfoque de género, permitiendo así la inserción al mercado laboral de los y las profesionales conscientes de su rol como formadores y facilitadores de una sociedad con igualdad de derechos y oportunidades, en un ambiente de equidad y justicia, que contribuya a la disminución de la violencia.

Recomendaciones para la proyección en el trabajo de campo:

Se considera importante la implementación de políticas institucionales que propicien la construcción de protocolos de atención al problema de la violencia en las aulas.

Se recomienda diseñar y ejecutar talleres dirigidos a las y los docentes y a las y los estudiantes, en los cuales se haga la devolución de los resultados de las categorías emergentes en esta investigación, unificando criterios para crear conciencia de la dimensión y profundidad del problema de las manifestaciones de violencia en el aula.

Se sugiere la creación de un organismo de defensoría de los y las estudiantes en el contexto de las instituciones de secundaria, con la finalidad de hacer valer sus derechos y resolver pacíficamente sus conflictos.

Se considera importante realizar replicas de las manifestaciones de la violencia en otras áreas del sistema educativo formal, por ejemplo: Talleres prevocacionales, Colegios nocturnos y en Educación preescolar, con el fin de valorar y atender las causas y consecuencias de este fenómeno.

## BIBLIOGRAFÍA

1. AACAP. Violencia y desarrollo de los niños. (en línea). [www.aacap/art/violence](http://www.aacap/art/violence). 1999.
2. Acker, Sandra (2000). Género y educación. Madrid, Narcea.
3. Aguilar, V (2001). Violencia simbólica de género. En: Informe final del proyecto de investigación: La violencia simbólica entretejida en la enseñanza del Derecho Penal en la Universidad de Costa Rica.
4. Aisenson, A. (1994). Resolución de conflictos: un enfoque psicológico. México; EFE.
5. Ballester, Francisco. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. Monografía. Número 41. Editorial España.2001
6. Baró, M. (1976). Problemas de Psicología social en A.L. El Salvador; UCA.
7. Bertozzi; Yolanda (Vol. I, Asamblea Legislativa, San José, p.869) ¿Cómo sabemos que existe crisis de valores?, en Revista Parlamentaria.
8. Bohoslavski (1981). Análisis de la relación vincular profesor alumno. En Psicología de la educación. San José. Editorial Escarabajo de Oro.

9. Cascante, J. (2002). Voces que callan, mentes que hablan: una perspectiva de la violencia en el aula escolar. San José. Tesis para optar por el grado de doctorado en educación. Universidad Estatal a Distancia.
10. Camargo, Marina, Revista colombiana de educación. (1997, I semestre). Violencia escolar y violencia social. Volumen 34.
11. Colás, M. Buendía M. (1994). Investigación en educación. España; Alforja.
12. Comisión de Prevención y atención de la Violencia Intrafamiliar, San José, Costa Rica. 2002.
13. Derechos Universales del hombre (1998). [s.i]; [s.n.]
14. Educational research USA. Advertencia a tiempo, respuesta oportuna: Una guía para tener escuelas seguras (en línea)
15. Fernández Villanueva, Concepción. (1998) Jóvenes violentos. Barcelona: Icaria
16. Fournier, Marco (1995) Violencia Juvenil, Costa Rica; OPS
17. García, N. (1986) Las Culturas Híbridas. [n.a.]
18. Giddens, Anthony (1997). Sociología. Madrid, Alianza Editorial
19. Giner, Salvador (1998) Diccionario de sociología. Madrid, Alianza Editorial
20. Grundy, S. (1991). Producto o praxis del curriculum. Madrid; Morata. S.A.

21. Hawkesworth, Mary. Confundir el género (Octubre de 1999). En: Debate Feminista. Año 10. Vol. 20.
22. Hernández, R, Fernández, C y Batista, P (1996) Metodología de la investigación. Macgraw-Hill. Interamericana. México.
23. Herra, Rodrigo (1991). Violencia, tecnocratismo y vida cotidiana. Costa Rica. EUCR.
24. Kalina, E; et al. (1988). Violencias un enfoque circular. Argentina; Nueva Visión.
25. Kemmis, S. (1993). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. España; Ediciones Morata.
26. Krausplopf, DINA (2002). Adolescencia y educación. San José: EUNED
27. Lagarde, M (1992). Identidad de género. Managua: Organización Canadiense para la Solidaridad y el Desarrollo, y otros.
28. Márques, J-V. Varón y patriarcado. En Váldez, T. Y Olavarria J. Eds. ( ) Masculinidad(es). Poder y crisis...
29. Mesina, Gabriela (2001). Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001. ED-01/ PROMEDLAC VII/  
[www.unesco.cl/promedl7/graciesp.doc](http://www.unesco.cl/promedl7/graciesp.doc)

30. Meza Cascante, Luis Gerardo (2002). Enseñanza de la Matemática complementada con computadoras, un estudio de caso de séptimo año de un colegio público urbano. San José. Tesis para optar por el grado de doctorado en educación. Universidad Estatal a Distancia.
31. Ministerio de Educación Pública. (2000). El sistema educativo nacional hacia una cultura de equidad de género. Costa Rica; MEP.
32. Ministerio de Educación Pública. (2000). Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. Costa Rica; MEP.
33. Molina, Mauricio (1999). Conductas de riesgo en adolescentes, Costa Rica. OPS/OMS. IIP.
34. Organización Mundial de la Salud. (1999) Departamento de Prevención de traumatismos y de la Violencia. Ginebra
35. Peralta, V. (1996). Currículums educacionales en América Latina : su pertinencia cultural. Buenos Aires Editorial Andrés Bello.
36. Postic, M. (1982). El acto educativo. En la relación educativa. Madrid, Editorial Narcea.
37. Plan Nacional para la Prevención y Atención de la Violencia en y desde el Sistema Educativo. (2001) MEP. San José, Costa Rica.
38. Pozo, L. (sf). Teoría del aprendizaje significativo del Asubel. En teorías cognitivas del aprendizaje.
39. Revista la tercera (2000) Tiempos violentos en las escuelas. (en línea)

40. Trianes, María Victoria (2001) Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. Monografía. Número 41. Editorial España.
41. Yahoo en línea (1998). Resolución de conflictos, un enfoque psicosociológico. [www.yahoonoticias.com.es](http://www.yahoonoticias.com.es).
42. Yahoo en línea. Veinte razones para abandonar una práctica nociva. (1998) [www.yahoonoticias.com.es](http://www.yahoonoticias.com.es).

**ANEXOS**  
**GUIA DE ENTREVISTA A LA Y ÉL DOCENTE DE**  
**ESPAÑOL Y MATEMÁTICA**

*La presente guía de entrevista tiene como objetivo identificar el enfoque curricular empleado por la y él docente en el desarrollo de sus lecciones.*

*La información recopilada se utilizará únicamente para efectos de la presente investigación.*

- 1- ¿Qué opina Usted del grupo de décimo año en cuanto a rendimiento académico, disciplina y relaciones intergenericas?

Alumnas:

---

---

---

---

Alumnos:

---

---

---

---

- 2- ¿Qué tipo de trabajo prefiere para desarrollar sus lecciones? Justifique

Individual:

---

---

---

---

---

Grupal:

---

---

---

---

---

En el caso que prefiera el trabajo en grupo ¿qué mecanismos utiliza para seleccionar a los y las integrantes?

---

---

---

---

4.- ¿Utiliza la retroalimentación en sus lecciones? Justifique

---

---

---

---

5.- ¿Qué mecanismos utiliza para la revisión de los temas desarrollados en clase?

---

---

---

---

6.- ¿Usted aplica el espejo de clase para ubicar a los y las alumnas en el aula?

---

---

---

---

7.- ¿Utiliza medios audiovisuales en el desarrollo de sus lecciones? Mencione ¿cuáles?

---

---

---

---

8.- Mencione las razones por las cuáles escogió esta profesión

---

---

---

---

**REGISTRO DE PATRÓN ENCONTRADO EN  
EL AULA DE ESTUDIO**

Nº de observación	Evento	Involucrados	Patrón de violencia encontrado	Testimonio	Relaciones intergenéricas

## PLANTILLA DE OBSERVACIÓN (NOTAS CRUDAS)

<b>Día y Fecha:</b>		<b>Observación N°:</b>	
<b>Lección:</b>		<b>Materia:</b>	
<b>Hora de inicio:</b>		<b>Hora de cierre:</b>	
<b>Tema de la lección:</b>			
<b>Introducción (marco general de inicio de la lección)</b>			
<b>Registro del Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Observación</b>	
<b>OBSERVACIONES GENERALES</b>			

## ANALISIS DE EVENTOS DONDE SE MANIFIESTA ALGÚN TIPO DE VIOLENCIA

<b>Observación N°:    Evento N°    Categoría emergente:</b>	
<b>Evento mayor (situación de contexto):</b>	
<b>Situación de violencia (descripción del evento)</b>	
<b>Tipo de violencia manifestada:</b>	
<b>Persona centro de violencia:</b>	
<b>Personas involucradas</b>	
<b>1-¿Cómo incide el enfoque curricular que utiliza la y él docente de Español y Matemática en las manifestaciones violentas que se dan en el aula entre la docente y el grupo, él docente y el grupo, la y él docente y las estudiantes, la y él docente y los estudiantes, los estudiantes entre ellos mismos, las estudiantes entre ellas mismas, los y las estudiantes?</b>	<b>2 ¿Cómo responden los y las estudiantes ante las manifestaciones de violencia que se dan en esta aula por parte de la y el profesor de Español y Matemática?</b>
<b>3-¿De qué manera responden la y él docente de Español y Matemática frente a las manifestaciones de violencia de los y las estudiantes?</b>	<b>4-¿En que forma responden ante las manifestaciones de violencia las estudiantes entre ellas mismas, los estudiantes entre ellos mismos y los y las estudiantes?</b>
<b>Observaciones:</b>	