

Referencia para citar este artículo: Carrasco-Aguilar, C. L., Verdejo-Valenzuela, T., Asun-Salazar, D., Álvarez, J. P., Bustos-Raggi, C., Ortiz-Mallegas, S., Pavez-Mena, J., Smith-Quezada, D. & Valdivia-Hennig, N. (2016). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1145-1159.

Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores*

CLAUDIA LORENA CARRASCO-AGUILAR**

Profesora Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

TABISA VERDEJO-VALENZUELA***

Profesora Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

DOMINGO ASUN-SALAZAR (Q.E.P.D.)****

Profesor Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

JUAN PABLO ÁLVAREZ*****

Profesor Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

CAMILA BUSTOS-RAGGI*****

Profesora Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

SEBASTIÁN ORTIZ-MALLEGAS*****

Profesor Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

JAVIERA PAVEZ-MENA*****

Profesora Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

DEMIAN SMITH-QUEZADA*****

Profesor Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

NICOLÁS VALDIVIA-HENNIG*****

Profesor Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se basa en los resultados de la investigación “Análisis etnográfico del orden social que favorece la aparición de prácticas de violencia desde los estudiantes hacia los docentes en dos escuelas básica de una comuna en la quinta región” (código PSI/CCA/2013) que tuvo lugar entre los meses de enero del 2013 y diciembre del 2013, en una escuela básica de una comuna de la quinta región, Chile. Este estudio fue financiado y adjudicado en diciembre 2012 por la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y está inscrito en el área de conocimiento correspondiente a la sociología, sub-área de conocimiento etnografía.

** Máster Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona. Diploma de Estudios Avanzados Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Valladolid. Postítulo Teorías de Género, Desarrollo y Políticas Públicas para la Equidad de Género, Universidad de Chile. Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Correo electrónico: claudia.carrasco.a@ucv.cl

*** Diplomada en Asesoramiento Educativo, PUCV. Psicóloga, PUCV. Correo electrónico: tabisaverdejo@gmail.com

**** Magister Psicología Social, Universidad de La Serena. Psicólogo Universidad de Chile. domingoasun@yahoo.es

***** Diplomado en Asesoramiento Educativo, PUCV. Correo electrónico: juanpabloalvarezg@gmail.com

***** Egresada Psicología, PUCV. Correo electrónico: camilabustosraggi@gmail.com

***** Diplomado en Programa de Mejoramiento Escolar, PUCV. Correo electrónico: sebastian.ortiz@ucv.cl

***** Postítulo en Psicología Clínica, Universidad Diego Portales. Diplomada en Gestalt y Técnicas de Trabajo Grupal, PUCV. Psicóloga, PUCV. Correo electrónico: jpavez@gmail.com

***** Diplomado Coaching y Cambio Organizacional, PUCV. Psicólogo PUCV. Correo electrónico: demianchsmith@gmail.com

***** Egresado Psicología PUCV. Correo electrónico: drakolunae@gmail.com



Artículo recibido en agosto 21 de 2014; artículo aceptado en diciembre 10 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** A través de un estudio cuasi-etnográfico en una escuela primaria con altos índices de intimidación de los estudiantes hacia sus profesores, se busca analizar las concepciones de infancia implícitas en los discursos de la comunidad escolar y su sentido para la validación de prácticas e interacciones escolares violentas. Para ello, se realizaron observaciones persistentes, entrevistas individuales y grupales y análisis de documentos oficiales, los que fueron analizados bajo el análisis de contenido categorial temático. Los resultados muestran cómo la Escuela activa diversos mecanismos para validar la infancia como espacio de tránsito, y coloca como referente una forma de adultocentrismo que se expresa en prácticas de control y discriminación. Se discuten los sentidos construidos acerca de la niñez y sus implicancias para la construcción de subjetividades infantiles.

Palabras clave: Violencia en la educación, niñez, adultos, profesores (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Conceptions of infancy in school with high rates of school violence student to teachers

• **Abstract (analytic):** This is a study in a primary school with high indexes of intimidation from the students to his professors. It looks for analyse the conceptions of implicit infancy in the discourses of the school community. For this study, we made persistent observations, to individual participants and groups interviews, analysis of official documents that were conducted and analysed under the analysis of thematic categorial content. The results show how the schools are using some mechanisms to validate the infancy like space of passage. The schools are placing like referent for this mechanism a form of adultcentrism that it express in practices of control and discrimination. The senses built about childhood and its implications for the construction of children's subjectivities are discussed.

Key words: Violence in the education, childhood, adults, teachers (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Concepções de infância na escola com altas taxas de professores-estudantes violência escolar

• **Resumo (analítico):** Por meio de uma pesquisa cuasi-etnográfica em uma escola primária com altos índices de intimidação de alunos para com seus professores, busca-se analisar as concepções de infância implícitas nos discursos da comunidade escolar. Para isso se realizaram observações persistentes, entrevistas individuais e grupais e foram examinados documentos oficiais, informação que foi analisada por meio da análise de conteúdo categorial temático. Os resultados mostram como a Escola ativa diversos mecanismos para validar a infância como espaço de trânsito, colocando como referente para isso uma forma de adultocentrismo que por sua vez se expressa em práticas de controle e discriminação. Os sentidos construídos sobre a infância e suas implicações para a construção de subjetividades das crianças são discutidos.

Palavras-chave: Violência na educação, infância, adultos, professor (Tesoro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Discusiones teóricas. -2.1 Concepciones de infancia y adultocentrismo. -2.2 La escuela como institución social constructora de infancias -3. Metodología. -4. Resultados. -5. Discusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Para algunos investigadores (García & Madriaza, 2005, Flores & Zerón, 2007) el contexto escolar chileno estaría favoreciendo la emergencia de prácticas de violencia entre estudiantes, porque habría una pérdida del sentido de la educación tras el fracaso de las escuelas públicas en cumplir las promesas de integración social. En este sentido, autores como Debarbieux (2003) y Riella (2001) proponen a la violencia escolar como síntoma de las inequidades de la globalización. No obstante, las formas de violencia han sido una constante en la historia de la infancia, matizada por las diferentes maneras como se ve, se espera y cómo relacionan con los niños/ niñas-sujeto adultos (Gutiérrez-Vega & Acosta-Ayerbe, 2013).

En Chile, uno de cada cinco establecimientos educacionales clasifica en una frecuencia alta de violencia entre pares (Mineduc, 2012), aunque según el tercer estudio nacional de violencia en el ámbito escolar en Chile (Gobierno de Chile, 2009), sólo el 10,7% de los estudiantes señala haber agredido a algún trabajador de la escuela. En un estudio comunal de violencia escolar realizado en colegios públicos de una ciudad de la Región de Valparaíso (Valparaíso, 2012), el 52,2% de los estudiantes de toda la comuna señala haber molestado a un profesor. La escuela que mayor porcentaje presenta dentro de los 24 establecimientos que componen la comuna, obtiene un 59,7% con un total de 480 estudiantes encuestados, correspondiendo al 13,9% de la matrícula total comunal.

Potocnjak, Berger y Tomicic (2011) describen cómo en algunos colegios de Chile, se presentaba una demanda hacia los adultos de la escuela, por estructura, contención y orientación, planteando que el sistema adulto no satisface estas necesidades. Así mismo, autores como García y Madriaza (2005) sostienen que las relaciones entre adultos y estudiantes en contextos escolares se encontrarían mediatizadas por relaciones de poder. Así, la relación entre los niños, los jóvenes y los adultos de la escuela es clave para comprender el fenómeno de la violencia

escolar (Cava, 2011, Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013, Gutiérrez-Vega & Acosta-Ayerbe, 2013), no sólo por el papel socializador de los adultos (Cava, 2011), sino por la relevancia que obtiene la comunidad educativa en las dinámicas de interacción social, en un contexto en que las prácticas de violencia escolar se vinculan con bajos niveles de bienestar (Paredes, Álvarez, Lega & Vernon, 2008).

Varias investigaciones concluyen que la escuela se erige como una institución social, lo que operaría a través de las relaciones que los adultos le ofrecen a los niños y las niñas (Bisig, 2009, Medina, 2011), considerando que la violencia se instala como un fenómeno social (Valadez, Amezcua, González, Montes & Vargas, 2011). Para autores como Potocnjak, Berger y Tomicic (2011), la violencia entre los estudiantes, buscaría llamar la atención de los adultos y llenar espacios de apego social y emocional. Por su lado, Martínez-Ánton, Buelga, y Cava (2007), así como Parra, Oliva y Sánchez-Queija, (2004), comparten la conclusión de que las valoraciones de los profesores hacia los estudiantes, determinan las relaciones entre los propios estudiantes, así como la interacción que son capaces de establecer con sus profesores. En un estudio cualitativo con diversas escuelas de Chile (privadas, públicas y semi públicas) (García & Madriaza, 2005) en los colegios en los que se evidencia violencia de los estudiantes hacia los profesores, ésta cumple el rol de rebelarse contra la autoridad, apareciendo como referente importante la cultura adultocéntrica, contra la cual se ejercería resistencia y una permanente lucha contra su poder. Estas acciones violentas operarían ocultas en el espacio educativo (Ghiso & Ospino, 2010), y tendrían un sustento en el cuerpo (Páez, 2009), de ahí la necesaria normalización conductual de los niños y niñas en el espacio educativo.

En este sentido, autores latinoamericanos como Guzmán y Guevara (2010) han concluido que las concepciones de infancia de educadores y educadoras, suelen ser adultocéntricas, posicionando al niño como proyecto de adulto, asociando además la inocencia, como

característica propia y distintiva de la infancia. Así mismo, en Colombia Alzate (2003) concluye que los textos escolares conciben la infancia como una etapa de evolución psicobiológica, recluyéndolos en dos instituciones sociales: la familia y la escuela.

Lo anterior, permite concluir que la violencia de niños y niñas hacia los adultos en la escuela se enmarca en un contexto social que estimula o permite la violencia (Martín Baró, 1999), marcado por concepciones adultocéntricas (Guzmán & Guevara, 2010). Este adultocentrismo, constituiría un acto de violencia simbólica en los términos de Bourdieu y Passeron (2009) en cuanto implicaría la inculcación de un arbitrario cultural, a través de formas disciplinarias del poder (Foucault, 1990). Esto es lo que Foucault (2002) denomina biopoder, en cuanto por un lado, las técnicas de poder se centran en la distribución disciplinaria de los niños y niñas que asisten a las escuelas, y por otro lado, se expresaría en otras técnicas de poder que engloban a las técnicas disciplinarias de procesos asociados al desarrollo de la vida. Desde esta perspectiva, la violencia de niños y niñas hacia sus profesores, podría ser analizada como una dinámica de interacción con el biopoder (Carrasco-Aguilar et al., 2014).

En cualquier caso, este biopoder se evidencia en las prácticas escolares en cuanto la escuela aparece como institución social (Bisig, 2009, Medina, 2011), lo que cobraría materialidad en las concepciones de infancia de quienes se encuentran en el espacio escolar (Alzate, 2003, Guzmán & Guevara, 2010). A partir de esto, y siguiendo a Bourdieu y Passeron (2009), las expresiones de violencia desde los estudiantes hacia sus profesores, podrían ser interpretadas como una forma de ineficacia de la violencia simbólica, y por tanto, el fracaso del biopoder (Foucault, 1990, 2002), convirtiéndose en un fenómeno de estudio interesante. Este fracaso de control social (Riella, 2001) estaría evidenciando la complejidad de las concepciones de infancia que circulan en la escuela, ya que es en ellas donde se reproduce y resiste el poder disciplinario de la escuela (Guzmán & Guevara, 2010), volviéndose relevante la descripción de las concepciones de

infancia de diversos actores de una comunidad escolar que presenta altos índices de violencia de los estudiantes hacia sus profesores.

Este estudio buscó responder esta interrogante, en un colegio público de la región de Valparaíso, el cual presenta como característica principal, ser el colegio con el mayor nivel de agresiones desde estudiantes hacia los profesores en los 24 establecimientos educativos de la comuna.

2. Discusiones Teóricas

2.1 Concepciones de infancia y adultocentrismo

Desde una perspectiva histórica, la concepción de la infancia ha cambiado considerablemente a lo largo de los años (EPE [Grupo de Trabajo “Niñez”, Equipo Psicología y Educación Universidad de Chile], 2006), aumentando el interés por la educación de niños y niñas, ya que éstos comienzan a ser vistos como seres perfectibles y necesitados de educación. Con la consolidación de la familia burguesa, toma forma la concepción del núcleo familiar como padres e hijos y unidad básica de la sociedad, quedando la familia y luego la escuela como encargados de educar a los niños y las niñas (Pineda, 2014). La infancia comienza a ser comprendida como un periodo para el disciplinamiento de la voluntad y del cuerpo (Runge, 2008, Páez, 2009), confirmando que es la familia y luego la escuela las encargadas de formar y cuidar a los niños. En ambos casos, se evidencia la instalación de la toma de conciencia sobre la condición de finitud humana asociada a una necesidad por perpetuarse, lo que finalmente se ve materializado en la proyección sobre los niños como *el futuro de la sociedad*, volviendo entonces necesaria la intervención sobre la infancia como periodo de tránsito (Runge, 2008). Así, queda entendida como una etapa humana obligada a un largo proceso de escolarización, ya que deja de bastar la familia como única institución social capaz de darle curso a la perpetuación de la sociedad. Para Bustelo (2012), habría acá una asimetría relacional en donde el destino del

niño es el adulto, bajo la jerarquización de los procesos como fases de avance. De este modo, las características adultas son minimizadas y desvalorizadas en una caracterización de niño como *hombre pequeño* (Narodowski, 2011), y los adultos serían los responsables de ocupar el lugar de guía en su proceso de maduración, lo que implica la necesidad de la escolarización como protección institucionalizada, a través de secuencias temporales definidas (Bustelo, 2012). De esta forma, las relaciones sociales establecidas implican relaciones de poder jerárquicas en las que el niño es introducido por adultos que ostentan una *posición dominante* en términos de asimetría (Valsiner, 1994). Esta asimetría sería intergeneracional, limitando al mundo infantil, en los aspectos que les afectan (Contreras & Pérez, 2011).

En el contexto escolar, esta desigualdad es entendida como plataforma para el establecimiento de relaciones entre pares y de los niños con los adultos (Batallán, 2003), perpetuando la representación de una infancia indefensa e ignorante sobre sus propios procesos, en tanto la figura del maestro se configura como un sujeto de control o protección (Loyola, 2008). De este modo, las relaciones de enseñanza y de aprendizaje quedan moldeadas por la designación de niños y niñas como objetos de aprendizaje (Loyola, 2008), y así, su participación en la escuela queda coartada por las plataformas que los otros adultos accedan a prestar (Contreras & Pérez, 2011).

Sumado a lo anterior, en gran parte de Latinoamérica, la preocupación por la infancia ha quedado relegada a una posición secundaria en relación con otros fenómenos socioculturales como la familia o la educación (Mendivil Trelles de Peña, 2012) y las políticas orientadas a la infancia reconocen al sujeto niño como un individuo de paso (Alzate, 2003, Pavez, 2012). En este sentido, para Duarte (2012) existe una construcción social de las diversas clases de edad -niñez, adultez, adultez mayor-, cuyas características son construidas según la condición adultocéntrica de nuestra sociedad occidental.

2.2 La escuela como institución social constructora de infancias

La sociedad impone una trayectoria de socialización de las subjetividades a través de las instituciones sociales, que deben ser capaces de proveer de sentido a los sujetos (Castoriadis, 2002). Alpízar y Bernal (2003) distinguen a la Familia, los Medios de Comunicación, la Escuela y la Iglesia, como instituciones sociales que producen discursos con diversas implicancias en la vida de los sujetos. Para los autores, ninguna institución social produce un discurso neutro sobre la infancia o la juventud, a la vez que los discursos de las diferentes instituciones se cruzarían, complementarían e incluso se contradecirían unos a otros, compitiendo entre sí por establecer su hegemonía en la definición del deber ser de la infancia y la juventud. Para Foucault (2002), estas instituciones cumplirían la función de socialización, y de socializar a través de la vigilancia, el castigo y el control. Es así como la escuela poseería tecnologías y dispositivos disciplinarios (Barrera, 2011) como la distribución espacial y el espacio serial, desplegando mecanismos de clasificación y jerarquización de los individuos (Foucault, 2002).

Sin embargo, las instituciones sociales presentarían contradicción de discursos, ya que en ellas se conjugan fuerzas que oprimen, y a la vez que transforman (Giroux, 1990), con concepciones que llegan a ser incluso contradictorias (Alpízar & Bernal, 2003), lo que se produce muchas veces porque la función social de las instituciones sociales es la de producir una economía de poder, que da lugar a individuos que serán a su vez sus objetos y sus instrumentos, por lo que van produciendo y reproduciendo a la vez (Foucault, 1990). En los contextos escolares, el éxito de este poder se encuentra en el uso de instrumentos como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Barrera, 2011). Así, este poder disciplinario buscaría materializar sus objetivos en niños y niñas, mediante el encauzamiento de su conducta a través de un proceso de institucionalización y disciplinamiento a través de la clausura (Foucault, 2002).

Lo anterior ocurriría porque de todas las instituciones sociales que mencionan los autores (Foucault, 2002, Alpizar & Bernal, 2003), la escuela se erige de una forma particular, pues sería encargada de co-formar a los niños y las niñas, convirtiéndose en un espacio crucial para la socialización (Bourdieu & Passeron, 2009). Para autores como Giroux (2004), las principales funciones de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo. Sin embargo, es el propio Giroux (2004) quien enfatiza la noción de agenciamiento humano, destacando las nociones de conflicto con las consecuentes nociones de conformismo, oposición y resistencia, confiriéndole a los individuos una participación activa de sus propias dinámicas de opresión, o liberación, y por ello la escuela resulta un espacio de reproducción, pero a la vez de transformación de las lógicas opresoras.

3. Metodología

Diseño

Se desarrolló un estudio de caso único (Rodríguez, Gil & García, 1996) con un diseño interno de tipo cuasietnográfico (Silva & Burgos, 2011). Este estudio centra su análisis en un único caso debido a su carácter crítico. Esto se justifica sobre el carácter extremo del caso, ya que se conjugan circunstancias que lo hacen extraño en el contexto nacional: se trata de una escuela con un 59,7% de violencia de estudiantes hacia los profesores, contradiciendo las tendencias en Chile. En este estudio, el caso se encuentra constituido por una escuela. Una vez seleccionado el caso, se opta por la cuasietnografía, pues permite profundizar en eventos y situaciones sociales específicas, y en este caso, con una duración de ocho meses. La selección del caso se basó en el estudio realizado por la comuna en el 2012, en cuyo caso se utilizó el instrumento validado por Lecannelier, Varela, Rodríguez, Hoffman, Flores y Ascanio (2011) que indaga en conductas de acoso y bullying en la escuela.

Participantes y Técnicas de recopilación de información

La elección del colegio y de la comuna corresponde a un muestreo de casos extremos (Quintana, 2006) en relación con la tendencia nacional. El colegio se funda como colegio de hombres, volviéndose mixto con los años, atendiendo hoy al nivel pre básico (Pre kínder y kínder) y primario. Se encuentra ubicado en pleno centro cívico, y cuenta con alrededor de 600 estudiantes. El colegio atiende a estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos bajos.

Se realizó una recopilación y análisis documental con base en la técnica de revisión documental (Prieto, 2001). Además, se realizaron observaciones persistentes (Ruiz-Olabuénaga, 1996), registradas a través de cuadernos de campo (Pérez-Serrano, 1994). También se realizaron entrevistas individuales en profundidad (Prieto, 2001) que fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis. Las preguntas se relacionaron con la experiencia y motivos de agresiones desde estudiantes hacia docentes. Además, se realizaron grupos focales sobre la base de la experiencia común de pertenecer a la escuela con diferentes agentes educativos (Canales, 2006).

Los sujetos participantes, y las técnicas de recopilación de información, se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Participantes y estrategias de recopilación de información.

Técnica	Participantes
3 entrevistas individuales a docentes de aula	Profesora de lenguaje primer ciclo básico, Profesora de lenguaje y Profesor de matemáticas del segundo ciclo básica.
2 Grupos focales con estudiantes	Grupo 1: seis estudiantes considerados como “buenos alumnos” por la Dirección del establecimiento. Grupo 2: ocho estudiantes considerados como “malos alumnos” por la Dirección del establecimiento.
1 Grupo focal con madres	Ocho apoderadas-madres de estudiantes de diferentes niveles y diferentes características (madres de niños definidos como “buenos alumnos” y “malos alumnos” por la Dirección del establecimiento).
1 Entrevista individual a una docente directiva.	Profesores y Jefa de Unidad Técnico Pedagógica.
1 Entrevista individual a personal no docente	Técnico y Asistente de la educación.
1 Grupo focal a profesionales de apoyo escolar	Seis profesionales parte del equipo psicosocial: dos psicólogas, dos educadoras diferenciales, dos trabajadoras sociales.
8 Jornadas de observaciones	8 jornadas de 6 horas cada una de observaciones de diferentes espacios cotidianos: recreo, hora de almuerzo, clases. Estas fueron utilizadas para ajustar las pautas de entrevistas y grupos focales.
2 entrevistas individuales a representantes comunales de Educación.	Jefe del Departamento de Asistencia y Educación Municipal y Trabajadora social encargada Comunal de convivencia escolar.
2 Documentos institucionales	Revisión Documental: Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno de Convivencia.

Fuente: Elaboración Propia.

Estrategias de Análisis de Información

El análisis de la información se realizó a través de un análisis de contenido (Cáceres, 2008). Se comenzó con la selección de las unidades de registro, avanzando hacia instrucciones de codificación, terminando con los propios codificadores empleados en tres categorías. Se utilizó el programa Atlas ti en su versión 7.0. Este estudio se ciñe a los criterios de credibilidad (Ruiz-Olabuénaga, 1996) a través de la triangulación de métodos, datos y fuentes. En todos los casos, se firmaron consentimientos informados con todos los participantes del estudio, asegurando la confidencialidad del uso de la información.

Procedimiento

El contacto inicial se llevó a cabo con el Municipio, y luego con el Director del colegio. Las entrevistas se realizaron de forma secuencial. La Dirección del colegio seleccionó los estudiantes del grupo focal, y cuando el equipo de investigadores nota el buen rendimiento y conducta de estos estudiantes, solicita un nuevo grupo focal, con criterios de selección opuestos. Por ello se presenta un grupo focal con estudiantes definidos como “buenos alumnos” y otro con “malos alumnos”, según el criterio de definición de la Dirección del colegio. Luego de realizadas todas las entrevistas y observaciones, y desarrollado el análisis de contenido, se presentaron los

hallazgos al colegio, antes de la redacción de este artículo.

4. Resultados

Categoría 1: La infancia como espacio de tránsito

Las concepciones de los profesores, aluden a la infancia como un tránsito, justificando las desadaptaciones de los niños y las niñas a las normas del mundo adulto a una presunta inmadurez, y se responsabiliza el desarrollo evolutivo por ciertas dinámicas relacionales. De este modo, en la escuela se asume que cuando los niños y las niñas no obedecen caen en un error, y no son capaces de darse cuenta de éste debido a que son aún muy pequeños. Esto implica que paulatinamente se van refinando los mecanismos de control para que los estudiantes se adapten a las normas del mundo adulto en la escuela. En este sentido, los docentes cuestionan que los niños y las niñas no compartan la mirada de sí mismos como sujetos en tránsito, y que no sean capaces de mirar la adultez como una meta. Estos cuestionamientos se basan en la idea de que lo natural es la mirada de futuro, y patologizan a los niños y las niñas por valorar su actual momento vital como válido en sí mismo. Esto queda expresado en la retórica de la proyección, como visualización del final del camino.

“(…) cuesta que reconozcan sus errores, el quinto como le contaba el caso del colega, porque están chicos todavía, pero llegar a sexto, séptimo, ahí cambia.” (Profesora de Lenguaje de 7° año).

“ellos tienen... eee... ven su futuro muy lejano (...) no logran proyectarse a mediano o largo plazo, más bien viven el presente y lo tratan de vivir como puedan” (Profesor de matemáticas).

Frente a lo anterior, se despliega una serie de mecanismos que buscan negativizar la niñez, asumiendo que su presunta incompletitud es fundamento de un conjunto de condiciones negativas, buscando imponer “la lógica de la meta final”. De este modo, comienzan a operar mecanismos de control sobre los niños y niñas, que buscan encauzar sus conductas hacia lo

que la escuela espera de ellos. Algunos niños/as connotan estas prácticas como “actos de persecución” ubicándose a sí mismos como víctimas de los adultos. Con todo esto, la Escuela valida su posición histórica de reformar a los niños y las niñas hacia la adultez, cumpliendo su función de adaptación social.

“Estudiante: (...) después yo estaba para abajo con otro compañero al que le habían cerrado la puerta en la cara y le dijeron que no iba a entrar porque había hecho desorden y ni siquiera había estado dentro de la sala. Después otra situación igual que decían que yo le estaba echando garabatos a un profe y que le pegaba y le echaba garabatos.

Entrevistadora: ¿Y eso no era así?

Estudiante: Incluso, pero si había faltado como iba a estar ahí ¡si había faltado! (enfatisa)” (Grupo Focal Estudiantes estigmatizados como “malos alumnos”).

“La escuela tiene más de cien años, más de ciento veinte años, por lo tanto en un principio la escuela parte como una necesidad que tiene la comunidad de tener un lugar donde llevar a educar a sus niños” (Entrevista a Jefa de Unidad Técnico Pedagógica).

Algunos niños comparten este análisis que los responsabiliza por los mecanismos de control que buscan que se adapten a una norma adulta, justificando el actuar de algunos profesores. Estos discursos provienen de los estudiantes que han sido designados por los docentes como “los buenos alumnos”.

“Es que quizás porque depende como se comporten los alumnos con los profesores, a lo mejor son más estrictos porque nosotros nos portamos mal, no porque ellos sean malos, sino porque nosotros hacemos que ellos sean así con nosotros” (Estudiantes estigmatizados como buenos alumnos).

Categoría 2: El adultocentrismo como un mundo correcto

Desde el discurso de diversos actores educativos, se expresa un control de la manifestación de la niñez desde la

institucionalidad, principalmente referido a la transmisión de valores disciplinarios. Esto expresa la relación de poder entre el mundo adulto y el mundo infantil, como si se trataran efectivamente de dos mundos, ocultando la dependencia entre éstos. De este modo, se reconstruye la historia de la infancia concentrándose en los mecanismos “punitivo asistenciales” que la inventan, modelan y reproducen. Esto se evidencia en las normas de conductas, que siendo prescritas desde lo adultos, aparecen incuestionables en su función y acción. En este contexto, los estudiantes que más se adaptan a esta estructura jerárquica de participación validan estas dinámicas, asumiéndolas como naturales.

“En sí el colegio no ha cambiado mucho la forma, lo tradicional, es un colegio bastante estructurado, los chicos tienen conductas ejes y patrones que deben siempre seguir, un reglamento interno prácticamente casi intocable (...) y eso se nota, se diferencian en la comuna” (Profesor de matemáticas).

Entrevistadora: ¿El manual de convivencia lo conocen?

Estudiante 1: Sí. En las reuniones a principios de año a todos los apoderados nos entregan un informe con el manual de convivencia.

Entrevistadora: ¿Y qué dice?

Estudiante 2: Que no podemos andar con el pelo suelto, que no se puede entrar el teléfono, no podemos venir con las uñas pintadas, el maquillar, con la cotona, no se pueden entrar cosas de valor porque si se pierden el colegio no se hace responsable.

Entrevistadora: ¿Y esa norma se las informaron o se las preguntaron?

Estudiante 1: La informan” (Grupo Focal Estudiantes estigmatizados como “buenos alumnos”).

A través de estas dinámicas, se confirma la concepción de la niñez como etapa evolutiva incompleta. Esta incompletitud, es asociada en esta escuela a diversos aspectos negativos, que, en este caso, se vincularían con un comportamiento inadecuado, asumiendo que los niños se portan mal de forma esencial, y

entonces le corresponde a la Escuela encauzar ese comportamiento supuestamente desviado. De este modo, la condición de “estudiante” se construiría simbólicamente como un alumno o una alumna, adaptado o adaptada a la norma escolar. Las normas conductuales, constituirían la meta final, a través de múltiples prácticas de control del “desorden”. El control, así se vuelve expresión de la cultura adulta, para reprimir manifestaciones de la cultura infantil.

“Los alumnos y alumnas deberán mantener siempre dentro del establecimiento un comportamiento acorde a su condición de estudiante” (Reglamento Interno de Convivencia Escolar, Apartado Obligaciones Estudiantes Comportamiento y Orden en General, p. 2, Párrafo 9).

“(…) cuando yo llegue a esta escuela, las salas estaban todas rayadas, todas rayadas, rayadas enteras, con corrector, con lápiz, con plumón, con todo, en cambio en esta escuela desde que se re acondicionó se pintó de esa manera y no se ha vuelto a pintar y nuestra escuela, creo yo, es una escuela limpia, sus paredes no están rayadas” (Jefa de Unidad Técnica Pedagógica).

Al ubicar la norma social adulta como referente de lo correcto y deseado, los docentes de la Escuela construyen un discurso moral dicotómico (bien y mal), que los ubica dentro del lugar de lo “correcto” o “bueno” y a los niños y sus familias como los que detentan lo negativo. De este modo, se expresa una externalización de la responsabilidad frente a todo lo negativo que se expresa y se genera en la escuela. Las explicaciones para el fracaso escolar de los niños y las niñas son ubicadas por los adultos de la escuela, en la familia y en la vulnerabilidad social. En este contexto, los estudiantes expresan una relación de discriminación por algunos profesores, en algunos casos relacionado con sus familias pero en otros, con el origen socioeconómico y geográfico.

“(…) los niñitos vienen desmotivados, mal alimentados, niños abandonados, no conocen a su papá, no conocen a su mamá, viven con la abuela. Entonces

por qué el niño no quiere hacer clases, por qué no quiere escribir, por qué pelea con todos los profesores, porque traen problemas de la casa” (Entrevista Profesora de Lenguaje, segundo ciclo).

“Estudiante 2: A mí me da rabia a veces, porque yo vivo en el Carmen [Población periférica en la ciudad] y me voy en la micro y andan diciendo cabro pavo mejor ándate a la escuela pa’ allá, que no sé por qué tengo garrapatas o algo así porque vivo allá en el Carmen” (Grupo Focal Estudiantes estigmatizados como “buenos alumnos”).

Categoría 3: Normalización y discriminación

Este colegio, construye una imagen de la niñez inscrita en la “condición de estudiante”, y encauzada en las conductas esperadas por los adultos. Esta constitución dialéctica impregnaría no sólo la escuela, sino a la comunidad local, pues, mediante este mecanismo, se regularían incluso las prácticas de los niños y las niñas en la comuna, viendo en la infancia un espacio de normalización. La figura de los niños y las niñas permitiría la trascendencia de los rituales comunales, tal como el desfile de Fiestas Patrias, actividad tradicional de la comuna en la que participa todas las escuelas. En este contexto, el control sobre el cuerpo del niño aparece como una forma de garantizar que los *habitus* escolares expresen una cultura ideal, cercana a la escuela y muchas veces lejana a la cultura de los estudiantes. Este control sobre el cuerpo manifiesta prácticas de exclusión y discriminación, como expresiones de la normalización.

“(…) yo he sido testigo, testigo directo de niños que le cortaron el pelo a lo Arturo Vidal, y los directores lo discriminaron, no lo dejaron desfilarse porque es un mal ejemplo, desfile que hacemos todos los años. Entonces esa es una discriminación pero del porte de un buque” (Representante del Departamento de Educación Municipal).

La normalización y discriminación a propósito del adultocentrismo que se construye

en este contexto, se conseguiría reemplazando la condición simbólica de “niño o niña” por la condición simbólica de “estudiante”, lo que penetra de esta manera las dinámicas conductuales y relacionales públicas que forman parte del ideal colectivo. De este modo, la Escuela confirma su función social de erigirse como la encargada de reificar la infancia como controlada por las instituciones sociales. Pese a ello, estas prácticas son problematizadas por los profesionales del equipo psicosocial, quienes des-naturalizan prácticas educativas de diverso orden.

“Su comportamiento en la calle deberá estar acorde a su calidad de estudiante de nuestra escuela, es decir debe ser respetuoso, atento y educado” (Reglamento de Convivencia Escolar).

“(…) Cuando el año pasado, al poquito tiempo que estaba el Director nuevo, de repente en un acto del día lunes, llama adelante a dos niños y les dice ya, Juanito Pérez y usted, no sé, vengan más adelante, y les dice “así es como no se debe venir a la escuela [señala su ropa imitando el gesto del Director al señalar la ropa de los estudiantes]” (Equipo de Apoyo Psicosocial).

5. Discusiones

En los discursos escolares, la infancia es asumida como transición (Bustelo, 2012), lo que estaría dado por la propia adultez (Narodowski, 2011), expresando así, una relación de dominio sobre una clase de edad por sobre otra (Duarte, 2012): el adultocentrismo. Este tránsito está cargado de negatividad, producto de una presunta inmadurez de uno de los grupos. Para transformar esta inmadurez, las concepciones adultas buscan ocupar a la escuela como espacio de re-formatorio de los niños y las niñas, a través de la inculcación de diversas normas asumidas como “normales” por estar producidas en la cultura adulta, lo que impregnaría la construcción subjetiva de niños y niñas. De ahí que las miradas construidas de la infancia en el espacio educativo jugarían la función de (in)visibilizar los mecanismos de

control de la norma adulta, cuyo objeto sería sustentar el lugar simbólico de los adultos en el entramado social.

Así, las normas creadas para el funcionamiento de la niñez le permiten al grupo dominante inhibir las expresiones de las poblaciones infantiles que manifiestan rechazo, cuestionamientos o alternativas a estas imposiciones (Duarte, 2012) ya sea en la escuela como en el espacio público, como es el caso de los estudiantes rotulados como “malos alumnos”. Estas normas operan como una forma de violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1981) puesto que implican el ordenamiento de cierta forma de ser, afectando las disposiciones conductuales y habituales de los estudiantes. Los niños y aún sus familias y los contextos sociales son cosificados (Duarte, 2012), pues se busca la inculcación de nuevos *habitus* (Bourdieu & Passeron, 1981) hacia el encauzamiento de conductas (Foucault, 2002) consideradas como positivas por los adultos de la Escuela.

Sin embargo, no son todos los adultos los que comparten de forma plena este discurso, ya que hay algunos que problematizan otras formas de violencia social, como por ejemplo, las dinámicas de discriminación. Frente a esto, es posible señalar que en esta escuela, el discurso de dominación adulta se encuentra representado por los profesores, quienes aparecen como los portavoces de la forma disciplinaria de poder (Foucault, 1990), pues serían ellos quienes llevarían a cabo la función social de la escuela: el ejercicio de un control que busca normalizar e imponer docilidad en los niños y las niñas. En esta forma, el ejercicio del biopoder (Foucault, 1990) se expresaría en diversas técnicas de distribución disciplinaria, como la imposición normativa y el castigo vinculado con su oposición.

Este biopoder implica una ausencia del reconocimiento de los derechos de la infancia (EPE [Grupo de Trabajo “Niñez”, Equipo Psicología y Educación Universidad de Chile], 2006), y refuerza la función de la escuela como encauzadora de conductas (Runge, 2008). Esta es la base de las dinámicas de este colegio, ya que los profesores y directivos quedan como los responsables de la educación y adaptación

de la niñez. Esta función pondría a la escuela, como un espacio fecundo para el desarrollo de los mecanismos de normalización –control y discriminación– de la infancia, en la medida que construyen particulares posiciones subjetivas para los niños y las niñas, que perpetuarían los valores y las identidades locales aceptadas por los adultos.

Sin embargo, y aunque son los profesores los que asumen como propia esta función, se busca que los estudiantes logren incorporar estos componentes dentro de sus propias explicaciones, como si pudiesen identificarse con el discurso que los domina. Para Bourdieu y Passeron (1981), en el caso de los estudiantes rotulados como “buenos alumnos” esto funciona bajo la efectividad de la violencia simbólica, naturalizando estas prácticas e interacciones de violencia (Ghiso & Ospino, 2010). Por el contrario, en el caso de los estudiantes rotulados como “malos estudiantes” se daría un proceso de oposición a esta inculcación, pues resisten a la relación de poder jerárquica en las que el niño o la niña es introducido por adultos que ostentan una “posición dominante” (Valsiner, 1994). La oposición de estos niños y niñas expresa una actoría del mundo infantil (Contreras & Pérez, 2011) que resiste la propuesta de relación de los docentes en la que quedan como indefensos e ignorantes (Batallán, 2003).

De este modo, las conductas anti-norma que lleva a estos estudiantes a ser rotulados bajo una dicotomización negativa moral (bueno-malo) sería la expresión del rechazo a la posición de “estudiante silente” (Loyola, 2008), manifestando la voz a través de la transgresión a la norma, rechazando así, una definición de sí mismos como aquellos que no tienen voz (Pavez, 2012).

Estas resistencias son significadas por los profesores como negativas, confirmando que sus representaciones sobre los niños y las niñas indicaría otra forma de biopoder (Foucault, 1990) a través de la proyección de sus propias aspiraciones sobre una sociedad futura (Alzate, 2003) que, en este caso, ubicaría al adulto en la perfección.

Siguiendo con este análisis, es preciso comprender las expresiones de violencia de los niños y las niñas hacia los adultos como

una oposición a las lógicas de dominación del adultocentrismo. En este sentido, el contexto social en el cual se configurarían estas formas de violencia (Martín-Baró, 1999) como intimidación, permitirían una relación de poder que no se expresa linealmente, con mecanismos de control que se vuelven poco efectivos, y que permiten que los niños y las niñas se vuelvan parcialmente conscientes de su propio malestar en la posición de subordinación. Esto se presenta en una dinámica en la que la reproducción de violencia simbólica no es completa, y hay discursos adultos que sí logran problematizar, como el caso de Asistentes de la Educación que se vuelven cuestionadores de las dinámicas de discriminación.

Si bien estos resultados expresan cuestiones como las halladas por García y Madriaza (2005), es más que la rebelión contra la autoridad lo que explicaría la intimidación de estudiantes hacia sus adultos, ya que la propia Escuela estaría permitiendo que estas expresiones aparezcan. De ahí que la violencia jugaría un rol no sólo en la demostración de los mecanismos de inculcación del arbitrario cultural del mundo adulto, sino además en los sentidos que permiten las concepciones de infancia que se sustentarían. Frente a lo cual, los estudiantes resistirían y reclamarían otras formas de ser niño o niña diferente de su condición de ser estudiante.

Lista de referencias

- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Bogotá, D. C.: Papiro.
- Alpizar, L. & Bernal, M. (2003). La Construcción Social de las Juventudes. *Ultima década, 11 (19)*, pp. 105-123. Doi: 10.4067/S0718-22362003000200008. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362003000200008&script=sci_arttext
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8 (19)*, pp. 679-704. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001906>
- Barrera, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Iberofórum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, VI (11)*, pp. 121-137.
- Bisig, E. (2009). La infancia abandonada-delincente en el discurso académico principios del siglo XX, Córdoba (Argentina). *Jurídicas, 6 (1)*, pp. 153-170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1290/129012572010.pdf>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Laia.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva, 8 (3)*, pp. 287-298. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-82652012000400006&script=sci_arttext
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, 2 (1)*, pp. 53-82.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los Oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Carrasco-Aguilar, C. L., Ortiz-Mallegas, S., Baltar, M. J., Álvarez, J. P., Bustos-Raggio, C., Asun-Salazar, D. (...) Verdejo-Valenzuela, T. (2014). Violencia de Reglamento: Análisis de los Reglamentos de convivencia escolar en dos escuelas con alto nivel de violencia reportada de estudiantes a profesores de la Región de Valparaíso, Chile. *Revista de Estudios Cotidianos, 2 (2)*, pp. 117-137. Recuperado de: <http://www.estudioscotidianos.com/index.php/estudioscotidianos1/article/view/51>
- Castoriadis, C. (2002). *La Institución Imaginaria de la Sociedad. El imaginario social y la institución*. Buenos Aires: Tusquets.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention, 20 (2)*, pp. 183-192. Doi: 10.5093/

- in2011v20n2a6. Recuperado de: http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=90200732&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=362&ty=113&accion=L&origen=psyint&web=psychosocial-intervention.elsevier.es&lan=es&fichero=362v20n02a90200732pdf001.pdf
- Contreras, C. & Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 811-825. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2011000200022&script=sci_arttext
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), pp. 582-602. Doi:10.1108/09578230310504607.
- Duarte, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20 (36), pp. 99-125. Doi: 10.4067/S0718-22362012000100005. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362012000100005&script=sci_arttext
- EPE [Grupo de Trabajo “Niñez”, Equipo Psicología y Educación Universidad de Chile] (2006). Conceptualizaciones de la niñez desde la lectura de las políticas públicas en infancia. *Revista de Psicología, Universidad de Chile*, XV (2), pp. 55-63. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415203>
- Flores, L. & Zerón, A. M. (2007). Paradojas de la violencia escolar en Chile: desde la subjetividad fenomenológica de los actores. *Boletín de Investigación Educativa*, 22 (1), pp. 153-172.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14 (1), pp. 165-180. Doi: 10.4067/S0718-22282005000100013. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100013&script=sci_arttext
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ghiso, A. & Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 535-556. Recuperado de: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100025&lng=es&nrm=
- Gobierno de Chile (2009). *Tercera encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar*. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de: http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/presentacion_violencia_escolar_2009_web.pdf
- Gutiérrez-Vega, I. & Acosta-Ayerbe, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 261-272. Doi: 10.11600/1692715x.11117170812. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885018>
- Guzmán, R. J. & Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 861-872. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000200007&script=sci_arttext
- Lecannelier, F., Varela, J., Rodríguez, J., Hoffmann, M., Flores, F. & Ascanio, L. (2011). Validación del Cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder (Miap) para escolares. *Revista Médica de Chile*, 139 (4), pp. 474-479.
- Loyola, M. (2008). Niñez y Currículum Oculto: designaciones hegemónicas de la infancia. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 7 (5), pp. 63-74.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la

- vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), pp. 293-303. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/74205/94371>
- Martín-Baró, I. (1999). *Acción e ideología*. México, D. F.: McGraw Hill.
- Medina, J. P. (2011). El efecto escuela: más allá del aula. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), pp. 28-45. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art2.html>
- Mendivil Trelles de Peña, L. (2012). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. *Educación*, 20 (39), pp. 23-36. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2490>
- Mineduc (2012). Primera Encuesta Nacional de Convivencia Escolar 2011. Santiago de Chile: Mineduc. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201207301558020.Encuesta_nacional_prevenion_agresion_acosoescolar_2011.pdf
- Narodowski, M. (2011). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Páez, R. (2009). Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 989-1007. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000200018&lang=pt
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), pp. 295-317. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2008000100010&script=sci_arttext
- Parra, A., Oliva, A. & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de psicología*, 35 (3), pp. 331-346. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61794/96259P>
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Sí Somos Americanos*, 12 (1), pp. 75-99. Doi: 10.4067/S0719-09482012000100004. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-09482012000100004&script=sci_arttext
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pineda, M. (2014). *La calidad del servicio educativo y de atención de los centros infantiles del buen vivir, perspectivas y expectativas de los padres de familia: Estudio de caso en el CIBV "Santa Lucía" del barrio Central*. Tesis para obtener el título de Licenciada en ciencias de la educación con mención en docencia parvularia intercultural bilingüe. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/7440/1/QT06181.pdf>
- Potocnjak, M., Berger, C. & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psyche*, 20 (2), pp. 39-52. Doi: 10.4067/S0718-22282011000200004. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282011000200004
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana, & W. Montgomery (eds.) *Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima: UNMSM.
- Riella, A. (2001). Violencia y Control Social: El debilitamiento del Orden Social de la modernidad. *Papeles de Población*, 7 (30), pp. 183-204. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11273008>

- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Runge, A. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), pp. 31-53. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/264>
- Silva, C. & Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10 (2), pp. 87-108 Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-146. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242011000200005&lng=es&nrm=iso
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83 (3), pp. 357-385.
- Valparaíso (2012). *Informe sobre Estudio Comunal en Violencia Escolar*. Valparaíso: Departamento de Educación Municipal de la Ilustre Municipalidad.
- Valsiner, J. (1994). Co-constructionism and development: a socio-historical tradition. *Anuario de Psicología*, 69 (1), pp. 1-15.
- Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R. & Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 783-796. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2011000200020&script=sci_arttext