

Adultocentrismo y ciudadanía infantil : dos discursos en conflicto para la convivencia	Titulo
Chang Espino, Susana - Autor/a; Henríquez Ojeda, Karla - Autor/a;	Autor(es)
Buenos Aires	Lugar
CLACSO	Editorial/Editor
2013	Fecha
Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados, no. 45	Colección
Violencia urbana; Violencia; Ciudadanía; Niñez; Violencia escolar;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140120034301/ChangSpino.pdf *	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



CLACSO
#45

RED DE POSGRADOS
DOCUMENTOS DE TRABAJO

Adultocentrismo y ciudadanía infantil

Dos discursos en conflicto
para la convivencia

Susana Chang Espino y
Karla Henríquez Ojeda

2013

Chang Espino, Susana

Adultocentrismo y ciudadanía infantil : dos discursos en conflicto para la convivencia / Susana Chang Espino y Karla Henríquez Ojeda. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2013.

E-Book. - (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili)

ISBN 978-987-722-008-7

1. Sociología. I. Henríquez Ojeda, Karla II. Título
CDD 301

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo de CLACSO Pablo Gentili

Directora Académica Fernanda Saforcada

Estados Unidos 1168 | C1101AAX Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 |
<clacsoinst@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>



Colección Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales

Directores de la Colección

Pablo Gentili y Fernanda Saforcada

Asistentes del Programa

Anahí Sverdloff, Denis Rojas, Inés Gómez,
Alejandro Gambina y Lluvia Medina

Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO

Coordinador Editorial Lucas Sablich

Coordinador de Arte Marcelo Giardino

Este artículo es producto del trabajo realizado durante la Escuela MOST-UNESCO y II Escuela Internacional de la Red de Posgrado en Infancia y Juventud. *Democracia, derechos humanos y ciudadanía: infancias y juventudes en América Latina* (CLACSO, CAEU-OEI, MOST-UNESCO). Este trabajo hace parte del proyecto denominado Ser y Decir para Estar feliz II en el Callao, Perú, ejecutado por el Gobierno Regional del Callao y financiado por la fundación Bernard van Leer de Holanda entre noviembre del 2008 y mayo del 2012.

Las opiniones vertidas en este documento son exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente expresan la posición de CLACSO.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Red de Posgrados

ISBN 978-987-722-008-7

Patrocinado por


Asdi
Agencia Sueca de Desarrollo Internacional


CINDE
Fundación Centro
Internacional de Educación
Superior de la Red del Grupo Consultivo para América Latina
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

UNIVERSIDAD DE
MANIZALES
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NINEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE


OEI
CAEU

Resumen

Los niños y niñas que habitan contextos urbanos y violentos están estigmatizados, como destinados a la vida fácil y riesgosa. En la práctica no se ha entregado el énfasis necesario a la relación jerárquica y autoritaria dentro de los contextos de socialización. Las expectativas que se tienen hacia estos niños determinarán su desempeño y comportamiento en la convivencia social y escolar. A partir de ello, el artículo presenta evidencia cualitativa sobre la obstrucción del dominio adultocéntrico en la participación y desarrollo de competencias ciudadanas en los niños y niñas y se proponen categorías para repensar las políticas de la niñez sobre un piso que involucre distintos niveles de relaciones, saberes, contextos y rol activo del niño en el entramado social.

Palabras clave: Ciudadanía. Niñez. Adultocentrismo. Participación infantil. Violencia urbana y escolar

Abstract

Children that live in urban and violent contexts are stigmatized, as they were destined to an easy and risky life. In practice the hierarchical and authoritarian relationship within socialization contexts has not been given the necessary emphasis. Expectative for this children will determined their behavior and performance in social and school coexistence. Through this, the article presents qualitative evidence about the obstruction of the dominance of the adult centrism in the participation and development of citizenship competences in children and categories are proposed to rethink childhood policies over a platform that involves different levels of relationship, knowledge, context and an active rol of the child in the social framework.

Keywords: Citizenship. Childhood. Adultcentrism. Childhood participation. Urban and school violence.

Susana Chang Espino: Magíster en Antropología Social y Cultural por la Universidad Vrije de Holanda, con especialización en Gestión de Políticas y programas con niñez y adolescencia por la universidad Antonio Ruiz de Montoya en Perú y graduada en Economía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Especialista del Proyecto Ser y Decir para Estar feliz II entre el año 2010 y 2012. Participante de la escuela MOST-UNESCO proveniente del ámbito de las políticas públicas. Correo electrónico schangespino@gmail.com.

Karla Henríquez Ojeda: Magíster en Psicología Social Aplicada de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Becaria del plan doctorado nacional de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), doctoranda en Estudios del Instituto de Estudios Avanzados y docente de la Escuela de Psicología (USACH) en Santiago de Chile. Participante de la escuela MOST-UNESCO proveniente de la academia. Correo electrónico karla.henriquez@usach.cl

Resumo

As crianças que moram em ambientes urbanos e violentos estão estigmatizadas como destinadas a vida fácil e arriscada. Na prática, não tem sido dada a ênfase necessária para a relação hierárquica e autoritária dentro dos contextos de socialização. As expectativas que se tem de essas crianças determinarão o seu desempenho e comportamento na escola e na vida social. A partir disso, o trabalho apresenta evidência qualitativa sobre a obstrução do domínio adulto-cêntrico na participação e desenvolvimento de competências de cidadania em crianças e sugere categorias para repensar as políticas da infância envolvendo diferentes níveis de relacionamento, conhecimentos, contextos e papel ativo da criança no tecido social.

Palabras chave: Cidadania. Infância. Adultocentrismo. Participação da criança. Violência urbana e escolar

Introducción

El niño tiene derecho a una educación de calidad que le garantice no solo los aprendizajes elementales para su desarrollo y futuro desempeño económico, sino también, el desarrollar habilidades y capacidades sociales que le permita relacionarse con otros de manera saludable y constructiva, así como ejercer su ciudadanía con pleno conocimiento de sus derechos pero también de sus responsabilidades. En muchos contextos, caracterizados por violencia social, familiar, por conductas delictuales normalizadas, este trabajo es retador pero fundamental ya que en bastantes casos se deben revertir o modificar algunas conductas naturalizadas que son fundamentales para el diario sobrevivir.

A pesar de que existe un marco jurídico que plantea una exigencia al Estado y todas sus instituciones por garantizar los derechos de los niños, la realidad trae consigo discursos que actúan e interactúan simultáneamente en la sociedad y quedan cuenta de aquellos significados que configuran lo que se está entendiendo por niñez y que determinan de alguna u otra manera las relaciones entre niños y niñas y entre niños y adultos. En esta realidad el niño es un sujeto que debe ser protegido por el adulto, educado, moldeado para ser un ciudadano decente y productivo, negándole muchas veces el derecho a opinar sobre los asuntos que le competen y a una educación que resguarde su dignidad.

La escuela es uno de los actores directamente responsable por el bienestar y desarrollo de los niños a nivel jurídico y social pero también es portador de los valores y la moral de la sociedad. Es una entidad externa que debe dialogar con la cultura local en favor de la educación de los niños. Paralelamente existe un diálogo intergeneracional donde los adultos y niños establecen relaciones usualmente verticales. La escuela como espacio de transformación social, puede generar grandes cambios en los niños, niñas, en sus familias y comunidad pero para lograrlo debe abandonar prácticas patriarcales y autoritarias que permitan garantizar un espacio de respeto donde los niños y niñas puedan hacer ejercicio de su libertad, de sus derechos, participando en la construcción de su aprendizaje. Para ello es esencial trabajar en la construcción de un nuevo contrato social entre niños y adultos que integre miradas multidisciplinares y se haga cargo del carácter protagónico que pueden adquirir los niños y niñas en la construcción de su identidad y en la transformación social.

A partir de las complejidades que surgen debido a visiones cristalizadas y no renovadas sobre el entendimiento de la niñez en los espacios escolares, en el artículo se analiza la experiencia del Proyecto Ser y Decir para Estar feliz

en el Callao, Perú, en un piloto llamado Escuela de Paz que tuvo como objetivo principal la construcción colectiva y participativa, con todos los niños de una institución educativa pública en el Callao, de una estrategia para la convivencia que promueva valores de paz, solidaridad, tolerancia y respeto, a partir del desarrollo de competencias ciudadanas en los niños y niñas. Sobre esta experiencia de participación infantil nos hacemos distintas preguntas, ¿cómo estamos entendiendo a los niños y niñas hoy?, ¿qué representaciones sociales subyacen a nuestro entendimiento de los niños y niñas, a la forma como nos relacionamos con ellos, y que determinan el abordaje de las diferentes problemáticas que tiene la infancia desde las políticas públicas?, ¿qué espacios le damos a los niños y niñas en la construcción de una sociedad más justa, equitativa, donde las personas puedan reconocerse como individuos, respetarse y convivir?

Para dar respuestas, el artículo empieza relatando la experiencia de los niños y adultos que participaron de Escuela de Paz, las relaciones que existen entre ellos, las estrategias que se implementaron en la institución educativa para dotar a los niños de capacidades ciudadanas y para construir estrategias de convivencia saludable y los resultados obtenidos. A partir de esta historia se empieza a conocer cómo los adultos de la instituciones entienden y representan a los niños de zonas violentas en el espacio educativo y cómo se relacionan con ellos al tratar de construir de manera participativa estrategias de convivencia, pero además nos tratamos de acercar a las subjetividades de niños y niñas en de esta relación. En un tercer apartado proponemos consideraciones que deben tomarse en cuenta al diseñar y reformular las políticas públicas.

Convivencia escolar y convivencia ciudadana, una visión de futuro

La niñez es una construcción social que en muchos casos responde a ideales de *adultez*. Es decir, se construye la representación de lo que es un niño, qué características, roles, tiene así como su posición dentro de la estructura social en función de un ideal de adulto deseable y productivo en el futuro. Muchas veces oímos decir que los niños son el mañana, olvidando que también son el hoy, que tienen experiencias, deseos, intereses y opiniones y que puede transformar el espacio que ocupa, las relaciones en las que participa y a las organizaciones e instituciones a las que pertenece. Es en función de esta construcción que los adultos y niños se relacionan entre sí pero también determina la relación entre los mismos niños. Esta construcción así como otras, por ejemplo, de género, configuran la convivencia dentro de una entidad escolar.

Esta configuración esta normada por diversos marcos jurídicos que obligan al Estado a adoptar “medidas necesarias para que su educación le permita al niño prepararse para una vida libre y una convivencia caracterizada por la comprensión, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre los pueblos, grupos étnicos, religiosos y personas de origen indígena” (Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 29d) y que además protejan al niño contra todo forma de abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos (Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 19) tomando las medidas necesarias para que “la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana” (Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 28.2). En este marco, el Estado Peruano como garante de los derechos del niño ha promulgado leyes que pretenden garantizar los derechos antes mencionados.

La ley General de Educación considera como principio fundamental “una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una sociedad basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana” (Ley General de Educación N°28044, artículo 8). Esto ha sido imple-

mentado a través del Diseño Curricular Nacional-DCN (2009) que contempla la educación para la convivencia, la paz y ciudadanía como un tema transversal a todo el currículo.

El estudiante debe estar preparado para vivir en sociedad, para llevar una vida en común con otros, respetando las reglas de convivencia y participando de manera activa en los espacios donde se ve involucrado, generando consensos y tomando decisiones en conjunto, entendiendo que tiene derechos pero también responsabilidades hacia la construcción del bien común. (UNESCO, Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, 2008)

Debe ser una persona empática y tolerante ante las diferencias existentes dentro del aula entre los estudiantes y posteriormente dentro de la sociedad en la que se desenvuelve (DCN, 2009). Expresa sentimientos de cooperación y solidaridad, acepta opiniones ajenas, negocia las actividades grupales definiendo las reglas, sanciones y premios. Debe ser una persona que interiorizó los patrones y estándares que su medio social establece para el control de su vida afectiva y auto regula sus sentimientos para lograr el equilibrio (DCN, 2009).

Las normas están dadas, y el mandato hacia el Estado es explícito, sin embargo no existen estrategias concretas que le permitan al docente de las instituciones públicas de la zona aplicarlas en las aulas, ocasionando que reproduzcan una y otra vez clases expositivas, carentes de sentido para el niño tratando de transferir conocimientos, información y no experiencias que les permitan entender la raíz de la ley moral. Una estrategia que facilite la participación activa transformará a los niños de sujetos obedientes y pasivos a sujetos activos, reflexivos y críticos.

Escuela de paz: una estrategia de participación infantil para la convivencia escolar

La intervención del proyecto Ser y Decir para estar Feliz-II¹ (SYD) se llevó a cabo en los distritos de La Perla, Callao y Bellavista en la provincia constitucional del Callao en Perú. El proyecto SYD buscaba mejorar los aprendizajes en lectura, escritura y matemática, a través del desarrollo de las habilidades sociales en las aulas de inicial cinco años, primer y segundo grado de primaria² de nueve escuelas y jardines públicos de los distritos mencionados.

Estas escuelas tenían algunas características comunes, se ubican en zonas de alta vulnerabilidad social, donde la violencia intrafamiliar, las peleas de pandillas y robos, y la micro comercialización y consumo de droga son actividades comunes, así como la convivencia con bandas organizadas dedicadas al sicariato, y con jefes de carteles de droga³. Si bien en el Callao solo el 6% de las familias se encuentran en extrema pobreza⁴ y el 14,4% en situación de pobreza, los barrios donde viven las familias que asisten a estas escuelas está en los llamados bolsones de pobreza del Callao.

Las personas encuestadas en Cercado y Bellavista, desempeñan principalmente ocupaciones no calificadas tales como personal de limpieza tanto en hogares como oficinas u locales, o peones de construcción. Otros son comerciantes al por mayor y menor y empleados administrativos. De acuerdo a los testimonios del personal de servicio, la mayoría de padres trabajan en la pesca o como estibadores en el puerto, otros trabajan en el comercio formal e

1 El Proyecto Ser y Decir para estar feliz II fue ejecutado por el Gobierno Regional del Callao entre los años 2007 y 2012 y financiado por la fundación Bernard van Leer de Holanda.

2 El proyecto estaba dirigido a la atención de niños y niñas de 05 a 07 años.

3 Informe de la oficina regional de Inteligencia de la PNP del Callao. Jefatura Regional Policial del Callao (2008)

4 Mapa de Pobreza 2009 (MEF)

informal, como cobradores de combi⁵ o como guardias regionales. El ingreso promedio líquido por su ocupación principal es de 272 dólares mensuales⁶. Adicionalmente el 13% de los encuestados tenían una segunda ocupación que en promedio le aporta a la familia 187 dólares mensuales.

Debido a este contexto, los niños y niñas que participaban en el proyecto traían consigo historias de bastante violencia, miedo, angustia, experiencias que muchas veces generaban problemas de conducta o bajo rendimiento académico. Sumado a esto, los niños y niñas de primaria del proyecto SYD que tenían 6 y 7 años, eran los más pequeños de la escuela y en algunos casos sufrían de robos, golpes y abusos de parte de los más grandes. Por esta razón el proyecto decidió iniciar, en una de las escuelas que participaban en el proyecto, una propuesta de intervención en aulas desde primer grado hasta sexto grado de primaria, con la finalidad de construir un clima afectuoso y armónico, condiciones necesarias para el aprendizaje al interior de las aulas.

Una escuela de paz

La escuela Piloto está ubicada a pocas cuadras de la zona conocida como Los Barracones, zona temida por muchos pero atendida por pocos⁷.

Los niños y niñas que asisten a esta escuela viven en la zona generalmente con sus madres (74%)-quienes trabajan en su mayoría- y sólo un poco más de la mitad (62%) vive también con su padre. Esto se puede deber a que muchos de ellos se han separado de la madre del niño, han abandonado el hogar o porque se encuentran en la cárcel⁸. Al pedirles a los niños que nombren quienes viven con ellos, mencionaron a miembros de su familia con quienes comparten hogar, pero también aquellos que habitan en el mismo pasaje o quinta. La vida en esta zona del Callao es barrial, la interacción con los miembros de la familia extensa y vecinos es constante, especialmente en el cuidado de los niños y niñas.

La exposición a los códigos de la calle, incluido las relaciones con otros niños o jóvenes mayores que forman parte de pandillas, es un factor importante en el comportamiento de los niños y en la relación con sus compañeros. De acuerdo a los testimonios del personal de la institución algunos niños considerados como líderes negativos trabajan luego de salir de la escuela vendiendo caramelos fuera de centros comerciales o discotecas en distritos cercanos. Algunas niñas, identificadas como líderes positivos, también desempeñan labores dentro del hogar como el cuidado de sus hermanitos o la limpieza de su casa.

Dentro de las viviendas, los niños se encuentran expuestos a situaciones emocionales extremas que afectan directamente el comportamiento al interior de la escuela y la manera como se relacionan. Las denuncias registradas por el Centro Emergencia Mujer del cercado Callao⁹ sobre casos de violencia sexual, física o psicológica indicaron tres casos por día en promedio¹⁰, por encima del promedio nacional de 1,6 casos denunciados o reportados. La mayoría de casos reportados de violencia familiar se da en mujeres de entre 18 y 59 años, es decir, incluye mujeres en edad reproductiva. Por otro lado la mayoría de casos de violencia sexual se dan en niñas de 0 a 17 años de edad.

Estos factores generan comportamientos agresivos entre los niños y

5 Medio de transporte público pequeño, que moviliza aproximadamente 15 personas.

6 Fuente Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) 2010.

7 En la zona no existen ONGs trabajando, solo algunas iglesias dan comida a los niños y catequesis. El estado participa a través de programas, en su mayoría de corte asistencialista, aunque han surgido programas interesantes como Paz y convivencia dirigido a atender la violencia entre pandillas.

8 Dato obtenido a partir de entrevistas al personal de la institución educativa.

9 El Centro de Emergencia Mujer es un servicio de atención integral a víctimas de violencia familiar y sexual provisto por el Ministerio de la Mujer y poblaciones vulnerables.

10 Los datos fueron tomados del Centro de Emergencia Mujer- Callao (2010).

niñas quienes suelen comunicarse a través de golpes, insultos, y todo tipo de agresiones. Gritar, ponerse apodos, o referirse al otro con palabras soeces solo es una manera *normal* de nombrar y reconocer la presencia del otro.

El diagnóstico de la escuela fue elaborado a partir de técnicas etnográficas, especialmente la observación participativa durante el recreo, momento en que ocurren el mayor número de conflictos. Otras técnicas fueron las entrevistas, encuestas y técnicas proyectivas, específicamente dibujos sobre situaciones. La información recogida reveló lo siguiente.

Existe un grupo de niños que van moviéndose a través de los diferentes juegos o actividades dependiendo del día; alterando las dinámicas, molestando o amenazando a otros compañeros y frecuentemente peleando con diferentes niños y niñas.

Los conflictos leves (interacción que acaba inmediatamente) son los más frecuentes (43%), seguidos por los conflictos donde los niños se golpean pero la pelea se acaba sola (30%) y aquellos en los que el profesor de turno debe intervenir para separarlos (27%). Las razones más comunes son por defender su propiedad (48%), ya sea por defender a hermanos menores, y el acoso a niños pequeños de parte de los más grandes, acción reiterada y durante períodos prolongados. Se identificaron casos de acoso constante a través del período observado.

Las agresiones más comunes son: insultos, apodos, golpes, robos, rumores y amenazas. Los estudios muestran que los estudiantes varones se ven envueltos mayormente en situaciones de maltrato físico (golpes), mientras que las mujeres ocupan preferentemente el maltrato social o psicológico (Román, 2011 citando a Skrzypiec). La presencia de chismes es frecuente y fue identificado como el mayor problema entre las niñas. A pesar de no haber sido observada, ya que usualmente se da de manera oculta y marginal a las actividades del recreo, fue mencionado de manera constante durante los talleres.

Los docentes y personal administrativo atribuyen *el mal comportamiento* a la presencia de juegos bruscos entre los niños y sus ansias de movimiento, su impulsividad y agresión así como a la falta de valores que facilitan una convivencia como el respeto y la obediencia. Otros lo atribuyen a las condiciones en que viven los niños en casa y en el barrio como las peleas constantes entre los padres, la alta exposición a vicios, violencia y la admiración por líderes barriales negativos, como los pandilleros. De acuerdo a los testimonios del personal los conflictos en el barrio suelen resolverse con violencia, evitando que el afectado sea *agarrado de sonso*¹¹, prolongando la pelea a veces por años e inclusive generaciones. Este mecanismo es perpetuado y transmitido a través de las madres y padres quienes exigen a los niños que no se dejen pegar sino que se *defiendan*, es decir, que respondan a las agresiones con más violencia. Este patrón, se repite al interior de la escuela. Al encontrarse frente a un conflicto, los niños buscan apoyo de sus pares del barrio o familia, o estos acuden espontáneamente en su defensa.

Las estrategias de solución de conflictos usualmente se basan en la represión de los niños con *mal comportamiento* de parte del profesor de turno y de los padres de familia que ocasionalmente son convocados a la escuela. Sin embargo estas estrategias no se encuentran normadas a través de documentación institucional que permitan a los docentes, padres y niños conocer qué acciones están prohibidas y las sanciones que corresponden en caso que se cometan. Por esta razón los *castigos* suelen ser arbitrarios y dependen de la voluntad, juicio o el humor de los docentes. Aquellos niños que *suelen portarse mal* son casi siempre castigados, estén involucrados o no.

¹¹ Esta frase, mencionada por las madres de familia entrevistadas, refiere a la acción de aprovecharse reiteradamente de alguien que tiene buena voluntad, es generoso, inocente o noble.

Los niños son protagonistas en el manejo de los conflictos durante el recreo. En el 17% de los casos los niños de aulas mayores separan a dos niños que se encuentran peleando o interceden por uno más pequeño ante el acoso de uno mayor. Esta estrategia es pocas veces reconocida por los docentes quedando invisibilizada la participación de los niños en la resolución de los conflictos.

En respuesta a este problema, el proyecto Ser y Decir para estar feliz II desarrolló un piloto que buscó la construcción participativa de una convivencia justa, tolerante, solidaria y promotora de la autonomía, promoviendo el reconocimiento del otro, el cuidado y respeto por las diferencias, por las opiniones y puntos de vista de los demás y la resolución de conflictos.

La participación protagónica de los niños fue uno de los aspectos más trabajados por el proyecto, ya que no solo es un derecho de ellos emitir opiniones en los asuntos que lo involucran, además es la única manera que las estrategias den los resultados esperados. En este sentido, sabemos que las personas no asumen los valores desde lo exterior sino que la ley moral, se forma a través del diálogo constante con otros actores de la comunidad. Solo en estos casos los niños y niñas podrán participar activamente del proceso de construcción de las normas de la comunidad a la que pertenecen y se comprometerán en la ejecución y vigilancia de la misma. Una niña de cuarto grado menciona su sentir sobre la imposición de los adultos sobre ellos:

“A veces los adultos no tienen toda la palabra. A veces nos mandan a cualquier cosa y si nosotros no lo queremos hacer, es porque no podemos y los adultos vienen y nos pegan” (niña de cuarto grado).

Durante la experiencia, los niños y niñas de cada aula participaron en la construcción de la visión de convivencia y los principios de la escuela, en la formulación de los talleres, en la construcción de las normas y en las estrategias para el manejo de conflictos. Un niño de sexto grado compartió durante una entrevista lo que esta experiencia representó para él.

“Las reuniones de representantes me parecen bien porque hablamos de los conflictos, de las soluciones, qué podemos hacer en nuestro colegio. Es importante que los niños reflexionen sobre esto porque a veces sentimos que nos maltratan y debemos anotar las cosas que les molestan para después ver cómo mejorar los conflictos. Es importante que los niños participen para que no se sientan abandonados” (niño de sexto grado)

Estrategia

En principio se vio la necesidad de generar compromiso de todos los miembros de la institución con el proceso de mejora de la convivencia pacífica y democrática. Primero se buscó la confianza de los docentes, de personal administrativo y de servicio, y luego, de los niños.

El segundo paso fue la construcción de una visión común. Una propuesta donde se recoja el ideal de cada uno de los participantes sobre la escuela que deseaban tener. En la escuela piloto se empezó por reunir a los docentes y recoger su ideal de convivencia, bajo la pregunta, ¿cómo les gustaría que fuese su escuela? Tomando como punto de partida el diagnóstico construido y socializado al interior de la institución educativa.

Trabajar con niños exigió de una metodología diferenciada a la de adultos. Hacer un grupo focal o una entrevista, por ejemplo, exige que el investigador contemple que el niño o la niña presta atención durante un tiempo limitado, prefiere el movimiento y le gusta jugar. Además exige de la negociación constante entre el adulto-amigo-afectuoso y quien debe poner límites y orden.

Este papel es constantemente redefinido en una continua lucha de poder que debe ser considerado especialmente al tratar el tema de la convivencia y las normas que la estructuran.

La estrategia cambia cuando se trata de un grupo de niños de seis o siete años respecto de un grupo conformado por niños y niñas de 12 años. Por eso, se deben construir actividades que respondan a las características particulares de cada grupo de niños considerando factores como: la edad, la distribución de niños y niñas, la identificación de líderes positivos y rebeldes, gustos, intereses, deseos, etcétera.

En la escuela piloto se separó a los niños en tres grupos: los más pequeños (segundo y tercer grado), cuarto grado y el grupo de quinto y sexto grado. Esta categorización respondió a los factores antes mencionados y a la información extraída del diagnóstico. Luego de diseñar diferentes estrategias para cada grupo, se indagó acerca de sus ideales en cuanto a las relaciones que tienen con sus compañeros con los maestros y otros adultos de la institución. Sin embargo esto no fue fácil, las prácticas docentes y las de crianza en casa, se caracterizaban por ser autoritarias y los niños no estaban acostumbrados a decir lo que pensaban o sentían.

A los más pequeños se les presentó un video de dibujos animados donde se presenta una situación problemática a la que ellos suelen enfrentarse: el acoso de los niños mayores. Los niños reflexionaron acerca de lo que ellos desean de sus relaciones con los otros niños de la escuela, manifestando su ideal en materia de convivencia pacífica.

El segundo grupo de niños es un grupo activo, algunos dicen que tienen problemas de conducta. Por esta razón se diseñó una estrategia que contemplara mucho movimiento. Algunos de los líderes de la escuela pertenecen a esta aula por lo que se contempló una reunión de consulta previa al taller.

Al tercer grupo de niños, por ser los más grandes, se les presentó figuras en los que ellos reconocieran y reflexionaran sobre las relaciones dentro de la escuela.

Para que el trabajo fuese más eficiente y ágil los niños eligieron representantes de cada aula, niños reconocidos por todos sus compañeros como líderes de su grupo. La elección de los representantes fue a través de un proceso electoral a pequeña escala, para el cual se pidió que los niños y niñas se ofrecieran de manera voluntaria para participar como candidatos, llegando a ser en muchos casos más del 70% de los alumnos ante el asombro de los docentes, ninguno fue excluido. Los representantes estudiantiles agruparon los insumos generados en los talleres por el director, docentes, personal de servicio y los estudiantes de todas las aulas. El resultado fueron once principios con potencial transformador, utilizados como fines en la planificación estratégica en material de convivencia para el año 2012. La planificación estratégica exigió que los docentes, teniendo en cuenta los principios de la escuela, elaboraran siete metas para el siguiente año y sus respectivas estrategias. Se trabajó bajo dos temáticas: las relaciones entre los miembros de la escuela y los documentos de gestión necesarios para la convivencia pacífica.

A las estrategias diseñadas por el personal de la institución se le sumó la voz de los niños quienes se apoderaron de la propuesta y la hicieron suya tal y como lo menciona un niño de quinto grado:

“Estamos haciendo un proyecto para mejorar el colegio haciendo que los niños se cuiden unos a otros” (Niño de quinto grado).

La participación de los alumnos de cada aula fue vital para entender las causas de los conflictos y las dinámicas que se daban entre los niños mayores y menores, entre los niños y niñas y entre los compañeros dentro de cada aula, así como para diseñar estrategias pertinentes. Los policías escolares, los líderes

rebeldes y los representantes de aula realizaron diversos talleres que permitieron construir las estrategias que finalmente fueron socializadas y aplicadas en la escuela. Estas estrategias fueron implementadas por los mismos niños y vigiladas por el resto del año escolar, los resultados se muestran a través de la voz de los niños y niñas que participaron de la experiencia:

“Antes nosotras íbamos y pegábamos porque nos molestaban y ahora estamos controlando nuestra ira” (Niña de cuarto grado).

“Me divierte el proyecto porque juego, hablamos sobre no pelear. Me gustó la reunión que tuvimos [reunión con niños rebeldes] porque ya no peleo, evito, a veces me insultan, no quiero insultar porque, [silencio] me detengo... (Niño de quinto grado)

Reflexiones sobre la experiencia

Tal como se describió en el apartado anterior, el Programa ha puesto su intervención a nivel institucional dando mayor énfasis en el trabajo con los niños y las niñas aunque sin dejar de lado al profesorado, administrativos, padres y apoderados. Pero la pregunta que se desprende es ¿Cómo trabajar con la niñez si quienes están a su cargo, quienes son encargados de su educación, tienen una visión de niñez cristalizada en el *deber ser* bajo una perspectiva adultocentrista? En otras palabras, no se están reconociendo, ni mucho menos, desarrollando aquellas capacidades en los niños y las niñas que llevarían a una convivencia en paz y armonía, en donde se valide la posición del otro a partir de la valoración de la agencia y la posición que ocupan estos estudiantes dentro de una sociedad o comunidad. Este *desinterés* se debe a la ceguera producto de ideas preconcebidas sobre los niños que pertenecen a la escuela en cuestión.

El niño y las consecuencias producto de su sistema de relaciones

Antes de comenzar justificar por qué la perspectiva adultocentrista está obstaculizando el pleno desarrollo de los y las niños/as es necesario situar a la niñez dentro de un sistema basado en relaciones. En este caso particular, tenemos a niños insertos en una comunidad peruana reconocida por su perfil delictual y violento el cual es seguido como carrera y como profesión contracultural, es decir, muchas de las familias a las cuales pertenecen estos niños se dedican a la actividad delictual, pero no al simple hurto o robo, sino que hablamos de sicarios, tráfico de drogas, quienes no pertenecen a alguna de estas familias bien dejan la escuela para ayudar a sus familiares con trabajo o logran seguir en la linealidad de lo que la sociedad espera para ellos, es decir, terminan de estudiar, logran tener un trabajo, formar familia, etc. Dentro del contexto que rodea a estos chicos, también están los amigos, compañeros de escuela o pares, que son hijos de otras familias sumidas en la pobreza, el narcotráfico, la delincuencia, con quienes comparten códigos para relacionarse. Estas formas de interacción están construidas sobre la violencia y la transgresión constante frente a otro que vislumbran como una amenaza, ante el cual hay que tomar ventaja y ser superior para no ser violentado. A estos actores se les suma la escuela como institución, cuya función es educar, no solo a nivel de contenido, sino que va desarrollando en el estudiante un conjunto de competencias para desempeñarse mejor a nivel social, es decir, sus estrategias también van dirigidas a la incorporación de normas.

En un primer instante podríamos decir que para la población antes descrita, la escuela cumple un rol esencial para lograr que estos niños no sigan reproduciendo el patrón de sus referentes con quienes interactúan a diario, quienes los validan y a quienes muchas veces respetan como modelo a seguir,

pero este objetivo se torna complejo al considerar que en la escuela efectivamente se están reproduciendo conductas violentas que constantemente irrumpen en el clima escolar, pasando a ser parte de la normalidad conductual del alumnado. Así, los estudiantes eran constantemente castigados, el supuesto reforzamiento negativo- acciones estratégicas dirigidas a disminuir o eliminar una conducta- consistía en expulsar a los culpables del salón de clases, por lo que era frecuente la pérdida de contenidos. Su participación en el interior del aula se reducía a escuchar con atención al docente, tomar nota y cumplir con las tareas, no eran considerados agentes activos durante el proceso de aprendizaje, sólo un receptor de contenidos y ejecutor de tareas. Cuando los niños manifestaban su interés por alguna actividad en especial o proponían alguna actividad no se les consideraba ni tampoco se les reforzaba positivamente o no se generaban estrategias para valorar positivamente una acción para que esta se mantenga o se siga reproduciendo en el tiempo. Con ello se quiere dar cuenta del rol que cumple el alumno en la escuela, un papel basado en la pasividad, el escuchar y acatar en la relación jerárquica estudiante-docente/administrativo, relación de superioridad-inferioridad como describiría Agnes Heller (2002). El alumno no cuenta con una participación validada al interior del contexto escolar y cuando intenta ser proactivo, sus ideas son opacadas por la falta de tiempo o desinterés por parte de los docentes, así al no ser animado a llevar a cabo las ideas o más bien, al no entregarle las herramientas para desarrollar estas nuevas ideas, los niños dejan de realizar estos intentos de participación básicamente porque no existe un reconocimiento hacia ellos ni mucho menos hacia las posibilidades de acción que tienen dentro del mismo contexto escolar. Acciones que podrían incentivarse para transformarse en acciones que lleven a transformaciones del contexto, pues surge la pregunta ¿qué ocurriría si los adultos comienzan a tomar en consideración las propuestas de los infantes y les entregan las facilidades para que estas actividades se realicen colaborativamente con sus compañeros de aula/escuela?

Acciones que llevan al cumplimiento de un destino predefinido *a priori*

Las dinámicas al interior de la escuela nos dejan entrever la visión que tienen los agentes de la institución frente a sus alumnos, eran comunes frases al estilo “estos niños no tienen esperanza” (Docente de sexto grado), enunciados como estos dejan en evidencia, desde la perspectiva de Merton (1949), ciertas creencias erróneas sobre un tercero que se cumplen en este último, o mejor dicho, en la institución educativa existen ciertas consecuencias no anticipadas que se relacionan con profecías autocumplidas y que llevan a que un tercero reproduzca ciertas conductas como si estuvieran destinados a ser así. En este caso las consecuencias, se traducen en una conformación de identidad que de alguna manera es validada *a priori* por los profesionales y administrativos de la escuela y esto se traduce en una serie de ideas anticipadas que buscan –de alguna manera- justificar el actuar de estos niños y niñas.

La imagen que tienen los adultos que tratan con estos niños es vital para el comportamiento que estos tengan. Es así como los docentes, administrativos e incluso los padres de estos niños se generan ciertas expectativas sobre ellos basadas en características estereotipadas¹² que forman parte de prejuicios (o actitudes hostiles hacia un grupo de personas determinado que cumple con tales características), en el caso trabajado, las expectativas son más bien de índole negativo, puesto existe una imagen generalizada de niños futuros delincuentes y violentos, incluso esta imagen es traspasada a aquellos chicos que no provienen de ese tipo de familia pero que sí son chicos que han sido

¹² Con características estereotipadas a la dimensión cognitiva del prejuicio, es decir, aquellos elementos que hacen que un tercero se forme una imagen mental sobre un colectivo de personas.

expulsados de otros colegios o viven en situación de pobreza. Esta construcción que tienen los adultos acerca de estos niños lleva a que los primeros se comporten de acuerdo a las expectativas que se han formado, así encontramos a adultos castigadores, con un fuerte sentido normativo, con una tendencia al abandono, cuyas estrategias apuntan a tratar con niños delincuentes y violentos pero no con un afán de corregir aquellas conductas inadecuadas o incentivar el desarrollo de comportamientos solidarios, sino que basadas en la sanción moral o expulsión de la sala de clases, es decir, un rechazo al niño por sus acciones. Este comportamiento de los adultos lleva a que los infantes respondan de acuerdo a las expectativas que tienen los mayores sobre ellos, por lo tanto, si se portan mal y son expulsados de la sala de clases ellos se quedan vagando en los alrededores y al salir sus compañeros a recreo *cobran venganza* con los otros involucrados, generando bataholas que involucran a distintos niños, unos que pelean y otros que incentivan esta batalla. Así los mayores interpretan el comportamiento de estos chicos de acuerdo a lo esperado (sus expectativas previas) y si no corresponden a lo esperado ello se debe a un caso *excepcional* como fue la situación en donde la mayoría de los alumnos de la escuela quieren ser representantes, participar activamente y hacerse responsables de alguna de las actividades del programa. Eventualmente, en esta dinámica, los chicos, sobre todos aquellos que no provienen de familias relacionadas con actos delictuales y que no son violentos, pueden llegar a cambiar la percepción que tienen sobre sí mismos a partir de la interacción que tienen con los adultos que trabajan en la escuela..

A diferencia de la mirada propia de la psicología social, la sociología con Giddens y su modelo estratificado de la acción (1984) observa que las instituciones, en su reproducción, pueden establecer ciertas condiciones inadvertidas que provocan consecuencias no intencionadas producto de la rutinización o de ciertas actividades que se tornan habituales y cotidianas, alimentando la seguridad ontológica¹³ en los individuos que forman parte de una comunidad. Estas actividades al estar rutinizadas no tienen la necesidad de ser explicadas. Como vemos en el caso de la escuela, los niños provenían de familias con un grado delictual importante, por lo tanto, se comportarían de manera violenta en la escuela como forma legitimada de patrón conductual en sus hogares.

Discusiones: Algunos elementos de interés para repensar la política de la niñez

La experiencia vivida durante el desarrollo del programa, ha dado pie para repensar las categorías con las cuales se han estado trabajando las políticas de la niñez, la complejidad de los contextos en los cuales se sitúan los niños aumenta la cantidad de elementos que debemos considerar. Así, las estrategias que se desprenden de esta propuesta deben apuntar no solo al trabajo con los niños y niñas, sino que también se deben elaborar estrategias paralelas dirigidas hacia aquellos actores que se relacionan constantemente con ellos y que a la vez son agentes de referencia a partir de los cuales los niños incorporan ciertos contenidos experienciales, a quienes ven o pudieran llegar a ver como modelos a seguir. En otras palabras, durante el desarrollo del niño la interacción con otros sujetos cumple un papel fundamental en la manera en que estos niños significarán el mundo y el tipo de acciones que ejecutarán en él. No basta con fomentar la discusión acerca de cómo debiera ser una política para la niñez clara y efectiva, también tenemos el deber de diagnosticar cómo el resto de la sociedad ve a estos niños y niñas, cuál es el papel que ellos consideran que

13 Por seguridad ontológica se refiere al sentimiento de seguridad que da cuenta de la confianza sobre la continuidad de su autoidentidad y permanencia de los ambientes que lo rodean.

deben tener en la sociedad e ir más allá de la concepción del niño como sujeto que debe ser educado para el futuro. Aclarado este punto, a continuación se mencionarán aquellas categorías que deben ponerse en tensión al momento de debatir sobre la política de la niñez.

Un primer elemento importante es la agencia, los niños y niñas son agentes de cambio, son capaces de elaborar conductas que generan una convivencia sana en donde se reconozcan los derechos del otro y respeten las diferencias. Anteriormente ya hemos visto como los niños son capaces de generar estrategias para desenvolverse en un ambiente agresivo, que después replican en otros ambientes seguros porque forman parte de su manera *natural* de relacionarse y de defenderse (Henry, 1999). Ambiente en el cual se enfrentan constantemente a riesgos como seguir el camino de la delincuencia, la drogadicción o salir del hogar para pasar a estar la mayor parte del tiempo en la calle. Estos ambientes riesgosos conllevan consecuencias que obstaculizan el desarrollo normal, fomentan el desarrollo de cogniciones y comportamientos que ponen en peligro la convivencia sana. La pregunta que surge es la siguiente, si los infantes son capaces de establecer las estrategias de afrontamiento que ya hemos descrito ¿por qué no serían capaces de establecer estrategias para mejorar la convivencia que tienen en la escuela?

La teoría de redes sociales tiene mucho que aportar al respecto. Las redes cumplen un rol fundamental en la forma en que estos niños vivirán cada una de las etapas del desarrollo psicosociocultural, pues si las redes sociales que ellos tienen retroalimentan, fomentan o inciden en la generación de conductas violentas, es necesario generar nuevos contactos (nodos) significativos y perdurables que los lleven a producir acciones para una mejor convivencia, pero esto no significa separarlo totalmente de sus antiguas redes. Existen tipos de programas que tratan de sacar a los chicos de las pandillas y los que buscan *cambiar* a la pandilla, enganchándolos en actividades positivas¹⁴. Muchas veces estas redes *negativas*, son positivas para ellos, son su soporte social y deben considerarse también a la hora de pensar la política pública. Desarticular a los niños de su grupo puede generarles riesgo al estar indefensos al momento de enfrentarse a otros contextos.

Un segundo elemento a considerar para la discusión es la posición que ocupan los y las niños/as dentro de la estructura social. Actualmente las políticas de la niñez dirigidas a la protección de los niños contra la violencia, así como las políticas educativas, están impregnadas de pasividad en donde se ha caracterizado al infante dentro de un rol teñido de acciones que no son propositivas, sino más bien construidas sobre una posición pasiva, como un receptor de información y cuidado que pretende formar un adulto pleno enmarcado dentro de los márgenes del deber ser en la adultez, con un fuerte contenido normativo inculcado por medio de la educación tanto formal (ej. La escuela) como informal (ej. intercambio con pares, información proveniente de los medios de comunicación). Para revertir esto es necesario establecer una mirada educativa que apunte no solamente al futuro -visión que hoy día predomina-, en la cual se les inunda de contenidos matemáticos, lingüísticos, sobre biología, historia, etc., y valores y herramientas para desenvolverse en un futuro, cuando sean adultos. También hay que adoptar una mirada en el presente, en el aquí y ahora, donde el niño puede ejercer sus capacidades ciudadanas, participar de las decisiones de la escuela, de la construcción de convivencia y de sus aprendizajes. De esta manera el niño deja de ser un objeto, una página en blanco o una masa sin forma a la cual hay que moldear sino es un sujeto con participación activa

14 Programas como Paz y convivencia del Callao buscó el reconocimiento y aceptación del conflicto de manera que las principales pandillas buscarán firmar acuerdos de paz o RespetArte que propuso alternativas a los jóvenes para utilizar su tiempo libre en la música, graffiti y arte en general a favor de la convivencia ciudadana.

que debe reconocer emociones propias y luego, en el otro, competencias que fomenten la reflexión de las acciones cotidianas, para así ayudarlos a hacerse conscientes de que los actos y pensamientos que proyecten en sus relaciones pueden causar consecuencias tanto positivas como negativas. Pero no solo hay que quedarse en el desarrollo de habilidades y reconocimiento de emociones, también es necesario y muy importante generar seguridad y confianza. Los adultos deben generar espacios para que los niños puedan participar, espacios físicos, pero también un lugar donde los niños puedan sentir confianza en sí mismos, que sus opiniones sean tomadas en cuenta y no invisibilizadas, donde sientan seguridad de ser ellos mismos.

La instalación de este nuevo contrato social, y del reconocimiento del niño como sujeto no se puede dar solo desde la escuela o solo desde el hogar, sino del diálogo de saberes entre distintos actores que se vean involucrados en temas de infancia y convivencia (Carli, 2012). Realizar intervenciones sólo a nivel de hogares podrían llegar a ser poco efectivas debido al doble discurso que se genera entre el hogar y la escuela, los altos costos que esto implica, no solo económicos, sino también de tiempo y de profesionales capacitados, trabajar a nivel de hogares de manera eficiente implica considerar las realidades contextuales de cada uno de los domicilios, sistemas de crianza, estrategias de relación que utilizan los integrantes de la familia, recursos psicológicos con los que cuentan, necesidades que deben satisfacer diariamente, etc. El trabajo en conjunto con la escuela (entendida como una entidad en la cual encontramos en interacción a administrativos, profesorado, alumnos y padres y apoderados) es un lugar en el que se puede trabajar muy bien las habilidades del niño y generar un discurso homogéneo y adecuado entre los distintos actores para lograr una convivencia sana.

Un tercer elemento es la necesidad de generar una dirección que fomente lazos de solidaridad. Giddens (1991) y Beck (2001) en sus teorías sobre la individualización han afirmado que las relaciones afectivas se han transformado en un ámbito importante que contribuye a la construcción de identidad, así las relaciones de tipo horizontal, tales como las relaciones entre pares, en las cuales no existe ninguna legitimidad externa a la construida por los mismos sujeto que se están relacionando, han tomado mayor relevancia para los individuos que las instituciones que tradicionalmente se han caracterizado por proyectar una imagen normativa para la configuración de identidades. Estas relaciones horizontales implican un vínculo de reciprocidad que no es normado por factores externos y mediante el cual se comparten no solo afectos sino también puede tener un objetivo instrumental que lleve al cumplimiento de favores, adquisición de recompensas o regalos, invitaciones, etc. (Frei, 2012). Lo significativo de este punto es fomentar los lazos de amistad que el colegio como un espacio en donde se vinculan diariamente los niños con otros niños, con los cuales no solo comparten experiencias sino que son fuente recíproca de modelos para la construcción de identidad.

Otro aspecto a repensar es la manera en que se están integrando las particularidades de cada niño. La política educativa debe incorporar la realidad misma del niño no bajo el sentido normativo que anteriormente describimos, sino recoger sus experiencias cotidianas y desde ahí jerarquizarlas respecto de la importancia que aquellas experiencias tienen para los chicos. Como sabemos, un niño en riesgo social o mejor dicho, con las características de la población con la cual se trabajó en el programa, diariamente debe lidiar con una serie de carencias que impiden satisfacer distintos niveles de necesidades, incluso de orden básico (alimentación, abrigo, educación). Por lo tanto, el diálogo que debemos construir respecto de una futura política de la infancia debe – por obligación- ser capaz de proyectar (implícita o explícitamente) la jerarquización de aquellas necesidades que han de ser satisfechas en un niño, independiente

de su condición económica y posición geográfica, y desde ahí fomentar el trabajo colaborativo respecto de los distintos actores con los cuales interactúan los niños (incluyéndose a sí mismos), porqué, básicamente la experiencia del programa nos ha recordado que el trabajo colaborativo, la entrega de responsabilidades y la participación en la resolución de conflictos (de cualquier orden) fomentan la identificación con los objetivos buscados. El niño y el adulto al formar parte de las decisiones también se hacen cargo de las responsabilidades que ellos mismos han escogido, se transforman en sujetos conscientes de sus actos y se interesan más por el contexto de trabajo. Es así como la reflexión debe considerar políticas de protección que apunten a la merma de la violencia, no obstante, esta política debe ser construida a partir de cimientos que apunten a la resiliencia, es decir, más que la protección misma sobre experiencias violentas, hay que apuntar al desarrollo de habilidades y destrezas que establezcan un nexo con factores predictivos de resiliencia.

Bibliografía

- Bierhoff, Hans-Werner 2006 *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch* (Stuttgart: Kohlhammer)
- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elisabeth (2001) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* (Madrid: Paidós)
- Carli, Sandra 2012 “Niños y niñas como sujetos sociales y políticos”, Ponencia presentada en la Segunda Escuela de la red de posgrados en Infancia y Juventud: Democracia. Derechos humanos y ciudadanía; infancias y juventudes en América Latina y el Caribe, 31 de mayo.
- Congreso de la República del Perú 2003 *Ley 28044. Ley General de Educación*. 28 de julio.
- Ministerio de Educación (MINEDU) 2009 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular* (Lima: MINEDU)
- Frei, Raimundo 2012 *Retratos de la amistad: Historia y filosofía de un vínculo social* (Santiago: Lom)
- Giddens, Anthony 1991 *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea* (Madrid: Península)
- Giddens, Anthony 1984 *The constitution of society. Outline of the theory of structuration* (Cambridge: Polity Press)
- Henry, Darla 1999. “Resilience in Maltreated Children: Implications for Special Needs Adoption” en *Child Welfare* (Harrisburg) Vol.78 N°5: 519-40, septiembre-octubre.
- Heller, Agnes 2002 *Sociología de la vida cotidiana* (Barcelona: Península)
- Merton, Robert 1957 *Social theory and social structure* (Glencoe: The Free Press)
- Román, Marcela, F. Javier Murillo 2011. “América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar” en *CEPAL* N°104: 37-54, agosto.
- UNESCO; Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe 2008 *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina* (Santiago de Chile: Unesco)