

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

La cotidianeidad del maltrato entre pares y su representación.

Paladino, Celia y Gorostiaga, Damian.

Cita:

Paladino, Celia y Gorostiaga, Damian (2012). *La cotidianeidad del maltrato entre pares y su representación*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/352>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/VXG>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA COTIDIANEIDAD DEL MALTRATO ENTRE PARES Y SU REPRESENTACIÓN

Paladino, Celia; Gorostiaga, Damian

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Resumen

Realizamos una investigación exploratoria con el objetivo de describir la representación social del maltrato entre compañeros que construyen 30 escolares entre 7-11 años de similares niveles socio-económicos. Optamos por un abordaje cualitativo, interpretativo para describir como un determinado grupo de niños ve, interpreta, da sentido, denomina el maltrato, expresado con sus propias palabras en las entrevistas en profundidad. Los datos se analizaron identificando cómo y qué es lo que los protagonistas relatan cómo sus vivencias en la cotidianidad de la escuela (Orellana, 2009). Se construyeron categorías emergentes que se articularon con el marco teórico. Los resultados muestran que los niños tienen un conocimiento social compartido y una explicación social que constituyen sus representaciones sociales (Moscovici, 1961; Jodelet, 2002; Marcova, 2006). Por un lado conciben el maltrato como una práctica que está rutinizada y alcanza el estatuto de normalidad "entre amigos" al que se refieren con la etiqueta eufemística "es una broma". Por el otro lo perciben como conflictos de reconocimiento que implica la búsqueda de aprobación e inclusión en el círculo del Nosotros. Si se niega ese reconocimiento se convierte en el Otro.

Palabras Clave

Maltrato, Representación, Pares, Escuela

Abstract

THE EVERYDAY LIFE MALTREATMENT AMONG PEERS AND ITS SOCIAL REPRESENTATION

An exploratory research was carried on with the aim of describing maltreatment among peers social representation which 30 pupils between 7-11 years of similar socio-economic levels construct. We opted for an qualitative interpretative approach to describe how a particular group of children see, interprets, makes sense called to mistreatment circumstances expressed in their own words in depth interviews. Data were analyzed by identifying how and what the protagonists recount their experiences in everyday school life (Orellana, 2009). Emerging categories were constructed that were articulated with the theoretical framework. The results show that children have a shared social knowledge and social explanation that constitute their social representations (Moscovici, 1961; Jodelet, 2002; Marcova, 2006). On the one hand they perceive the maltreatment among peers as a routinized practice that reached normal status "among friends" in school everyday life. They employ the euphemistically labelled "it's just a joke". On the other they regard them as conflicts of recognition involving the search for approval and inclusion in the circle of Us and if it's denied he is becoming in the other.

Key Words

Maltreatment, Representation, Peers, School

Planteamiento del problema y referencias teóricas

Si bien la escuela es una institución cuyo Ethos es contrario a todo tipo de agresión, en ella se producen, de modo casi ineludible distintas formas de maltrato entre los alumnos en un contexto que se ha ido acostumbrando a ese fenómeno, consolidando las representaciones sociales que justifican como inevitable la agresión en la infancia, especialmente entre los varones, como una suerte de fatalismo, lo cual, lamentablemente, contribuye a la naturalización de las conductas de maltrato entre pares (Duncan, 2007, 2010; Paladino, 2006; Ghiso et al, 2010). Dichas representaciones se van instalando de forma inconsciente, orientan las prácticas cotidianas y llevan a justificar una forma de actuar en la tradición ("siempre ha sido así"), en la analogía ("todos lo hacen así"), en las creencias (aprehendidas en el ámbito familiar o social), y en forma de mitos (los cuales funcionan como estereotipos).

En la Argentina la temática del maltrato entre compañeros en las escuelas se ha instalado en la opinión pública desde hace varios años y su tratamiento es recurrente en los medios masivos de comunicación, en especial cuando ocurre un episodio de violencia extrema en las mismas, aunque se extingue cuando deja de ser noticia. Un informe de la Unesco- CEPAL (2011) realizado en 16 países latinoamericanos reveló que la Argentina es el país que mostró las cifras más altas en cuanto a agresión verbal como insultos y amenazas entre alumnos de sexto grado, y un alto nivel de violencia física entre pares, especialmente varones. Entre las formas de maltrato más comunes y frecuentes en América Latina, los autores del informe identifican distintos tipos de insultos, apodos y sobrenombres; golpes, agresiones directas, robos; amenazas, rumores y la exclusión o el aislamiento social (Román y Murillo, 2011)

El trabajo que aquí presentamos, que es parte de una investigación mayor del Programa de Incentivos de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina (H11/508, 2008-2011), se propone, desde el campo de estudio de la Psicología del Desarrollo y desde la perspectiva de las Representaciones Sociales, explorar y describir las representaciones sociales del maltrato entre pares que construyen niños y niñas entre 7 y 11 años, escolarizados de similares niveles socio-económicos. El modo en que los niños perciben y definen su cotidianidad se la puede considerar una construcción social colectiva, por lo que se justifica, por su valor heurístico, el abordaje en términos de representaciones sociales aunque somos conscientes que no se agota en ellas. Nuestro interés se centra en describir como un determinado grupo de niños "ve" "interpreta", "da sen-

tido” “denomina” “asocia emociones “a las situaciones conflictivas en la interacción escolar que pertenecen a una zona de sus vivencias individuales y colectivas.

En este trabajo optamos por referirnos a maltrato entre pares por considerarlo más afín a nuestra cultura y dialecto rioplatenses como una subcategoría de la agresión, que implica una ruptura a las expectativas sociales implícitas en el contexto social de la interacción infantil. De modo específico: maltrato verbal (insultos y apodos), maltrato físico (peleas y agresiones), maltrato psicológico o agresión indirecta (no hablarle, reírse o burlarse, acusarlo, decir rumores, no dejar participar, gestos de menosprecio). Incluimos en la definición la intencionalidad, el efecto (el daño psicológico, social o físico), la no provocación de la víctima, la reiteración de la conducta, y la diferencia de fuerza o habilidad entre agresor y víctima (Crick, Bigbee y Howes, 1996; Smith, 1989; Farrington, 1992; Salmivalli, 2006; Thornberg, 2010).

Adherimos al concepto de las representaciones sociales como producciones simbólico-emocionales que conforman sistemas de valores, ideas y prácticas compartidos intersubjetivamente, y que se configuran a través de los procesos de objetivación, anclaje y thematización. El carácter concreto, que resulta imperioso en lo cotidiano, es producido por la objetivación, que tiene lugar a través de la rutinización, la ritualización y la reglamentación; en tanto que el anclaje permite tornar familiar y compartido el conocimiento del sentido común (Moscovici, 1961; Jodelet, 2006; Marková, 2006; Banchs, 2000, González Rey, 2008). Los themata, en tanto que pares antinómicos, aluden a temas comunes anclados en sistemas de creencias, valores y tradiciones, es decir, imágenes arquetípicas del mundo. Cuando se problematizan se convierte en un tema que genera representaciones sociales respecto del fenómeno en cuestión (Moscovici y Vignaux, 2001).

Para situarnos en el escenario de la escuela utilizamos la categoría epistémica de Vida Cotidiana como concepto que relata el hábitat de la cultura, en tanto espacio y tiempo común, que permite la construcción del discurso de la subjetividad, es decir, los saberes y prácticas que se intercambian en las relaciones sociales que crean la vivencia y la convivencia en interacción con una realidad natural, social y cultural (Heller, 1985; Emiliani, 2007; Orellana, 2009). En ella es posible observar una imagen de la reproducción de nuestra sociedad, ya que como espacio social concreto está atravesado por representaciones, discursos y configuraciones subjetivas socialmente producidas, así como, simultáneamente, se trata de un espacio de la innovación social, de punto de ruptura de este orden. Los niños traen a la escuela preconcepciones que reflejan esa imagen y que influyen en el modo en que reconstruyen sus representaciones sociales y definen su propia cultura de pares. Cuando se enojan, ponen tristes, alegres, indignan, sienten culpa o vergüenza, están indicando la importancia que tienen esas creencias en la producción de tales emociones.

Son numerosas las investigaciones internacionales que demuestran que la característica distintiva de la cultura de pares, en todos los niveles educativos, aunque con formatos distintos, y sin diferencia de género, es el intento persistente de ganar poder y autoridad, de establecer jerarquías (Ahn, 2010; Vlachou et al., 2011; Alsaker, 2010; Thornberg, 2010; Pellegrini, 2002; Gini et al., 2008; Salmivalli y Peets, 2008; Salmivalli, 2010). La evidencia indica que el mundo social infantil es competitivo, jerárquico y altamente diferenciado, se organizan grupos de negociación de alianzas y de

exclusión entre pares cuya intencionalidad básica es la búsqueda del reconocimiento social. El reconocimiento social se asocia a la vivencia de la identidad y el que es considerado como diferente es excluido del círculo del Nosotros y se convierte en el Otro (Marcová, 2006; Moscovici y Vignaux, 2001).

La importancia del presente estudio reside, por un lado, en su interés epistemológico al proporcionar una vía de acceso a la subjetividad infantil en cuanto a los modos en que los niños, a través de sus propias voces, se representan un fenómeno que ocurre en su propia cultura de pares. Ello puede ayudar a comprender otros procesos más generales por los cuales los sujetos infantiles llegar a construir sus representaciones y la relación entre los procesos psicológicos y las prácticas sociales. Por el otro, acceder al conocimiento de las representaciones sociales infantiles sobre el maltrato y la agresión puede aportar recursos para el diseño de herramientas educativas que permitan optimizar el desarrollo individual y la convivencia entre pares.

Metodología

Para acceder al conocimiento de las representaciones sociales infantiles optamos por un abordaje cualitativo de corte interpretativo que admite que los niños, como actores sociales cuya agencia está situada en la vida cotidiana, son productores de sentidos e informantes principales y comentaristas competentes de su propia cultura de pares (Prout, 2002, 2005). Dado que el estudio de las representaciones sociales privilegia el análisis de los discursos se aplicaron entrevistas en profundidad semiestructuradas a los fines de comprender las perspectivas que tienen los protagonistas respecto de sus experiencias sobre el maltrato entre pares, tal como se expresan con sus propias palabras (Taylor y Bodgan, 1992). Se conformo una muestra por conveniencia a los fines de seleccionar 30 alumnos de escuelas primarias de La Plata, Argentina de similares niveles socioeconómicos. Se dividieron grupos por edad y género: 7 años (n = 10, 5 mujeres, 5 varones), 9 años (n= 10, 5 mujeres, 5 varones), 11 años (n = 10, 5 mujeres, 5 varones). Las entrevistas, conducidas por miembros del equipo de investigación duraron alrededor de 30 a 45 minutos, fueron grabadas y transcritas palabra por palabra. Si bien el instrumento de recogida de los datos es fundamentalmente verbal, a los fines de suscitar los argumentos, explicaciones y justificaciones de los niños diseñamos tarjetas con historias simples e ilustraciones de diferentes situaciones de niños/as involucrados en maltrato entre pares correspondiente a cuatro categorías: a) agresión directa relacional (un niño/a dice a otro que el/ella no puede jugar); b) agresión física directa (un niño/a pega, golpea, empuja a otro/a); c) agresión relacional indirecta (un niño/a difunde desagradables rumores sobre otro/a); y d) agresión verbal directa (un niño/a grita e insulta a otro). El procedimiento seguido en la entrevista fue: a cada niño/a se le mostraban sucesivamente las tarjetas y se le preguntaba que pasaba en ellas, cómo las denominaba, y si en su grupo alguien participaba en ese tipo de situaciones, o si él lo hacía. No se siguió un guión estricto con cada participante sino se trató de respetar la lógica del relato de cada entrevistado propiciando la idea del diálogo abierto a través de la flexibilidad y apertura del entrevistador. A los fines de explorar y analizar los datos cualitativamente se utilizaron Métodos de la Grounded Theory, el método comparativo constante (Charmaz, 2006; Glaser y Strauss, (1967/1999), como una alternativa indicada para el estudio de las Representaciones Sociales. Seleccionamos cada idea expresada en el discurso de los niños agrupándolas en unidades relevantes y significativas que mantuvieran conexión con

el marco conceptual, procediendo inductivamente y de modo provisorio hasta la inclusión de nuevos datos tanto a nivel concreto como conceptual.

Resultados

Los resultados muestran que los niños tienen un conocimiento social compartido y una explicación social sobre el maltrato entre pares. Ese saber compartido parece ir más allá de lo lingüístico para situarse en su cotidianidad, en sus prácticas con respecto a la interacción entre ellos, conformando así un repertorio de conocimientos funcionales. Todos los niños habían presenciado o al menos escuchado acerca de incidentes de maltrato y agresión en la propia escuela y en otras. Ello demuestra que el maltrato entre pares es algo que ocurre en su vida cotidiana escolar, que sucede entre ellos, que ellos hacen. Disponen de vocabulario para denominar las situaciones que nosotros denominamos como maltrato en este trabajo: “molestar” “meterse con” “pegar” “burlarse” “perseguir” “decir cosas de otros” “insultar” “ignorar” “discriminar” “no dejar jugar”. Inferimos que es un tema que los “incomoda”, por ello quizás, tienden a negarlo y lo trivializan mediante una lectura simplificadora de los hechos. Ninguno dijo que hubiera tratado mal a otros. Muy pocos dijeron que habían sido víctimas en la primera parte de la entrevista, la mayoría manifestó que eso “no pasa en la escuela” para luego, en el transcurso de la entrevista, expresar que les pasa a otros pero no a ellos, en particular los menores. Los niños mayores reconocieron que alguna vez les había pasado sin dar mayores precisiones. Casi todos se inclinaron a caracterizar el maltrato con la etiqueta eufemística “es una broma”. Las explicaciones de sentido común explicitadas en el discurso de los protagonistas nos permitieron categorizar dos representaciones dominantes:

El maltrato definido con la etiqueta eufemística “es una broma”

Se desprende del discurso infantil que el maltrato entre pares es percibido como una práctica cotidiana que se ha rutinizado y alcanzado el estatuto de “normalidad” que se daría en el contexto de una supuesta amistad entre los pares (“es una broma entre amigos” lo hacen siempre” “todos los días molestan” “siempre pelean pero son amigos” “a veces te dejan jugar y otras no” se cargan entre amigos “después se hacen amigos otra vez”. La frase “somos todos amigos” respondería a procesos de socialización de padres y maestros que se esfuerzan para que los niños imaginen y construyan un mundo idealizado donde todos son iguales incluidos y protegidos. Cuando ellos experimentan que sus pares promueven prácticas de alianza y de exclusión y pelean por obtener estatus y poder advierten que las expectativas sociales implícitas en el imaginario no se cumplen contradiciendo el mundo idealizado por los adultos.

La percepción del maltrato como algo “cotidiano e inevitable” se podría interpretar, por un lado como una justificación y una actitud legitimatoria hacia esas conductas. Por el otro, como un mecanismo para reducir la disonancia cognitiva (Festing, 1957) a los fines de minimizar o trivializar lo desagradable de la situación que suscita sentimientos negativos (vergüenza, humillación, miedo). Por ello quizás “aprenden” a ignorar las agresiones, a evitar las situaciones de conflictos y tomar el maltrato como una broma. No obstante que todos reconocen que está mal agredir a los compañeros no suelen hacer nada frente a tales situaciones porque “son problemas entre amigos”. La posibilidad de intervenir se reduce al “efecto del espectador” (Darley y Latane, 1968), a la difusión de la responsabilidad (ninguno se siente personalmente responsable y

probablemente espere que otro sea el que actúe).

Analizados los datos en términos de objetivación y anclaje “Amigos” y “Broma” aparecen respectivamente como imágenes que concretizan y anclan la representación categorizada.

El maltrato como “conflictos de reconocimiento” “Nosotros/ Los Otros”

Los datos evidencian como la *themata* nosotros/los otros aparece con mayor relevancia en las explicaciones de sentido común que nos aportan los niños, expandiéndose en otros pares antitéticos: aceptación/rechazo, inclusión/exclusión. El par nosotros/ los otros se presenta de modo argumentativo en la siguiente oposición: - si te comportas como ellos esperan te incluyen, y si no lo haces te excluyen-. Es decir, si lo aceptan, hay reconocimiento social y eso quiere decir que pertenece al grupo, que está incluido. Pero si no lo aceptan, rechazan o ignoran, le niegan ese reconocimiento social, no se pertenece, no está incluido. La noción del Otro alude a un colectivo al que se le niega reconocimiento social (Markova, 2006).

La interpretación de los datos sugiere que existe interrelación entre la representación social del maltrato y un proceso más general de categorización social. La pertenencia a un grupo se da como resultado de un proceso en el que los niños van ordenando su entorno a través de categorías que son creencias compartidas por un grupo, respecto a otro “perdedores” “ganadores” “provocadores” “caretas” “tragas” “villeros” “los que no existen”. La pertenencia es el componente esencial de la identidad social concibiéndola como producto del binomio pertenencia-comparación y como el vínculo psicológico que permite la alianza del niño con los demás (Tajfel y Turner, 1986). Ellos buscan que los otros los reconozcan tal como ellos quieren ser definidos, mientras que los otros tratan de imponer su propia definición de lo que los otros son. El reconocimiento social se asocia a la vivencia de la identidad y el que es considerado como diferente es excluido del círculo del nosotros y se convierte en el Otro (Marcová, 2006; Moscovici y Vignaux, 2001).

Las experiencias de menosprecio referidas por los protagonistas de este estudio, sufridas de manera individual y como espectador (ridiculizar, burlarse, poner sobrenombres, no invitar, gestos de desprecio, amenazas, agresiones físicas) activan temores y falta de confianza en las expectativas sociales de reciprocidad que se materializan en la resistencia o aceptación pasiva como una decepción del otro y del yo. El sentimiento de menosprecio es una vivencia que los niños experimentan en contra de su voluntad, y, como vivencia, manifiesta la existencia de situaciones de exclusión (Tajfel y Turner, 1986). Si las expectativas de reconocimiento de la propia identidad no han sido cumplidas supone los diversos conflictos que dan lugar a las vivencias de aflicción en los no reconocidos, lo cual provoca sentimientos de ofensa y sumisión (Marková, 2003; Jodelet, 2005).

Este saber pragmático construido por los niños, en tanto forma de comprender la realidad, surge apoyado en otros conocimientos sociales que son transmitidos durante los procesos de socialización. Con la seguridad de que están protegiéndolos de riesgos innecesarios los padres y maestros les enseñan de modo tácito la sumisión y la tolerancia a los conflictos en la interacción dentro de la escuela “son todos amigos” y cierta postura de silencio e indiferencia “no meterse en problemas” y tratar de evitarlos “si hay pelea mantenerse al margen”.

A modo de conclusión

La intención de este trabajo es aproximarse a la comprensión de la relación entre los procesos psicológicos y las prácticas cotidianas en la temática del maltrato entre pares y su representación social. Para ello escuchamos las voces de un grupo de escolares y categorizamos dos representaciones dominantes que nos aportan, las cuales nos plantean nuevos interrogantes sobre los mecanismos psicosociales que subyacen al proceso de constitución de la identidad personal como "historia de reconocimientos" en el contexto de la vida cotidiana de la escuela. Su valor reside en el aporte del material empírico sobre cómo los niños de nuestro medio se representan un fenómeno que ocurre en su propia cultura de pares para poder intervenir antes que se naturalice en el imaginario social infantil.

A la vez, encuentra ciertas limitaciones, ya que, por un lado ha sido realizado con una muestra pequeña no probabilística, por lo cual no pueden transferirse los resultados. Por el otro, los protagonistas pertenecen a una ciudad en particular (La Plata, Argentina) que puede o no ser similar a otras poblaciones de alumnos.

Bibliografía

Ahn, Junehui (2010) 'I'm Not Scared of Anything': Emotion as social power in children's worlds, en *Childhood Norwegian Centre for Child Research*.

Alsaker, F., y Nägele, C. (2008). "Bullying in kindergarten and prevention". In D. Pepler y W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective*. PrevNet publication series, Vol. 1-.

Bosacki, S. L., Marini, Z. A., & Dane, A. V. (2006). "Voices from the classroom: Pictorial and narrative representations of children's bullying experiences". *Journal of Moral Education*, 35, 231 - 245

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version*, 8. Peer Reviewed Online Journal. 1-15. www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage Publications

Corsaro W (2003) *We're Friends Right? Inside Kids' Culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.

Corsaro, W. and D. Eder (1990) 'Children's Peer Cultures', *Annual Review of Sociology* 16:197-220.

Crick, N. R., Bigbee, M. A., y Howes, C. (1996). "Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee?" *Let me count the ways*. *Child Development*, 67, 1003-1014.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). *A review*

Darley, J. y Latane, B (1968). "Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility". *Journal of Personality and Social Psychology* 8, 377-383.

Duncan N (2007) 'Bullying in school, or bullying schools?' In G Richards and F Armstrong (Eds) 'Bullying in school, or bullying schools?'. London, Routledge.

Emiliani, F. (2007) *Représentations sociales de la vie quotidienne bien-être chez des adolescents italiens*. Italia, Università de Bologna. Mimeo original.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press

Gini, G. (2008). "Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere". *Elementary School Journal*, 108, 335 - 354.

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967/1999). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine de Gruyter.

Latané, B., y Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Meredith Corporation.

González Rey, F. (2008). "Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales". *Revista Diversitas, Centro Universitario Brasilia*.

Ghiso, A. y Ospina Otavo, V. (2010). "Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social". *Rev.latioam.cienc.soc.niñez juv* [online]. 2010, vol.8, n.1 ISSN 1692-715X.

Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. (3a. ed). Barcelona: Ediciones Península

Jodelet, D. (2006). "El otro, su construcción, su conocimiento". En S. Valencia-Abundiz (coord.). *Representaciones sociales, alteridad, epistemología y movimientos sociales*, pp. 21-42, México: Universidad de Guadalajara.

Marková, I. (1996). "En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales". En D. Páez y A. Blanco (Eds.) *La teoría socio-cultural y la psicología social actual* (pp. 163-182). Madrid: Aprendizaje.

Marková, I. (2000). "Amédée or How to Get Rid of It: Social Representations from a Dialogical Perspective". *Culture & Psychology*, 6 (4): 419-460.

Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge: University Press.

Moscovici, S. y Marková, I. (2006). *The Making of Modern Social Psychology*. Cambridge: Polity

Moscovici, S. (2001). "Why a theory of social representations?" In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social* (pp. 8 - 35). Oxford: Blackwell.

Moscovici, S. & Vignaux, G. (2001) *The concept of themata*. En S. Moscovici (ed.): *Explorations in social psychology*, pp 156-183. Nueva York: University Press. (1º ed. 1994: *Le concept de thémata*, En C. Guimelli (ed.): *Structures et transformations desreprésentations sociales*, (p.25-72). Neuchatel : Delachaux et Niestlé.

Orellana, D. (2009). "Vida Cotidiana". *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, Vol. 5, No. 2, 2009.

Paladino, C. (2006). *Conflictos en el Aula*. Miño y Dávila Editores, Bs.As. Argentina. ISBN-10:84-96571-27-0. ISBN-13:978-84-96571-27-3

Paladino, C. y Gorostiaga, D (2010). *Las chicas y los chicos hablan de sus emociones*. Ediciones Al Margen La Plata, Argentina. ISBN:978-987-618-087-0

Pellegrini, A. D., y Long, J. D. (2004). "Part of the solution and part of the problems: The role of peers in bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school". In D. L. Espelage y S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 107 - 117). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Prout, A. (2002). "Researching children as social actors: An introduction to the Children 5-16 Programme". *Children & Society*, 16, 67 - 76.

Prout, A. (2005). "Participation, policy and the changing conditions of childhood". In C. Hallett & A. Prout (Eds.), *Hearing the voices of children* (pp. 11 - 25). London: Routledge Falmer.

Román, M. y Murillo, J. (2011). *REVISTA c e p a l 1 0 4* • Agosto 2 0 1 1

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). "Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group". *Aggressive Behavior*, 22, 1 - 15.

Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). "The social identity theory of inter-group behavior". In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall

Taylor, S y Bodgan, R., (1986). "Capítulo 6: El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa". En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.

Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). "She is not actually bullied?: The discourse of harassment in student groups". *Aggressive Behavior*, 29, 134 - 154.

Thornberg, R. (2007). "A classmate in distress: Schoolchildren as bystanders and their reasons for how they act". *Social Psychology of Education*, 10, 5 - 28.

Thornberg, R. (2008). "School children's reasoning about school rules". *Research Papers in Education*, 23, 37 - 52.

Varjas, K., Meyers, J., Bellmoff, L., Lopp, E., Birkbichler, L., & Marshall, M. (2008). "Missing voices: Fourth through eight grade urban students' perceptions of bullying". *Journal of School Violence*, 7, 97 - 118.