

Discursos de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela

Children's discourses about their wellbeing at school

Lorena Ramírez-Casas del Valle^{1,2*}, Jaime Alfaro-Inzunza³

1 Universidad Central, Santiago, Chile

2 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile

3 Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile

*lorenaramirez@gmail.com

Recibido: 27-septiembre-2017

Aceptado: 5-julio-2018

RESUMEN

En el marco de los debates sobre el bienestar en la infancia, este trabajo se sitúa en el estudio del bienestar de los niños y niñas en la escuela, desde una perspectiva discursiva enfocada en las relaciones sociales y en las prácticas institucionales configuradas en el contexto escolar, y en las oportunidades que en este espacio social se generan. El propósito de este estudio es analizar cómo se construye discursivamente el bienestar en la escuela desde los niños. Para ello se realizaron entrevistas grupales a 39 niños y niñas entre 10 y 12 años procedentes de distintos tipos de establecimientos escolares y niveles socioeconómicos. Los resultados permiten evidenciar tres repertorios interpretativos: La liberación de lo normativo; el reconocimiento de la singularidad y ritmos de aprendizaje; y el de “docentes divertidos” en contraposición a “docentes amargados”. Se discuten estos hallazgos en relación con el funcionamiento de la institución escolar y el modelo gestión educativa vigente.

Palabras claves: bienestar del estudiante, discursos, infancia, investigación cualitativa

ABSTRACT

Taking the debates on childhood well-being as framework, this work focuses on the study of girls' and boys' well-being inside the schools, from a discourse perspective centered in social relations and institutional practices within the school context and the opportunities generated in this social environment. The purpose of this study is to analyze how welfare is built by children on a discourse level. In order to achieve this, 39 boys and girls of 10 to 12 years old and from different socio-economic classes and different schools were interviewed. The results bring forward three interpretative repertoires: the debunking of the norm, recognizing of singularity and learning rhythms, and “amusing” teachers instead of “bitter” ones. These findings are discussed in relationship with the functioning of the institution and the current model of educational management.

Keywords: childhood wellbeing, children discourse, qualitative research, student wellbeing

Financiamiento: Fondo interno CIPSE 1506, Universidad Central de Chile, Santiago, Chile.

Agradecimientos: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva-PIA Conicyt CIE160009, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; y Centro de Estudios en Bienestar y Convivencia Social, Universidad del Desarrollo.

Cómo citar este artículo: Ramírez-Casas del Valle, L., & Alfaro-Inzunza, J. (2018). Discursos de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela. [Children's discourses about their well-being at school]. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1164>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La importancia de estudiar y conocer las producciones significantes de niños, niñas y adolescentes, sobre sus condiciones de vida, y en particular, sobre su bienestar se enfatiza cada vez más, tanto desde el mundo académico como desde organismos gubernamentales (Casas, & Bello, 2012; Castillo, & Contreras, 2014; UNICEF, 1990). Así como también se resalta la importancia de centrarse en los niños y niñas, favoreciendo políticas públicas que promuevan su bienestar (Ben-Arieh, 2000), reconociéndolos como sujetos de derecho y actores participantes en las decisiones que afectan sus vidas (Fattore, Mason, & Watson, 2009; Gómez, & Alzate, 2014).

En particular, desde el ámbito educacional se ha resaltado la importancia de políticas educativas orientadas a promocionar el bienestar de los niños y niñas en la escuela, asumiendo que ésta es una dimensión de gran relevancia que no ha sido suficientemente visualizada en su importancia sobre el éxito o fracaso educativo (PNUD, 2014). En el mismo sentido, distintos organismos, así como el Estado de Chile, a través de su Ley General de Educación, asumen que ésta debe orientarse al desarrollo, la dignidad humana y a fortalecer los derechos y libertades fundamentales de todos los niños y niñas (Ley 20.370; ONU, 1948; UNICEF, 1990). De forma similar desde el mundo académico se señala que es esencial investigar y desarrollar formas de promoción del bienestar en la escuela (Duff, Rubenstein, & Prilleltensky, 2016).

Como señalan Sen (1996) y Prilleltensky (2008, 2012), para la promoción del bienestar de los niños y niñas en la escuela, se requiere de un ambiente educativo en el que exista un ajuste entre las necesidades y posibilidades de agenciamiento de los niños/as y las oportunidades que otorgue la escuela. De tal manera, para el estudio y comprensión de los procesos de producción de la experiencia de bienestar en la escuela es relevante considerar que éste va de la mano con la agencia, o la actividad volitiva, por una parte, y la estructura o determinantes externos, por el otro (Prilleltensky, 2008).

En un sentido similar, desde enfoques relacionales (Wyn, Cuervo, & Landstedt, 2015), se comprende que el bienestar en cuanto proceso social y cultural, se constituye a partir de las relaciones sociales entre individuos, y su participación en grupos y colectivos, en el marco de las prácticas sociales en las que se encuentran insertos. Desde estos marcos se va configurando que, para el estudio del bienestar de los niños y niñas en la escuela, es central considerar las políticas de la institución escolar, así como también la diversidad de prácticas locales de los establecimientos. Lo anterior implica adentrarse en la vida cotidiana de los niños y niñas en la

escuela, asumiendo que las escuelas no son terrenos neutrales, sino que constituyen como contextos sociales configurados por las dinámicas, conflictos, y prácticas culturales diversas, inscritas a su vez, en marcos de referencia políticos, sociales y económicos específicos que los condicionan (Prieto, 1999). Desde estas perspectivas, se reconoce la importancia del contexto y la singularidad de la posición de cada uno y su especial estatus en relación con el contexto (Duff, et al., 2016; Prilleltensky, 2012). En la misma línea, Páez, Morales y Fernández (2007) señalan que además de los criterios psicológicos, deben incluirse criterios sociales, es decir, los aspectos relacionales y microsociales que la sociedad ofrece a sus miembros para que logren satisfacer sus necesidades y sentirse realizados, e incluso, como señala Sen (1996), en el estudio del bienestar es inevitable considerar la presencia del marco socio-político.

En este marco de antecedente asumimos que el estudio del bienestar en la escuela no sólo debe referir a procesos psicológicos, de carácter cognitivo o emocional, sino que de manera central debe entenderlo en el contexto de las relaciones sociales, y las prácticas institucionales configuradas en la escuela, y de las oportunidades que en este espacio social se generan (Wyn, Cuervo, & Landstedt, 2015).

Institución escolar y gestión educativa

La escuela ha funcionado desde sus inicios como una institución normalizadora y disciplinaria (Varela, & Álvarez-Uría, 1991). En su función de normar, la escuela sustituyó el aprendizaje cotidiano y público de los niños por el del aprendizaje privado, quedando así a cargo de agentes especializados en la temática. De esta manera, el aprendizaje es institucionalizado, dando comienzo al proceso conocido como escolarización (Varela, & Álvarez-Uría, 1991). Al respecto, Tuillang (2013) señala que la escuela desde sus inicios ha tenido un valor performativo, en el sentido que ha constituido quiénes deben aprender y de qué manera, configurando las nociones de docente y estudiante. Para esto la escuela ha generado tecnologías pertinentes, siendo la técnica de la pedagogía, desde donde se han definido tanto a los actores, sus prácticas y propósitos (Vásquez, 2013). Desde la perspectiva de Vásquez (2013) y Tuillang (2013), la escuela como institución ha favorecido y privilegiado la dicotomía entre el sabio e ignorante. Se entiende que los sabios son los maestros -en cuanto pedagogos-, quienes detentan el poder y saber. Y, por otra parte, los estudiantes son concebidos como los ignorantes que deben aprender. Es desde la investidura del maestro que se echa a andar una maquinaria cuyo movimiento va fabricando alumnos o educandos —objetos de saber— (Tuillang, 2013), propio de los dispositivos disciplinarios (Foucault, 2006). En este sentido, la pedagogía adquiere relevancia, pues es desde

ella que se define lo que será considerado normal y anormal dentro de la escuela (Foucault, 2006; Tuillang, 2013).

Desde estas perspectivas, se entiende que la institución escolar cumple la función de disciplinar y regular los cuerpos, para volverlos dóciles (Foucault, 1975). Como señala Foucault (1975) esta regulación se ha visto posibilitada desde la lógica del poder que detentan los maestros y el temor de los estudiantes. La escuela entonces, opera como una institución normadora, normalizadora y disciplinaria, lo que según Vásquez (2013), propicia la homogeneización y normalización de los comportamientos. A esto agrega, que la técnica de la pedagogía genera como efecto la inclusión de algunos, y deja fuera a todo aquel que escape a la norma (Vásquez, 2013). Para Vásquez (2013), es la relación asimétrica de poder, el carácter normalizador y disciplinario de la escuela, lo que dificulta el diálogo democrático y empático entre estudiantes y maestros.

Por otra parte, en el marco de la gestión educativa, en Chile prevalece un modelo de gestión educativa que se conoce como nuevo *management público*, que opera bajo un enfoque de rendición de cuentas (*accountability*) (Sisto, 2011; Verger, Bonal, & Zancajo, 2016). Desde este modelo dominan los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, prevaleciendo la retórica comercial de eficiencia y los estándares de desempeño (Assaél, et al., 2011). Este modelo se focaliza en la efectividad de la educación, lo que ha implicado el control centralizado sobre el currículum escolar, y el uso de pruebas estandarizadas para evaluar el cumplimiento de los resultados de los aprendizajes (Wrigley, Lingard, & Thomson, 2012). Estos mecanismos de gestión han propiciado que la calidad educativa esté medida principalmente mediante una prueba estandarizada de competencias en matemáticas y lenguaje denominada Sistema de Medición de Calidad Escolar (SIMCE) (Cornejo, 2006; Inzunza, 2009).

La noción de calidad educativa se reduce, por tanto, a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas (Anderson, Mascall, Stiegelbauer, & Park, 2012). Con ello, la enseñanza y los aprendizajes se focalizan en la preparación de los estudiantes para que logren buenos desempeños (Assaél, et al., 2011). Al respecto, diversos autores señalan que, desde este modelo, se ha propiciado la segregación escolar, la discriminación y exclusión de aquellos estudiantes que no responden a los estándares educativos (Donoso, & Arias, 2012; Julio, 2010; Lerena, & Trejos, 2015). Esta gestión centrada en la rendición de cuentas va en desmedro de una política educativa que reconozca y valore las diferencias, cuestión que atenta contra la dignidad individual de los niños y niñas, y su

igualdad de derechos a una educación (Devine, & Luttrell, 2013).

Bienestar de los niños y niñas en la escuela

A nivel internacional los estudios cuantitativos reportan una relación significativa entre la satisfacción con la escuela y la satisfacción global con la vida (Do Santos, Calza, Schütz, & Sarriera, 2013). Sin embargo, diversos autores dan cuenta que el nivel de satisfacción con la escuela es bajo y menor respecto otros ámbitos, como la familia y los amigos (Alfaro, et al., 2016; Huebner, et al., 2014; Navarro, et al., 2015). A su vez, en el estudio de bienestar subjetivo en infancia realizado en Chile con niños y niñas entre 9 y 14 años, da cuenta que la satisfacción con la escuela presenta diferencias por tipo de colegio, nivel de vulnerabilidad de los niños, edad, género y zonas de residencia, cuestión que releva la importancia de variables socioculturales en relación a la satisfacción en este ámbito (Alfaro, et al., 2016).

Asimismo, los estudios cualitativos han relevado la importancia de los aspectos sociales y culturales implicados en la experiencia de bienestar, asumiéndose el carácter intersubjetivo de ésta (Crivello, Camfield, & Woodhead, 2009; Camfield, Streuli, & Woodhead, 2009). Al respecto, Crivello, Camfield y Woodhead (2009) dan cuenta que el bienestar de los niños en África, Etiopía y Perú se asocia con la posibilidad de asistir a la escuela y terminar sus estudios con buenos resultados para ayudar a sus padres, tener una familia armoniosa, casarse y tener hijos. En cambio, estudios con niños australianos reportan que el bienestar refiere a valoraciones relativas a actuar libremente, tomar decisiones y ejercer influencia autónoma en situaciones cotidianas (Fattore, et al., 2007). Por su parte, Thoilliez (2011) señala que los niños de una localidad de España, al referirse a su vida en la escuela, se centran principalmente en sus logros académicos como aspecto que los hace sentir felices, y como contraparte, la tristeza está asociada al fracaso en exámenes.

En un estudio realizado por Rose, Shdaimah, De Tablan y Sharpe (2016), se destaca que para los niños y niñas es relevante el sentirse aceptados e integrados en la escuela, así como también establecer relaciones positivas con sus pares. Del Moral, Pérez-García y Gálvez (2017), señalan que, para niños y niñas de Andalucía, la escuela no sólo es un espacio formativo, sino un espacio que permite establecer relaciones cercanas con otros y desarrollarse emocional y afectivamente. En estudio realizado en Chile, se señala que la satisfacción está asociada con el valor que se asigna a divertirse y compartir entre su grupo de pares; así como también se asocia con la existencia de vínculos afectivos nutritivos, en la medida que se sienten cuidados, respetados y

apoyados por los profesores; y valoran las relaciones de respeto y unión entre los pares (Ramírez, Monreal, Urzúa, & Valdebenito, 2017).

Si bien existe información respecto al valor que le asignan los niños y niñas a la escuela y de sus diferencias culturales, faltan estudios de bienestar que se focalicen específicamente en el ámbito escolar, que permitan comprender desde la voz de los niños y niñas cómo se constituye la noción de bienestar en la escuela, qué aspectos de la institución, de las relaciones y prácticas de la comunidad educativa son relevantes para su bienestar y de qué manera.

En el marco de este conjunto de antecedentes, el objetivo de este estudio es analizar desde los discursos de los niños y niñas entre 10 y 12 años, cómo construyen su bienestar en la escuela, identificando las estrategias y los recursos retóricos utilizados para elaborar versiones acerca del bienestar.

Método

Enfoque metodológico

En este estudio empleó una metodología de tipo cualitativo, que permite comprender el mundo de los participantes en términos de sus palabras y acciones (Willig, 2008). En concreto, se enmarca en un enfoque socio constructivista, y a su vez, dentro de la psicología discursiva o análisis del discurso. Ésta enfatiza el carácter social y situado de los significados y la identidad en el análisis del lenguaje (Potter, 1998). Bajo estas perspectivas epistemológicas y teóricas, en este estudio asumimos que el bienestar de los niños y niñas en la escuela no es algo que se tiene o siente, sino que se construye en el discurso, y como tal refieren a un conjunto de significados, metáforas, y declaraciones, que de alguna manera producen juntos una versión particular

de los hechos (Burr, 1995).

Participantes

En este estudio participaron 39 niños y niñas entre 10 y 12 años, pertenecientes a cinco establecimientos educacionales, de distintas zonas geográficas del país, que se encontraban cursando sexto básico. La estrategia maestra fue de tipo intencionado (Patton, 1990), en que los participantes seleccionados representaron el conjunto de los colectivos estudiados. En Chile, los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado están clasificados según su dependencia administrativa y financiera, existiendo establecimientos municipales, particulares subvencionados, y privados. En este estudio, se privilegió una muestra de estudiantes que pertenecieran a estos distintos tipos de establecimientos escolares; a su vez, que fuesen procedentes de distintos niveles socioeconómicos (NSE), lo cual estuvo determinado por los criterios de vulnerabilidad definidos por el IVE-SINAE¹. Se elige este criterio puesto que los datos indican que existen diferencias en el nivel de bienestar según este índice (Alfaro, et al., 2016). Además, se procuró la participación equitativa de hombres y mujeres, tal como se expresa en la Tabla 1.

Procedimiento

En cada establecimiento escolar se hizo una presentación de los objetivos del estudio a todos los niños que cursaban sexto año. Luego de esta presentación, se solicitó la participación voluntaria de los niños y niñas en el estudio, los cuales pudieron participar siempre y cuando contaran con el consentimiento informado de los padres, madres o tutores. En los casos que hubo mayor cantidad de estudiantes interesados y que contaban con el consentimiento firmado, se procedió a selección al azar. La carta de consentimiento y asentimiento informado, fueron aprobadas previamente por el Comité de Ética de la Universidad Central de Chile.

Tabla 1

Caracterización de la muestra

Nº escuela	Tipo de establecimiento	IVE	Zona geográfica	Mujeres	Hombres
1	Municipal	Alto	Coquimbo	4	4
2	Particular subvencionado	Alto	Santiago	4	4
3	Particular subvencionado	Medio	Valparaíso	3	5
4	Particular subvencionado	Medio	Santiago	5	3
5	Privado	Bajo	Santiago	4	3
Total				20	19

Fuente: Elaboración propia.

¹ Metodología de medición de la condición de vulnerabilidad de los estudiantes pertenecientes a colegios municipales y particulares subvencionados, que se construye con insumos de diferentes fuentes

de información de cada estudiante, que se traduce en un puntaje calculado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB, 2005).

Instrumentos

La producción de información se realizó a través de una entrevista grupal, en la que participaron entre 6 a 8 estudiantes por escuela, que se encontraban cursando sexto básico. La entrevista grupal provee un ambiente que puede ser menos artificial que una entrevista uno a uno, lo que significa que la información recolectada genera una elevada validez ecológica (Willig, 2008).

Como técnica de producción de datos se diseñó una metodología que incorpora las actuaciones grupales, que tuvo por objetivo facilitar la expresión de los niños, niñas y adolescentes (Crivello, et al., 2009). En concreto, se subdividió cada grupo en duplas o tríos, a los cuales se les solicitó representaran al resto de sus compañeros, situaciones *que les agradan y desagradan de su experiencia en la escuela*. Luego de cada representación, conforme a criterios de una entrevista semi-estructurada, se incentivó la conversación del subgrupo en torno a dos preguntas: ¿qué situación representaron?, y ¿por qué se sienten bien/mal en esa situación? A partir de sus comentarios, propiciamos la conversación con el resto del grupo, considerando las siguientes preguntas: 1) ¿les han pasado cosas parecidas o muy distintas?; y, 2) ¿cómo se han sentido cuándo eso ha sucedido? Todas las entrevistas fueron registradas utilizando un dictáfono digital, y posteriormente fueron transcritas.

Análisis

En concordancia con el objetivo del estudio, se utilizó el análisis del discurso para conocer cómo los participantes utilizaron el lenguaje para construir su bienestar. En este estudio las transcripciones se trabajaron como un solo cuerpo de datos, en el que se realizaron búsquedas de patrones dentro y a través de entrevistas, y si bien corresponden a narraciones de hablantes particulares, se interpretan en términos de recursos compartidos. A su vez, si bien este trabajo se realizó con niños de distintos niveles socioculturales, y diferentes tipos de establecimientos escolares, en este trabajo el análisis se centró en la búsqueda de patrones discursivos comunes.

En primer lugar, realizamos sucesivas lecturas, y posteriormente, realizamos codificaciones preliminares para así tener un subgrupo manejable de datos, eligiendo los pasajes que tuviesen que ver con lo que les *agrada y desagrada* de su experiencia en la escuela; junto con prestar atención a los sujetos que aparecen y sus características, el tipo de relaciones que se establecen y con quiénes. Posteriormente se realizó el análisis del discurso de los relatos de los niños/as, desde la perspectiva analítica desarrollada por el grupo de discurso y retórica de Loughborough (Potter, 1998; Wetherell & Potter, 1998). Específicamente, se buscaron los repertorios interpretativos, los que se entienden

constituidos por una gama restringida de términos utilizados del habla, que derivan de una metáfora clave y son indicativos de un repertorio que a menudo está señalado por las figuras del discurso (Reynolds, Wetherell, & Taylor, 2007). El análisis se centró en reconocer qué versiones del bienestar en la escuela se construyen desde los relatos de los niños y niñas, junto con describir qué estrategias retóricas se despliegan para elaborar la factualidad de la versión descriptiva y socavar alternativas.

Resultados

Desde el análisis emergen tres repertorios interpretativos respecto de cómo se construye el bienestar en la escuela desde la voz de los niños y niñas, que son: i) la liberación de lo normativo; ii) el reconocimiento de singularidad y ritmos de aprendizaje; y iii) docentes divertidos en contraposición a docentes amargados.

La liberación de lo normativo

A través del relato, los niños y niñas construyen una noción del bienestar en la escuela relacionado con la posibilidad de ser libres en contraposición a lo normativo y la vigilancia que ejerce la institución escolar sobre ellos, cristalizada especialmente en la relación que se establece entre estudiantes y docentes.

A través de la descripción factual cosifican a la escuela, construyendo la versión de que la escuela es una institución determinada por las relaciones de poder, especialmente entre docentes y estudiantes, posicionando a los primeros como los portadores del poder y a los estudiantes en el rol de “súbditos”, que deben obedecer y respetar a los docentes.

El siguiente fragmento es sumamente relevante en sí mismo, cuando una niña refiere (imitando) cómo podría expresarse una de sus profesoras:

Fragmento 1

‘Ya, aquí las reglas las pongo yo porque éste es mi reino y yo soy la reina ¿ya? Y ustedes son mis súbditos y me tienen que deber respeto.’ (N1)

(Colegio 1)

En esta cita, desde el discurso emerge la escuela como un reino, en el que el/la docente es constituido/a como alguien que se impone como un rey o reina, que, a su vez, posiciona a los estudiantes como súbditos. En este sentido, cosifican un tipo de relación vertical entre docentes y estudiantes, en la cual el docente no sólo detenta el poder, sino que además se le debe respeto, posicionando a los estudiantes en un rol pasivo y

subalterno, al que sólo le queda obedecer las reglas arbitrarias, que obedecen al criterio unipersonal de la docente, y no están enfocadas en un bien común.

En los Fragmentos 2 y 3, a través de una retórica ofensiva, refuerzan, por un lado, la constitución del profesorado como un otro autoritario, y, por otro lado, dan cuenta de que, precisamente, lo que es satisfactorio es estar fuera de ese control, para lo cual van construyendo la versión de que es anormal la vigilancia y control constantes por parte de los docentes y otras autoridades del colegio. En el mismo sentido, también desacreditan los mandatos e instrucciones respecto a la apariencia personal, usando como estrategia recursiva el discurso ironizador, entendida como el recurso que se encarga de socavar versiones (Potter, 1998), llevando al absurdo el que los docentes u otras autoridades del colegio estén pendientes todo el tiempo, incluso en los recreos, del uso del delantal -como señala N1 en Fragmento 2- o el que no se pueda comer cuando se tiene hambre -como señala N2 en Fragmento 3.

Fragmento 2

E: *'Y si pensamos en el recreo, ¿qué es lo que más les gusta del recreo?'*

N3: *'Todo. No hay profesores viéndonos.'*

E: *'No hay profesores viéndolas.'*

N1: *'Que no nos andan controlando. O sea, más o menos. Como son de estrictos en este colegio, como dijo la A. pónganse el delantal...'*

N3: *'ya niños: amárrense el pelo, o sea porque molesta tanto, si es, por presentación.'*

N2: *'¡pero cuidado que si no te va a llegar una anotación!'*

(Colegio 5)

Fragmento 3

N3: *'Me gusta que podemos usar el celular sin que nos vean.'*

N1: *'Ah y lo que no me gusta, ah que hay que dejar el celular...'*

Todas: *'En la cajita.'*

N1: *'Es que tenemos una cajita con nombre.'*

N2: *'Ah y que no te dejan comer en clases, porque a uno le da hambre y te cierran la sala.'*

N1: *'Eso no me gusta.'*

(Colegio, 5)

A su vez, se constituye el recreo como el espacio dentro de la jornada escolar, que permite la liberación de los estudiantes del control y vigilancia por parte de los docentes. Como señala N3, el recreo se constituye en el espacio, dentro de la jornada, en que no los miras, que no les vigilan los cuerpos, las relaciones y lo que hacen. Esto resulta interesante, si se considera que en todas las entrevistas grupales realizadas los niños y niñas mencionaban que lo que más les gusta de la escuela es el

momento del recreo.

En este contexto escolar, construido como normativo y vigilante, es que la noción de bienestar empieza a constituirse como la importancia de la libertad, utilizando la imagen de poder salir del colegio por lugares no habilitados, como forma de buscar vías alternativas que permitan romper las reglas y formalidades impuestas por la escuela -como se señala en siguiente fragmento.

Fragmento 4

E: *'Pero una situación que les guste a la salida del colegio.'*

N 2: *'Que nos vamos'*

E: *'Que se van, eso les gusta, ya.'*

N 2: *'Cuando nos vamos por el baño para no hacer fila, para no formarnos'*

(Colegio 2)

A su vez, en esta cita vuelven a constituir una relación entre el docente y estudiante centradas en el autoritarismo, en el cual los estudiantes construyen que la libertad se logra a partir de la contravención de las normas, buscando vías alternativas, que rompan las formalidades impuestas por la escuela, cuestión que también se grafica en la imagen de poder hablar y conversar libremente, como se señala en Fragmento 5.

Fragmento 5

E: *'¿Y lo que más les gusta? ¿Qué es?'*

N1: *'Es poder...'*

N3: *'Hablar sin que nos vean.'*

N1: *'Y también ocupar el celular.'*

E: *'Ocupar el celular y hablar. Ya, ok. ¿Y conversar en clases no es posible?'*

N1: *'O sea, de repente, o sea, nosotras igual siempre conversamos, hasta que la profe nos dice y nos dice cállense, y nos da todo un sermón de por qué nos tenemos que callar'*

(Colegio 5)

En este sentido, la cita ilustra, un discurso de constante resistencia contra el poder y vigilancia de los docentes, jugando entre la obediencia y lucha por la libertad, al hablar a escondidas, hasta que la autoridad se impone.

Reconocimiento de la singularidad y ritmos de aprendizaje

Los niños y niñas van constituyendo que la noción de bienestar en la escuela tiene que ver con el ser reconocidos en su singularidad y propios ritmos de aprendizaje. Como forma de elaborar esta versión del bienestar, utilizan la estrategia retórica de categorizar a los docentes entre los *buenos* y *malos*, en el cual los *buenos* son aquellos docentes que conocen a sus estudiantes, y entienden que no todos los ritmos de

aprendizaje son iguales, como se señala en el siguiente Fragmento.

Fragmento 6

N3: *'Sólo ve defectos en los estudiantes, que no vea las cosas buenas que tiene cada uno, que sólo critique las cosas que uno tiene. También que no entienda que, que crea que todos vamos al mismo ritmo, que no todos aprendemos de la misma manera.'*

(Colegio 3)

A través del habla se va reforzando la diferencia entre un buen y mal docente, en el cual el primero, tiene la disposición para responder e interesarse por los aprendizajes de los alumnos, a pesar de que le pregunten incluso diez veces lo mismo. Por el contrario, el mal docente, sería el que considera que una vez es suficiente para aprender y que les corresponde a los estudiantes entender, y de lo contrario incluso se enojan, como se señala en Fragmentos 7 y 8.

Fragmento 7

N9: *'Enseñan la materia cuando no entendemos. Aunque les preguntemos diez veces ellos nos explican las cosas. Algunos profesores.'*

N3: *'Nos entienden.'*

E: *'Por allá.'*

N8: *'Algunos profesores les dicen una vez y dicen ya es la última oportunidad que le da para repetir.'*

(Colegio 2)

Fragmento 8

P7: *'Como el profesor C., porque era bueno pero malo. Porque explicaba y a veces hay niñas y niños que no entienden correctamente y él empieza a gritar y a gritar y pegar (aplaude) en la mesa.'*

(Colegio 1)

Como forma de acreditar esta versión del bienestar, elaboran descripciones que apuntan a evidenciar posibles consecuencias que puede tener en sus aprendizajes el no reconocer los ritmos de cada uno, puesto que ni siquiera alcanzan a escribir lo que el docente está explicando -tal como señala N4 en fragmento 9.

Fragmento 9

E: *'Y lo que no les gusta del colegio, lo que menos les gusta del colegio.'*

N3: *'Escribir, estar en la sala.'*

N4: *'A veces la profesora de religión escribe muy rápido y alega que nosotros no la alcanzamos, nosotros miramos para otro lado y ella lleva una pizarra entera.'*

E: *'Cuando los hacen copiar mucho.'*

N4: *'Sí, el profesor C. igual porque ya escribe todo eso, y tiene otra pizarra y escribe en la otra pizarra y después que ya terminó empieza en la otra y borra todo.'*

(Colegio 2)

“Docentes divertidos” en contraposición a “docentes amargados”

Mediante la descripción factual en que se categoriza a los docentes entre los que son *divertidos* y *amargados*, se va constituyendo la noción que el bienestar en la escuela tiene que ver con la posibilidad de participar en un espacio escolar divertido, el que se relaciona especialmente con las conductas ejercidas por los docentes hacia los estudiantes, los tipos de aprendizaje y el tipo de relación que establecen con ellos.

Resulta interesante como los niños y niñas construyen la categoría de *docente amargado* en contraposición al *docente divertido*, aludiendo a que son características psicológicas de los actores, recurriendo a enunciar una lista de las conductas negativas del denominado docente amargado como forma de acreditar esta categoría.

Como se señala en Fragmento 10, esta categorización el *docente amargado* es constituido como el docente que reta, quita cosas personales, o no los considera. Incluso recurren al recurso retórico de la maximización, dando cuenta de casos extremos, como el que este tipo de docentes es el que pega a los estudiantes, esto como forma de desacreditar esta versión de los docentes y sus prácticas.

Fragmento 10

N2: *'La Tía hace dibujar, hace cosas divertidas, porque los otros profesores son como amargados, hacen escribir caleta.'*

N 8: *'El profesor C. algunas veces uno no está haciendo nada y lo reta por cualquier cosa, porque por ejemplo uno está leyendo otro papel que por ejemplo también puede ser importante y él se lo quita o lo tira al basurero.'*

N2: *'Nos quita la colación y las bota.'*

N8: *'O nos pesca así y nos manda para afuera.'*

N 4: *'Nos pega.'*

(Colegio 2)

En esta cita a su vez, vuelve a emerger la versión del docente autoritario, que tiene la potestad de definir lo que pueden o no pueden hacer, o lo que es importante para los estudiantes, reduciendo al máximo sus posibilidades de acción, e incluso sus derechos.

Por otra parte, desde la descripción de las prácticas de los docentes, se va constituyendo distintos estudiantes: por una parte, emerge un estudiante pasivo y reproductor de contenidos que sólo debe escribir, y uno activo en su proceso de aprendizaje, en el que el dibujo propicia y valida su creatividad.

De esta manera, se va construyendo un argumento a

favor de un docente divertido, que los deja participar en clases, que incluye el juego y baile dentro de sus prácticas pedagógicas, acreditando que estas metodologías propician mejores aprendizajes, tal como aparece en los Fragmentos 11 y 12.

Fragmento 11

N1: *'Porque nos hacía reír, nos hacía participar, nos hacía bailar, así. Nos enseñaba cosas, no como en inglés que enseñan así al tiro y borran la pizarra para escribir. Él nos hacía hablar y nos hacía sacar un papelito con todos los nombres y nos pasaba adelante y uno tenía que hablar las cosas oralmente y nos hacía reír. Hasta nos enseñó a bailar, así. Fuimos a un paseo...'*

E: *'salieron?'*

N2: *'Que cuando estábamos con él, aprendimos jugando.'*

E: *'Aprendieron jugando, perfecto.'*

P1: *'Nuestro profesor era como un amigo.'*

(Colegio 1)

Fragmento 12

E: *'Ya, ¿y los profesores que les parecían divertidos porque hacen otras cosas decían ustedes?'*

N2: *'Si, dibujamos nos dejan escuchar con teléfonos, jugar.'*

N9: *'Algunas veces vamos a computación y nos dan por ejemplo tareas cortas y después el que termina puede jugar en el computador.'*

E2: *'Ya.'*

N2: *'O hacer la clase afuera en el patio.'*

E: *'¿Qué clase han hecho afuera por ejemplo?'*

N9: *'Artes visuales, historia.'*

(Colegio 2)

Desde estas descripciones, los niños y niñas, van constituyendo que el bienestar está relacionado con su proceso de enseñanza- aprendizaje, haciendo la distinción entre aprendizajes divertidos, que se propician a través del juego, versus aquellos en que predomina la mera transmisión e imposición autoritaria. Y a su vez, el bienestar en la escuela lo relacionan con el tipo de relaciones que establecen con sus docentes, en el que emerge la diferencia entre relaciones horizontales, cercanas, incluso de amigos, versus relaciones verticales, hostiles y agresivas.

Además, como forma de argumentar la relevancia que tienen el comportamiento y las relaciones que establecen los docentes con los estudiantes, aluden a cómo esto los impacta en términos personales, como una forma de responsabilizar al docente de lo que les ocurra a ellos en términos emocionales. De esta manera construyen la versión de que los profesores amargados impactan emocionalmente a los alumnos, pues ellos terminan sintiéndose igualmente amargados -como señala N 6 en fragmento 13- constituyéndose en un fuerte argumento a favor de la importancia de la forma de ser y establecer

relaciones desde los docentes con los estudiantes en su estado emocional.

Fragmento 13

E: *'¿Y qué no les gusta del colegio?'*

N1: *'La profe X.'*

N6: *'Como que uno entra con buenas vibras y sale con unas vibras ¡horribles! A uno lo amarga.'*

N7: *'Uno es como que no hace nada, pero ella empieza sola a buscarnos. Como que, por ejemplo, como que ella nos busca así, un día como que trató de insultarnos nos dijo que éramos el peor curso y llevo una rama para las buenas vibras, ¿te acordai F? Y nos dijo para que le den buenas vibras y para que nunca vuelvan ser el peor curso. Lo hizo como para burlarse de nosotros.'*

(Colegio 3).

Discusión y Conclusiones

El objetivo de este estudio fue comprender cómo se construye discursivamente el bienestar en la escuela desde los discursos de los niños y niñas, para lo cual se entrevistó de manera grupal a 39 niños y niñas, pertenecientes a distintos tipos de establecimientos escolares, y, procedentes de familias de distintos niveles socioeconómicos, cuyas edades fluctúan entre los 10 y 12 años.

Se buscó trascender enfoques cognitivistas y emocionales que han predominado en los estudios de bienestar en infancia (Díaz, Blanco, & Durán, 2011). En este estudio asumimos que la producción de la experiencia de bienestar se construye en el contexto de las relaciones sociales, las prácticas institucionales y de las oportunidades configuradas en la escuela, entendida como espacio social singular.

Desde los resultados emerge que la producción de la experiencia de bienestar en la escuela tiene que ver con, por una parte, tener la posibilidad de liberarse de normas y vigilancia de los docentes, junto con ser reconocidos en su singularidad, específicamente en sus ritmos de aprendizaje, y que les otorguen las oportunidades para participar activamente en su proceso de aprendizaje.

Desde el repertorio interpretativo denominado liberación de lo normativo, se configura que el bienestar en la escuela se relaciona con la posibilidad de tener mayor libertad para decidir sobre sus cuerpos, y, a su vez tener menor vigilancia institucional. Al respecto, resulta interesante como desde los discursos de los niños y niñas la escuela se constituye como una institución disciplinaria y vigilante, que norma sus comportamientos, utilizando para esto la retórica cosificadora mediante descripciones factuales -las cosas como son- (Potter, 1998), en la cual

las relaciones están determinadas por el poder, especialmente entre docentes y estudiantes, posicionando a los docentes en el rol de autoridad y poseedores del poder sobre los estudiantes.

En este sentido, desde los discursos se configura un docente autoritario, y, por otra parte, el de estudiantes que necesitan escapar de la vigilancia. Por tanto, desde el discurso, entendido como construcción de hechos, el bienestar se constituye y apela a un estudiante liberado de una estructura institucional normativa vigilante, emergiendo en este punto, la metáfora utilizada por uno de los estudiantes de “no hacer fila, para no formarnos”, como forma de buscar vías alternativas que rompan las formalidades impuestas por la escuela. Lo anterior también lo podemos relacionar con la necesidad de tener mayor agenciamiento en los distintos procesos propios de la vida en la escuela, o siguiendo a Vásquez (2013), se configura bienestar el acto contra-cultural a ese “poder sobre la vida” propio de la biopolítica, en el que aparece las formas de “vivir y significar el cuerpo en clave de resistencia, disputa o desafío a las disposiciones adultocéntricas” (Vásquez, 2013, p. 229).

Por otra parte, desde el repertorio interpretativo que hemos denominado el reconocimiento de la singularidad y ritmos de aprendizaje, los niños y niñas construyen que el bienestar en la escuela tiene que ver con la posibilidad de ser reconocidos en su singularidad, cuestión que les permita asumirse (individual y colectivamente) de manera independiente a cualquier posición previamente asignada. Lo anterior se materializa en los discursos que relevan la importancia que los docentes consideren y reconozcan sus diferentes ritmos de aprendizaje. Erigir el reconocimiento como aspecto central para la construcción del bienestar en la escuela, es coincidente con los planteamientos de Fraser (2008), quien señala, que ésta es una condición esencial y distintiva de una educación centrada en la justicia social, ante lo cual Prilleltensky (2012), propone que el bienestar y justicia social no son independientes, sino por el contrario, están íntimamente ligadas.

Finalmente, desde el repertorio que nominamos docentes divertidos en contraposición a docentes amargados, se constituye que el bienestar de los niños y niñas en la escuela va de la mano con una pedagogía divertida, cercana y amable, en la que pueden ser participantes activos de su proceso de aprendizaje. En esta categoría emerge una relación asimétrica, en la cual el docente no sólo detenta el poder, sino que, además, es el único encargado de generar las condiciones propicias para el aprendizaje de los estudiantes. Resulta interesante advertir que las posibilidades de acción del

docente son adjudicadas a características psicológicas personales, lo que implica que sólo los docentes pueden manejar o cambiar, manteniendo al estudiante en un rol pasivo y meramente receptivo.

Considerando estas dos últimas categorías analíticas, se advierte que se rechaza la figura del *maestro explicador*, que supone que el alumno no puede entender sin su esclarecimiento, y que, a su vez, posiciona al alumno como sujeto pasivo, mero receptor de contenidos. De esta manera, los niños y niñas van construyendo como hecho que el bienestar se relaciona con el lugar que ocupan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo la distinción entre sujetos activos versus pasivos.

Lo anterior resulta importante considerarlo a la luz del modelo de rendición de cuentas, bajo el cual la noción de calidad educativa se reduce a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas (Anderson, Mascal, Stiegelbauer, & Park, 2012), lo que ha privilegiado que las prácticas de enseñanza y los aprendizajes se focalicen en la preparación de los estudiantes para que logren buenos desempeños (Assaél, et al., 2011). Desde esta perspectiva, ha predominado una pedagogía instrumental, centrada en la memorización de hechos y desarrollo cognitivo de los estudiantes, dejando ausente perspectivas pedagógicas centrada en la formación de la persona del estudiante (Wrigley, 2006).

Desde los resultados de este estudio, nos parece importante seguir avanzando en estudios del bienestar en la escuela, comprendiendo que la experiencia subjetiva responde a una construcción social, situada en un contexto social. A su vez, destacamos el aporte de la herramienta analítica de la psicología discursiva, que permite dar cuenta de las condiciones institucionales y posiciones sociales de los sujetos, e identificar prácticas que favorecen o dificultan el bienestar de los niños en la escuela.

Dentro de las propias limitaciones de este estudio, nos parece necesario seguir avanzando en la comprensión del bienestar de los niños y niñas en la escuela, considerando, por una parte, las similitudes y diferencias asociadas a diferentes contextos y medios sociales de pertenencia, así como también, las distintas posiciones que ocupan los niños y niñas en la escuela, tales como sus diferencias raciales, de nacionalidad, de condiciones especiales, u otras existentes desde la experiencia cotidiana. Junto con esto, advertimos la importancia de utilizar métodos de producción de información que permitan abarcar la práctica social.

Referencias

- Alfaro, J., Guzmán, J., Oyarzún, D., Reyes, F., Sirlópú, D., & Varela, J. (2016). *Bienestar subjetivo de la infancia en Chile en el contexto internacional*. Santiago, Chile: Universidad del Desarrollo.
- Anderson, S. E., Mascall, B., Stiegelbauer, S., & Park, J. Leadership and support for school improvement. *Educational Change*, 13(4), 403-430. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9189-y>
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Ben-Arieh, A., & George, R. (2001). How do we monitor the state of our children. *Children and Youth Services Review*, 23(8), 603-31. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(01\)00150-5](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(01)00150-5)
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London, UK: Routledge.
- Camfield, L., Crivello, G., & Woodhead, M. (2009). Wellbeing research in developing countries: reviewing the role of qualitative methods. *Social Indicators Research*, 90(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9310-z>
- Camfield, L., Streuli, N., & Woodhead, M. (2009). What's the use of 'well-being' in contexts of child poverty? approaches to research, monitoring and children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 17(1), 65-109. <https://doi.org/10.1163/157181808X3573>
- Casas, F., & Bello, A. (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?*. Madrid, España: UNICEF.
- Castillo, J., & Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano: Una revisión al caso chileno*. Santiago, Chile: PNUD-UNICEF.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Crivello, G., Camfield, L., & Woodhead, M. (2009). How can children tell us about their well-being?. Exploring the potential of participatory research approaches within young lives. *Social Indicators Research*, 90(1), 51-72. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-931>
- Díaz, D., Blanco, A., & Durán, M. (2011). La estructura del bienestar: El encuentro empírico de tres tradiciones. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 357-372.
- Del Moral, L., Alicia Pérez-García, L., & Gálvez, L. (2017). Una buena vida: definiendo las capacidades relevantes para el bienestar desde las voces de niñas y niños. *Sociedades e Infancia*, 1, 203-237.
- Devine, D., & Luttrell, W. (2013). Children and value education in neo-liberal times. *Children & Society*, 27, 241-244. <https://doi.org/10.1111/chso.12038>
- Donoso, S., & Árias, O. (2012). Distribución desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migración de la matrícula escolar: El caso de la región de Los Lagos (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 35-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200003>
- Dos Santos, B., Calza, J., Schütz, F., & Sarriera, J. (2013). Influências da escola no bem-estar Infantil. Em A. Garcia., F. N. Pereira., & M. De Oliveira, (Eds.), *Relações interpessoais e sociedade* (pp. 60-79). Rio de Janeiro, Brasil: Centro Internacional de Pesquisa do Relacionamento Interpessoal.
- Duff, J., Rubenstein, C., & Prilleltensky, I. (2016). Wellness and fairness: Two core values for humanistic psychology. *Humanistic Psychologist*, 44(2), 127-141. <http://dx.doi.org/10.1037/hum0000020>
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80(5), 29. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. México, D.F: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona, España: Herder.
- Gómez, M. A., & Alzate, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1213040513>
- Huebner, E., Kimberly, J., Jiang, X., Long, R., Kelly, R., & Lyons, M. (2014). Schooling and children's subjective well-being. A. En A. Ben-Arieh., F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin, (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 797-821). Dordrecht, The Netherlands: Springer Science+Business Media.
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: antecedentes para una polémica de 200 años*. Santiago, Chile: FACSO-Universidad de Chile.
- Julio, C. (2010). Educandos fuera del sistema escolar: derecho conculcado y un compromiso pendiente en la educación especial chilena. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 119-135.

- Lerena, B., & Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 145-160.
- Ley 20.3370. *Ley General de Educación*. Valparaíso, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Navarro, D., Montserrat, C., Malo, S., González, M., Casas, F., & Crous, G. (2015). Subjective well-being: what do adolescents say?. *Child and Family Social Work*, 22(1), 175-184. <https://doi.org/10.1111/cfs.12215>
- ONU. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Páez, D., Morales, F., & Fernández, I. (2007). Las creencias básicas sobre el mundo social y el yo. En J. M. Morales., M. Moya., E. Gaviria., & I. Cuadrado (Coords.), *Psicología sSocial* (pp. 195-211). Madrid, España: Mac Graw Hill.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2012). *Informe sobre desarrollo humano 2012. Bienestar subjetivo: El desafío de repensar el desarrollo*. Santiago, Chile: PNUD.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Prilleltensky, I. (2008). The role of power in wellness, oppression, and liberation: The promise of psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology* (36)2, 116-136. <https://doi.org/10.1002/jcop.20225>
- Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American Journal of Community Psychology*, 49,1-2, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9448-8>
- Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación: Hacia una resignificación de la escuela*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ramírez, L., Monreal, V., Urzúa, G., & Valdebenito, F. (2017). Cultural meanings that mediate life satisfaction in Chilean children and adolescents. En J. Castellá Sarriera, & L. Bedin, (Eds.), *Psychosocial well-being of children and adolescents in Latin America: Evidence based Interventions* (pp. 129-151). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Reynolds, J., Wetherell, M., & Taylor, S. (2007). Choice and chance: Negotiating agency in narratives of singleness. *The Sociological Review*, 55(2), 331-335. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00708.x>
- Rose, T., Shdaimah, C., De Tablan, D., & Sharpe, T. L. (2016). Exploring wellbeing and agency among urban youth through photovoice. *Children and Youth Services Review*, 67, 114-122. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.04.022>
- Sen, A. (1996). Capacidad y bienestar. En M. Nussbaum, & A. Sen, (Comp.), *La calidad de vida* (pp. 54-83). México D. F.: Fondo Cultura Económica.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: Una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192.
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: an exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Indicators Research*, 4(2), 323-351. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9107-5>
- Tuillang, Y. (2013). De normas y palabras: para pensar la escuela en clave performativa. *Praxis y Saber*, 4(7), 103-118. <https://doi.org/10.19053/22160159.2051>
- UNICEF. (1990). *Convención sobre los Derechos del niño: ratificada por Chile en 1990*. Disponible en <http://unicef.cl/web/convencion/>
- Varela, J., & Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología en la Escuela*. Madrid, España: Ediciones Endymion.
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas. *Revista Sophia*, 1 (15), 217-234.
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Wyn, J., Cuervo, H., & Landstedt, E. (2015). The limits of wellbeing. En K. Wright, & J. McLeod, *Rethinking youth wellbeing*, (pp. 55-71). Singapore: Springer Science+Business Media.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1988). El análisis del discurso y la identificación de repertorios interpretativos. En A. Gordo, & J. Linaza (Comps.), *Psicologías, discursos y poder* (pp. 63-79). Madrid, España: Visor.
- Willig, C. (2008). Qualitative research design. In C. Willig (Ed.), *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*, (pp. 15-32). Buckingham, UK: Mc Graw Hill.
- Wrigley, T. (2006). Schools and poverty: questioning the effectiveness and improvement paradigms. *Improving schools*, 9(3), 273-290.
- Wrigley, T., Lingard, B., & Thomson, P. (2012). Pedagogies of transformation: Keeping hope alive in troubled times. *Critical Studies in Education*, 53(1), 95-108. <http://doi.org/10.1080/17508487.2011.637570>