

Aproximaciones sociológicas al concepto de violencia simbólica hacia niñas, niños y adolescentes

Un abordaje a las prácticas sociales y culturales en la familia y la escuela

Lic. Sandra T. Villegas Taborga¹

Correo electrónico: stvillegast@gmail.com

Universidad Católica Boliviana "San Pablo"

(La Paz-Bolivia)

Fecha de recepción: 08/06/17

Fecha de aprobación: 10/11/17

Resumen:

La violencia simbólica es invisible, se reproduce a través de prácticas sociales y culturales en la familia y la escuela como principales escenarios de violencia patriarcal, prejuicios, estereotipos y violencia de género.

Las estadísticas más recientes sobre violencia de género muestran el creciente número de niñas y adolescentes como víctimas de maltrato, violaciones y asesinatos. Se habla de violencia física, sexual y psicológica, pero escasamente de violencia simbólica. Este artículo esboza algunas aproximaciones sociológicas en torno a la violencia como valor simbólico aceptado, reproducido y heredado culturalmente en la sociedad boliviana.

Palabras Claves:

Violencia simbólica, niños, adolescentes, familia, escuela.

1 Comunicadora Social, docente carrera de Comunicación Universidad Católica Boliviana "San Pablo", regional La Paz.

Sociological approach to the definition of symbolic violence against children and teenagers

An approach to social and cultural practices in the family and the school

Abstract:

The symbolic violence is invisible; it reproduces itself through social and cultural practices in family and school as the main stages of patriarchal violence, prejudices, stereotypes and gender violence.

The latest statistics about gender violence show the increasingly number of female children and teenagers as violence, murder and rape victims. It is common to talk about physical, sexual and psychological violence but rarely about symbolic violence. This article outlines some reflections about violence as an accepted symbolic value which is a part of the Bolivian society heritage.

Keywords:

Symbolic violence, children, teenagers, family, school.

I. Introducción: La raíz cultural de la violencia

La violencia ha sido clasificada en tres: la violencia directa (física y visible), la violencia estructural (visible a través de la pobreza e inequidad) y la violencia cultural o simbólica, que se expresa más a menudo en la ideología machista, el lenguaje sexista y la discriminación (Galtung, 2003).

De los tres tipos de violencia, la violencia cultural/simbólica y la violencia estructural son las menos visibles, pues en ellas intervienen otros factores, por lo que detectar su origen, prevención y remedio es más complejo. Desde el punto de vista socio-semiótico, Imbert (en Penalva, 2002 en línea) llama a todo esto “*violencia representada*”. Se trata de un tipo de violencia simbólica presente en las prácticas sociales y culturales que reproducen los diversos grupos sociales en un proceso de interacción e influencia recíproca al construir una realidad social determinada.

La violencia simbólica es invisible y cotidiana, lleva a que se acepten de modo “natural” situaciones de sometimiento (de género, de edad, de relaciones laborales) sin que los propios protagonistas tengan conciencia de que se están doblegando ante la autoridad y voluntad de otros. La violencia se ejerce con el objetivo de intentar dominar la voluntad de una persona para hacer que se pliegue al poder, a la autoridad, al modo de ser de otra. Los hechos

de violencia (física, emocional, social) coartan las opciones individuales y la autonomía personal de los seres humanos. De este modo, determinan que sus realizaciones físicas o psíquicas estén por debajo de sus potencialidades (UNICEF, 2002, p.16).

Las principales instituciones sociales que legitiman y naturalizan cualquier tipo de violencia son la familia (autoritarismo, menosprecio, transmisión de pocos valores, justificación del machismo y el alcoholismo); la escuela (debido a la segregación, no reciprocidad profesor-alumno); los medios de comunicación (en especial la televisión y las redes sociales), el ejército (culto a las armas, deshumanización del enemigo, subordinación), la empresa (diferencias salariales, clasismo), la cultura popular (cuentos, refranes, canciones, chistes), la religión, la ciencia, entre otras (UNICEF, 2002, p.16). Este ensayo se centrará en la familia y la escuela.

II. Reproducción y transmisión social de la violencia simbólica

En Bolivia, los niños, niñas y adolescentes conforman el 42% (2,9 millones) de la población boliviana (INE, Censo 2012), y sus vidas son de vital importancia para el presente y futuro del país. Sin embargo, es preocupante el incremento de las estadísticas de infanticidios y feminicidios de niñas y adolescentes en los últimos años.

Según datos del Defensor del Pueblo (2013 en línea), el 83% de las niñas, niños y adolescentes sufren violencia en sus propios hogares o escuelas; 1,2 millones alguna vez fueron castigados físicamente; en el 77% de los casos de violencia, los padres son los agresores; más de 1.400 viven en cárceles acompañando a sus progenitores; cerca de 10.000 se encuentran viviendo en la calle, principalmente en Santa Cruz, La Paz y Cochabamba, mientras otros miles son víctimas de la violencia sexual comercial, trata y tráfico.

Un estudio de UDAPE/UNICEF aplicó el Modelo de Estrés Social Aplicado a la Violencia Intrafamiliar e Infantil (MOSSAVI)² y evidenció que cuanto más joven sea la madre, menor sea su grado de educación y viva en el área rural, la probabilidad de que cualquier miembro del hogar ejerza castigo físico o psicológico contra los hijos e hijas es mayor (2008, p.23). Por tanto, si la madre

2 Diseñado por la oficina del Defensor del Pueblo (2007).

es víctima de violencia en su hogar, existe un alto riesgo de que los niños, niñas y adolescentes también sean víctimas de la violencia de sus propias madres o de quienes las agredieron a ellas.

La violencia estructural y la violencia directa están estrechamente articuladas con la violencia simbólica. En Bolivia, la Ley 348 para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia (9/03/2013) en su Art. 7 incluye a la simbólica como uno de los 17 tipos que existen y la define como aquella encubierta en los mensajes, valores, símbolos, íconos, signos e imposiciones sociales, económicas, políticas, culturales y de creencias religiosas que transmiten, reproducen y consolidan relaciones de dominación, exclusión, desigualdad y discriminación, naturalizando la subordinación de las mujeres.

Lo simbólico está ligado a las prácticas sociales y culturales que para esta primera aproximación conceptual se circunscribirá a dos de esos ámbitos primarios: la familia y la escuela, para luego estar en condiciones de analizar los otros escenarios sociales.

La violencia simbólica se traduce en exclusión y desigualdad social, por lo que los niños, niñas y adolescentes (NNA) conforman un grupo social vulnerable, abstracto y excluido de su derecho humano de nacer y crecer bajo contextos adecuados de familia y de comunidad. Ser niña, pobre, indígena y vivir en el área rural, probablemente es la figura más emblemática de las mayores exclusiones sociales en Bolivia (UNICEF, 2012, p.4).

A pesar de la aprobación e implementación del Código Niña, Niño y Adolescente (Ley 548 del 17/07/2014), persisten los problemas de dominación patriarcal, violencia, abuso y falta de reconocimiento de los derechos de la niñez y adolescencia, principales factores que propician la violencia simbólica socialmente invisibilizada.

III. La familia como primera instancia de socialización de la violencia simbólica

Giddens en su libro titulado “La transformación de la intimidad” (1998) aborda un tema muy descuidado por la investigación social de los siglos XIX y XX: la vida cotidiana y dentro de ella la familia, no solo como una estructura de reproducción material (crianza de los hijos) y simbólica (primera institución de

socialización de los nuevos miembros de la sociedad, antes que la escuela), sino como un espacio fundamental de creación y desarrollo de la subjetividad.

Para entender la familia como núcleo de lo cotidiano Giddens contrasta el amor confluyente de pareja con el amor romántico que siempre ha sido evaluado por el papel de los sexos en la sociedad. El amor está profundamente tergiversado en términos de poder. Los sueños de amor romántico han conducido frecuentemente a la mujer a una enojosa sujeción doméstica. En cambio, el amor confluyente presupone la igualdad en el dar y recibir emocional, cuanto más estrechamente se aproxima un amor particular al prototipo de la relación pura (Giddens, 1998, p.63-64).

En la relación entre padres e hijos, Giddens planteó que la invención social de la maternidad esbozó y dio forma concreta a la idea de que la madre debe desarrollar una relación afectiva con el hijo, brindándole apoyo y atendiendo sus necesidades. En esa perspectiva, los manuales de crianza de niños publicados a principios del siglo pasado, aconsejaban a los padres mostrarse poco amigables con los hijos, ya que su autoridad quedaría debilitada; más adelante, se reforzó la idea de que los padres debían fomentar lazos emocionales con sus hijos pero reconociendo su autonomía; finalmente, en la sociedad moderna, el narcisismo fomentado ha derivado en permisividad. Sin embargo, la calidad de la relación es lo que importa, la intimidad debe sustituir a la autoridad paternal con sensibilidad y comprensión (Giddens, 1998, p. 95).

A finales del siglo XIX el papel de la mujer juega un rol de educadora de los hijos, por la necesidad de que alguien en el hogar ejerza no poder sino sentimiento y cuidado. Es así que la madre es idealizada en la época moderna, juega un papel importante en la medida que es diferenciada del hombre y es el eje central del hogar, es madre y es mujer (Giddens, 1998, p. 49).

El modo de crianza de NNA está ligado a la cultura y tradiciones en cada país. En Bolivia, el castigo físico o psicológico como método de disciplina educativa es una práctica común. Sin embargo, el hogar, que debería ser un espacio de protección para la niñez y adolescencia, se ha convertido en el lugar donde más se vulneran sus derechos. El 74% de los padres bolivianos cree que el castigo físico es necesario a veces y, por tanto, en un 83% de los hogares los hijos e hijas son castigados por alguna persona adulta (Encuesta Nacional de Demografía y Salud, ENDSA en UDAPE/UNICEF, 2008, p.19).

De forma reciente se ha identificado que es necesario realizar estudios sobre las prácticas culturales que legitiman la violencia contra niños, niñas y adolescentes, entre ellas, el castigo físico, los matrimonios forzados de adolescentes con sus violadores, los noviazgos violentos, entre otros.

Un reciente estudio de Visión Mundial (2014), que consistió en 30 diagnósticos en municipios rurales y periurbanos, determinó algunas prácticas culturales violentas en las que “a los niños les queman con ladrillo sus nalguitas o las manos para que no roben”, “les tienen que dejar marcas porque no se tienen que olvidar”, que el maestro les pegue porque “la letra entra con sangre”, en la escuela y en el hogar los castigos corporales (chicotazos, pedradas) son comunes. Prácticas que no edifican sino que destruyen a los niños inocentes, que no entienden por qué se ejerce tanta violencia, y el niño siente miedo y confusión porque es su padre o maestro que se supone lo quiere y protege (entrevista a Jimena Tito, Visión Mundial-PROCOSI, 14/10/2014).

La violencia contra los niños, niñas y adolescentes ha marcado su vida; las llagas y huellas de dolor no se olvidan cuando crecen y las reproducen con la esposa, esposo e hijos. Si a esto se le suma la situación desventajosa de pobreza y exclusión social, no se puede esperar que un niño, niña o adolescente boliviano crezca de forma sana e integral en tanto posea heridas emocionales y físicas que impiden su desarrollo humano pleno.

El sistema familiar y social influye en los niños, niñas y adolescentes, y cuando esos escenarios presentan crisis o problemas (divorcios, violencia intrafamiliar, problemas económicos), sus consecuencias se reproducen en comportamientos violentos en la escuela. Según la encuesta realizada para el estudio Diagnóstico “Violencia de género en las escuelas de Fe y Alegría” (2015), entre las causas de la violencia en la escuela están el abandono de los padres (25%), la violencia intrafamiliar (23%) y el consumo de alcohol (14%).

Los estudios de género afirman que la autoridad del hombre en la familia es el punto de partida del poder en el grupo social. Esta primera forma de organización social se basa en un sistema de discriminación de género (por predeterminación biológica) que organiza a hombres y mujeres en dos esferas de actuación: lo público y privado. En esa perspectiva es que las sociedades patriarcales justifican la violencia contra la mujer, niña y adolescente en medio de una espiral de pobreza y discriminación que inhibe el ejercicio pleno de sus derechos humanos.

Según el estudio “Niñas y adolescentes en la Bolivia Republicana: entre prejuicios, disciplinamientos y rebeldías” (UNFPA, 2016), los roles de las niñas y adolescentes variaban de acuerdo al grupo social al que pertenecían. La situación de las niñas y de los grupos populares e indígenas rurales era muy diferente a los grupos de élite, ya que en el primer caso eran insertadas al trabajo familiar tempranamente como cuidadoras de hermanos, en la chacra como ayudantes de la siembra y cosecha o como pastoras.

A la marginación de las mujeres se sumó la de las niñas y adolescentes por su minoría de edad; ellas fueron excluidas e invisibilizadas. Su ámbito de vida fue el hogar paterno y aunque trabajaban, sobre todo en espacios populares urbanos y rurales, lo hacían desde el silencio de la vida privada (UNFPA, 2016, p.17). La niña bien educada de la élite debía ser una mujer para servir a los demás, mostrándose ensimismada y hermética, reduciéndose a ser un fantasma de sí misma.

El análisis de la violencia contra niñas, niños y adolescentes da cuenta de que ésta se da en sus propios hogares y constata que se repite el esquema de silenciamiento de las niñas debido a que sus familias prefieren perpetuar las relaciones de dominación en su seno antes que sacrificar su fuente de recursos, por lo que resultan usuales los “arreglos” o compensaciones. A ello se suma el hecho de culpar a las propias niñas de provocar a los violadores, como una expresión moderna de reclamar su recato, al estilo del siglo XIX. Esos casos expresan de manera cruda los valores que permiten el ejercicio de violencia (UNFPA, 2016, p. 60-61).

Lo que sucede en la familia se refleja en la escuela y viceversa. Estas dos instancias de socialización y educación transmiten la “herencia” cultural de la sociedad que abarca sus pautas, valores y normas.

IV. De la violencia en el hogar a la violencia en la escuela

Las instituciones educacionales funcionan de una manera tal que logran perpetuar las estructuras de poder, productivas, de división del trabajo y de género presentes en la sociedad en relación a un contexto que debería ser impermeable. La escuela reproduce las violencias sociales, pero es también una institución capaz de construir el diálogo y una cultura de paz (Mollericona, 2011, p.1).

Siempre ha habido una separación entre los sexos en términos de experiencia, crianza y educación (Giddens, 1998, p. 62-63).

Según Bourdieu y Passeron (2009, p.20), la clase social de cada individuo determina el grado y nivel de educación al que tendrá acceso a partir de sus posibilidades económicas, lugar de nacimiento, edad, sexo y fundamentalmente la cultura y los aprendizajes de clase (determinismos sociales que permiten el saber hacer, la socialización familiar, el contacto con el arte, la música clásica, la bibliografía, el teatro, los museos, los hábitos de refinamiento y el “buen gusto”) de su grupo de referencia, usualmente los privilegiados. Ambos autores revelan que la educación se constituye en un mecanismo de reproducción de la desigualdad porque la reproduce y oculta; allí la restricción de las elecciones educativas se impone más a la clase baja que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo.

En el marco de una violencia estructural (por el factor económico) se ubica la violencia en la escuela (espacio en el que se reproducen los tres tipos de violencia). Karen Flores, directora de Voces Vitales, dirigió el 2009 una investigación nacional, tanto en el área urbana como rural, que se plasmó en el documento “Por el derecho a una vida escolar sin violencia”. Sobre una muestra de 6.700 estudiantes, uno de los principales resultados fue que 7 de cada 10 adolescentes fueron víctimas de burlas por parte de sus docentes; de ese total el 40% corresponde a mujeres, “pero a las chicas les afecta con mayor intensidad, porque hacen referencia directa a su cuerpo, a su sexualidad, a su sexo o a su género; es más doloroso para ellas” (Flores, 2009, sin página).

El maltrato en centros educativos se traduce en castigos y golpes a los alumnos, se tiene un enfoque únicamente punitivo, sin tomar en cuenta los derechos del estudiante (Agencia EFE 9/04/2009 en línea).

La vida social de los estudiantes se configura por relaciones grupales que conforman la identidad individual y social de los escolares. Los pares se constituyen en el grupo de referencia que facilita la adquisición de patrones individuales y sociales de comportamiento. En la escuela existen sistemas de influencia positiva y negativa, en los que las prácticas, discursos y acciones generan un determinado comportamiento entre sus actores.

Al interior del grupo de amigos es muy común apreciar cierto tipo de comportamientos joviales y ruidosos; entre ellos, está el realizar o gastar

bromas a uno de sus compañeros. El vínculo de amistad es fundamental, en particular para el grupo de pares, aspecto que se expresa en una serie de bromas y/o chistes. Las bromas siempre tienden a repetir y fijar valoraciones entre los pares. La burla como práctica comunicativa construye sentidos de manera colectiva sobre ciertas situaciones. Una característica de las bromas es que evocan dos discursos que se oponen: éstos pueden caracterizarse por ser positivos y/o negativos (Fe y Alegría, 2015, p.18-19).

Aún es dificultoso cuantificar la violencia física, psicológica y sexual contra NNA debido a que prevalece una aceptación sociocultural de modelos de comportamiento que legitiman e invisibilizan la violencia como parte del ejercicio de relaciones inequitativas de género, y a que predomina la reproducción de estereotipos y prejuicios de género que encubren la violencia simbólica (insultos, hostigamientos, aislamientos, lenguaje gráfico y no verbal que usualmente no se denuncian).

Los estereotipos se pueden entender como “verdades” socialmente compartidas y, en la mayoría de los casos, políticamente incorrectas. Si la estereotipación negativa de las mujeres ha limitado su desarrollo personal, educativo y el potencial vocacional, y las coloca, incluso, en situación de riesgo, la asignación tradicional de los roles de género ha colaborado también a la situación actual de desigualdad en que se encuentran hombres y mujeres en todos los países del mundo y que, reconocida esta situación por la Organización de Naciones Unidas, ha propiciado las políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (López, 2005 en línea).

La palabra “estereotipo” o “estereotipación” es la más habitual para definir las representaciones (imágenes, textos, símbolos...) que se elaboran sobre mujeres y hombres. Quin, Robyn y Barrie McMahon (citados en López, 2005, p. 15) definen al estereotipo como una imagen construida sobre un grupo de gente que resulta de la selección de unos pocos símbolos entre un elevado número de posibilidades para representar al grupo. Los roles femeninos y masculinos reproducidos por padres, madres, maestros y maestras en la escuela influirán decisivamente en la auto-percepción de niñas y niños, y les permitirán modelar a través de esas representaciones mentales; a las niñas y jóvenes se les reforzará la idea de que el mundo que las rodea va a hacerles sufrir; y como protección ante el inevitable infortunio, desarrollarán rasgos de su personalidad basados en la pasividad, en la inseguridad y en el miedo (Fe y Alegría, 2015, p.21).

Los elementos del estereotipo son tres: la categoría, los símbolos y los valores (López, 2005, p.12-14). Una categoría es una idea que se establece como válida. Por otro lado, los símbolos que se registran conscientemente, en este caso a través del lenguaje, han ayudado de manera clara a la construcción de estereotipos; las recomendaciones masculinas sobre cómo las mujeres debían comportarse se extendieron por las “tecnologías de género”, cuya imagen queda anclada en los significados tradicionales y en la cultura (libros, cuentos, medios de comunicación y publicidad).

V. Conclusiones

Finalmente, todo estereotipo tiene sus valores asociados, que se instalan en el inconsciente, nos hacen “no pensar” aunque parecen la forma más “lógica” y “normal” de pensar, de hablar y de hacer chistes sobre, por ejemplo, las mujeres “habladoras y coquetas”. Por tanto, el estereotipo, tan común y tan normal, que hasta la mayoría de las mujeres se lo creen, afecta a los rasgos de la personalidad auto-percibidos como son la inseguridad, la devaluación del pensamiento propio y la falta de confianza en ellas mismas, que tantas mujeres y jóvenes manifiestan y que les impiden su pleno desarrollo como personas.

Según Fisher (en Prevertt, Navarro y Bogatska, 2012 en línea) los estereotipos y los prejuicios tienen un origen sociocultural y forman parte de nuestra herencia cultural al ser transmitidos al mismo tiempo que las normas, las costumbres y las maneras de comportarse que son compartidas por los miembros de un grupo. Esas normas y valores influyen sus actitudes y comportamientos en cada individuo. Otros estudios sugieren que los prejuicios obedecen a una actitud etnocéntrica que puede propiciar la violencia cuando la tendencia a seguir los valores del grupo de pertenencia como universales condiciona que a partir de ellos se acepte a los semejantes o rechace a quienes son diferentes.

Por lo anterior, los valores basados en prejuicios y estereotipos en la familia y el sistema escolar pueden contribuir a desconocer y/o expandir la violencia sexista hacia niñas y adolescentes.

Hasta aquí una primera reflexión sobre las aproximaciones sociológicas a la violencia simbólica, las cuales es necesario seguir profundizando para comprender mejor un fenómeno primariamente vinculado a la familia y la escuela como principales agentes de socialización de todo individuo en la sociedad. La violencia es un problema estructural que está siendo encarado desde la denuncia y la

penalización centrada en la mujer adulta, y no desde la indefensión de niños, niñas y adolescentes subvalorados como sujetos sociales. Esa perspectiva impide visualizar la importancia de trabajar en la prevención desde la sociología de la comunicación para identificar las causas que originan la violencia simbólica en la complejidad del tejido social y cultural de nuestro país.

VI. Referencias Bibliográficas

Agencia EFE (09/04/2009). *El defensor del Pueblo boliviano registra 1.200 casos de maltrato escolar al mes*. Recuperado de http://www.soitu.es/soitu/2009/04/08/info/1239214073_198980.html [Visitado el 27/03/2015].

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos*. Los estudiantes y la cultura. México: Siglo XXI.

Defensor del Pueblo (2013). Diagnóstico sobre la violencia sexual comercial en Bolivia. Con el apoyo de ICCO y Conexión Fondo de Emancipación. Recuperado de http://www.defensoria.gob.bo/archivos/VIOLENCIA_SEXUAL_COMERCIAL_EN_BOLIVIA.pdf

Defensor del Pueblo España (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid. Recuperado de https://search.yahoo.com/search?ei=utf-8&fr=tightropetb&p=19.21.%09DEFENSOR+DEL+PUEBLO+%282007%29.+Violencia+escolar%3A+el+maltrato+entre+iguales+en+la+Educaci%F3n+Secundaria+Obligatoria+1999-2006+%2F+Defensor+del+Pueblo+-+Madrid&type=62583_080617

Flores, K. (2009). *“El derecho a una vida escolar sin violencia”*. Asociación Voces Vitales. Con el apoyo de: Defensoría del Pueblo, Plan Internacional Inc. Bolivia y Radio Deseo 103.3 del Movimiento Mujeres Creando. Impresiones SOIPA Ltda. La Paz, Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/derecho-vida-escolar-sin-violencia/derecho-vida-escolar-sin-violencia.pdf>

Fe y Alegría (2015). *Diagnóstico “Violencia de género en las escuelas de Fe y Alegría”* (consultoría Villegas, Sandra). La Paz.

- Galtung, J. (2003). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratz.
- Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra, pp. 43-65.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). *Resultados Censo de Población y Vivienda*. Recuperado de <http://geo.ine.gob.bo/cartografia1/>
- López Díez, P. (2005). Representación, estereotipos y roles de género en la programación infantil. En: *Infancia, televisión y género. Guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles de televisión*. Bengoechea, Mercedes, M^a José Díaz-Aguado, Laia Falcón, Pilar López Díez y Ángeles Pérez. Madrid: IORTVE e Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://www.pilarlopezdiez.eu/pdf/RepreEstereoRoles.pdf>
- Ley Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia N^o 348 (9/03/2013). Recuperada de <http://www.cedib.org/wp-content/uploads/2013/06/ley348.pdf>
- Mollericona, J. (2011). *“Paradorcito eres, no? Radiografía de la violencia escolar en La Paz y El Alto*. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB).
- Penalva, C. (2002). El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación. *Revista Alternativas: Cuadernos de trabajo social*. Universidad de Alicante, N^o 10, p. 395-412. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5682/1/ALT_10_31.pdf
- Prevert, A., Navarro, O. y Bogalska, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia versión en línea*, vol.4 no.1 Medellín. ISSN 2145-4892. Recuperado en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922012000100002

- Programa de Coordinación en Salud Integral (2014). *“Revisión de Normativa y Análisis de la situación de violencia contra la niñez en Bolivia”* (consultoría Sandra Villegas). PROCOSI, La Paz.
- Tito, J. (14/10/2014). Oficial de Atención a la Niñez, Visión Mundial (entrevista para la consultoría Revisión de Normativa y Análisis de la situación de violencia contra la niñez en Bolivia). PROCOSI, La Paz.
- Villegas, S. (2015). *“Medios de comunicación y violencia de género en La Paz: Diagnóstico y pautas para una política municipal”* con el apoyo del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz (GAMLP) y el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), La Paz.
- UNICEF Argentina (2002). *UNICEF va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad*. Buenos Aires. Recuperado de http://files.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela4.PDF
- UNICEF Bolivia/ UDAPE (2008). Bolivia. *Determinantes de la violencia contra la niñez y adolescencia*. Recuperado de http://www.unicef.org/bolivia/spanish/bol_pub_determinantes_violencia_final.pdf
- UNICEF/ PLAN INTERNACIONAL (2012). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo*. Panamá. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- UNFPA Bolivia (2016). *“Niñas y adolescentes en la Bolivia republicana: entre prejuicios, disciplinamientos y rebeldías”*. La Paz: Sin editorial.
- Urruzola, M. J. (2003). *Prevención de la violencia sexista en la escuela*. Instituto Vasco de la Mujer. España. Recuperado de http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_ formacion/eu_def/adjuntos/MARI%20JOSE%20URRUZOLA%20 Prevenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia%20sexista%20 desde%20la%20escuela.pdf