



TESIS DOCTORAL

**VIOLENCIA ESCOLAR EN ESPACIOS DE
DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL
EN CONTEXTO MAPUCHE**

FLAVIO MUÑOZ TRONCOSO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Conformidad de la directora y coodirector

Fdo: Dra. Isabel Cuadrado Gordillo

Fdo: Dr. Enrique Riquelme Mella

Esta tesis cuenta con la autorización de la directora y coodirector de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura

2023



TESIS DOCTORAL

**VIOLENCIA ESCOLAR EN ESPACIOS DE
DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL
EN CONTEXTO MAPUCHE**

FLAVIO MUÑOZ TRONCOSO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

2023

“Por esto digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social”

Humberto Maturana

“Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí”

Friedrich Nietzsche

“Los que habéis sido llevados por mí desde el vientre, cargados desde la matriz. Aun hasta vuestra vejez, yo seré el mismo, y hasta vuestros años avanzados, yo os sostendré. Yo lo he hecho, y yo os cargaré; Yo os sostendré, y yo os libraré”

Isaías

Agradecimientos

Deseo agradecer el inestimable aporte de muchas personas e instituciones que desinteresadamente han contribuido al proceso de mi formación como investigador.

En primer lugar, agradezco a la Dra. Isabel Cuadrado Gordillo que confió en mí desde el día en que postulé al programa de Doctorado en Psicología, y que luego siendo mi Tutora y Directora de Tesis me apoyó incansablemente en cada etapa de este proceso de alta complejidad. Su experiencia, severas revisiones y certeros consejos hicieron posible la publicación de diversos trabajos científicos.

En segundo lugar, agradezco al Dr. Enrique Riquelme Mella, que generosamente pausó su ajustada agenda en la gestión académica, docencia e investigación, y no dudó en aceptar ser mi Codirector de Tesis. Enrique ha sido un gran amigo que, desde los tiempos en que se formó como psicólogo, siempre se detuvo para ayudar. Es así como me ha acompañado como Codirector desde mis estudios de maestría.

En tercer lugar, agradezco al Dr. Edgardo Miranda Zapata, que sin tener un lugar formal como Codirector de mi Tesis, ha oficiado como tal. Edgardo, sin duda posee una mente prodigiosa cuyos conocimientos me compartió generosamente con implacable rigor científico. El registro de nuestras conversaciones representa un manual avanzado de estadística.

En cuarto lugar, deseo agradecer al Dr. Christian Geiser, a quien no conozco en persona, pero que a partir de una consulta que le hice, nos

mantuvimos en contacto y fue particularmente generoso aclarando algunas dudas y compartiendo bibliografía sobre estadística.

He dejado para el quinto lugar a una persona muy especial, el Dr. Gerardo Muñoz Troncoso, el menor de mis hermanos, quien me incentivó a estudiar mi carrera de grado, la maestría y el doctorado. Han sido años de conversaciones, en que desde la infancia y sin saberlo teorizábamos sobre distintas áreas del conocimiento.

Agradezco especialmente a la Universidad de Extremadura y al Sistema de Educación Pública Superior de España, por abrir espacios de aprendizaje 'sin fronteras'. Los economistas deberán perdonar mi falta de tecnicismos y lacónica apreciación, pero en la UEx he visto un gran ejemplo de educación sin fines de lucro, pagada, pero a un 'precio justo'.

Deseo agradecer a la Alma Mater que movilizó mi línea de investigación, la Universidad Católica de Temuco, que, en mi calidad de exalumno y a través de un antiguo vínculo con la Universidad de Extremadura, me incorporó como estudiante de intercambio. Con lo anterior, pude formalmente hacer uso ilimitado de las instalaciones de esta Universidad. Al respecto, mi gratitud hacia el Dr. Carlos Lüders, Dr. Enrique Riquelme, Dr. Daniel Quilaqueo, Dra. Pilar Molina y Dra. Vanessa Valdebenito.

Agradezco a la casa de estudios superiores que me recibió como Docente de Postgrados en Educación, la Universidad Mayor (Chile), quien flexibilizó mis quehaceres a fin de dedicar mi tiempo a la finalización de mi Tesis

Doctoral. En este sentido, mi gratitud especial hacia el director, Mg. Rodrigo Ortiz por confiar en mí y apoyarme incondicionalmente.

Finalmente, doy gracias al Colegio Siglo XXI de Temuco que es mi principal espacio para el desarrollo profesional. Particularmente a la directora, Profesora Carmen Rojas por su apoyo y palabras de ánimo en tiempos difíciles. Mi gratitud especial hacia el Administrador Académico, Profesor Gustavo Romero, por las innumerables propuestas de flexibilidad y el extenso período de pausa laboral, que me permitió dar dedicación exclusiva a esta tesis.

Dedicatoria

A la Dra. Inmaculada Fernández Antelo. Su disposición para enseñar, sus comentarios siempre constructivos y su interés por el estado de salud de sus estudiantes y familias durante el confinamiento, quedarán como un hermoso recuerdo luego de su repentina partida.

A mi madre, Osmidia Troncoso Sepúlveda, por transmitirme su inagotable creatividad, resiliencia y contagiarme de su espíritu libre, soñador y lleno de esperanza.

A mi padre, Flavio Muñoz Barra, por enseñarme el rigor, la responsabilidad y por asirme hasta sus hombros en una vida regida por el ánimo y el valor.

A mi abuela Ada Sepúlveda Fica, que fue mi madre y llenó de amor incondicional cada día de mi primera infancia.

A mi abuelo Adolfo Troncoso, que fue mi padre. Su ejemplo de vida me enseñó la honestidad sin excepción, el sacrificio y la confianza en un ser superior.

A mi abuela Berta Barra Anabalón, que sólo supo amarme, llenarme de sorpresas y cumpleaños llenos de tradición y formalidades que recuerdo con nostalgia.

A mi abuelo Jaime Muñoz Albarrán, de quien aprendí el respeto hacia las demás personas y la responsabilidad marcada por una puntualidad inflexible en cada compromiso. Me enseñó el gusto por la lectura, con tan sólo verlo leer infinidad de libros a lo largo de su vida.

A mi hermano Jaime, que a pesar de la distancia que conlleva una vida familiar y laboral, mantenemos nuestra promesa de infancia, 'hermanos en vida y en muerte por siempre'.

A mi hermano Gerardo, cuya alegría fue parte de una infancia de diversión ilimitada, que por cierto, perdura hasta hoy.

Especialmente a quienes durante los últimos quince años se transformaron en las personas más importantes de mi vida:

A Catalina, quien paulatinamente se ha convertido en mi hija. Su alegría y optimismo me ayuda a ver la vida con más calma en tiempos de premura. Aunque en niveles universitarios diferentes, fuimos estudiantes durante un mismo período de tiempo. Gracias por acompañarme en esos viajes de madrugada hacia nuestras universidades.

A Viviana, mi compañera de vida que no ha reparado en compartirme todo, su familia y especialmente su tesoro más preciado, su hija Cata. Gracias por acompañarme y resaltar siempre lo talentoso que soy, aunque en realidad no lo sea. Gracias por la enorme paciencia, especialmente por lo que significó alterar vacaciones, viajes, celebraciones y más. Muchas gracias por confiar en mí.

Finalmente, a las más de tres mil personas que hace unos cincuenta años en Chile fueron víctimas del odio, de la ceguera cognitiva y de los pactos de silencio de un grupo que levantó las armas contra su propio pueblo.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen.....	1
Abstract.....	5
1. Introducción.....	9
2. Marco teórico	13
2.1. Aproximación al concepto de violencia	13
2.2. Violencia en la historia reciente de Chile	21
2.3. Violencia escolar	25
2.4. Situación reciente sobre la violencia escolar en Chile y Latinoamérica..	33
2.5. Gestión de la convivencia escolar.....	37
2.6. Investigación sobre violencia y convivencia escolar en Chile.....	43
2.7. Escolarización sociohistórica en contexto mapuche.....	47
2.8. Variaciones culturales en espacios de diversidad	53
3. Problema, objetivo e hipótesis	59
3.1. Problema de investigación	59
3.2. Objetivo General	60
4. Estudios desarrollados.....	65
4.1. Estudio 1	67
4.1.1. Objetivos e Hipótesis	67
4.1.2. Materiales y método.....	69
4.1.3. Resultados	77
4.1.4. Discusión y conclusiones.....	81
4.2. Estudio 2	91
4.2.1. Objetivos e hipótesis	91
4.2.2. Materiales y método.....	93

4.2.3. Resultados	101
4.2.4. Discusión y conclusiones	107
4.3. Estudio 3	117
4.3.1. Objetivo	117
4.3.2. Materiales y Método	119
4.3.3. Resultados	123
4.3.4. Discusión y conclusiones	137
5. Conclusiones.....	143
6. Referencias	153
7. Artículos que conforman la tesis doctoral	191
7.1. Perception of School Violence: Indicators of Normalization in Mapuche and Non-Mapuche Students.	193
7.2. Validation of an abbreviated scale of the CENVI questionnaire to evaluate the perception of school violence and coexistence management of Chilean students: Differences between pandemic and post-pandemic.	215
7.3. Teaching of Educational Content Expressing Mapuche Values to Children in Initial Education in La Araucanía Region, Chile.....	235
8. Cuestionarios empleados en los estudios.....	253
8.1. Cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI-74). 253	
8.2. Versión abreviada del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI-27).	258

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Denuncias en Supereduc sobre convivencia, 2018-2022	33
Tabla 2. Características de los participantes.....	70
Tabla 3. Distribución ascendencia según dependencia	70
Tabla 4. Estructura del cuestionario CENVI	71
Tabla 5. Consistencia interna del cuestionario CENVI.....	71
Tabla 6. Descripción de los factores de Violencia escolar y Gestión de la Convivencia	72
Tabla 7. Estructura definitiva, Indicadores de validez convergente y Confiabilidad	77
Tabla 8. AFC grupos de las categorías revisadas.....	78
Tabla 9. Contraste de invarianza de medida, según ascendencia.....	78
Tabla 10. Prueba Kruskal-Wallis, categoría ascendencia.....	79
Tabla 11. Comparación de pares con prueba U de Mann-Whitney	79
Tabla 12. Caracterización de los participantes.....	94
Tabla 13. Estructura y propiedades del cuestionario CENVI	95
Tabla 14. Estructura de la versión abreviada del Cuestionario CENVI	101
Tabla 15. Índices de bondad de ajuste de ambas muestras	101
Tabla 16. Indicadores de validez convergente y de confiabilidad	102
Tabla 17. Resultados de los AFC los grupos explorados.....	104

Tabla 18. Invarianza de medida de las categorías exploradas	104
Tabla 19. Diferencias de percepción de violencia entre Mapuche y No-Mapuche. Prueba U de Mann-Whitney.....	105
Tabla 20. Niveles según baremación para factores de primer y segundo orden	105
Tabla 21. Índices de bondad de ajuste AFC Muestra 1 y 2.....	106
Tabla 22. Contraste de invarianza de medida muestra unificada	106
Tabla 23. Diferencias en la percepción de violencia entre Prepandemia y Pandemia. Prueba U de Mann-Whitney	106
Tabla 24. Puntos de corte CENVI-74.	258
Tabla 25. Puntos de corte CENVI-27.	261

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de la violencia escolar	26
Figura 2. Niveles de la violencia escolar	30
Figura 3. Denuncias en Supereduc 2014-2022	34
Figura 4. Diagrama del modelo de medida. Violencia Escolar y Gestión de la Convivencia	103

Resumen

Las investigaciones realizadas tuvieron como objetivo central, conocer la percepción de la violencia escolar y gestión de la convivencia en estudiantes que cursaban desde 5to. hasta 8vo. año básico en escuelas urbanas de la ciudad de Temuco, Región de La Araucanía, Chile. Asimismo, conocer las diferencias en la percepción de la violencia escolar, particularmente entre estudiantes mapuche y no mapuche. Finalmente, relevar contenidos educativos de valores mapuche para contribuir a una base epistémica para la formación de niños mapuche y no mapuche, con perspectiva intercultural. Para cumplir lo anterior, se realizaron tres estudios, dos en escuelas que, por las características de la población en la ciudad de Temuco (Chile), cumplen con ser espacios de diversidad social y cultural en contexto mapuche. Un tercer y último estudio se efectuó en jardines infantiles de la comuna de Saavedra, Región de La Araucanía (Chile).

El primer estudio consistió en la aplicación del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI), a 1404 estudiantes con edades desde 10 a 13 años. Éstos, pertenecían a seis escuelas, dos de cada sistema administrativo del sistema escolar (municipal, particular subvencionado, privado). La muestra estuvo compuesta por un 51,6% de hombres y un 48,4% de mujeres. El instrumento mostró buenos indicadores de confiabilidad y validez, lo que permitió realizar análisis de invarianza y pruebas de contraste de hipótesis para dar cumplimiento a los objetivos planteados.

Un segundo estudio, consistió en la validación de una versión abreviada del cuestionario CENVI, con la finalidad de proporcionar al sistema

escolar chileno un modelo de medida de baja complejidad en su aplicación, análisis e interpretación de resultados. Consistió en la aplicación de la versión completa del cuestionario CENVI en dos muestras y momentos diferentes en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19. La primera muestra estuvo compuesta por 848 estudiantes con edades entre 9 y 14 años, con un 49,5% de hombres y 50,5% de mujeres. Se aplicó el cuestionario en diciembre del año 2021, momento en que las clases transitaban hacia la presencialidad. No obstante, la mayoría de los estudiantes participaba de clases online, existiendo además una modalidad presencial e híbrida. La segunda muestra la integraron 1022 estudiantes de entre 9 y 15 años de edad, con un 52,8% de hombres y un 47,2% de mujeres. Respondieron el cuestionario en noviembre de 2022, momento en que en Chile las clases habían retomado como única forma la presencialidad. El modelo de medida propuesto, mostró buenos indicadores de confiabilidad y validez en ambas muestras. Los demás análisis se realizaron con los datos de la segunda muestra. Se efectuaron análisis de invarianza de medida, pruebas de contraste de hipótesis y análisis por medio de modelos de ecuaciones estructurales (SEM). Con el propósito de que el instrumento se constituya como un insumo para el sistema escolar, se realizó análisis de clúster k-medias para diferenciar los niveles altos, medios y bajos en cada factor del modelo de medida.

El tercer estudio presenta como problema el desconocimiento de los valores educativos mapuches por parte de profesionales de jardines infantiles insertos en territorios indígenas. El objetivo es relevar contenidos educativos de valores mapuche para contribuir a una base epistémica para la formación de

niños y niñas, mapuches y no mapuches, con perspectiva intercultural. La metodología es investigación educativa cualitativa, con perspectiva de investigación indígena, basada en el paradigma interpretativo, con estudio de casos colectivos de jardines infantiles de la comuna de Saavedra que tienen alumnos mapuche. Participaron 67 personas: niños y niñas, padres, *kimche* (sabios) y profesionales de la Educación Inicial. Los resultados preliminares se organizan en tres categorías de contenido valórico: (1) educativo; (2) educación familiar y comunitaria; y (3) enseñanza en Educación Inicial. Se concluye que la enseñanza de valores educativos mapuche en la primera infancia debe ser un trabajo articulado entre jardines infantiles, familia y comunidad, asimismo, se entregan algunas ideas para su incorporación y enseñanza.

Abstract

The main objective of the research was to know the perception of school violence and coexistence management in students from 5th to 8th grade in urban schools in the city of Temuco, Araucanía Region, Chile. Also, to know the differences in the perception of school violence, particularly between Mapuche and non-Mapuche students. Finally, to survey educational contents of Mapuche values in order to contribute to an epistemic base for the education of Mapuche and non-Mapuche children, with an intercultural perspective. In order to accomplish the above, three studies were carried out, two in schools that, due to the characteristics of the population in the city of Temuco (Chile), comply with being spaces of social and cultural diversity in a Mapuche context. A third and last study was carried out in kindergartens in the commune of Saavedra, Araucanía Region (Chile).

The first study consisted of the application of the school coexistence questionnaire for non-violence (CENVI) to 1404 students aged 10 to 13 years. These students belonged to six schools, two from each administrative system of the school system (municipal, subsidized private, private). The sample was composed of 51.6% males and 48.4% females. The instrument showed good reliability and validity indicators, which allowed invariance analysis and hypothesis contrast tests to be carried out in order to meet the objectives set.

A second study consisted of the validation of an abbreviated version of the CENVI questionnaire, with the purpose of providing the Chilean school system with a measurement model of low complexity in its application, analysis and interpretation of results. It consisted of the application of the full version of

the CENVI questionnaire in two different samples and at two different times in the context of the COVID-19 health emergency. The first sample consisted of 848 students aged between 9 and 14 years, with 49.5% males and 50.5% females. The questionnaire was administered in December 2021, a time when classes were moving towards face-to-face classes. However, most of the students participated in online classes, and there was also a face-to-face and hybrid modality. The second sample consisted of 1022 students between 9 and 15 years of age, with 52.8% males and 47.2% females. They answered the questionnaire in November 2022, at a time when classes in Chile had resumed face-to-face classes as the only form of instruction. The proposed measurement model showed good reliability and validity indicators in both samples. The other analyses were carried out with data from the second sample. Measurement invariance analysis, hypothesis contrast tests and analysis by means of structural equation modeling (SEM) were carried out. In order for the instrument to become an input for the school system, k-means cluster analysis was performed to differentiate high, medium and low levels in each factor of the measurement model.

The third study presents as a problem the lack of knowledge of Mapuche educational values on the part of kindergarten professionals in indigenous territories. The objective is to survey educational contents of Mapuche values in order to contribute to an epistemic base for the education of Mapuche and non-Mapuche children with an intercultural perspective. The methodology is qualitative educational research, with an indigenous research perspective, based on the interpretative paradigm, with a collective case study of kindergartens in

the commune of Saavedra that have Mapuche students. Sixty-seven people participated: children, parents, kimche (wise men and women) and Early Education professionals. The preliminary results are organized in three categories of value content: (1) educational; (2) family and community education; and (3) teaching in early education. It is concluded that the teaching of Mapuche educational values in early childhood should be an articulated work between kindergartens, family and community, and some ideas for their incorporation and teaching are given.

1. Introducción

La investigación propuesta tiene como objeto de estudio, en primer lugar, la violencia escolar, percibida por estudiantes de escuelas insertas en espacios de diversidad social y cultural en contexto mapuche. Sostiene como hipótesis central que existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de violencia de estudiantes mapuche y no mapuche. En este sentido, el supuesto es que los estudiantes mapuche perciben mayor violencia escolar, lo que se explicaría en la historia sobre su proceso de escolarización en la educación formal en La Araucanía (Chile). En segundo lugar, se aborda el desconocimiento de los valores educativos mapuche por parte de los profesionales de centros de educación inicial escolar, insertos en territorio mapuche.

Respecto a lo anterior, la escolarización experimentada por el pueblo mapuche tuvo como propósito construir la sumisión al Imperio español desde el siglo XVI al XIX y al Estado chileno desde el siglo XIX al presente (Bengoa, 2009; Correa & Mella, 2010). A partir de esto, se configura un espacio donde prima la colonialidad del ser, del saber, del poder y del hacer, desde los marcos epistémicos europeo–occidentales (Quintero, 2010). Es así como la escolarización se gestó como un espacio de violencia sistémica y sistemática hacia el mapuche, en la que se ha sobrepuesto hasta hoy en día su rol colonizador a los componentes educativos y al desarrollo intelectual de niños y jóvenes mapuche (Quintriqueo & Muñoz, 2015).

Una revisión socio–bio histórica de la humanidad permitirá observar que la violencia, ha sido parte de las relaciones humanas desde que los primeros

hombres y mujeres han interactuado y vivido en sociedad (Maturana, 1999). En este sentido, es posible afirmar que la humanidad ha experimentado relaciones de violencia en tanto seres biológicos, psíquicos, individuales y sociales (Han, 2013). Es así como la exploración de este fenómeno puede transitar por causas como la sobrevivencia, el poder y la liberación (Weber, 1998). Asimismo, se le atribuyen orígenes en diversos fenómenos sociales, culturales y económicos (Foucault, 2001).

En el contexto chileno, la comprensión del fenómeno de la violencia implica considerar la historia reciente del país, marcada por violaciones a los derechos humanos en un periodo de dictadura (Esparza, 2007). Estos hechos, tienen repercusiones hasta la actualidad, trascendiendo al espacio escolar por intermedio de las políticas públicas en materia de educación, tanto en dictadura como en la actual democracia (Ortiz de Zárate, 2018).

Es así como la violencia ha permeado distintos espacios sociales. Es el caso del sistema escolar, donde niños y jóvenes se ven enfrentados a este fenómeno y a las consecuencias sociales y emocionales que trae consigo (Cedeño, 2020). Es de un especial interés, la percepción que los estudiantes tienen sobre los tipos de violencia que se manifiestan en la escuela (F. Muñoz, 2014; F. Muñoz et al., 2017). En particular, es relevante observar el fenómeno en espacios de diversidad social y cultural en contexto mapuche y cómo esta diversidad da lugar a diferencias en la percepción de la violencia (F. Muñoz & Muñoz, 2021).

Fundamentación Teórica

2. Marco teórico

Se presenta una revisión de la literatura científica relacionada con los conceptos que configuran la violencia en general y en los centros escolares en particular, insertos en espacios de diversidad social y cultural. Asimismo, se evidencia el desconocimiento y omisión del sistema escolar chileno, respecto a la incorporación de contenidos de educación familiar mapuche en centros educativos de nivel inicial insertos en contexto indígena.

2.1. Aproximación al concepto de violencia

La violencia, ha sido observada por décadas como un constructo histórico asociado a la dominación (F. Muñoz et al., 2017), que para algunos teóricos supera las acciones individuales de carácter instintivo o irracional (Galaviz-Armenta, 2021). La violencia, sin duda, propicia la deslegitimación del otro semejante, dando lugar al sometimiento y a la vulnerabilidad en contextos que enmarcan la violencia como un fenómeno socialmente aceptable (F. Muñoz & Muñoz, 2021). Este fenómeno, está dado por la naturalización de los comportamientos violentos en la vida cotidiana de las personas, toda vez que son seres sociales (Durán, 2020). Según Pequeno (2016), la historia reciente de la humanidad está marcada por tipos de violencia tales como: el genocidio, la tortura, la violación a los derechos humanos en contextos de guerra, y los actos terroristas. Además, refiere a la violencia cultural: ritos ancestrales, prácticas religiosas y costumbres milenarias. Siguiendo a Pequeno (2016), la primera víctima de la violencia son las personas o colectivos que sufren violaciones a los derechos humanos, en tanto vulneración de un elemento esencial en éstos, pues

implica la 'cosificación' del ser humano. Lo anterior iría en opuesto al ideal de las interacciones humanas que según Maturana (1992), dice relación con aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia. Desde una visión antropológica-física se relevan los elementos agresividad y violencia, donde la agresividad corresponde a una adaptación comportamental, característica que está presente en la mayoría de las especies animales (Baños, 2016). Siendo así la violencia – según el autor– una expresión cultural que se presenta de diferentes formas en cada grupo humano, donde su percepción y asimilación se relaciona con las características de cada cultura.

La aparición de actos violentos en sociedad tendría lugar en el contexto de la cultura patriarcal, que según Maturana (1999) inicia con la práctica del pastoreo, donde el ser humano se apropia del espacio natural del lobo. Como consecuencia del fenómeno de la apropiación, surge la propiedad privada que niega a otros lo que de manera natural les pertenece. Con esto, se da lugar a emociones que llevan a la enemistad, al abuso y a la guerra (Maturana, 1999). En definitiva, se abre un espacio donde se instala la violencia entre seres humanos. Esta visión coincide con el repaso bio-histórico de Harari (2014), quien señala que la revolución agrícola desencadenó una serie de conflictos entre los seres humanos, tales como la apropiación de territorios e incluso la explotación entre personas. Estos supuestos se vinculan a la visión de Cagiagas (2000), siendo el patriarcado la interacción –de poder– entre hombres y mujeres, donde el hombre tendría como propósito el control, cosificación y sumisión de la mujer. La autora postula que se trata de una relación con desequilibrio de poder, que no es azarosa ni depende de elementos biológicos o sociales respecto a roles

de sexo. Sostiene Cagiagas (2000), que además de ser la violencia más antigua entre seres humanos, se ha perpetuado intencionadamente a través de un sustento ideológico, que históricamente asignó roles en función de las diferencias fisiológicas entre hombre y mujer.

Desde una mirada sociológica planteada hace varias décadas y que Galtung (2016) sostiene hasta la actualidad, la violencia surge como: (1) directa, cuando se manifiesta de manera tangible ya sea física o verbalmente; (2) estructural, si es parte del sistema político y económico de una sociedad; y (3) cultural, en tanto se ejerza por medio de la religión, las leyes, el lenguaje y otros elementos de la cultura, que permitan legitimar las violencias directa y estructural. Refiere el autor, que se trata de un triángulo formado por estos tipos de violencia y que puede desencadenarse a partir de cualquiera de ellas y permear a las demás. Es así como al estar la estructura violenta institucionalizada y, la cultura violenta internalizada, la violencia directa podrá ser cíclica y ritual (Galtung, 2016). Lo anterior, es posible en ciertos contextos sociales marcados por expresiones de violencias estructurales, las que limitan las posibilidades de desarrollo vital de los sujetos pertenecientes a grupos subalternizados (Galtung, 2016; G. Muñoz et al., 2021). Al respecto, la visión de Malesevic (2012) pone en duda que el avance de la civilización sea proporcional a la tendencia a la pacificación. Puntualiza en cambio, que las transformaciones de la violencia hacen posible sostener que, la violencia organizada se expande al tiempo que la organización social se hace más compleja.

Weber (1998) plantea una visión política de la violencia en que se obtiene obediencia por medio del uso de las armas o acciones físicas

organizadas, donde el Estado mantiene el monopolio de la violencia física, considerada legítima. De esta manera, los individuos o asociaciones tendrán derecho al uso de la violencia física si el Estado lo permite y en la medida que éste lo otorgue (Weber, 1998). La economía, sería el principal motivo por el cual históricamente el Estado ha utilizado la violencia. Sin embargo, aun cuando no es en sí una actuación económica, la coacción es un medio para asegurar el modelo que se quiere establecer (Weber, 2012). En un mismo sentido y en una conclusión paradójica, Luhmann (1998) expone que existe la violencia legítima y la violencia ilegítima, que se darían por la interacción y la diferenciación social. Así, la violencia de Estado es considerada legítima dado el propósito que se le atribuye, esto es, eliminar la violencia ilegítima. De esta manera –sostiene Luhmann (2006)–, el Estado hace uso del poder político, en tanto el ejercicio de la violencia asume un rol de diferenciación funcional entre éste y el resto del sistema social. No obstante, el uso permanente de la violencia por parte del Estado produciría la pérdida del poder, por lo tanto, su ejercicio se limita a la amenaza de ser utilizada. Así, el poder es determinado por el Estado y su interrelación con la violencia, quedando ésta remitida a un complemento para el control y no en su ejercicio permanente (Luhmann, 1995).

Contrario a los postulados de Weber (1998, 2012) y Luhmann (1995, 2006), Foucault (2001, 2008) atribuye al Estado la condición de no homogéneo, cuyas acciones convergen en una serie de relaciones gubernamentales, lo que estaría supeditado a la suma de otras relaciones de poder. Plantea incluso la interrogante de si el Estado no es más que una forma de gobernar. Para Foucault (2001) la violencia está vinculada al poder que da lugar al abuso y a la negación

de la libertad, pero que requiere una relación de poder y no un poder absoluto de alguna de las partes. Es decir, para que ocurra el fenómeno de la violencia es necesario que exista un grado de libertad, incluso para quien es víctima (Foucault, 2001, 2008). En este sentido Malesevic (2012), resume que la violencia es un proceso social y gradual, que sería intencional al tiempo que es no-intencional, que produce conductas coercitivas que son impuestas y generan lesiones, daños e incluso la muerte. Sostiene además que la violencia en esencia es social, podría ser interpersonal e intergrupala, así como también entre organizaciones políticas.

Bourdieu (1979) conceptualizó los actos de agresión no físicos que se derivan de las diferencias de poder entre los grupos sociales, como 'violencia simbólica'. Ésta, abarca una variedad de acciones, incluidas palabras, comportamientos, ideologías y comunicaciones no verbales, que sirven para crear, mantener y justificar desequilibrios de poder en la vida cotidiana (Montesanti & Thurston, 2015). La violencia simbólica se emplea como base para la creencia en la dominación masculina como un aspecto inherente del orden natural y contribuye a la perpetuación de los prejuicios, la discriminación y otras formas más evidentes de violencia. Además, quienes experimentan la violencia simbólica pueden internalizar los desequilibrios de poder y las jerarquías (Thapar-Björkert et al., 2016).

Un análisis social e histórico de la violencia, realizado por Han (2013), muestra las expresiones violentas como parte de la evolución histórica de la humanidad, donde se evidenciaba una violencia social externa dada en relaciones de poder entre sujetos soberanos hacia otros subordinados. Prueba

de ello –sostiene Han– son las ejecuciones públicas que dan cuenta del uso de la violencia como instrumento de poder, donde la voluntad no es parte del sujeto y el ejercicio del poder es absoluto. El autor propone que las causas del fenómeno de la violencia son externas al individuo, pero que transitan hasta instalarse en el interior de éste. Continúa, sosteniendo que en la actualidad el ejercicio de la violencia se considera ilegítimo al punto de invisibilizarlo en caso de aparecer en sociedad. Por una parte, Han (2013) plantea el concepto de violencia macrofísica, vista en las formas de manifestación de ésta en la antigüedad, donde morir o matar eran una posibilidad frente a las amenazas externas. Es decir, la violencia se daba en un contexto de supervivencia, donde a mayor perpetraciones de muertes, mayor poder. Por otra parte, propone el concepto de violencia microfísica, como un cambio de paradigma de la violencia desde lo disciplinario hacia el rendimiento, compuesta por un triángulo en que interaccionan sus características de interiorización, automatización y naturalización. Para Han (2013), esto impediría la reflexión sobre el ejercicio de la violencia con la consecuente imposibilidad de evitar su práctica, ya que en la actualidad la violencia estaría dada en el poder que percibe el sujeto en la posesión de dinero u otras formas de patrimonio económico.

Desde una perspectiva sanitaria, la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2014) define la violencia como el uso intencionado de la fuerza como poder físico o de hecho como amenaza, con la finalidad de provocar daño físico o psicológico. Dicho organismo, considera que el origen de la violencia se explicaría en factores multicausales tales como familiares, comunitarios y culturales, así como en condiciones biológicas y otros elementos individuales

que podrían incidir en su ocurrencia. En esta lógica, la violencia entonces es un fenómeno multifactorial que implica al agresor, víctima y al sistema social (Mella et al., 2021). El reporte de la OMS realizado por Krug et al. (2002) evidenció que en contexto global la violencia produce 1,4 millones de muertes cada año, lo que se traduce en 3.800 muertes por día. El informe muestra que más del 80% de las muertes vinculadas a la violencia son causadas por suicidios y homicidios. Las muertes asociadas a la violencia se producen en un 56% por suicidio, 33% a causa de lesiones causadas intencionalmente por terceras personas. El 11% son muertes directamente provocadas por formas colectivas de violencia, entre las cuales se encuentran las guerras (Krug et al., 2002). Lo expuesto hace factible señalar que la violencia es un problema de salud pública, en tanto se posiciona dentro de las 15 primeras causas de carga de enfermedad y muerte en el mundo (Larizgoitia, 2006). En este sentido, se ha comprobado que las víctimas de violencia física o psicológica sufren afecciones mentales persistentes y graves. Se estima que entre el 30 y 60% de víctimas de agresiones altamente violentas, desarrollan patologías como el síndrome de estrés postraumático, ansiedad, somatizaciones, distimia, depresión y cuadros de carácter mixtos (Larizgoitia, 2006; Larizgoitia et al., 2011; Vargas et al., 2022).

La OMS (Krug et al., 2002) ha sostenido la clasificación de algunos tipos de violencia y sus definiciones, que son: (1) Violencia auto-infringida, es aquella ejercida por un sujeto hacia sí mismo, tales como el suicidio, parasuicidio y autoabuso; (2) Violencia interpersonal, donde un grupo menor de personas violenta a otros sujetos en el contexto de sus interacciones personales. Asimismo, incorpora la violencia en instituciones como escuelas, cárceles y otros

espacios residenciales; y (3) Violencia colectiva, perpetrada por sujetos que son parte de grupos transitorios o de extensa duración contra otro grupo de personas, con el propósito de alcanzar objetivos económicos, políticos o sociales (Krug et al., 2002; Larizgoitia, 2006; Larizgoitia et al., 2011).

Además de lo anterior, cobra particular relevancia la violencia de género (abordada habitualmente como violencia contra la mujer), que afecta mundialmente al 30% de las relaciones de pareja (WHO, 2013). La OMS (2021) define violencia de pareja contra las mujeres, como cualquier comportamiento por parte de una pareja íntima masculina actual o anterior, ya sea en contexto de matrimonio, convivencia o cualquier otra manera de unión formal o informal. Dichos comportamientos incluyen violencia física, agresión sexual, abuso psicológico y control coercitivo (WHO, 2021).

Por todo lo expuesto, es factible señalar que la violencia está presente desde el comienzo de la historia conocida de la humanidad y refiere orígenes tan diversos como complejos. Se puede afirmar que es en efecto, un constructo histórico asociado a la dominación desde una lógica del poder de un individuo o grupo, sobre otro individuo o grupo. La evolución de los sistemas sociales y políticos ha implicado la aparición de la violencia en diversas formas y expresiones, quedando la prerrogativa de su ejercicio en los grupos dominantes. Es el caso del Estado, quien detenta el uso de la violencia como mecanismo de control, haciéndola legítima frente a la necesidad de combatir la violencia ilegítima. Desde una mirada sanitaria, la violencia es un fenómeno igualmente complejo, que pone en riesgo tanto la salud física como psíquica de las personas.

2.2. Violencia en la historia reciente de Chile

En perspectiva de la psicología social, las violaciones a los derechos humanos ocurridas en Chile durante la dictadura militar entre los años 1973 y 1990, son relevantes para la comprensión del fenómeno de la violencia en el contexto nacional (Gárate, 2015). Esto, en tanto refiere a un proceso no resuelto que hasta la actualidad genera polarización política en la ciudadanía y ha permeado el sistema escolar. En septiembre del año 1973, se produce un golpe de Estado que derrocó al gobierno del presidente Salvador Allende, iniciando un escenario de violencia sin precedentes en la historia de la República (M. González, 2012). Se marcó así un hito que afectó gravemente a la sociedad, que gozaba de un país con tradición democrática, pluralista, institucionalista y libre de golpismos. La dictadura se dio en medio de una violencia estructural, donde el Estado generó una alianza con la clase alta de la sociedad chilena, marcado por un modelo capitalista presente hasta la actualidad (Ortiz de Zárate, 2018)

En un estudio de Esparza (2007), se analizaron testimonios entregados por agentes del Estado, en un proceso no judicial de investigación de los crímenes de lesa humanidad, a cargo de la Comisión Nacional Verdad y Reconciliación (CNVR) y la Comisión Retting. Dichas comisiones fueron creadas postdictadura con el propósito de esclarecer los hechos de violencia y avanzar hacia un proceso de reconciliación, junto con propiciar que nunca más en Chile ocurrieran violaciones a los derechos humanos (Cárdenas, Páez, Arnoso, et al., 2013).

Los testimonios analizados por Esparza (2007), fueron registrados estando vigente en Chile el Decreto Ley 2.191 (Ministerio del Interior, 1978)

promulgado durante la dictadura. Éste, daba amnistía a todas las personas implicadas en actos delictivos en calidad de autores, cómplices o encubridores cometidos entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1978. A los testimonios referidos se suman aquellos registrados en el expediente judicial por el asesinato durante la dictadura, de un líder sindical de trabajadores del Estado (Poder Judicial, 2003). Las prácticas implicadas en los testimonios son propias de un adiestramiento y cultura militar, evidenciando principalmente pactos de silencio y de lealtad (Esparza, 2015). Esto, propició la construcción de una verdad fragmentada de la realidad histórica en Chile, lo que ha perpetuado una barrera que impide la reconciliación para alcanzar la paz.

Dada la naturaleza de los testimonios analizados (CNVR, 2007; Esparza, 2015; Poder Judicial, 2003), la tendencia es inevitablemente hacia la construcción y/o confirmación de una verdad fragmentada, que en contraparte entrega valiosa información respecto a la cultura militar. Se evidenció que el 55% de los testimonios mostró influencia de un código de silencio y el 75 % código de lealtad. Respecto a la manifestación de 'remordimiento', alcanzó un 50% en los testimonios de quienes cumplían su función en los centros de detención (Esparza, 2007). Asimismo, son relevantes las diferencias observadas en función del rol que cumplían los agentes. No obstante, es factible afirmar la existencia de una ceguera cognitiva propiciada por el entrenamiento militar, que ha mermado toda capacidad de reflexión y de cuestionamiento, obstaculizando la posibilidad de justicia hacia las víctimas de violaciones a los derechos humanos (Faúndez et al., 2018; N. Martínez, 2017).

Es posible enmarcar el caso chileno en el concepto de patología de los grupos dado que las fuerzas armadas, en tanto endogrupo, ejercieron violaciones a los derechos humanos hacia sujetos que no se identificaron con su ideología (Blanco et al., 2007; J. González, 2003). Los pactos de silencio han imposibilitado hasta el día de hoy la reconciliación entre grupos ciudadanos antagónicos de la sociedad chilena, siendo un impedimento para avanzar hacia una cultura de la paz (Herceg, 2020). Lo anterior se evidencia en la alta presencia de un código de silencio y de lealtad de los agentes del Estado de la época.

Esta etapa de la reciente historia de Chile es un factor culturalmente relevante a la hora de impulsar –en la actualidad– políticas que normen la violencia y la convivencia en escenarios de interacciones entre individuos, dentro los que se encuentran los centros escolares. Lo anterior, dado que es habitual que en diversos espacios de diálogo surja la discusión sobre la impunidad de los responsables de la desaparición forzosa que según el informe de CNVR (2007) afectó a 3.065 personas durante la dictadura militar. Sin embargo y a pesar de la documentación que avala lo señalado, se mantiene en el país una tendencia a restar importancia a la búsqueda de verdad y justicia, siendo el discurso generalizado de los simpatizantes con la dictadura, que se trata de asuntos del pasado (Collins, 2019). Dicha postura –según el autor– se posiciona como un discurso público conflictivo, frente a una sociedad en permanente tensión y en espera de verdad y justicia respecto a la historia reciente. Al respecto, se sostiene la importancia de la Historiografía como base de la ‘memoria’ que impida olvidar, ignorar el terrorismo de Estado y en particular, el negacionismo que en parte es producto del pacto de silencio (Herceg, 2020; B. Martínez, 2020).

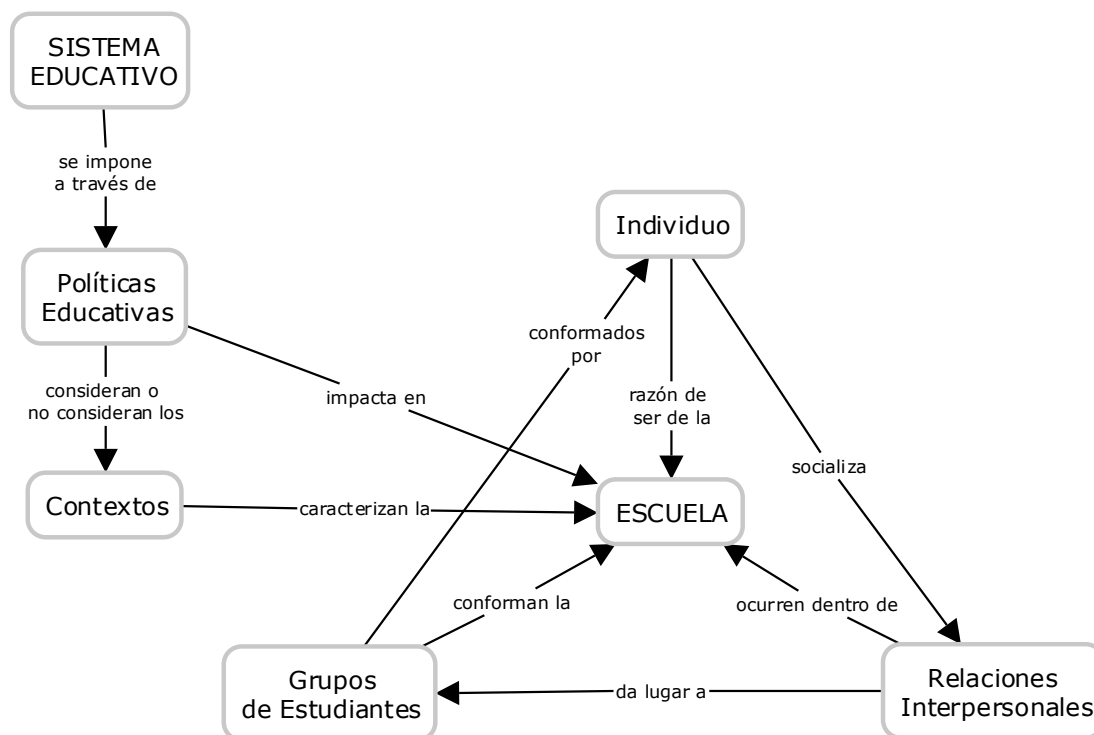
Se trata de un episodio que afectó las emociones, el clima emocional, las actitudes hacia el pasado y la confianza institucional de gran parte de la población (Cárdenas, Páez, & Rimé, 2013)

Desde el año 1997, el currículum escolar nacional incorpora la historia reciente de Chile, lo que implica revisar el período gobernado por Salvador Allende, la dictadura de Augusto Pinochet y los derechos humanos. Esto, desde el diálogo entre la historiografía, antropología, sociología y ciencia política (Ortiz de Zárate, 2018). Será de gran importancia que las consideraciones respecto al contenido histórico que se imparte en el sistema escolar, aborden de manera transversal los hechos del pasado reciente. Además, que se vincule abiertamente con el impulso de conductas prosociales y valoración del respeto y buen trato hacia los demás, para avanzar hacia una cultura de la paz, como lo señala la política vigente en materia de convivencia escolar (MINEDUC, 2019). Para Magendzo & Pavez (2016) la violencia escolar representa una violación a los derechos humanos. Por lo que se considera un desafío la Educación en Derechos Humanos, que pueda integrar y permear la educación y el currículum con la justicia social (Magendzo, 2017).

2.3. Violencia escolar

Conceptualmente, la violencia escolar según Guajardo et al. (2019) se construye desde un supuesto ontológico compartido, que considera la existencia de una realidad de la violencia escolar. Asume el fenómeno como la composición de niveles discretos, movilizados en una escala de inclusividad entre categorías, compuesta por relaciones jerarquizadas en los niveles escolares y no jerarquizadas en el entorno. Visión que supone una estratificación ontológica compuesta en unos casos por ámbitos diferenciados y en otros, autónomos. En el estudio de Guajardo et al. (2019), se encontraron niveles que permiten afirmar el supuesto ontológico sobre la 'realidad de la violencia escolar', los primeros son: (1) individuo, en tanto unidad indivisible por tratarse del sujeto o persona; (2) relaciones interpersonales, toda vez que implica las interacciones entre individuos; (3) grupos de estudiantes. Hasta aquí, Guajardo et al. (2019) sostienen que los niveles evidencian una jerarquía, siendo el centro escolar quien contiene a los demás, en lo que consideran el interior de la escuela. Los siguientes niveles, que no evidencian una jerarquía, son: (4) sistema escolar; (5) políticas educativas; y (6) contexto. Siendo descritos por los autores como externos a lo propiamente escolar. La figura 1 grafica esta idea y muestra además las relaciones que se darían entre los niveles.

Figura 1. Niveles de la violencia escolar



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al ejercicio de la violencia escolar propiamente tal, Cedeño (2020) sostiene que es una forma de interacción entre estudiantes donde generalmente se usa la fuerza física o psicológica, sin embargo, sólo en algunas ocasiones el objetivo sería causar daño. Habría situaciones en que el agresor tiene como propósito imponerse dentro de su entorno. El uso de la violencia, para Cedeño (2020) es una forma aprendida para la resolución de conflictos, lo que da lugar a la posibilidad de ser erradicada por intermedio del aprendizaje de mecanismos preferentemente pacíficos. La investigación de Cuadrado (2011), develó que algunos estudiantes perciben ciertos tipos de agresión verbal como una forma de interacción social y, en menor medida lo perciben asociado a la intención de provocar daño, lo que supondría una normalización de la violencia. Asimismo, Yang et al. (2018) afirman que para los adolescentes, el ciberbullying

sería visto como 'bromas' en contexto de formas de humor desadaptativo. Por todo esto, es posible sostener que la violencia escolar, en tanto estrategia ilegítima para la resolución de conflictos se presenta como un fenómeno grave y complejo (Menesini & Salmivalli, 2017).

En consecuencia, se considera importante disminuir -a lo menos- el impacto negativo que la violencia escolar tiene en el desempeño académico de los estudiantes (Domínguez et al., 2020; Murillo, 2011). Sin embargo, es necesario considerar que los efectos dañinos trascienden el espacio escolar y afectan a todos los implicados en situaciones de violencia. Si bien, los niveles de sufrimientos son diferentes para cada individuo (Becerra et al., 2015; Garaigordobil, 2018; Pina et al., 2022), es importante relevar que la violencia escolar puede tener consecuencias perjudiciales en el desarrollo intelectual, social y emocional tanto en víctimas como en agresores (Albaladejo-Blázquez et al., 2013; UNESCO, 2019). Además, diversos estudios demuestran que las víctimas de violencia escolar presentan efectos psicológicos inmediatos, con la posibilidad de extenderse en el tiempo dependiendo del tipo de violencia experimentada (C. Berger & Lisboa, 2012; Hinduja & Patchin, 2010; Meldrum et al., 2022; Utley et al., 2022). La complejidad del fenómeno, se puede ver en el estudio de Navas y Cano (2022), donde se encontró que todos los agresores victimizados, ejercieron más violencia respecto a los agresores no victimizados. También está el caso del agresor-víctima, quien al ver disminuido el poder social, físico o psicológico que inicialmente utilizó para provocar daño, se vería expuesto a ser víctima al mismo tiempo que es agresor (Cuadrado & Fernández, 2009).

En relación a lo anterior, está documentado que las víctimas de violencia escolar podrían padecer ansiedad, depresión y trastornos por estrés (Fisher et al., 2018; Gini et al., 2018; Gómez-Mármol et al., 2018). Los estudiantes afectados también pueden disminuir su rendimiento académico que además se vincula al riesgo de deserción escolar (Boulton et al., 2017; Y. Yang et al., 2021), dado el miedo y ansiedad que propicia la percepción de un espacio escolar inseguro (E. Berger, 2019). Tanto las víctimas como los agresores pueden presentar dificultades en la socialización, manifestadas en comportamientos impulsivos y agresivos (Espelage & Hong, 2019). El conjunto de afecciones puede estar relacionado con el impacto en la autoestima y autoconfianza de los estudiantes, como impedimento para sostener vínculos interpersonales saludables y un buen desempeño académico (C. Lee & Wong, 2022).

Es así como la investigación de la violencia escolar -además de develar los efectos de ésta- se ha interesado en conocer, cuáles son las formas en que se manifiesta en el interior de la escuela u otros lugares considerados parte del espacio escolar (Becerra et al., 2015; F. Muñoz et al., 2017). A partir de algunas investigaciones, se puede sostener que los tipos de violencia escolar son: (1) Violencia verbal; (2) Violencia física; (3) Violencia de exclusión social [en adelante Exclusión Social]; (4) Violencia por medios tecnológicos [en adelante violencia digital]; y (5) Violencia de profesor a estudiante (Álvarez-García et al., 2014; Domínguez et al., 2020; F. Muñoz et al., 2017). En este sentido, el estudio de F. Muñoz et al. (2017) detalla la percepción de los estudiantes respecto a los referidos tipos de violencia, que detallan a los conceptos de: (1) Violencia verbal:

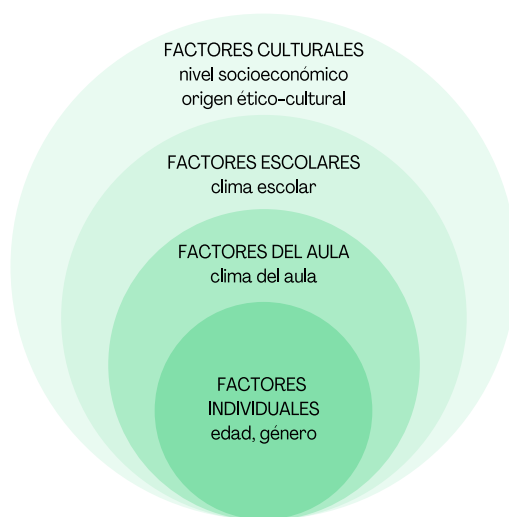
Agresiones por medio de palabras como insultos, amenazas, para ejercer dominio sobre la víctima o para humillarla; (2) Violencia física: Agresiones físicas como empujones, tirones de cabello, pellizcos, apretones, golpes de puño o con objetos. Es directa cuando se aplica sobre cualquier parte del cuerpo de la víctima. Es indirecta cuando se causa daño sobre las pertenencias o materiales de trabajo de la víctima; (3) Exclusión social: Actos de discriminación o rechazo por rendimiento académico, nacionalidad, diferencias culturales, apariencia física o presentación personal de la víctima; (4) Violencia digital: Comportamientos violentos donde las agresiones son principalmente a través del teléfono móvil e internet, utilizando fotos, grabaciones o mensajes con la intención de causar daño; y (5) Violencia de profesor a estudiante: El profesor es quien agrede al estudiante, verbalmente por medio de insultos, burlas o apodos. Físicamente por medio de zamarreos para llamarle la atención o sacarlo de la sala. Discriminando por razones académicas, culturales o físicas.

Si bien, algunas de las formas descritas sobre cómo se manifiesta la violencia escolar pueden presentar mayor prevalencia que otras, la ocurrencia de cualquiera de ellas constituye un riesgo para la sana convivencia escolar (F. Muñoz & Muñoz, 2021). Esto, por los efectos psicosociales negativos en los estudiantes y por la consecuente incidencia prejudicial en los resultados de aprendizaje (Domínguez et al., 2020; Meldrum et al., 2022, 2022).

En los estudios de López et al. (2019), se propone que la cognición social no permite explicar el fenómeno de la violencia en su totalidad. Sostienen que las habilidades de cognición social median la relación entre las variables macroestructurales (nivel socioeconómico) y variables microestructurales (clima

de aula) sobre la violencia escolar. Proponen un modelo integrador con los factores y la organización de estos para el estudio de la violencia escolar (ver Figura 2).

Figura 2. Niveles de la violencia escolar



Fuente: López et al. (2019)

El modelo busca comprender la violencia entre estudiantes del sistema escolar en una visión compleja, siendo los factores que explican el fenómeno parte de las características individuales de víctimas y agresores. Para López et al. (2019), dichos factores conforman un contexto mayor, compuesto por otros factores con los que están interrelacionados. Lo anterior, vincula las acciones individuales con la interdependencia del contexto al que pertenecen. En este sentido y en el contexto de la presente investigación, es relevante considerar los factores individuales y culturales de los sujetos implicados en experiencias de violencia, en relación con los espacios de interacción en que se desarrolla su participación en el sistema escolar.

Existe entonces, una realidad de la violencia escolar, con niveles jerarquizados en los niveles escolares y no jerarquizado en el entorno. Se trata de una forma no pacífica de resolución de conflictos, que en ocasiones busca producir daño y en otras imponerse en el entorno. Es un fenómeno cuya prevalencia es deseable disminuir, dado los efectos nocivos en los sujetos que la experimentan y en los resultados académicos del sistema escolar. Se pueden identificar algunas formas de manifestación o tipos de violencia escolar, que son percibidas por los propios estudiantes. Así, para la investigación de la violencia escolar, es relevante considerar las variables macroestructurales y microestructurales, que dan lugar a la interacción entre factores y contextos. Cabe destacar que hasta donde se ha podido comprobar, no se encontraron estudios que aborden la violencia escolar en espacios de diversidad social y cultural en contexto mapuche.

2.4. Situación reciente sobre la violencia escolar en Chile y Latinoamérica

Desde la reapertura de las escuelas, diversos medios de comunicación han dado cobertura a casos de violencia ocurridos en distintos centros escolares chilenos, infiriendo que existiría un importante aumento en dicho fenómeno durante el año 2022 (Araya, 2022; Del Río, 2022; Laborde, 2022; Ramos, 2022). Asimismo, el último reporte de la Superintendencia de Educación (SUPEREDUC) respecto a las denuncias en el ámbito de la convivencia escolar alcanzó los 1.586 casos, donde el 40% refiere a maltrato hacia estudiantes, el 17% a medidas disciplinarias, un 14% a discriminación y un 4% a participación (MINEDUC, 2022a). Lo anterior, corresponde a la cuenta pública sobre la información recabada durante el año escolar 2021, que difiere notoriamente en ‘maltrato hacia estudiantes’ en comparación con reportes de años anteriores (Tabla 1).

Tabla 1. Denuncias en Supereduc sobre convivencia, 2018-2022

Ámbito Convivencia / Año	2018	2019	2020	2021	2022
Derechos y garantías constitucionales	0	122	467	146	79
Discriminación	847	615	114	215	458
Impedimento a la participación de la comunidad educativa	119	138	54	57	82
Maltrato a miembros adultos de la comunidad educativa	267	206	32	57	117
Maltrato a párvulos y/o estudiantes	7.273	5.737	570	629	3.047
Medidas disciplinarias	905	707	75	265	416
Retención de documentos	282	205	173	100	39
Situaciones de connotación sexual	587	648	141	117	474
Total denuncias del ámbito	10.280	8.378	1.626	1.586	4.712

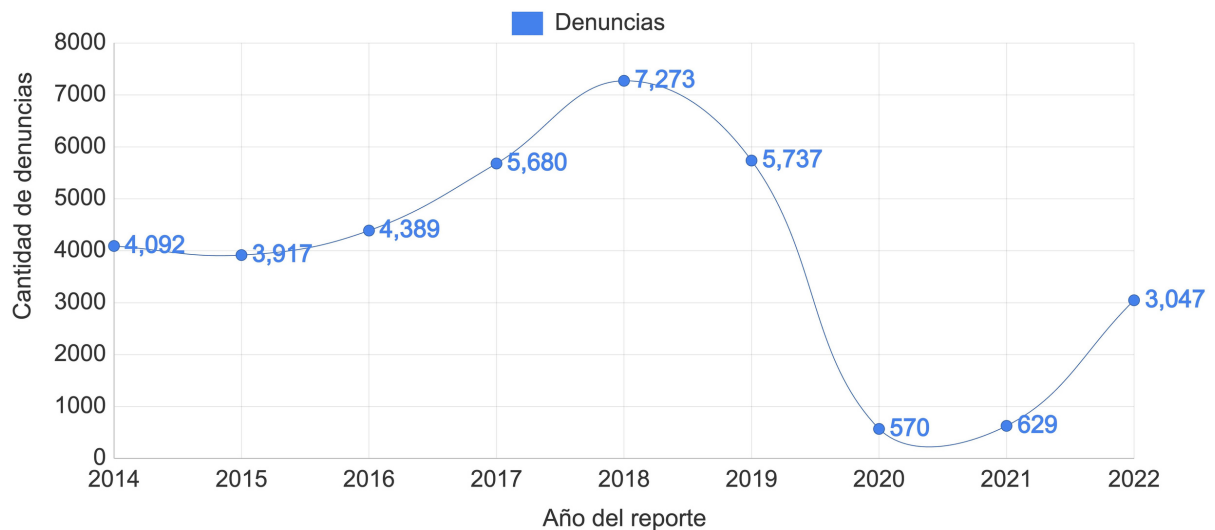
El reporte de 2022 contiene las denuncias realizadas hasta el 2do. trimestre del año.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de MINEDUC (2022b).

Se aprecia que, en materia de maltrato a estudiantes existe una tendencia a la baja en la cantidad de denuncias durante los años 2018 al 2020.

Hecho que se puede ver de manera específica en la Figura 1. Cabe destacar que los reportes anuales de la SUPEREDUC dieron cuenta de las anomalías en el funcionamiento del sistema educativo desde el año 2019, lo que puede explicar la disminución en las denuncias. En este sentido, en 2019 hubo un aumento paulatino en la suspensión de clases producto de paralizaciones del profesorado, que luego se vio acrecentada en todo el país por el estallido social que inició el 18 de octubre de ese año (MINEDUC, 2020). A lo anterior, se sumó que desde marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales debido al confinamiento en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19, hecho que comenzó a normalizarse gradualmente desde septiembre de 2021 (MINEDUC, 2021, 2022a).

Figura 3. Denuncias en Supereduc 2014-2022



Las denuncias en 2022 corresponden al reporte del 2do. semestre de año.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos públicos de MINEDUC (2022b).

Como se aprecia, desde el año 2014 aumentan las denuncias por maltrato a estudiantes, alcanzando el pick en 2018. Posteriormente el descenso

llega a su punto más bajo en 2020, cifra similar a 2021. En 2022, cuyo reporte corresponde al segundo trimestre del año, supera en torno a un 20% a los datos del mismo período en 2018, donde se reportaron 2.384 denuncias.

Para comprender lo anterior es necesario situarse en el contexto de la Pandemia por COVID-19. El confinamiento obligó al sistema escolar a dar un paso inmediato desde la enseñanza en espacios de presencialidad, hacia escenarios llamados indistintamente en línea, online, telemáticos o virtuales (Aguilar, 2020). Es así como según lo planteado por Cedillo-Ramírez (2020), el distanciamiento físico-social que indujo el confinamiento, junto al paso a modalidades de educación telemática y el uso de espacios de recreación a través de juegos en línea, contribuyó al incremento de la violencia digital. De igual manera, favoreció a la disminución de otras formas de violencia que se dan sólo en espacios de interacción presencial. Lo anterior concuerda con el estudio de Jordán y Lira (2021), que evidenció una disminución de la victimización y de la violencia escolar durante el confinamiento. La investigación mostró diferencias estadísticamente significativas al respecto, entre clases en línea y clases presenciales.

Durante el confinamiento, estudios en varios países informaron sobre un aumento de la violencia doméstica (Bookyoung & Kyung-Bok, 2023; Mittal & Singh, 2020; Todorovic et al., 2022), particularmente la perpetrada hacia niños (Cappa & Jijon, 2021; UNICEF, 2021). Esto, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020) permitió prever –para Latinoamérica– un alza de violencia entre estudiantes cuando fuese el retorno de las clases presenciales (CEPAL, 2020). Lo que se explica en la exposición de niños y

jóvenes a hechos de violencia doméstica, en tanto espectadores y/o víctimas, quienes podrían replicar y normalizar posteriormente el fenómeno en espacios escolares (CEPAL, 2020).

2.5. Gestión de la convivencia escolar

Para prevenir, disminuir y paliar los efectos de la violencia escolar, se atribuye un gran valor a la gestión de la convivencia, existiendo evidencia sobre el impacto de programas específicos que tuvieron buenos resultados sobre la prevalencia de hechos violentos entre estudiantes (Pina et al., 2021). Desde el inicio de la década del 2000, la política pública y la investigación empleaban el término 'clima escolar', hecho que ha cambiado en Latinoamérica donde se utiliza actualmente el concepto de 'convivencia escolar' (López, Ascorra, Litichever, et al., 2019). El término 'clima escolar' es de origen anglosajón y fue transferido del concepto 'clima organizacional' desde el ámbito empresarial (López, Ascorra, Bilbao, et al., 2019). Así, la lógica empresarial se instaló en la escuela, trayendo consigo sus característica de racionalidad económica que buscan la eficiencia y la eficacia (Murillo, 2011). De lo anterior se puede deducir que el clima escolar está reducido a 'un factor' que incide en mejorar los aprendizajes, el bienestar, a disminuir la deserción escolar, en tanto prácticas dirigidas a la obtención de mejores resultados.

El concepto de 'convivencia' tiene origen latino y es empleado extensamente en Iberoamérica, sin contar con una traducción al idioma inglés. Se usa desde la Edad de Oro española en tiempos en que judíos, cristianos y musulmanes compartían un mismo territorio (Carbajal-Padilla, 2016), de manera que desde sus primeros usos la 'convivencia' está vinculada a la aceptación legítima de los otros en la diferencia. No obstante, el autoritarismo que caracterizó a los gobiernos de España y Latinoamérica durante la mitad del siglo XX, producto de insurrecciones civiles, dictaduras y alzamientos militares,

deterioraron gravemente la vida democrática (López, Ascorra, Litichever, et al., 2019) . Producto de esto, surge desde UNESCO la idea de la reconstrucción de la democracia para alcanzar la paz (UNESCO, 2008). Asimismo, se impulsa el derecho de vivir en ambientes libres de violencia (Furlán, 2012), de manera que el concepto de convivencia escolar se vincula a una lógica de participación ciudadana democratizadora. Se establece entonces como una meta alcanzar la paz y el bienestar de las comunidades (López, Ascorra, Bilbao, et al., 2019).

Actualmente en Chile, desde el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los centros escolares está instalado el concepto de convivencia escolar y se concibe a la escuela como la encargada de propiciar instancias para aprender el respeto, aceptación, solidaridad e inclusión, a fin de convivir con armonía en los espacios educativos (MINEDUC, 2011a, 2015, 2019). No obstante, no especifica el sentido de la inclusión al que se refiere, observándose en las dinámicas de desarrollo de los procesos educativos que se remiten a 'inclusión educativa' y a lo más, a una 'inclusión social básica' (F. Muñoz & Muñoz, 2021). Esto es de particular relevancia ya que, si bien la familia representa el principal contexto social de un niño, la escuela es el primer espacio de socialización fuera de ella. Así, se constituye en un lugar donde poder practicar la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, sin exclusión, sin maltrato, sin faltas de respeto o indisciplina (Alcalay et al., 2003; Cuadrado et al., 2010; Maturana, 1992). En este contexto, la gestión de la convivencia escolar en el quehacer de la institución educativa, demanda promover conductas prosociales para avanzar hacia una cultura de la no violencia (Becerra et al., 2015).

Desde que UNESCO (1999) publicó la Declaración de Caracas por

una Cultura de Paz, en Chile cobra relevancia el concepto de convivencia escolar como forma de interacción pacífica, libre de malos tratos, de respeto por la diversidad y de participación y democracia en los establecimientos educacionales. En el año 2000 el MINEDUC publicó la Política Nacional de Convivencia Escolar, con el objetivo de orientar y articular las acciones de los miembros de las comunidades educativas, tendientes a la formación y práctica de valores de convivencia en la cultura escolar (MINEDUC, 2004). Al respecto, Ascorra y Morales (2019), afirman que la escuela debe ser un agente activo que propicie "... vivir pacíficamente en un mundo cosmopolita; donde la diferencia intercultural, intergeneracional, interracial, de lenguajes, de prácticas sociales, de creencias religiosas, de hábitos de vida y de géneros, ya son una realidad" (p. 52). No obstante, desde el año 2011 rige la Ley 20.536 'Sobre Violencia Escolar' (MINEDUC, 2011b), que se sustenta en dos elementos que parecen opuestos, la 'convivencia democrática' y el 'control y sanción' (Magendzo et al., 2013). Posteriormente, en 2018 en un intento por disminuir la violencia en las escuelas se promulgó la Ley 21.128 'Aula Segura' (MINEDUC, 2018), entregando facultades y estableciendo obligaciones especiales a los directores de centros escolares, en circunstancias específicas de violencia escolar (MINEDUC, 2018). Lo anterior obligaba a los directores a expulsar a los estudiantes involucrados en hechos violentos, denotando en la Ley una intención de penalizar y castigar a los estudiantes agresores. El mismo año, considerando que hubo mala aplicación de la referida Ley, desde la Comisión de Educación del Senado (2018) se propusieron cambios como la modificación del nombre de 'Aula segura' a 'Aula democrática'. La obligación del director de expulsar a

estudiantes involucrados en hechos violentos es cambiada por, la facultad de éstos de suspender a dichos jóvenes mientras dure la investigación y por plazos pre-establecidos. Otro de los principales cambios propuestos fue la incorporación como hechos graves de violencia, de todas las acciones consideradas infracción a la Ley de Armas (Rivera, 2018).. Finalmente, sin atender mayormente a las propuestas de modificación se promulgó la Ley 21.128 (MINEDUC, 2018).

A partir del resultado de algunos estudios, es plausible –preguntarse a lo menos– sobre la influencia que puede tener la gestión de la convivencia en la prevención o disminución de la violencia escolar, lo que tendría un potencial impacto en la salud mental de niños y jóvenes. Sin embargo, una investigación de F. Muñoz (2022), evidenció que en un centro escolar donde existía una baja percepción de violencia, se observó una baja valoración sobre la gestión de la convivencia escolar, lo que implicaría resultados disociados. Así, la baja violencia escolar percibida por los estudiantes no estaría necesariamente relacionada con una adecuada gestión de la convivencia escolar. En perspectiva del autor, los bajos niveles de violencia al interior del centro escolar podrían atribuirse a las características de los estudiantes, que propiciarían un comportamiento pacífico de éstos en la escuela. Esto se relaciona con lo planteado por López et al. (2023) quienes enfatizan que en el medio escolar, actores como estudiantes y padres son condicionados a un rol pasivo en la gestión de la convivencia, como receptores de las políticas públicas sobre la cual no tienen injerencia ni decisión, por lo que, independiente del modelo de gestión de la escuela, puede no incidir en las dinámicas de convivencia escolar entre los

estudiantes. Al respecto, G. Muñoz y Quintriqueo (2019) sostienen que el imaginario colectivo de la escuela se constituye como espacio de poder y orden social, moral y político, manifestándose en un comportamiento particular de los estudiantes en los espacios escolares.

Contrariamente a lo señalado, el estudio de López et al. (2023) estima la convivencia escolar como trascendental ya que tiene un impacto directo en el bienestar y progreso académico de los estudiantes, así como en el ambiente general de su entorno. Para las autoras, un espacio escolar positivo se caracteriza por el respeto, la empatía, la tolerancia y la colaboración, lo que a su vez proporciona un lugar seguro y motivador para los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula. Además, la convivencia escolar juega un papel crucial en la prevención y resolución de conflictos, asegurando un ambiente pacífico dentro de los centros escolares. Según López et al. (2023) es relevante comprender el significado y la estructura social de la vida escolar en las escuelas y su efecto en la inclusión o exclusión de individuos o grupos específicos.

2.6. Investigación sobre violencia y convivencia escolar en Chile

La investigación de la violencia escolar en Chile inició con procesos de validación y adaptación de instrumentos existentes en el medio internacional. Dentro de los primeros se encuentra el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) creado en España por Álvarez et al. (2006), que mide tipos de violencia percibida por los estudiantes y cuenta con varias aplicaciones en Chile (Castro & Vargas, 2009; Guerra et al., 2011). Está el cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder (MIAP), que mide la violencia entre pares (Lecannelier et al., 2011). En un análisis de los factores que influyen en las percepciones de seguridad escolar de alumnos de educación básica y media, se emplearon versiones adaptadas de las escalas de victimización de Benbenishty & Astor (2005). Un estudio de Varela et al. (2018) consistió en la aplicación de escalas de victimización y perpetración, a fin de examinar la correlación con satisfacción escolar y satisfacción con la vida. Se cuenta con la validación del Olweus Bully/Victim Questionnaire—Revised version (OBVQ-R), que permite realizar una evaluación de la prevalencia de victimización, agresión y distintas formas de acoso escolar (Gaete et al., 2021).

Algunas publicaciones (sondeos) que no implementan el uso de instrumentos psicométricos, han revelado cifras de violencia escolar en Chile, durante los últimos años. Un estudio realizado por Abio et al. (2020), analizó los datos de la contribución de Chile a la Encuesta Mundial de Salud Escolar (GSHS), donde el 13,08% de los participantes reportó haber estado en riñas que implicaron violencia física. Si bien los datos analizados son del año 2013, es relevante que la violencia disminuyó significativamente respecto al mismo

estudio realizado en 2004. Por su parte, Varela et al. (2022) investigó la violencia de género y su relación con la violencia escolar, evidenciando que las actitudes de género se asocian con una mayor denuncia de violencia escolar tanto como agresores y víctimas. La violencia escolar se asoció con un menor bienestar subjetivo para los perpetradores, pero no para las víctimas. Los autores consideran que abordar el tema es esencial para educar actitudes de género equitativas, prevenir el desarrollo de conductas violentas y promover el bienestar subjetivo de los adolescentes chilenos. Un reciente sondeo realizado por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), reportó que en Chile la prevalencia de victimización por bullying en estudiantes del sistema escolar es de 15,1%, 15,8% hombres y 13,9% mujeres. Indicando como principal tipo de bullying el sexual (18,4%), seguido del físico (8,6%) y el psicológico (6,8%) (INJUV, 2022). La Asociación de Municipalidades de Chile (AMUCH), recogió la opinión de padres y madres sobre la violencia escolar. El 25,1% de los padres señalan que su estudiante ha presenciado violencia en la escuela y el 14,7% que han sido víctima de ésta (AMUCH, 2022).

En el ámbito de la convivencia escolar, son escasos los instrumentos psicométricos que aborden elementos de gestión de la convivencia. En México se elaboró un Cuestionario de Convivencia Escolar que cuenta con 183 ítems que exploran las dimensiones de inclusión, democracia y paz (Chaparro et al., 2012, 2015). La idea fundamental detrás de este cuestionario es que la política y cultura de las instituciones educativas influyen en la manera en que se manifiesta la convivencia en los diferentes espacios del establecimiento escolar. En Chile, se elaboró el Cuestionario de convivencia escolar para la no violencia

[CENVI] (F. Muñoz, 2014; F. Muñoz et al., 2017), que mide tipos de violencia y gestión de la convivencia escolar desde la percepción de los estudiantes. El cuestionario CENVI toma algunos elementos del CUVE de Álvarez García et al. (2011) y del instrumento de Chaparro et al. (2012) que tienen relación con los estándares indicativos de desempeño publicados por Mineduc (2014). Durante el mismo período, el trabajo de López et al. (2014) validó en adolescentes chilenos la escala de clima escolar, utilizada en las investigaciones reportadas por Benbenishty & Astor (2005), instrumento que fue elaborado por Furlong (1996). Se trata de una escala para evaluar la percepción de los estudiantes sobre la aplicación de normas, el apoyo de adultos y la participación en el contexto escolar. Un trabajo realizado por Valdés et al. (2018) validó en Chile una versión adaptada del cuestionario de convivencia de Chaparro et al. (2012). Por último, el trabajo de Gálvez nieto et al. (2020) presenta la validación en Chile de una versión abreviada del School Climate and School Identification Measure-Student Scale (SCASIM-St), de Lee et al. (2017).

No se encontraron más estudios psicométricos que –a lo menos– incorporen elementos relacionados con la gestión de la convivencia escolar. Otros estudios indagan en el concepto, su relevancia, los roles de los diferentes actores educativos y la implementación desde la política pública. (Cortez et al., 2019; López, Ascorra, Bilbao, et al., 2019; López, Ascorra, Litichever, et al., 2019; López et al., 2023). Una reciente investigación de López et al. (2023), concluye que la convivencia escolar tiene múltiples significados y que algunas escuelas la reducen a un convivir sin conflictos con una gestión punitiva de la disciplina. Dicho estudio demostró que las escuelas con altos niveles de

prácticas de exclusión punitiva se encuentran principalmente en áreas de bajos ingresos, con bajo rendimiento académico y un descendido nivel en la convivencia escolar.

Como se ha señalado, las investigaciones en Chile surgen desde la réplica de estudios psicométricos internacionales, lo que ha permitido el desarrollo de instrumentos para medir la prevalencia de la violencia escolar y sus formas de manifestación en el medio nacional. Asimismo, se ha determinado que la convivencia escolar tiene un rol preponderante como elemento facilitador de los aprendizajes (Domínguez et al., 2020; Murillo, 2011). Además de posibilitar la prevención de la violencia (Chaparro et al., 2012, 2015; F. Muñoz et al., 2017), que se daría mediante un adecuado manejo de la gestión de la convivencia escolar por parte de la institución educativa. No obstante, se remiten y se dan en coherencia con el requerimiento de la política pública en materia de convivencia escolar (Guajardo et al., 2019; MINEDUC, 2019). En este sentido, es particularmente relevante que los estudios no consideran las potenciales variaciones entre estudiantes de diferentes culturas (Riquelme et al., 2019). Así como también, que en el estudio de F. Muñoz et al. (2017) el número de estudiantes autoidentificados como mapuche es significativamente menor al dato estadístico con que cuenta cada escuela donde se aplicó el instrumento (F. Muñoz & Muñoz, 2021). Esto último implicaría un proceso de construcción de la identidad sociocultural fragmentada.

2.7. Escolarización sociohistórica en contexto mapuche

La escolarización en contexto mapuche se refiere a los procesos de transmisión de conocimientos y búsqueda de finalidades educativas desde la educación formal, cuyo fin ha sido la enseñanza del mundo del otro dominante. Al respecto, el pueblo mapuche ha vivido tres modalidades de escolarización desde la invasión hispana a la fecha (G. Muñoz & Quintriqueo, 2019; Noggler, 1972; Zavala, 2008), siendo estos: (1) la evangelización (época de conquista), comprendida como la enseñanza de la fe cristiana para formar la idea de sometimiento al Rey en obediencia a Dios; (2) las escuelas misionales (época de la colonia) cuyo propósito fue la formación de jóvenes mapuche hijos de logkos (máxima autoridad política) como misioneros, con el fin de que ejercieran la evangelización en sus comunidades de origen. Ejemplo de esto fue el Colegio de Naturales San Ildefonso de Chillán que funcionó desde el año 1700 en el marco de la Guerra Defensiva. Entonces, las comunidades mapuche aceptaron la presencia de misioneros y sacerdotes, además de la escolarización de niños y jóvenes, a cambio de frenar los enfrentamientos con el ejército español y el reconocimiento de la nación mapuche como independiente; y (3) la escuela pública (época republicana), en la que se propició la formación de la identidad nacional, con el fin de asegurar la unidad del emergente Estado de Chile. (Lagos, 1908; Serrano et al., 2013).

Durante el siglo XIX las familias mapuche accedieron a escolarizar a sus hijos, con el fin de que aprendieran la lectoescritura y defendieran el territorio que legalmente les entregó el Estado una vez finalizada la Guerra de Pacificación. No obstante, la escolarización ofrecida a niños y jóvenes mapuche

se centró en cuatro ejes: (1) enseñanza del monolingüismo castellano, prohibiendo la comunicación en la lengua propia (mapunzugun); (2) enseñanza de las primeras letras (lectura, escritura, suma, resta, multiplicación y división); (3) enseñanza de la identidad nacional y pertenencia al Estado chileno; y (4) la inclusión social básica, propiciando la anexión del mapuche en la clase obrera-campesina de la sociedad chilena, como sujetos enajenados de su propia cultura (Bengoa, 2009; J. Mansilla et al., 2016; G. Muñoz et al., 2019; Quilaqueo et al., 2014).

En concordancia con lo señalado, la escolarización en contexto mapuche ha sido un espacio de sometimiento, para la colonización del ser, del saber, del poder y del hacer en la racionalidad de las personas mapuche, para su asimilación a la sociedad chilena por intermedio de un modelo de inclusión social precarizado (Quintriqueo & Muñoz, 2015; Whitehead, 2017). Esto, ha sido desarrollado en el marco de violencias coloniales en La Araucanía histórica, las que se desarrollan hasta la actualidad (F. Muñoz & Muñoz, 2021; Porma, 2012). Lo que según G. Muñoz et al. (2019) se refleja en una escuela que ha prescindido de desarrollar el potencial intelectual de los estudiantes mapuche, con el propósito consciente o no de mantenerlos en la clase social baja de la sociedad chilena. Asimismo, ha propiciado que La Araucanía obtenga históricamente los resultados de aprendizaje más bajos en la evaluación estandarizada del Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) y los mayores niveles de vulnerabilidad social en estudiantes de educación básica, media y superior (Fernández & Hauri, 2016; G. Muñoz & Quintriqueo, 2019). Con el propósito de superar dicha situación, desde 1990 se ha incorporado la

Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La educación intercultural que se imparte en espacios escolares con población indígena, se orienta al mejoramiento del rendimiento académico, fortalecimiento de la identidad cultural y revitalización de los conocimientos y lenguas indígenas (Dietz & Mateos, 2011). Así, se propone la superación del eurocentrismo de la educación escolar, la alfabetización en una lengua oficial y la negación de la heterogeneidad cultural al interior de la sociedad (Ferrão, 2010; Walsh, 2012). En este sentido, los estados han implementado desde la década de 1980, -1990 en Chile- programas de EIB focalizados en contextos escolares indígenas (Gasché, 2010; Jiménez, 2012).

Dentro de las dificultades para la implementación de los programas estatales de educación intercultural, se tiene que a la base ignoran las asimetrías epistémicas y sociales que perduran en las relaciones entre Estado, pueblos indígenas y sociedad no indígena (Hecht, 2014). Se hace compleja la implementación, considerando el carácter colonial y eurocéntrico de la institución escolar, lo que dificulta la intervención de los proyectos educativos, negando así la posibilidad de procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales (Torres, 2019). Varios estudios -sostiene el autor- han constatado que, en contexto mapuche la EIB no aporta a lo esperado, transformándose en una extensión de la política monocultural y colonialista del Estado. Esto, porque es una educación de baja calidad, que no reporta mejoras en los aprendizajes y procesos educativos, está dirigida sólo a los indígenas y genera el estigma de que impide la preparación y buen rendimiento de proyectado al SIMCE (Quilaqueo et al., 2014; Quintriqueo & Muñoz, 2015; Torres, 2019). Es una interculturalidad

funcionalista a los propósitos del Estado que no propicia el diálogo entre los elementos culturales y curriculares del sistema educativo chileno (Álvarez-Santullano et al., 2020; Torres, 2019). Algunas investigaciones (Bertely et al., 2015; Walsh, 2012) proponen que la solución es avanzar hacia una interculturalidad crítica y descolonial que: (1) Relativice las relaciones de poder con la sociedad dominante; (2) Surja desde 'abajo', desde las propias comunidades y no desde la política pública, porque no es del interés del Estado que funcione; y (3) Propicie procesos de descolonización de los sujetos, para que se enfrenten a la sociedad en igualdad de condiciones.

Para Torres (2019), transformar la escuela y la educación escolar en contexto mapuche implica enfrentar tensiones y conflictos entre los profesores y los actores sociales de las comunidades mapuche. Por lo tanto, es prioridad establecer instancias de colaboración e interaprendizaje entre los actores de la comunidad educativa (G. Muñoz et al., 2019). Esto, en el sentido de definir los marcos de referencia del proyecto educativo, para que tenga coherencia con las características del contexto social, cultural, territorial y económico de la escuela (Álvarez-Santullano et al., 2020; G. Muñoz et al., 2019; Torres, 2019, 2020). Incorporar el elemento de gestión de la convivencia escolar, necesariamente debe considerar la percepción de la violencia en la escuela, que los propios niños mapuche tengan de su interacción con otros estudiantes (F. Muñoz, 2022; F. Muñoz & Muñoz, 2021). Lo anterior estará además, marcado por la relación hegemónica histórica entre el Estado chileno y el pueblo mapuche (Quilaqueo et al., 2020).

En el contexto internacional, los distintos pueblos indígenas han vivido

una experiencia de escolarización marcada por un factor común, las dinámicas de violencia estructurales como base para su inclusión en las sociedades nacionales desde una estructura colonialista (Horst & Gitz-Johansen, 2010; Kakkar, 2017; Mampaey & Zanoni, 2016). Esto demuestra que de manera generalizada, la escolarización se ha realizado bajo la consigna de Richard H. Pratt 'matar al indio, salvar al hombre' (Barrows, 1892), que sustenta los procesos de asimilación, formación de la vergüenza étnica, el desarraigo lingüístico-cultural y la negación del ser indígena para la formación de la identidad nacional (Corntassel & Hardbarger, 2019).

2.8. Variaciones culturales en espacios de diversidad

En escenarios social y culturalmente diversos, el ideal de interacción entre los sujetos de diferentes culturas debe estar caracterizado por el diálogo, la aceptación y el respeto hacia el conocimiento que surge desde el capital cultural y familiar de cada individuo. Para Quilaqueo et al. (2014), el concepto de interculturalidad implica la posibilidad de producir el diálogo entre saberes de distintas culturas, en una realidad donde históricamente el sujeto mapuche ha experimentado una asimilación forzada. La diversidad cultural de Chile se evidencia en el reporte del Instituto Nacional de Estadística (INE), sobre el último censo realizado en el país correspondiente al año 2017, que señala:

“De acuerdo con el Censo 2017, 12,8% de la población efectivamente censada respondió afirmativamente a la pregunta ¿Se considera perteneciente a algún pueblo indígena u originario? De ese porcentaje, 79,8% se considera perteneciente al pueblo Mapuche, 7,2% se considera Aymara y 4,1% se considera Diaguita. La población que se considera perteneciente al pueblo Mapuche representó 9,9% de la población total efectivamente censada en el país.” (INE, 2018b, p. 16)

Por una parte, la mayor concentración de población mapuche está en La Región Metropolitana con 35,1%, seguida por La Araucanía con 17,7% del total de personas mapuche del país. Por otra parte, la región con mayor proporción de sujetos mapuche es La Araucanía con un 33,3% de su población total. Mientras que en la capital regional, Temuco, particularmente relevante para la presente investigación, el 24,3% de la población se considera mapuche (INE, 2018a). Por lo anterior, es factible sostener que las escuelas urbanas en la región

de La Araucanía son espacios de diversidad social y cultural, dado por el porcentaje de estudiantes mapuche.

Lo expuesto, se vincula con los hallazgos de investigaciones referidas a las variaciones culturales en el desarrollo de habilidades socioemocionales, en espacios de diversidad social y cultural en contexto mapuche. El estudio de Riquelme et al. (Riquelme et al., 2016), evidenció que la escuela no considera la relevancia de los elementos sociales y emocionales y la variación de éstos entre estudiantes pertenecientes a diferentes culturas. Lo anterior, porque el sistema escolar no contempla la comprensión de los procesos socioemocionales que están a la base de las interacciones culturales en espacios de diversidad, que son parte de la conducta de los sujetos. En la investigación de Riquelme et al. (Riquelme et al., 2019), se identificaron claramente las creencias en que se fundamenta el conocimiento mapuche sobre el saber sentir. Elementos que desde una perspectiva sociohistórica han sido ignorados por el sistema educativo formal chileno, en función de mantener un ideal afectivo común para la totalidad de los estudiantes y que responde a los parámetros de la sociedad hegemónica (Halberstadt et al., 2020; Riquelme et al., 2019). Los resultados atribuyen valor a la contribución de la familia mapuche, para la identificación de los elementos que componen su sistema de creencias.

Desde esa perspectiva, es importante visibilizar el *kimeltuwün* (acción educativa), que contiene los componentes epistemológicos desde los que se implementa la formación de niños y adolescentes al interior de la familia y comunidad (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Quintriqueo & Quilaqueo, 2019; Zapata et al., 2022). El *kimeltuwün* se basa en la participación desde temprana

edad en actividades colectivas de la familia y más adelante, en las de la comunidad. Así se aprende de la cultura y sus valores a través de la observación profunda (Alarcón, 2021; Alarcón et al., 2018). Los niños deben aprender a expresar el valor de su identidad, personificar roles sociales y culturales, saber relacionarse con la naturaleza en todas sus expresiones, reconocer la historia de su *lof* (comunidad), y proteger su *wallme* (espacio vital) (Quidel & Pichinao, 2002).

Investigaciones recientes, demuestran que el *kimeltuwün* se sistematiza en principios, metodologías, métodos, y finalidades educativas (G. Muñoz, 2021; Quintriqueo & Quilaqueo, 2019), dentro de ellos, considera como uno de sus principios educativos centrales los siguientes elementos: (1) *yamüwal ta che*, referido al respeto como eje central de la interacción humana-espiritual; y (2) el *küme che geal*, que posiciona la dimensión afectiva, de bondad y generosidad como conductas sociales ideales para el cohabitar un espacio en comunidad. Lo anterior permite aseverar que en el marco educativo mapuche, se propicia una formación de personas que busca el establecimiento de dinámicas de interacción social centradas en el respeto y valoración del otro (Bizama-Colihuinca et al., 2023).

Existe entonces, evidencia suficiente para sostener que a nivel escolar y social, se asume un discurso sobre la 'complejidad étnica' donde la diversidad sociocultural, lejos de ser un potencial de enriquecimiento cultural, es un déficit a superar (Horst & Gitz-Johansen, 2010). Lo anterior, se ha convertido en una realidad transversal en América, donde destacan los casos de genocidio sistemático en los internados para indígenas en Canadá (Burrage et al., 2022;

Smith-Gilman, 2016; Wotherspoon & Milne, 2021). Existen también experiencias con los distintos pueblos indígenas africanos colonizados por potencias europeas (Meyiwa et al., 2013; Whitehead, 2017), como el Maori en Nueva Zelanda (O'Neill, 2017) y el pueblo Sami en el norte de Europa (Kuokkanen, 2023).

Objetivos e Hipótesis del trabajo

3. Problema, objetivo e hipótesis

3.1. Problema de investigación

En función de la literatura revisada es factible señalar que la violencia escolar afecta negativamente el desarrollo socioemocional tanto en víctimas como en agresores (Espelage & Hong, 2019; Fisher et al., 2018). Además, incide negativamente en los resultados de aprendizaje (Domínguez et al., 2020; Ghanem, 2021; Murillo, 2011; Y. Yang et al., 2021). Respecto a la gestión de la convivencia escolar, los planteamientos son disímiles, pues se cree que tendría un efecto preventivo o paliativo frente a la violencia escolar (López et al., 2023; MINEDUC, 2019; Tapia et al., 2019). Sin embargo, esto no se evidencia en algunos casos revisados. Finalmente, se ha demostrado que la política pública educativa no considera las variaciones inherentes a estudiantes de diferentes culturas (Carvajal et al., 2019; Halberstadt et al., 2020; López et al., 2023; F. Muñoz, 2022; Riquelme et al., 2016, 2019).

El problema de investigación es el desconocimiento sobre la noción de la violencia y convivencia escolar en espacios de diversidad social y cultural en contexto mapuche y sus implicancias en el desarrollo social, emocional y educativo de los estudiantes. Lo que plantea el desafío de comprender la violencia escolar en el marco de una escolarización sociohistórica configurada como un espacio de violencia y colonización.

La novedad científica del estudio es aportar en la construcción de una base de conocimientos que permitan superar la invisibilización del pueblo mapuche por parte del Estado chileno, desde la comprensión de: (1) La

construcción de una identidad sociocultural en un escenario educativo marcado por la discriminación, la segregación social, la pobreza y una escolarización centrada en la dominación (Agostini et al., 2010; Bengoa, 2009; Correa & Mella, 2010); y (2) Los conflictos sociales, culturales y emocionales que experimentan los estudiantes mapuche en el medio escolar, producto de una educación marcada por el racismo, la centralización y la monoculturalidad eurocéntrica (Gysling, 2016; Quintriqueo, 2010; Whitehead, 2017).

3.2. Objetivo General

Develar la percepción de los actores del medio educativo y social sobre la violencia escolar en espacios de diversidad social y cultural en contexto mapuche, para la construcción de marcos de referencia socioculturales que favorezcan el desarrollo de la convivencia escolar desde un enfoque educativo intercultural.

Primer Objetivo Específico

Evaluar las potenciales variaciones en la percepción de la violencia escolar, en función de la ascendencia de los estudiantes (mapuche; no mapuche), para contribuir a la comprensión del fenómeno de maltrato entre pares en contexto de diversidad social y cultural.

Segundo Objetivo Específico

Caracterizar la noción de violencia escolar de los estudiantes mapuche, en relación con las diferencias de percepción respecto a los estudiantes no mapuche, para aportar al conocimiento del fenómeno en espacios de interacción entre sujetos de diferentes culturas.

Tercer Objetivo Específico

Explorar la incidencia que la gestión de la convivencia tiene sobre la violencia escolar, por intermedio del tamaño del efecto y significancia estadística, a fin de conocer la injerencia que tendrían los diferentes actores del sistema educativo.

Cuarto Objetivo Específico

Validar un modelo abreviado del cuestionario CENVI, capaz de medir todas las dimensiones de la versión completa del modelo de medida, para aportar una escala al sistema escolar que no sea compleja de aplicar e interpretar.

Quinto Objetivo Específico

Develar los contenidos educativos de valores mapuche, originado en el discurso de los miembros de las comunidades indígenas, para contribuir a una base epistémica y formación con perspectiva intercultural de niños mapuche y no mapuche.

Estudios de investigación

4. Estudios desarrollados

Estudio 1

Percepción de Violencia Escolar: Indicadores de normalización en estudiantes Mapuche y No-Mapuche.

Estudio 2

Validación de una versión abreviada del cuestionario CENVI para evaluar la percepción de violencia escolar de estudiantes Chilenos: Diferencias entre Pandemia y Post-Pandemia.

Estudio 3

Enseñanza de Contenidos Educativos que Expresan Valores Mapuches a Niños y Niñas de Educación Inicial en la Región de La Araucanía, Chile.

4.1. Estudio 1

Percepción de Violencia Escolar: Indicadores de normalización en estudiantes Mapuche y No-Mapuche.

4.1.1. Objetivos e Hipótesis

Objetivo General

El objetivo general del estudio es explorar las potenciales variaciones en la percepción de la violencia escolar, en función de la ascendencia de los estudiantes (mapuche, no mapuche), para contribuir a la comprensión del fenómeno de maltrato entre pares en contexto de diversidad social y cultural. Se considera: (1) describir las características de la violencia escolar percibida por los estudiantes, en relación con las diferencias según ascendencia; y (2) caracterizar las variaciones en la percepción, según ascendencia.

Hipótesis

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes mapuche y no mapuche, respecto a la percepción de violencia y convivencia escolar.

H2: Los estudiantes mapuche, perciben mayor violencia escolar que los estudiantes no mapuche.

4.1.2. Materiales y método

Se trata de un estudio cuantitativo transversal de diseño descriptivo-comparativo (León & Montero, 2015; McMillan & Schumacher, 2005).

Participantes

Participaron 1.404 estudiantes pertenecientes a seis colegios, dos de cada dependencia administrativa del sistema escolar chileno (municipal o servicio local, particular-subvencionado y privado). Los sujetos tenían edades desde 10 hasta 13 años ($M=11,4$; $DS=1,1$) y cursaban desde quinto hasta octavo año de enseñanza básica en colegios urbanos de la ciudad de Temuco. Cabe destacar que los centros municipales son gratuitos, los privados son pagados y los particulares-subvencionados tienen dos modalidades de financiamiento: (1) Reciben sólo la subvención del Estado y son gratuitos para las familias; y (2) Reciben la subvención del Estado y además un copago de los padres. En el estudio, participó un colegio de cada modalidad del sistema particular-subvencionado. Del total de participantes, el 9,4% se autoidentificó como mapuche y el 61% como no-mapuche. Es importante destacar que el grupo etiquetado como 'no-sabe' (29%), corresponde a los estudiantes que señalaron desconocer si pertenecen o no a la etnia mapuche. Las características de la muestra se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2. Características de los participantes

Categoría	Grupo	Frecuencia	Porcentaje
<i>Sexo</i>	Hombres	725	51,6
	Mujeres	679	48,4
<i>Rango Etario</i>	11 años o menos	713	50,8
	12 años o más	691	49,2
<i>Ascendencia</i>	No mapuche	865	61,6
	No sabe	407	29,0
	Mapuche	132	9,4
<i>Curso</i>	5° año Básico	375	26,7
	6° año Básico	338	24,1
	7° año Básico	377	26,9
	8° año Básico	314	22,4
<i>Dependencia</i>	Municipal o Servicio Local	430	30,6
	Particular Subvencionado	561	40,0
	Privado	413	29,4
<i>Cobro</i>	Pagado	688	49,0
	Gratuito	716	51,0

N=1404

Fuente: Elaboración propia

La distribución de estudiantes mapuche en relación con la dependencia de los colegios se detalla en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución ascendencia según dependencia

Dependencia	No mapuche	No sabe	Mapuche	Total	Porcentaje
<i>Municipal o Servicio Local</i>	228	140	62	430	14,4%
<i>Particular Subvencionado</i>	298	203	60	561	10,7%
<i>Privado</i>	339	64	10	413	2,4%

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

Se utilizó el cuestionario de Convivencia Escolar para la No Violencia [CENVI] (F. Muñoz, 2014; F. Muñoz et al., 2017), para explorar la percepción de los estudiantes en torno a la violencia escolar y gestión de la convivencia. La estructura del instrumento puede observarse en la Tabla 4.

Tabla 4. Estructura del cuestionario CENVI

Factores de segundo orden	Factores de primer orden	Abreviatura	Ítems por Dimensión	N° Ítem
G1 Tipos de violencia	F1 Violencia verbal	VV	10	1-10
	F2 Violencia física	VF	11	11-21
	F3 Violencia de exclusión	VS	10	22-31
	F4 Violencia por medios tecnológicos	VM	9	32-40
	F5 Violencia de profesor a estudiante	VP	9	41-49
G2 Gestión de la convivencia	F6 Formación	FV	12	50-61
	F7 Gestión para la no violencia	GV	10	62-71
	F8 Participación	PV	8	72-79

Fuente: Muñoz et al. (2017)

La investigación de Muñoz et al. (2017) reportó un buen ajuste del modelo a los datos ($\chi^2=7993,75$; $Df=2993$; $CFI=0,912$; $TLI=0,91$; $RMSEA=0,033$), además de buenos índices de confiabilidad (Tabla 5).

Tabla 5. Consistencia interna del cuestionario CENVI

Factores de Segundo orden	Factores de Primer orden	Alfa de Cronbach	Media %	Varianza %
G1 Tipos de violencia	F1 – VV	0,810	13,39	35,5%
	F2 – VF	0,886	10,21	43,3%
	F3 – VS	0,902	10,93	46,5%
	F4 – VM	0,886	10,21	43,0%
	F5 – VP	0,911	5,76	39,2%
G2 Gestión de la convivencia	F6 – FV	0,853	7,49	50,6%
	F7 – GV	0,896	18,14	54,1%
	F8 – PV	0,890	18,20	54,9%

Fuente: Muñoz et al. (2017)

El cuestionario CENVI es una escala de auto respuesta tipo Likert, donde los encuestados deben señalar con qué frecuencia ocurren las situaciones expuestas en cada ítem. Los indicadores presentan cuatro opciones de respuesta (1=Nunca; 2=Pocas veces; 3=Frecuentemente; 4=Siempre). Como se aprecia en las Tablas 3 y 4, el modelo propuesto por Muñoz et al. (2017) se compone de 2 factores de segundo orden (o dimensiones) con 3 y 5 factores de primer orden respectivamente (o subdimensiones).

Para el factor G1 'tipos de violencia' escolar, los ítems están redactados en dirección negativa, de manera que a mayor puntaje mayor

violencia. Explora la percepción de los estudiantes en relación con las formas de manifestación de la violencia en contextos escolares. Cuenta con 49 ítems organizados en 5 factores de primer orden.

En el caso del factor G2 ‘gestión de la convivencia’, los ítems están redactados en dirección positiva, de modo que a mayor puntaje mayores acciones y prácticas favorables para promover la no violencia. Explora la percepción de los estudiantes vinculada con los aspectos centrales de la gestión escolar definidos por la política pública en materia de convivencia, tales como formación integral, aseguramiento de entornos libres de malos tratos y participación y vida democrática. Dispone de 30 ítems organizados en 3 factores de primer orden.

Por razones conceptuales y de economía en la escritura, la dimensión Violencia de Exclusión será cambiada a Exclusión Social, Violencia por medios tecnológicos será llamada Violencia Digital y Violencia de profesores a estudiantes se modifica a Violencia de profesor. Además, en atención a la propuesta de Tapia et al. (2019), la dimensión Gestión para la no violencia, se denominará Aseguramiento (Tabla 6).

Tabla 6. Descripción de los factores de Violencia escolar y Gestión de la Convivencia

Factores de Segundo orden	Factores de Primer orden	Abreviatura	Definición
G1 Violencia Escolar	F1 Violencia Verbal	VB	Agresiones por medio de palabras como insultos, amenazas, sobrenombres ofensivos.
	F2 Violencia Física	VF	Empujones y zamarreos, tirones de cabello, pellizcos, golpes de puño y patadas o golpes con objetos. Es violencia física indirecta cuanto es perpetrada sobre las pertenencias o materiales de trabajo de la víctima.
	F3 Exclusión Social	ES	Actos de discriminación o rechazo por rendimiento académico, nacionalidad, diferencias culturales o étnicas, características físicas o presentación personal.

	F4 Violencia Digital	VD	Agresiones a través del teléfono móvil u otros dispositivos de comunicación mediante internet, por medio de fotos, videos o mensajes de texto.
	F5 Violencia Profesor	VP	Agresiones del profesor hacia el estudiante, de tipo verbal, física o de discriminación.
G2 Gestión de la Convivencia	F6 Formación	FO	Prácticas para la reflexión y la educación basadas en el diálogo, respeto y aceptación legítima del otro, con la finalidad de disminuir el riesgo de situaciones de violencia.
	F7 Aseguramiento	AS	Construcción y cumplimiento de normas de convivencia para prevención, control y sanción de la violencia.
	F8 Participación	PA	Acciones orientadas a la integración de los miembros de la comunidad educativa, para contribuir a la construcción de espacios seguros y libres de maltrato.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Muñoz et al. (2017).

Procedimiento

Se contactó a los directores de algunos colegios y quienes aceptaron participar entregaron la información a los padres o tutores de los niños. Los padres recibieron un consentimiento informado y aviso de confidencialidad, autorizando a sus hijos para participar de la investigación. Los estudiantes, recibieron un asentimiento informado y participaron voluntariamente. En ambos casos, fueron informados sobre las características de la investigación, del instrumento y tiempo aproximado para responderlo. Haciendo hincapié en la voluntariedad de la participación, anonimato de los estudiantes, del colegio, al manejo de la información y sobre la publicación de resultados. Los colegios participantes brindaron un tiempo en horario de clases, para aplicar el instrumento como una actividad vinculada a la reflexión sobre la violencia y convivencia escolar. Todos los participantes respondieron el cuestionario en formato web desde computadores o tablets del respectivo centro escolar, en un lapso no mayor a 15 minutos. Cada estudiante participó de manera simultánea

junto a su respectivo curso, acompañados y asesorados por un profesor y/o encargado de convivencia escolar de la escuela.

Plan de análisis

Teniendo en cuenta el contexto donde se aplicó el instrumento, se consideró pertinente revisar el modelo del cuestionario y el contenido de los ítems mediante inter-juicio de expertos, valorando la eventual necesidad de trasladar, retener o eliminar ítems.

Se evaluó la normalidad de cada ítem empleando la prueba Kolmogorov-Smirnov a fin de escoger los posteriores métodos de análisis. Se efectuó Análisis factorial confirmatorio (AFC) empleando la matriz de correlaciones policóricas y el método de estimación de Mínimos Cuadrados Parciales Robusto (ULSMV). Se calculó el estadístico Chi-cuadrado y los índices de bondad de ajuste: (1) Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA); (2) Índice de Ajuste comparativo (CFI); y (3) Índice de Tucker-Lewis (TLI).

Se evaluó la validez convergente del instrumento donde cada factor debe presentar: (1) Cargas estandarizadas con valores mayores que 0,5 y significancia estadística p-valor menor que 0,05; (2) Fiabilidad compuesta con valores mayores que 0,7; y (3) Varianza media extractada (AVE) con valores mayores que 0,5. Para estimar la confiabilidad, se empleó la fiabilidad compuesta, a través del coeficiente omega de McDonald.

A fin de comparar la percepción de violencia entre grupos, primero se estudió la estructura de la escala a través de AFC para cada grupo de las categorías definidas. Posteriormente se realizó análisis de invarianza de medida

según categorías (ascendencia, sexo, dependencia administrativa, cobro, curso y edad), utilizando los modelos configural, métrico y escalar.

Dado que la distribución de las variables no se asemeja a la distribución normal, se aplicó la prueba Kruskal-Wallis para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre tres o más grupos. Posteriormente para la comparación por pares se utilizó la prueba U de Mann-Whitney.

Todos los análisis fueron realizados con los programas informáticos SPSS v. 27 (IBM Corp., 2020), MPlus v. 8.3 (Muthén & Muthén, 2022) y Excel v. 2206 (Microsoft, 2023).

4.1.3. Resultados

El inter-juicio de expertos implicó la retención de 74 ítems (Tabla 7), eliminando el n ° 1 y n ° 3 del factor violencia verbal (f1), el n ° 47 del factor violencia de profesor (f5), y los n ° 57 y n ° 61 del factor formación (f6). La prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró que los datos no se asemejan a una distribución normal ($p < 0,001$). El AFC evidenció que la estructura propuesta tiene un buen ajuste a los datos ($\chi^2=7304,699$; $DF=2618$; $RMSEA=0,036$; $CFI=0,914$; $TLI=0,911$). De evidencia validez convergente (Tabla 7) en tanto –todos– los ítems tienen saturaciones mayores que 0,5 con significancia estadística ($p < 0,001$), la fiabilidad compuesta de los factores es $\omega > 0,89$ y la AVE muestra valores sobre 0,5. Los indicadores de fiabilidad son excelentes, dado que los factores 1, 5 y 8 alcanzan un valor $\omega = 0,9$ y los demás factores $\omega > 0,9$.

Tabla 7. Estructura definitiva, Indicadores de validez convergente y Confiabilidad

Factores de segundo orden	Factores de primer orden	Ítems por factor	N° Ítem	Rango correlaciones Mínimo; Máximo	Fiabilidad compuesta	AVE
G1 Tipos de Violencia	F1 (VV)	8	1-8	0,578; 0,829	0,894	0,516
	F2 (VF)	11	9-19	0,615; 0,873	0,926	0,536
	F3 (ES)	10	20-29	0,595; 0,831	0,912	0,511
	F4 (VD)	9	30-38	0,728; 0,848	0,943	0,650
	F5 (VP)	8	39-46	0,570; 0,838	0,895	0,521
G2 Gestión de la convivencia	F6 (FO)	10	47-56	0,582; 0,804	0,912	0,510
	F7 (AS)	10	57-66	0,643; 0,805	0,917	0,528
	F8 (PA)	8	67-74	0,623; 0,782	0,892	0,510

Nota. Todos los ítems reportan significancia estadística ($p < 0,001$)

Fuente: Elaboración propia.

El AFC realizado con cada grupo de las categorías exploradas, tiene un buen ajuste a los datos (Tabla 8).

Tabla 8. AFC grupos de las categorías revisadas

Categoría	Grupo	N	X ²	DF	RMSEA	CFI	TLI
Ascendencia (ASC)	No Mapuche	865	5383,348	2599	0,035	0,913	0,909
	No Sabe	407	3415,274	2599	0,028	0,944	0,942
	Mapuche	132	2883,243	2599	0,029	0,942	0,940
Sexo (SEX)	Hombre	725	4817,809	2599	0,034	0,921	0,917
	Mujer	679	4415,148	2599	0,032	0,929	0,926
Dependencia (DEP)	Municipal	430	3655,251	2599	0,031	0,931	0,928
	Part-Subv	561	3774,791	2599	0,028	0,941	0,938
	Privado	413	3335,064	2599	0,026	0,927	0,924
Cobro (COB)	Gratuito	688	4231,881	2599	0,030	0,922	0,919
	Pagado	716	4154,266	2599	0,029	0,946	0,943
Curso (CUR)	5to. Básico	375	3309,719	2599	0,027	0,940	0,937
	6to. Básico	338	3370,381	2599	0,030	0,932	0,929
	7mo. Básico	377	3705,927	2599	0,034	0,917	0,914
	8vo. Básico	314	3777,217	2599	0,038	0,913	0,910
Edad (EDA)	11 años o menos	713	4196,680	2599	0,029	0,935	0,932
	12 años o más	691	4964,290	2599	0,036	0,916	0,912

Nota: Estadístico Chi-cuadrado con significancia estadística ($p < 0,001$) en todos los grupos.

Fuente: Elaboración propia.

No se observan cambios relevantes en los índices de bondad de ajuste (RMSEA; CFI) lo que permite alcanzar invarianza escalar en todas las categorías (Tabla 9).

Tabla 9. Contraste de invarianza de medida, según ascendencia

Categoría	Modelo	X ²	DF	RMSEA	CFI	TLI	ΔX^2	ΔDF	$\Delta RMSEA$	ΔCFI	ΔTLI
ASC	Configural	9039,684	7797	0,018	0,942	0,940	---	---	---	---	---
	Métrica	9148,334	7929	0,018	0,943	0,942	108,650	132	0,000	0,001	0,002
	Escalar	9374,489	8209	0,017	0,946	0,946	226,155	280	-0,001	0,003	0,004
SEX	Configural	9237,327	5198	0,033	0,924	0,921	---	---	---	---	---
	Métrica	9342,896	5264	0,033	0,923	0,921	105,569	66	0,000	-0,001	0,000
	Escalar	9445,358	5404	0,033	0,924	0,924	102,462	140	0,000	0,001	0,003
DEP	Configural	10510,513	7797	0,027	0,937	0,935	---	---	---	---	---
	Métrica	10866,019	7929	0,028	0,932	0,930	355,506	132	0,001	-0,005	-0,005
	Escalar	11474,656	8209	0,029	0,924	0,925	608,637	280	0,001	-0,008	-0,005
COB	Configural	8358,142	5198	0,029	0,936	0,933	---	---	---	---	---
	Métrica	8591,323	5264	0,030	0,933	0,931	233,181	66	0,001	-0,003	-0,002
	Escalar	8968,137	5404	0,031	0,928	0,928	376,814	140	0,001	-0,005	-0,003
CUR	Configural	14078,571	10396	0,032	0,926	0,923	---	---	---	---	---
	Métrica	14368,633	10594	0,032	0,924	0,923	290,062	198	0,000	-0,002	0,000
	Escalar	14815,461	11014	0,031	0,924	0,925	446,828	420	-0,001	0,000	0,002
EDA	Configural	9086,815	5198	0,033	0,926	0,923	---	---	---	---	---
	Métrica	9220,049	5264	0,033	0,925	0,923	133,234	66	0,000	-0,001	0,000
	Escalar	9391,125	5404	0,032	0,924	0,924	171,076	140	-0,001	-0,001	0,001

Nota: Estadístico Chi-cuadrado con significancia estadística ($p < 0,001$) en todos los casos.

Fuente: Elaboración propia

La prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes, encontró diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones Violencia Verbal, Violencia Física y Violencia de Profesor (Tabla 10).

Tabla 10. Prueba Kruskal-Wallis, categoría ascendencia

Factores	Estadístico de la prueba	Significancia estadística
Violencia verbal	20,099	<0,001
Violencia física	11,992	0,002
Exclusión social	4,016	0,134
Violencia digital	0,102	0,950
Violencia de profesor	14,017	0,001
Formación	0,141	0,932
Aseguramiento	1,180	0,554
Participación	1,182	0,554

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney develó diferencias estadísticamente significativas en los factores Violencia Verbal y Violencia Física, entre los grupos mapuche y no-mapuche, siendo el estudiante mapuche quien percibe más violencia (Tabla 11). El factor Violencia de Profesor, muestra diferencias estadísticamente significativas entre los grupos no-mapuche y no sabe, donde el estudiante no mapuche percibe más violencia (Tabla 11).

Tabla 11. Comparación de pares con prueba U de Mann-Whitney

	Grupo 1	Rango Promedio	Grupo 2	Rango Promedio	P
<i>Violencia Verbal</i>	no-mapuche	487,95	mapuche	571,38	0,002
	no-mapuche	609,85	no sabe	693,14	<0,001
	mapuche	280,32	no sabe	266,65	0,380
<i>Violencia Física</i>	no-mapuche	490,29	mapuche	556,06	0,014
	no-mapuche	616,25	no sabe	679,55	0,004
	mapuche	280,32	no sabe	266,65	0,380
<i>Violencia de Profesor</i>	no-mapuche	501,54	mapuche	482,34	0,437
	no-mapuche	663,63	no sabe	578,83	<0,001
	mapuche	287,20	no sabe	264,42	0,143

Fuente: Elaboración propia.

4.1.4. Discusión y conclusiones

El estudio proporciona una herramienta válida, confiable e invariante, lo que permite realizar comparaciones no sesgadas sobre la percepción de la violencia y gestión de la convivencia escolar en los grupos explorados. El análisis de invarianza de medida es particularmente relevante, ya que se reporta que muchos estudios que comparan variables entre dos o más grupos, no consideran si el constructo representa lo mismo para éstos (Caycho, 2017).

Los resultados muestran que en el sistema escolar chileno existe un desconocimiento sobre la percepción de violencia escolar, que considere las variaciones entre estudiantes que se identifican con otra cultura. Esto se relaciona con un estudio que encontró que los niños indígenas se desenvuelven en contextos sociales y escolares marcados por expresiones de violencia estructural (F. Muñoz & Muñoz, 2021). La violencia estructural limita las posibilidades de desarrollo vital de los sujetos pertenecientes a grupos subalternizados (Galtung, 2016; G. Muñoz et al., 2021).

Para cumplir con los objetivos propuestos, el estudio constató que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de violencia verbal y física en función de la ascendencia, siendo los estudiantes mapuche quienes perciben más violencia que los no mapuche. A partir de la teoría de la violencia estructural (Galtung, 2016), este hallazgo evidencia una violencia enraizada en la matriz eurocéntrica colonial y monocultural del sistema escolar chileno, que como herramienta de poder favorece el sometimiento del sujeto mapuche a la sociedad hegemónica (J. Mansilla et al., 2016; Nahuelpán et al., 2019). Asimismo, el desconocimiento de 'lo mapuche' se relaciona con una

escolarización que no considera las variaciones culturales en el desarrollo emocional de los niños. De manera que desconoce las creencias de la cultura mapuche sobre el saber sentir e incentiva un ideal afectivo común para todos los estudiantes. (Halberstadt et al., 2020; Riquelme et al., 2016, 2019).

El hallazgo relacionado con la percepción de violencia verbal se vincula con la burla, insultos y amenazas, que puede manifestarse de manera explícita o implícita. La violencia verbal percibida por los estudiantes mapuche puede estar relacionada con prácticas discriminatorias ejercidas por sus pares o profesores (Ortiz-Velosa & Arias-Ortega, 2019). Dichos autores refieren que los estudiantes mapuche han sido históricamente objeto de estigmatización o ridiculización por su rendimiento escolar, expresión de su cultura, apariencia física o su apellido. Los hallazgos realizados en el presente estudio –respecto a la violencia verbal– concuerdan con una investigación que reveló que actualmente existen manifestaciones específicas de violencia verbal hacia el estudiante mapuche (F. Muñoz & Muñoz, 2021). Éstas, tienen relación con no reconocer al mapuche como perteneciente a un pueblo originario, haciendo en cambio referencia al ser indio, al ser negro y a un recurrente prejuicio respecto a sus capacidades cognitivas. En el mismo sentido, una investigación que exploró la percepción de sujetos mapuche de la ciudad de Temuco (Chile), encontró rótulos y atributos meta estereotípicos (Saiz et al., 2009). Se identificó el rótulo mapuchito, que contiene los atributos de flojo, sucio, borracho, conflictivo, pobre y tonto. Luego, el rótulo indio, que incluye los atributos incapaz, primitivo, inferior e ignorante.

El hallazgo respecto a la percepción de violencia física se relaciona

con el uso de la fuerza en contra del otro, o cuando se provoca daño a las pertenencias de quien es víctima. En ambos casos el objetivo es la dominación y humillación, aunque en algunas ocasiones el objetivo del agresor sería imponerse en su entorno (Cedeño, 2020). Este hallazgo tiene relación con un estudio sobre violencia física en contexto escolar e indígena, la que se manifestaría como respuesta a la frustración por los procesos de adaptación, regulación de la emoción y capacidades para lograr acuerdos (Romero-Zepeda et al., 2018). Es posible considerar que un estudiante mapuche perciba de forma distinta la violencia física, porque está inmerso en un sistema educativo monocultural que constantemente ejerce una violencia simbólica estructural (Ortiz-Velosa & Arias-Ortega, 2019; Romero-Zepeda et al., 2018). Además, se ha reportado que existe una tendencia pacífica del estudiante mapuche en la resolución de conflictos en el medio escolar, en contraste con los estudiantes no mapuche (F. Muñoz & Muñoz, 2021). Esto, podría explicar –en parte– la mayor percepción de violencia física del estudiante mapuche, ya que tendría su origen en el espacio de socialización familiar. Está evidenciado que, en la educación para formar personas en el medio familiar y comunitario en contexto mapuche, subyace un particular valor a las conductas íntegras, especialmente el respeto hacia las demás personas (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Quintriqueo & Torres, 2012). Adicionalmente, existen antivalores y modelos de persona que no es deseable formar, vinculados a la violencia en la convivencia en comunidad (F. Muñoz & Muñoz, 2021). En un sentido más amplio, se demostró que el valor del respeto de las niñas mapuche trasciende al ser humano y abarca el mundo natural de los seres vivos no humanos (Alonqueo et al., 2022).

Los resultados muestran un número significativo de estudiantes que no se identifican culturalmente como mapuche ni como no mapuche. Aunque el instrumento no explica el porqué de la no identificación cultural, algunos estudios indican que el sistema educativo escolar ha tensionado la identidad cultural de los niños mapuche, llevándolos a la asimilación (G. Muñoz, 2021; Ortiz-Velosa & Arias-Ortega, 2019). Los estudiantes que perciben discriminación explícita o implícita, entendida como una forma de violencia verbal, optan por abandonar aspectos identitarios que los caracterizan como estudiantes mapuche (Ortiz-Velosa & Arias-Ortega, 2019). Lo anterior, estaría intencionado por las políticas de asimilación impuestas por el Estado chileno para formar la idea de superioridad de lo europeo occidental respecto a lo indígena y, de lo urbano por sobre lo rural (Bengoa, 2009; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Quintriqueo & Quilaqueo, 2019). De esta forma, el estudiante mapuche interactúa en un sistema que moviliza su deculturación como indígena y que promueve su sentido de pertenencia al Estado, al tiempo que abandona la pertenencia a su cultura. Prueba de esto, son los hallazgos realizados por Mansilla & Imilan (2020), que develan mecanismos del Estado chileno para el despojo territorial del mapuche, quienes finalmente se ven presionados a negar su condición de indígenas, sus apellidos y la práctica de sus tradiciones. No obstante, no es posible saber por qué un estudiante no logra autoidentificarse como perteneciente o no al pueblo mapuche.

Los hallazgos realizados, son relevantes en tanto no existen otras investigaciones que refieran a los objetivos e hipótesis planteados en la presente investigación. Además, tienen relación con diversos estudios internacionales

respecto a violencia escolar, discriminación y salud. Al respecto, Peguero & Jiang (2016) encontraron altas correlaciones positivas entre pertenencia étnica y victimización, demostrando que los jóvenes que pertenecen a una etnia y se relacionan con quienes no pertenecen, sufren más violencia escolar que los demás estudiantes. Un estudio sobre deserción escolar, concluyó que los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos que sufren violencia escolar, tienen un mayor riesgo de abandonar sus estudios (Peguero, 2011). En este sentido, los estudiantes indígenas con un fuerte arraigo cultural tienen mayor riesgo de deserción escolar, ya que en los centros escolares no se usa su lengua, lo que propicia una incidencia negativa en su desempeño académico (De la Cruz & Heredia, 2019). En el ámbito de la salud, se ha demostrado que las personas pertenecientes a una etnia, que perciben ser discriminadas, ven incrementado el riesgo de padecer patologías físicas y mentales, aunque –cabe destacar– la correlación positiva entre discriminación y enfermedades es más fuerte en sujetos discriminados por género, edad y sexualidad (Álvarez-Gálvez, 2016). Esto último permite –a lo menos– preguntarse, si es mayor la percepción de discriminación en una persona indígena, en función de su género, edad y sexo.

Si bien existen estudios internacionales que abordan la percepción de violencia -y seguridad- de los estudiantes indígenas, este estudio se circunscribe al sistema escolar chileno y particularmente al contexto mapuche. En otros países, existe evidencia de estudios cualitativos realizados que permiten sostener que, en espacios de diversidad social y cultural predominan las relaciones hegemónicas en una lógica de violencia estructural. De lo anterior, es plausible afirmar que, estos desequilibrios de poder entre la sociedad dominante

y dominada han representado una realidad en los espacios escolares con presencia de estudiantes indígenas. Un estudio realizado por Burrage et al. (2022) describe el caso de las escuelas residenciales indias (IRS) en Canadá, en que los niños indígenas fueron retirados de sus comunidades e internados en las IRS, donde sufrieron abusos psicológicos, físicos y sexuales. Hasta el día de hoy, esto tiene consecuencias no sólo para las víctimas sobrevivientes, sino también para sus familias y las comunidades indígenas, porque ha impedido la transmisión cultural y ha provocado la pérdida de su lengua. Un estudio de Whitehead (2017) revisa el sistema escolar impuesto en las colonias británicas tras la Segunda Guerra Mundial, que consiguió imponer y reforzar la superioridad cultural de Gran Bretaña enviando mayoritariamente profesoras. Esto supuso la transformación de algunas colonias en lugares predominantemente divididos en función de la clase, el género, la raza y la nacionalidad. Un estudio de Chilisa y Mertens (2021) revela la existencia de un racismo epistémico arraigado y un trato perjudicial, que da lugar a la discriminación a través de la educación, imponiendo las formas de construcción del conocimiento y los símbolos de la cultura dominante. Esto va en detrimento de las raíces culturales de los grupos involuntariamente dominados y minoritarios en diferentes países. Es el caso del pueblo mapuche, revisado en el presente estudio, donde el Estado chileno no considera los componentes de la educación familiar mapuche (Quilaqueo et al., 2014; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Dichos elementos bien podrían contribuir a la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar (F. Muñoz & Muñoz, 2021) al considerar las variaciones culturales en los procesos de socialización emocional (Halberstadt et al., 2020; Riquelme et al., 2016, 2019).

En relación con las hipótesis planteadas, se confirma la Hipótesis 1, dada la evidencia de diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes mapuche y no mapuche respecto a la percepción de violencia escolar. Se rechaza la Hipótesis 2, en tanto no existen diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes mapuche y no mapuche, respecto a la percepción de gestión de la convivencia escolar. Se confirma la Hipótesis 3, ya que se demostró que los estudiantes mapuche perciben mayor violencia escolar que los estudiantes no mapuche. Sin embargo, sobre la Hipótesis 3, se debe considerar que las diferencias se encontraron en las dimensiones de violencia física y violencia verbal.

Vistos los hallazgos realizados, los centros educativos insertos en espacios de diversidad social y cultural en contexto mapuche, deben considerar adecuaciones en la gestión de la convivencia escolar que conduzcan a disminuir y prevenir la violencia escolar. Particularmente en los elementos que incidan en la violencia verbal y física relacionada con las interacciones entre estudiantes mapuche y no mapuche. Las acciones que se incorporen pueden ser abordadas de manera local por los establecimientos escolares, pues la normativa vigente en Chile permite que los administradores educacionales –desde su gestión– propicien la descentralización y mejoren la pertinencia de la política pública (Ascorra & Morales, 2019). Sin embargo, los cambios en la gestión de la convivencia no deben omitir la producción de conocimiento de los últimos años, en materia de educación en contexto mapuche. Será fundamental tomar en cuenta las variaciones en el desarrollo socioemocional entre estudiantes de diferentes culturas (Halberstadt et al., 2020; Riquelme et al., 2016, 2019), así

como establecer como parte del quehacer educativo la integración de la familia y de la comunidad (G. Muñoz, 2019).

La proyección del estudio está en la posibilidad de replicarlo en otros contextos escolares locales y regionales, a fin de explorar las variaciones en la percepción respecto a cada dimensión del instrumento. Futuros análisis pueden considerar comparación por edad, sexo, curso, dependencia administrativa de los centros, financiamiento de éstos y nivel socioeconómico de las familias. De igual forma, un futuro estudio puede contemplar la complementariedad metodológica incluyendo diseños e instrumentos cualitativos, para profundizar en la noción de violencia escolar que subyace a la percepción de los estudiantes.

Dentro de las limitaciones del estudio que pueden representar además una mejora para futuras investigaciones, está el desconocimiento de la caracterización del grupo de ascendencia etiquetado como 'no sabe'. Lo anterior, impide tener certeza sobre las razones que dan lugar a que, un estudiante señale desconocer si pertenece o no a la etnia mapuche. Además, por el tamaño de la muestra y que ésta pertenece sólo a una ciudad, los hallazgos no pueden ser generalizados a la población escolar del país. No obstante, los hallazgos pueden ser considerados valiosos para el contexto de la ciudad de Temuco y potencialmente de La Araucanía, toda vez que se trata de la región del país con mayor proporción de personas mapuche respecto de su población total.

4.2. Estudio 2

Validación de una versión abreviada del cuestionario CENVI para medir la percepción de violencia escolar y gestión de la convivencia de estudiantes chilenos: Diferencias en pandemia y postpandemia.

4.2.1. Objetivos e hipótesis

Objetivo General

Especificar un modelo abreviado del Cuestionario CENVI que sea válido, confiable e invariante, por intermedio de inter-juicio de expertos y análisis de las propiedades psicométricas, para conocer la prevalencia de Violencia Escolar y percepción de la Gestión de la Convivencia en perspectiva de estudiantes en centros escolares chilenos.

Hipótesis

H1: La versión abreviada de las escalas dispone de buenos indicadores de bondad de ajuste, indicadores de confiabilidad y de validez.

H2: La escala propuesta, tiene el mismo significado para los grupos de las categorías género, etnia, dependencia y curso.

H3: Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de violencia, entre estudiantes mapuche y no-mapuche.

H4: Existen diferencias estadísticamente significativas, entre los participantes en pandemia (clases online, presenciales e híbridas) con los estudiantes postpandemia (clases presenciales).

H5: No existe una relación causal de los resultados de la Gestión de

la Convivencia sobre la Violencia Escolar.

4.2.2. Materiales y método

El estudio se fundamenta en una metodología de la investigación en psicología y educación de tipo cuantitativa con diseño transversal, descriptivo y comparativo (Bisquerra, 2019; León & Montero, 2015; McMillan & Schumacher, 2005).

Participantes

Muestra 1 (Pandemia, accedida en diciembre de 2021) se compone de 848 niños y jóvenes de la comuna de Temuco (Chile), con edades desde 9 hasta 14 años ($M=11,9$; $DS=1,3$) que cursaban desde 5to. hasta 8vo. año básico en 4 colegios, 2 particulares-subvencionados y 2 municipales.

Muestra 2 (Postpandemia, accedida en noviembre de 2022) se compone de 1022 niños y jóvenes de la comuna de Temuco (Chile), con edades desde 9 hasta 14 años ($M=11,5$; $DS=1,13$) que cursaban desde 5to. hasta 8vo. año básico en 4 colegios, 2 particulares-subvencionados y 2 municipales.

En la Tabla 12, se aprecia en detalle la caracterización de los participantes de ambas muestras.

Tabla 12. Caracterización de los participantes

Categorías	Grupos	Pandemia*		Postpandemia	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Género	Hombres	420	49,5	540	52,8
	Mujeres	428	50,5	482	47,2
Nacionalidad	Chilena	840	99,1	20	98,0
	Extranjera	8	50,5	20	2,0
Etnia	No pertenece	494	58,3	542	53,0
	Mo sabe	106	12,5	348	33,5
	Mapuche	248	29,2	138	13,5
Dependencia	Municipal	372	43,9	576	56,4
	Subvencionado	476	56,1	446	43,6
Colegios	Municipal 1	190	22,4	282	27,6
	Municipal 2	182	21,5	294	28,8
	Part. Subv. 1	211	24,9	209	20,5
	Part. Subv. 2	265	31,3	237	23,2
Curso	5to. Básico	188	22,2	269	26,3
	6to. Básico	227	26,8	243	23,8
	7mo. Básico	187	22,1	275	23,9
	8vo. Básico	246	29,0	235	23,0
Modalidad clases	Online	662	78,1	0	0,00
	Presencial	46	5,4	1022	100,00
	Online y presencial	140	16,5	0	0,00

* La muestra pandemia corresponde al período de 'retorno paulatino' a la presencialidad.

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

En ambas muestras, los participantes respondieron la versión completa del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI) de Muñoz-Troncoso et al. (2023), que explora percepciones de los estudiantes respecto a los tipos de violencia escolar y gestión de la convivencia (Tabla 2). El estudio de Muñoz-Troncoso et al. (2023) demostró evidencia a favor de diferentes elementos de validez y confiabilidad. El instrumento tiene un buen ajuste del modelo propuesto a los datos: $X^2=7304,699$; $DF=2618$; $RMSEA=0,036$; $CFI=0,914$; $TLI=0,911$. Los factores de primer orden F1 al F5 tienen medidas de correlación desde 0,6 a 0,9, y miden un factor de segundo orden (G1) Tipos de violencia. Los factores de primer orden F6 al F8 presentan correlaciones desde 0,7 a 0,8 y miden un factor de segundo orden (G2) Gestión

de la convivencia. Todos los ítems tienen cargas factoriales mayores que 0,5 con significancia estadística ($p < 0,001$). La fiabilidad compuesta para todos los factores de primer orden es $\omega > 0,89$. La varianza media extractada (AVE) muestra valores mayores que 0,5. Finalmente, los indicadores de fiabilidad son óptimos ($\omega \geq 0,9$). Las propiedades señaladas se muestran en la Tabla 13.

Tabla 13. Estructura y propiedades del cuestionario CENVI

Factores de segundo orden	Factores de primer orden	Ítems por factor	N° ítem	Rango correlaciones Mínimo; Máximo	Fiabilidad compuesta	AVE
G1 Tipos de Violencia	F1 (VV)	8	1-8	0,578; 0,829	0,894	0,516
	F2 (VF)	11	9-19	0,615; 0,873	0,926	0,536
	F3 (ES)	10	20-29	0,595; 0,831	0,912	0,511
	F4 (VD)	9	30-38	0,728; 0,848	0,943	0,650
	F5 (VP)	8	39-46	0,570; 0,838	0,895	0,521
G2 Gestión de la convivencia	F6 (FO)	10	47-56	0,582; 0,804	0,912	0,510
	F7 (AS)	10	57-66	0,643; 0,805	0,917	0,528
	F8 (PA)	8	67-74	0,623; 0,782	0,892	0,510

Nota: La saturación de todos los ítems reporta significancia estadística ($p < 0,001$).

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento es una escala de auto respuesta tipo Likert, en que los estudiantes opinan sobre la frecuencia con la que ocurren las situaciones expresadas en los ítems. Los indicadores de los factores 1 al 5 están redactados en dirección negativa y los ítems de los factores 6 al 8 en dirección positiva. Las puntuaciones son: Nunca=1; Pocas veces=2; Frecuentemente=3; Siempre=4. Por lo anterior, en los factores que miden tipos de violencia, a mayor puntaje mayor percepción de violencia y en los factores que miden gestión de la convivencia, a mayor puntaje mejor percepción de gestión de la convivencia escolar.

A continuación se describen las situaciones referidas por cada factor de primer orden, de acuerdo a lo informado en el estudio de Muñoz et al. (2017):

F1. Violencia verbal (VV). Agresiones por medio de palabras como insultos, amenazas, sobrenombres ofensivos.

F2. Violencia física (VF). Empujones y zamarreos, tirones de cabello, pellizcos, golpes de puño y patadas o golpes con objetos. Es violencia física indirecta cuando es perpetrada sobre las pertenencias o materiales de trabajo de la víctima.

F3. Exclusión social (ES). Actos de discriminación o rechazo por rendimiento académico, nacionalidad, diferencias culturales o étnicas, características físicas o presentación personal.

F4. Violencia digital (VD). Agresiones a través del teléfono móvil u otros dispositivos de comunicación mediante internet, por medio de fotos, videos o mensajes de texto.

F5. Violencia de profesor (VP). Agresiones del profesor hacia el estudiante, de tipo verbal, física o exclusión.

F6. Formación (FO). Prácticas para la reflexión y la educación basadas en el diálogo, respeto y aceptación legítima del otro, con la finalidad de disminuir el riesgo de situaciones de violencia.

F7. Aseguramiento (AS). Construcción y cumplimiento de normas de convivencia para prevención, control y sanción de la violencia.

F8. Participación (PA). Acciones orientadas a la integración de los miembros de la comunidad educativa, para contribuir a la construcción de espacios seguros y libres de maltrato.

Procedimiento

Se invitó a participar por intermedio de los directores de varios colegios de la ciudad. Aquellos que aceptaron, proporcionaron información a los padres o tutores de los estudiantes. Se entregó a los padres un consentimiento informado y un aviso de confidencialidad, permitiendo así que sus hijos fueran parte de la investigación. Los estudiantes recibieron un asentimiento informado y participaron de manera voluntaria. Ambos documentos informaban sobre las características de la investigación, el instrumento utilizado y el tiempo aproximado necesario para completarlo. Además, se hizo énfasis en la participación voluntaria, el anonimato de los estudiantes y del colegio, el manejo de la información y la publicación de los resultados.

Los colegios participantes asignaron un tiempo durante el horario escolar para aplicar el instrumento como una actividad relacionada con la reflexión sobre la violencia y la convivencia escolar. Los estudiantes respondieron el cuestionario en formato web utilizando computadoras o tablets proporcionadas por la institución educativa, en un lapso no superior a 15 minutos. Cada estudiante participó simultáneamente junto a su respectivo curso, acompañado y asesorado por un profesor y/o el encargado de convivencia escolar del establecimiento.

Plan de análisis

El cuestionario se aplicó en dos momentos (pandemia y pospandemia), y la muestra total se dividió en dos; La primera muestra (pandemia) se utilizó para explorar el modelo abreviado y la segunda

(pospandemia) para validarlo. Considerando las características del instrumento expuestas en los estudios sobre su elaboración, validación y re-especificación (F. Muñoz, 2014; F. Muñoz et al., 2017; Muñoz-Troncoso et al., 2023), sumado al objetivo de obtener un modelo abreviado, se tomó como primer elemento de validez el inter-juicio de expertos.

Se evaluó la normalidad de todos los ítems por intermedio de la prueba Kolmogorov-Smirnov y posteriormente se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) utilizando la matriz de correlaciones policóricas y el método de estimación de Mínimos Cuadrados Parciales Robusto (ULSMV). Se calculó el estadístico Chi-cuadrado y los indicadores de bondad de ajuste: (1) Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA); (2) Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) y; (3) Índice de Tucker-Lewis (TLI).

La validez convergente de las escalas fue evaluada esperando el cumplimiento de tres condiciones para cada factor: (1) Cargas estandarizadas de los ítems con valores mayores que 0,5 y un significancia estadística ($p < 0,005$); (2) Varianza media extractada (AVE) con valores mayores que 0,5 y; (3) Fiabilidad compuesta con valores mayores que 0,7. Revisado lo anterior, se evaluó la confiabilidad por medio del coeficiente omega de McDonald.

La validez discriminante se revisó comparando la varianza compartida y la varianza extraída. De esta manera, si la AVE de una variable latente es mayor que el cuadrado de la corrección entre ésta y los otros factores, se demostrará validez discriminante. Si no se evidencia validez discriminante y existen altas correlaciones entre factores de primer orden, se re-especificará un modelo que los fusione, siempre que el resultado de éste sea significativo. Si el

modelo resultante no es significativo, las variables latentes de primer orden con altas correlaciones conformarán un factor de segundo orden.

Con el propósito de evaluar la estructura del instrumento para las categorías género, etnia, dependencia y curso, se realizó AFC a cada grupo de las categorías y Análisis de invarianza de medida. Estos dos procedimientos se realizaron también a las muestras Pandemia y Postpandemia, es decir, AFC a cada muestra, AFC y Análisis de invarianza de medida a las muestras unificadas.

A través de la prueba U de Mann-Whitney se compararon los puntajes promedio de los grupos mapuche y no-mapuche, para revisar diferencias en los factores de violencia escolar. El mismo procedimiento se aplicó a las muestra 1 y 2, con el propósito de revisar diferencias en la percepción de violencia entre Pandemia y Postpandemia.

Con la finalidad de entregar una escala interpretable para los establecimientos educacionales, se calcularon baremos por intermedio del análisis de clúster k-medias, determinando tres clústeres para diferenciar niveles altos, medios y bajos en cada factor de primer orden y en los factores de segundo orden.

Se efectuó un análisis a través de modelos de ecuaciones estructurales (SEM) para medir el efecto de la gestión de la convivencia sobre la violencia escolar.

Los análisis fueron realizados con Microsoft Excel (Microsoft, 2023), SPSS v.23 (IBM Corp., 2020), RStudio (RStudio Team, 2022), Mplus v.8.1 (Muthén & Muthén, 2022) y G*Power v.3.1.9.6 (Buchner et al., 2020).

4.2.3. Resultados

El inter-juicio de expertos retuvo 3 ítems por factor y se propuso una variable latente adicional respecto a la Gestión de la Convivencia. Dado que el modelo de 9 factores no mostró validez discriminante entre todas las variables latentes y, que la fusión de factores mostró índices de bondad de ajuste inadecuados, se optó por un modelo con factores de segundo orden (Tabla 14).

Tabla 14. Estructura de la versión abreviada del Cuestionario CENVI

Factores de segundo orden		Factores de primer orden		Abreviatura	Variables
G1	Violencia Escolar	F1	Violencia verbal	VV	X1–X3
		F2	Violencia física	VF	X4–X6
		F3	Exclusión social	ES	X7–X9
		F4	Violencia digital	VD	X10–X12
		F5	Violencia profesor	VP	X13–X15
G2	Gestión de la Convivencia	F6	Reflexión	RE	X16–X18
		F7	Formación	FO	X19–X21
		F8	Aseguramiento	AS	X22–X24
		F9	Participación	PA	X25–X27

Fuente: Elaboración propia.

En la muestra 1 y 2 se comprueba que los datos no siguen una distribución normal, mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < 0,001$). La muestra 1, evidencia un buen ajuste del modelo propuesto a los datos, lo que permitió proseguir con los análisis de la muestra 2 y comprobar que el ajuste también es adecuado (Tabla 15).

Tabla 15. Índices de bondad de ajuste de ambas muestras

Muestra	N	X2	DF	p-valor	RMSEA	CFI	TLI
Muestra 1	848	750,451	314	<0,001	0,041	0,955	0,950
Muestra 2	1022	944,023	314	<0,001	0,044	0,946	0,940

Fuente: Elaboración propia.

Los siguientes resultados corresponden al análisis de la muestra 2. En la Tabla 16 se evidencia que todos los indicadores de la escala tienen

saturaciones mayores que 0,7 con significancia estadística ($p < 0,001$), cada factor muestra una fiabilidad compuesta $\omega > 0,8$ y una AVE $> 0,5$, lo que es evidencia de validez convergente. El instrumento posee buenos indicadores de confiabilidad, pues cada variable latente mostró valores $\omega \geq 0,8$.

Tabla 16. Indicadores de validez convergente y de confiabilidad

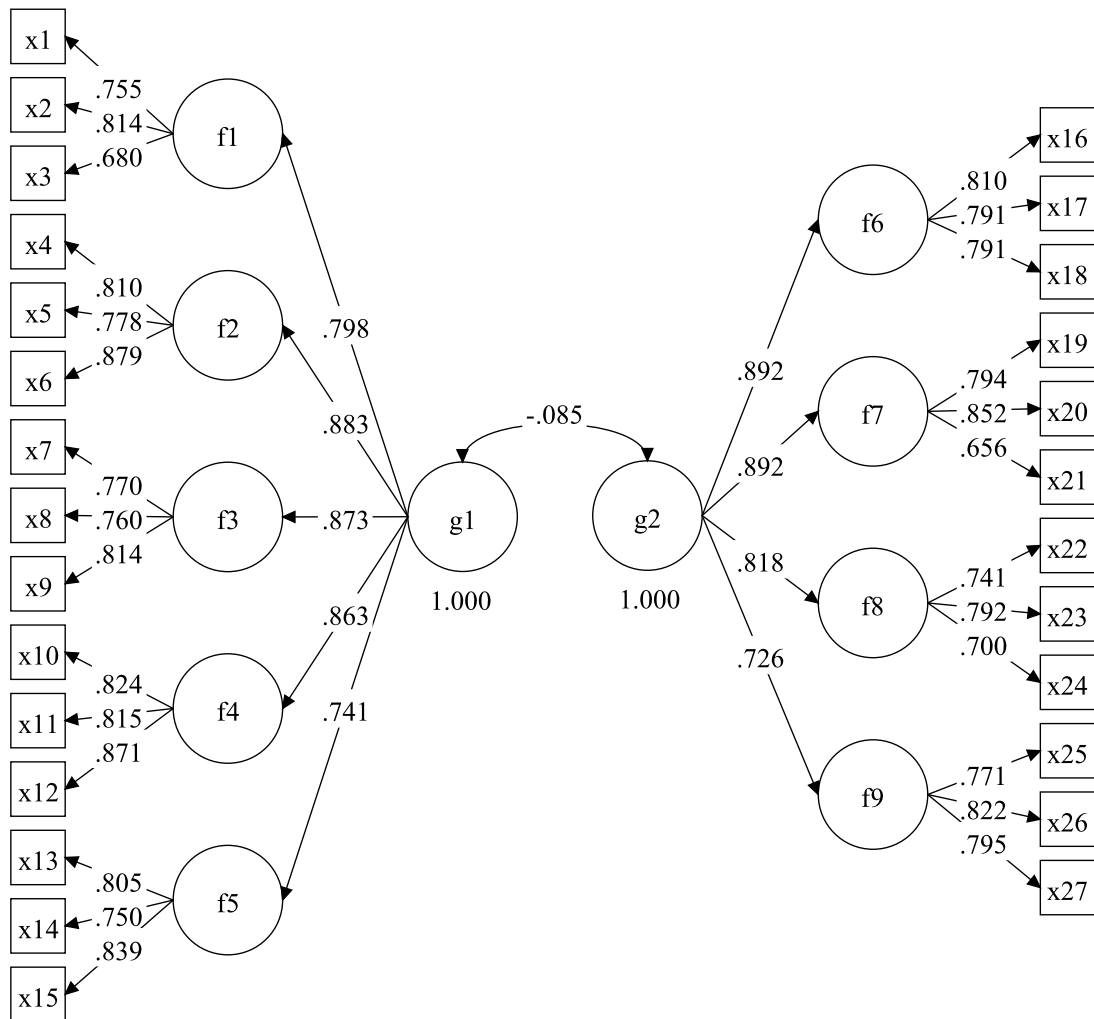
Factores de Segundo Orden	Factores de Primer Orden	Rango Correlacione Mínimo – Máximo	Fiabilidad Compuesta	AVE
Violencia Escolar	VV	0,680 – 0,814	0,8	0,565
	VF	0,778 – 0,879	0,9	0,678
	ES	0,760 – 0,814	0,8	0,611
	VD	0,814 – 0,871	0,9	0,700
	VP	0,750 – 0,839	0,8	0,638
Gestión de la Convivencia	RE	0,791 – 0,810	0,8	0,636
	FO	0,656 – 0,852	0,8	0,596
	AS	0,700 – 0,792	0,8	0,555
	PA	0,771 – 0,822	0,8	0,634

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 4 se aprecian las cargas de los factores de primer orden hacia los factores de segundo orden respectivo.

Figura 4. Diagrama del modelo de medida. Violencia Escolar y Gestión de la

Convivencia



Fuente: Elaboración propia.

Se presentan en la Tabla 17, los índices de bondad de ajuste del AFC para cada grupo de las categorías definidas, las que tienen un buen ajuste a los datos.

Tabla 17. Resultados de los AFC los grupos explorados

CATEGORÍAS	GRUPOS	N	X2	DF	RMSEA	CFI	TLI
Género	Masculino	540	570,425	314	0,039	0,957	0,952
	Femenino	482	682,639	314	0,049	0,934	0,923
Etnia	No pertenece	542	688,016	314	0,047	0,940	0,933
	No sabe	342	497,640	314	0,041	0,951	0,945
	Mapuche	138	425,544	314	0,051	0,922	0,913
Dependencia	Municipal	576	652,754	314	0,043	0,946	0,939
	Part. Subv.	446	544,916	314	0,041	0,948	0,942
Curso	5to. Básico	269	465,992	314	0,042	0,940	0,933
	6to. Básico	243	487,670	314	0,048	0,933	0,925
	7mo. Básico	275	433,684	314	0,037	0,956	0,951
	8vo. Básico	235	497,331	314	0,050	0,944	0,938

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de invarianza de medida, en todas las categorías mostró buenos indicadores y variaciones de RMSEA, CFI y TLI no relevantes, lo que permitió alcanzar la invarianza escalar (Tabla 18).

Tabla 18. Invarianza de medida de las categorías exploradas

CATEGORÍA	NIVEL	RMSEA	CFI	TLI	Δ RMSEA	Δ CFI	Δ TLI
Género	Configural	0,044	0,946	0,940	-	-	-
	Métrica	0,043	0,947	0,943	0,001	0,001	0,003
	Escalar	0,042	0,945	0,945	0,001	0,002	0,002
Etnia	Configural	0,045	0,944	0,937	-	-	-
	Métrica	0,043	0,944	0,941	0,002	0,000	0,004
	Escalar	0,039	0,950	0,951	0,004	0,006	0,010
Dependencia	Configural	0,042	0,947	0,940	-	-	-
	Métrica	0,041	0,947	0,943	0,001	0,000	0,003
	Escalar	0,042	0,942	0,942	0,001	0,005	0,001
Curso	Configural	0,044	0,944	0,937	-	-	-
	Métrica	0,043	0,943	0,940	0,001	0,001	0,003
	Escalar	0,043	0,937	0,940	0,000	0,006	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 19, los estudiantes mapuche perciben mayor violencia física, verbal y exclusión social que los estudiantes no mapuche. Las diferencias estadísticamente significativas están dadas en la violencia física y exclusión social.

Tabla 19. Diferencias de percepción de violencia entre Mapuche y No-Mapuche.

Prueba U de Mann-Whitney.

Variables	Ascendencia		Z	U	p	1-β	d
	No-Mapuche n = 542 Rango Promedio	Mapuche n = 138 Rango Promedio					
Violencia Escolar							
VV	332,98	370,03	-1,992	33.323,5	0,046	0,52	0,20
PV	338,52	348,28	-0,527	36.324,0	0,598	0,71	0,08
SE	329,80	382,51	-2,838	31.600,0	0,005	0,52	0,28
DV	341,70	335,79	-0,324	36.848,0	0,746	0,75	0,02
TV	345,28	321,71	-1,294	44.396,0	0,196	0,38	0,09

Fuente: elaboración propia.

Los baremos para los factores de primer y segundo orden son presentados en la Tabla 20.

Tabla 20. Niveles según baremación para factores de primer y segundo orden

Factor	Bajo	Medio	Alto
VV	3-6	7-9	10-12
VF	3-4	5-8	9-12
ES	3-5	6-9	10-12
VD	3-5	6-9	10-12
VP	3-5	6-8	9-12
ER	3-5	6-9	10-12
FO	3-5	6-8	9-12
AS	3-5	6-9	10-12
PA	3-5	6-9	10-12
Violencia	15-28	29-40	41-60
Convivencia	12-25	26-35	36-48

Fuente: Elaboración propia.

El modelo que incluye el efecto directo de la Convivencia sobre la Violencia tiene un buen ajuste a los datos (RMSEA=.044; CFI=.946, TLI=.940), el efecto de la Convivencia sobre la Violencia es estadísticamente significativo, pero de un tamaño muy pequeño ($\gamma=.08X$, $p<.05$). Debido al tamaño muy pequeño del efecto se decide comparar el ajuste de este modelo especificando un efecto igual a 0. Se observa que presenta un mejor ajuste a los datos (RMSEA=.035; CFI=.967, TLI=.963) y el delta CFI ($\Delta CFI=-.021$) indica que la mejora en el ajuste del modelo es estadísticamente significativa. Por lo que se

establece que en los datos el efecto de Convivencia sobre la Violencia es nulo.

Los índices de bondad de ajuste de la unificación de ambas muestras y de las muestras prepandemia y pandemia son buenos (Tabla 21).

Tabla 21. Índices de bondad de ajuste AFC Muestra 1 y 2

Muestra	N	X ²	DF	p-valor	RMSEA	CFI	TLI
Muestras unificadas	1870	1245,738	314	<0,001	0,040	0,962	0,957
Muestra en Pandemia	848	750,451	314	<0,001	0,041	0,955	0,950
Muestra en Postpandemia	1022	944,023	314	<0,001	0,044	0,946	0,940

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 22, el modelo satisface hasta la invarianza escalar entre la muestra unificada.

Tabla 22. Contraste de invarianza de medida muestra unificada

	NIVEL	RMSEA	CFI	TLI	Δ RMSEA	Δ CFI	Δ TLI
Muestra 1 y 2	Configural	0,042	0,951	0,945	-	-	-
	Métrica	0,041	0,950	0,946	0,001	0,001	0,001
	Escalar	0,042	0,945	0,945	0,001	0,005	0,001

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 23 muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las muestras pandemia y postpandemia con un gran tamaño de efecto, donde se percibe más violencia en el período de clases presenciales.

Tabla 23. Diferencias en la percepción de violencia entre Prepandemia y Pandemia. Prueba U de Mann-Whitney

Variables	Período		Z	U	p	1-β	d
	Pandemia n = 848 Rango Promedio	Postpandemia n = 1022 Rango Promedio					
Violencia Escolar							
VV	733,66	1102,97	-14,519	262.169,5	<0,001	1	0,72
PV	721,30	1113,23	-15,911	251.684,5	<0,001	1	0,76
SE	761,68	1079,72	-12,835	285.932,0	<0,001	1	0,58
DV	734,30	1102,45	-15,670	262.707,0	<0,001	1	0,72
TV	749,60	1090,20	-14,760	275.224,0	<0,001	1	0,67

Fuente: elaboración propia.

4.2.4. Discusión y conclusiones

La invasión y colonización es una experiencia compartida por todos los pueblos indígenas del mundo, cuyos efectos –para quienes sobrevivieron– han perdurado hasta la actualidad (Lipscombe et al., 2020; Porma, 2012). En Chile, el pueblo mapuche ha resistido y luchado con diferentes matices en distintos tiempos (Bengoa, 2009), sin que esto haya mitigado las consecuencias de doscientos años de usurpación, discriminación y dominación perpetrada por el Estado chileno (Muñoz-Troncoso et al., 2023).

Si bien la colonización se implementa desde la invasión militar, religiosa y escolar en territorio mapuche (Coates, 2004; Correa & Mella, 2010), la educación escolar ha marcado una presencia prolongada y con mayores efectos en las transformaciones de niños y jóvenes mapuche. En dicho contexto, la educación en Chile ha sido empleada como un mecanismo de control y minorización donde, por una parte, se implementó una enseñanza parcializada y reducida del currículum escolar, y por otra, se centró en la enseñanza de la subalternización, la vergüenza étnica y la moral judeo-cristiana (Bengoa, 2009; Horst & Gitz-Johansen, 2010; Quintriqueo & Muñoz, 2015; Whitehead, 2017).

Por lo anterior, cobra relevancia que la investigación en materia de violencia y gestión de la convivencia, considere las variaciones culturales del desarrollo emocional en espacios de diversidad sociocultural (Muñoz-Troncoso et al., 2023). Al respecto, el presente estudio pone a disposición una escala apta de ser aplicada en espacios educativos con altos porcentajes de estudiantes mapuche. Es posible sostener que los modelos educativos implementados por los pueblos indígenas favorecen el desarrollo socioemocional de los niños y

adolescentes, lo que es desarrollado desde prácticas dialógicas centradas en los actos de escucha y habla (Bizama-Colihuinca et al., 2023; Riquelme et al., 2016, 2019). Asimismo, existen estudios internacionales con relevantes hallazgos sobre la socialización familiar en contexto indígena. Es el caso de la investigación de Mesinas & Pérez (2016) en población indígena de Estados Unidos, quienes evidenciaron la importancia de la transmisión y preservación de la cultura, particularmente al practicarla en su propia lengua. Otro estudio, realizado con niños indígenas de Australia, demostró que la transmisión de valores y tradiciones durante la primera infancia influyó positivamente en su ajuste socioemocional (Dockery, 2020). En el sudeste asiático en tanto, los resultados expuestos por Chua et al. (2019), sugieren que la socialización y transmisión cultural de los pueblos indígenas tendría una estrecha relación con la resiliencia que pueden desarrollar en la adultez. Al respecto, el pueblo mapuche y/o el sujeto mapuche es educado en una doble racionalidad (Quilaqueo et al., 2023), para ser aceptado socialmente ante la población dominante, en este caso la sociedad Chilena (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Este hecho es confirmado por Murray, et al. (2015), quienes sostienen que los padres adoptan modelos extranjeros de crianza para ser catalogados como buenos padres ante el Estado.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción de violencia verbal y exclusión social entre estudiantes Mapuche y No-Mapuche, donde el sujeto indígena es quien percibe más violencia. Asimismo, el estudiante mapuche percibe más violencia verbal, y aunque no se encontró significancia estadística, los resultados se relacionan con el estudio de Muñoz et al. (2023). Los hallazgos de la presente investigación podrían estar

relacionados con el sistema de creencias develado en la investigación de Riquelme et al. (2019), sobre el desarrollo emocional en la cultura mapuche, donde el sistema escolar no considera las variaciones culturales entre estudiantes Mapuche y No-Mapuche. Lo anterior, tendría origen en los modelos de crianza, como la formación para aprender a escuchar y observar atentamente, ante lo cual se categoriza a los estudiantes mapuche como introvertidos o tímidos, aminorándolos en supuestos o prejuicios (Bizama-Colihuinca et al., 2023).

Es así como las variaciones en la percepción de estudiantes indígenas sobre la violencia, se relaciona con la educación familiar mapuche donde el respeto, bondad y generosidad son componentes fundamentales en la formación de las nuevas generaciones. Entonces, es factible aseverar que la historia de violencia, discriminación y marginalización sufrida ha conllevado la construcción de parámetros distintos en la comprensión de la violencia, sus dinámicas y expresión en los escenarios educativos entre estudiantes mapuche y no mapuche. Así, los estudiantes mapuche perciben dinámicas de violencia racista enraizada en la estructura social y escolar, producto del arraigo colonial de la escuela y el sistema educativo nacional, lo que se constituye en una base para construir su identidad personal y sociocultural en oposición a la sociedad hegemónica (F. Muñoz & Muñoz, 2021).

La categoría ascendencia, muestra un grupo que señala no saber si es o no es mapuche, lo que se reportó también en aplicaciones anteriores de la versión completa del instrumento (F. Muñoz, 2022; Muñoz-Troncoso et al., 2023). Si bien, no es posible conocer por qué no saben si pertenecen al pueblo

mapuche, es llamativo, en tanto los reportes oficiales (INE, 2018a) de porcentaje de niños mapuche del rango etario en la ciudad de Temuco, es mayor al encontrado en las muestras analizadas. No se dispone de argumentos suficientes para interpretar que realmente sean estudiantes mapuche que no se autoidentifican como tal, sin embargo, este supuesto tiene –a lo menos– sustento en el concepto de vergüenza étnica. Esto se refiere a la construcción de un imaginario colectivo en el que niños, jóvenes y adultos han decidido desconocer su origen étnico-cultural para asumirse como parte de la sociedad hegemónica, en un proceso de aculturación (Quilaqueo et al., 2023). Lo que históricamente habría implicado el abandono del modelo educativo propio, inducir la pérdida de los apellidos indígenas y la construcción de una narrativa familiar en negación del componente indígena y la sobrevaloración de la raíz europea (Kakkar, 2017; G. Muñoz, 2021; Whitehead, 2017).

En relación con los reportes sobre denuncias en el ámbito de la convivencia escolar referidas por Mineduc (2022b), el presente estudio evidencia diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes en pandemia y postpandemia, siendo estos últimos quienes perciben mayor violencia en todos los factores de la escala. Lo anterior, permite sostener que las dinámicas de convivencia en la escuela dan lugar a los conflictos que se vieron disminuidos en períodos de confinamiento (Jordán & Lira, 2021; MINEDUC, 2022b).

La baremación propuesta se calculó en función de los participantes de la muestra postpandemia. No obstante, puede ser tomada como puntajes de corte para interpretar los resultados que se obtengan de la aplicación del instrumento en centros escolares municipales o particulares subvencionados de

la ciudad de Temuco.

Respecto a la influencia que tendría la percepción de la Gestión de la Convivencia sobre la percepción de la Violencia Escolar, el análisis por intermedio de Modelos de Ecuaciones Estructurales mostró que en los datos el efecto es nulo. Por tratarse de la percepción de estudiantes, esto estaría relacionado con la poca o nula incidencia de éstos, dado el rol pasivo que tienen en la gestión de la convivencia (López et al., 2023). Se vincula también con los resultados disociados encontrados en un centro escolar, donde hubo baja percepción de violencia escolar y baja valoración de la gestión de la convivencia (F. Muñoz, 2022). Desde una perspectiva psicométrica, el efecto nulo encontrado en el presente estudio podría explicarse en que el modelo de medida es relativamente simple, pudiendo existir variables mediadoras y/o moderadoras, inclusive otras variables exógenas que permitan explicar la variabilidad en la percepción de la Violencia.

En respuesta a los objetivos planteados, el presente estudio proporciona un instrumento de medida válido y confiable, que hace posible comparar sin sesgo los grupos de las categorías definidas. Al mismo tiempo, pone a disposición una escala contextualizada a la realidad chilena, particularmente a la región de La Araucanía, cuya aplicación es pertinente en centros escolares de similares características a los que participaron en el estudio. La aplicación y resultados en escuelas chilenas, representará un insumo relevante para ser integrado en los planes de gestión de la convivencia escolar. Estas acciones, junto con ser importantes para evaluar, prevenir, disminuir la violencia y mejorar la gestión de la convivencia escolar, forman parte de las

acciones requeridas por la política pública chilena.

Los resultados permiten revisar las hipótesis planteadas:

'H1: La versión abreviada de las escalas dispone de buenos indicadores de bondad de ajuste e indicadores de confiabilidad y validez.' Es confirmada, ya que se prueba un buen ajuste del modelo propuesto a los datos y se evidencia confiabilidad y validez convergente.

'H2: La escala propuesta, tiene el mismo significado para los grupos de las categorías género, etnia y dependencia.' Es confirmada, en tanto se evidenció invarianza escalar en las categorías definidas.

'H3: Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de violencia, entre estudiantes mapuche y no-mapuche.' Es aceptada, toda vez que la significancia estadística es menor que 0,05 en los factores de violencia verbal y exclusión social.

'H4: Existen diferencias estadísticamente significativas, entre los participantes de pandemia (clases online, presenciales e híbridas) y postpandemia (clases presenciales)'. Es confirmada, toda vez que se evidenció significancia estadística en el nivel 0,01.

'H5: No existe una relación causal de los resultados de la Gestión de la Convivencia sobre la Violencia Escolar.' Es confirmada, ya que se evidenció un efecto nulo en los datos.

Por todo lo expuesto, el estudio permitió observar los efectos de la implementación del proyecto colonial en contexto mapuche. Esto, mostrando evidencia de la forma en que la violencia experimentada por siglos incide en las

percepciones sobre las violencias desarrolladas en el medio escolar, y en las dinámicas sociales de interacción entre personas de distintos orígenes socioculturales. Es particularmente llamativo el grupo de estudiantes que declaran no conocer su origen étnico-cultural, ya que podría ser evidencia de los efectos del desarraigo inducido por el proyecto escolar colonialista desarrollado por el Estado chileno en territorio mapuche. En este sentido, una encuesta del Centro de Estudios Públicos (CEP) realizada a sujetos mapuche, mostró que el 11% se siente chileno, el 17% se considera mapuche, el 45% se define como chileno y mapuche al mismo tiempo, el 21% mapuche primero y chileno después, el 6% chileno primero y mapuche después (Le Foulon, 2022). Además, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas respecto a las encuestas 2006, 2016 y 2022, con un aumento del grupo que se identificó como chileno y mapuche al mismo tiempo, ascendiendo de un 28%, al 39% y a un 45% respectivamente.

Se puede sostener que abordar las dinámicas de violencia social reproducidas en el medio escolar, es posible desde la implementación de un modelo de educación intercultural crítico que favorezca la relativización de las relaciones de poder y estatus de las sociedades, grupos y personas en contacto (Walsh, 2012). Este proyecto de interculturalidad crítica, demanda de las escuelas generar acciones para aportar a nivel social en la lucha contra el racismo, el colonialismo, sus expresiones y arraigo, contribuyendo a generar cambios sociales estructurales y sostenidos en el tiempo. Lo anterior tendrá un potencial impacto en la salud mental de los estudiantes involucrados en violencia escolar, así como una mejora en los resultados de aprendizaje.

El estudio puede proyectarse ampliando el rango etario de los estudiantes, o replicándolo específicamente a estudiantes de enseñanza secundaria. Futuros estudios pueden incluir la comparación con el momento actual donde las clases presenciales están completamente reinstaladas en el sistema escolar. Asimismo, la réplica del estudio puede considerar un diseño para comprender las características del grupo que señala no saber si pertenece o no al pueblo mapuche.

La principal limitación del estudio se relaciona con el tamaño de la muestra que, al no ser representativa de la población chilena, los resultados no pueden generalizarse al sistema escolar del país. Asimismo, los datos no recogen información sobre la salud mental de los estudiantes y/o de resultados de aprendizaje, lo que permitiría indagar en su correlación con la percepción de violencia escolar y gestión de la convivencia. Finalmente, es posible afirmar que se aporta un instrumento abreviado y adecuado para medir los tipos de violencia escolar y la gestión de la convivencia a partir de las percepciones de los estudiantes.

4.3. Estudio 3

Enseñanza de Contenidos Educativos que Expresan Valores Mapuche a Niños y Niñas de Educación Inicial en la Región de La Araucanía, Chile.

4.3.1. Objetivo

Develar los contenidos educativos de valores mapuche, originado en el discurso de los miembros de las comunidades indígenas, para contribuir a una base epistémica y formación con perspectiva intercultural de niños mapuche y no mapuche.

4.3.2. Materiales y Método

La metodología corresponde a la investigación educativa de corte cualitativo, que describe e interpreta los fenómenos a través de evaluaciones de la práctica educativa, desde las percepciones e interpretaciones de los actores sociales (Flick, 2012, 2015; McMillan & Schumacher, 2005). El paradigma del estudio es interpretativo, pues permite estudiar la realidad a través de las interpretaciones y significados de los participantes, con el fin de comprender con profundidad los casos desde una perspectiva cultural e histórica (Bisquerra, 2019). El enfoque es la investigación indígena, porque considera el reconocimiento de la episteme y las formas propias de ver el mundo –desde el indígena– e implica seguir protocolos socioculturales de investigación (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). De este modo, se emplearon protocolos culturales mapuche como *nütram* (conversación) y *wintrankontuwün* (acción de visitarse). Siguiendo así, un enfoque de investigación donde se trabaja paralelamente con los participantes con el fin de lograr un reconocimiento de la episteme indígena (Smith, 2016).

Contexto y participantes

El contexto fue la comuna de Saavedra en la Región de La Araucanía (Chile), que está ubicada en el territorio *lafkenche* (gente que habita cerca del mar), tiene una población de 12450 habitantes, el 99.1% de la población se identifica como mapuche (Ilustre Municipalidad de Saavedra, 2021; INE, 2018a).

La selección de participantes fue intencionada (McMillan & Schumacher, 2005), se contó con 67 personas: (a) 36 niños y niñas: 13 del jardín

infantil nº1, 14 del jardín infantil nº2, y 9 del jardín nº3; (b) 15 padres/madres, 5 de cada jardín infantil; (c) 5 *kimches* (sabios), 4 hombres y 1 mujer; y (d) 11 profesionales de Educación Inicial, 4 del jardín infantil nº1, 4 del jardín infantil nº2 y 3 del jardín infantil nº3.

Se contó con la participación de directores(as), educadores(as) de párvulos, técnicos en Educación Parvularia y Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCI). Finalmente, participaron 25 personas en el conversatorio y análisis global denominado *trawün* (reunión): 8 del jardín infantil nº1, 10 del jardín infantil nº2, y 7 del jardín infantil nº3, incluyendo padres, *kimches* (sabios) y profesionales del jardín infantil.

Los criterios de inclusión fueron: (a) niños y niñas matriculados en el nivel medio del jardín infantil; (b) padres/madres que se identifiquen como mapuche, que estuvieran al cuidado de un niño o niña menor de 4 años y que pertenezcan a la localidad del jardín infantil; (c) *kimches* (sabios) que vivieran en las comunidades; y (d) profesionales de Educación Inicial que se desempeñen por más de un semestre en el jardín infantil. Fueron excluidas todas las personas que no cumplieron con dichos criterios.

Procedimiento

El estudio se ajustó íntegramente a los lineamientos deontológicos dispuestos en acuerdos internacionales, como la declaración de Singapur (Resnik & Shamoo, 2011) y al cumplimiento de la normativa vigente en Chile, referida en la Ley 20.120 (MINSAL, 2006). En este sentido, todos los participantes mayores de edad recibieron un consentimiento informado y aviso

de confidencialidad y, los menores de edad recibieron un asentimiento informado. De esta manera, tuvieron la opción de decidir participar o no, toda vez que tomaron conocimiento sobre el carácter voluntario y anónimo de la participación. Asimismo, fueron informados que la participación no representaba ningún tipo de riesgo para la salud y que no reportaría ninguna forma de beneficio económico.

Los datos se almacenaron confidencialmente, las entrevistas fueron trabajadas bajo un código, al igual que la identidad de los participantes. Posterior a cinco años los registros serán eliminados. Se consideraron protocolos y formalidades sociales y culturales mapuche como *mañumtu* (agradecer a los participantes), *pentukuwün* (saludo y presentación formal), *inatuzugu* (indagar en el conocimiento existente) y *kimeltuwün* (saberes, conocimientos y métodos de la acción educativa) (Quintriqueo et al., 2021).

Plan de Análisis

Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista semi-estructurada, que refiere a una modalidad que entrelaza temas y construye un conocimiento comprensivo de la realidad (Bisquerra, 2019; Kvale, 2011). La entrevista se realizó siguiendo la tradición oral mapuche *nüttram* (conversación). En el caso de los *kimches* (sabios) se desarrolló la entrevista siguiendo formalidades mapuche como: (a) *pentukuwün*, discurso y práctica sociocultural que integra un saludo protocolar entre personas (Quilaqueo et al., 2022; Quintriqueo & Quilaqueo, 2019); y (b) *witrantuwün*, acción de visitarse, que incluye reglas de interacción verbal y conductual de los anfitriones y de las visitas (Alarcón et al., 2021). El instrumento correspondió a un guion de entrevista

semiestructurada de elaboración propia.

El análisis de datos se basó en la Teoría Fundamentada, que es una técnica inductiva para generar planteamientos teóricos mediante un análisis y comparación de los datos recolectados (Vasilachis, 2006). El procedimiento de análisis se desarrolló siguiendo el paradigma de codificación. Se realizó: (a) codificación abierta, para identificar categorías emergentes; (b) codificación axial, para precisar y relacionar categorías definidas; y (c) codificación selectiva, eligiendo una categoría central para relacionar las demás categorías a ella (Vasilachis, 2006). Se utilizó el software ATLAS.Ti (Scientific Software Development GmbH, 2023), para apoyar el análisis cualitativo mediante la codificación.

4.3.3. Resultados

Los resultados se organizan en tres categorías: (1) Contenidos educativos valóricos mapuche; (2) Enseñanza de contenidos educativos valóricos en la familia y comunidad; y (3) Enseñanza de contenidos educativos valóricos en la Educación Inicial.

Contenidos educativos valóricos mapuche

Refiere a contenidos educativos valóricos importantes de enseñar en la formación de niños, según la apreciación de padres, *kimches* (sabios) y profesionales de Educación Inicial. Asimismo, implica significados atribuidos a estos contenidos valóricos desde la cosmovisión mapuche. De esta categoría se desprenden dos subcategorías: (1) Contenidos educativos valóricos e ideal de persona; y (2) Naturaleza.

Contenidos educativos valóricos e ideal de persona

Son valores educativos que responden al ideal de formación de la persona mapuche. Respecto a ello, los participantes relevan la formación de niños para que sean; (a) *norche* (persona recta) se releva enseñar a decir la verdad ante cualquier situación. De manera que cuando sean adultos, estos contenidos valóricos sean parte de su vida, orienten su actuar y les permitan desempeñar roles dentro de la comunidad; (b) *newenche* (persona fuerte), para ello, se enseña el valor de sacrificio, la valoración de lo que se posee, ya sean bienes materiales o inmateriales, pues, una persona mapuche debe ser una persona esforzada y trabajadora; (c) *kümeche* (buena persona) lo que implica formar a niños ayuden a otros, sean alegres, cariñosos, respetuosos con las

personas adultas y agradecidos de lo que tienen; y (d) *kimche* (persona sabia), la sabiduría implica conocer respecto a un tema en profundidad y socializar este conocimiento. Estos conocimientos se asocian a roles u oficios propios de la sociedad mapuche, como por ejemplo el rol de *lawentuchefe* (persona que conoce sobre hierbas medicinales) y oficios, como trabajar la madera. Lo anterior se refleja en el siguiente testimonio:

“Eh... yo encuentro que ese es el valor del ser humano, tener tanto el valor del respeto, el cariño, tener esa voluntad, ese espíritu de sacrificio, nuestra gente siempre y el pueblo mapuche tenía ese espíritu de sacrificio, todo era para uno y uno para todos, no había grandes ambiciones como hay en otros pueblos y razas” (Entrevista kimche Saavedra).

El ideal de formación para la sociedad mapuche se vincula a la educación espiritual, lo que reside en la forma de ver y comprender el mundo, así, es primordial la formación de una persona que cumpla con las virtudes descritas anteriormente. Lo que se puede apreciar en el siguiente testimonio:

“...no saca nada uno con trabajar tanto y tener tantas riquezas y después se muere y se deja todo botado en la tierra...No hay que ser así, ambicioso, hay que ser... personas buenas, yo les digo siempre (a los hijos), no se peleen con los vecinos ni nada...” (Entrevista kimche Saavedra).

El testimonio presentado visualiza la importancia de la formación de una persona consciente con su alrededor, que logra convivir y relacionarse

armónicamente con todos los seres que son parte de este mundo, ya sean personas, seres espirituales y todo aquello que forma parte de la naturaleza.

Naturaleza

La segunda subcategoría refiere a la naturaleza, como un eje transversal a los contenidos educativos valóricos en la educación de niños. Esta concepción implica que, para responder a los ideales de formación de la persona mapuche, se debe conocer, respetar, valorar la naturaleza y todo lo que entrega, tal es el caso del alimento. En este sentido, el concepto de naturaleza emerge como *mapu* (tierra) que engloba todo lo que está presente en el planeta.

En la enseñanza de niños se releva el valor de la naturaleza, visto como un ente con el que surge una relación inseparable, dentro de esta relación el valor se enseña hacia todos los elementos que la componen, ya sean seres materiales o espirituales. Es así como la naturaleza se respeta y se valora, pues entrega el alimento, en este sentido, los participantes relevan el valor del alimento que viene de la tierra, es decir, un alimento natural que a diferencia de los alimentos actuales no es procesado y por lo tanto, es más sano. Un ejemplo de ello se puede visualizar en el siguiente testimonio:

“el ser humano uno y la naturaleza dos al tiro, todo, el ser humano y naturaleza están vivo, entonces necesitan: uno la tierra, dos el agua, tres el aire, y cuatro el sol o el fuego para mantenerse normal”
(Entrevista kimche Saavedra).

Los participantes se muestran preocupados ya que, en la actualidad, existe una escasa valoración de la tierra, pues se desconoce el valor y el respeto

hacia la naturaleza. Al respecto, se releva la importancia de educar a niños en base a contenidos valóricos que permitan cuidar a la *ñuke mapu* (madre tierra) y preservar los recursos naturales, tal es el caso del *lawen* (hierbas medicinales). En este sentido, surge dentro de las narraciones el castigo de la naturaleza, referido a las consecuencias de la escasa valoración. Los participantes refieren que ante la falta de respeto y cuidado, la naturaleza castiga a quienes atentan en contra de ella. Esta concepción se puede comprender a partir del siguiente testimonio:

“La tierra es sagrada, porque la tierra nos da alimento, nos da todo, el agua, el pasto, los animales, todo lo que se ve es de la madre tierra naturaleza, de la ñuke [madre], del chaw Dios [padre Dios]. Ellos son dueños de eso, de la naturaleza y nosotros tenemos que cuidarla mientras vivamos acá” (entrevista kimche Saavedra).

En síntesis, la primera categoría permite comprender desde lo ontológico aquellos conocimientos que están a la base de la enseñanza de contenidos educativos valóricos mapuche en niños y niñas, contenidos que surgen desde la educación familiar, aspectos que serán descritos a continuación.

Enseñanza de contenidos educativos valóricos en la familia y comunidad.

La segunda categoría refiere a la enseñanza de contenidos educativos valóricos, desde la perspectiva de las familias y sabios mapuche. Los participantes relevan la importancia de la enseñanza desde la educación mapuche antigua, con el fin de educar a niños y niñas conforme al ideal de

formación de persona descrito en la primera categoría. Esta –segunda– categoría se divide en dos subcategorías: (1) Contenidos educativos valóricos en el hogar; y (2) Enseñanza de contenidos educativos valóricos en la familia y comunidad.

Contenidos educativos valóricos en el hogar.

Se refiere a prácticas educativas utilizadas por las familias para la enseñanza de contenidos educativos valóricos. Estas prácticas han sido transmitidas a través de las generaciones, las que, de acuerdo con lo planteado por los padres, se replican en la crianza actual.

En la enseñanza de contenidos educativos valóricos se destacan prácticas como: (a) observación, donde los niños aprenden observando el actuar de los miembros de la familia, principalmente hermanos mayores y padres. Por esta razón, se asigna importancia a un buen comportamiento, ya que los adultos constituyen un modelo a seguir; (b) oración, que intenta formar una relación con seres espirituales que son parte del territorio, los que entregan alimento y salud; (c) relatos, utilizados para enseñar contenidos educativos valóricos por medio de narraciones de historias que se han transmitido a través de las generaciones, como los *epew* (fábulas). En estos relatos se enseña sobre lo que es esperado y no esperado socialmente, así, por medio de narraciones de acciones que han sucedido en el pasado se intenta enseñar prácticas y conductas conforme a la educación familiar mapuche; (d) consejo, que se realiza a través de conversaciones haciendo referencia a cómo deberían comportarse socialmente, se reflexiona en torno a esto y por qué es lo esperado. Ejemplo de las prácticas descritas se pueden visualizar en los siguientes testimonios:

“mira le digo yo (...) usted sabe que eso es peligroso, no lo haga (...) si tus compañeros están fumando droga usted no lo haga, porque ellos tienen su mamá y su papá y usted es hijo de otra mujer (...) nunca a nadie la ha apuntado con el dedo y ahora que su hijo ande apuntado con el dedo, yo voy a quedar por el suelo, la autoestima le digo yo, así, que no, ustedes no, no pueden estar enojados ni quitar el saludo. (Entrevista kimche Saavedra).

“En este caso sí, porque yo tengo a mi hija, entonces yo he visto por ejemplo actitudes, mi hija puede, no sé... de repente tiene una mala actitud y si uno le dice algo y el día, no sé, en la tarde o al otro día, eh, el Carlos lo va a hacer, lo hace. En realidad, lo hace, o de repente pasa que mi hija se enoja y pega un portazo, ¿y qué pasa?, que cuando Carlos al otro día, o un día equis, se enojó y él pegó el portazo, entonces uno dice “aah”. (Entrevista a madre).

Enseñanza de contenidos educativos valóricos en la familia y comunidad.

Esta subcategoría refiere a los significados otorgados por la familia y comunidad mapuche a la enseñanza de valores educativos. Asimismo, se vincula con la importancia que se le asigna a educar en valores a las nuevas generaciones, como se enseñaba antiguamente, pues se ha visto que éstos han ido variando con el tiempo. Respecto a lo anterior, los participantes resaltan la educación centrada en valores educativos que antiguamente eran importantes

para la sociedad mapuche, como el respeto, que de acuerdo con lo señalado ha perdido su significado, como se aprecia en el siguiente relato:

“sí siguiéramos todo esos valores inculcados de los antepasados, yo creo que seríamos, sería una generación muy respetuosa porque ahora mismo se ha dado mucho énfasis, los mismos abuelos dicen: que tanto derecho dice mi abuelo, hasta lo último que dice ahora, que los niños, que los cabros (niños) pasan, poco menos les pegan a los papás, a los profesores (...)” (Entrevista a madre).

Otro concepto que emerge es la importancia de educar a los niños, orgullosos de ser mapuche, pues, mediante la enseñanza de contenidos educativos valóricos en los primeros años de vida, arraigados al conocimiento mapuche, se logrará educar a niños con conocimiento y aprecio sobre su cultura. Lo anterior, se ejemplifica a continuación:

“Yo siempre discrepo con mi pareja, porque le digo pucha, si salieron de una descendencia le digo yo, si tu abuela era machi, por qué ellos ahora reniegan que vienen de ahí, entonces ahí es como que van cortando, ya una vez cuando, de pertenecer a un pueblo originario mapuche, de uno ir, participar” (Entrevista a madre).

Finalmente, dentro del conocimiento de las familias y comunidad, surge la idea de educar a niños enfatizando en sus deberes, es decir, una educación familiar donde existan responsabilidades, y valoren y respeten a los adultos, tal como se hacía antiguamente. Respecto a ello, los participantes relevan que los niños deben crecer con responsabilidades, de esta forma

aprenderán valores educativos como solidaridad, respeto y sacrificio, asociados a finalidades educativas descritas en la primera categoría. Un ejemplo de lo anterior se puede visualizar en el siguiente testimonio:

“Yo a mi hijo... bueno la responsabilidad de acostarse temprano para poder levantarse, para poder ir al otro día al jardín, se le enseña el respeto, se le enseña que, bueno, que a las personas adultas hay que respetarlas” (entrevista a madre).

Lo anterior igualmente se puede apreciar en ejemplos de la vida cotidiana, como labores del hogar, entre las cuales se encuentra colaborar con el orden y cuidado de los animales, como se puede apreciar en el siguiente relato:

“Sí, hacerle su casa, hacerle su nido, porque si uno no le hace nido no es criar animales, no es criar aves y dejarlos tirados, y les dice uno tiene que encargarse de tenerle, de hacerle su cama para que nazca el gansito y después darles agua y comida a los gansitos, comen pastito, cualquier cosa, pero hay que cuidarlos” (entrevista a madre).

A partir de los relatos presentados en esta categoría, es posible visualizar la importancia asignada por los miembros de la familia y comunidad a prácticas y conocimientos alojados en la memoria social, pues en los relatos, se logra visualizar un aprecio a la crianza antigua y ciertos aspectos positivos que deberían mantenerse en la crianza actual. Puesto que, como se aprecia en los testimonios, algunos valores educativos mapuches como el respeto, han variado con el tiempo, situación compleja para la sociedad, pues el respeto es uno de los

pilares del ideal de formación del *che* (persona mapuche). A pesar de que, a nivel de sociedad, tanto chilena como mapuche, se han visualizado variaciones en la educación familiar, conforme a la modernidad, para la preservación del *kimün* (conocimiento mapuche) es fundamental que no se pierda la esencia de estos valores. Para que esto perdure y se continúe con la enseñanza de valores sustentada en el diálogo de saberes entre la cosmovisión mapuche y occidental, es fundamental la incorporación de estos conocimientos en la Educación Inicial, pues en este nivel educativo es donde asisten niños y niñas en sus primeros años de vida, edad clave en la adquisición de contenidos educativos valóricos.

Enseñanza de contenidos educativos valóricos en la Educación Inicial.

La tercera categoría dice relación con las prácticas pedagógicas implementadas en el jardín infantil para la enseñanza de contenidos educativos valóricos. Además, la categoría hace referencia a los desafíos pendientes para la incorporación de contenidos educativos valóricos mapuche. Los participantes refieren que en el jardín infantil se implementan estrategias para incorporar el conocimiento mapuche, pues, todos los jardines infantiles cuentan con un Educador de Lengua y Cultura Indígena (ELCI). En esa línea, tanto los apoderados como equipos educativos reconocen que actualmente se está avanzando en una educación que integre los saberes y conocimientos de la comunidad mapuche, lo que se destaca como positivo. En este sentido, se puede apreciar lo señalado en el siguiente relato:

“Sí, nosotros, una vez a la semana nos dedicamos a hacer como el viernes, el llellipun (rogativa) el día lunes. Cuando vamos a comenzar la semana, para que nos vaya bien, para que los niños estén bien, o sea, para todo en general los que estamos trabajando, los niños, todos, el día lunes lo marcamos como eso del llellipun (rogativa), dentro de los otros días igual” (encargada de Jardín Infantil).

Respecto a la incorporación del conocimiento mapuche durante la jornada diaria en los jardines infantiles, los apoderados se muestran satisfechos, pues valoran que actualmente se enseñe sobre prácticas culturales propias mapuche desde la primera infancia. Asimismo, valoran la enseñanza de palabras en mapuzungun, las que son replicadas por los niños en sus hogares, como se presenta en el siguiente testimonio:

“Es un orgullo para nuestros hijos, sobre todo aquí en el jardín que se esté dando y que desde pequeños ellos lleguen saludando un mari mari [hola], eh... van a tomar agua: mamá es ko, no sé, van a comerse una papa: no mamá, es poñi” (Entrevista a madre).

En este contexto, emerge el rol del ELCI quien posee un rol activo en la enseñanza de contenidos educativos valóricos, y en general, en la incorporación el conocimiento mapuche (kimün) a los jardines infantiles. Si bien, en los jardines infantiles, se incorpora el conocimiento mapuche en la jornada diaria, ya sea una vez a la semana o diariamente, en los relatos de los participantes se puede observar que este rol es asumido principalmente por los ELCI. Puesto que, al preguntarles sobre la enseñanza de valores educativos mapuche, inmediatamente esta práctica se asocia a los ELCI. Esto da indicios

de que la enseñanza de valores educativos mapuche en el aula es liderada por una persona, lo que a la vez resulta preocupante a la hora de integrar saberes y conocimientos asociados a contenidos educativos valóricos, pues su enseñanza debiese ser transversal en la jornada diaria en los jardines infantiles. Esta idea se refleja a través de los siguientes relatos:

“Ahora tenemos una ELCI... donde la familia se ha expresado ...por ejemplo están súper contentos con nuestra ELCI, las actividades que haya realizado igual, entonces eso desde pequeños, les estamos haciendo la inserción del respeto y valoración de la cultura mapuche”
(Entrevista directora jardín infantil).

“eso es muy bueno, lo que está haciendo aquí el jardín al tener una ELCI, que los niños ya están rescatando, están tomando la cultura y cuando llegan a la casa, no sé, a veces llega saludando de la nada. Están por allá, y llegan mari mari [hola], entonces, o están comiendo y en vez de decir pan dicen kofke, entonces ver que eso se está rescatando en el jardín es una súper base, es una súper buena base (...)” (Entrevista a madre).

Respecto a lo anterior, surgen dos necesidades en el contexto de los jardines infantiles para la enseñanza de contenidos educativos valóricos: (a) participación de la comunidad en el jardín infantil, que refiere a la demanda de participación de la comunidad en los jardines infantiles para integrar el conocimiento mapuche. Los participantes destacan la importancia de la incorporación de la familia y miembros de la comunidad, en tanto conocedores de la educación familiar y por ende de contenidos educativos valóricos mapuche.

Puesto que, si se generara un diálogo entre la educación escolar y la educación familiar se podría integrar el conocimiento mapuche con mayor propiedad, por todos los miembros de los equipos educativos y no solamente por los ELCl. Lo anterior, se expresa en el siguiente registro:

“Es muy importante sí, que nos integraran, que claro, rescataran cómo uno les está enseñando en la casa los valores a los niños, de seguir esos valores, inculcando los valores que nos enseñaron nuestros abuelos y seguir inculcándolos” (Entrevista a madre).

(b) necesidad de incorporar el conocimiento mapuche a la Formación Inicial Docente, se relaciona con las necesidades y demandas de los equipos educativos para adquirir conocimiento y herramientas para la enseñanza de contenidos educativos valóricos desde el conocimiento mapuche. En los jardines infantiles se observa que se ha iniciado un trabajo para avanzar en la incorporación de la educación familiar mapuche, no obstante, los equipos educativos demandan mayor conocimiento y competencias para ello, lo que se observa en los siguientes testimonios:

“Yo creo que debería enseñarse dentro de las mallas curriculares, independiente de que a lo mejor eh... una universidad esté inserta o no dentro de una región mapuche, no debería ser como propio de eso, sino que debería ser algo como del currículo nacional” (entrevista directora jardín infantil n°1).

“Siento que va también de la mano con lo de las Bases Curriculares porque como debería tener ahora las Bases Curriculares que, se haga

algún ajuste a las personas que están estudiando en la universidad para educar a párvulos. Para nuestras colegas futuras debería haber una parte, un apartado, que le enseñe una parte intercultural”
(Entrevista a directora jardín infantil nº2).

Lo planteado en los testimonios sería un elemento clave para que la enseñanza de contenidos educativos valóricos mapuche no recaiga sólo en un miembro del equipo (ELCI). Puesto que, si todos los integrantes de los equipos educativos tuvieran conocimiento sobre la educación familiar mapuche en los primeros años de vida, el rol de enseñar valores educativos sería de todos los agentes (directoras- educadoras- asistentes de la educación - ELCI).

En síntesis, los resultados evidencian que los contenidos educativos valóricos mapuche son un eje fundamental en la educación de niños durante sus primeros años de vida, lo que avalan las familias, sabios de las comunidades y equipos educativos de los jardines infantiles. Puesto que, para educar conforme al ideal de formación de persona (che) los valores educativos cumplen un rol fundamental, en tanto cualidades que debe poseer una persona para identificarse como mapuche. Lo anterior, implica un desafío para los jardines infantiles, en tanto institución educadora de niños menores de 6 años, tarea que sólo podrá lograrse a través de un trabajo colaborativo entre jardines infantiles, familias y comunidad.

4.3.4. Discusión y conclusiones

La investigación permitió develar desde la mirada de padres, madres, sabios mapuches y profesionales de Educación Inicial, los contenidos educativos valóricos mapuche deseables de enseñar a los niños en sus primeros años de vida. Estos contenidos constituyen un eje de formación esencial en la primera infancia, pues, mediante su enseñanza se espera educar conforme al ideal de persona mapuche (Quintriqueo & Quilaqueo, 2019; Riquelme et al., 2020). En este sentido, el rol de la infancia cobra relevancia, puesto que, para el pueblo mapuche ésta es una etapa que constituye una ventana de aprendizaje del *kimün*, permitiendo su perpetuación a través de las generaciones (Alarcón et al., 2018; Quidel & Pichinao, 2002).

Lo expuesto, es particularmente relevante, por su vinculación con investigaciones que han demostrado la trascendencia de incorporar componentes de los sistemas educativos mapuche en la educación formal (G. Muñoz, 2021; G. Muñoz et al., 2019). Además, los hallazgos tienen relación con la importancia de relevar las variaciones culturales en los procesos de socialización emocional, que tienen lugar desde los primeros años en el sistema escolar (Riquelme et al., 2016, 2019).

La enseñanza de valores educativos mapuche ocurre principalmente en el núcleo familiar, donde la familia se constituye como primer educador. En la educación familiar mapuche se reconoce la acción educativa denominada *kimeltuwün*, donde los niños toman parte activamente en las dinámicas familiares y comunitarias, aprendiendo a través de la observación profunda y la participación (G. Muñoz, 2019; Quintriqueo & Quilaqueo, 2019). Así, para la

enseñanza de valores educativos se destacan algunas prácticas como, educar a través del ejemplo, dar consejo, narración de relatos y la oración para pedir y dar gracias. Estas formas de enseñanza responden a una formación de personas centrada en una base espiritual, donde se espera formar a personas sabias (kimche), personas rectas (norche), personas fuertes (newenche) y buenas personas (kümeche) (Alarcón et al., 2018; Riquelme et al., 2020).

Lo anterior, se relaciona con recientes hallazgos realizados en escuelas insertas en espacios de diversidad social y cultural en contexto mapuche. Es el caso de un estudio develó que los estudiantes autoidentificados como mapuche, son descritos por los profesores como tranquilos, respetuosos y pacíficos, particularmente en situaciones de conflicto, lo que estaría dado por la formación y transmisión de conocimientos en su entorno familiar (F. Muñoz & Muñoz, 2021). Otra investigación, mostró que los estudiantes autoidentificados como mapuche, percibían más violencia física y verbal que los demás, lo que se daría porque la formación familiar mapuche releva la sana convivencia y no aceptación de hechos que, para otros estudiantes, no son vistos como violencia (Muñoz-Troncoso et al., 2023).

Para lograr formar ese ideal de persona, es necesario que se genere un diálogo entre el conocimiento adquirido por los niños en el núcleo familiar y lo que se enseña en la Educación Inicial, en tanto primer nivel educativo formal en Chile. Por esta razón, se reafirma la importancia de incorporar los conocimientos que están a la base de los contenidos educativos valóricos mapuche, puesto que, estos conocimientos se van diluyendo en la medida que los niños ingresan a la educación escolar (Quintriqueo & Quilaqueo, 2019).

Los resultados de la investigación develan que en los equipos educativos de los jardines infantiles se reconoce la necesidad de aprender sobre contenidos educativos valóricos mapuche, y existe la disposición de integrarlos a la práctica educativa. Para que esto suceda, es importante reconocer que el aprendizaje se construye mediante la interacción con el contexto sociocultural (Durkheim, 1975). Por esta razón, para lograr un diálogo de saberes entre la educación familiar y los lineamientos curriculares, es necesario desarrollar un trabajo articulado entre escuela (jardines infantiles), familias y comunidad (G. Muñoz et al., 2019).

En este sentido, los agentes educativos se constituyen como mediadores en la construcción del aprendizaje (Vygotsky, 2010), por ello, se hace necesario mediar para incorporar el conocimiento desde la familia y la comunidad, con el fin de alcanzar una co-construcción del conocimiento. Lo anterior implica integrar una multiplicidad de saberes y conocimientos de las sociedades, los que son reconocidos y valorados en un marco de comprensión y legitimidad, promoviendo un nuevo conocimiento (Olivé, 2009).

La escolarización en espacios de diversidad social y cultural –en contexto mapuche en particular– representa la estructura de transmisión de conocimiento, cuyo objetivo ha sido enseñar el mundo desde la cosmovisión del otro dominante (G. Muñoz & Quintriqueo, 2019). Esto, propicia que la socialización del niño indígena en el sistema escolar, se desarrolle en un contexto marcado por expresiones y experiencias de violencias estructurales (Muñoz-Troncoso et al., 2023), que sin duda limitan el desarrollo vital del niño perteneciente a un grupo subalternizado (Galtung, 2016; G. Muñoz et al., 2021).

Lo expuesto, hace imperioso abrir espacios de transformación, no desde la dominación, sino desde la aceptación y colaboración (Maturana, 1999). Por esta razón, es necesario repensar la idea de una Educación Inicial con perspectiva intercultural, a fin de avanzar en un currículum que reconozca los saberes y conocimientos valóricos de niños, sus familias y los integre a la práctica educativa (Quidel & Pichinao, 2002; Smith-Gilman, 2016).

Conclusiones

5. Conclusiones

Los estudios presentados, abordan el fenómeno de la invasión y colonización que han enfrentado los pueblos indígenas de todo el mundo, y las repercusiones de tales eventos que han persistido hasta el día de hoy para aquellos que lograron sobrevivir. Entre estas culturas ancestrales está el pueblo mapuche, que se ha comprometido en una lucha prolongada contra las fuerzas de subyugación y opresión con diversos grados de intensidad, así como también enfoques diferentes como la vía armada y la gradual. Sin embargo, estos esfuerzos no han servido para paliar los resultados perdurables de dos siglos de usurpación, marginación y supremacía impuestas por el Estado de Chile.

La implementación de la colonización dentro del territorio mapuche se remonta a las invasiones militares, religiosas y educativas, siendo esta última la más duradera y consecuente en cuanto a su impacto en la transformación de la niñez y la juventud del sujeto mapuche. Dentro de este contexto histórico, se puede observar que la educación escolar en Chile fue empleada como medio de control y sometimiento, en donde se enseñaba una versión parcializada y reducida del currículum escolar, al mismo tiempo que se enfatizaba la instrucción de la subalternización, la vergüenza étnica y la moral judeocristiana.

Los tres estudios presentados, evidencian que el sistema educativo chileno muestra un desconocimiento sobre la cultura 'mapuche', hace caso omiso de las necesidades emocionales únicas del sujeto indígena y promueve un estándar afectivo común para todos los estudiantes, lo que impide su adecuado desarrollo emocional. Los estudiantes indígenas se ven obligados a desarrollarse en entornos sociales y escolares que se caracterizan por la

violencia estructural, lo que restringe su potencial de crecimiento personal como miembros de grupos marginados que han sido víctimas de una asimilación y minorización forzosa.

En los Estudios 1 y 2, se devela una falta de comprensión –del sistema escolar– sobre la prevalencia de la violencia escolar, particularmente en relación con los diversos orígenes culturales de sus estudiantes. Es así como se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción sobre la violencia verbal, física y exclusión social de acuerdo con la ascendencia. Se encontró que los estudiantes mapuche perciben más violencia en comparación con los estudiantes no mapuche. Esta violencia, arraigada en la matriz colonial y monocultural eurocéntrica del sistema escolar chileno, es una manifestación del mecanismo de control del Estado, que fuerza el sometimiento de los sujetos mapuche a la sociedad dominante.

La percepción de la violencia física entre los estudiantes mapuche puede diferir respecto a los niños no mapuche, debido a su inmersión en un sistema educativo monocultural que perpetúa la violencia simbólica estructural. Además, las actitudes pacíficas de los estudiantes mapuche hacia el conflicto, contrasta con el comportamiento de los niños no mapuche en las escuelas ubicadas dentro de las comunidades indígenas. Estas diferencias conductuales pueden provenir del sistema de valores inculcado a los mapuche dentro de sus contextos familiares y comunitarios, que pone un notable énfasis en la integridad y el respeto por los demás. Por el contrario, existen antivalores y modelos de 'persona' que no se desea formar, en tanto afectan negativamente al bienestar social y que están vinculados a la violencia dentro de la vida comunitaria.

La percepción de mayor violencia verbal y exclusión social de los niños indígenas de ascendencia mapuche puede atribuirse a que han sido históricamente objeto estigmatización y ridiculización. Estos estudiantes suelen ser violentados debido a su desempeño académico, expresión cultural, apariencia física e incluso por su apellido. La dinámica de esta violencia surge de la tendencia a omitir o desconocer a los mapuche como pertenecientes a un pueblo, a una cultura ancestral, reduciéndolos en cambio a etiquetas despectivas como 'indio' o 'negro'. Los prejuicios en torno a las capacidades cognitivas de los mapuche también son generalizados, pues incluso los adultos se refieren a ellos como 'mapuchitos' y los describen como flojos, sucios, borrachos, conflictivos, pobres y tontos. Este tipo de lenguaje perpetúa la visión de que los mapuche son 'indios', calificándolos como incapaces, primitivos, inferiores e ignorantes.

Al analizar los resultados de los Estudios 1 y 2, se hace evidente que un número significativo de estudiantes desconoce su propia identidad cultural. Cuando se les preguntó '¿Pertenece a algún pueblo originario?' o específicamente '¿Pertenece al pueblo mapuche?', una proporción considerable de estudiantes respondió con 'No lo sé, a pesar de tener la opción de seleccionar 'No pertenezco'. Además, datos censales recientes en Chile revelan que, en la ciudad de Temuco, el porcentaje de niños mapuche en el rango de edad de los participantes de los estudios es mayor que lo reportado en la aplicación de los cuestionarios.

Surge la pregunta de si el grupo en cuestión está integrado o no por niños mapuche. Si bien no es posible dar respuesta, es un supuesto que posee refuerzo teórico. A lo largo de la historia, el sistema escolar chileno ha tensionado

la identidad cultural de los niños mapuche, induciendo hacia la asimilación. Específicamente, los estudiantes indígenas que experimentan prejuicios explícitos o implícitos suelen optar por renunciar a los aspectos de su identidad que los caracterizan como personas mapuche. En este sentido, existe evidencia de la intencionalidad de las políticas de asimilación que ha llevado a cabo el Estado chileno para formar una noción de superioridad europea–occidental sobre las naciones indígenas, y de lo urbano sobre lo rural. A partir de esto, el estudiante mapuche interactúa en un sistema que fomenta activamente su deculturación como sujeto indígena y promueve su sentido de pertenencia al Estado.

Al explorar el ámbito de la gestión de la convivencia escolar, se encontró –en los datos– un efecto nulo en cuanto a la influencia de la percepción de esta dimensión sobre la percepción de la violencia escolar. Teniendo en cuenta que se realizó el análisis sobre los datos de una versión abreviada de un modelo de medida (Estudio 2), se consideró que el efecto nulo podría explicarse en que el modelo propuesto es relativamente simple. Así, este hecho –de fácil medición– podría deberse a elementos no considerados, tales como variables mediadoras y/o moderadoras, inclusive a otras variables exógenas que permitan explicar la variabilidad de la violencia. Sin embargo, estudios en el ámbito nacional e internacional han demostrado que la gestión de la convivencia influye en la prevalencia de la violencia escolar. Entonces, los resultados ‘contradictorios’ encontrados en el Estudio 2, no pueden entenderse de manera simple y sostener que la gestión de la convivencia no influye en la prevalencia de violencia escolar. Más bien, vienen a reforzar la evidencia existente sobre la escasa o nula

incidencia de los estudiantes sobre la gestión de la convivencia escolar, lo que podría implicar una falta de participación. Esto podría darse por desinterés de los estudiantes o por estilos de gestión que no los integran debidamente.

Desde una perspectiva administrativa, las escuelas cuentan con amplias facultades para modificar sus políticas internas sobre la gestión de la convivencia escolar con el objetivo de mitigar, prevenir y paliar las consecuencias de la violencia escolar tanto en víctimas como en perpetradores. Sin embargo, en las escuelas de La Araucanía, estas adecuaciones deben dar cuenta de las diferencias culturales que existen entre sus alumnos, dado que un porcentaje significativo de ellos tienen ascendencia mapuche. En consecuencia, las escuelas deben incorporar en sus políticas internas, el conocimiento científico emanado de la investigación local y regional sobre educación intercultural en contexto mapuche.

En respuesta a los objetivos planteados, los estudios 1 y 2 entregan instrumentos de medida válidos, confiables e invariantes, que hacen posible comparar sin sesgo los grupos de las categorías que fueron exploradas. Asimismo, se trata de instrumentos psicométricos contextualizados a la realidad chilena, particularmente a la Región de La Araucanía. Ambos modelos de medida son pertinentes para centros escolares de similares características a los que participaron en los estudios. Sin embargo, la versión abreviada del cuestionario CENVI (Estudio 2), posee una particular facilidad para su aplicación e interpretación de resultados. Por lo tanto, su aplicación en centros escolares, puede entregar insumos potencialmente relevantes para integrar en los planes de gestión de la convivencia escolar, a fin de evaluar, prevenir y disminuir la

violencia, junto con mejorar la gestión de la convivencia escolar.

El estudio 3 permitió develar la necesidad de incorporar contenidos educativos valóricos mapuche en la Educación Inicial, siendo necesario integrar saberes y conocimientos de todos los niños de este nivel del sistema escolar, pues actualmente se enseña desde una lógica monocultural occidental eurocéntrica. Para revertir lo anterior, se sostiene la importancia de lograr un trabajo articulado entre los equipos educativos en los jardines infantiles, la familia y la comunidad-territorio donde se éstos se ubican. Lo anterior, implica:

(1) Dialogar con las familias para conocer sobre la educación valórica mapuche, las formas de enseñanza y contenidos que la subyacen; (2) Intencionar un trabajo con la comunidad-territorio donde se ubica el jardín infantil, abriendo espacios de conversación con las familias, para conocer acerca de los protocolos socioculturales, como por ejemplo, hablar primeramente con las autoridades tradicionales y solicitar permiso para acceder a la comunidad mapuche; (3) Reconocer el valor de los *kimche* (sabios mapuche) de las comunidades, pues en ellos se encuentra el conocimiento ancestral que se ha transmitido a través de las generaciones; y (4) Trabajar colaborativamente con la familia y comunidad para enseñar valores educativos que integren el conocimiento escolar (lineamiento curriculares) y el conocimiento mapuche (*kimün*).

Un trabajo articulado entre jardines infantiles, familias y comunidad contribuirá en la transmisión intergeneracional del *kimün*, pues en la medida que se eduque a niños orgullosos de su origen, estos conocimientos serán transmitidos a las futuras generaciones. Lo anterior, responde a una forma de

incorporar el contexto sociocultural de los estudiantes, beneficiando tanto a niños indígenas como no indígenas, para integrar un modelo educativo intercultural a nivel local y regional en contextos de colonización. Por todo lo expuesto, los hallazgos del Estudio 3 constituyen un aporte a las escasas investigaciones desarrolladas en niños mapuche que asisten al nivel de Educación Inicial en Chile. Asimismo, aporta en develar el conocimiento alojado en la memoria social sobre la enseñanza de valores educativos en el contexto de la familia y comunidad mapuche, susceptibles de ser incorporados a la educación escolar desde un enfoque educativo intercultural.

Limitaciones

Una de las principales limitaciones de los Estudios 1 y 2 está asociada al tamaño muestral. Dado que las muestras no son representativas de la población chilena, los resultados no pueden extrapolarse al sistema educativo escolar del país. Los datos recopilados en estos estudios no recogen información sobre el bienestar psicológico de los estudiantes ni de sus logros académicos. Esta información faltante permitiría profundizar en la correlación entre la percepción de violencia escolar y la gestión de la convivencia, con la salud mental y el rendimiento académico. Adicionalmente, se desconoce la caracterización del grupo de ascendencia etiquetado como 'no sabe', lo que dificulta precisar las razones por las que un estudiante no está seguro de su pertenencia o identificación cultural.

El Estudio 3 se vio afectado por la emergencia sanitaria por COVID-19, dado que, tras el retorno a clases presenciales la asistencia de los niños a los

jardines infantiles fue baja, especialmente durante los meses de invierno, lo que implicó postponer el acceso al trabajo de campo.

Líneas futuras

Las implicaciones de los Estudios 1 y 2 sugieren la necesidad de replicarlos en diferentes contextos escolares locales y regionales, con el fin de comprender las variaciones en la percepción de los estudiantes, hacia los factores propuestos en el ámbito de la violencia escolar y gestión de la convivencia. Si bien el análisis de invarianza de medida alcanzó el nivel escalar en todas las categorías exploradas, sería valioso para futuras investigaciones considerar variables sociodemográficas y realizar comparaciones basadas en la edad, el sexo, el género, el curso, la dependencia administrativa de los centros, el financiamiento de éstos y el nivel socioeconómico de los estudiantes. Además, se podría incluir un análisis comparativo con el 'momento actual' en que las clases presenciales están completamente reinstaladas en el sistema escolar. Ampliar el rango etario de los participantes o realizar una réplica del estudio con estudiantes de secundaria, proporcionaría un avance significativo en la comprensión de las dimensiones estudiadas.

Para garantizar una investigación integral en el futuro, será necesario desarrollar un marco metodológico que facilite la comprensión de las características del grupo de estudiantes que desconocen su ascendencia cultural. Adicionalmente, será necesario incorporar una metodología complementaria que abarque tanto diseños como instrumentos cualitativos, a fin de profundizar en la noción de violencia escolar que subyace a la percepción de los estudiantes.

Respecto al Estudio 3, las proyecciones se centran en continuar con el análisis de las entrevistas restantes, notas de campo de observaciones en aula y *trawün* (reunión) de sistematización y cierre en los jardines infantiles. Asimismo, sostener el levantamiento de ideas para la enseñanza de contenidos educativos valóricos sustentadas en lineamientos curriculares de la Educación Inicial y el conocimiento de las familias y comunidad mapuche sobre contenidos educativos valóricos. Permitiendo así, contribuir a modelos educativos, como por ejemplo el *kimeltuwün* (acción educativa), para aportar en la construcción de una educación intercultural, centrada en valores educativos que beneficie a todos los niños del nivel de Educación Inicial de la región de La Araucanía.

6. Referencias

- Abio, A., Wilburn, J. K., Shaikh, M. A., & Wilson, M. L. (2020). School Violence Among a Nationally Representative Sample of Adolescents in Chile. *Frontiers in Public Health*, 8, 46.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00046>
- Agostini, C., Brown, P., & Roman, A. (2010). Estimando Indigencia y Pobreza Indígena Regional con Datos Censales y Encuestas de Hogares. *Cuadernos de Economía*, 47(135), 125-150.
<https://doi.org/10.4067/S0717-68212010000100005>
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Alarcón, A. M. (2021). *Tremümün pichikeche: Fortaleciendo las prácticas de desarrollo de niños y niñas mapuche de 0 a 4 años de edad*. Ediciones Universidad de La Frontera ,.
- Alarcón, A. M., Alonqueo, P., Castro, M., & Hidalgo, M. C. (2021). ¡Memo, te vienen a ver! El proceso de investigación como protocolo de visita en la cultura mapuche. *Revista de Psicología*, 30(1), 1-30.
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.60642>
- Alarcón, A. M., Castro G., M., Astudillo D., P., & Nahuelcheo S., Y. (2018). La paradoja entre cultura y realidad: El esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile. *Chungará (Arica)*, 4(50), 651-662. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562018005001601>

- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., & Fernández-Pascual, M. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29(3), 1060-1069.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431>
- Alcalay, L., Flores, A., Milicic, N., Portales, J., & Torretti, A. (2003). Familia y Escuelas ¿Una Alianza Posible? Una Mirada Desde la Perspectiva de los Estudiantes. *Psykhe*, 12(2), 101-110.
- Alonqueo, P., Alarcón, A.-M., Hidalgo, C., & Herrera, V. (2022). Learning with respect: A Mapuche cultural value. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(3), 599-618.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2059946>
- Álvarez García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar—Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16, 59-83.
- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., & González-Pineda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(14), 686-695.
- Álvarez-Gálvez, J. (2016). Measuring the effect of ethnic and non-ethnic discrimination on Europeans' self-rated health. *International Journal of Public Health*, 61(3), 367-374. <https://doi.org/10.1007/s00038-015-0728-1>
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., & Rodríguez, C. (2014). La

violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 17(2).

<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11494>

Álvarez-Santullano, P., Retamal, S., & Müller, V. (2020). Haciendo dialogar el currículum: Otra mirada a los programas de estudio del sector de Lengua Indígena. En D. Quilaqueo, S. Sartorelo & H. Torres (Coord.) *Diálogo de saberes en educación intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 113-128). Universidad Católica de Temuco.

https://inide.iberomex.mx/assets_front/assets/libros/2020/dialogo2020.pdf

AMUCH. (2022). *Sondeo de opinión a padres, madres, y/o apoderados sobre violencia escolar en Chile*. Asociación de Municipalidades de Chile AMUCH / Dirección de Estudios. bit.ly/3P1Etaq

Araya, C. (2022, mayo 26). Violencia escolar. *El Mostrador*.

<https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2022/05/26/violencia-escolar-2/>

Ascorra, P., & Morales, M. (2019). Finalidades de la política educativa en convivencia escolar en América Latina: Algunas lecciones que sacar. En P. Ascorra, & V. López (Eds.), *Una década de investigación en convivencia escolar* (pp. 51-81). Ediciones Universidad de Valparaíso.

Baños, A. (2016). Antropología de la violencia. *Estudios de antropología biológica*, 13, 41-63.

- Barrows, I. C. (1892). *Proceedings of the National Conference of Charities and Correction: At the Nineteenth Annual Session Held in Denver, Col., June 23-29, 1892*. FORGOTTEN BOOKS.
- Becerra, S., Munoz, F., & Riquelme, E. (2015). School Violence and School Coexistence Management: Unresolved Challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 156-163.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.030>
- Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.
- Bengoa, J. (2009). ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? *Cuadernos de antropología social*, 29, 07-22.
- Berger, C., & Lisboa, C. (2012). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (2a. reimp. de la 1a. ed). Editorial Universitaria.
- Berger, E. (2019). Multi-tiered Approaches to Trauma-Informed Care in Schools: A Systematic Review. *School Mental Health*, 11(4), 650-664. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09326-0>
- Bertely, M., Sartorello, S., & Arcos, F. (2015). *Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural*. 48, 32-49.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6.ª ed.). La Muralla.
- Bizama-Colihuinca, K., Riquelme-Mella, E., Fuentes-Vilugrón, G., & Muñoz-Troncoso, F. (2023). Teaching of educational contents expressing

Mapuche values to 2 children in Initial Education in La Araucanía Region, Chile. *Education Sciences*, 13(7).

<https://doi.org/10.3390/educsci13070683>

Blanco, A., Caballero, A., & De La Corte, L. (2007). *Psicología de los grupos*. Pearson Prentice Hall.

Bookyoung, K., & Kyung-Bok, S. (2023). Tightened Social Distancing Measures and Increased Violence during the COVID-19 Pandemic in South Korea. *Frontiers Psychology*, 14.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1152693>

Boulton, M. J., Boulton, L., Down, J., Sanders, J., & Craddock, H. (2017). Perceived barriers that prevent high school students seeking help from teachers for bullying and their effects on disclosure intentions. *Journal of Adolescence*, 56(1), 40-51.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.009>

Bourdieu, P. (1979). Symbolic Power. *Critique of Anthropology*, 4(13-14), 77-85.

<https://doi.org/10.1177/0308275X7900401307>

Buchner, A., Erdfelder, E., Faul, F., & Lang, A.-G. (2020). *G*Power* (3.1.9.6) [Software]. Heinrich-Heine-Universität. <http://www.statmodel.com/>

Burrage, R. L., Momper, S. L., & Gone, J. P. (2022). Beyond trauma: Decolonizing understandings of loss and healing in the Indian Residential School system of Canada. *Journal of Social Issues*, 78(1), 27-52. <https://doi.org/10.1111/josi.12455>

Cagiagas, A. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica.

Monte Buciero, 5, 307-318.

Cappa, C., & Jijon, I. (2021). COVID-19 and violence against children: A review of early studies. *Child Abuse & Neglect*, 116, 105053.

<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105053>

Carbajal-Padilla, P. (2016). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2).

<https://revistas.uam.es/riee/article/view/3403>

Cárdenas, M., Páez, D., Arnosó, M., & Rimé, B. (2013). Percepción del Clima Socioemocional y la Confianza Institucional en Víctimas de Violencia Política: Valoración del Impacto de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. *Psykhé*, 22(2), 111-127.

<https://doi.org/10.7764/psykhe.22.2.572>

Cárdenas, M., Páez, D., & Rimé, B. (2013). El impacto psicosocial de los procesos transicionales en Chile: Evaluación de los efectos de las Comisiones Nacional de "Verdad y Reconciliación" y "prisión política y tortura". *Revista de Psicología Social*, 28(2), 145-156.

<https://doi.org/10.1174/021347413806196717>

Carvajal, V., Garrido, C., & Gonzalez, F. (2019). *Gestión directiva en la convivencia escolar, desde la percepción de los profesores* [Tesis de magíster]. Universidad Mayor.

Castro, L., & Vargas, J. (2009). *Adaptación y examen psicométrico del Cuestionario de Violencia Escolar en estudiantes secundarios de*

Valparaíso [Tesis Licenciatura]. Universidad del Mar.

- Caycho, T. (2017). Importancia del análisis de invarianza factorial en estudios comparativos en ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, 31(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v31n2/ems04217.pdf>
- Cedeño, W. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478.
- Cedillo-Ramirez, L. (2020). Acoso escolar cibernético en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Revista Cubana de Medicina*, 59(4).
- CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Chaparro, A., Caso, J., Díaz, C., & Urias, E. (2012). *Instrumentos para el autodiagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta. Reporte técnico 12-004*. Universidad Autónoma de Baja California. <http://uee.uabc.mx/reportesTecnicos/12-004.php>
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M. C., & Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles educativos*, 37(149), 20-41.
- Chilisa, B., & Mertens, D. M. (2021). Indigenous Made in Africa Evaluation Frameworks: Addressing Epistemic Violence and Contributing to Social Transformation. *American Journal of Evaluation*, 42(2), 241-

253. <https://doi.org/10.1177/1098214020948601>

Chua, R. Y., Kadirvelu, A., Yasin, S., Choudhry, F. R., & Park, M. S. (2019). The cultural, family and community factors for resilience in southeast asian indigenous communities: A systematic review. *Journal of Community Psychology*, 47(7), 1750-1771.

<https://doi.org/10.1002/jcop.22224>

CNVR. (2007). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. Cooperación Nacional de Reparación y Reconciliación.*

Coates, K. S. (2004). *A Global History of Indigenous Peoples*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230509078>

Collins, C. (2019). La memoria en los tiempos del cólera: Verdad, justicia, reparaciones, y garantías de no repetición por los crímenes de la dictadura chilena. En *Informe Anual Derechos Humanos en Chile 2019* (pp. 23-132). Universidad Diego Portales.

<https://pure.ulster.ac.uk/en/publications/memory-i-times-of-cholera-truth-justice-reparations-and-guarantee>

Cornthassel, J., & Hardbarger, T. (2019). Educate to perpetuate: Land-based pedagogies and community resurgence. *International Review of Education*, 65(1), 87-116. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9759-1>

Correa, M., & Mella, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo: Memoria despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. LOM : Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas.

Cortez, M., Zoro, B., & Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más

que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(2).

<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1549>

Cuadrado, I. (2011). Divergence in aggressors' and victims' perceptions of bullying: A decisive factor for differential psychosocial intervention.

Children and Youth Services Review, 33(9), 1608-1615.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.04.002>

Cuadrado, I., & Fernández, I. (2009). ¿Son el sexo y el nivel educativo valores predictivos para el comportamiento de maltrato de las víctimas-agresivas? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(2), 59-75.

Cuadrado, I., Fernández, I., & Ramos, J. L. (2010). *Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos análisis de la realidad educativa y programas de intervención*. Consejería de Educación.

<https://bit.ly/3pVrdq1>

De la Cruz, I., & Heredia, B. (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en Secundaria. *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, 21(e24), 1-12.

<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e24.1973>

Del Río, R. (2022, junio 1). La pregunta abierta por la violencia en los colegios.

El Mostrador. <https://www.ciperchile.cl/2022/06/01/la-pregunta-abierta-por-la-violencia-en-los-colegios/>

Dietz, G., & Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en*

México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en

su impacto en los modelos educativos mexicanos. Secretaría de Educación Pública.

Dockery, A. M. (2020). Inter-generational transmission of Indigenous culture and children's wellbeing: Evidence from Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 80-93.

<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.11.001>

Domínguez, V., Deaño, M., & Tellado, F. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, 49(4), 373-384. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.373-384>

Durán, E. (2020). La pedagogía para la paz como estrategia para la transformación de imaginarios sociales de violencia en niños y niñas de la región del Catatumbo. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 10(1-2). <https://doi.org/10.15332/erdi.v10i1-2.2509>

Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Península.

Esparza, M. (2007). Casi la verdad: Silencios y secretos en la posdictadura del general Augusto Pinochet en Chile. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 5, 121-142.

<https://doi.org/10.7440/antipoda5.2007.06>

Esparza, M. (2015). Algunos factores a considerar en el análisis de un genocidio latinoamericano: El papel de los estados unidos, colonialismo interno, legados de silencios sociales. *Contenciosa*, 1.

<https://doi.org/10.14409/contenciosa.v0i1.5047>

- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2019). School climate, bullying, and school violence. En *School safety and violence prevention: Science, practice, policy*. (M. J. Mayer & S. R. Jimerson (Eds.)), pp. 45-69). American Psychological Association. DOI: 10.1037/0000106-003
- Faúndez, X., Azcárraga, B., Benavente, C., & Cardenas, M. (2018). La Desaparición Forzada de Personas a Cuarenta Años del Golpe de Estado en Chile: Un Acercamiento a la Dimensión Familiar. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 85-103.
<https://doi.org/10.15446/rcp.v27n1.63908>
- Fernández, M., & Hauri, S. (2016). Resultados de aprendizaje en La Araucanía: La brecha de género en el Simce y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática. *Calidad En La Educación*, 45, 54-89. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200003>
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Fisher, B. W., Mowen, T. J., & Boman, J. H. (2018). School Security Measures and Longitudinal Trends in Adolescents' Experiences of Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1221-1237. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0818-5>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.^a ed.). Morata; Fundación Paideia Galiza.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus & P. Rabinows (Eds.), *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Nueva visión.
- Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población: Curso del Collège de France (1977-1978)*. Akal.
- Furlán, A. (Ed.). (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Siglo XXI.
- Furlong, M. (1996). Tools for assessing school violence. En S. Miller, J. Brodine, & T. Miller (Eds.), *Safe by design: Planning for peaceful school communities* (pp. 71-84). Committee for Children.
- Gaete, J., Valenzuela, D., Godoy, M. I., Rojas-Barahona, C. A., Salmivalli, C., & Araya, R. (2021). Validation of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R) Among Adolescents in Chile. *Frontiers in Psychology, 12*, 578661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.578661>
- Galaviz-Armenta, T. (2021). Enfoques disciplinarios e interdisciplinarios para el análisis y definición de la violencia. *Ánfora, 28(50)*, 161-182. <https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.656>
- Galtung, J. (2016). La violencia: Cultural, estructural y directa. En *Cuadernos de Estrategia 183. Política y violencia: Comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva* (pp. 147-168). Ministerio de Defensa. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5832797.pdf>
- Gálvez-Nieto, J. L., Vera-Bachmann, D., Trizano-Hermosilla, Í., Polanco-Levican, K., & Briceño-Olivera, C. (2020). Adaptation and Validation

of the School Climate and School Identification Measure-Student Scale (SCASIM-St) in a Sample of Chilean Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 1561. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01561>

Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y cyberbullying*. Editorial UOC.

Gárate, M. (2015). El nacimiento de un monstruo: El Golpe de Estado en Chile y la imagen de Augusto Pinochet a través de las caricaturas de la prensa escrita francesa (1973-1990). *Caravelle*, 104, 87-114. <https://doi.org/10.4000/caravelle.1588>

Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 1, 111-134.

Ghanem, N. (2021). The effect of violence in childhood on school success factors in US children. *Child Abuse & Neglect*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105217>

Gini, G., Marino, C., Pozzoli, T., & Holt, M. (2018). Associations between peer victimization, perceived teacher unfairness, and adolescents' adjustment and well-being. *Journal of School Psychology*, 67, 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.005>

Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Valero-Valenzuela, A., & Cruz-Sánchez, E. D. L. (2018). Perceived violence, sociomoral attitudes and behaviours in school contexts. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(1). <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.131.14>

González, J. (2003). *Interacción grupal y psicopatología*. Plaza y valdés.

González, M. (2012). *La conjura: Los mil y un días del golpe* (Edición

actualizada). Ediciones Universidad Diego Portales.

Guajardo, G., Toledo, M., Miranda, C., & Sáez, C. (2019). El uso de las definiciones de violencia escolar como un problema teórico. *Cinta de Moebio*, 1(65), 145-158. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200145>

Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., Castro, L., & Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 75-98.

Gysling, J. (2016). The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(1), 8-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1046812>

Halberstadt, A., Oertwig, D., & Riquelme, E. (2020). Beliefs About Children's Emotions in Chile. *Frontiers in Psychology*, 11, 34. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00034>

Han, B. C. (2013). *Topología de la violencia*. Herder.

Harari, Y., & Ros, J. (2014). *De animales a dioses: Breve historia de la humanidad*. Debate.

Hecht, A. (2014). Escolarización de hablantes de Toba/Qom: Cruces entre políticas, estadísticas y trayectorias escolares. *Papeles de trabajo*, 27, 103-127.

Herceg, J. S. (2020). Los silencios de la tortura en Chile. *Revista de ciencia*

política, 40, 115-136. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2020000100115>

Hinduja, S., & Patchin, J. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.

<https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>

Horst, C., & Gitz-Johansen, T. (2010). Education of ethnic minority children in Denmark: Monocultural hegemony and counter positions. *Intercultural Education*, 21(2), 137-151.

<https://doi.org/10.1080/14675981003696271>

IBM Corp. (2020). *SPSS Statistics (27.0.1.0)* [Software]. IBM Corp.

<https://www.ibm.com/cl-es/analytics/spss-statistics-software>

Ilustre Municipalidad de Saavedra. (2021). *Actualización Plan de Desarrollo Comunal [PLADECO] de Saavedra 2021-2025: Resumen ejecutivo*.

<https://munisaavedra.cl/wp-content/uploads/2021/11/PLADECO.pdf>

INE. (2018a). *Resultados CENSO 2017*. Instituto Nacional de Estadísticas.

<http://resultados.censo2017.cl/>

INE. (2018b). *Síntesis de resultados CENSO 2017*. Instituto Nacional de

Estadísticas. <https://bit.ly/3xfEbTN>

Iniciativa: Modificación a la ley 21.128 para la aplicación democrática en la comunidad escolar. (2018). [Comisión de Educación].

https://www.bcn.cl/delibera/show_iniciativa?id_colegio=3441&idnac=1&patro=0&nro_torneo=2019

INJUV. (2022). *Violencia hacia las juventudes*. Ministerio de desarrollo social y

familia. bit.ly/3J8KBdk

Jiménez, Y. (2012). Desafíos conceptuales del curriculum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 167-189.

Jordán, M. B., & Lira, E. (2021). *Violencia escolar y ciberbullying en el contexto de la COVID-19* [Tesis Licenciatura, Zaragoza].
<https://zaguan.unizar.es/record/107613>

Kakkar, A. (2017). "Education, empire and the heterogeneity of investigative modalities": A reassessment of colonial surveys on indigenous Indian education. *Paedagogica Historica*, 53(4), 381-393.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1270338>

Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., & Lozano, R. (2002). *World Report on Violence and Health*. World Health Organization.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf

Kuokkanen, R. (2023). From Indigenous private property to full dispossession – the peculiar case of Sápmi. *Comparative Legal History*, 1-22.
<https://doi.org/10.1080/2049677X.2023.2207380>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Laborde, A. (2022, mayo 13). Chile lidia con la violencia escolar tras uno de los cierres de colegios más extensos del mundo. *El País*.
<https://bit.ly/3Tyvr4r>

Lagos, R. (1908). *Historia de las Misiones del Colegio de Chillán*. Herederos de

Juan Gili.

Larizgoitia, I. (2006). La violencia también es un problema de salud pública.

Gaceta Sanitaria, 20, 63-70. <https://doi.org/10.1157/13086028>

Larizgoitia, I., Izarzugaza, I., Markez, I., Fernández, I., Iraurgi, I., Larizgoitia, A.,

Ballesteros, J., Fernández-Liria, A., Moreno, F., Retolaza, A., Páez,

D., Martín-Beristaín, C., & Alonso, J. (2011). ¿Cómo influye la

violencia colectiva en la salud? Modelo conceptual y diseño del

estudio ISAVIC. *Gaceta Sanitaria*, 25(3), 246-253.

<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2011.01.001>

Le Foulon, C. (2022). *Estudio Nacional de Opinión Pública. Encuesta Especial*

CEP 87. Febrero Julio 2022. Centro de Estudios Públicos.

bit.ly/3Cm1ayu

Lecannelier, F., Varela, J., Rodríguez, J., Hoffmann, M., Flores, F., & Ascanio,

L. (2011). Validación del Cuestionario de Maltrato entre Iguales por

Abuso de Poder (MIAP) para escolares. *Revista médica de Chile*,

139, 474-479.

Lee, C., & Wong, J. S. (2022). Examining the effects of teen dating violence

prevention programs: A systematic review and meta-analysis.

Journal of Experimental Criminology, 18(1), 1-40.

<https://doi.org/10.1007/s11292-020-09442-x>

Lee, E., Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V., &

Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and

school identification measure—student (SCASIM-St). *Contemporary*

Educational Psychology, 49, 91-106.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.003>

- León, O., & Montero, I. (2015). *Metodos de Investigacion Psicologia y Educacion: Las Tradiciones Cuantitativa y Cualitativa* (4.^a ed.). McGraw-Hill.
- Lipscombe, T. A., Dzidic, P. L., & Garvey, D. C. (2020). Coloniser control and the art of disremembering a “dark history”: Duality in Australia Day and Australian history. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 30(3), 322-335. <https://doi.org/10.1002/casp.2444>
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., & Carrasco, C. (2019). De la violencia a la convivencia escolar: Una década de investigación. En P. Ascorra, & V. López (Eds.), *Una década de investigación en convivencia escolar* (pp. 15-50). Ediciones Universidad de Valparaíso.
- López, V., Ascorra, P., Litichever, L., & Ochoa-Cervantes, A. (2019). Violencia y convivencia escolar en América Latina: Políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1608>
- López, V., Bilbao, M. A., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). La Escala de Clima Escolar: Adaptación al Español y Validación en Estudiantes Chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- López, V., Valdés, R., Valle, L. R.-C. D., & Baleriola, E. (2023). Traducciones

heterogéneas de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile.
Revista Brasileira de Educação, 28. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280058>

Luhmann, N. (1995). *Poder* (Repr). Anthropos, Ed. del Hombre.

Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. Herder.

Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos.
Paulo Freire, 2, 19. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>

Magendzo, A., & Pavez, J. (2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. *Praxis Educativa*, 20(1), 13-27. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200102>

Magendzo, A., Toledo, M., & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 377-391.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>

Malešević, Siniša. (2012). *The sociology of war and violence*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511777752>

Mampaey, J., & Zaroni, P. (2016). Reproducing monocultural education: Ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 928-946.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2014.1001059>

Mansilla, J., Llançavil, D., Mieres, M., & Montañares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: Dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 213-228.

<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>

Mansilla, P., & Imilan, W. (2020). Colonialidad del poder, desarrollo urbano y desposesión mapuche: Urbanización de tierras mapuche en la Araucanía chilena. *Scripta Nova*, 24.

<https://doi.org/10.1344/sn2020.24.21225>

Martínez, B. (2020). *Danzar por la justicia: La protesta de las mujeres que bailaban La Cueca Sola durante la dictadura en Santiago de Chile (1978-1990)* [Tesis licenciatura, Universidad de Chile].

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/178105/Danzar-por-la-justicia.pdf?sequence=1>

Martínez, N. (2017). Sujetos e imaginarios sociales en el discurso de sobrevivientes de la tortura en la dictadura cívico-militar en Chile. *Discourse & Society*, 11(3), 485-511.

Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Paidós.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Paidós.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5.ª ed.). Pearson Educación.

Meldrum, R., Patchin, J., Young, J., & Hinduja, S. (2022). Bullying Victimization, Negative Emotions, and Digital Self-Harm: Testing a Theoretical Model of Indirect Effects. *Deviant Behavior*, 43(3), 303-321.

<https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1833380>

Mella, M., Binfa, L., Carrasco, A., Cornejo, C., Cavada, G., & Pantoja, L. (2021). Violencia contra la mujer durante la gestación y postparto infligida

por su pareja en Centros de Atención Primaria de la zona norte de Santiago, Chile. *Revista Médica de Chile*, 149(4), 543-553.

<https://doi.org/10.4067/s0034-98872021000400543>

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253.

<https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>

Mesinas, M., & Perez, W. (2016). Cultural Involvement, Indigenous Identity, and Language: An Exploratory Study of Zapotec Adolescents and Their Parents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 38(4), 482-506.

<https://doi.org/10.1177/0739986316670390>

Meyiwa, T., Letsekha, T., & Wiebesiek, L. (2013). Masihambisane, lessons learnt using participatory indigenous knowledge research approaches in a school-based collaborative project of the Eastern Cape. *South African Journal of Education*, 33(4), 1-15.

<https://doi.org/10.15700/201412171329>

Microsoft. (2023). *Microsoft Excel (16.74 (23061100))* [Software]. Microsoft.

<https://www.microsoft.com/>

MINEDUC. (2004). *Convivencia Escolar: Metodologías de trabajo para las escuelas y liceos Comprometidos por la calidad de la educación*.

Unidad de apoyo a la transversalidad.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/452/MONO-378.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- MINEDUC. (2011a). *Política Nacional de Convivencia Escolar: Documento Síntesis*. División de Educación General. MINEDUC.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4472>
- MINEDUC. (2014). *Estándares indicativos de desempeño*. Unidad de Currículum y Evaluación. MINEDUC.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/587>
- MINEDUC. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. División de Educación General. MINEDUC. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- MINEDUC. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. División de Educación General. MINEDUC.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4472>
- MINEDUC. (2020). *Cuenta pública participativa 2019*. Super Intendencia de Educación. <https://www.supereduc.cl/prensa/superintendente-de-educacion-cristian-oryan-presentara-la-cuenta-publica-2019/>
- MINEDUC. (2021). *Cuenta pública participativa 2020*. Super Intendencia de Educación. <https://www.supereduc.cl/prensa/hoy-te-invitemos-a-mirar-nuestra-cuenta-publica-participativa-2020/>
- MINEDUC. (2022a). *Cuenta pública participativa 2021*. Super Intendencia de Educación. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/cuenta_2021.pdf
- MINEDUC. (2011b, septiembre 17). *Ley 20.536 sobre violencia escolar* [Diario Oficial de la República de Chile]. <https://bcn.cl/2m1qz>

- MINEDUC. (2018, diciembre 27). *Ley 21.128, Aula Segura* [Diario Oficial de la República de Chile]. <https://bcn.cl/31cmz>
- MINEDUC. (2022b). *Estadísticas de Denuncias*. bit.ly/3Eie29D
- Ministerio del Interior. (1978, abril 19). *Decreto Ley 2.191. Concede amnistía a las personas que indica por los delitos que señala*. [Diario Oficial de la República de Chile]. <https://bcn.cl/2omob>
- MINSAL. (2006, septiembre 22). *Ley 20.120. Sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana*. [Diario Oficial de la República de Chile]. <https://bcn.cl/2fe0y>
- Mittal, S., & Singh, T. (2020). Gender-Based Violence During COVID-19 Pandemic: A Mini-Review. *Frontiers in Global Women's Health*, 1, 4. <https://doi.org/10.3389/fgwh.2020.00004>
- Montesanti, S. R., & Thurston, W. E. (2015). Mapping the role of structural and interpersonal violence in the lives of women: Implications for public health interventions and policy. *BMC Women's Health*, 15(1), 100. <https://doi.org/10.1186/s12905-015-0256-4>
- Muñoz, F. (2014). *Elaboración y Validación Psicométrica del Cuestionario de Convivencia Escolar Para la No Violencia (CENVI), en Escolares de la Ciudad de Temuco, Chile* [Tesis magíster, Universidad Católica de Temuco]. <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2453>
- Muñoz, F. (2022). Violencia y gestión de la convivencia en una escuela de Temuco-Chile: Resultados del cuestionario CENVI. En C. Vega & A. Vico (Coord.) *Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para*

la equidad en educación. (pp. 1049-1073). Dykinson S. L.

<https://bit.ly/3TsK218>

Muñoz, F., Becerra, S., & Riquelme, E. (2017). Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 205-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300012>

Muñoz, F., & Muñoz, G. (2021). Violencia en escuelas insertas en contextos de comunidades mapuche en la región de la Araucanía, Chile. En A. Cotán y J. Ruíz (Coord.) *Muros de discriminación & exclusión en la construcción de identidades: La mirada de las Ciencias Sociales* (pp. 1913-1931). Dykinson S. L.

Muñoz, G. (2019). Familia y comunidad en la escuela intercultural: Una mirada a la realidad mapuche en La Araucanía (Chile). En S. Quintriqueo y D Quilaqueo (Eds.), *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena* (pp. 55-70). Universidad Católica de Temuco. <https://bit.ly/3bZIMm5>

Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: Hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>

Muñoz, G., Contreras, M., Rabanal, D., & Lara, J. (2021). Violencias estructurales: Una mirada al contexto nacional chileno. En I. Oliva et al. (Ed.), *Entramados Educativos: Tejiendo miradas desde el Sur-*

Austral (pp. 39-50). Ediciones Kultrún.

<http://humanidades.uach.cl/wp-content/uploads/2021/04/LIBRO-WEB-Entramados-Educativos.pdf>

Muñoz, G., & Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: Implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, 40, 1-18.

<https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190756>

Muñoz, G., Quintriqueo, S., & Esomba, M. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche. *Espacios*, 40(19).

<https://www.revistaespacios.com/a19v40n19/19401921.html>

Muñoz-Troncoso, F., Cuadrado-Gordillo, I., Riquelme-Mella, E., Miranda-Zapata, E., & Ortiz-Velosa, E. (2023). Perception of School Violence: Indicators of Normalization in Mapuche and Non-Mapuche Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.3390/ijerph20010024>

Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.

<https://doi.org/10.35362/rie550525>

Murray, M., Bowen, S., Segura, N., & Verdugo, M. (2015). Apprehending Volition in Early Socialization: Raising “Little Persons” among Rural Mapuche Families: APPREHENDING VOLITION IN EARLY SOCIALIZATION. *Ethos*, 43(4), 376-401.

<https://doi.org/10.1111/etho.12094>

- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2022). *MPlus* (8.8) [Software]. Muthén & Muthén. <http://www.statmodel.com/>
- Nahuelpán, H., Antimil, J., & Lehman, K. (2019). Mapuchezugun Ka Mapuche Kimün: Confronting Colonization in Chile (Nineteenth and Twentieth Centuries). En E. McKinley & L. Smith (Eds.) *Handbook of Indigenous Education* (pp. 63-83). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3899-0_24
- Navas, M., & Cano, M. C. (2022). Profile of the Victimized Aggressor in Child-to-Parent Violence: Differences According to the Type of Victimization. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2022.100302>
- Nogglar, A. (1972). *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*. Editorial San Francisco.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). Muela del Diablo Editores. <https://www.uchile.cl/dam/jcr:4f2b3b8f-5197-4b29-b2bb-d4da58fa3028/pluralismo-epistemologico.pdf>
- O'Neill, J. (2017). A biographical experience of teacher education in Aotearoa New Zealand. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 589-600. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1385057>
- Ortiz de Zárate, V. (2018). Gritos, susurros y silencios dictatoriales. La

historiografía chilena y la dictadura pinochetista. *Tempo e Argumento*, 10(23), 167-203.

<https://doi.org/10.5965/2175180310232018167>

Ortiz-Velosa, E., & Arias-Ortega, K. E. (2019). Being Mapuche in the University: Entry Conditions to the Initial Teacher Training, La Araucanía.

Educare, 23(1). <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.1>

Peguero, A. (2011). Violence, Schools, and Dropping Out: Racial and Ethnic Disparities in the Educational Consequence of Student Victimization.

Journal of Interpersonal Violence, 26(18), 3753-3772.

<https://doi.org/10.1177/0886260511403764>

Peguero, A., & Jiang, X. (2016). Backlash for Breaking Racial and Ethnic Breaking Stereotypes: Adolescent School Victimization Across Contexts. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(6), 1047-1073.

<https://doi.org/10.1177/0886260514564063>

Pequeno, M. (2016). Violência e Direitos Humanos. *Revista de Filosofia Aurora*, 28(43), 135. <https://doi.org/10.7213/aurora.28.043.DS07>

Pina, D., López-Nicolás, R., López-López, R., Puente-López, E., & Ruiz-Hernández, J. A. (2022). Association Between Attitudes Toward Violence and Violent Behavior in the School Context: A Systematic Review and Correlational Meta-Analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22(1), 100278.

<https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100278>

Pina, D., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., Matás-Castillo, M., Pagán-

Escribano, M., & Puente-López, E. (2021). "Count on me" Program to improve school coexisting in primary education. *Children and Youth Services Review*, 127, 106121.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106121>

Poder Judicial. (2003, junio 12). *Sentencia Caso Tucapel Jiménez* [Expedientes de la represión]. <https://expedientesdelarepresion.cl/wp-content/uploads/2018/03/sentencia-ca-caso-tucapel-jimenez-alfaro.pdf>

Porma, J. (2012). El conflicto por el aeródromo en El Natre, en Temuco, 1956. La construcción de un imaginario colectivo sobre el mapuche a través de El Diario Austral. *Estudios transandinos*, 17(1), 59-70.

Quidel, J., & Pichinao, J. (2002). *Haciendo Crecer Personas Pequeñas en el Pueblo Mapuche*. Santiago de Chile. Secretaría Ministerial de Educación de La Araucanía, Unidad de Educación Parvularia, Ministerio de Educación de Chile.

Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco.

https://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/METODOS_EDUCATIVOS_MAPUCHE-PDF.pdf

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de

educación intercultural. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-284. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>

Quilaqueo, D., Riquelme, E., Paez, D., & Mera-Lemp, M. J. (2023). Dual educational rationality and acculturation in Mapuche people in Chile. *Frontiers in Psychology*, 14, 1112778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1112778>

Quilaqueo, D., Sartorello, S., & Torres, H. (2020). *Diálogo de saberes en educación intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México*. Universidad Católica de Temuco. https://inide.iberomex.mx/assets_front/assets/libros/2020/dialogo2020.pdf

Quilaqueo, D., Torres, H., & Álvarez, P. (2022). Educación familiar mapuche: Epistemes para el diálogo con la educación escolar. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.1>

Quintero, P. (2010). *Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina*. 19. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082010000100001&lng=es&nrm=iso

Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Universidad Católica de Temuco.

Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Torres, H., Morales, S., & Peña-Cortés, F. (2021). Conocimientos geográficos y territoriales con base

epistémica en la memoria social mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36(106). <https://doi.org/10.1590/3610603/2021>

Quintriqueo, S., & Muñoz, G. (2015). Demandes éducationnelles sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche. En R. Salas & F. Le Bonniec (Eds.) *Les mapuche à la mode: Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà* (pp. 95-121). L'Harmattan.

Quintriqueo, S., & Quilaqueo, D. (2019). *Manual de Aplicación Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena*. Ediciones Universidad Católica de Temuco. <https://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/04/INTERVENCION-WEB.pdf>

Quintriqueo, S., & Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33.

Ramos, N. (2022, julio 5). Violencia escolar post pandemia dispara las alarmas en Chile. *Euronews*. <https://es.euronews.com/2022/07/05/chile-estudiantes-violencia>

Resnik, D. B., & Shamo, A. E. (2011). The Singapore Statement on Research Integrity. *Accountability in Research*, 18(2), 71-75. <https://doi.org/10.1080/08989621.2011.557296>

Riquelme, E., Gutiérrez-Saldivia, X., Halberstadt, A., Baeza, J., Conejeros, J., & Liencura, G. (2020). Estados afectivos ideales: La perspectiva de niños mapuches de sectores rurales de La Araucanía. En D.

Quilaqueo, S. Sartorello y H. Torres (Ed.). *Diálogo de saberes en educación intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 204-224). Universidad Católica de Temuco.
https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/dialogo2020.pdf

Riquelme, E., Miranda-Zapata, E., & Halberstadt, A. (2019). Creencias de los adultos sobre la emoción de los niños: Una propuesta de exploración en contextos de diversidad cultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 61-81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200061>

Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Elisa, L. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: Necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 523-532.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>

Rivera, C. (2018, octubre 24). De Aula Segura a Aula Democrática: El revés del gobierno en proyecto de violencia en colegios. *Diario Universidad de Chile*.

Romero-Zepeda, J. A., Romero-Zepeda, H., & Romero-Márquez, R. S. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes indígenas. *Revista Ra Ximhai*, 14(1).
<https://www.redalyc.org/journal/461/46158062001/html/>

RStudio Team. (2022). *RStudio: Integrated Development for R*. RStudio (2022.07.1 Build 554) [Software]. PBC. <http://www.rstudio.com/>

Saiz, J. L., Merino, M. E., & Quilaqueo, D. (2009). Meta-estereotipos sobre los

indígenas mapuches de Chile. *Interdisciplinaria*, 26(1), 23-48.

Scientific Software Development GmbH. (2023). *ATLAS.ti* (23.1.2) [Software].

Scientific Software Development GmbH. <https://atlasti.com/>

Serrano, S., Ponce De León, M., & Renfigio, S. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.

Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas* (K. Lehman, Trad.). LOM Ediciones.

Smith-Gilman, S. (2016). Culture Matters: The Arts, the Classroom Environment, and a Pedagogy of Entewate`Nikonri:Sake : A Study in a First Nations Pre-School. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues / Revue canadienne de recherches et enjeux en éducation artistique*, 42(2), 53.
<https://doi.org/10.26443/crae.v42i2.1>

Tapia, C. P., Becerra, S., & Moncada, J. (2019). Gestión convivencia escolar: Del aseguramiento a la necesidad de fortalecer la formación socioemocional. *Opción*, 34(8), 325-351.

Thapar-Björkert, S., Samelius, L., & Sanghera, G. S. (2016). Exploring Symbolic Violence in the Everyday: Misrecognition, Condescension, Consent and Complicity. *Feminist Review*, 112(1), 144-162.
<https://doi.org/10.1057/fr.2015.53>

Todorovic, K., O'Leary, E., Ward, K. P., Devarasetty, P. P., Lee, S. J., Knox, M., & Andari, E. (2022). Prevalence, increase and predictors of family

violence during the COVID-19 pandemic, using modern machine learning approaches. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 883294.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.883294>

Torres, H. (2019). Análisis de la educación intercultural desde una experiencia etnográfica en contexto mapuche. En S. Quintriqueo & D. Quilaqueo (Eds.), *Educación e interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 287-301). Universidad Católica de Temuco. https://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/Educaci%C3%B3n-e-Interculturalidad_RIEDI-2019.pdf

Torres, H. (2020). Posiciones críticas de actores políticos mapuches sobre la escuela en La Araucanía. En D. Quilaqueo, S. Sartorelo & H. Torres (Coord.) *Diálogo de saberes en educación intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 119-145). Universidad Católica de Temuco.
https://inide.iberomex.mx/assets_front/assets/libros/2020/dialogo2020.pdf

UNESCO. (1999). *Declaración de Caracas por una Cultura de Paz*. UNESCO.

UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa en América Latina*. Pehuén Editores. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184>

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. <https://www.unicef.org/media/66496/file/Behind-the-Numbers.pdf>

UNICEF. (2021). *Back to School: COVID-19 and the Opportunity to Build Safer Learning Environments*. United Nations Children's Fund.

bit.ly/43IK223

Uttley, J. W., Sinclair, H. C., Nelson, S., Ellithorpe, C., & Stubbs-Richardson, M. (2022). Behavioral and psychological consequences of social identity-based aggressive victimization in high school youth. *Self and Identity, 21*(1), 61-85.

<https://doi.org/10.1080/15298868.2021.1920049>

Valdés, R., López, V., & Chaparro, Alicia. (2018). Convivencia escolar: Adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(3), 80.

<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>

Varela, J. J., Sánchez, P. A., Aguayo, F., González, C., Alfaro, J., & De Tezanos-Pinto, P. (2022). Gender attitudes, school violence and well-being among Chilean adolescents. *Current Psychology*.

<https://doi.org/10.1007/s12144-021-02637-z>

Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2018). Life Satisfaction, School Satisfaction, and School Violence: A Mediation Analysis for Chilean Adolescent Victims and Perpetrators. *Child Indicators Research, 11*(2), 487-505.

<https://doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>

Vargas, L., Vélez-Grau, C., Camacho, D., Richmond, T., & Meisel, Z. (2022).

The Permeating Effects of Violence on Health Services and Health in

Mexico. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13-14), NP10883-
NP10911. <https://doi.org/10.1177/0886260521990832>

Vasilachis, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacion-cualitativa-1.pdf>

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*, 15(1-2), 61-74.

Weber, M. (1998). *El político y el científico*. Alianza Editorial.

Weber, M. (2012). *Historia económica general* (3.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.

Whitehead, K. (2017). British teachers' transnational work within and beyond the British Empire after the Second World War. *History of Education*, 46(3), 324-342. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1268214>

WHO. (2013). *Global and regional estimates of violence against women: Prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*. World Health Organization.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/85239>

WHO. (2014). *La prevención de la violencia: Evaluación de los resultados de programas de educación para padres*. World Health Organization.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/103610>

- WHO. (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018: Global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women*.
- Wotherspoon, T., & Milne, E. (2021). "Errors were made:" Public attitudes regarding reconciliation and education in Canada. *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie*, 58(3), 306-326.
<https://doi.org/10.1111/cars.12351>
- Yang, X., Wang, Z., Chen, H., & Liu, D. (2018). Cyberbullying perpetration among Chinese adolescents: The role of interparental conflict, moral disengagement, and moral identity. *Children and Youth Services Review*, 86, 256-263.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.003>
- Yang, Y., Qin, L., & Ning, L. (2021). School Violence and Teacher Professional Engagement: A Cross-National Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 628809. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628809>
- Zapata, V., Quintriqueo, S., & Valdebenito, V. (2022). Kimeltuwün en la transposición didáctica como marco de análisis de prácticas pedagógicas en microcentros rurales de la araucanía. *Diálogo Andino*, 67, 42-54. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100042>
- Zavala, J. (2008). Los colonos y la escuela en La Araucanía: Los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante

en la Región de La Araucanía (1997-1915). *Universum (Talca)*,
23(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-23762008000100013>

7. Artículos que conforman la tesis doctoral

Artículo 1

Muñoz-Troncoso, F., Cuadrado-Gordillo, I., Riquelme-Mella, E., Miranda-Zapata, E., & Ortiz-Velosa, E. (2023). Perception of School Violence: Indicators of Normalization in Mapuche and Non-Mapuche Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), <https://doi.org/10.3390/ijerph20010024>

Artículo 2

Muñoz-Troncoso, F., Cuadrado-Gordillo, I., Riquelme-Mella, E., Muñoz-Troncoso, G., Miranda-Zapata, E., Bizama-Colihuinca, K., et al. (2023). Validation of an abbreviated scale of the CENVI questionnaire to evaluate the perception of school violence and coexistence management of Chilean students: Differences between pandemic and post-pandemic. *Behavioral Sciences*, 13(8), <https://doi.org/10.3390/bs13080686>

Artículo 3

Bizama-Colihuinca, K., Riquelme-Mella, E., Fuentes-Vilugrón, G., & Muñoz-Troncoso, F. (2023). Teaching of educational contents expressing Mapuche values to 2 children in Initial Education in La Araucanía Region, Chile. *Education Sciences*, 13(7), <https://doi.org/10.3390/educsci13070683>

7.1. Perception of School Violence: Indicators of Normalization in Mapuche and Non-Mapuche Students.



Article

Perception of School Violence: Indicators of Normalization in Mapuche and Non-Mapuche Students

Flavio Muñoz-Troncoso ^{1,2,3,*} , Isabel Cuadrado-Gordillo ² , Enrique Riquelme-Mella ^{1,*} ,
Edgardo Miranda-Zapata ⁴  and Eliana Ortiz-Velosa ⁵ 

¹ Faculty of Education, Universidad Católica de Temuco, Temuco 4810296, Chile

² Faculty of Education and Psychology, Department of Psychology and Anthropology, Universidad de Extremadura, 06071 Badajoz, Spain

³ Universidad Mayor, Temuco 4801043, Chile

⁴ Universidad Autónoma de Chile, Temuco 4810101, Chile

⁵ Faculty of Architecture, Art and Design, Universidad Católica de Temuco, Temuco 4810296, Chile

* Correspondence: flaviomunoz@gmail.com (F.M.-T.); eriquelme@uct.cl (E.R.-M.)

Abstract: The current social and political scenario in Chile has opened up the debate on two centuries of usurpation and discrimination towards the Mapuche people. Educational centers are not oblivious to the social exclusion faced by indigenous children and young people, and this forms part of the phenomenon of school violence. This study explores the differences in perception between Mapuche and non-Mapuche students regarding school violence. The issue is the lack of knowledge regarding cultural variations in the perception of school violence in spaces of social and cultural diversity in the Mapuche context. This study describes the characteristics of school violence perceived by students in relation to differences based on ancestry and characterizes the variations in perception. A total of 1404 students participated from urban schools in the city of Temuco, Chile, aged 10 to 13 ($M = 11.4$; $SD = 1.1$) who completed the CENVI questionnaire. The confirmatory factor analysis (CFA) of the total sample and categories provides indexes that fit the proposed model. The omega coefficients provide internal reliability guarantees. This study tests configural, metric and scalar invariance for all the categories explored, and statistically significant differences are found between Mapuche and non-Mapuche students in the perception of physical and verbal violence, where the Mapuche student perceives more violence. Results are discussed based on existing research on education in spaces of social and cultural diversity in the Mapuche context, with research into elements that can help explain the findings.

Keywords: school violence; school coexistence; intercultural education; Mapuche; questionnaire; emotions; factorial invariance



Citation: Muñoz-Troncoso, F.; Cuadrado-Gordillo, I.; Riquelme-Mella, E.; Miranda-Zapata, E.; Ortiz-Velosa, E. Perception of School Violence: Indicators of Normalization in Mapuche and Non-Mapuche Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2023**, *20*, 24. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010024>

Academic Editors: Fernando Fajardo-Bullón, Eduardo João Ribeiro Santos and Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira

Received: 29 August 2022

Revised: 23 November 2022

Accepted: 13 December 2022

Published: 20 December 2022



Copyright: © 2022 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduction

Violence has been observed for decades as a historical construct associated with domination [1–5]. For some theorists, this goes beyond individual actions of an instinctive or irrational nature [6]. Undoubtedly, this leads to the delegitimization of the other that is similar, giving rise to submission and vulnerability in contexts that frame violence as a socially acceptable phenomenon [7]. This is due to the naturalization of violent behaviors in the daily life of people as social beings [8].

From a sociological approach presented several decades ago and still maintained by Galtung [9], violence emerges as: (1) direct, when manifested physically or verbally in a tangible way; (2) structural, if it is part of the political and economic system of a society; and (3) cultural, when exercised through religion, laws, language and other elements of culture, which legitimize direct, structural violence. The author alludes to a triangle that is formed by these types of violence, which can be triggered by any of them and can permeate the

others. Since the violent structure is institutionalized and the violent culture is internalized, direct violence may be cyclical and ritual.

A social and historical analysis of violence carried out by Han [10] proposes that the causes of the phenomenon are external to the individual, but that they transit inward until they lodge inside the individual. The author maintains that today, the exercise of violence is considered illegitimate, to the degree that it is made invisible if it appears in society. The author proposes the concept of microphysical violence, composed of a triangle where its characteristics of internalization, automation and naturalization interact. This prevents a reflection on the exercise of violence with the consequent impossibility of avoiding its practice.

From a health perspective, the World Health Organization (WHO) [11] defines violence as the intentional use of physical force or power, threatened or actual, with the aim of causing physical or psychological harm. This organization considers that the origin of violence can be explained by multicausal factors such as family, community and cultural factors, as well as biological conditions and other individual elements that can affect its occurrence. Violence, then, is a multifactorial phenomenon that involves the aggressor, the victim and the social system [12]. It is important to highlight the psychological elements associated with experiences of violence, which imply that the victim can also be an aggressor. The case study by Navas and Cano [13] found that all victimized aggressors exercised more violence than non-victimized aggressors. Cuadrado and Fernández [14] refer to the aggressor-victim, who, upon seeing the diminished social, physical or psychological power that they initially used to cause harm, is exposed as a victim while also being an aggressor. The same aggressor-victim phenomenon occurs in the opposite sense. Cuadrado et al. [15] found some predictors of the co-occurrence of student victims of bullying who go on to become perpetrators of cyberbullying.

Violence is, indeed, a historical construct associated with domination [1,5], from a logic of the power of an individual or group over another individual or group [9]. The evolution of social and political systems has implied the emergence of violence in various forms and scenarios [10,15], such as the school setting.

According to Guajardo et al. [16], conceptually, school violence is built upon a shared ontological assumption, which considers the existence of a reality of school violence. It assumes the phenomenon as the composition of discrete levels, mobilized on a scale of inclusivity between categories, composed of relationships that are hierarchical in school but not in the broader setting. This vision assumes an ontological stratification composed in some cases by differentiated spaces and in others by autonomous spaces.

Guajardo et al. [16] found seven levels that affirm the ontological assumption of the 'reality of school violence.' The first four of these are: (1) individual, as an indivisible unit because it is the subject or person; (2) interpersonal relationships, since these imply interactions between individuals; (3) student groups; and (4) school. Until this point, the authors identify a hierarchy in the levels, wherein the school setting contains the other levels in what is considered to be the interior of the school. According to Guajardo et al. [16], the remaining levels, which do not demonstrate a hierarchy, are: (5) the school system; (6) educational policies; and (7) the context. These are considered external to the school itself. Figure 1 presents a graphic representation of this idea and shows the relationships that occur between levels.

Regarding the exercise of school violence itself, Cedeño [17] maintains that it is a form of interaction between students, which generally involves physical or psychological force. However, the study proposes that although in some cases the objective is to cause harm, there are other situations where the aggressors' aim is to assert themselves within their environment. Research conducted by Cuadrado [18] revealed that some students perceive certain types of verbal aggression as a form of social interaction and, to a lesser extent, perceive it as associated with the intent to cause harm. Likewise, according to Yang et al. [19], for teenagers, cyberbullying is seen as a prank, in the context of forms of maladaptive humor. According to Cedeño [17], the use of violence is a learned form of

conflict resolution, which means that it can potentially be eradicated through the learning of preferentially peaceful mechanisms. Menesini and Salmivall [20] argue that school violence as an illegitimate strategy for conflict resolution is a serious and complex phenomenon.

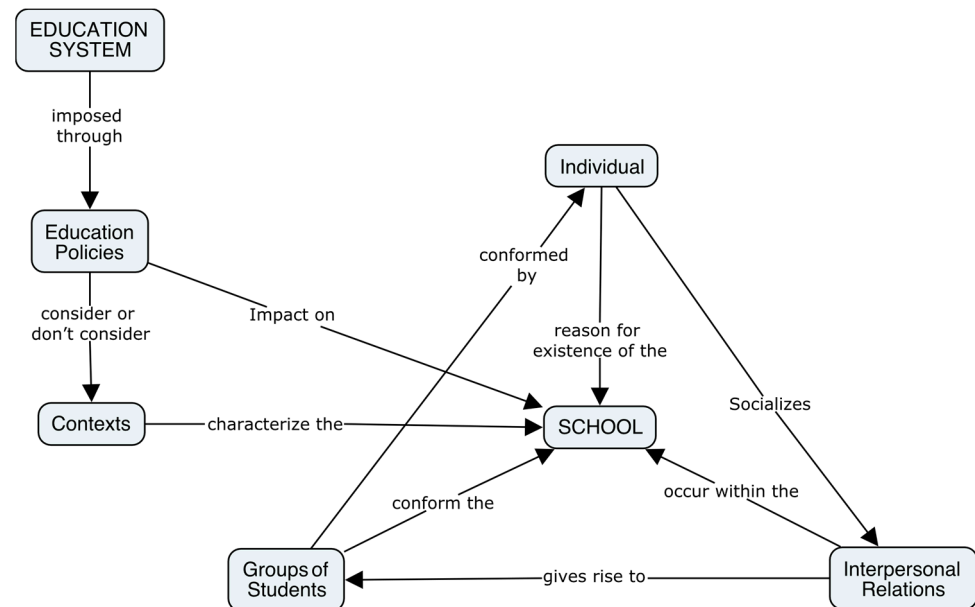


Figure 1. Levels of school violence. Source: prepared by the authors.

Research into school violence—and its effects—has focused on identifying the ways in which it manifests inside the school or in other spaces considered part of the school setting. Diverse research has identified the following types of violence: (1) verbal violence; (2) physical violence; (3) violence through social exclusion; (4) violence through technology; and (5) teacher violence towards students [4,21,22]. Although some of the mentioned manifestations of school violence may be more prevalent than others, the occurrence of any of these constitutes a risk to healthy school coexistence [5,7]. This is due to the negative psychosocial effects on students [23,24], potential harm to physical health [25] and the subsequent detrimental effect on learning [22,26,27].

Studies by López et al. [28] propose that social cognition does not explain the phenomenon of violence in its entirety. These authors argue that social cognition skills mediate the relationship between macrostructural variables (socioeconomic level) and microstructural variables (classroom climate) on school violence. They propose an integrated model with the factors and the organization of these for the study of school violence (see Figure 2).

The model seeks to understand violence among students in the school system as part of a complex scenario, where the factors that explain the phenomenon are part of the individual characteristics of victims and aggressors. These factors form part of a larger context, made up of other interrelated factors [28]. This ties individual actions with the interdependence of the context to which they belong. In this sense and in the context of this research, it is important to consider the individual and cultural factors of the subjects involved in experiences of violence in relation to their participation in spaces of interaction in the school system.

School violence is a reality, with hierarchical levels within the school environment and non-hierarchical levels in the external environment [16]. This is a non-peaceful form of conflict resolution, where aggressors in some cases aim to cause harm and in other cases to assert themselves in the environment [17]. Some students consider violence to be part of the social interaction with their classmates [18], implying a normalization of violence [15]. Diverse research refers to the concept of entrenched violence, whose effects can extend intergenerationally, thereby affecting future generations [29,30]. For this reason, violence is a phenomenon whose prevalence should be reduced, due to the

harmful effects on the subjects who experience it [23,24] and on the academic results of the school system [22,26,27]. Different forms of manifestation or types of school violence can be identified, which are perceived by the students themselves [4]. Research on school violence must consider macrostructural and microstructural variables, which give rise to the interaction between factors and contexts [28].

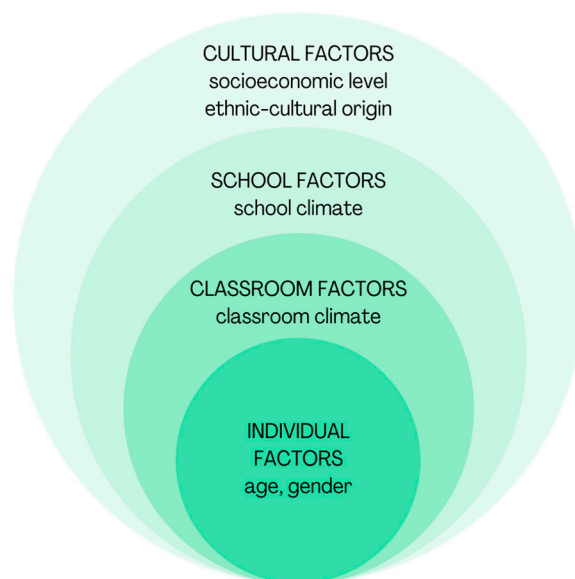


Figure 2. Levels of school violence. Source: López et al. [28].

2. Mapuche School Context

Schooling in the Mapuche context refers to knowledge transmission processes and the search for educational purposes in formal education, whose purpose has been the teaching of the world from the perspective of the dominant other. In relation to this, Muñoz and Quintriqueo [31] comment that the Mapuche people have experienced three types of schooling since the Hispanic invasion, specifically: (1) the evangelization (conquest era), understood as the teaching of the Christian faith to form the idea of submission to the King of Spain in obedience to God; (2) the missionary schools (colonial era), whose purpose was to train young Mapuche sons of *logko* (maximum political authority) as missionaries, to evangelize in their communities of origin; and (3) the public school (republican era), which fostered the formation of national identity to ensure the unity of the emerging State of Chile [32,33]. This colonialist education project sought to teach a minimum school curriculum focused on literacy, elementary mathematics and Spanish monolingualism. This project promoted the basic social inclusion of the Mapuche people into the working-peasant class of Chilean society, as subjects alienated from their own culture [34–36].

Based on the above, schooling in the Mapuche context has been a space of submission to the colonization of being, knowing, being able and doing in the rationality of the Mapuche people for their assimilation into Chilean society through a precarious inclusion model [37,38]. Porma [39] argues that this has been developed within the framework of colonial violence in historical Araucanía, which continues to the present day. This fact is reflected in a school that has neglected to develop the intellectual potential of Mapuche students for the conscious or unconscious purpose of keeping them in a lower social class of Chilean society [36,40]. The outcome of this is that in La Araucanía, scores on standardized tests implemented by the Education Quality Measurement System (SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) are historically the lowest [41], while social vulnerability in elementary, secondary and higher education are among the highest, according to data from the Ministry of Social Development and Family [42]. These are all elements that can significantly affect the indigenous subject until adulthood, namely the prejudices addressed in the study by Saiz et al. [43], where meta-stereotypical labels and

attributes—all negative—were found regarding how the Mapuche people perceive how they are seen by non-Mapuche people.

Among the difficulties involved in the implementation of state programs on intercultural education, the persisting baseline epistemic and social asymmetries between the state, indigenous peoples and non-indigenous society are ignored [44]. This makes implementation complex, considering the colonial and Eurocentric nature of the schooling institution, a fact that makes it difficult to intervene in educational projects, thus denying the possibility of intercultural teaching–learning processes [45]. Several studies have confirmed that in the Mapuche context, bilingual intercultural education (BIE) does not make the intended contribution, instead becoming an extension of the state’s monocultural and colonialist policy [46–48]. This is because it is a low-quality education that does not report improvements in learning and educational processes, it is only aimed at indigenous people, and there is a stigma that it hinders performance on the SIMCE. It is merely a functionalist interculturality to serve the purposes of the state [45,48,49]. Walsh [50] and Bertely et al. [51] argue that the solution is to move towards a critical and decolonial interculturality that: (1) relativizes power relations with the dominant society; (2) comes from below, from the communities themselves and not from public policy, because it is not in the interest of the state for it to work; and (3) promotes processes of decolonization of the subjects, to help them face society on equal terms.

The above are linked to findings in research that refer to cultural variations in the development of socioemotional skills, in spaces of social and cultural diversity in the Mapuche context. The study by Riquelme et al. [52] shows that the school does not consider the relevance of social and emotional elements and the variation of these among students from different cultures. This is because the school system does not contemplate an understanding of the socioemotional processes that are at the base of cultural interactions in spaces of diversity, which are part of the behavior of the subjects. Research conducted by Riquelme et al. [53] clearly identified the beliefs that form the basis of Mapuche knowledge regarding knowing how to feel. From a sociohistorical perspective, these elements have been ignored by the Chilean formal education system in order to maintain a common emotional ideal for all students [53,54]. The results place value on the contribution of the Mapuche family in the identification of the elements that make up their belief system.

Due to this, the issue addressed by the study is the lack of knowledge regarding cultural variations in the perception of school violence in spaces of social and cultural diversity in the Mapuche context. In addition to the above, this research is necessary given the aforementioned negative effects that violence has on the physical and mental health of children and young people, and on the learning outcomes of students. The general objective of the study is to explore the potential variations in the perception of school violence, depending on the ancestry of the students (Mapuche, non-Mapuche), to contribute to the understanding of the phenomenon of peer abuse in a context of social and cultural diversity. This (1) describes the characteristics of school violence perceived by students in relation to differences based on ancestry; and (2) characterizes the variations in perception, according to ancestry.

This study proposes the following hypotheses for all the dimensions of violence and school coexistence:

H1. *There are statistically significant differences between Mapuche and non-Mapuche students regarding the perception of school violence.*

H2. *There are statistically significant differences between Mapuche and non-Mapuche students regarding the perception of management school coexistence.*

H3. *Mapuche students perceive more school violence than non-Mapuche students.*

3. Materials and Methods

This is a cross-sectional quantitative study with a descriptive–comparative design [55,56].

3.1. Participants

A total of 1404 students from the Chilean school system participated. These students attend six different schools, two schools from each of the three different administrative types of school systems (municipal or local public school, subsidized private school and private school). At the time the instrument was applied, the subjects were between 10 and 13 years old ($M = 11.4$; $SD = 1.1$) and were in fifth to eighth grade in urban elementary schools in the city of Temuco. Municipal schools are free, private schools are paid, and subsidized private schools fall under two types of payment models: (1) the first type receives a full state subsidy and are free for families; and (2) the second type receives a state subsidy as well as a co-payment from the parents. One of each type of subsidized private school participated in the study. The cost for families in the co-payment school model is approximately one third of the value of the private schools included in the research. Of all participants, 9.4% were Mapuche and 61% non-Mapuche, based on self-identification according to ancestry. It is important to highlight that the group labeled as 'unknown' (29%) corresponds to students who stated that they did not know whether or not they belong to the Mapuche ethnic group. Table 1 provides details of the characteristics of the sample group. Table 2 provides the distribution of Mapuche students in relation to school type.

Table 1. Characteristics of the participants. Source: prepared by the authors.

		Frequency	Percentage
Sex	Male	725	51.6
	Female	679	48.4
Age Range	11 years or younger	713	50.8
	12 years or older	691	49.2
Ancestry	Non-Mapuche	865	61.6
	Unknown	407	29.0
	Mapuche	132	9.4
Grade	5th grade	375	26.7
	6th grade	338	24.1
	7th grade	377	26.9
	8th grade	314	22.4
School Type	Municipal or local public	430	30.6
	Subsidized private	561	40.0
	Private	413	29.4
Payment	Paid	688	49.0
	Free	716	51.0

N = 1404.

Table 2. Distribution of ancestry based on school type. Source: prepared by the authors.

	Non-Mapuche	Unknown	Mapuche	Total	Percentage
Municipal or Local Public	228	140	62	430	14.4%
Subsidized Private	298	203	60	561	10.7%
Private	339	64	10	413	2.4%

3.2. Instrument

The school coexistence for non-violence (CENVI, Convivencia escolar para la no violencia) questionnaire from Muñoz et al. [4] was applied. This instrument explores the perception of students in relation to school violence and coexistence management. Table 3 presents the structure.

Table 3. Structure of CENVI questionnaire. Source: Muñoz et al. [4].

Factors		Dimensions	Abbreviation	Items by Dimension	Item No.
Factor 1 Types of violence	1	Verbal violence	VV	10	1–10
	2	Physical violence	PV	11	11–21
	3	Violence through social exclusion	VS	10	22–31
	4	Violence through technology	VT	9	32–40
	5	Teacher violence towards students	TV	9	41–49
Factor 2 Coexistence management	1	Education	EV	12	50–61
	2	Management for non-violence	MV	10	62–71
	3	Participation	PA	8	72–79

The study by Muñoz et al. [4] reports a good data fit to the model, justifying evidence in favor of structural validity ($X^2 = 7993.75$; $DF = 2993$; $CFI = 0.912$; $TLI = 0.91$; $RMSEA = 0.033$). It also presents good reliability indexes as internal consistency, measured by Cronbach's alpha. Table 4 presents these indexes.

Table 4. Structure of CENVI questionnaire. Source: Muñoz et al. [4].

Factors	Dimensions	Cronbach's Alpha	Median %	Variance %
Factor 1 Types of violence	VV	0.810	13.39	35.5%
	PV	0.886	10.21	43.3%
	VS	0.902	10.93	46.5%
	VT	0.886	10.21	43.0%
	TV	0.911	5.76	39.2%
Factor 2 Coexistence management	EV	0.853	7.49	50.6%
	MV	0.896	18.14	54.1%
	PA	0.890	18.20	54.9%

The CENVI questionnaire is a Likert-type self-response scale, where the respondents must indicate the frequency of occurrence of the events stated in each item. The items present four response options, where: 1 = Never; 2 = Rarely; 3 = Frequently and 4 = Always. The model proposed by Muñoz et al. (2017) is made up of two s-order factors with three and five first-order factors, respectively (hereinafter, dimensions).

For factor 1, 'types of school violence', the items were written in negative direction, where the higher the score, the greater the expression of violence. It explores the perception of students in relation to the forms of manifestation of violence in school contexts. It has 49 items organized into five dimensions.

For factor 2, 'coexistence management', the items were written in positive direction, where the higher the score, the greater the favorable actions and practices to promote nonviolence. It explores the perception of the students, tied to the central aspects of school management defined by public policy on matters of coexistence, such as comprehensive education, assurance of abuse-free environments, participation and democratic life. It includes 30 items organized into three dimensions.

For conceptual reasons and to economize words, the dimension violence through exclusion is changed to social exclusion, violence through technology is called digital violence and teacher violence towards students is changed to teacher violence. Likewise, based on the Tapia et al. [57] proposal, the dimension management for non-violence is called assurance.

Tables 5 and 6 describe the situations related to each dimension of factors 1 and 2, respectively. These include the abbreviations that are used hereinafter.

Table 5. Actions related to the dimensions of factor 1. Source: Muñoz et al. [4].

Dimensions	Abbreviation	
Verbal violence	VB	Aggressions through words such as insults, threats, offensive nicknames.
Physical violence	PV	Pushing and shoving, hair pulling, pinching, punching and kicking or hitting with objects. Indirect physical violence occurs when it is perpetrated on the belongings or work materials of the victim.
Social exclusion	SE	Acts of discrimination or rejection based on academic performance, nationality, cultural or ethnic differences, physical characteristics or personal appearance.
Digital violence	DV	Aggressions through mobile phones or other communication devices via the internet, through photos, videos or text messages.
Teacher violence	TV	Teacher aggressions towards the student, whether verbal, physical or discriminatory.

Table 6. Actions related to the dimensions of factor 2. Source: Muñoz et al. [4].

Dimensions	Abbreviation	
Education	ED	Practices for reflection and education based on dialogue, respect and legitimate acceptance of the other, in order to reduce the risk of situations of violence.
Assurance	AS	Construction and compliance with rules of coexistence for the prevention, control and punishment of violence.
Participation	PA	Actions aimed at the integration of members of the educational community, to contribute to the construction of safe spaces that are free from abuse.

4. Procedure

The research project underlying this study was reviewed and authorized by the Research Ethics Committee of the Universidad Católica de Temuco (Chile). The participating schools provided time during school hours to apply the instrument as an activity linked to a reflection on violence and school coexistence. Parents received an informed consent and confidentiality notice and authorized the participation of their children in the research. The students received an informed assent and participated voluntarily. In both cases, they were informed about the characteristics of the research, the instrument and the approximate time it would take to respond. The researchers emphasized the voluntary nature of participation and the anonymity of the students and the school regarding the handling of information and the publication of results. All participants answered the questionnaire online, from computers or tablets at the respective school, in a period not exceeding 15 min. Each student participated simultaneously with their respective grade, accompanied and advised by a teacher and/or school coexistence officer at the school.

Plan for Analysis

Given the context where the instrument was applied, the researchers considered it pertinent to review the questionnaire model and the content of the items through expert inter-judgment, assessing the possible need to transfer, retain or eliminate items. Expert judgment, according to Robles and Rojas [58], represents a widely used strategy with

several advantages. These include '(...) determining knowledge about content and difficult, complex and novel or little studied topics' [59].

The normality of each item was evaluated using the Kolmogorov–Smirnov test to choose the subsequent methods of analysis. The study confirms that the variables do not follow a normal distribution if the statistical significance shows values less than 0.05 [60]. Following the approach of Finney and Distefano [61], researchers carried out CFA using the polychoric correlation matrix and the unweighted least squares mean and variance (ULSMV) estimation method. Goodness-of-fit indicators were calculated, such as the chi-square statistic, the ratio between chi-square and its degrees of freedom, which must be less than 3:1 to indicate a good fit [62,63]. This also included the root mean square error of approximation (RMSEA), which is considered excellent if the value is less than 0.05, and the comparative fit index (CFI), whose optimal values are greater than 0.95, as indicated by Batista-Foguet et al. [64] and Brown [65]. The CFI value can range from 0.9 to 0.95 if the RMSEA value is less than 0.05 [66,67]. Finally, the Tucker–Lewis index (TLI) identifies ideal values greater than 0.95 and acceptable values greater than 0.9 [66–68].

The study uses the model proposed by Muñoz et al. [4], which is composed of two s-order factors and eight first-order factors (5 and 3, respectively). The study follows the approach of Lévy and Varela [69] and reviews the correlations between the latent variables in a first-order confirmatory model. In this, a correlation measure less than 0.5 indicates discriminant validity and greater than 0.85 is evidence of convergent validity between factors, which could imply the need to respecify the structure, as long as the result is a significant model. According to Levy et al. [69], when there are high correlations between first-order factors and when the model underlies specific theoretical concepts, it is possible to carry out second-order CFAs. Thus, the first-order latent variables make up one or more second-order factors, highlighting that '(...) in the second-order CFA, the assumptions do not change with respect to the first-level CFA measurement model' [70].

In addition to the above, a respecified model is only adopted if improvements are obtained in all the indicators named for a CFA, which would prove a parsimonious fit [71]. This would specifically be for CFI increases greater than 0.01 and RMSEA decreases greater than 0.015 [72].

The convergent validity of the instrument was evaluated as proposed by Hair et al. [71], which includes the following three elements for each dimension: (1) standardized loads whose values must be greater than 0.5 and their level of statistical significance with a *p*-value less than 0.05; (2) composite reliability where values must be greater than 0.7; and (3) average variance extracted (AVE), requiring values greater than 0.5.

Composite reliability was used to estimate reliability, using the McDonald [73] omega coefficient, identifying values greater than 0.65 as admissible, values between 0.7 and 0.9 as acceptable, and values greater than or equal to 0.9 as excellent [74].

The structure of the scale was first studied to compare the perception of violence between groups, using CFA for each group of defined categories. Measurement invariance analyses were then carried out based on categories (ancestry, sex, school type, payment, grade and age), using configural, metric and scalar models. The configural model was defined as achieved if the goodness-of-fit indicators were met according to the criteria already mentioned for a CFA. Both metric and scalar invariance were considered to be achieved if one or more of the variation criteria established by Cheung and Rensvold [75] and Chen [72] were met. This would mean a variation of RMSEA less than 0.015, CFI less than 0.01 and TLI less than 0.01. Regarding the above, in relation to the relatively small number of Mapuche students who participated in the study, Chen [72] 'suggested that change in CFI $\leq | -0.005 |$ and change in RMSEA ≤ 0.010 for unequal sample size with each group smaller than 300'.

Once all of the above had met, it was possible to make unbiased comparisons between the results of the CENVI questionnaire with respect to the groups. Given the objective of this study, the differences in the perception of violence according to ancestry were explored through hypothesis contrast tests, selected based on the type of variables, distribution and

size of the sample. Since the distribution of the variables did not resemble the normal distribution, the Kruskal–Wallis test was applied to determine the existence of statistically significant differences between three or more groups. The Mann–Whitney U test was then used for the pairwise comparison [56].

All analyses were performed with SPSS version 27 [76], MPlus version 8.8 [77] and Excel version 2206 [78] software.

5. Results

The review by expert inter-judgment regarding the content of the indicators led to the decision to eliminate the following items: numbers 1 and 3 of the verbal violence dimension; number 47 of the teacher violence dimension; and numbers 57 and 61 of the education dimension, retaining a total of 74 items (Table 7). The Kolmogorov–Smirnov test for normality rejected the null hypothesis for all items ($p < 0.001$).

Table 7. Structure of CENVI questionnaire, 74 items. Source: prepared by the authors.

Second-Order Factors	First-Order Factors (Dimensions)	Abbreviation	Items by Dimension	Item No.	
Factor 1 Types of violence	1	Verbal violence	VV	8	1–8
	2	Physical violence	PV	11	9–19
	3	Social exclusion	SE	10	20–29
	4	Digital violence	DV	9	30–38
	5	Teacher violence	TV	8	39–46
Factor 2 Coexistence management	1	Education	ED	10	47–56
	2	Assurance	AS	10	57–66
	3	Participation	PA	8	67–74

The goodness-of-fit indexes considered in the CFA show that the proposed model has a good fit with the data: $\chi^2 = 7304.699$; $DF = 2618$; $RMSEA = 0.036$; $CFI = 0.914$; $TLI = 0.911$. The dimensions of factor 1 presented correlation measures from 0.6 to 0.9. The dimensions of factor 2 presented correlations from 0.6 to 0.8.

All items presented values higher than 0.5 with statistical significance ($p < 0.001$). The composite reliability for each dimension is $\omega > 0.89$. The AVE shows values greater than 0.5. Therefore, it is possible to affirm convergent validity. Likewise, reliability indicators are excellent, as some dimensions reach a value of $\omega = 0.9$ and the others have higher values (Table 8).

Table 8. Convergent validity indicators. Source: prepared by the authors.

Factors	Dimensions	Range of Correlations Minimum; Maximum	Compound Reliability	AVE
Coexistence	Verbal violence	0.578; 0.829	0.894	0.516
	Physical violence	0.615; 0.873	0.926	0.536
	Social exclusion	0.595; 0.831	0.912	0.511
	Digital violence	0.728; 0.848	0.943	0.650
	Teacher violence	0.570; 0.838	0.895	0.521
Violence	Education	0.582; 0.804	0.912	0.510
	Assurance	0.643; 0.805	0.917	0.528
	Participation	0.623; 0.782	0.892	0.510

Note. All the items showed a statistical significance of $p = 0.000$.

The CFA for the groups of the categories explored shows good indicators, as seen in Table 9.

Table 9. CFA groups of the categories reviewed. Source: prepared by the authors.

Category	Group	N	χ^2	DF	RMSEA	CFI	TLI
Ancestry	Non-Mapuche	865	5383.348	2599	0.035	0.913	0.909
	Unknown	407	3415.274	2599	0.028	0.944	0.942
	Mapuche	132	2883.243	2599	0.029	0.942	0.940
Sex	Male	725	4817.809	2599	0.034	0.921	0.917
	Female	679	4415.148	2599	0.032	0.929	0.926
School Type	Municipal or local public	430	3655.251	2599	0.031	0.931	0.928
	Subsidized private	561	3774.791	2599	0.028	0.941	0.938
	Private	413	3335.064	2599	0.026	0.927	0.924
Payment	Free	688	4231.881	2599	0.030	0.922	0.919
	Paid	716	4154.266	2599	0.029	0.946	0.943
Grade	5th grade	375	3309.719	2599	0.027	0.940	0.937
	6th grade	338	3370.381	2599	0.030	0.932	0.929
	7th grade	377	3705.927	2599	0.034	0.917	0.914
	8th grade	314	3777.217	2599	0.038	0.913	0.910
Age	11 years or younger	713	4196.680	2599	0.029	0.935	0.932
	12 years or older	691	4964.290	2599	0.036	0.916	0.912

Table 10 shows invariance analysis by ancestry (the categories are: non-Mapuche; unknown; Mapuche), which shows that the differences in RMSEA, CFI and TLI do not show relevant changes in fit. This affirms that the data meets configural, metric and scalar invariance, which occurs in the same way in the invariance analysis for sex, school type, payment, grade and age range (Table 11).

Table 10. Measurement invariance test based on ancestry. Source: prepared by the authors.

	χ^2	DF	<i>p</i>	RMSEA	CFI	TLI	$\Delta\chi^2$	ΔDF	$\Delta RMSEA$	ΔCFI	ΔTLI
Configural	9039.684	7797	0.000	0.018	0.942	0.940	—	—	—	—	—
Metric	9148.334	7929	0.000	0.018	0.943	0.942	108.650	132	0.000	0.001	0.002
Scalar	9374.489	8209	0.000	0.017	0.946	0.946	226.155	280	−0.001	0.003	0.004

Table 11. Measurement invariance test, other categories. Source: Prepared by the authors.

		χ^2	DF	<i>p</i>	RMSEA	CFI	TLI	$\Delta\chi^2$	ΔDF	$\Delta RMSEA$	ΔCFI	ΔTLI
SEX	Configural	9237.327	5198	0.000	0.033	0.924	0.921	—	—	—	—	—
	Metric	9342.896	5264	0.000	0.033	0.923	0.921	105.569	66	0.000	−0.001	0.000
	Scalar	9445.358	5404	0.000	0.033	0.924	0.924	102.462	140	0.000	0.001	0.003
SCH	Configural	10,510.513	7797	0.000	0.027	0.937	0.935	—	—	—	—	—
	Metric	10,866.019	7929	0.000	0.028	0.932	0.930	355.506	132	0.001	−0.005	−0.005
	Scalar	11,474.656	8209	0.000	0.029	0.924	0.925	608.637	280	0.001	−0.008	−0.005
PAY	Configural	8358.142	5198	0.000	0.029	0.936	0.933	—	—	—	—	—
	Metric	8591.323	5264	0.000	0.030	0.933	0.931	233.181	66	0.001	−0.003	−0.002
	Scalar	8968.137	5404	0.000	0.031	0.928	0.928	376.814	140	0.001	−0.005	−0.003
GRA	Configural	14,078.571	10,396	0.000	0.032	0.926	0.923	—	—	—	—	—
	Metric	14,368.633	10,594	0.000	0.032	0.924	0.923	290.062	198	0.000	−0.002	0.000
	Scalar	14,815.461	11,014	0.000	0.031	0.924	0.925	446.828	420	−0.001	0.000	0.002
AGE	Configural	9086.815	5198	0.000	0.033	0.926	0.923	—	—	—	—	—
	Metric	9220.049	5264	0.000	0.033	0.925	0.923	133.234	66	0.000	−0.001	0.000
	Scalar	9391.125	5404	0.000	0.032	0.924	0.924	171.076	140	−0.001	−0.001	0.001

Note. SEX = sex; SCH = school; PAY = payment; GRA = grade; AGE = age.

A comparison of the results of each dimension based on ancestry groups maintains a null hypothesis that the median is the same between the categories. The alternative

hypothesis is that there are statistically significant differences between the medians of the ancestry categories. The Kruskal–Wallis test for independent samples found statistically significant differences in the verbal violence, physical violence and teacher violence dimensions (Table 12).

Table 12. Kruskal–Wallis test, ancestry category. Source: prepared by the authors.

Dimensions	Test Statistic	Statistical Significance
Verbal violence	20.099	<0.001 *
Physical violence	11.992	0.002 *
Social exclusion	4.016	0.134
Digital violence	0.102	0.950
Teacher violence	14.017	0.001 *
Education	0.141	0.932
Assurance	1.180	0.554
Participation	1.182	0.554

* Statistical significance at the 0.01 level.

For a deeper look into the differences found, the authors reviewed the dimensions that showed statistically significant differences in the previous test. A pairwise comparison was made through the Mann–Whitney U test, showing that the dimensions of verbal violence and physical violence present statistically significant differences between non-Mapuche and Mapuche people, as well as between non-Mapuche people and unknown. The teacher violence dimension only shows a statistically significant difference between non-Mapuche people and unknown (Table 13).

Table 13. Pairwise comparison with Mann–Whitney U test. Source: prepared by the authors.

	Group 1	Range Average	Group 2	Range Average	<i>p</i>
Verbal Violence	non-Mapuche	487.95	Mapuche	571.38	0.002 *
	non-Mapuche	609.85	unknown	693.14	<0.001 *
	Mapuche	280.32	unknown	266.65	0.380
Physical Violence	non-Mapuche	490.29	Mapuche	556.06	0.014 **
	non-Mapuche	616.25	unknown	679.55	0.004 *
	Mapuche	280.32	unknown	266.65	0.380
Teacher Violence	non-Mapuche	501.54	Mapuche	482.34	0.437
	non-Mapuche	663.63	unknown	578.83	<0.001 *
	Mapuche	287.20	unknown	264.42	0.143

* Statistical significance at the 0.01 level; ** Statistical significance at the 0.05 level.

To identify which categories of ancestry perceive greater violence in the dimensions where statistically significant differences were found, the authors reviewed average ranges of the raw scores. Table 13 shows that Mapuche students perceive more verbal and physical violence than non-Mapuche students. Students who do not know their ancestry perceive more verbal and physical violence than non-Mapuche students. Non-Mapuche students perceive greater teacher violence than students who do not know if they belong to the Mapuche people.

6. Discussion and Conclusions

This research provides a valid tool for an unbiased comparison on the perception of violence and management of school coexistence in the groups explored, because it presents empirical evidence that guarantees that the instrument has the same meaning in the groups compared. The above was possible using factorial invariance analysis, a procedure that is not used in several studies that compare variables between two or more groups [79].

The results show that in the Chilean school system there is a lack of knowledge on the perception of school violence in consideration of variations among students who identify with another culture. This is related to the results of the study by Muñoz et al. [7], which showed that indigenous children develop in social and school contexts marked by expressions of structural violence, which, for authors such as Muñoz et al. [40] and Galtung [9], limit the possibilities for the vital development of subjects belonging to sub-alternized groups. This study explored the differences in the perception of Mapuche and non-Mapuche students in relation to school violence and coexistence management.

To meet the proposed objectives, the study verified that there are statistically significant differences in the perception of verbal and physical violence based on ancestry, with Mapuche students perceiving more violence than non-Mapuche students. Based on the theory of structural violence [9], this finding shows evidence of violence rooted in the Eurocentric colonial and monocultural matrix of the Chilean school system, which, as a tool of power, favors the submission of the Mapuche subject to the hegemonic society [80,81]. Similarly, the lack of recognition of the 'Mapuche' in the Chilean school system can be related to the studies carried out by Riquelme et al. [52], Riquelme et al. [53] and Halberstadt et al. [54]. These authors have shown that schooling in the Mapuche context does not consider cultural variations in the emotional development of children, ignores the beliefs of the Mapuche culture in terms of knowing how to feel, and encourages a common emotional ideal for all students.

The finding related to the perception of verbal violence is linked to ridicule, insults and threats, and this violence can be manifested explicitly or implicitly. The verbal violence perceived by Mapuche students may be related to discriminatory practices exercised by their peers or teachers [82]. In keeping with Ortiz-Velosa et al. [82], Mapuche students have historically been the object of stigmatization or ridicule for their school performance, expression of their culture, physical appearance or their last name. Likewise, the findings regarding verbal violence agree with the results of research conducted by Muñoz et al. [7], which revealed that to date there are specific manifestations of verbal violence towards the Mapuche student. These involve not recognizing Mapuche people as belonging to an indigenous group, instead calling them Indians or Black and upholding a recurrent prejudice regarding their cognitive abilities. Saiz et al. [43] found meta-stereotypical labels and attributes that arise from the perception of Mapuche subjects from the city of Temuco (Chile). This study identified the 'Mapuchito' label, which contains the attributes of lazy, dirty, drunk, conflictive, poor and stupid. It also identified the 'Indian' label, which includes attributes such as incapable, primitive, inferior and ignorant.

The finding regarding the perception of physical violence relates to the use of force against the other, or when damage is caused to the victim's belongings. In both cases, the objective is domination and humiliation, although on some occasions the aggressors' objective is to assert themselves in their environment [17]. This finding is linked to research conducted by Romero et al. [83], which points out that physical violence in the school and indigenous context can occur as a response to frustration due to adaptation processes, regulation of emotions and capacities to reach agreements. It is possible to consider that Mapuche students perceive physical violence differently, because they are immersed in a monocultural educational system that constantly exercises structural symbolic violence [82,83]. The study conducted by Muñoz et al. [7] showed a peaceful tendency in this ethnic group in terms of conflict resolution in the school environment, in contrast to non-Mapuche students. This could explain the greater perception of physical violence perceived by Mapuche students, considering the evidence, on the one hand, that in the education of people in the family and community environment in the Mapuche context, there is a particular underlying value of upstanding and respectful behaviors towards other people [84,85]. There are also anti-values and models of the undesired person, linked to violence in community coexistence [49]. In a broader sense, Alonqueo et al. [86] demonstrated that the value of respect for Mapuche girls transcends the human being and encompasses the natural world of non-human living beings.

The results show a significant number of students who do not identify themselves culturally as Mapuche or as non-Mapuche. Although the instrument does not explain why there is no cultural identification, some studies indicate that the school education system has placed tension on the cultural identity of Mapuche children, leading them to assimilate [49,82]. Students who perceive explicit or implicit discrimination, understood as a form of verbal violence, choose to abandon identity aspects that characterize them as Mapuche students [82]. This is the intended effect of the assimilation policies imposed by the Chilean State to form the idea of superiority of the Western European over the indigenous and of the urban over the rural [34,84]. As a result of this, Mapuche students interact in a system that mobilizes their deculturation as indigenous and that promotes their sense of belonging to the state, while abandoning their sense of belonging to their culture. Proof of this can be seen in the findings of Mansilla and Imilan [87], which reveal mechanisms of the Chilean State for the territorial dispossession of the Mapuche people, who are finally pressured into denying their status as indigenous, their last names and the practice of their traditions. However, there is no way of knowing why a student fails to self-identify as belonging or not belonging to the Mapuche people.

The findings made are relevant, as there is no other research available in a Mapuche context specifically regarding the objectives and hypotheses raised in this research. Furthermore, these concur with various international studies regarding school violence, discrimination and health. Peguero and Jiang [88] found high positive correlations between ethnicity and victimization, showing that young people who belong to an ethnic group and interact with those who do not belong suffer more school violence than other students. A study on school dropouts carried out by Peguero [89] concluded that students belonging to ethnic groups that suffer from school violence have a higher risk of abandoning their studies. In this sense, indigenous students with strong cultural roots have a higher risk of dropping out of school, since their language is not used in schools, which results in a negative impact on their academic performance [90]. In the field of health, the evidence shows that people belonging to an ethnic group who perceive discrimination against them have an increased risk of suffering from physical and mental pathologies, although it is important to note that the positive correlation between discrimination and illness is stronger in subjects facing discrimination due to gender, age and sexuality [91]. This leads us to ask—as a minimum—if the perception of discrimination in an indigenous person is greater, depending on their gender, age and sex.

Although international studies have been conducted that address indigenous students' perceptions of violence—and safety, this study is delimited to the Chilean school system and particularly to the Mapuche context. In other countries, there is evidence from qualitative studies that have been conducted that allow us to sustain that, in spaces of social and cultural diversity, hegemonic relations predominate in a logic of structural violence. Based on this, it is plausible to say that these power imbalances between the dominant and dominated society have represented a reality in school spaces with the presence of indigenous students. A study conducted by Burrage et al. [92] describes the case of Indian residential schools (IRS) in Canada, where indigenous children were removed from their communities and placed in the IRS, where they suffered psychological, physical and sexual abuse. To this day, this has consequences not only for the surviving victims, but also for their families and indigenous communities, because it has prevented cultural transmission and resulted in the loss of their language. A study by Whitehead [38] reviews the school system imposed in the British colonies after World War II, which managed to impose and reinforce the cultural superiority of Great Britain by sending mostly female teachers. This implied the transformation of some colonies into places that are predominantly divided along class, gender, race and nationality lines. Chilisa and Mertens [93] reveal the existence of an epistemic entrenched racism and detrimental treatment, giving rise to discrimination through education, imposing the forms of construction of knowledge and symbols of the dominant culture. This is detrimental to the cultural roots of the involuntarily dominated and minority groups in different countries. This is the case with the Mapuche people, as

seen in this study, where the Chilean State fails to consider the components of Mapuche family education [35,84]. Such elements could very well contribute to the peaceful resolution of conflicts in the school setting [7] by taking cultural variations into account in the processes of emotional socialization [52–54].

In relation to the proposed hypotheses, Hypothesis 1 is confirmed, due to the evidence of statistically significant differences between Mapuche and non-Mapuche students regarding the perception of school violence. Hypothesis 2 is rejected, given that there are no statistically significant differences between Mapuche and non-Mapuche students regarding the perception of management of school coexistence. Hypothesis 3 is confirmed, as the evidence shows that Mapuche students perceive more school violence than non-Mapuche students. However, regarding Hypothesis 3, differences were found in the dimensions of physical violence and verbal violence.

In light of the findings, educational centers located in areas of social and cultural diversity in the Mapuche context should consider adaptations in the management of school coexistence aimed at reducing and preventing school violence. This is particularly the case for elements that affect verbal and physical violence related to interactions between Mapuche and non-Mapuche students. The actions incorporated can be addressed locally by schools, since current regulations in Chile allow educational administrators to promote decentralization and improve the relevance of public policy through their management [94]. However, changes in the management of coexistence must not omit the knowledge produced in recent years regarding education in a Mapuche context. It is critical that the variations in socioemotional development between students from different cultures are taken into account [52–54], and that the integration of the family and the community is established as part of the educational task [48].

The projection of the study lies in the possibility of replicating it in other local and regional school contexts, to explore the variations in perception regarding each dimension of the instrument. Future analyses may consider comparison by age, sex, grade, school type, funding and the socioeconomic status of the students. Likewise, a future study may contemplate methodological complementarity including qualitative designs and instruments to delve deeper into the notion of school violence that underlies students' perceptions.

Among the study's limitations, which may also represent an area for improvement in future research, is the lack of knowledge of the characterization of the group that labels its ancestry as 'unknown'. Because of this, we cannot be certain about the reasons why some students say that they do not know whether they belong to the Mapuche ethnic group. Furthermore, given the sample size and the fact that this sample is taken from a single city, the findings cannot be generalized for the entire school population in the country. However, the findings can be considered valuable for the context of the city of Temuco and potentially for the region of La Araucanía, since it is the region with the highest proportion of Mapuche people in the country with respect to its total population.

Supplementary Materials: The following supporting information can be downloaded at: <https://www.mdpi.com/article/10.3390/ijerph20010024/s1>.

Author Contributions: F.M.-T., I.C.-G., E.R.-M., E.M.-Z. and E.O.-V. are responsible for all tasks related to the design and development of the article, as well as the capture and analysis of the analyzed data. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This study was funded by the Fondecyt Regular project 1191956 'Educación familiar y escolar: Socialización emocional en contextos de diversidad social y cultural'; Fondecyt Regular project 1181314 'Diálogo de saberes educativos mapuche y escolar: construcción de una base epistémica intercultural de conocimientos'; and Fondecyt Regular project 1211213 '¿Qué cómo y para qué leen los niños en contextos de diversidad social y cultural en La Araucanía?: Una aproximación a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de comprensión lectora, desde diversas disciplinas en la Educación Básica'. It also received funding from the Research Department of the Universidad Católica de Temuco (Chile).

Institutional Review Board Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and Declaration of Singapur. Was reviewed and authorized by the Research Ethics Committee of the Universidad Católica de Temuco (Chile), number of authorization 18/19.

Informed Consent Statement: Informed consent and informed assent was obtained from all subjects involved in the study.

Data Availability Statement: Data available at the Supplementary Materials.

Acknowledgments: To the Directorate of Research of the Universidad Católica de Temuco, Chile. To the Directorate of the Doctoral Program in Psychology at the Universidad de Extremadura, España. To the Directorate of Graduate Studies in Education of the Universidad Mayor, Temuco, Chile.

Conflicts of Interest: The authors declare no potential conflict of interest with respect to the research, authorship and/or publication of this article.

References

1. Maturana, H. *Transformación en la Convivencia*; Paidós: Barcelona, Spain, 1999; ISBN 978-956-9987-55-7.
2. Weber, M. *El Político y el Científico*; el libro de bolsillo; Alianza Editorial: Madrid, Spain, 1998; ISBN 978-84-206-6939-7.
3. Weber, M. *Historia Económica General*, 3rd ed.; Fondo de Cultura Económica: Ciudad de México, Mexico, 2012; ISBN 978-607-16-0585-6.
4. Muñoz, F.; Becerra, S.; Riquelme, E. Elaboración y Validación Psicométrica Del Cuestionario de Convivencia Escolar Para La No Violencia (CENVI). *Estud. Pedagógicos Valdivia* **2017**, *43*, 205–223. [[CrossRef](#)]
5. Muñoz, F. Violencia y Gestión de La Convivencia En Una Escuela de Temuco-Chile: Resultados Del Cuestionario CENVI. In *Investigaciones Teóricas y Experiencias Prácticas Para la Equidad en Educación*; Dykinson, S.L., Vega, C., Vico, A., Eds.; Plaza de Edición: Madrid, Spain, 2022; pp. 1049–1073; ISBN 978-84-13-77921-8.
6. Galaviz-Armenta, T. Enfoques Disciplinarios e Interdisciplinarios Para El Análisis y Definición de La Violencia. *Ánfora* **2021**, *28*, 161–182. [[CrossRef](#)]
7. Muñoz, F.; Muñoz, G. Violencia En Escuelas Insertas En Contextos de Comunidades Mapuche En La Región de La Araucanía, Chile. In *Muros de Discriminación & Exclusión en la Construcción de Identidades: La Mirada de las Ciencias Sociales*; Dykinson, S.L., Cotán, A., Ruíz, J., Eds.; Plaza de Edición: Madrid, Spain, 2021; pp. 1913–1931; ISBN 978-84-13-77564-7.
8. Durán, E. La Pedagogía Para La Paz Como Estrategia Para La Transformación de Imaginarios Sociales de Violencia En Niños y Niñas de La Región Del Catatumbo. *Espiral Rev. Docencia E Investig.* **2020**, *10*, 103–121. [[CrossRef](#)]
9. Galtung, J. La Violencia: Cultural, Estructural y Directa. In *Cuadernos de Estrategia 183. Política y Violencia: Comprensión Teórica y Desarrollo en la Acción Colectiva*; Ministerio de Defensa: Madrid, Spain, 2016; pp. 147–168.
10. Han, B.C. *Topología de la Violencia*; Pensamiento Herder; Herder: Barcelona, Spain, 2013; ISBN 978-84-254-3417-4.
11. WHO. *La Prevención de La Violencia: Evaluación de Los Resultados de Programas de Educación Para Padres*; World Health Organization: Ginebra, Switzerland, 2014.
12. Mella, M.; Binfa, L.; Carrasco, A.; Cornejo, C.; Cavada, G.; Pantoja, L. Violencia Contra La Mujer Durante La Gestación y Postparto Influida Por Su Pareja En Centros de Atención Primaria de La Zona Norte de Santiago, Chile. *Rev. Médica Chile* **2021**, *149*, 543–553. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
13. Navas, M.; Cano, M.C. Profile of the Victimized Aggressor in Child-to-Parent Violence: Differences According to the Type of Victimization. *Int. J. Clin. Health Psychol.* **2022**, *22*, 100302. [[CrossRef](#)]
14. Cuadrado, I.; Fernández, I. ¿Son El Sexo y El Nivel Educativo Valores Predictivos Para El Comportamiento de Maltrato de Las Víctimas-Agresivas? *Bordón Rev. Pedagog.* **2009**, *61*, 59–75.
15. Cuadrado, I.; Fernández, I.; Martín-Mora, G. ¿Pueden Las Víctimas de Bullying Convertirse En Agresores Del Ciberespacio? Estudio En Población Adolescente. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.* **2019**, *9*, 71–81. [[CrossRef](#)]
16. Guajardo, G.; Toledo, M.; Miranda, C.; Sáez, C. El Uso de Las Definiciones de Violencia Escolar Como Un Problema Teórico. *Cinta Moebio* **2019**, 145–158. [[CrossRef](#)]
17. Cedeño, W. La Violencia Escolar a Través de Un Recorrido Teórico Por Los Diversos Programas Para Su Prevención a Nivel Mundial y Latinoamericano. *Rev. Univ. Y Soc.* **2020**, *12*, 470–478.
18. Cuadrado, I. Divergence in Aggressors' and Victims' Perceptions of Bullying: A Decisive Factor for Differential Psychosocial Intervention. *Child. Youth Serv. Rev.* **2011**, *33*, 1608–1615. [[CrossRef](#)]
19. Yang, X.; Wang, Z.; Chen, H.; Liu, D. Cyberbullying Perpetration among Chinese Adolescents: The Role of Interparental Conflict, Moral Disengagement, and Moral Identity. *Child. Youth Serv. Rev.* **2018**, *86*, 256–263. [[CrossRef](#)]
20. Menesini, E.; Salmivalli, C. Bullying in Schools: The State of Knowledge and Effective Interventions. *Psychol. Health Med.* **2017**, *22*, 240–253. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
21. Álvarez-García, D.; Dobarro, A.; Núñez, J.C.; Rodríguez, C. La Violencia Escolar En Los Centros de Educación Secundaria de Asturias Desde La Perspectiva Del Alumnado. *Educ. XXI* **2014**, *17*, 11494. [[CrossRef](#)]
22. Domínguez, V.; Deaño, M.; Tellado, F. Incidencia de Los Distintos Tipos de Violencia Escolar En Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta* **2020**, *49*, 373–384. [[CrossRef](#)]

23. Utle, J.W.; Sinclair, H.C.; Nelson, S.; Ellithorpe, C.; Stubbs-Richardson, M. Behavioral and Psychological Consequences of Social Identity-Based Aggressive Victimization in High School Youth. *Self Identity* **2022**, *21*, 61–85. [CrossRef]
24. Meldrum, R.; Patchin, J.; Young, J.; Hinduja, S. Bullying Victimization, Negative Emotions, and Digital Self-Harm: Testing a Theoretical Model of Indirect Effects. *Deviant Behav.* **2022**, *43*, 303–321. [CrossRef]
25. Salmon, S.; Garcés-Dávila, I.; Taillieu, T.L.; Stewart-Tufescu, A.; Duncan, L.; Fortier, J.; Struck, S.; Georgiades, K.; MacMillan, H.L.; Kimber, M.; et al. Adolescent Health Outcomes: Associations with Child Maltreatment and Peer Victimization. *BMC Public Health* **2022**, *22*, 905. [CrossRef]
26. Murillo, F.J. Mejora de La Eficacia Escolar En Iberoamérica. *Rev. Iberoam. Educ.* **2011**, *55*, 49–83. [CrossRef]
27. Ghanem, N. The Effect of Violence in Childhood on School Success Factors in US Children. *Child Abuse Negl.* **2021**, *120*, 105217. [CrossRef]
28. López, V.; Ascorra, P.; Bilbao, M.; Carrasco, C. De La Violencia a La Convivencia Escolar: Una Década de Investigación. In *Una Década de Investigación en Convivencia Escolar*; Ascorra, P., López, V., Eds.; Ediciones Universidad de Valparaíso: Valparaíso, IN, USA, 2019; pp. 15–50.
29. Kitzmann, K.M.; Gaylord, N.; Holt, A.; Kenny, E. Child Witnesses to Domestic Violence: A Meta-Analytic Review. *J. Consult. Clin. Psychol.* **2003**, *71*, 339–352. [CrossRef]
30. Zhang, L.; Mersky, J.; Gruber, A.; Kim, J. Intergenerational Transmission of Parental Adverse Childhood Experiences and Children's Outcomes: A Scoping Review. *Trauma Violence Abuse* **2022**, 152483802211261. [CrossRef] [PubMed]
31. Muñoz, G.; Quintriqueo, S. Escolarización Socio-Histórica En Contexto Mapuche: Implicancias Educativas, Sociales y Culturales En Perspectiva Intercultural. *Educ. Soc.* **2019**, *40*. [CrossRef]
32. Lagos, R. *Historia de Las Misiones Del Colegio de Chillán*; Herederos de Juan Gili: Barcelona, Spain, 1908.
33. Serrano, S.; Ponce De León, M.; Renfigio, S. *Historia de la Educación en Chile (1810–2010). Tomo I Aprender a Leer y Escribir (1810–1880)*; Taurus: Santiago de Chile, Chile, 2013; ISBN 978-956-9635-31-1.
34. Bengoa, J. ¿Una Segunda Etapa de La Emergencia Indígena En América Latina? *Cuad. Antropol. Soc.* **2009**, 7–22.
35. Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S.; Torres, H.; Muñoz, G. Saberes Educativos Mapuches: Aportes Epistémicos Para Un Enfoque de Educación Intercultural. *Chungará* **2014**, *46*, 271–284. [CrossRef]
36. Muñoz, G.; Quintriqueo, S.; Esomba, M. Participación Familiar y Comunitaria En La Educación Intercultural En Contexto Mapuche. *Espacios* **2019**, *40*. Available online: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n19/19401921.html> (accessed on 12 December 2022).
37. Quintriqueo, S.; Muñoz, G. Demandes Éducationnelles Sociohistoriques et Éducation Interculturelle En Contexte Mapuche. In *Les Mapuche à la Mode: Modes d'existence et de Résistance au Chili, en Argentine et au-delà*; Salas, R., Le Bonniec, F., Eds.; L'Harmattan: Paris, France, 2015; pp. 95–121.
38. Whitehead, K. British Teachers' Transnational Work within and beyond the British Empire after the Second World War. *Hist. Educ.* **2017**, *46*, 324–342. [CrossRef]
39. Porma, J. El Conflicto Por El Aeródromo En El Natre, En Temuco, 1956. La Construcción de Un Imaginario Colectivo Sobre El Mapuche a Través de El Diario Austral. *Estud. Trasandinos* **2012**, *17*, 59–70.
40. Muñoz, G.; Contreras, M.; Rabanal, D.; Lara, J. Violencias Estructurales: Una Mirada al Contexto Nacional Chileno. In *Entramados Educativos: Tejiendo Miradas Desde el Sur-Austral*; Oliva, I., Ed.; Ediciones Kultrún: Valdivia, Chile, 2021; pp. 39–50.
41. Fernández, M.; Hauri, S. Resultados de Aprendizaje En La Araucanía: La Brecha de Género En El Simce y El Androcentrismo En El Discurso de Docentes de Lenguaje y Matemática. *Calid. En Educ.* **2016**, 54–89. [CrossRef]
42. Ministerio de Desarrollo Social y Familia CASEN 2020 En Pandemia. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2020. Available online: <https://bit.ly/3Rg1WTH> (accessed on 12 December 2022).
43. Saiz, J.L.; Merino, M.E.; Quilaqueo, D. Meta-Estereotipos Sobre Los Indígenas Mapuches de Chile. *Interdisciplinaria* **2009**, *26*, 23–48. Available online: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272009000100002 (accessed on 12 December 2022).
44. Hecht, A. Escolarización de Hablantes de Toba/Qom: Cruces Entre Políticas, Estadísticas y Trayectorias Escolares. *Papeles Trab.* **2014**, *27*, 103–127. Available online: <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n27/n27a05.pdf> (accessed on 12 December 2022).
45. Torres, H. Análisis de La Educación Intercultural Desde Una Experiencia Etnográfica En Contexto Mapuche. In *Educación E Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena*; Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Eds.; Universidad Católica de Temuco: Temuco, Chile, 2019; pp. 287–301.
46. Webb, A.; Radcliffe, S. Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent. *Stud. Ethn. Natl.* **2013**, *13*, 319–341. [CrossRef]
47. Luna, L. Educación Mapuche e Interculturalidad: Un Análisis Crítico Desde Una Etnografía Escolar. *Chungará Arica* **2015**, *47*, 659–667. [CrossRef]
48. Muñoz, G. Familia y Comunidad En La Escuela Intercultural: Una Mirada a La Realidad Mapuche En La Araucanía (Chile). In *Desafíos de la Co-Construcción de un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena*; Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Eds.; Universidad Católica de Temuco: Temuco, Chile, 2019; pp. 55–70.
49. Muñoz, G. Educación Familiar e Intercultural En Contexto Mapuche: Hacia Una Articulación Educativa En Perspectiva Decolonial. *Estud. Pedagógicos* **2021**, *47*, 391–407. [CrossRef]
50. Walsh, C. Interculturalidad y (de) Colonialidad: Perspectivas Críticas y Políticas. *Visao Glob.* **2012**, *15*, 61–74.

51. Bertely, M.; Sartorello, S.; Arcos, F. Vigilancia, Cuidado y Control Étnico-Político: Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos* **2015**, 32–49. Available online: <https://bit.ly/3wE83bY> (accessed on 12 December 2022).
52. Riquelme, E.; Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S.; Elisa, L. Predominancia de La Educación Emocional Occidental En Contexto Indígena: Necesidad de Una Educación Culturalmente Pertinente. *Psicol. Esc. E Educ.* **2016**, *20*, 523–532. [[CrossRef](#)]
53. Riquelme, E.; Miranda-Zapata, E.; Halberstadt, A. Creencias de Los Adultos Sobre La Emoción de Los Niños: Una Propuesta de Exploración En Contextos de Diversidad Cultural. *Estud. Pedagógicos* **2019**, *45*, 61–81. [[CrossRef](#)]
54. Halberstadt, A.; Oertwig, D.; Riquelme, E. Beliefs About Children’s Emotions in Chile. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 34. [[CrossRef](#)]
55. McMillan, J.; Schumacher, S. *Investigación Educativa: Una Introducción Conceptual*, 5th ed.; Pearson Educación: Madrid, Spain, 2005; ISBN 978-84-205-4163-1.
56. León, O.; Montero, I. *Métodos de Investigación en Psicología y Educación: Las Tradiciones Cuantitativa y Cualitativa*, 4th ed.; McGraw-Hill: Madrid, Spain, 2015; ISBN 978-84-486-2050-9.
57. Tapia, C.P.; Becerra, S.; Moncada, J. Gestión Convivencia Escolar: Del Aseguramiento a La Necesidad de Fortalecer La Formación Socioemocional. *Opción* **2019**, *34*, 325–351.
58. Robles, P.; Rojas, M. La Validación Por Juicio de Expertos: Dos Investigaciones Cualitativas En Lingüística Aplicada. *Rev. Nebrija Lingüíst. Apl.* **2018**, *18*, 124–139. Available online: <http://bit.ly/3EyVqBY> (accessed on 12 December 2022).
59. Cabrero, J.; Llorente, M. La Aplicación Del Juicio de Experto Como Técnica de Evaluación de Las Tecnologías de La Información y Comunicación (TIC). *Eduweb Rev. Tecnol. Inf. Comun. En Educ.* **2013**, *7*, 11–22.
60. Cubo, S.; Martín, B.; Ramos, J.L. *Métodos de Investigación y Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud*; Pirámide: Madrid, Spain, 2011; ISBN 978-84-368-2462-9.
61. Finney, S.; DiStefano, C. Non-Normal and Categorical Data in Structural Equation Modeling. In *Structural Equation Modeling: A Second Course*; Hancock, G.E., Mueller, R.O., Eds.; Information Age Publishing: Charlotte, NC, USA, 2013; pp. 269–314.
62. Jöreskog, K. A General Method for Analysis of Covariance Structures. *Biometrika* **1970**, *57*, 239–251. [[CrossRef](#)]
63. Jöreskog, K.; Sörbom, D. *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*, 5th ed.; Scientific Software International: Chicago, IL, USA, 2002; ISBN 978-0-89498-033-6.
64. Batista-Foguet, J.; Coenders, G.; Alonso, J. Análisis Factorial Confirmatorio. Su Utilidad En La Validación de Cuestionarios Relacionados Con La Salud. *Med. Clínica* **2004**, *122*, 21–27. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
65. Brown, T. *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, 2nd ed.; Methodology in the social sciences; The Guilford Press: New York, NY, USA, 2014; ISBN 978-1-4625-1779-4.
66. Bentler, P.M. *EQS Structural Equations Program Manual*; BMDP Statistical Software: Los Angeles, CA, USA, 1989.
67. Bentler, P.M.; Bonett, D.G. Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychol. Bull.* **1980**, *88*, 588–606. [[CrossRef](#)]
68. Hu, L.; Bentler, P. Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Struct. Equ. Model. Multidiscip. J.* **1999**, *6*, 1–55. [[CrossRef](#)]
69. Lévy, J.-P.; Varela, J. *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales: Temáticas Esenciales, Avanzadas y Aportaciones Especiales*; Netbiblo: Oleiros, Spain, 2006; ISBN 978-84-9745-136-9.
70. Varela, J.; Abalo, J.J.; Rial, A.A.; Braña, T. Análisis Factorial Confirmatorio de Segundo Nivel. In *Modelización con Estructuras de Covarianza en Ciencias Sociales: Temáticas Avanzadas, Esenciales y Aportes Especiales*; Lévy, J.P., Varela, J., Eds.; Netbiblo: Oleiros, Spain, 2006; pp. 239–254.
71. Hair, J.; Anderson, R.; Tatham, R.; Black, W. *Análisis Multivariante*, 5th ed.; Prentice Hall: Madrid, Spain, 1999; ISBN 64-8322-035-0.
72. Chen, F. Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Struct. Equ. Model. Multidiscip. J.* **2007**, *14*, 464–504. [[CrossRef](#)]
73. McDonald, R. *Test Theory: A Unified Treatment*; Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ, USA, 1999; ISBN 978-0-8058-3075-0.
74. Ventura, J.; Caycho, T. El Coeficiente Omega: Un Método Alternativo Para La Estimación de La Confiabilidad. *Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv.* **2017**, *15*, 625–627.
75. Cheung, G.W.; Rensvold, R.B. Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Struct. Equ. Model. Multidiscip. J.* **2002**, *9*, 233–255. [[CrossRef](#)]
76. IBM Corp. *SPSS Statistics*; IBM Corp.: Armonk, NY, USA, 2020.
77. Muthén, L.K.; Muthén, B.O. *MPlus*; Muthén & Muthén: Los Angeles, CA, USA, 2022.
78. *Microsoft Excel*; Microsoft: Redmond, WA, USA, 2022.
79. Caycho, T. Importancia Del Análisis de Invarianza Factorial En Estudios Comparativos En Ciencias de La Salud. *Educ. Médica Super.* **2017**, *31*, 1–3. Available online: <http://bit.ly/3EySqG5> (accessed on 12 December 2022).
80. Mansilla, J.; Llancavil, D.; Mieres, M.; Montañares, E. Instalación de La Escuela Monocultural En La Araucanía, 1883-1910: Dispositivos de Poder y Sociedad Mapuche. *Educ. E Pesqui.* **2016**, *42*, 213–228. [[CrossRef](#)]
81. Nahuelpán, H.; Antimil, J.; Lehman, K. Mapuchezugun Ka Mapuche Kimün: Confronting Colonization in Chile (Nineteenth and Twentieth Centuries). In *Handbook of Indigenous Education*; McKinley, E., Smith, L., Eds.; Springer: Singapore, 2019; pp. 63–83; ISBN 978-981-10-3898-3.
82. Ortiz-Velosa, E.; Arias-Ortega, K.E. Being Mapuche in the University: Entry Conditions to the Initial Teacher Training, La Araucanía. *Educare* **2019**, *23*, 1–18. [[CrossRef](#)]








83. Romero-Zepeda, J.A.; Romero-Zepeda, H.; Romero-Márquez, R.S. Exposición a La Violencia En Adolescentes Indígenas. *Rev. Ra Ximhai* **2018**, *14*, 13–26. [[CrossRef](#)]
84. Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S. *Métodos Educativos Mapuches: Retos de La Doble Racionalidad Educativa. Aportes Para Un Enfoque Educativo Intercultural*; Universidad Católica de Temuco: Temuco, Chile, 2017; ISBN 978-956-9489-23-5.
85. Quintriqueo, S.; Torres, H. Distancia Entre El Conocimiento Mapuche y El Conocimiento Escolar En Contexto Mapuche. *Rev. Electrónica Investig. Educ.* **2012**, *14*, 16–33. Available online: <http://bit.ly/3OsqEiM> (accessed on 12 December 2022).
86. Alonqueo, P.; Alarcón, A.-M.; Hidalgo, C.; Herrera, V. Learning with Respect: A Mapuche Cultural Value. *J. Study Educ. Dev.* **2022**, *45*, 599–618. [[CrossRef](#)]
87. Mansilla, P.; Imilan, W. Colonialidad Del Poder, Desarrollo Urbano y Desposesión Mapuche: Urbanización de Tierras Mapuche En La Araucanía Chilena. *Scr. Nova* **2020**, *24*. [[CrossRef](#)]
88. Peguero, A.; Jiang, X. Backlash for Breaking Racial and Ethnic Breaking Stereotypes: Adolescent School Victimization Across Contexts. *J. Interpers. Violence* **2016**, *31*, 1047–1073. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
89. Peguero, A. Violence, Schools, and Dropping Out: Racial and Ethnic Disparities in the Educational Consequence of Student Victimization. *J. Interpers. Violence* **2011**, *26*, 3753–3772. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
90. De la Cruz, I.; Heredia, B. Asistencia y Deserción Escolar de La Juventud Indígena En Secundaria. *Rev. Electrónica Investig. Educ.* **2019**, *21*, 1–12. [[CrossRef](#)]
91. Álvarez-Gálvez, J. Measuring the Effect of Ethnic and Non-Ethnic Discrimination on Europeans' Self-Rated Health. *Int. J. Public Health* **2016**, *61*, 367–374. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
92. Burrage, R.L.; Momper, S.L.; Gone, J.P. Beyond Trauma: Decolonizing Understandings of Loss and Healing in the Indian Residential School System of Canada. *J. Soc. Issues* **2022**, *78*, 27–52. [[CrossRef](#)]
93. Chilisa, B.; Mertens, D.M. Indigenous Made in Africa Evaluation Frameworks: Addressing Epistemic Violence and Contributing to Social Transformation. *Am. J. Eval.* **2021**, *42*, 241–253. [[CrossRef](#)]
94. Ascorra, P.; Morales, M. Finalidades de La Política Educativa En Convivencia Escolar En América Latina: Algunas Lecciones Que Sacar. In *Una Década de Investigación en Convivencia Escolar*; Ascorra, P., López, V., Eds.; Ediciones Universidad de Valparaíso: Valparaíso, IN, USA, 2019; pp. 51–81.

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.

7.2. Validation of an abbreviated scale of the CENVI questionnaire to evaluate the perception of school violence and coexistence management of Chilean students: Differences between pandemic and post-pandemic.

Article

Validation of an Abbreviated Scale of the CENVI Questionnaire to Evaluate the Perception of School Violence and Coexistence Management of Chilean Students: Differences between Pandemic and Post-Pandemic

Flavio Muñoz-Troncoso ^{1,2,3,*} , Isabel Cuadrado-Gordillo ² , Enrique Riquelme-Mella ^{1,*} , Gerardo Muñoz-Troncoso ⁴ , Edgardo Miranda-Zapata ^{5,6} , Karina Bizama-Colihuinca ¹  and Ekaterina Legaz-Vladímirskaya ^{4,7} 

- ¹ Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Temuco 4810296, Chile; kbizama@uct.cl
 - ² Facultad de Educación y Psicología, Departamento de Psicología y Antropología, Universidad de Extremadura, 06071 Badajoz, Spain; cuadrado@unex.es
 - ³ Facultad de Ciencias Sociales y de Artes, Universidad Mayor, Temuco 4801043, Chile
 - ⁴ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Valdivia 5110566, Chile; gerardo.munoz01@uach.cl (G.M.-T.); ekaterina.legaz@uach.cl (E.L.-V.)
 - ⁵ Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Chile, Temuco 4810101, Chile; edgardo.miranda.z@uautonoma.cl
 - ⁶ Laboratorio de Aprendizaje Basado en la Comunidad, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago 8330226, Chile
 - ⁷ Facultad de Educación, Universidad San Sebastián, Valdivia 5110693, Chile
- * Correspondence: flaviomunoz@gmail.com (F.M.-T.); eriquelme@uct.cl (E.R.-M.)



Citation: Muñoz-Troncoso, F.; Cuadrado-Gordillo, I.; Riquelme-Mella, E.; Muñoz-Troncoso, G.; Miranda-Zapata, E.; Bizama-Colihuinca, K.; Legaz-Vladímirskaya, E. Validation of an Abbreviated Scale of the CENVI Questionnaire to Evaluate the Perception of School Violence and Coexistence Management of Chilean Students: Differences between Pandemic and Post-Pandemic. *Behav. Sci.* **2023**, *13*, 686. <https://doi.org/10.3390/bs13080686>

Academic Editors: Yi Ding, Su-Je Cho and Cynthia Dong

Received: 15 June 2023

Revised: 3 August 2023

Accepted: 11 August 2023

Published: 17 August 2023



Copyright: © 2023 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Abstract: The objective of the study was to specify an abbreviated model of the school coexistence questionnaire for non-violence (CENVI) for students from 5th to 8th grade (9 to 14 years old), in order to determine the perception of violence and management of school coexistence, and the differences between Mapuche and non-Mapuche students. A total of 1870 students from schools in the city of Temuco (Chile) responded to the CENVI questionnaire. There were two samples: (1) Pandemic, with online, face-to-face and hybrid classes; and (2) Post-pandemic, with face-to-face classes. Sample 1 consisted of 848 students aged 9 to 15 years ($M = 11.90$; $SD = 1.27$). Sample 2 consisted of 1022 students aged 9 to 14 years ($M = 11.46$; $SD = 1.14$). The questionnaire was validated using expert inter-judgment and Confirmatory Factor Analysis. A good fit of the proposed model to the data and good internal consistency measured according to the composite reliability were found, and convergent validity was demonstrated. Mapuche students perceived more physical violence and social exclusion. Cut-off points were proposed for the interpretation of the results. In the data, the effect of Coexistence Management on School Violence was null. The discussion approaches the findings from the literature on education in spaces of socio-cultural diversity in a Mapuche context.

Keywords: school violence; school coexistence; coexistence management; intercultural education; racism; discrimination; Mapuche; colonialism; questionnaire; emotions; measurement invariance; measurement model; pandemic; post-pandemic

1. Introduction

Several investigations have shown that school violence increased significantly after the return to face-to-face classes, compared to the figures reported during COVID-19 confinement [1–3]. In Chile, the last report of the Superintendence of Education (SUPEREDUC) regarding complaints in the area of school coexistence reached 1586 cases, where 40% refer to the mistreatment of students, 17% to disciplinary measures, 14% to discrimination and 4% to participation in school activities [4].

The confinement forced the school system to take an immediate step from teaching in face-to-face spaces to online, telematic or virtual scenarios [5]. Thus, as stated by Cedillo-Ramirez [6], the physical–social distancing induced by confinement, together with the transition to telematic education modalities and the use of recreational spaces through online games, contributed to the increase in digital violence. Likewise, it favored a decrease in other forms of violence that occur only in spaces in which face-to-face interaction takes place. This is in agreement with the study by Jordán and Lira [7], which showed a decrease in victimization and school violence during confinement. The research showed statistically significant differences in this regard between online and face-to-face classes. Likewise, during the pandemic, as a result of confinement, in Latin America there was an increase in gender-based violence in intra-family spaces, which, with respect to the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC), showed an increase in the incidence of domestic violence [8]. The immediate and long-term consequence of this was an increase in school violence. This is explained by the exposure of children and young people to domestic violence, as spectators and/or victims, who could later replicate and normalize the phenomenon in schools [8].

Violence is referred to as a historical construct associated with the domination of an individual or group towards another individual or group [9–13]. For Galtung [14], it arises from the interaction of direct, structural and cultural violence, where by institutionalizing structural violence and internalizing cultural violence, direct violence will be cyclical and ritual. Hans [15], who incorporates the concept of microphysical violence, argues that it would be shaped by the relationship between internalization, automation and naturalization, which prevents reflection on violence, makes it invisible and does not allow its eradication. From the perspective of Mella et al. [16], violence is multifactorial in origin and involves the victim, the aggressor and the social system. For its part, the World Health Organization (WHO) attributes to it a multicausal origin explained by family, community, cultural and biological factors [17,18]. All in all, violence is a phenomenon that has evolved in conjunction with social systems, transcending diverse scenarios and permeating spaces such as the school system [10].

The relevance of addressing school violence is supported by several studies, which show the impairment of physical and psychological health and social development in children and young people who are participants in the phenomenon, either as victims, aggressors or witnesses [19–22]. From public policy in education, violence is addressed by taking into consideration that its negative effects on students have detrimental implications on their mental health and learning outcomes [23–25]. Therefore, school violence is considered a complex phenomenon, since it is used as an illegitimate strategy for conflict resolution within the school, bringing with it serious consequences [26,27]. In the perspective of Guajardo et al. [28], who address the concept of ‘reality of school violence’, there are internal levels that affect the phenomenon in a hierarchical manner. They then refer to non-hierarchical external levels such as the school system, educational policies and the context. On the latter, López et al. [29] address the phenomenon of school violence by giving special attention to contexts, given in factors that are part of a larger one. They point out that individual characteristics like age and gender are part of classroom factors such as the ‘classroom climate’, which in turn is part of school factors, such as the ‘school climate’. The latter are embedded in cultural factors, such as individuals’ socioeconomic level and ethno-cultural origin.

Chile is a country that recognizes the existence of indigenous peoples as part of the composition of its population, which predate the Hispanic invasion and the creation of the Chilean State [30]. Currently, in Chile, out of a total population of 17,574,003 people, 2,185,792 are recognized as belonging to an indigenous people, which is equivalent to 12.4% of the national total; of these, 79.8% correspond to the Mapuche people [31]. Throughout their history, the Mapuche have been characterized by their resistance to the processes of Spanish conquest and colonization (1536–1810), and to the military invasion of the Chilean State in the so-called War of Pacification of Araucanía (1861–1885) [30]. Although

the military defeat by the Chilean army led to the dispossession of between 90% and 95% of the ancestral territory and the collapse of the family economy [32], the Mapuche implemented practices of resistance and re-existence centered on processes of cultural control [33]. Thus, today, the Mapuche people have a transversal presence at the national level, although with a greater focus on those territories that are part of the *wallmapu* (ancestral territory), particularly the Metropolitan Regions, Araucanía, Los Lagos, Biobío and Los Ríos [31].

1.1. School Spaces with Social and Cultural Diversity

The research of Muñoz-Troncoso [34] revealed the existence of statistically significant differences in the perception that Mapuche and non-Mapuche students had of physical and verbal violence, and that indigenous students perceived higher levels of violence. This finding may be related to the development of socioemotional skills in contexts of social and cultural diversity. In this sense, it has been shown that the Chilean school system does not consider the importance of socioemotional factors and their variation among subjects from different cultures [35]. The authors revealed that schools in Chile do not address the social and emotional processes on which cultural interactions are built in the context of diversity and that are part of people's behavior. In the study by Riquelme et al. [36], the beliefs on which the Mapuche understanding of how to feel is based were found and described; these have been historically ignored by the Chilean educational system, which has opted to maintain a common affective ideal for students, and responds to the parameters of the hegemonic society. Research findings in this regard [36,37] attribute great value to the contributions of the Mapuche family for the identification of the components that make up their belief system.

From this perspective, it is important to make *kimeltuwün* visible as a Mapuche educational action, which contains the epistemological components upon which the education of children and adolescents is implemented within the family and community [38–40]. The *kimeltuwün* is based on participation from an early age in the collective activities of the family, and, later, in those of the community. Thus, they learn about the culture and its values via deep observation [41]. Children must learn to express the value of their identity, embody social and cultural roles, know how to relate to nature in all of its expressions, recognize the history of their territory or *lof*, and defend their living space or *wallme* [42].

According to recent research, *kimeltuwün* is systematized in principles, methodologies, methods, and educational purposes [38,39,43]; as one of its central educational principles, it considers the following elements: (1) *yamüwal ta che*, refers to respect being the central axis of human–spiritual interaction; and (2) *the küme che geal*, which positions the affective dimension, kindness and generosity as ideal social behaviors for cohabiting a space in a community. In agreement with the aforementioned authors, it is feasible to assert that in the Mapuche educational framework, a formation of people that seeks the establishment of social interaction dynamics centered on the respect and valuation of the other is favored [44].

However, these training processes contrast with the experiences of schooling that Mapuche people have lived through, since school education was employed by the State as a tool of domination and repression in order to ensure the basic social inclusion of the Mapuche in Chilean society [45–47]. Then, far from seeking the educational development of indigenous students, schools with a high enrollment percentage of Mapuche students inserted a school curriculum reduced to the basic rudiments into Mapuche contexts. That is, a curriculum limited to literacy and mathematics, national history, Spanish monolingualism and national identity, as a basis for the formation of the idea of belonging to the State [30,48]. At the international level, different indigenous peoples have lived an experience of schooling marked by a common factor, the dynamics of structural violence as a basis for their inclusion in national societies from a colonialist structure [45,49–51].

In the Chilean context, these dynamics of violence and discrimination against the Mapuche were mainly promoted at the beginning of the 20th century. There are several studies that reveal their covert projection in colonialist and monocultural school policies that

permeate even intercultural education programs [52]. In this sense, the exclusion of their system of knowledge and own knowledge, and the continuity and creation of prejudices and stereotypes about indigenous people in general and the Mapuche in particular, stand out [53]. Therefore, analyzing the dynamics of school coexistence in the contexts of socio-cultural diversity associated with the Mapuche population implies the recognition of particularities linked to the history of violence and discrimination exercised by the school and its positioning as an instrument of domination, assimilation and impoverishment.

1.2. Measuring Perceptions of School Violence and Coexistence Management

Determining the elements of violence and coexistence management present in the Chilean school system is of great importance. Although, internationally, there are several scales for its measurement, one of the most complete existing in Chile is the CENVI questionnaire (CITA). However, its application in schools is difficult because it is extensive, which makes it necessary to develop measurement scales that are simple both in their application and in interpretation of the results, and that measure both concepts together. In addition to the above, it should be considered that the school system omits cultural variations in the emotional development of students, particularly in spaces of social and cultural diversity in a Mapuche context [17,46,48]. Therefore, it is important that the measurement scales are invariant among culturally different groups.

The findings on school violence so far presented are particularly relevant, since this phenomenon has a negative impact on learning outcomes, are the ultimate goal of public policies in the field of education [30–32].

In view of the above, the present study aims to specify an abbreviated model of the CENVI questionnaire for the assessment of School Violence and Coexistence Management in the perspective of Chilean students in spaces of socio-cultural diversity in a Mapuche context.

The questionnaire, in addition to being a measurement model that could be used in future scientific studies, is an instrument that can be used locally by school management teams. This questionnaire is performed because it can be used as a diagnostic instrument in schools with similar characteristics to the sample used in this research. Its use and interpretation by schools are able to be incorporated into school coexistence management plans for the prevention of violence. It is worth mentioning that these plans are part of the actions that must be prepared and submitted each year by schools that receive state subsidies [54–56]. The present research supports the following hypotheses:

H1. *The abbreviated version of the scales has good goodness-of-fit indicators, reliability and validity indicators.*

H2. *The proposed scale has the same meaning for the groups of the categories: gender, ethnicity, dependency and course.*

H3. *There are statistically significant differences in the perception of violence between Mapuche and non-Mapuche students.*

H4. *There are statistically significant differences between pandemic participants (online, face-to-face and hybrid classes) and post-pandemic students (face-to-face classes).*

H5. *There is no causal relationship between the results of Coexistence Management and School Violence.*

2. Materials and Methods

This study was based on a research methodology used in psychology and education that is cross-sectional and quantitative in type, with a comparative descriptive design [57–59].

2.1. Participants

Sample 1 (Pandemic, assessed in December 2021) was composed of 848 students from the commune of Temuco (Chile), aged 9 to 14 years ($M = 11.90$; $SD = 1.27$), who were in 5th to 8th grade and attending 4 schools, 2 subsidized private and 2 municipal. Sample 2 (Postpandemia, assessed in November 2022) was composed of 1022 students from the commune of Temuco (Chile), aged 9 to 14 years ($M = 11.46$; $SD = 1.13$), who were in 5th to 8th grade and attending 4 schools, 2 subsidized private and 2 municipal. Table 1 shows in detail the characterization of the participants in both samples.

Table 1. Characterization of participants. Source: prepared by the authors.

Categories	Groups	Pandemic *		Post-Pandemic	
		Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Gender	Men	420	49.5	540	52.8
	Women	428	50.5	482	47.2
Nationality	Chilean	840	99.1	1002	98.0
	Foreign	8	50.5	20	2.0
Ethnicity	Does not belong	494	58.3	542	53.0
	Does not know	106	12.5	348	33.5
	Mapuche	248	29.2	138	13.5
Dependency	Municipal	372	43.9	576	56.4
	Subsidized private	476	56.1	446	43.6
Schools	Municipal 1	190	22.4	282	27.6
	Municipal 2	182	21.5	294	28.8
	Part. Subv. 1	211	24.9	209	20.5
	Part. Subv. 2	265	31.3	237	23.2
Course	5th grade	188	22.2	269	26.3
	6th grade	227	26.8	243	23.8
	7th grade	187	22.1	275	23.9
	8th grade	246	29.0	235	23.0
Classroom mode	Online	662	78.1	0	0.0
	On-site	46	5.4	1022	100.0
	Online and on-site	140	16.5	0	0.0

* Note: The pandemic sample corresponds to the period of 'gradual return' to face-to-face attendance.

2.2. Instrument

The full version of the school coexistence questionnaire for non-violence (CENVI) was used [34]; this explores students' perceptions regarding types of school violence and coexistence management (Table 2).

The study by Muñoz-Troncoso et al. [34] showed evidence in favor of different elements of validity and reliability. The proposed model of the instrument had a good fit to the data ($\chi^2 = 7304.699$; $DF = 2618$; $RMSEA = 0.036$; $CFI = 0.914$; $TLI = 0.911$). The Factor 1 dimensions had correlation measures from 0.6 to 0.9, and the Factor 2 dimensions had correlations from 0.7 to 0.8. All items had factor loadings greater than 0.5 with statistical significance ($p < 0.001$). The composite reliability for each dimension was $\omega > 0.89$. The average variance extracted (AVE) shows values greater than 0.5. Finally, the reliability indicators were optimal, since the dimensions had a value $\omega \geq 0.9$. Some details of the above are shown in Table 3.

Table 2. Structure of the CENVI questionnaire. Source: Muñoz-Troncoso et al. [34].

Factors of Second Order	First-Order Factors (Dimensions)	Abbreviation	Items Per Dimension	Item No.	
Factor 1 Types of Violence	1	Verbal violence	VV	8	1–8
	2	Physical violence	PV	11	9–19
	3	Social exclusion	SE	10	20–29
	4	Digital violence	DV	9	30–38
	5	Teacher violence	TV	8	39–46
Factor 2 Coexistence management	1	Education	ED	10	47–56
	2	Assurance	AS	10	57–66
	3	Participation	PA	8	67–74

Table 3. Convergent validity and reliability indicators. Source: Muñoz-Troncoso et al. [34].

Factors	Dimensions	Range Correlations Minimum; Maximum	Reliability Composed	AVE
Coexistence	Verbal violence	0.578; 0.829	0.894	0.516
	Physical violence	0.615; 0.873	0.926	0.536
	Social exclusion	0.595; 0.831	0.912	0.511
	Digital violence	0.728; 0.848	0.943	0.650
	Teacher violence	0.570; 0.838	0.895	0.521
Violence	Education	0.582; 0.804	0.912	0.510
	Assurance	0.643; 0.805	0.917	0.528
	Participation	0.623; 0.782	0.892	0.510

Note. All items had a statistical significance of $p < 0.001$.

The instrument was composed of a Likert-type self-response scale, in which the students indicated the frequency with which the situations expressed in the items occurred. The indicators of Factor 1 were written inversely and the items of Factor 2 were written directly. The scores were as follows: Never = 1; Seldom = 2; Frequently = 3; and Always = 4. Therefore, in the dimensions of Factor 1, the higher the score, the higher the perception of violence, and in the dimensions of Factor 2, the higher the score, the higher the perception of favorable actions for good school coexistence. The re-specified model [34] presents 2 s-order factors defined by the concepts of ‘Types of violence’ and ‘Management of coexistence’, respectively (Table 4).

Table 4. Actions related to the scale factors. Source: Muñoz-Troncoso et al. [34].

Factors of Second Order	Factors of First Order	Abbreviation	Definition
School Violence	Verbal Violence	VV	Aggression by means of words, such as insults, threats, offensive nicknames.
	Physical Violence	PV	Pushing and shoving, hair pulling, pinching, punching, kicking or hitting with objects. It is indirect physical violence when it is perpetrated on the victim’s belongings or work materials.
	Social Exclusion	SE	Acts of discrimination or rejection based on academic performance, nationality, cultural or ethnic differences, physical characteristics or personal appearance.
	Digital Violence	DV	Aggression via cell phones or other internet communication devices, by means of photos, videos or text messages.
	Teacher Violence	TV	Aggression by the teacher towards the student, either verbal, physical or discriminatory.

Table 4. Cont.

Factors of Second Order	Factors of First Order	Abbreviation	Definition
Coexistence Management	Education	ED	Practices for reflection and education based on dialogue, respect and legitimate acceptance of the other, in order to reduce the risk of violent situations.
	Assurance	AS	Construction and enforcement of coexistence rules to prevent, control and sanction violence.
	Participation	PA	Actions aimed at the integration of the members of the educational community, to contribute to the construction of safe spaces free of abuse.

3. Procedure

This study was part of the FONDECYT Regular 1191956 project “Family and school education: Emotional socialization in contexts of social and cultural diversity”, reviewed and approved by the Research Ethics Committee of the Catholic University of Temuco (Chile), authorization number 18/19.

Access was negotiated with the centers that finally participated in the study. The parents or guardians of the participants received an e-mail link from their school with information about the study. This included informed consent and a confidentiality notice, explicitly stating that participation was voluntary and that the anonymity and confidentiality of information were guaranteed.

The above mentioned also informed the parents or guardians about the characteristics of the research, the instrument and the time needed to respond. The participating schools gave an average of two weeks for the parents to send their responses, which were collected via a web form. The veracity of the information was guaranteed, given that the parents indicated their e-mail address, identity card number, school, grade and name of their child.

In addition to the information shared with their parents, the students received information about the study during their classes. The instrument’s web form contained all the information referred to in the confidentiality notice given to the parents, as well as an informed consent form, which clarified the voluntary nature of the participation and the possibility of leaving the questionnaire at any time.

The questionnaire was administered during class time, as an activity aimed at discussing violence and school coexistence. The students answered the instrument in web format in the computer room of their school center, together with the respective class, in an average time of 15 min and in the company of a teacher or professional in charge of school coexistence.

The role of the adult in charge was to instruct the students and ensure that the process was carried out in an environment without interruptions. Those in charge of applying the questionnaire ensured that the students who went to the aforementioned room had their parents’ authorization.

All the information was recorded in digital format, maintaining confidentiality and establishing that the records would be eliminated within a period of no more than four years.

Therefore, the procedure was conducted according to the international deontological guidelines referred to in the Declaration of Helsinki and the Singapore Declaration [60,61], as well as those referred to in Chile, by Law 20120 [62].

Plan for Analysis

The questionnaire was applied at two points in time (pandemic and post-pandemic), with the total sample being divided into two; the first sample was used to explore the abbreviated model and the second was used to validate it.

Considering the characteristics of the instrument, demonstrated both in the development and validation of Muñoz et al. [11], as well as in the re-specification presented by Muñoz et al. [34], in addition to the objective of obtaining an abbreviated model, the inter-judgment of experts was taken as the first element of validity. This is a widely

used strategy with many advantages [63], such as determining specific, complex and little-studied constructs [64]

The normality of all the items was evaluated by means of the Kolmogorov–Smirnov test, which allowed us to choose the data analysis methods. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) considered using the polychoric correlation matrix and the unweighted least squares mean and variance (ULSMV). The Chi-squared statistic was expected to have a ratio between it and its degrees of freedom of less than 3:1.

Subsequently, goodness-of-fit indicators, such as the root mean square error of approximation (RMSEA), the comparative fit index (CFI) and the Tucker–Lewis index (TLI), were estimated. The RMSEA is considered excellent if the value is less than 0.05 and the CFI is optimal if the values are greater than 0.95 [65,66]. However, the CFI is accepted with values from 0.9 to 0.95 if the RMSEA value is equal to or less than 0.05 [67,68]. For the TLI, values greater than 0.95 are considered ideal and values greater than 0.9 are considered acceptable [67–69].

The convergent validity of the scales was evaluated following the proposal of Hair et al. [70], which considers the fulfillment of three conditions for each dimension: (1) standardized loadings with values greater than 0.5 and a statistical significance level with a p -value less than 0.05; (2) average variance extracted (AVE), whose values must be greater than 0.5; and (3) composite reliability with values greater than 0.7.

The reliability of the scale was evaluated by means of the McDonald [71] omega coefficient, where values greater than 0.65 are admissible, values greater than 0.7 are acceptable, values between 0.8 and 0.9 are good, and values equal to or greater than 0.9 are excellent [72].

Discriminant validity was reviewed using the criteria of Fornell and Larcker (1981), which consists of comparing the shared and the extracted variance. Thus, if the AVE of a latent variable is greater than the square of the correlation between it and the other dimensions, discriminant validity will be demonstrated [70].

In the absence of discriminant validity among the factors and evidence of convergent validity among them, a model with second-order factors is specified [73]. However, following these authors, it should be noted that, since there are high correlations between the first-order factors, a model that merges them can be re-specified, provided that the result of this model is significant. If this model is not significant, the first-order latent variables that show convergent validity will form a second-order factor, without modifying the assumptions made with respect to the first-order CFA measurement model [73,74].

In order to evaluate the structure of the instrument for the gender, ethnicity, dependence and course categories, we performed the following: (1) CFA to each group of categories; and (2) measurement invariance analysis. These analyses were performed following the criteria established by Cheung and Rensvold [75] and Chen [76]. The authors state that configural invariance exists if the goodness-of-fit indicators meet the criteria of the CFA. Metric invariance exists if the variation in the RMSEA is less than 0.015 and/or the variation in the CFI is less than 0.01, with respect to the values of the configural invariance. Meanwhile, scalar invariance is tested if the variance in the RMSEA is less than 0.015 and/or the variance in the CFI is less than 0.01, with respect to the values of the metric invariance. Considering the small number of Mapuche students with respect to the total sample, it was considered that, for sample sizes with unequal groups smaller than 300, the variation in the CFI should be equal to or less than 0.005, and the change in the RMSEA should be equal to or less than 0.010.

The Mann–Whitney U test was used to compare the average scores [77] of the Mapuche and non-Mapuche groups to check for differences in school violence factors.

In order to provide an interpretable scale to the educational institutions, we calculated cut-off points by means of k-means cluster analysis, determining three clusters to differentiate high, medium and low levels in each first-order factor and in the second-order factors.

Finally, measurement invariance analysis and a comparison of the average ranges between the two samples comprising the study were performed.

The analyses were carried out using Microsoft Excel [78], SPSS v.23 [79], RStudio [80], Mplus v.8.1 [81] and G*Power [82].

4. Results

The inter-judgment of experts implied the retention of three items per factor and an additional latent variable was proposed for Coexistence Management. Given that the nine-factor model did not show discriminant validity among all the latent variables and that the factor fusion showed inadequate goodness-of-fit indices, a model with second-order factors was chosen (Table 5).

Table 5. Structure of the abbreviated School Violence and Coexistence Management Scale. Source: prepared by the authors.

Factors of Second Order		Factors of the First Order		Abbreviation	Item No.
G1	School Violence	F1	Verbal violence	VV	X1–X3
		F2	Physical violence	PV	X4–X6
		F3	Social exclusion	SE	X7–X9
		F4	Digital violence	DV	X10–X12
		F5	Teacher violence	TV	X13–X15
G2	Coexistence Management	F6	Reflection	RE	X16–X18
		F7	Education	ED	X19–X21
		F8	Assurance	AS	X22–X24
		F9	Participation	PA	X25–X27

Figure 1 shows the loadings of the first-order factors to their second-order factor.

In samples 1 and 2, the Kolmogorov–Smirnov test ($p < 0.001$) shows that the data do not follow a normal distribution. Sample 1 shows that the proposed abbreviated model has a good fit to the data (Table 6), which allowed us to continue with the analysis of sample 2 and verify that the fit was also adequate.

Table 6. Fit indicators of the abbreviated model in both samples. Source: prepared by the authors.

Sample	N	X2	DF	p-Value	RMSEA	IFC	TLI
Sample 1	848	750.451	314	<0.001	0.041	0.955	0.950
Sample 2	1022	944.023	314	<0.001	0.044	0.946	0.940

The following presented results correspond to sample 2. Table 7 shows that all the scale indicators have saturations greater than 0.7, with statistical significance ($p < 0.001$), and that each factor shows a composite reliability $\omega > 0.8$ and an AVE > 0.5 , which is evidence of convergent validity. The instrument has good reliability indicators, as each latent variable showed values $\omega \geq 0.8$.

The goodness-of-fit indices in the CFA for each group of the defined categories showed that the proposed model had a good fit to the data. The measurement invariance analysis, in all categories, showed good indicators and variations in the RMSEA, CFI and TLI that were not relevant, which allowed us to achieve scalar invariance (Table 8).

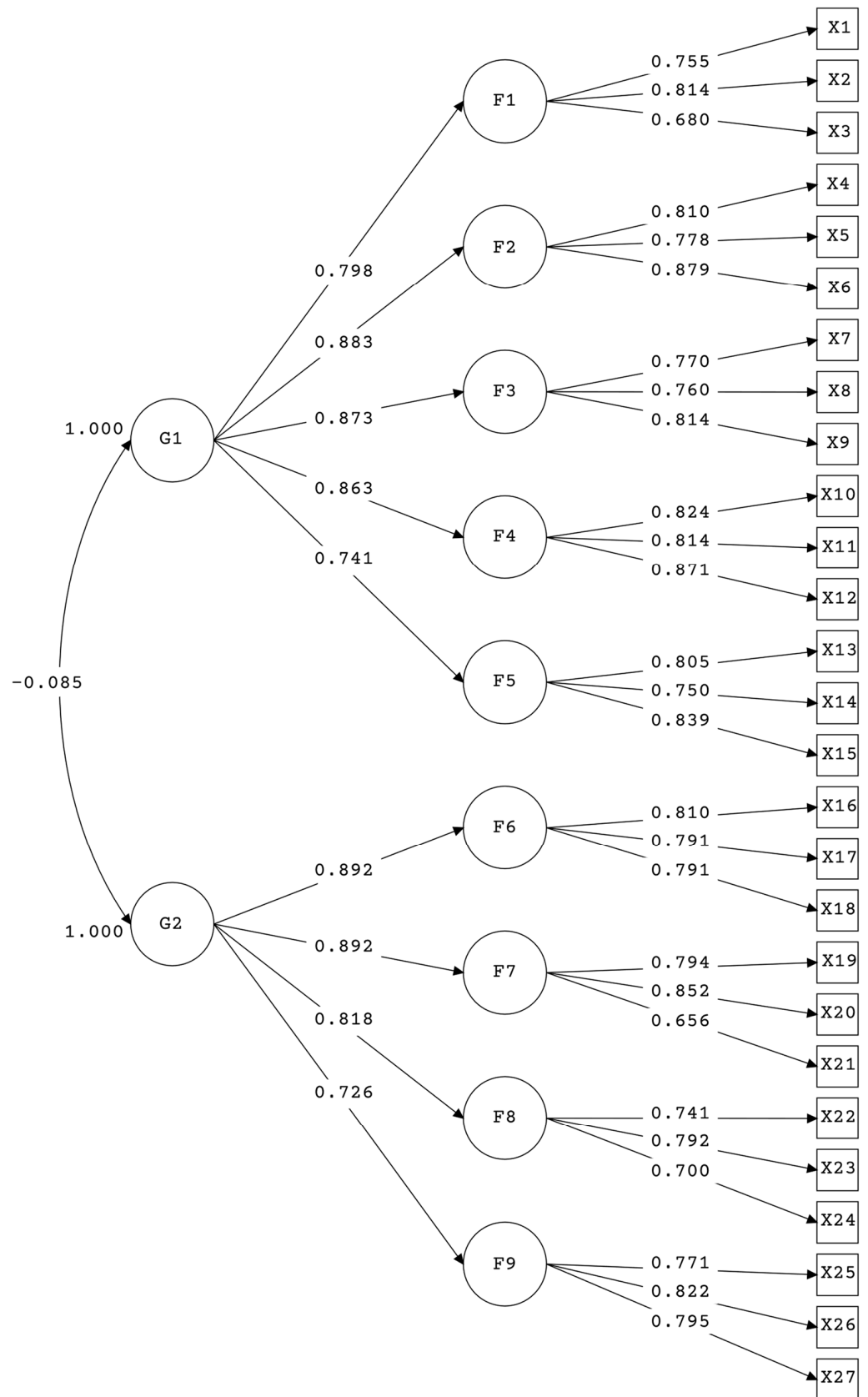


Figure 1. Path model of the scale. Source: prepared by the authors.

Table 7. Convergent validity and reliability indicators. Source: prepared by the authors.

Factors of Second Order	Factors of First Order	Range Correlation Minimum–Maximum	Reliability Composed	AVE
School Violence	VV	0.680–0.814	0.8	0.565
	PV	0.778–0.879	0.9	0.678
	SE	0.760–0.814	0.8	0.611
	DV	0.814–0.871	0.9	0.700
	TV	0.750–0.839	0.8	0.638
Coexistence Management	RE	0.791–0.810	0.8	0.636
	ED	0.656–0.852	0.8	0.596
	AS	0.700–0.792	0.8	0.555
	PA	0.771–0.822	0.8	0.634

Note. All items had a statistical significance of $p < 0.001$.

Table 8. Contrast in measurement invariance of categories. Source: prepared by the authors.

Category	Level	RMSEA	IFC	TLI	Δ RMSEA	Δ CFI	Δ TLI
Gender	Configural	0.044	0.946	0.940	-	-	-
	Metrics	0.043	0.947	0.943	0.001	0.001	0.003
	Scalar	0.042	0.945	0.945	0.001	0.002	0.002
Ethnicity	Configural	0.045	0.944	0.937	-	-	-
	Metrics	0.043	0.944	0.941	0.002	0.000	0.004
	Scalar	0.039	0.950	0.951	0.004	0.006	0.010
Dependency	Configural	0.042	0.947	0.940	-	-	-
	Metrics	0.041	0.947	0.943	0.001	0.000	0.003
	Scalar	0.042	0.942	0.942	0.001	0.005	0.001
Course	Configural	0.044	0.944	0.937	-	-	-
	Metrics	0.043	0.943	0.940	0.001	0.001	0.003
	Scalar	0.043	0.937	0.940	0.000	0.006	0.000

As shown in Table 9, Mapuche students perceive more physical and verbal violence and social exclusion than non-Mapuche students. The statistically significant differences are in physical violence and social exclusion, with a small effect size.

Table 9. Differences in the perception of violence between Mapuche and Non-Mapuche students. Mann–Whitney U test. Source: prepared by the authors.

Variables	Ancestry		Z	U	p	1 - β	d
	Non-Mapuche n = 542 Average Range	Mapuche n = 138 Average Range					
School Violence							
VV	332.98	370.03	-1.992	33,323.5	0.046	0.52	0.20
PV	338.52	348.28	-0.527	36,324.0	0.598	0.71	0.08
SE	329.80	382.51	-2.838	31,600.0	0.005	0.52	0.28
DV	341.70	335.79	-0.324	36,848.0	0.746	0.75	0.02
TV	345.28	321.71	-1.294	44,396.0	0.196	0.38	0.09

The cut-off points for the first- and second-order factors are presented in Table 10.

The model that includes the direct effect of Coexistence on Violence has a good fit to the data (RMSEA = 0.044; CFI = 0.946; TLI = 0.940), and the effect of Coexistence on Violence is statistically significant, but of a very small size ($\gamma = 0.08X$; $p < 0.05$). Due to the very small effect size, it was decided that the fit of this model would be compared with the model specifying an effect equal to 0, which presents a better fit to the data (RMSEA = 0.035;

CFI = 0.967; TLI = 0.963). The delta CFI ($\Delta\text{CFI} = -0.021$) indicates that the improvement in the model fit is statistically significant. Therefore, it is established that in the data, the effect of Coexistence on Violence is null.

Table 10. Levels according to the first and second-order factors. Source: prepared by the authors.

Factor	Under	Medium	High
VV	3–6	7–9	10–12
PV	3–4	5–8	9–12
SE	3–5	6–9	10–12
DV	3–5	6–9	10–12
TV	3–5	6–8	9–12
RE	3–5	6–9	10–12
ED	3–5	6–8	9–12
AS	3–5	6–9	10–12
PA	3–5	6–9	10–12
Violence	15–28	29–40	41–60
Coexistence	12–25	26–35	36–48

The goodness-of-fit indices for the unification of both samples and the pandemic and post-pandemic samples were adequate. As shown in Table 11, the model satisfies even scalar invariance between samples 1 and 2.

Table 11. Measurement invariance contrast in pandemic and post-pandemic sample. Source: prepared by the authors.

	LEVEL	RMSEA	IFC	TLI	ΔRMSEA	ΔCFI	ΔTLI
Sample 1 and 2	Configural	0.042	0.951	0.945	-	-	-
	Metrics	0.041	0.950	0.946	0.001	0.001	0.001
	Scalar	0.042	0.945	0.945	0.001	0.005	0.001

Table 12 shows the existence of statistically significant differences between the pandemic and post-pandemic samples with a large effect size, where more violence is perceived in the period of on-site classes.

Table 12. Differences in the perception of violence between pandemic and post-pandemic. Mann-Whitney U test. Source: prepared by the authors.

Variables	Period		Z	U	p	1 - β	d
	Pandemic n = 848 Average Range	Post-Pandemic n = 1022 Average Range					
School Violence							
VV	733.66	1102.97	-14.519	262,169.5	<0.001	1	0.72
PV	721.30	1113.23	-15.911	251,684.5	<0.001	1	0.76
SE	761.68	1079.72	-12.835	285,932.0	<0.001	1	0.58
DV	734.30	1102.45	-15.670	262,707.0	<0.001	1	0.72
TV	749.60	1090.20	-14.760	275,224.0	<0.001	1	0.67

5. Discussion and Conclusions

Invasion and colonization is an experience shared by all the world's indigenous peoples, the effects of which, for those who survived, have endured to the present day [83,84]. In Chile, the Mapuche people have resisted and struggled with different nuances at different times [30], without mitigating the consequences of two hundred years of usurpation, discrimination and domination perpetrated by the Chilean state [34].

Therefore, it is important for research on violence and coexistence management to consider the cultural variations in emotional development in spaces of sociocultural diversity. In this regard, the present study provides a scale that can be applied in educational spaces with a high percentage of Mapuche students.

Statistically significant differences were found in the perception of verbal violence and social exclusion between Mapuche and non-Mapuche students, where it is the indigenous subject who perceives more violence. Likewise, Mapuche students perceive more verbal violence, although no statistical significance was found; these results correlate with the study of Muñoz-Troncoso et al. [34]. The findings of the present research could be related to the belief system revealed in the research of Riquelme et al. [36] on emotional development in the Mapuche culture, where the school system does not consider the cultural variations between Mapuche and non-Mapuche students. This would originate from the models of upbringing the students are exposed to, such as learning to listen and observe attentively, by which students are categorized as introverted or shy, falling into assumptions or prejudices [44].

Such variations in the perception of violence in indigenous students is related to the principles of Mapuche family education, where respect, kindness and generosity are fundamental components in the formation of new generations [38,39,43]. It is feasible to assert that the history of suffered violence, discrimination and marginalization has led to the construction of different parameters in the understanding of violence, its dynamics and expression in educational scenarios between Mapuche and non-Mapuche students. Thus, Mapuche students perceive the dynamics of racist violence rooted in the social and school structure, a product of the colonial roots of the school and the national education system; this constitutes a basis for building their personal and socio-cultural identity in opposition to the hegemonic society [85].

The ancestry category represents a group that indicates not knowing whether they are Mapuche or not; this has also been reported in previous applications of the full version of the instrument [10,11,34]. While it is impossible to determine why they do not know whether they belong to the Mapuche people or not, it is striking that official reports [31] about the percentage of Mapuche children within this age range in the city of Temuco are higher than those found in the analyzed samples. There are not enough arguments available to determine whether they are really Mapuche students who do not self-identify as such; however, this assumption is somewhat supported by the concept of ethnic shame. This refers to the construction of a collective imaginary in which children, youth and adults have decided to ignore their ethnic-cultural origin in order to assume themselves as part of the hegemonic society. This, historically, would have implied the abandonment of their own educational model, inducing the loss of indigenous surnames and the construction of a family narrative in denial of the indigenous component and that overvalues the European root [43,50,86].

In relation to the reports regarding complaints in the area of school coexistence referred to by the Mineduc [87], the present study shows statistically significant differences between pandemic and post-pandemic students, the latter being those who perceive greater violence in all the factors of the scale. This allows us to sustain that the dynamics of coexistence in the school give rise to conflicts, which are diminished in periods of confinement [4,7].

The cut-off scores were calculated based on the participants of the post-pandemic sample; however, they can be used to interpret the results obtained from the application of the instrument in municipal or subsidized private schools in the commune of Temuco.

Regarding the effect that the perception of Coexistence Management can have on the perception of School Violence, the analysis using Structural Equation Models was null. The effect found in the present study could be explained by the fact that the proposed measurement model is relatively simple, and that there could be mediating and/or moderating variables, including other exogenous variables that could explain the variability in violence.

In response to the proposed objectives, the present study provides a valid and reliable measurement instrument, which makes possible an unbiased comparison between the

groups of the defined categories. At the same time, it makes available a scale contextualized to the Chilean reality, particularly to the region of La Araucanía, whose application is relevant in schools with similar characteristics to those that participated in the present study. The application of this instrument and its results in Chilean schools represents a relevant input to be integrated into school coexistence management plans. These actions, besides being important to evaluate, prevent, reduce violence and improve the management of school coexistence, are part of the actions required by Chilean public policy.

The results allow us to review the hypotheses put forward:

H1. *The abbreviated version of the scales has good goodness-of-fit indicators and indicators of reliability and validity.*

This hypothesis is confirmed, since the fit of the proposed model to the data, reliability and validity are tested.

H2. *The proposed scale has the same meaning for the gender, ethnicity and dependence categories.*

This hypothesis is confirmed, since scalar invariance was evidenced in the defined categories.

H3. *There are statistically significant differences in the perception of violence between Mapuche and non-Mapuche students.*

This hypothesis is accepted, since the statistical significance is less than 0.05 in the factors of verbal violence and social exclusion.

H4. *There are statistically significant differences between pandemic (online, face-to-face and hybrid classes) and post-pandemic (face-to-face classes) participants.*

This hypothesis is confirmed, since the statistical significance was evidenced at the 0.01 level.

H5. *There is no causal relationship of the results of Coexistence Management on School Violence.*

This hypothesis is confirmed, since a null effect was evidenced.

In view of the above, this study may enable us to observe the effects of the implementation of the colonial project in a Mapuche context, where the historical violence experienced for centuries affects both the perceptions of violence developed in the school environment and the social dynamics of interaction between people from different socio-cultural origins. The group of students who state that they do not know their ethno-cultural origin are particularly striking, since this could be evidence of the effects of the uprooting induced by the colonialist school project developed by the Chilean State in Mapuche territory. A survey conducted by the Center for Public Studies (CEP) among Mapuche subjects showed that 11% feel Chilean, 17% consider themselves Mapuche, 45% define themselves as Chilean and Mapuche at the same time, 21% consider themselves Mapuche first and Chilean later, and 6% consider themselves Chilean first and Mapuche later [88]. In addition, the results showed statistically significant differences with respect to the 2006, 2016 and 2022 surveys, with an increase in the group that identified itself as Chilean and Mapuche at the same time, rising from 28% to 39% and 45%.

It can be argued that addressing the dynamics of social violence reproduced in the school environment is feasible via the implementation of a critical intercultural education model that favors the relativization of power relations and the status of societies, groups and people in contact with each other [89]. This project of critical interculturality requires schools to generate actions to contribute at the social level in the fight against racism, colonialism, and their expressions and roots, contributing to generating structural and sustained social changes over time. This will have a potential impact on the mental health of students involved in school violence, as improve learning outcomes.

The study can be furthered by broadening the age range of students, or by replicating it specifically in high-school students. Future studies may include a comparison at the present time, with face-to-face classes being fully reinstated in the school system. Also, the

replication of the study may consider a design that aims to understand the characteristics of the group that reports not knowing whether or not they belong to the Mapuche people.

The main limitation of this study is related to the size of the sample, which, not being representative of the Chilean population, cannot generalize the results to the country's school system. Also, the data do not include information on the students' mental health and/or learning outcomes, which would allow us to investigate these factors' correlation with the perception of school violence and coexistence management.

Finally, it is possible to affirm that we employed an abbreviated instrument that is appropriate for measuring types of school violence and coexistence management using students' perceptions.

Supplementary Materials: The following supporting information can be downloaded at: <https://www.mdpi.com/article/10.3390/bs13080686/s1>.

Author Contributions: F.M.-T., I.C.-G., E.R.-M., G.M.-T., E.M.-Z., K.B.-C. and E.L.-V. are responsible for all tasks related to the design and development of the article, as well as the capture and analysis of the analyzed data. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This study was funded by the Fondecyt Regular project 1191956 'Educación familiar y escolar: Socialización emocional en contextos de diversidad social y cultural'; Fondecyt Iniciación project 11191041 'Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial'; and Fondecyt Regular project 1231178 "Ambivalencia socio-cultural y educativa en contexto mapuche: tensión epistémica de docentes con estudiantes y padres de familia". It also received funding from the Research Department of the Universidad Católica de Temuco (Chile).

Institutional Review Board Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and Declaration of Singapore. It was reviewed and authorized by the Research Ethics Committee of the Universidad Católica de Temuco (Chile), number of authorization 18/19.

Informed Consent Statement: Informed consent and informed assent were obtained from all subjects involved in the study.

Data Availability Statement: Data available at [90] and at the Supplementary Materials.

Acknowledgments: To the Directorate of Research of the Universidad Católica de Temuco, Chile. To the Directorate of the Doctoral Program in Psychology at the Universidad de Extremadura, España. To the Directorate of Graduate Studies in Education of the Universidad Mayor, Temuco, Chile.

Conflicts of Interest: The authors declare no potential conflict of interest with respect to the research, authorship and/or publication of this article.

References

1. Lohmeyer, B.; Threadgold, S. Bullying Affects: The Affective Violence and Moral Orders of School Bullying. *Crit. Stud. Educ.* **2023**, *1*–18. [CrossRef]
2. Pasalagua, S.; Durán, R. Symbolic Gender Violence in School Settings: A Literature Review. *Rev. Conrado* **2023**, *19*, 394–399.
3. No, U.; Kwon, M.; You, S. Transition from School Violence Victimization to Reporting Victimized Experiences: A Latent Transition Analysis. *J. Interpers. Violence* **2023**, *38*, 9717–9738. [CrossRef]
4. MINEDUC. *Cuenta Pública Participativa 2021*; Super Intendencia de Educación: Santiago, Chile, 2022.
5. Aguilar, F. Del Aprendizaje En Escenarios Presenciales al Aprendizaje Virtual En Tiempos de Pandemia. *Estud. Pedagógicos* **2020**, *46*, 213–223. [CrossRef]
6. Cedillo-Ramirez, L. Acoso Escolar Cibernético En El Contexto de La Pandemia Por COVID-19. *Rev. Cuba. De Med.* **2020**, *59*, e1362. Available online: <https://bit.ly/45nIQkW> (accessed on 10 January 2023).
7. Jordán, M.B.; Lira, E. Violencia Escolar y Cyberbullying En El Contexto de La COVID-19. Bachelor's Thesis, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, Spain, 2021.
8. CEPAL. *La Educación En Tiempos de La Pandemia de COVID-19*; CEPAL: Santiago, Chile, 2020.
9. Maturana, H. *Transformación en la Convivencia*; Paidós: Barcelona, Spain, 1999; ISBN 978-956-9987-55-7.
10. Muñoz, F. Violencia y Gestión de La Convivencia En Una Escuela de Temuco-Chile: Resultados Del Cuestionario CENVI. In *Investigaciones Teóricas y Experiencias Prácticas para la Equidad en Educación*; Vega, C., Vico, A., Coordinators; Dykinson S. L.: Madrid, Spain, 2022; pp. 1049–1073. ISBN 978-84-13-77921-8.

11. Muñoz, F.; Becerra, S.; Riquelme, E. Elaboración y Validación Psicométrica Del Cuestionario de Convivencia Escolar Para La No Violencia (CENVI). *Estud. Pedagóg.* **2017**, *43*, 205–223. [[CrossRef](#)]
12. Weber, M. *El Político y el Científico*; el libro de bolsillo; Alianza Editorial: Madrid, Spain, 1998; ISBN 978-84-206-6939-7.
13. Weber, M. *Historia Económica General*, 3rd ed.; Fondo de Cultura Económica: Ciudad de México, Mexico, 2012; ISBN 978-607-16-0585-6.
14. Galtung, J. La Violencia: Cultural, Estructural y Directa. In *Cuadernos de Estrategia 183. Política y Violencia: Comprensión Teórica y Desarrollo en la Acción Colectiva*; Ministerio de Defensa: Madrid, Spain, 2016; pp. 147–168.
15. Han, B.C. *Topología de la Violencia*; Pensamiento Herder; Herder: Barcelona, Spain, 2013; ISBN 978-84-254-3417-4.
16. Mella, M.; Binfa, L.; Carrasco, A.; Cornejo, C.; Cavada, G.; Pantoja, L. Violencia Contra La Mujer Durante La Gestación y Postparto Influida Por Su Pareja En Centros de Atención Primaria de La Zona Norte de Santiago, Chile. *Rev. Méd. Chile* **2021**, *149*, 543–553. [[CrossRef](#)]
17. Krug, E.; Dahlberg, L.; Mercy, J.; Zwi, A.; Lozano, R. *World Report on Violence and Health*; World Health Organization: Geneva, Switzerland, 2002; ISBN 92-4-154561-5.
18. WHO. *La Prevención de La Violencia: Evaluación de Los Resultados de Programas de Educación Para Padres*; World Health Organization: Ginebra, Switzerland, 2014.
19. Cuadrado, I. Divergence in Aggressors' and Victims' Perceptions of Bullying: A Decisive Factor for Differential Psychosocial Intervention. *Child. Youth Serv. Rev.* **2011**, *33*, 1608–1615. [[CrossRef](#)]
20. Cuadrado, I.; Fernández, I. Analysis of Moral Disengagement as a Modulating Factor in Adolescents' Perception of Cyberbullying. *Front. Psychol.* **2019**, *10*, 1222. [[CrossRef](#)]
21. Meldrum, R.; Patchin, J.; Young, J.; Hinduja, S. Bullying Victimization, Negative Emotions, and Digital Self-Harm: Testing a Theoretical Model of Indirect Effects. *Deviant Behav.* **2022**, *43*, 303–321. [[CrossRef](#)]
22. Utley, J.W.; Sinclair, H.C.; Nelson, S.; Ellithorpe, C.; Stubbs-Richardson, M. Behavioral and Psychological Consequences of Social Identity-Based Aggressive Victimization in High School Youth. *Self Identity* **2022**, *21*, 61–85. [[CrossRef](#)]
23. Domínguez, V.; Deaño, M.; Tellado, F. Incidencia de Los Distintos Tipos de Violencia Escolar En Educación Primaria y Secundaria. *AULA ABIERTA* **2020**, *49*, 373–384. [[CrossRef](#)]
24. Ghanem, N. The Effect of Violence in Childhood on School Success Factors in US Children. *Child Abus. Negl.* **2021**, *120*. [[CrossRef](#)]
25. Murillo, F.J. Mejora de La Eficacia Escolar En Iberoamérica. *RIEOEI* **2011**, *55*, 49–83. [[CrossRef](#)]
26. Cedeño, W. La Violencia Escolar a Través de Un Recorrido Teórico Por Los Diversos Programas Para Su Prevención a Nivel Mundial y Latinoamericano. *Rev. Univ. Soc.* **2020**, *12*, 470–478.
27. Menesini, E.; Salmivalli, C. Bullying in Schools: The State of Knowledge and Effective Interventions. *Psychol. Health Med.* **2017**, *22*, 240–253. [[CrossRef](#)]
28. Guajardo, G.; Toledo, M.; Miranda, C.; Sáez, C. El Uso de Las Definiciones de Violencia Escolar Como Un Problema Teórico. *Cinta Moebio* **2019**, *65*, 145–158. [[CrossRef](#)]
29. López, V.; Ascorra, P.; Bilbao, M.; Carrasco, C. De La Violencia a La Convivencia Escolar: Una Década de Investigación. In *Una década de Investigación en Convivencia Escolar*; Ascorra, P., López, V., Eds.; Ediciones Universidad de Valparaíso: Valparaíso, Chile, 2019; pp. 15–50.
30. Bengoa, J. ¿Una Segunda Etapa de La Emergencia Indígena En América Latina? *Cuad. De Antropol. Soc.* **2009**, *29*, 7–22.
31. INE. *Resultados CENSO 2017*; Instituto Nacional de Estadísticas: Madrid, Spain, 2018.
32. Correa, M.; Mella, E. *Las Razones Del Illkun/Enojo: Memoria Despojo y Criminalización En El Territorio Mapuche de Malleco*; Ciencias humanas. Etnohistoria y antropología; LOM: Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas: Santiago, Chile, 2010; ISBN 978-956-00-0151-1.
33. Quilaqueo, D. Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche. *Cuad. Intercult.* **2005**, *3*, 37–50.
34. Muñoz-Troncoso, F.; Cuadrado-Gordillo, I.; Riquelme-Mella, E.; Miranda-Zapata, E.; Ortiz-Velosa, E. Perception of School Violence: Indicators of Normalization in Mapuche and Non-Mapuche Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2023**, *20*, 24. [[CrossRef](#)]
35. Riquelme, E.; Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S.; Elisa, L. Predominancia de La Educación Emocional Occidental En Contexto Indígena: Necesidad de Una Educación Culturalmente Pertinente. *Psicol. Esc. Educ.* **2016**, *20*, 523–532. [[CrossRef](#)]
36. Riquelme, E.; Miranda-Zapata, E.; Halberstadt, A. Creencias de Los Adultos Sobre La Emoción de Los Niños: Una Propuesta de Exploración En Contextos de Diversidad Cultural. *Estud. Pedagógicos* **2019**, *45*, 61–81. [[CrossRef](#)]
37. Halberstadt, A.; Oertwig, D.; Riquelme, E. Beliefs About Children's Emotions in Chile. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 34. [[CrossRef](#)]
38. Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S. *Métodos Educativos Mapuches: Retos de La Doble Racionalidad Educativa. Aportes Para Un Enfoque Educativo Intercultural*; Universidad Católica de Temuco: Temuco, Chile, 2017; ISBN 978-956-9489-23-5.
39. Quintriqueo, S.; Quilaqueo, D. *Manual de Aplicación Modelo de Intervención Educativa Intercultural En Contexto Indígena*; Ediciones Universidad Católica de Temuco: Temuco, Chile, 2019; ISBN 978-956-9489-05-1.
40. Zapata, V.; Quintriqueo, S.; Valdebenito, V. Kimeltuwün En La Transposición Didáctica Como Marco de Análisis de Prácticas Pedagógicas En Microcentros Rurales de La Araucanía. *Diálogo Andín.* **2022**, *67*, 42–54. [[CrossRef](#)]
41. Alarcón, A.M.; Castro, G.M.; Astudillo, D.P.; Nahuelcheo, S.Y. La Paradoja Entre Cultura y Realidad: El Esfuerzo de Criar Niños y Niñas Mapuche En Comunidades Indígenas de Chile. *Chungará* **2018**, *4*, 651–662. [[CrossRef](#)]

42. Quidel, J.; Pichinao, J. *Haciendo Crecer Personas Pequeñas En El Pueblo Mapuche*. Santiago de Chile; Secretaría Ministerial de Educación de La Araucanía, Unidad de Educación Parvularia, Ministerio de Educación de Chile: Temuco, Chile, 2002.
43. Muñoz, G. Educación Familiar e Intercultural En Contexto Mapuche: Hacia Una Articulación Educativa En Perspectiva Decolonial. *Estud. Pedagóg.* **2021**, *47*, 391–407. [[CrossRef](#)]
44. Bizama-Colihuinca, K.; Riquelme-Mella, E.; Fuentes-Vilugrón, G.; Muñoz-Troncoso, F. Teaching of Educational Contents Expressing Mapuche Values to 2 Children in Initial Education in La Araucanía Region, Chile. *Educ. Sci.* **2023**, *13*, 683. [[CrossRef](#)]
45. Muñoz, G.; Quintriqueo, S. Escolarización Socio-Histórica En Contexto Mapuche: Implicancias Educativas, Sociales y Culturales En Perspectiva Intercultural. *Educ. Soc.* **2019**, *40*, 1–18. [[CrossRef](#)]
46. Quilaqueo, D.; Sartorello, S.; Torres, H. *Diálogo de Saberes En Educación Intercultural: Conflicto Epistémico En Contextos Indígenas de Chile y México*; Universidad Católica de Temuco: Temuco, Chile, 2020; ISBN 978-956-9489-72-3.
47. Torres, H. Análisis de La Educación Intercultural Desde Una Experiencia Etnográfica En Contexto Mapuche. In *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena*; Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Eds.; Universidad Católica de Temuco: Temuco, Chile, 2019; pp. 287–301.
48. Quintriqueo, S.; Muñoz, G. Demandes Éducationnelles Sociohistoriques et Éducation Interculturelle En Contexte Mapuche. In *Les Mapuche à la Mode: Modes D'existence et de Résistance au Chili, en Argentine et au-delà*; Salas, R., Le Bonniec, F., Eds.; L'Harmattan: Paris, France, 2015; pp. 95–121. ISBN 978-2-343-05031-7.
49. Horst, C.; Gitz-Johansen, T. Education of Ethnic Minority Children in Denmark: Monocultural Hegemony and Counter Positions. *Intercult. Educ.* **2010**, *21*, 137–151. [[CrossRef](#)]
50. Kakkar, A. "Education, Empire and the Heterogeneity of Investigative Modalities": A Reassessment of Colonial Surveys on Indigenous Indian Education. *Paedagog. Hist.* **2017**, *53*, 381–393. [[CrossRef](#)]
51. Mampaey, J.; Zanoni, P. Reproducing Monocultural Education: Ethnic Majority Staff's Discursive Constructions of Monocultural School Practices. *Br. J. Sociol. Educ.* **2016**, *37*, 928–946. [[CrossRef](#)]
52. Webb, A.; Radcliffe, S. Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent. *Stud. Ethn. Natl.* **2013**, *13*, 319–341. [[CrossRef](#)]
53. Ruiz, K.; Solís, G. *Prejuicios Étnico-Culturales Hacia El Pueblo Mapuche En Estudiantes No Mapuches de Enseñanza Media En La Araucanía*; Tesis de Magíster, Santo Tomás: Temuco, Chile, 2020.
54. MINEDUC. Circular Que Imparte Instrucciones Sobre Reglamentos Internos de Los Establecimientos Educativos de Enseñanza Básica y Media Con Reconocimiento Oficial Del Estado. Available online: <https://bit.ly/3OWZoeo> (accessed on 10 January 2023).
55. MINEDUC. *Estándares Indicativos de Desempeño*; Unidad de Currículum y Evaluación; MINEDUC: Santiago, Chile, 2021.
56. MINEDUC. Plan de Gestión de Convivencia Escolar: ¿Qué Debemos Saber? Available online: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/plan-de-gestion-de-convivencia-escolar/> (accessed on 15 March 2023).
57. Bisquerra, R. *Metodología de la Investigación Educativa*, 6th ed.; La Muralla: Madrid, Spain, 2019; ISBN 978-84-7133-748-1.
58. León, O.; Montero, I. *Metodos de Investigacion Psicologia y Educacion: Las Tradiciones Cuantitativa y Cualitativa*, 4th ed.; McGraw-Hill: Madrid, Spain, 2015; ISBN 978-84-486-2050-9.
59. McMillan, J.; Schumacher, S. *Investigación Educativa: Una Introducción Conceptual*, 5th ed.; Pearson Educación: Madrid, Spain, 2005; ISBN 978-84-205-4163-1.
60. Resnik, D.B.; Shamoo, A.E. The Singapore Statement on Research Integrity. *Account. Res.* **2011**, *18*, 71–75. [[CrossRef](#)]
61. World Medical Association. World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *JAMA* **2013**, *310*, 2191. [[CrossRef](#)]
62. MINSAL. *Ley 20.120, Sobre La Investigación Científica En El Ser Humano, Su Genoma, y Prohíbe La Clonación Humana*; Ministerio de Salud, Subsecretaría de Salud Pública: Santiago, Chile, 2006; Available online: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=253478> (accessed on 1 March 2023).
63. Robles, P.; Rojas, M. La Validación Por Juicio de Expertos: Dos Investigaciones Cualitativas En Lingüística Aplicada. *Rev. Nebrija De Lingüística Apl.* **2018**, *18*, 124–139.
64. Cabrero, J.; Llorente, M. La Aplicación Del Juicio de Experto Como Técnica de Evaluación de Las Tecnologías de La Información y Comunicación (TIC). *Eduweb. Rev. Tecnol. Inf. Comun. Educ.* **2013**, *7*, 11–22.
65. Batista-Foguet, J.; Coenders, G.; Alonso, J. Análisis Factorial Confirmatorio. Su Utilidad En La Validación de Cuestionarios Relacionados Con La Salud. *Med. Clínica* **2004**, *122*, 21–27. [[CrossRef](#)]
66. Brown, T. Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. In *Methodology in the Social Sciences*, 2nd ed.; The Guilford Press: New York, NY, USA, 2014; ISBN 978-1-4625-1779-4.
67. Bentler, P.M. *EQS Structural Equations Program Manual*; BMDP Statistical Software: Los Angeles, CA, USA, 1989.
68. Bentler, P.M.; Bonett, D.G. Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychol. Bull.* **1980**, *88*, 588–606. [[CrossRef](#)]
69. Hu, L.; Bentler, P. Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Struct. Equ. Model. Multidiscip. J.* **1999**, *6*, 1–55. [[CrossRef](#)]
70. Hair, J.; Anderson, R.; Tatham, R.; Black, W. *Análisis Multivariante*, 5th ed.; Prentice Hall: Madrid, Spain, 1999; ISBN 64-8322-035-0.
71. McDonald, R. *Test Theory: A Unified Treatment*; Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ, USA, 1999; ISBN 978-0-8058-3075-0.
72. Ventura, J.; Caycho, T. El Coeficiente Omega: Un Método Alternativo Para La Estimación de La Confiabilidad. *Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv.* **2017**, *15*, 625–627.





73. Varela, J.; Abalo, J.J.; Rial Antonio, A.; Braña, T. Análisis Factorial Confirmatorio de Segundo Nivel. In *Modelización con Estructuras de Covarianza en Ciencias Sociales: Temas Avanzados, Esenciales y Aportes Especiales*; Lévy, J.P., Varela, J., Eds.; Netbiblo: Madrid, Spain, 2006; pp. 239–254.
74. Rial, A.; Varela, J.; Abalo, J.; Lévy, J.-P. El Análisis Factorial Confirmatorio. In *Modelización con Estructuras de Covarianza en Ciencias Sociales: Temas Avanzados, Esenciales y Aportes Especiales*; Lévy, J.P., Varela, J., Eds.; Netbiblo: Madrid, Spain, 2006; pp. 119–154.
75. Cheung, G.W.; Rensvold, R.B. Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Struct. Equ. Model. Multidiscip. J.* **2002**, *9*, 233–255. [[CrossRef](#)]
76. Chen, F. Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Struct. Equ. Model. Multidiscip. J.* **2007**, *14*, 464–504. [[CrossRef](#)]
77. Faul, F.; Erdfelder, E.; Lang, A.-G.; Buchner, A. G*Power 3: A Flexible Statistical Power Analysis Program for the Social, Behavioral, and Biomedical Sciences. *Behav. Res. Methods* **2007**, *39*, 175–191. [[CrossRef](#)]
78. Microsoft. *Microsoft Excel 2023*; Microsoft: Redmond, WA, USA, 2023.
79. IBM Corp. *SPSS Statistics 2020*; IBM Corp.: Armonk, NY, USA, 2020.
80. RStudio Team. *RStudio: Integrated Development for R. RStudio 2022*; RStudio Team: Boston, MA, USA, 2022.
81. Muthén, L.K.; Muthén, B.O. *MPlus 8.1*; Muthén & Muthén: Los Angeles, CA, USA, 2022.
82. HHU. *G*Power 3.1.9.7*; HHU: Düsseldorf, Germany, 2020.
83. Lipscombe, T.A.; Dzidic, P.L.; Garvey, D.C. Coloniser Control and the Art of Disremembering a “Dark History”: Duality in Australia Day and Australian History. *J. Community Appl. Soc. Psychol.* **2020**, *30*, 322–335. [[CrossRef](#)]
84. Porma, J. El Conflicto Por El Aeródromo En El Natre, En Temuco, 1956. La Construcción de Un Imaginario Colectivo Sobre El Mapuche a Través de El Diario Austral. *Estud. Trasandinos* **2012**, *17*, 59–70.
85. Muñoz, F.; Muñoz, G. Violencia En Escuelas Insertas En Contextos de Comunidades Mapuche En La Región de La Araucanía, Chile. In *Muros de Discriminación & Exclusión en la Construcción de Identidades: La Mirada de las Ciencias Sociales*; Cotán, A., Ruíz, J., Coordinators; Dykinson S. L.: Madrid, Spain, 2021; pp. 1913–1931. ISBN 978-84-13-77564-7.
86. Whitehead, K. British Teachers’ Transnational Work within and beyond the British Empire after the Second World War. *Hist. Educ.* **2017**, *46*, 324–342. [[CrossRef](#)]
87. MINEDUC. Estadísticas de Denuncias. Available online: <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/denuncias-es/> (accessed on 20 February 2023).
88. Le Foulon, C. *Estudio Nacional de Opinión Pública. Febrero-Julio*; Encuesta Especial CEP 87; CEP: Santiago, Chile, 2022.
89. Walsh, C. Interculturalidad y (de) Colonialidad: Perspectivas Críticas y Políticas. *Visao Glob.* **2012**, *15*, 61–74.
90. Muñoz-Troncoso, F.; Cuadrado-Gordillo, I.; Riquelme-Mella, E.; Muñoz-Troncoso, G.; Miranda-Zapata, E.; Bizama-Colihuinca, K.; Legaz-Vadimiskaya, E. CENVI_27. 2023. Available online: <https://doi.org/10.7910/DVN/WTEAN8> (accessed on 10 August 2023).

Disclaimer/Publisher’s Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.

7.3. Teaching of Educational Content Expressing Mapuche Values to Children in Initial Education in La Araucanía Region, Chile.

Article

Teaching of Educational Content Expressing Mapuche Values to Children in Initial Education in La Araucanía Region, Chile

Karina Bizama Colihuinca ^{1,*} , Enrique Riquelme Mella ¹ , Gerardo Fuentes Vilugrón ² 
and Flavio Muñoz-Troncoso ^{3,4} 

¹ Faculty of Education, Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) Universidad Católica de Temuco, Temuco 4810296, Chile; eriquelme@uct.cl

² Faculty of Education, Universidad Autónoma de Chile, Temuco 4780000, Chile; gerardo.fuentes2@cloud.uaautonoma.cl

³ Faculty of Education and Psychology, Department of Psychology and Anthropology, Universidad de Extremadura, 06071 Badajoz, Spain; flmuozt@alumnos.unex.es or flavio.munoz@umayor.cl

⁴ Postgrados Educación, Escuela de Educación, Facultad de Ciencias Sociales y de Artes, Universidad Mayor, Temuco 4801043, Chile

* Correspondence: kbizama@uct.cl; Tel.: +56-9-92867836

Abstract: There is a lack of knowledge about Mapuche educational values among teachers in kindergartens located in indigenous territories. The object of the present work was to identify educational content expressing Mapuche values, to contribute to an epistemic base for the education of boys and girls, both Mapuche and non-Mapuche, with an intercultural perspective. The methodology used was qualitative educational research, with a focus on indigenous research, following the interpretive paradigm, through a collective study of kindergartens attended by Mapuche children in the district of Saavedra. Sixty-seven people participated: children, parents, *kimches* (Mapuche sages), and Initial Education professionals. The preliminary results are organized into three categories of value content: (a) educational; (b) family and community education; and (c) teaching in Initial Education. It is concluded that the teaching of Mapuche educational values in early childhood should be coordinated between kindergartens, families, and the community; some ideas for teaching these values are suggested.



Citation: Bizama Colihuinca, K.; Riquelme Mella, E.; Fuentes Vilugrón, G.; Muñoz-Troncoso, F. Teaching of Educational Content Expressing Mapuche Values to Children in Initial Education in La Araucanía Region, Chile. *Educ. Sci.* **2023**, *13*, 683.

<https://doi.org/10.3390/educsci13070683>

Received: 27 April 2023

Revised: 13 June 2023

Accepted: 13 June 2023

Published: 4 July 2023



Copyright: © 2023 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Keywords: intercultural education; early childhood education; social values; children's upbringing; Latin American culture

1. Introduction

Educational content expressing values in contexts of social and cultural diversity refers to an assemblage of knowledge and wisdom, the transmission of which to children is desirable and promotes the upbringing of human beings in the framework of each individual's schooling and education [1]. This content is a part of education in the family context, which relies heavily on the role of families and wise adults who orient children's behavior [2]. Educational content expressing values allows the development of character and integrity as expected by indigenous societies; hence, there is a need to identify such content and include it in school education from the earliest levels of school, i.e., Initial Education.

Under the Chilean General Law of Education (LGE), Initial Education refers to the education imparted to children in the country from birth up to the age of six years [3]. This level of education is the gateway to school education; therefore, the Education Ministry (MINEDUC) considers that the integration of both indigenous and non-indigenous educational knowledge is crucial for an individual's life [4]. The proposal for intercultural education at this level lacks guidelines to orient the work of teaching teams; thus, experiences in intercultural education are limited to particular scenarios, such as intercultural educational programs and diplomas [5,6], as in the case of educational content expressing Mapuche values.

The Mapuche people (“people of the earth”) are Chile’s largest indigenous group. In cultural and identity terms, they are a binational people, scattered over both Chilean and Argentinean territory. In Chile, the Mapuche account for 79.84% of the indigenous population [7]). They live in the area included in the Valparaíso to Los Lagos regions, within which area the following territorialities can be identified: *pikunche*, people who live in the territory of the North; *nagche*, people who live in the lowlands; *wenteche*, people who live in the plains; *pewenche*, people who live in the Andes mountains; *lafkenche*, people who live along the Pacific coast; and *wijiche*, people who live in the territory of the South.

A review reveals that proposals for incorporating educational content expressing indigenous values into Initial Education have been developed in several countries, such as the following.

In New Zealand, the incorporation of values allowed the implementation of the teaching resource entitled *He Māpuna te Tamaiti* (“every child is precious and unique”), which promotes culturally receptive educational practices and the integrated welfare of Maori children and families [8,9].

In Canada, *Entewate’nikonri*, or “sake” teaching (creation of artistic spaces following Mohawk practices), coordinates lines of the school curriculum with educational content expressing Mohawk values. This program is aimed to educate children based on educational objects that will promote the spiritual interconnection of the individual with the land, the community, and the history of creation [10].

In Mexico, the Milpas Educativas have incorporated educational content expressing values based on respect, encouraging children to value both the elders (sages) of their clans and members of their own families [11].

In Colombia, the *Basctemingbe Yebna* children’s home and bilingual school draw on the culture, traditions, and values of the indigenous group to educate indigenous persons to form part of the people, stressing their identity and language, the earth, and the animals, the ancestors, and gods [12].

In Chile, educational content expressing Mapuche values is incorporated into Initial Education through intercultural educational programs developed by institutions such as the Integra Foundation and the National Association of Kindergarten Schools (JUNJI). These programs are intended to revive and incorporate Mapuche educational knowledge and wisdom, incorporating Indigenous Language and Culture Educators (ELCI) who support the work of Initial Education teachers and assistants [13]. Furthermore, some Initial Education institutions apply to have their Institutional Education Project (PEI) certified with the Intercultural Seal, autonomously imparting intercultural education [14].

In the Araucanía Region of Chile, educational guidelines have been drawn up to orient intercultural education in Initial Education; for example, a book entitled *Kimkantuaiñ* brings a bilingual, intercultural approach to Initial Education [15]. This material offers educational proposals organized according to the ambits and focuses of the Curricular Bases for Initial Education (BCEP), based on Mapuche educational content implemented by kindergarten teachers and traditional educators.

In the Mapuche context, educational content expressing values refers to knowledge and wisdom framed as ideas and reflections on respect for people, animals, and nature. It includes reflections based on the welfare of people and the different beings that make up the territory [5,16,17]. These reflections are associated with principles such as (a) respect for the family, the community, and the material and spiritual environment; (b) obedience to the adults of the family and community; (c) solidarity with the different members of the community; (d) hospitality to visitors; (e) patience, a requirement of Mapuche social rules; and (f) kindness, showing a friendly attitude toward people [17–19]. The Mapuche educational content presents similarities to those identified in other contexts; nevertheless, it is unique in its socio-spiritual basis, where a particular worldview emerges. This proposes a direct relation of the individual with the material and immaterial beings that make up the territory, a fundamental element of Mapuche education [16,20].

This review of background information from Chile and other countries shows the feasibility of implementing educational proposals incorporating educational content expressing indigenous values. Nevertheless, although intercultural educational programs to incorporate educational content expressing values have been implemented in Initial Education in Chile, they are inserted in a Westernized curriculum that involves largely inappropriate teaching methods. By the same token, they are reduced to particular scenarios, and their benefits are not extended to all children, both indigenous and non-indigenous [6,21,22].

Given the above, there is an urgent need to implement intercultural educational models that meet the needs and expectations of families and communities in indigenous contexts [23,24]. This implies continuing to develop education policies that incorporate Mapuche's wisdom and knowledge into the concept of education in the school education system. This is especially true of Initial Education, which is a vital stage in the construction of sociocultural identity [4,21] if we consider the cultural variations that exist in emotional socialization processes [25–27].

The problem is therefore found in the scarce incorporation of educational content expressing Mapuche values into the teaching of Initial Education professionals who work in kindergartens located in indigenous communities. This, in turn, may be attributed to ignorance of Mapuche educational wisdom and knowledge [6,21], resulting in teaching based on a Western structure, with a curriculum and with teaching and evaluation methods that follow a homogenizing logic.

Mapuche Family Education: Kimeltuwin

Mapuche family education is a process that guides the upbringing of children both in the context of their family and community and their immersion in Chilean society, to bring up future generations based on *kimün* (Mapuche knowledge) [28]. *Kimün* comprises knowing, learning, and feeling; it is linked with wisdom, teaching–learning, and awareness, and with knowledge about families, including the values considered desirable in the teaching of new generations [28]. Mapuche family education promotes cultural, social, and historical elements that have been handed down from generation to generation by word of mouth and social memory [29–31]. An important element of this is *kimeltuwin*, the action of educating, which encompasses the processes of teaching, contextualization, and the linking of what is learned with the natural and social environment [6].

Kimeltuwin is an educational model that guides the upbringing of the *che* (person), the final object of Mapuche education. The upbringing of the *che* involves developing autonomy, self-efficacy, and self-control, which are achieved through the facilities provided by adults for the activities performed by children [26] in the company of family and community members [32]. Thus, they learn about their culture and values through profound observation [18]. Some of the more important cultural patterns are spontaneous cooperation to achieve common objects as well as the motivation and initiative to participate in community activities [33].

Kimeltuwin is systematized in educational principles, methodologies, and objects [6]. The methods include (a) *gübam*, the structuring of learning; (b) *wewpin*, a synthesis drawn up from different ideas discussed by various people; (c) *nüxam*, learning based on conversation focusing on family relationships and social memory; and (d) *pentukuwin*, exchange of knowledge with members of the community or people from other territorialities [6]. Thus the object of family education is to bring up children to match the ideal of an educated Mapuche person (*che*); this requires bringing up both boys and girls on an equal footing, based on four objects of education. While it has been observed that differences exist between the roles performed by boys and girls [18,33] and that the value of respect when applied to Mapuche girls transcends the human and embraces the natural world of non-human living beings [17], no gender-based differences are observed when it comes to value content in their upbringing. The four objects are as follows:

- (a) *kimche* (wise person): it is expected that children will be brought up to know and understand their culture, nature, and relations with the spiritual beings belonging to the territory. In this context, they learn about history, the origin of the people, and their ancestry [6,18].
- (b) *norche* (responsible person): it is expected that children will be brought up to act responsibly towards other people and to respect the members of the community [6]. To do this they are taught control, which means learning to identify corrective actions to avoid becoming a *welu zuam* (degenerate) [18].
- (c) *kümeche* (good person): this refers to a person who does what is good and who has achieved stability by effort [5]. Children learn to be good people by participating in ceremonies like *nguillatun* and community activities like *rukantun* (collective building of a house), visiting families with sick members, and rendering thanks and offerings to the spirits of nature [18].
- (d) *newenche* (strong person), refers to people with mental and physical strength [5,19]. Girls and boys are taught to be resilient, which is linked with a sense of strength. This is why emphasis is placed on teaching children to be proud of their origin [18].

For Mapuche society, education has a spiritual basis that includes a subset of their practices, languages, and cultural beliefs, connected with a network in which all beings are nested in their worldview [34]. Thus, it is necessary to provide a well-rounded education to children in the early years of their lives [18]. Recent investigations into Mapuche childhood have shown how this is possible [5,18,19]; the children's activities reported in these works reveal the ideal form of Mapuche education, based on the educational objects listed above (*kümeche* (good person), *newenche* (strong person), *norche* (responsible person) and *kimche* (wise person)). The Mapuche spirituality and worldview give this education a unique, individual stamp, by which this ideal can be distinguished from other models of indigenous education [5,6,18,19].

2. Materials and Methods

The methodology used was qualitative educational research, describing and interpreting phenomena through evaluations of educational practice, from the perceptions and interpretations of social actors [35–37]. An interpretive paradigm was used, allowing us to study reality through the interpretations and significations of the participants, to obtain a deep understanding of the cases from a cultural and historical perspective [38]. The approach adopted was indigenous investigation, since this includes recognition of the episteme and the specific ways of seeing the world—from the indigenous angle—and implies following sociocultural research protocols [39]. Thus, we used Mapuche cultural protocols such as *nütram* (conversation) and *wintrankontuwün* (paying a visit). Our research approach therefore involved working in parallel with the participants to achieve recognition of the indigenous episteme [40].

2.1. Context and Participants

The context was the district of Saavedra in the Araucanía Region of Chile, located in the territory of the *lafkenche* (people who live beside the sea). It has a population of 12,450 inhabitants, of whom 99.1% self-identify as Mapuche [7,41].

The selection of the participants was intentional [35]. There were 67 participants: (a) 36 children (13 from Kindergarten No. 1, 14 from Kindergarten No. 2, and 9 from Kindergarten No. 3); (b) 15 parents (5 from each kindergarten); (c) 5 *kimches* (sages)—4 men and 1 woman; and (d) 11 Initial Education professionals (4 from Kindergarten No. 1, 4 from Kindergarten No. 2 and 3 from Kindergarten No. 3). The study was also supported by directors, educators, technical staff, and ELCI from the kindergartens. Finally, 25 people took part in the discussion and global analysis, or *trawün* (meeting): 8 from Kindergarten No. 1, 10 from Kindergarten No. 2, and 7 from Kindergarten No.3, including parents, *kimches*, and kindergarten professionals.

The inclusion criteria were: (a) boys and girls enrolled in the middle kindergarten level; (b) parents who self-identified as Mapuche and who were responsible for a child aged under 4 years belonging to the kindergarten catchment areas; (c) *kimches* who lived in the communities; and (d) Initial Education professionals who had worked in the kindergartens for more than one semester. All others were excluded.

2.2. Analysis Procedure

Data were collected by semi-structured interviews, a method in which topics are interwoven and a comprehensive knowledge of reality is constructed [38,42]. The interviews followed the Mapuche oral tradition *nütram* (conversation). In the case of the *kimches* (sages), the interview followed Mapuche formalities, such as (a) *pentukuwün*, discourse, and sociocultural practice incorporating formal greetings between people [6,28]; and (b) *witrantontuwün*, the action of paying a visit, which includes rules for verbal and behavioral interaction between hosts and visitors [33]. The instrument was a scripted semi-structured interview, developed by the authors.

Data analysis was based on Grounded Theory, an inductive method for generating theoretical proposals through analysis and comparison of the data collected [43]. The analysis procedure followed the coding paradigm, carrying out (a) open coding, to identify emerging categories; (b) axial coding, to refine and relate the categories defined; and (c) selective coding, selecting a central category and relating the other categories to it [43]. The ATLAS.ti program [44] was used to support qualitative analysis by coding.

2.3. Ethical Aspects

The project underlying the present investigation was approved by the Research Ethics Committee of Universidad Católica de Temuco. The study complied fully with the deontological guidelines laid down in international agreements, such as the Singapore Statement [45], and current Chilean legislation (Law 20.120) [46]. All the adult participants received an informed consent and confidentiality statement, while minors received an informed assent. They thus had the opportunity to decide whether or not to participate, being informed of the voluntary and anonymous nature of participation. Likewise, they were informed that participation did not involve any kind of health risk and would bring no kind of economic benefit.

The data were stored confidentially, and both the interviews and the identity of the participants were coded for processing. The records will be eliminated after five years. Mapuche social and cultural protocols and formalities were observed, such as *mañumtu* (thanking the participants), *pentukuwün* (formal greetings and introduction), *inatuzugu* (investigating existing knowledge), and *kimeltuwwun* (wisdom, knowledge, and methods of educational action) [47].

3. Results

The results were organized into three categories: (1) educational content expressing Mapuche values; (2) teaching of educational content expressing values in the family and the community; and (3) teaching of educational content expressing values in Initial Education.

3.1. Educational Content Expressing Mapuche Values

Educational content that expresses Mapuche values comprises subjects important to teach in the upbringing of girls and boys, in the opinion of parents, *kimches*, and Initial Education professionals. It also implies attributing significance to these values from the perspective of the Mapuche worldview. This category may be divided into two subcategories:

3.1.1. Educational Content Expressing Values and Ideal Character of a Person

This category comprises educational values forming part of the ideal upbringing of a Mapuche person. The participants stress that children should be brought up to be (a) *norche* (responsible person), with special emphasis on speaking the truth in any situation, so that

when they become adults, these values will be part of their lives, guide their actions, and allow them to play a role within the community; (b) *newenche* (strong person), learning the value of sacrifice, placing value on what one has—both material and immaterial—as a Mapuche person must be serious and hardworking; (c) *kümeche* (good person), which implies bringing up children to help other people, to be cheerful and affectionate, to respect adults, and to be grateful for what they have; and (d) *kimche* (wise person): wisdom implies knowing about a topic in-depth and sharing this knowledge. These types of knowledge are associated with roles or trades in Mapuche society, such as the role of *lawentuchefe* (a person who knows about healing plants) and the trade of woodworking. The above is reflected in the following testimony:

“Er . . . I think that this is the value of being human, having the value of respect, and affection, and having the will, and the spirit of sacrifice. Our people, the Mapuche people, have always had this spirit of sacrifice, all for one and one for all; there are no greatly ambitious people as there are in other peoples and races”. (Interview with *kimche*, Saavedra)

The ideal upbringing for Mapuche society is linked to spiritual education, which resides in their way of seeing and understanding the world; it is therefore essential to bring up children with the virtues described above. This is apparent in the following testimony:

“ . . . It doesn’t do you any good to work so much and have so much wealth, and afterwards you die and leave it all behind on earth . . . It’s no good being like that, ambitious. You should be . . . good people, I always tell them [his children] that: don’t fight with the neighbors or anything . . . ”. (Interview with *kimche*, Saavedra)

The above testimony shows the importance of bringing a person up to be aware of their surroundings and have the ability to live and relate harmoniously with all the beings that form part of this world, be they people, spiritual beings, or natural elements.

3.1.2. Nature

The second subcategory refers to nature, as an axis that runs through the educational content expressing essential values. This concept implies that to ensure the ideal upbringing of a Mapuche person, it is necessary to know, respect, and value nature and all that it provides, such as food. The concept of nature emerges as *mapu* (earth), encompassing everything on the planet.

The value of nature, seen as an entity with which one is inseparably related, is emphasized in children’s upbringing. Within this relationship, children are taught to value all the elements that make up nature, both material and spiritual. Thus, nature is to be respected and valued as the provider of food. The participants stress the value of the food that the earth brings forth, which is natural food, not processed like modern food, and therefore healthier. An example of this is found in the following testimony:

“One—human being and two—Nature, immediately after. The human being and nature are alive, so they need: one—earth; two—water; three—air; and four—the sun or fire, for a normal existence” (Interview with *kimche*, Saavedra) (translator’s note: Mapuche culture makes use of numerology, particularly duality and to a lesser extent the number four. This explains the enumeration of elements in this citation). The participants expressed concern because, nowadays, little value is attached to the earth, as nature is not valued or respected. They stressed the importance of educating children based on values to ensure that they take care of *ñuke mapu* (Mother Earth) and preserve natural resources, such as *lawen* (medicinal herbs). The concept of punishment by nature emerges in the narratives, referring to the consequences of undervaluing nature. The participants say that when there is a lack of respect and care, nature punishes those who attack her. This conception can be understood from the following testimony:

“The earth is sacred, because the earth gives us food. It gives us everything: water, grass, animals; everything we see comes from Mother Earth, nature, the

ñuke [mother], from *chaw dios* [God, the father]. They own all that, nature, and we have to take care of it while we live here". (Interview with *kimche*, Saavedra)

To sum up, the first category allows us to understand in ontological terms which elements of knowledge form the basis of the teaching of educational content expressing Mapuche values to children; this content arises from family education, which will be described below.

3.2. Teaching of Educational Content Expressing Values in the Family and the Community

The second category refers to the teaching of educational content expressing values, from the perspective of Mapuche families and sages. The participants highlight the importance of teaching based on traditional Mapuche education, to educate children to achieve to the ideal upbringing described in the first category. This category is divided into two subcategories:

3.2.1. Educational Content Expressing Values in the Home

This refers to educational practices used by families to teach educational content expressing values. These practices have been handed down from one generation to the next, and according to the parents, are replicated in upbringing today.

The teaching of educational content expressing values relies, in particular, on practices such as (a) observation—the children learn by observing the actions of family members, principally older siblings and parents. For this reason, importance is given to good behavior, since adults are a model to be followed; (b) prayer—children are encouraged to form a relationship with spiritual beings that are part of the territory, who provide food, health, etc.; (c) stories—educational content expressing values is conveyed by the telling of stories that have been relayed over the generations, known as *epew*. These stories teach children about what is or is not socially expected. Thus, stories about actions that occurred in the past are used to teach practices and behaviors that fit in with Mapuche family education; (d) advice—this is given in conversations to explain how people should behave socially. The person giving the advice reflects on how children should behave and why this behavior is expected of them. Examples of the practices described are given in the following testimonies:

"Look', I said to him ... 'you know that's dangerous, don't do it ... if your classmates are smoking drugs, don't do it. Because they have their own mothers and fathers, and you are the son of a different woman, the daughter of (...), that's what you two are (...). He never pointed the finger at anybody, and now that his son is pointing, I am going to feel terrible, to lose my self-esteem' I said. 'So no, not you. You can't be angry or refuse to have anything to do with him". (Interview with *kimche*, Saavedra)

"In this case, yes; because I have a daughter. So I have seen attitudes—for example, my daughter may, I don't know ... suddenly show a bad attitude, and if you say something to her ... And then the same day, I don't know, in the evening or the next day, well Carlos will do the same, he does the same. He really does. It sometimes happens that my daughter loses her temper and slams the door. And what happens? When the next day, or another day, Carlos loses his temper and slams the door, then you say 'Ah-ha!'" (Interview with a mother)

3.2.2. Teaching of Educational Content Expressing Values in the Family and the Community

This refers to the significance assigned by the Mapuche family and community to the teaching of educational values. It also refers to the importance assigned to educating the new generations on values, as was done traditionally, as it is evident that these have changed over time. In this respect, the participants stress education focusing on values that

were traditionally important for Mapuche society, such as respect, which according to the interviews has gradually lost its significance, as is seen in the following narration:

“If we followed all those values inculcated by our forebears, I believe that we would be a very respectful generation because now it has been emphasized heavily. Our grandparents themselves say—my grandfather speaks so much sense, and the latest thing he said was that the children, the kids [small children], when they come by, practically beat their parents, their teachers (. . .)”. (Interview with a mother)

Another concept that emerges is the importance of educating children to be proud of being Mapuche. By teaching educational content expressing values, rooted in Mapuche knowledge, in their earliest years, they will be educated with knowledge and appreciation of their culture. Below is an example of this:

“I always disagree with my partner, because I say ‘Hey, they are descended from their ancestors’. I say, ‘your grandmother was a machi’ [spiritual leader of a community]. Because now they deny that they come from there, so that’s how they cut themselves off. Because if you belong to a Mapuche indigenous people, you should go along, take part”. (Interview with a mother)

Finally, within family and community knowledge, the idea arises of educating children on duties, in other words, an upbringing that includes responsibilities, and at the same time, one that ensures that children value and respect adults, as they used to. In this respect, the participants stress that children should grow up with responsibilities; in this way, they will learn educational values such as helping, respect, and sacrifice, associated with the educational objectives described in the first category. An example of the above is found in the following testimony:

“I taught my son . . . well, the responsibility of going to bed early so as to be able to get up in the morning, to be able to go to kindergarten the next day; he is taught respect, he is taught—well—that he has to respect adults”. (Interview with a mother)

This can also be seen in examples from everyday life, such as household chores, which include helping to keep the house tidy and looking after animals, as the following example shows:

“Yes, to make a home for it [the mother goose], make a nest for it, because if you don’t make it a nest then you aren’t bringing the animals up. You don’t breed birds and then abandon them. So you tell them that they must make and prepare a bed for it, so the gosling can be born, and then support them, give the goslings water and food; they eat grass, anything, but you have to look after them”. (Interview with a mother)

Based on the narratives presented in this category, we can see the importance assigned by family and community members to practices and knowledge lodged in the social memory; the narratives emphasize appreciation for traditional upbringing and certain positive aspects that should be maintained in raising children today. As we see from the testimonies, some Mapuche educational values—such as respect—have changed over time. This presents difficulties for society, since respect is one of the pillars of the ideal upbringing of the *che* (Mapuche person). Although changes are observed at the level of society—both Chilean and Mapuche—in how children are brought up under the influence of modernity, retaining the essence of these values is fundamental for the preservation of *kimün* (Mapuche knowledge). For this to endure, and for the teaching of values based on a dialogue of knowledge between the Mapuche and Western worldviews to continue, the incorporation of these versions of knowledge into Initial Education is fundamental, since this level of education is attended by children in their earliest years, a key age for acquiring educational content regarding values.

3.3. Teaching of Educational Content Expressing Values in Initial Education

The third category refers to teaching practices implemented in kindergartens for teaching educational content expressing values. This category also refers to the outstanding challenges for the incorporation of educational content expressing Mapuche values. The participants commented that strategies for incorporating Mapuche knowledge are implemented in the kindergartens, as every kindergarten has an Indigenous Language and Culture Educator (ELCI). Both parents/guardians and teaching teams recognize that progress is now being made towards a type of education that integrates the knowledge and wisdom of the Mapuche community. This change is considered positive, as exemplified below:

“Yes, once a week, we do . . . a *llepipun* (rogation), on Mondays, when we are going to start the week, so things go right for us, so the children are all right; for everyone who works here in general, the children, everyone, we mark Mondays as the day of the *llepipun* (rogation) and during the other days too”.
(Kindergarten Director)

Parents and guardians are pleased regarding the incorporation of Mapuche knowledge during everyday activities in kindergarten, because they value the fact that now Mapuche cultural practices are taught from early childhood. They also value the fact that the children are taught words in Mapuzungun (Mapuche language), which they then repeat at home, as the following testimony shows:

“Our children are proud, especially here in the kindergarten, that this is happening and that from an early age they can greet people with *mari mari* [hello], er . . . ‘go and drink some water’ ‘Mummy, it’s ok’, I don’t know, ‘go and eat a potato’ ‘No, Mummy, it’s *poñi*’”. (Interview with a mother)

This context brings out the role of the ELCI, who plays an active part in teaching educational content expressing values and, in general, in the incorporation of Mapuche knowledge (*kimün*) in the kindergartens. Although Mapuche knowledge is incorporated into everyday activities, either once a week or daily, the narrations of the participants show that this role is assumed mainly by the ELCI; when they are asked about the teaching of Mapuche educational values, this practice is immediately associated with the ELCI. This result is striking, as it indicates that the teaching of Mapuche educational values in the classroom is led by just one person. This is a source of concern regarding the integration of knowledge and wisdom associated with educational content expressing values, since the teaching of this content should be generalized in everyday activities in kindergarten. This idea is reflected in the following statements:

“Now, we have an ELCI . . . the family has said . . . for example they are delighted with our ELCI, and the activities he has carried out; so, from an early age we are inculcating respect and appreciation for the Mapuche culture”. (Interview with Kindergarten Director)

“It’s very good, what the kindergarten here is doing by having an ELCI; that the children are already picking up and absorbing the culture. And when they come home, I don’t know, sometimes they say ‘hello’ without any encouragement. There they are, when they arrive, ‘*mari mari*’ [hello], or they are eating, and instead of saying ‘bread’ they say ‘*kofke*’. So seeing what they are picking up in the kindergarten is a great basis, it is a great basis they have”. (Interview with a mother)

Kindergartens therefore need two things in order to teach educational content expressing values:

(a) Community participation in the kindergartens, in other words, community demand for participation in the kindergartens to incorporate Mapuche knowledge into teaching. The participants highlight the importance of including family and community members, as they know about family education and thus about educational content expressing Mapuche values. If a dialogue could be generated between school education and family education,

Mapuche's knowledge could be incorporated by all of the members of the teaching teams, not just by the ELCI. This is expressed in the following statement:

“What is very important is that we should be included, that the school should recover how we teach the children values at home and follow those values, inculcating the values that we were taught by our grandparents, and go on inculcating them”. (Interview with a mother)

(b) The need to incorporate Mapuche knowledge into the training of Initial Education teachers, in other words, the needs and demands of the teaching teams to acquire knowledge and tools for teaching educational content expressing values based on Mapuche knowledge. We see in the kindergartens that work has started to progress in the incorporation of Mapuche family education; however, the teaching teams need greater knowledge and competence to do this, as described below:

“I think it should be taught as part of the curriculum, whether or not, er . . . a university is located in a Mapuche region; it should not be conditioned by that, it should be in the national curriculum”. (Interview with Director of Kindergarten No. 1)

“No, and I feel that this is also linked with the question of the Curricular Bases because, with the existing Curricular Bases, they should adjust to the people who are studying in the university to become Initial Education teachers. For our future colleagues, there should be a part, a section [of the curriculum], that teaches them some intercultural content”. (Interview with Director of Kindergarten No. 2)

What is suggested in these testimonies would be a key element to ensure that the teaching of educational content expressing Mapuche values is not the sole responsibility of one member of the team, the ELCI. If all the members of the teaching team knew about Mapuche family education in the early years of a child's life, the role of teaching educational values would be shared between all agents (directors, educators, education assistants, and ELCIs).

To summarize, the results reflect that educational content expressing Mapuche values is a fundamental axis in children's education during the early years of their lives; this is supported by the families, the community sages, and the teaching teams in the kindergartens. Educational values play a fundamental role in educating children following the ideal upbringing of a person (*che*), as they are the qualities that a person must possess to self-identify as Mapuche. This implies a challenge for kindergartens, which educate children aged six and under, a challenge that can only be addressed through cooperative work between kindergartens, families, and the community.

4. Discussion

Our investigation enabled us to reveal, from the words of parents, Mapuche sages, and Initial Education professionals, the educational content expressing Mapuche values that would be desirable to teach children in the early years of their lives. This content is an essential axis of upbringing in early childhood, since teaching them fosters the expectation of bringing these children up according to the ideals of the Mapuche community [6,19]. This places emphasis on the role of childhood, since for the Mapuche people, it is a time window for learning *kimün*, which can thus be perpetuated from one generation to the next [18,21].

This is particularly important, as it can be connected with investigations that have shown the vital importance of incorporating components of Mapuche education systems into formal education [16,48]. Furthermore, the findings are related to the importance of highlighting cultural differences in the processes of emotional socialization, which occurs in the child's first years of school [25,26].

The teaching of Mapuche educational values occurs mainly within the family, which thus can be seen as the primary educator. The educational action called *kimeltuwiin* is recognized in Mapuche family education. In this process, children participate actively in family

and community activities, learning through profound observation and participation [6,22]. Some practices for the teaching of educational values are highlighted, such as teaching by example, giving advice, telling stories, and prayer, both of rogation and thanksgiving. These forms of teaching constitute an upbringing focused on spirituality, with the object of bringing children up to be wise (*kimche*), responsible (*norche*), strong (*newenche*), and good (*küimeche*) [18,19].

This is supported by recent findings in schools located in areas of social and cultural diversity in the Mapuche context. One study showed that the pupils who self-identified as Mapuche were described by their teachers as calm, respectful, and conciliatory, particularly in situations of conflict, presumably due to their upbringing and the transmission of knowledge in their family environment [49]. Another investigation showed that pupils who self-identified as Mapuche perceive more physical and verbal violence than non-Mapuche pupils, from which it may be presumed that Mapuche family upbringing stresses healthy co-existence and considers acts that other pupils do not see as violent to be unacceptable [50].

To raise a child according to this ideal requires the generation of a dialogue between the knowledge acquired by the children at home with their families and that which is taught in Initial Education, the first level of formal education in Chile. This work, therefore, reaffirms the importance of incorporating the knowledge that underpins educational content expressing Mapuche values, as these forms of knowledge can become lost when the children start to attend school [6].

The results of this investigation show that the teaching teams of the kindergartens recognize the need to for educational content expressing Mapuche values and that there is a willingness to integrate such content into formal education. For this to happen, it must be recognized that learning is constructed by interaction with the socio-cultural context [51]. Therefore achieving a dialogue between the knowledge acquired in family education and that stipulated in the curriculum requires coordinated work between schools (kindergartens), families, and the community [48].

Educational agents must therefore be mediators in the construction of learning [52]. For this to happen, they must mediate the incorporation of knowledge from the family and the community, to achieve the co-construction of knowledge. The term co-construction implies integrating a variety of forms of wisdom and knowledge from societies; forms that are recognized and valued in a framework of understanding and legitimacy, promoting new knowledge [53].

The school system, in spaces of social and cultural diversity—in the Mapuche context in particular—is the formal structure for the transmission of knowledge; its objective has been to teach children about the world from the worldview of the dominant other [54]. This has meant that the socialization of indigenous children occurring in the school system has been marked by expressions and experiences of structural violence [50], which has doubtless limited the personal growth of children belonging to a subordinated group [55,56].

There is thus a need to open spaces for change, not from a position of domination, but one of acceptance and cooperation [57]. The idea of an Initial Education with an intercultural perspective, therefore, needs to be rethought, to progress towards a curriculum that recognizes the value-related knowledge and wisdom of the children and their families and integrates this into educational practice [10,21].

5. Conclusions

We conclude that there is a need to incorporate educational content expressing Mapuche values into Initial Education. To do this, local knowledge and wisdom need to be integrated into Initial Education, since currently teaching is restricted to a single line, i.e., Western knowledge. To reverse this situation, we stress the importance of achieving coordination among the teaching teams in kindergartens, the family, and the community/territory where the kindergarten is located. To this end, we propose five ideas:

(a) Talking with the families whose children are in kindergarten in order to learn what educational values they teach their children, how they teach them, and the contents that

underlie them; (b) Starting working with the community/territory where the kindergartens are located. To do this, we suggest communicating with the families to learn about their sociocultural protocols, for example, by communicating with the traditional authorities and asking their permission to come into the community; (c) recognizing the value of the kimches (Mapuche sages) in the communities, since they are repositories of the ancestral knowledge that has been handed down from generation to generation; (d) learning about the methods used by the Mapuche family and community to teach educational values by speaking with the teaching agents in the family and the community as mentioned above; and (e) cooperating with families and communities to teach educational values that combine school knowledge (from the curriculum) and Mapuche knowledge (kimün).

Coordinated work between kindergartens, families, and the community will improve the transmission of kimün (Mapuche knowledge) from generation to generation since, if children are brought up to be proud of their origins, this knowledge will be transmitted to future generations. The above is a way of incorporating the sociocultural context in which the pupils live, benefiting both indigenous and non-indigenous children, to create an intercultural educational model for the local, regional, national, and world levels in contexts of colonization.

The present work, therefore, adds to the few investigations that have been carried out on Mapuche children in Initial Education in Chile. It also helps to reveal the knowledge lodged in the social memory about the teaching of educational values in the context of the Mapuche family and community; this knowledge could be incorporated into the school context through an intercultural approach to education.

The principal limitation of this study was the context delimited by the COVID-19 pandemic; the children's attendance at the kindergartens during the winter months was poor, which delayed the fieldwork by several months. Future work is therefore aimed to continue analyzing the remaining interviews and the field notes of observations in the classroom and the trawün (meeting) held for the systematization and closure of the study. We also plan to continue working to establish ideas for the teaching of educational content expressing values based on the Initial Education curriculum and the knowledge of the Mapuche families and community. This will enable us to contribute to educational models, such as kimeltuwün (educational action), to assist in the construction of intercultural education focused on educational values, to the benefit of all the children in Initial Education in the Araucanía Region.

Author Contributions: K.B.C., E.R.M., G.F.V. and F.M.-T. were responsible for all tasks related to the design and development of the article, as well as data collection and analysis. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: The authors are grateful for the financial support received from the Chilean National Research and Development Agency (ANID), through the National Doctorate grant; Fondecyt Regular Project 1191956 'Family and school education: Emotional socialization in contexts of social diversity and cultural'; Fondecyt 1231178 "Sociocultural and educational ambivalence in the Mapuche context: epistemic tension between teachers with parents and students" and Fondecyt 1211213 "How and why do children read in contexts of social and cultural diversity in La Araucanía?: An approach to teaching-learning practices of reading comprehension, from various disciplines in Basic Education".

Institutional Review Board Statement: The study was carried out in accordance with the Declaration of Helsinki and was approved by the Research Ethics Committee of the Universidad Católica de Temuco, Exempt Resolution No. JI007872 on 27 June 2019.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Data Availability Statement: The data presented in this study are available upon request from the corresponding author. The data is not publicly available as it is stored in a non-virtual format at this time.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses, or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.

References

- Harkness, S.; Super, C.M. Why Understanding Culture Is Essential for Supporting Children and Families. *Appl. Dev. Sci.* **2021**, *25*, 14–25. [CrossRef]
- Rogoff, B.; Mejía-Arauz, R. The Key Role of Community in Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Ventures. *J. Study Educ. Dev.* **2022**, *45*, 494–548. [CrossRef]
- MINEDUC. Ley 20.370. Establece La Ley General de Educación 2009. Available online: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043> (accessed on 20 July 2022).
- MINEDUC. *Bases Curriculares Educación Parvularia*; Reimpresión Julio 2019; Subsecretaría de Educación Parvularia, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile: Santiago, Chile, 2018; ISBN 978-956-292-706-2.
- Quilaqueo, D. Valores Educativos Mapuches Para La Formación de Personas Desde El Discurso de Kimches. *Estud. Pedagóg. Valdivia* **2006**, *32*, 73–86. [CrossRef]
- Quintriqueo, S.; Quilaqueo, D. *Manual de Aplicación Modelo de Intervención Educativa Intercultural En Contexto Indígena*; Ediciones Universidad Católica de Temuco: Temuco, Chile, 2019; ISBN 978-956-9489-05-1.
- INE. *Resultados CENSO 2017*; Instituto Nacional de Estadísticas: Santiago, Chile, 2018.
- Ministry of Education He Māpuna Te Tamaiti: *Supporting Social and Emotional Competence in Early Learning*; Cognition Education for the New Zealand, Ministry of Education: Wellington, New Zealand, 2019; ISBN 978-1-777669-778-6.
- Whitinui, P. Te Whakahōnere Ngā Wawata o Te Whānau: Honouring the Educational Aspirations of Whānau Māori in Two English-Medium Primary Schools in the Otago-Southland Regions in Aotearoa New Zealand. *Aust. J. Indig. Educ.* **2019**, *48*, 52–65. [CrossRef]
- Smith-Gilman, S. Culture Matters: The Arts, the Classroom Environment, and a Pedagogy of Entewate Nikonri:Sake: A Study in a First Nations Pre-School. *Can. Rev. Art Educ.* **2016**, *42*, 53. [CrossRef]
- Sartorello, S.; Bertely, M. *Milpas Educativas Para El Buen Vivir Nuestra Cosecha 2019*; Ultradigital Press: México, Mexico, 2019.
- Caicedo, S.L.; Espinel, O. Educación Indígena Kamëntzá. Crianza, Pensamiento, Escucha. *Prax. Saber* **2018**, *9*, 15–40. [CrossRef]
- Fundación Integra Yamuwün. Una Propuesta Pedagógica Intercultural. 2017. Available online: <https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/06-Veranadas-Pehuenche-1.pdf> (accessed on 26 October 2022).
- MINEDUC. *Orientaciones Para La Revisión y Actualización Del Proyecto Educativo Institucional*; División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile: Santiago, Chile, 2015.
- Departamento de Administración de Educación Municipal de Temuco. *Kimkantuaiñ Libro Para La Educación Inicial Con Enfoque Intercultural Bilingüe*; Municipalidad de Temuco: Temuco, Chile, 2022.
- Muñoz, G. Educación Familiar e Intercultural En Contexto Mapuche: Hacia Una Articulación Educativa En Perspectiva Decolonial. *Estud. Pedagóg.* **2021**, *47*, 391–407. [CrossRef]
- Alonqueo, P.; Alarcón, A.-M.; Hidalgo, C.; Herrera, V. Learning with Respect: A Mapuche Cultural Value. *J. Study Educ. Dev.* **2022**, *45*, 599–618. [CrossRef]
- Alarcón, A.M.; Castro, G.M.; Astudillo, D.P.; Nahuelcheo, S.Y. La Paradoja Entre Cultura y Realidad: El Esfuerzo de Criar Niños y Niñas Mapuche En Comunidades Indígenas de Chile. *Chungará Arica* **2018**, *4*, 651–662. [CrossRef]
- Riquelme, E.; Gutiérrez-Saldivia, X.; Halberstadt, A.; Baeza, J.; Conejeros, J.; Liencura, G. Estados Afectivos Ideales: La Perspectiva de Niños Mapuches de Sectores Rurales de La Araucanía. In *Dialógo de Saberes en Educación Intercultural: Conflicto Epistémico en Contextos Indígenas de Chile y México*; Quilaqueo, D., Sartorello, S., Torres, H., Eds.; Universidad Católica de Temuco: Temuco, Chile, 2020; pp. 204–224. ISBN 978-956-9489-72-3.
- Quintriqueo, S.; Torres, H. Distancia Entre El Conocimiento Mapuche y El Conocimiento Escolar En Contexto Mapuche. *Rev. Electrón. Investig. Educ.* **2012**, *14*, 16–33.
- Quidel, J.; Pichinao, J. *Haciendo Crecer Personas Pequeñas En El Pueblo Mapuche*. Santiago de Chile; Secretaría Ministerial de Educación de La Araucanía, Unidad de Educación Parvularia, Ministerio de Educación de Chile: Temuco, Chile, 2002.
- Muñoz, G. Familia y Comunidad En La Escuela Intercultural: Una Mirada a La Realidad Mapuche En La Araucanía (Chile). In *Desafíos de la Co-Construcción de un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena*; Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Eds.; Universidad Católica de Temuco: Temuco, Chile, 2019; pp. 55–70.
- Molosiwa, A.A.; Galeforolwe, D. Child Rearing Practices of the San Communities in Botswana: Potential Lessons for Educators. *Altern. Int. J. Indig. Peoples* **2018**, *14*, 130–137. [CrossRef]
- Scrine, C.; Farrant, B.; Michie, C.; Shepherd, C.; Wright, M. Raising Strong, Solid Koolunga: Values and Beliefs about Early Child Development among Perth's Aboriginal Community. *Child. Aust.* **2020**, *45*, 40–47. [CrossRef]
- Riquelme, E.; Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S.; Elisa, L. Predominancia de La Educación Emocional Occidental En Contexto Indígena: Necesidad de Una Educación Culturalmente Pertinente. *Psicol. Esc. E Educ.* **2016**, *20*, 523–532. [CrossRef]

26. Riquelme, E.; Miranda-Zapata, E.; Halberstadt, A. Creencias de Los Adultos Sobre La Emoción de Los Niños: Una Propuesta de Exploración En Contextos de Diversidad Cultural. *Estud. Pedagog.* **2019**, *45*, 61–81. [CrossRef]
27. Halberstadt, A.; Oertwig, D.; Riquelme, E. Beliefs About Children's Emotions in Chile. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 34. [CrossRef]
28. Quilaqueo, D.; Torres, H.; Álvarez, P. Educación Familiar Mapuche: Epistemes Para El Diálogo Con La Educación Escolar. *Pensam. Educ. Rev. Investig. Educ. Latinoam.* **2022**, *59*, 1–12. [CrossRef]
29. Hilger, M.I. *Infancia: Vida y Cultura Mapuche*; Primera Edición Pehuén Editores; Pehuén: Santiago de Chile, Chile, 2015; ISBN 978-956-16-0625-8.
30. Pozo-Menares, G.; Canio-Llanquino, M.; Velásquez-Arce, J. Memoria Oral Mapuche a Través de Cantos Tradicionales Ñlkantun: Recordando La Época de Ocupación (Siglos XIX y XX). *Reson. Rev. Investig. Music.* **2019**, *23*, 61–89. [CrossRef]
31. Villena, B.; Loncón, E.; Molineaux, B.J. *Kuyfike Awkiñ Dungu ecos de Voces Antiguas. Textos de la Tradición Oral Mapuche Recopilados a Fines del Siglo XIX*; Pehuén: Santiago, Chile, 2021; ISBN 978-956-16-0839-9.
32. Alonqueo-Boudon, P.; Alarcón-Muñoz, A.M.; Hidalgo-Standen, C. Motivación y Colaboración Como Maneras Culturales de Aprender Entre Niños Mapuche Rurales de La Araucanía. *Psicoperspectivas Individuo Soc.* **2020**, *19*, 186–197. [CrossRef]
33. Alarcón, A.M.; Alonqueo, P.; Castro, M.; Hidalgo, M.C. ¡Memo, Te Vienen a Ver! El Proceso de Investigación Como Protocolo de Visita En La Cultura Mapuche. *Rev. Psicol.* **2021**, *30*, 1–30. [CrossRef]
34. Berkes, F.; Berkes, M.K. Ecological Complexity, Fuzzy Logic, and Holism in Indigenous Knowledge. *Futures* **2009**, *41*, 6–12. [CrossRef]
35. McMillan, J.; Schumacher, S. *Investigación Educativa: Una Introducción Conceptual*, 5th ed.; Pearson Educación: Madrid, Spain, 2005; ISBN 978-84-205-4163-1.
36. Flick, U. *El Diseño de Investigación Cualitativa*; Morata: Madrid, Spain, 2015; ISBN 978-84-7112-807-2.
37. Flick, U. *Introducción a la Investigación Cualitativa*, 3rd ed.; Morata; Fundación Paideia Galiza: Madrid, Spain, 2012; ISBN 978-84-7112-480-7.
38. Bisquerra, R. *Metodología de la Investigación Educativa*, 6th ed.; La Muralla: Madrid, Spain, 2019; ISBN 978-84-7133-748-1.
39. Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S. *Métodos Educativos Mapuches: Retos de La Doble Racionalidad Educativa. Aportes Para Un Enfoque Educativo Intercultural*; Universidad Católica de Temuco: Temuco, Chile, 2017; ISBN 978-956-9489-23-5.
40. Smith, L.T. *A Descolonizar las Metodologías: Investigación y Pueblos Indígenas*; LOM Ediciones: Santiago, Chile, 2016; ISBN 978-956-00-0657-8.
41. Ilustre Municipalidad de Saavedra Actualización Plan de Desarrollo Comunal [PLADECO] de Saavedra 2021–2025: Resumen Ejecutivo. 2021. Available online: <https://munisaavedra.cl/archivos-municipales/> (accessed on 26 October 2022).
42. Kvale, S. *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*; Ediciones Morata: Madrid, Spain, 2011; ISBN 978-84-7112-743-3.
43. Vasilachis, I. (Ed.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*; Biblioteca de Educación Herramientas Universitarias; Gedisa: Barcelona, Spain, 2006; ISBN 978-84-9784-173-3.
44. Scientific Software Development GmbH ATLAS.Ti. 2023. Available online: https://atlasti.com/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_network=g&utm_campaign=qda&utm_campaignid=19885666023&utm_content=147048052029&utm_term=qda&gclid=CjwKCAjwp6CkBhB_EiwAlQVyxX-uVye2xng5lkedsWq6Aouvo1Q7GQPzzl2FpAO8kYhJ0uOkCT6A4BoCjLYQAvD_BwE (accessed on 21 September 2022).
45. Resnik, D.B.; Shamoo, A.E. The Singapore Statement on Research Integrity. *Account. Res.* **2011**, *18*, 71–75. [CrossRef] [PubMed]
46. MINSAL. Ley 20.120. Sobre La Investigación Científica En El Ser Humano, Su Genoma, y Prohíbe La Clonación Humana. *Rev. Chil. Obstet. Ginecol.* **2006**, *72*, 133–135.
47. Quintriqueo, S.; Arias-Ortega, K.; Muñoz, G.; Torres, H.; Morales, S.; Peña-Cortés, F. Conocimientos Geográficos y Territoriales Con Base Epistémica En La Memoria Social Mapuche. *Rev. Bras. Ciênc. Sociais* **2021**, *36*, e3610603. [CrossRef]
48. Muñoz, G.; Quintriqueo, S.; Esomba, M. Participación Familiar y Comunitaria En La Educación Intercultural En Contexto Mapuche. *Espacios* **2019**, *40*, 21.
49. Muñoz, F.; Muñoz, G. Violencia En Escuelas Insertas En Contextos de Comunidades Mapuche En La Región de La Araucanía, Chile. In *Muros de Discriminación & Exclusión en la Construcción de Identidades: La Mirada de las Ciencias Sociales*; Dykinson, S.L., Cotán, A., Ruíz, J., Eds.; Plaza de Edición: Madrid, Spain, 2021; pp. 1913–1931. ISBN 978-84-13-77564-7.
50. Muñoz-Troncoso, F.; Cuadrado-Gordillo, I.; Riquelme-Mella, E.; Miranda-Zapata, E.; Ortiz-Velosa, E. Perception of School Violence: Indicators of Normalization in Mapuche and Non-Mapuche Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2023**, *20*, 24. [CrossRef]
51. Durkheim, É. *Educación y Sociología*; Península: Barcelona, Spain, 1975; ISBN 978-84-297-1106-6.
52. Vygotsky, L. *Pensamiento y Lenguaje*; Paidós: Barcelona, Spain, 2010; ISBN 978-84-493-2398-0.
53. Olivé, L. Por Una Auténtica Interculturalidad Basada En El Reconocimiento de La Pluralidad Epistemológica. In *Pluralismo Epistemológico*; Muela del Diablo Editores: La Paz, Bolivia, 2009; pp. 19–30, ISBN 978-99905-40-61-1.
54. Muñoz, G.; Quintriqueo, S. Escolarización Socio-Histórica En Contexto Mapuche: Implicancias Educativas, Sociales y Culturales En Perspectiva Intercultural. *Educ. Soc.* **2019**, *40*, e0190756. [CrossRef]
55. Muñoz, G.; Contreras, M.; Rabanal, D.; Lara, J. Violencias Estructurales: Una Mirada al Contexto Nacional Chileno. In *Entramados Educativos: Tejiendo Miradas Desde el Sur-Austral*; Oliva, I., Belmar, C., Busquets, T., Flández, J., Niebles, Á., Silva, M., Medor, P., Quintana, P., Andrade, E., Aguilar, P., et al., Eds.; Ediciones Kultrún: Valdivia, Chile, 2021; pp. 39–50.

-
56. Galtung, J. La Violencia: Cultural, Estructural y Directa. In *Cuadernos de Estrategia 183. Política y violencia: Comprensión Teórica y Desarrollo en la Acción Colectiva*; Ministerio de Defensa: Madrid, Spain, 2016; pp. 147–168.
 57. Maturana, H. *Transformación en la Convivencia*; Dolmen Ediciones: Santiago, Chile, 1999; ISBN 978-956-9987-55-7.

Disclaimer/Publisher’s Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.

8. Cuestionarios empleados en los estudios

8.1. Cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI-74).

Opciones de respuesta:

1=Nunca, 2=Pocas veces, 3=Frecuentemente, 4=Siempre

Factores sobre los tipos de violencia escolar. A mayor puntaje, mayor percepción de violencia.

Factor 1. Violencia Verbal.

1	Algunos estudiantes ponen sobrenombres molestos a sus compañeros/as.
2	Hay estudiantes que se burlan o insultan a sus compañeros/as por sus características físicas o su forma de ser.
3	Hay compañeros/as que avergüenzan a otros haciéndole burlas con la persona que le gusta, para hacerles quedar en ridículo.
4	Hay estudiantes que ofenden a algunos compañeros/as burlándose de las características de su familia.
5	Hay estudiantes que ofenden verbalmente a compañeros/as por ser indígenas o extranjeros.
6	En el colegio algunos estudiantes amenazan a otros de palabra para causarles miedo u obligarles a hacer cosas.
7	Algunos estudiantes esperan a sus compañeros/as a la salida del colegio para seguir molestándolos.
8	Hay compañeros/as que insultan verbalmente o hacen bromas a algunos profesores para hacerles quedar en ridículo.

Factor 2. Violencia Física.

9	Hay estudiantes que le pegan a sus compañeros/as dentro del colegio.
10	Algunos estudiantes esperan a sus compañeros/as a la salida del colegio para seguir golpeándolos o intimidándolos.
11	Algunos estudiantes pelean en las cercanías del colegio.
12	Ciertos estudiantes amenazan con golpes a otros compañeros/as para causarles miedo u obligarles a hacer cosas.
13	Algunos estudiantes dan patadas, empujones o combos a sus compañeros/as bromeando o para dejarles en vergüenza.
14	Hay estudiantes que avergüenzan a otros compañeros/as con bromas pesadas haciéndoles quedar en ridículo.
15	En el colegio algunos compañeros hacen bromas como encerrar a otros o esconder sus cosas para burlarse.
16	En el colegio algunos compañeros/as rompen o roban las cosas de otros para burlarse o intimidarlos.
17	En el colegio hay estudiantes que hacen dibujos en papeles o murallas para ofender a otros compañeros/as.
18	Ciertos estudiantes se comportan desafiantes o prepotentes con los profesores.
19	Algunos estudiantes rompen o deterioran a propósito muebles o materiales que son del colegio.

Factor 3. Exclusión Social.

20	En el colegio hay estudiantes que se sienten solos en las clases, ignorados o rechazados por sus compañeros/as.
21	Algunos estudiantes son discriminados o burlados por sus compañeros/as por tener buenas notas, y ser considerados 'nerds' o 'mateos'.
22	Algunos estudiantes son discriminados por sus bajas notas.
23	Hay estudiantes que no dejan entrar en su grupo a otros compañeros/as haciéndoles sentir que son inferiores.
24	En mi curso existe un grupo que se cree superior o 'popular' y que generalmente excluye o discrimina al resto.
25	Hay estudiantes que son discriminados o excluidos por su físico, o porque son lentos o algo les cuesta más que a los demás compañeros/as.
26	Algunos estudiantes son discriminados o excluidos por sus compañeros/as por su personalidad o su forma de ser.

27	Hay estudiantes que se quedan solos en los recreos o en las actividades extraescolares porque son ignorados o rechazados por sus compañeros/as.
28	Hay estudiantes que son discriminados o excluidos por sus compañeros/as por ser indígenas o extranjeros.
29	Hay compañeros/as que avergüenzan o ridiculizan a otros para dañar su imagen, excluirlos o dejarles fuera de los encuentros sociales del curso.

Factor 4. Violencia Digital.

30	En mi colegio algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes por WhatsApp, Messenger, correo electrónico u otros.
31	En mi colegio hay estudiantes que ofenden, insultan o amenazan a otros por medio de redes sociales como Instagram, TikTok, Facebook u otros.
32	En mi colegio algunos estudiantes publican o comparten fotos o vídeos ofensivos de compañeros/as para burlarse.
33	Algunos estudiantes hacen comentarios, o suben fotos o videos de compañeros/as para avergonzarlos o dañar su imagen.
34	Hay estudiantes que graban videos o hacen fotos a compañeros/as para amenazarles o chantajearles.
35	En el colegio algunos estudiantes publican o comparten fotos o vídeos ofensivos de profesores.
36	Ciertos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a los profesores, por medio de redes sociales como como Instagram, TikTok, Facebook u otros.
37	Algunos estudiantes crean cuentas o perfiles en redes sociales con nombres falsos para difundir comentarios que avergüenzan o intimidan a otros.
38	Hay estudiantes que se apropian de la cuenta de Instagram, TikTok, Facebook o Correo de otros, para ver contenido privado, burlarse, amenazar o agredir.

Factor 5. Violencia del Profesor.

39	En el colegio hay profesores que le ‘tienen mala’ a algunos compañeros/as.
40	En el colegio algunos profesores se burlan o ridiculizan a algunos estudiantes.
41	En el colegio hay algunos profesores que hacen sus clases sin escuchar a la mayoría de los estudiantes o ignorándolos.
42	En el colegio ciertos profesores hacen comentarios que ofenden o intimidan a algunos estudiantes.
43	Hay profesores que intencionan malas notas hacia determinados estudiantes.

44	En el colegio no nos atrevemos a presentar reclamos cuando un profesor trata injustamente a un alumno.
45	Algunos profesores llaman la atención con gritos y golpes en la mesa.
46	Hay profesores que con sus manos toman fuertemente a los estudiantes para llamarles la atención o sacarlos de la sala.

Factores sobre la gestión de la convivencia escolar. A mayor puntaje, mejor percepción de la gestión de la convivencia escolar.

Factor 6. Formación.

47	En clases los profesores nos ayudan a reflexionar y resolver los conflictos que existen entre compañeros/as.
48	En este colegio, reflexionamos junto a los profesores sobre las consecuencias que tiene el maltrato, la violencia o el abuso.
49	En el colegio hemos hablado sobre las consecuencias de la violencia a través de medios sociales.
50	Los estudiantes reflexionamos junto a los profesores sobre situaciones que nos pueden llevar a conductas violentas.
51	Los profesores nos han enseñado a controlar el enojo y evitar la violencia para resolver pacíficamente los conflictos.
52	La escuela hace talleres con los apoderados para prevenir situaciones de violencia o robo en el colegio.
53	La escuela hace talleres con los apoderados para hablar de violencia y maltrato en las redes sociales.
54	Los estudiantes tenemos espacios para hablar sobre los conflictos que ocurren entre compañeros y logramos llegar a acuerdos para resolverlos.
55	En este colegio los estudiantes hemos hecho acciones que nos han ayudado a disminuir la violencia y mejorar la convivencia en la sala de clases.
56	En este colegio se organizan eventos como campañas y talleres para prevenir situaciones de violencia y acoso entre estudiantes.

Factor 7. Aseguramiento.

57	En este colegio se aplican sanciones a los estudiantes que maltratan, discriminan o son violentos con otros
58	En este colegio se aplican con claridad las sanciones cuando hay violencia o abuso entre compañeros/as.
59	En este colegio todos los profesores saben qué hacer para resolver un conflicto.
60	En este colegio se difunden las normas que hablan de no insultar ni golpear a las demás personas.
61	En este colegio se refuerzan las normas sobre no hacer bromas pesadas, porque causan daño a los compañeros/as.
62	En este colegio se enseñan normas que hablan de no robar ni tomar las cosas de los demás.
63	En este colegio cuando un estudiante acosa o violenta a otro, los padres son citados por el inspector o profesor jefe.
64	El colegio ofrece orientación a los padres de estudiantes que han sido víctima de violencia.
65	En este colegio se hace seguimiento a los estudiantes que han participado como agresores o víctimas en situaciones de violencia.
66	Existen personas capacitadas en este colegio, para ayudar a los estudiantes que presentan problemas de violencia.

Factor 8. Participación.

67	Los estudiantes participamos en la elaboración del reglamento de convivencia escolar, sus normas y sanciones.
68	Analizamos en grupo sobre el porqué de las normas del colegio.
69	Los estudiantes ayudamos para que se cumplan las normas acordadas.
70	En nuestro colegio o curso nos piden organizarnos para defendernos y que nunca ocurra bullying.
71	Cuando sabemos de algo grave que está pasando en el colegio, lo informamos con confianza al director/a, inspectores o profesores.
72	Si un estudiante está sufriendo maltrato de parte de otros, puede pedir ayuda a un adulto del colegio.
73	Los estudiantes nos sentimos escuchados por el director/a, inspectores y profesores.
74	Entre nosotros nos apoyamos cuando vemos que alguien sufre violencia.

Tabla 24. Puntos de corte CENVI-74.

Factor	Bajo		Medio		Alto	
	Mín.	Max.	Mín.	Max.	Mín.	Max.
Violencia Verbal	8	15	16	22	23	32
Violencia Física	11	20	21	30	31	44
Exclusión Social	10	18	19	27	28	40
Violencia Digital	9	15	16	24	25	36
Violencia de Profesor	8	14	15	21	22	32
Formación	10	20	21	29	30	40
Aseguramiento	10	21	22	30	31	40
Participación	8	16	17	24	25	32
Violencia	46	84	85	119	120	179
Convivencia	28	60	61	82	83	112

Fuente: Elaboración Propia.

8.2. Versión abreviada del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI-27).

Opciones de repuesta:

1=Nunca, 2=Pocas veces, 3=Frecuentemente, 4=Siempre

Factores sobre los tipos de violencia escolar. A mayor puntaje, mayor percepción de violencia.

Factor 1. Violencia Verbal.

1	Algunos estudiantes ponen sobrenombres molestos a sus compañeros/as.
2	Hay estudiantes que se burlan o insultan a sus compañeros/as por sus características físicas o su forma de ser.

3	Hay compañeros/as que avergüenzan a otros haciéndole burlas con la persona que le gusta, para hacerles quedar en ridículo.
---	--

Factor 2. Violencia Física.

4	Hay estudiantes que le pegan a sus compañeros/as dentro del colegio.
5	Algunos estudiantes pelean en las cercanías del colegio.
6	Ciertos estudiantes amenazan con golpes a otros compañeros/as para causarles miedo u obligarles a hacer cosas.

Factor 3. Exclusión Social.

7	Hay estudiantes que no dejan entrar en su grupo a otros compañeros/as haciéndoles sentir que son inferiores.
8	Hay estudiantes que son discriminados o excluidos por su físico, o porque son lentos o algo les cuesta más que a los demás compañeros/as.
9	Hay compañeros/as que avergüenzan o ridiculizan a otros para dañar su imagen, excluirlos o dejarles fuera de los encuentros sociales del curso.

Factor 4. Violencia Digital.

10	En mi colegio hay estudiantes que ofenden, insultan o amenazan a otros por medio de redes sociales como Instagram, TikTok, Facebook u otros.
11	Algunos estudiantes crean cuentas o perfiles en redes sociales con nombres falsos para difundir comentarios que avergüenzan o intimidan a otros.
12	Hay estudiantes que se apropian de la cuenta de Instagram, TikTok, Facebook o Correo de otros, para ver contenido privado, burlarse, amenazar o agredir.

Factor 5. Violencia del Profesor.

13	En el colegio ciertos profesores hacen comentarios que ofenden o intimidan a algunos estudiantes.
14	Hay profesores que intencionan malas notas hacia determinados estudiantes.
15	Hay profesores que con sus manos toman fuertemente a los estudiantes para llamarles la atención o sacarlos de la sala.

Factores sobre la gestión de la convivencia escolar. A mayor puntaje, mejor percepción de la gestión de la convivencia escolar

Factor 6. Reflexión.

16	En este colegio, reflexionamos junto a los profesores sobre las consecuencias que tiene el maltrato, la violencia o el abuso.
17	Los estudiantes reflexionamos junto a los profesores sobre situaciones que nos pueden llevar a conductas violentas.
18	Los profesores nos han enseñado a controlar el enojo y evitar la violencia para resolver pacíficamente a los conflictos.

Factor 7. Formación.

19	Los estudiantes tenemos espacios para hablar sobre los conflictos que ocurren entre compañeros y logramos llegar a acuerdos para resolverlos.
20	En este colegio los estudiantes hemos hecho acciones que nos han ayudado a disminuir la violencia y mejorar la convivencia en la sala de clases.
21	En este colegio se organizan eventos como campañas y talleres para prevenir situaciones de violencia y acoso entre estudiantes.

Factor 8. Aseguramiento.

22	En este colegio se aplican con claridad las sanciones cuando hay violencia o abuso entre compañeros/as.
23	En este colegio se refuerzan las normas sobre no hacer bromas pesadas, porque causan daño a los compañeros/as.
24	En este colegio cuando un estudiante acosa o violenta a otro, los padres son citados por el inspector o profesor jefe.

Factor 9. Participación.

25	Los estudiantes participamos en la elaboración del reglamento de convivencia escolar, sus normas y sanciones.
26	Analizamos en grupo sobre el porqué de las normas del colegio.
27	Los estudiantes ayudamos para que se cumplan las normas acordadas.

Tabla 25. Puntos de corte CENVI-27.

Factor	Bajo		Medio		Alto	
	Mín.	Max.	Mín.	Max.	Mín.	Max.
Violencia Verbal	3	6	7	9	10	12
Violencia Física	3	4	5	8	9	12
Exclusión Social	3	5	6	9	10	12
Violencia Digital	3	5	6	9	10	12
Violencia de Profesor	3	5	6	8	9	12
Reflexión	3	5	6	9	10	12
Formación	3	5	6	8	9	12
Aseguramiento	3	5	6	9	10	12
Participación	3	5	6	9	10	12
Violencia	15	28	29	40	41	60
Convivencia	12	25	26	35	36	48

Fuente: Elaboración propia.