

EL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD EN LA ESCUELA: REFLEXIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL DESAPRENDIZAJE DE LA VIOLENCIA

*Angela María Arce Cabrera
Adolfo Murillo Granados*

Resumen

El presente texto hace parte de los primeros acercamientos a las construcciones conceptuales que se elaboran para el desarrollo del proyecto de investigación titulado “La educación emocional, el reconocimiento de la otredad y el desaprendizaje de la violencia en la formación de maestros”, que tiene como objetivo esclarecer los elementos necesarios para presentar una propuesta de formación de maestros centrada en la enseñanza del desaprendizaje de la violencia. Específicamente hace referencia a las concepciones que subyacen a diferentes posturas sobre la violencia escolar como una problemática que ha trascendido en el tiempo y que en sus diferentes manifestaciones se transforma, más no se suprime, lo que hace relevante la necesidad de proponer nuevas alternativas para la resolución del problema. Presentado en tres apartados deja abierto el debate sobre la violencia escolar como práctica cotidiana de relación al interior de las instituciones educativas y el papel del docente en la urgencia de reinventarse para intentar transformar los entornos de relación a partir del reconocimiento del “otro” en su dimensión de complicidad en la diferencia.

Palabras Clave: Otredad, enseñanza, violencia escolar.

Introducción

La educación para el S/XXI y los siguientes, tiene la responsabilidad de propiciar espacios que favorezcan en los estudiantes la construcción de un pensamiento crítico sobre los problemas que nos aquejan al interior de las instituciones educativas. Quizás el más importante porque trasciende el desarrollo epistemológico de las disciplinas, sea la prevalencia en el tiempo de las relaciones entre estudiantes a través de lo que se conoce como violencia escolar. De ahí que como parte de los primeros acercamientos a la definición de una propuesta pedagógica centrada en la enseñanza del desaprendizaje de la violencia, se propenda por entender que en todas las relaciones que se establecen dentro y fuera de la escuela es necesario reconocer la presencia del otro como condición indispensable en la formación de maestros.

Investigaciones realizadas en la primera década y parte de la segunda del siglo que va corriendo, definen tres aspectos a considerar para explicar el fenómeno de la violencia entre pares al interior de la institución educativa, el primero está relacionado con lo ya mencionado en el párrafo anterior y es que a pesar de los múltiples esfuerzos realizados desde las diferentes instancias de la escuela, la violencia sigue presente en la cotidianidad de los días escolares, el segundo elemento se refiere a un solo tipo de expresiones violentas enmarcado en la definición del acoso escolar, desconociendo que en la escuela existe otro tipo de manifestaciones asociadas al fenómeno. Y el tercero, que para el caso corresponde a la preocupación central del presente texto, corresponde a que el análisis y las propuestas de solución al problema han sido interpretadas desde la postura de los adultos que en algunos de los casos invisibiliza a los estudiantes.

En consideración a lo anterior, se establece la necesidad de plantear una alternativa para la atención del fenómeno de la violencia escolar, concentrada en la formación del maestro y la consideración de la violencia en cualquier escenario como un constructo aprendido, susceptible de ser desaprendido por los estudiantes en ambientes de aprendizaje innovadores creados por maestros que dentro de sus prácticas pedagógicas consideren el participación activa del otro – estudiante-.

I

Hoy como ayer, nos obsesionan los espacios, los paisajes entre espacios, la dispersión de los espacios, la yuxtaposición de los espacios, el pliegue, la rigurosidad de los espacios, los otros lugares. Y también nos obsesiona, los no-lugares, la insistencia en un aparente único espacio, la reunión ordenada de aquello que parece estar disperso, la negación de otros espacios, la sistemática expansión de lo mismo.

CARLOS SKLIAR

Caracterizar la **violencia escolar** es poner en discusión una serie de sucesos que se presentan de forma cotidiana en los espacios educativos y que a pesar de los esfuerzos realizados desde principios de siglo, perduran en el tiempo. Diferentes investigaciones de carácter cualitativo, cuantitativo o mixto, se han propuesto describir las prácticas, exponer las razones y en algunos casos proponer soluciones, sin embargo, esos grandes esfuerzos pareciera que siguen siendo insuficientes frente a un fenómeno que por momentos se presenta como incontrolable, toda vez que en el escenario escolar se reproducen los modelos de violencia que los estudiantes están “acostumbrados” a ver/vivenciar en otros contextos

...las formas de las violencias se mezclan unas con otras, se conecta la violencia intrafamiliar con la de la guerrilla, los atracos en las calles con los enfrentamientos armados, haciendo de la pregunta por la violencia – en singular – una pregunta por gran variedad de fenómenos que les envuelven en grados diversos, que afectan sus corporalidades y su relación con el entorno, dándole un tono de condición general, múltiple, de presencia constante y de límites difusos (Serrano, 2005, p. 131).

En general, los estudiantes de los diferentes niveles de educación en Colombia, aún no tienen referencia del vivir en el mundo de la vida sin presencia de relatos y/o vivencias de convivencia con la violencia, desde siempre son víctimas, victimarios o testigos, cumpliendo con roles que se distancian, se acercan o se entrelazan según corresponda a la fragilidad de cada momento, legitimando en el convivir la violencia como práctica cotidiana. De esta manera, “... las actuales generaciones de jóvenes han crecido en un contexto en el cual desde pequeños y a lo largo de sus vidas han visto y oído la violencia, sus muertes y sus efectos”. (Serrano, 2005, p. 131)

La reiteración del fenómeno en el tiempo con su correspondiente urgencia de atenderlo desde los diferentes roles que conviven en el espacio escolar, nos ubica ante un "... problema serio y muy prevalente, que debemos comprender mejor para identificar, ensayar y evaluar constantemente nuevas alternativas para prevenirlo" (Chaux, E. 2011, p.79) y encontrar las pistas para resolverlo.

En el interés de comprender el fenómeno de la violencia escolar, nos encontramos con la propuesta de nombrarlo, es así como se acoge el término "bullyin", con el que se define uno de los aspectos de la violencia que de forma – exclusiva – se presenta en la Instituciones Educativas; por sinonimia se le reconoció en el idioma español como intimidación escolar y se usa para referirse a las manifestaciones de violencia en la escuela, cuya acepción corresponde a la agresión sistemática y continua que se ejerce sobre un individuo, destacando la participación del lenguaje verbal como lo afirman (Paredes, M. Alvarez, A. Lega, L. & Vernon, A. 2008, p.310). "... la manera más común de agresión es de naturaleza verbal..."

La participación del lenguaje verbal, no solamente remite a la vivencia y/o generación de violencia a través del lenguaje, nos remite también al análisis que a través del lenguaje hacen los actores de la misma, en donde determinan que la presencia de la violencia escolar es hace parte de un estilo natural de comunicación al interior de las Instituciones Educativas, ya sea por la vía del lenguaje o por las vías de hecho, los estudiantes viven y conviven con la violencia como parte de las costumbres culturales, tal como lo manifiesta Serrano (2005),

...en muchas de sus historias de vida los jóvenes señalen que se han acostumbrado a ver la violencia, una violencia que les llega mezclada con las noticias de deportes y de farándula y en la que el número de muertos va perdiendo dimensión, así como la valoración de las agresiones (Serrano, 2005, p. 132).

La siguiente característica a mencionar es la sensación de que las actividades asociadas a la violencia escolar se manifiesta con mayor intensidad entre los grupos de jóvenes, principalmente entre los adolescentes y se plantea una postura en la que se defienden dos aspectos, el primero es que a través de la violencia entre pares se reproducen los sistemas de poder y control que organizan jerárquicamente los grupos de individuos y la segunda es que, de manera consensuada los jóvenes le dan legitimidad a las agrupaciones expresada en una solidaridad que complejiza mucho más la problemática, porque "... la violencia permite conocer los 'verdaderos amigos', porque defienden o apoyan psicológica y emocionalmente."(Potocnjak, M. & Berger, C. 2011, p.45),

aspectos que los adultos desde una postura “adultocéntrica” (Duarte & Tobar, 2003), no atienden con el debido cuidado.

El llamado sobre el papel de los adultos recae sobre el papel del docente en la escuela ante la presencia de la violencia escolar como forma de interacción entre los jóvenes, algunas de las investigaciones revisadas, reportan que las intervenciones en los hechos se hace desde la exigencia del cumplimiento de la norma, acrecentando el problema a través del uso de un lenguaje en cierto sentido discriminatorio que nomina a los estudiantes como “casos” o “alumnos problemas” (López, V. & otros, 2011, p.9).

y solamente se les personaliza con sus nombres y apellidos cuando a través de la argumentación exponen “...las razones por las cuales la escuela poco puede hacer para abordar el problema, puesto que este no está en la escuela, sino en algunos estudiantes agresivos, que lo son debido a razones ajenas a la misma (López, V. & otros, 2011, p.16).

En este orden de ideas, “... los estudiantes son mirados por los docentes con el deseo de que sean otros” (Arce, 2017, p.109), al tiempo que explican su actuar violento como un comportamiento que en el que la escuela no participa como mediador del mismo, tal como lo expone Colombo, G (2011,p.88-89), Del análisis del discurso de los docentes se identifican distintas concepciones de la violencia escolar, la definen como un producto de un problema macrosocial, en el que se entremezclan las condiciones socioeconómicas, la estructura de las familias, la prevalencia de los sistemas patriarcales y las ejecuciones del control a través de la violencia intrafamiliar. Es decir que en algunos casos, los docentes se excluyen del problema y justifican la aplicación de la norma y el “*debido proceso*” de los “*manuales de convivencia escolar*” como parte del control de las situaciones y la desvinculación de “*los violentos del sistema escolar*”, hecho que sin ninguna duda también corresponde a un actuar violento sobre el estudiante que es retirado del sistema escolar y por lo tanto se le niega la opción de poder transformar su comportamiento. En síntesis, “... hay una cierta otredad que despierta inquietud; es aquella que está próxima, pero que sin embargo es incierta, lo que provoca sentimientos de miedo y temor. (Zarzurí, 2005, p.22).

En los párrafos anteriores hemos propuesto para la discusión tres aspectos que de alguna manera caracterizan la violencia escolar, comenzamos por mencionar la prevalencia en el tiempo, siguiendo con la nominación a través de la expresión “Bullying”, para después referirnos a la postura de los adultos

frente al tema de la violencia escolar, en dónde se puede observar la distancia entre las interpretaciones del mundo de la vida que tienen los estudiantes y los docentes en el espacio escolar.

A continuación nos planteamos hacer una precisión que nos parece muy importante y está centrada en el lugar de cada uno de los actores en la interpretación del fenómeno, como antesala a la propuesta del reconocimiento de la otredad en el espacio escolar como alternativa para la definición de una estrategia pedagógica para enseñar a desaprender la violencia.

En el mundo de la vida de los estudiantes en la escuela, el universo de la interpretación es unidireccional, los adultos (docentes) son los que determinan las intenciones comunicativas con las que los jóvenes interpretan y le dan sentido a su mundo, los datos empíricos de la investigación que se está adelantando, dejan que en medio de la urgencia de la generalización lo que expresen es interpretado desde fuera en la más compleja escenificación del otro como sujeto activo en su proceso de formación. “Desde el discurso social dominante se les propone a las y los jóvenes un modelo de identidad generacional, que les invisibiliza en el presente y les devuelve visibilidad cuando asuman roles definidos como de adultos” (Duarte, 2005, p.81).

Este discurso invisibilizador se aproxima, se aparta y en algunos casos se aglutina con el discurso de interpretación de la violencia escolar con la que los estudiantes expresan las características del universo que comparten, es un:

...discurso que transmite y a la vez puede convertirse en productor de actos violentos, no está solamente en el uso de palabras descalificadas en el trato cordial, sino en la narración de la vida, en la vida narrada en la suma de hechos que configuran la cotidianidad, en los discursos sobre la violencia presente en la vida cotidiana, discursos que naturalizan la violencia y por lo tanto la legitiman en la construcción del mundo de la vida del adolescente en el espacio escolar (Arce, 2017, p.107)

II

Hay destierros que van más allá de los espacios conocidos y concebidos. Exilios, como estados y como condiciones, que nunca regresan. Sitios confortables que destilan aburrimiento, tedio, insatisfacción. Inclusiones cuantitativas, globales, políticamente correctas y sensiblemente confusas. Exclusiones que se instalan en todos los cuerpos y que atraviesan dimensiones ignoradas.

CARLOS SKLIAR

Sumado a todo lo escrito en el apartado anterior, aparece para los estudiantes la necesidad de encontrar en lo cotidiano de la escuela un espacio para el reconocimiento del otro en su condición de sujeto individual que hace parte múltiples escenarios sociales, dentro y fuera de la escuela, un sujeto que clama a través de sus actos, por la detención del ejercicio de homogenización que se deriva de las prácticas cotidianas de una escuela en donde el otro es sometido como lo propone Skliar (2002, p.111) “es otro al cual se le hace oscilar entre el ser-radicalmente-otro, el otro-igual y el otro-a ser tolerado(y/o el otro-a ser aceptado, y/o a ser respetado, y/o a ser reconocido).

La organización de las temporalidades escolares que debían presentarse como diferentes atendiendo a las características específicas de los sujetos, docentes – adultos y estudiantes – adolescentes, suelen llevarse a convertir en “... temporalidades que sólo desean el orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, integrales, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro”. (Skliar, 2002, p.116).

Lo mismo ocurre con la disposición de los cuerpos en el espacio, la ropa “*uniforme*” con la que los estudiantes deben asistir a todos los rituales de la escuela, desde la clase hasta las ceremonias de graduación, y las referencias a través del lenguaje que se hace de ellos, según sea la ubicación en el sistema escolar. Así conviven los unos con los otros y los otros con los unos “...un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos” (Berger & Luckmann, 2003, p.35), un mundo de la vida con temporalidades de pensamiento diferente que no confluyen y que en el afán de ser controlados se propende por exigir a los jóvenes la estandarización de comportamientos en donde siguiendo a Skliar, podemos reconocer que “La mismidad en la escuela prohíbe la diferencia del otro” (Skliar, 2002, p.116).

Se vive y coexiste en la prohibición del encuentro en la diferencia, pese a que como lo mencionamos anteriormente los estudiantes tiendan a “agruparse” a través de una falsa identificación con ciertos comportamientos violentos que les permiten estar a salvo de los otros. Aquí la violencia “... no es el resultado de fuerzas innatas (pulsiones), por lo tanto no es un hecho biológico individual, sino el resultado de una modalidad de vínculo que está caracterizado por la competitividad, el autoritarismo y la jerarquización de un modelo social dominante (Cieza,2010, p.103), esto no quiere decir que se reconozcan en la diferencia, que ese encuentro con el otro lo posiciona como visible en el contexto escolar, más bien se mimetiza o es mimetizado a través en lo que consideran un universo cotidiano de relacionamiento a través de la violencia.

Así, con las soledades agrupadas, se mantiene el orden en,

“el mundo del sentido común de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimiento. Más aún: sé que los otros comparten al menos parcialmente ese conocimiento, y ellos saben que yo lo sé. Mi interacción con los otros en la vida cotidiana resulta, pues, afectada constantemente por nuestra participación común en ese acopio social de conocimiento que está a nuestro alcance (Berguer & Luckmann, 2003, p.58).

En este modelo de relacionamiento cotidiano en la escuela, que sin duda reproduce un discurso social legitimado, coherente con los un sistema “se les propone a las y los jóvenes un modelo de identidad generacional, que les invisibiliza en el presente y les devuelve visibilidad cuando asuman roles definidos como de adultos”. (Duarte, 2005, p.81).

En la escuela están “los otros” que hemos identificado desde el inicio del presente texto, docentes y estudiantes, sin embargo estos no son los únicos personajes que hacen parte del entramado de la Institución educativa e inciden directamente en las prácticas con las que se imparte la formación, (por llamarlo de manera coherente con la propuesta del estado), también se encuentra el personal administrativo y las normas que llegan desde fuera, que se elaboran desde la referencia de que algo ocurre, pero no desde la escucha juiciosa de aquel que en la institución educativa es víctima, victimario o testigo de los hechos de violencia que se presentan en la Institución educativa. En este punto nos referimos a las instancias que regulan la prestación del servicio escolar desde las normas que fija y legitima el estado a través de los sistemas de gestión de calidad.

Dicho lo anterior, podemos afirmar en concordancia con la propuesta de María Acaso (2012), que en el desconocimiento reiterado de la presencia del otro, en un,

...juego de la falsedad educativa, los profesores hacen que enseñan y los estudiantes hacen que aprenden, pero realmente el aprendizaje no tiene lugar, lo que tiene lugar es un acto pedagógico en el que todo el mundo miente, donde se produce un sistema bulímico basado en el atracón de datos, el vómito y el olvido, en una experiencia paradójica que dice que pretende educar, cuando lo que realmente pretende es EMBOTAR, AGOTAR Y ASESINAR el conocimiento (Acaso, M. 2012, p.75).

De la misma manera que se embotan y se agotan las relaciones interpersonales en el sometimiento a una convivencia plagada de inequidades y desconoci-

miento de las necesidades reales de los estudiantes. En los últimos años hemos aceptado el planteamiento de que “la prevención de la violencia debe ser una responsabilidad compartida entre la familia, la escuela y la sociedad en general y se necesita que cada uno cumpla su parte para que se puedan realmente lograr cambios de manera integral” (Chaux, E. 2011, p.81), sin embargo, como lo hemos mencionado a lo largo del texto, el tema de la violencia en todas sus dimensiones, sigue siendo recurrente en la sociedad colombiana dentro y fuera de la escuela; lo que nos lleva a tener que replantearnos esa opción de responsabilidad compartida, dando a la escuela la responsabilidad de enseñar a pensar en el otro como en sí mismo, para que pueda tener posturas crítica frente a la violencia que le rodea y decida no ser partícipe de ella.

Considerando lo anterior y siguiendo la propuesta de María Acaso (2012) “... si como profesores aceptamos el trabajo del otro y vemos su participación como algo que nos *alimenta* en lugar de verlo como algo que nos *infecta*, es cuando el aprendizaje se producirá de verdad. (Acaso, M. 2012, p.76). Del mismo modo, en el ejercicio de no buscar afuera de la escuela la solución al problema, estaremos dando paso a la construcción de una nueva práctica pedagógica en la que a partir del reconocimiento de la otredad se trabaje la enseñanza del desaprendizaje de la violencia.

III

Los procesos de formación de profesores deberían prepararlos para que puedan identificar los distintos tipos de agresión, comprender las graves consecuencias que todo tipo de bullying puede generar y estar dispuestos a intervenir para que ningún tipo de maltrato ocurra entre sus estudiantes.

ENRQUE CHAUX

La propuesta de enseñar a desaprender la violencia parte del reconocimiento que en la vida cotidiana de las instituciones educativas se presentan múltiples formas de agresión escolar entre los estudiantes que constituye “...un problema serio y muy prevalente, que debemos comprender mejor para identificar, ensayar y evaluar constantemente nuevas alternativas para prevenirlo” (Chaux, E. 2011, p.79), un problema que nos convoca a la configuración de una nueva práctica pedagógica que solo es posible a través de la reformulación de las propuestas de formación de docentes.

Estamos ante la urgencia de formar un “nuevo docente”, que además de comprender los campos epistemológicos de una disciplina particular, esté preparado para reconocer que “...es en la voz de los estudiantes donde es posible identificar fisuras en el discurso dominante, que apela al papel de la escuela en la emergencia y alternativas de solución de la violencia” (López, V. & otros 2011, p.21).

La participación activa del docente a través de la reflexión crítica en los procesos educativos determina y orienta la transformación de la práctica pedagógica de lo puramente técnico a la praxis: práctica reflexionada del quehacer educativo. La praxis pedagógica considera el evento educativo como la interacción comunicativa entre seres humanos, donde se interrelacionan los alumnos y el docente para la construcción y reconstrucción de su entorno social. “La praxis significa actuar con, no sobre, otros” (Grundy, 1994, p. 147).

Desde esta concepción de praxis pedagógica, en la enseñanza del desaprendizaje de la violencia, la labor del docente es diseñar ambientes de aprendizaje en donde la reflexión crítica sobre la acción desarrollada en el evento educativo se convierta en el eje central que orienta el proceso de formación. También propone espacios reflexivos de los procesos de aprendizaje a partir del reconocimiento de los estudiantes como seres individuales en un contexto colectivo, para lo cual diseña y renueva continuamente diversas estrategias pedagógicas que surgen del análisis de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sin olvidar que estos espacios son espacios donde habita la emoción y por lo tanto, todos los procesos son dinamizados por el reconocimiento del otro en su diferencia y la posibilidad de interacción entre sujetos.

Para el ejercicio de la praxis pedagógica que atienda la problemática sobre la que discurre el presente escrito, se requiere la formación de un docente de mente abierta y crítica, que propicie en los alumnos una actitud auto reflexiva para la comprensión del mundo, priorizando la autonomía y la responsabilidad como sujetos sociales de acción en la reconstrucción de una convivencia pacífica.

La continua reflexión colectiva sobre los procesos formativos de los docentes, debe generar cambio en los conocimientos, sus formas de conservación, transmisión y reelaboración de los mismos y además favorecer cambios en la actitud de los sujetos frente a los temas que los convocan, ya sean los contenidos disciplinares o los aspectos formativos de la persona para la convivencia pacífica.

El estudiante de un programa de licenciatura es un ser de naturaleza social que vive en comunidades, y por lo tanto reconoce el valor de la participación de los otros en la construcción de la sociedad de que habita, de esta manera es consciente de que en su proceso formativo adquiere además de los contenidos disciplinares, la habilidad para despertar en sus estudiantes una sensibilidad coherente con la necesidad de desaprender lo aprendido durante décadas en lo que a la naturalización de la violencia se refiere para dar paso a nuevos aprendizajes que le permitan participar de la construcción de una cultura de paz dentro y fuera de la escuela.

En este orden de ideas se evidencian dos aspectos importantes en la enseñanza del desaprendizaje de la violencia; el primero hace referencia a que los procesos de enseñanza y los de aprendizaje en la formación de licenciados no pueden ser ajenos al contexto social del estudiante y el segundo a que la práctica pedagógica no sólo abarca el aula, sino que la antecede y la trasciende para definirla como un espacio relacional en donde se entrelaza lo individual con lo colectivo a partir de una reflexión sistemática del ser humano y sus entornos de relación.

Se espera que para la formación de maestros, los programas de licenciatura incluyan la reelaboración continua y dialógica de los conocimientos, las didácticas, los propósitos de un programa y las características específicas de cada uno de los participantes, todo esto es un contexto educativo, de manera que al egresar el nuevo maestro sea capaz de transformar sus propias prácticas según las necesidades del contexto socio cultural de los estudiantes a su cargo.

Conclusiones

Hasta tanto no se evidencien grandes transformaciones en lo que a la disminución de la violencia entre pares al interior de las instituciones educativas se refiere, todas las investigaciones realizadas se convierten en aportes inacabados a las reflexiones sobre el fenómeno que siempre están en proceso de reelaboración.

Sin desconocer los esfuerzos realizados por la escuela a través de la normatización, es innegable que aún no se responde con contundencia a este fenómeno que persiste en el espacio y en el tiempo, que no desaparece sino que se transforma, que se presenta desde los espacios micro-relaciones entre pares en el aula, trascendiendo el espacio cerrado de la Institución Educativa para prolongarse a expresiones masivas en las calles.

La primera tarea para la enseñanza del desaprendizaje de la violencia está en la formación de un maestro sensible que adopte con rigurosidad la reflexión sobre una práctica pedagógica centrada en encontrar en el otro el lugar del sí mismo, es decir superar la incomodidad y el miedo que genera la diferencia para encontrar los puntos en común, las necesidades en común y el equilibrio en las relaciones entre docentes y estudiantes, evitando homogenizar, en la vía de reconocer y respetar las diferencias en un proceso de adquisición de conocimientos de manera conjunta.

En el reconocimiento del otro como un cómplice, la escuela debe encargarse de hacer confluir el placer con acción de aprender, no se puede estar en un lugar aparentando que todo está bien, hacer lo que corresponde y sentirse profundamente insatisfecho. La labor del docente es educar para que los estudiantes se enamoren de un mundo que es cambiante y que a pesar de todas las dificultades se puede transformar a través del conocimiento que es el que hace la diferencia entre repetir y crear en el encuentro.

Referencias

- Acaso, A. (2012). *Pedagogías Invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Editorial Catarata.
- Arce, A (2017) *Las horas creciendo contigo Discursos de un grupo de adolescentes sobre la naturalización de la violencia en la vida cotidiana de una institución educativa*.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: Comentarios sobre cinco investigaciones en Violencia Escolar. En *Revista Psykhe*. Vol. 20 No. 2, 79-86. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-2282011000200007&script=sci_arttex_
- _____ (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Cieza, Fernanda. (2010). El otro como adversario. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (38), 99-108. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042010000100007&lng=es&tlng=es.
- Colombo, G B; (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9() 81-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922386005>.

- Duarte, K (2005). Construcción de masculinidades juveniles en liceos de sectores empobrecidos. En Jóvenes: La diferencia como consigna. Ensayos sobre la diversidad cultural juvenil. Raúl Zarzuri & Rodrigo Ganter (comp.) Santiago de Chile: Ediciones CESC.
- _____. (2003). Rotundos invisibles, ser jóvenes en sociedades adultocentricas. En *Cuadernos Teológicos Pastoral* No.4. La Habana: Caminos.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- López, V. Carrasco, C. Morales, M. López, J. & Karmi, M (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la región de Valparaíso. En revista *Psykhe*. Vol.20 No. 2, 7-23. Recuperado de www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282011000200002&script=sci_arttext.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI editores S.A.
- Morin, E, Ciurana, E. & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Paredes, M. Alvarez, A. Lega, L. & Vernon, A. (2008) Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. En *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 6(1): 295-317. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692>
- Potocnjak, M. & Berger, C. (2011) Una aproximación relacional a la Violencia Escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de los factores intervinientes. En revista *Psykhe* Vol.20, No. 2, 39-52. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v20n2/art04.pdf>.
- Serrano, J (2005). La cotidianidad del exceso. Representaciones de la violencia entre jóvenes colombianos. En Jóvenes sin tregua, Culturas y Políticas de la violencia. Francisco Ferrándiz & Carles Feixa (Eds). Barcelona: Editorial Anthropos.
- Shutz, A. & Luckman, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.

Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>.

Varela Garay, R M; Ávila, M E; Martínez, B; (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22() 25-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179826044002>.

Zarzuri, R (2005) Culturas juveniles y ciencias sociales: Itinerarios interpretativos transdisciplinarios. En *Jóvenes: La diferencia como consigna. Ensayos sobre la diversidad cultural juvenil*. Raúl Zarzuri & Rodrigo Ganter (comp.) Santiago de Chile: Ediciones CESC.

