



INDAGACIONES SOBRE SITUACIONES DE VIOLENCIA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESORAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

JUAN MANUEL SÁNCHEZ
GEORGINA MARTÍNEZ MONTES DE OCA
CONCEPCIÓN HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 097 SUR CDMX

TEMÁTICA GENERAL: CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Resumen

Se presentan los avances de investigación/intervención sobre el papel que juega la historia de la violencia familiar y social en un grupo de 30 profesoras de educación preescolar. Se da cuenta del uso de la narrativa autobiográfica como instrumento histórico-cultural, en un espacio de formación profesional sobre “estrategias para la comprensión de situaciones de violencia en los escenarios escolares”. Las implicaciones valorales de las representaciones de violencia que se tienen dentro de los espacios escolares poco se han estudiado desde la perspectiva de los actores que de continuo intervienen, regulan y median los conflictos cotidianos en el aula.

Las *imágenes* que tienen las profesoras sobre las violencias construidas dentro de espacios familiares y culturales específicos, representan un punto importante para reconstruir y resignificar dichas situaciones que les permitan re-presentar y problematizar las miradas actuales de los eventos de conflicto; por ende formulen y articulen construcciones relacionales entre los alumnos desde lo educativo y no solo de lo escolar.

El documento habla sobre el abordaje horizontal del equipo de investigación/intervención, quienes trabajan desde procesos de intencionalidad analítica, instrumentando narrativas etnográficas donde actores y espectadores trastocan sus papeles tradicionales.

Palabras clave: Educadoras, Narrativa, Autobiografías, Educación Preescolar, Violencia.

INTRODUCCIÓN

En los últimos 10 años la atención sobre las situaciones de violencia que se presentan en los recintos escolares se ha incrementado paulatinamente. Ello no es casual pues baste señalar que en

ese tiempo los eventos de violencia dentro de nuestro país, han sido el tema central de las televisoras y la prensa escrita.

Con el despliegue de tropas del ejército a diversas zonas del país encabezando la estrategia contra el narco que inauguró el expresidente Felipe Calderón como eje fundamental de su gobierno, ha impactado las conciencias nacionales; la prensa y las televisoras han tomado el tema como eje de sus programas, los diversos partidos políticos no se han quedado atrás y cada uno de ellos ha generado su propio modelo de difundir y hacer política a través de las situaciones que se viven, desde la iniciativa de guerra de Calderón que continuó el actual presidente.

Es así que, la escuela no ha quedado al margen de este fenómeno y es común que los medios dentro de sus diversos noticiarios muestren las situaciones de *bullying* que se presentan en todos los niveles educativos.

Consideramos que para contar con un acercamiento en la comprensión de la *coyuntura* de la violencia en las escuelas debemos de tener como referencia tres situaciones base: a).- los procesos de globalización, b).- la difusión de las investigaciones de Dan Olweus sobre el acoso escolar (*bullying*) y c).- la guerra del gobierno mexicano.

Podemos afirmar que en ningún momento de la historia de la educación en nuestro país se había puesto tanto empeño en “señalar, divulgar y erradicar” situaciones definidas como violencia dentro de los recintos escolares.

La simplicidad y superficialidad con que se ha tocado el tema de la violencia en los espacios escolares se muestra por la clasificación genérica que se ha hecho de las mismas, utilizando para todo tipo de explicación el término de *bullying* o acoso escolar (Sánchez, J.M. et al. 2013).

A partir del año de 2012 quienes escribimos desarrollamos una propuesta de investigación para comprender las situaciones de violencia en escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria, la misma se realizó durante tres años en Uruapan, Michoacán; Acapulco, Guerrero; León, Guanajuato y la Ciudad de México en la Delegación Xochimilco.

La indagación realizada contó con el apoyo del Conacyt (Proyecto: SEP/SEB-CONACYT 176586) y nos permitió identificar algunos de los elementos concurrentes con las situaciones de violencia dentro de las escuelas; de primera instancia nos ayudó a identificar tres ejes importantes de reflexión:

1.- Las diferencias existentes entre lo que es la violencia que se genera en la escuela por las condiciones de organización y estructura, elementos de “usos y costumbres” en el hacer y quehacer de profesores, administrativos y autoridades;

2.- La violencia que se presenta en los espacios educativos está relacionada con aspectos donde la escuela es un escenario más en el cual se expresan las problemáticas político sociales que se viven en las comunidades, barrios, colonias y entidades que han sido fuertemente azotadas por los enfrentamientos violentos entre el crimen organizado y el estado.

3.- La violencia “socialmente aceptada” enraizada en patrones sociales de transmisión cultural dados por generaciones entre padres e hijos y entre los propios profesores de educación básica como elementos socialmente válidos para corregir/dirigir el comportamiento de los hijos y alumnos (Sánchez, J.M. et al. 2012).

La discusión sobre las situaciones de violencia dentro de estos espacios se mantiene, pues no es cosa sencilla señalar los componentes, sobre todo si lo que se hace es parcializarla, abstraerla de su contexto y trayectoria cultural específica (Sánchez, J.M., Villamar, A. y Hernández, C. 2013).

Los instrumentos y las teorías que se han utilizado consideramos se deben reformular a la luz de los hallazgos y de los avances en investigación que tenemos, por citar un ejemplo y no extendernos más en una discusión que ya hemos presentado en otros textos (Sánchez, J.M. et al. 2012, 2013).

Es importante hacer énfasis en que lo anteriormente señalado no hace referencia a desconocer las situaciones de conflicto que se presentan en lo cotidiano dentro de los escenarios educativos, sobre todo aquellos de educación básica en los que hemos centrado nuestro estudio.

Lo que discutimos es la interpretación que dentro de dichos escenarios se da a los conflictos, etiquetando en su mayoría a los mismos como situaciones de violencia entre los estudiantes “dadas por la falta de interés que muestran los padres en la educación de sus hijos”, como señalaría una profesora de escuela secundaria donde realizábamos la investigación.

La discusión sobre los supuestos e intuiciones que hemos generado a lo largo de estos años dentro de los espacios escolares, tratando de comprender su dinámica, los entramados de significados que en ella confluyen se ha enriquecido con las actividades de investigación en espacios de formación profesional para profesores en servicio.

La población con la que hemos venido trabajando y que será de la que daremos cuenta en este documento, son profesoras que estudian la Licenciatura en educación preescolar (LEP-08) en modalidad semipresencial que imparte la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en sus 6 unidades de la Ciudad de México.

Las profesoras en servicio en el nivel preescolar que forma la Universidad representan un espacio de oportunidad para comprender situaciones de conflicto, su arraigo y posterior continuidad en los diversos niveles educativos.

¿Quiénes son nuestras estudiantes?

La pregunta que suena aparentemente sencilla, no pretendemos contestarla, pero sí podemos dar una serie de características que nos ayuden a abrir una ventana de comprensión sobre las situaciones de conflicto a las que día a día se enfrentan y la mirada y herramientas con que las afrontan.

Veamos pues algunas características de nuestras alumnas:

- 1.- El promedio de edad es de 32 años.
- 2.- El 90% ha dejado sus estudios por mínimo tres años y máximo 20 años.
- 3.- Los procesos de escolarización no tienen continuidad y en algunas de ellas el tiempo de escolarización ha sido básico, pues sólo han cursado la primaria de manera regular y los demás niveles los han realizado por medio de exámenes de conocimientos o en sistemas abiertos.
- 4.- Muchas de ellas son madres solteras o se encuentran en situación de divorcio o inestabilidad relacional con el padre de su hijo o hijos.
- 5.- Viven con sus padres o con familiares cercanos.
- 6.- Las condiciones laborales son pésimas y es común que en el tiempo que dura su licenciatura, cambien de trabajo, por que las han corrido o en búsqueda de mejorar su situación económica.
- 7.- El tiempo que le dedican a las actividades escolares es breve, pues atienden la manutención y el cuidado de hijos, padres y esposo.
- 8.- La mayoría representa la excepción en la familia, pues son las primeras que han tenido acceso a la educación universitaria.

9.- Su ingreso a la Universidad les conlleva una serie de potencialidades que poco están acostumbradas a reconocer y no pocas lo vislumbran como un golpe de suerte dentro de su trayectoria de vida.

10.- La construcción de sus identidades marca procesos de tensión, entre los múltiples papeles que desempeñan en un solo día: Madres, Hijas, Esposas, Parejas, Educadoras y Estudiantes.

Así, el ingreso a la Universidad necesariamente representa un reto y un campo amplio de oportunidades dentro de los procesos formativos y de construcción de sus identidades, pues implicará en lo inmediato y en lo específico con respecto a las situaciones de conflicto a las que se enfrentan en los diversos escenarios de vida:

- Ampliar las habilidades conceptuales para interpretar las situaciones de conflicto.

Uno de los aspectos que comenzamos a vivenciar desde que dio inicio la Licenciatura fue la presencia de situaciones de violencia intrafamiliar, fuertemente marcadas y reguladoras de las situaciones de relación de pareja o de los vínculos afectivos con la familia, muchas de las profesoras con las que trabajamos cuentan con historias o narraciones de vida donde se hace énfasis a episodios de violencia por parte de los padres, familiares, profesores o miembros de la comunidad que mantenían un vínculo con la familia.

Estas situaciones suponemos influyen en las interpretaciones que las profesoras hacen de los eventos disruptivos dentro de su escuela o dentro de su aula, digamos que es común que las docentes señalen que la razón del comportamiento del alumno es porque sus “padres se están divorciando”, frase sencilla pero que lleva valoraciones y connotaciones interpretativas de largo alcance, y que más bien corresponden a semejar las situaciones de vida que ellas han vivido con las situaciones de vida de los padres de familia de sus educandos.

En este sentido lo que encontramos en las narraciones de las experiencias para resolver los conflictos en el aula son elementos del sentido común, referidos por supuesto a las vivencias, que ellas han enfrentado en el día a día.

En los avances de los que damos cuenta en este trabajo hacemos referencia a dos supuestos base que consideramos dificultan las comprensiones -por parte de las educadoras- de situaciones conflictivas en los escenarios escolares:

- 1.- Normalizar los conflictos como parte de los eventos de la cultura comunitaria.

Este supuesto hace referencia a que dentro de los espacios sociales, los comportamientos referidos a “violencia”, a la vista de la educadora, son parte del cotidiano, pues ella misma los vivió de esa forma, así que no existe razón por la que preocuparse.

2.- Magnificar cualquier situación “violenta” a luz de lo que les evoca la situación específica.

Las situaciones de vida por las que atravesó la educadora, pueden generar procesos de sensibilización “extrema” que ante cualquier comportamiento parecido a lo que ella experimentó, se magnifiquen las situaciones de conflicto cotidiano y se les coloque en interpretaciones de violencia a las cuales hay que dar respuesta inmediata.

Con la idea de indagar y tratar de comprender la construcción representacional de estos supuestos decidimos trabajar dentro del “Diplomado en Formación en Estrategias para la Comprensión de las Situaciones de Violencia dentro de los Escenarios Escolares”, escritos Autobiográficos a partir de un texto Autobiográfico de Etnografía Narrativa, donde tal y como lo señala Tedlock (1992) “...tanto el investigador como el actor investigado «aparecen juntos en un único texto de múltiples voces centrado en las características y el proceso del encuentro humano» (Tedlock, 1992, p. Xiii, cit., en Chase, 2015, p. 75).

El uso del instrumento narrativo que denominamos Autobiografía implica necesariamente desde la voz de su autor, identificar la trilogía “...biografía, historia y sociedad” (Mills, 1959, cit., en Chase, 2015, p. 58), es decir, dicho instrumento nos permite comprender la hibrididad del desarrollo ontogenético del sujeto, donde cultura y mente se convierten en un solo elementos encarnado en el sujeto mismo.

El evento autobiográfico se constituye en sí en un texto (en el más amplio sentido de la palabra) que valiéndose de los acontecimientos del pasado, significa la narración del presente para proyectar sentidos de futuro (Bruner, 1997).

SOBRE EL MÉTODO

Se trabajó con 30 profesoras de la LEP-08 de diferente periodo cuatrimestral, las mismas participan en el Diplomado en Formación en Estrategias para la Comprensión de las Situaciones de Violencia dentro de los Escenarios Escolares, que se imparte en una de las Unidades de la UPN de la Ciudad de México.

El equipo de investigación/intervención está conformado por tres sociólogos, tres psicólogos, y una maestra en ciencias, todos ellos profesores de la licenciatura en cuestión y una estudiante de psicología (UNAM) quien trabaja en actividades de recolección de información por medio de relatorías.

Uno de los aspectos que debemos considerar es que el equipo de trabajo ha desarrollado una serie de planteamientos referidos a generar procesos de “intencionalidad analítica” tal y como lo refiere Cornejo, Faúndez y Besoain (2017), quienes identifican la importancia de la reflexividad del equipo de investigación, señalando elementos importantes dentro de las discusiones que generan procesos de escucha polifónica, lo que permite miradas diversas sobre un mismo fenómeno y por ende posibilidades múltiples de comprensión e intervención.

Para ello cada sesión de trabajo concluye con una breve reunión preparatoria para una reunión más amplia que permita al equipo de investigación e intervención construir propuestas desde la escritura y la reflexividad.

Lo que permite, reflexionar de continuo sobre las propuestas de intervención/investigación, identificar avances y desatinos propios de la propuesta puesta en marcha y la identificación de problemáticas específicas de la investigación y los investigadores (Cornejo, et al. 2012).

Dentro del trabajo el equipo de investigadores ha diseñado un dispositivo que permite correr en paralelo con respecto a los procesos de intervención dentro del escenario en cuestión, ello ha implicado que cuando hemos presentado la propuesta etnobiográfica -al grupo de profesoras-, de uno de los docentes esta ya ha sido previamente “re-presentada” en el grupo de trabajo de los investigadores.

Dar cuenta de cómo se van construyendo los diversos escritos narrativos se torna nodal para comprender e interpretar su significado. Uno de los aspectos centrales de la propuesta sociocultural es explicar los significados de los sujetos a partir de los procesos de historia y cultura donde se desarrollan (Sánchez y Rodríguez, 2011).

Para dar un ejemplo de esta situación resaltaremos el caso de producción de las autobiografías por parte de las profesoras:

“Era el primer día de clase y después de indicaciones generales uno de los miembros del equipo da comienzo a la lectura autobiográfica, la tensión se percibe dentro del aula, al término se plantea que escriban lo que la lectura les evocó, y a continuación solicitar su participación voluntaria de quien quiera compartir.

Algunas de las alumnas-profesoras participan y las emociones se dejan fluir por la similitud de historias.

Se finaliza solicitando a las alumnas que realicen su propia autobiografía y la envíen por correo”.

En este primer momento las historias comenzaron a cruzarse, los procesos de empatía surgieron y la activación de los recuerdos no se hizo esperar, varias profesoras-alumnas contaron evocaciones breves de su propia historia, otras, comenzaron a tejer explicaciones del comportamiento de los padres, de lo que sucedía en las aulas, del papel del maestro y su forma de disciplinar a los alumnos.

La intencionalidad de la autobiografía en referencia del para qué se cuenta y para quién o dónde se cuenta, comenzó a generarse, y las historias autobiográficas comenzaron a llegar al correo electrónico.

PROCEDIMIENTO EXPLORATORIO

Se revisaron las autobiografías y de acuerdo a los contenidos presentados se generaron cinco categorías que permitiera acotar y comprender las historias ahí narradas, las cuales son:

- 1.- Infancia y crianza.
- 2.- Regulación emocional.
- 3.- Comunidad.
- 4.- Escolarización.
- 5.- Familia Nuclear.

En esta última categoría se fueron construyendo cuatro subcategorías más:

- 1.- Relaciones de padres.
- 2.- Relaciones con los hermanos.
- 3.- Relaciones con la familia ampliada.
- 4.- Abuso sexual.

Si bien la revisión de todos los escritos nos permitió una mayor comprensión dentro de este reporte daremos cuenta solo de la categoría Familia Nuclear, la misma la referiremos a partir de una

serie de imágenes de corte transversal, con sentido de caleidoscopio vivencial sobre las situaciones de violencia que de las autobiografías surgieron.

FAMILIA NUCLEAR

1.- Relaciones de padres

Imágenes:

“...a ver chamacos los adultos vamos a hablar cosas que los niños no tienen que escuchar, si alguien abre la puerta me lo voy a chingar” (Autobiografía, 220317).

“Mi mamá salió furiosa y cuando entramos a la casa tomó una bota con casquillo de mis tíos y me pegó hasta cansarse, nunca lo había hecho, recuerdo cojeaba de una pierna, ¿no sabía porque me pegaba? Nunca lo supe” (Autobiografía, 220317).

“Mi deseo era estudiar la prepa y después ingresar a la normal de maestros, pero hubo un pequeño problema, mi padre escogió lo que debía estudiar...” (Autobiografía, 220317).

“...al año regresó con su marido y el marido para nada cambió, por lo tanto la vida de violencia familiar siguió, hasta que casi la mata, ella llegó a un hospital con el pulmón perforado. Y el papá desapareció, ya era prófugo de la justicia y se fue a Estados Unidos de mojado” (Autobiografía, 220317).

“...cuando tenía nueve años, mis padres se separaron ya que eran constantes las discusiones entre ellos, había golpes, malas palabras que mis hermanos y yo presenciábamos...” (Autobiografía, 300417).

“...los castigos consistían en chanclazo, cintarazo, nalgada o manazos y ante mi huida, la típica frase –déjate pegar, porque si corres te ira peor...” (Autobiografía, 250317).

“Considero que mi casa siempre fue un campo de batalla, donde mi madre siempre resultaba vencedora, [...] lo que más me dolía era cuando dejaba de hablarnos, como a mi padre, también nos ignoraba” (Autobiografía, 290317).

“... mi papá siempre estaba intoxicado de alcohol o drogas y era cuando ardía la casa ellos se golpeaban de una manera tan fea con todo lo que estuviera a su paso y ni uno ni otro cedía hasta que se cansaban y se calmaban” (Autobiografía, 270317).

2.- Relaciones con los hermanos

Imágenes:

“...recuerdo que mi hermana la segunda no le gustaba limpiar el patio y al llegar mi padre preguntaba que por qué no se limpió y ella decía que me tocaba a mí, así que mi castigo era que me diera unas patadas al vuelo...” (Autobiografía, 300417).

“...para molestarlo peleaba mucho con mis hermanos y pues ya sus golpes ni me dolían incluso le llega a decir pégame al fin que ya no me duele, pues me pegaba más fuerte...” (Autobiografía, 300417).

3.- Relaciones con la familia ampliada

Imágenes:

“...nos fuimos a vivir con los abuelos, los tíos, tías maternas, con todos los primos y primas. Ahí conocí a través de otras personas, en lo que el alcohol y las drogas convierten al ser humano. Mi tío alcohólico y agresivo, mis primos mayores de 18 y 20 años experimentando con drogas y alcohol” (Autobiografía, 310317).

“Cuando ingresé pasé por la cocina, escuchaba que decían *ya no le pegues, mira como la dejaste*, yo no entendía, [...] cuando logré entrar a la sala vi a mi querida abuela, ver sus pies con sangre escurriendo; jamás olvidaré su fondo blanco y una blusa de color rosa llenas de sangre y que decir de su cara, estaba impregnada de golpes y sangre. Había llegado con mis tíos y ellos al ver que su padre le estaba pegando a su madre corrieron en su auxilio” (Autobiografía, 220317).

4.- Abuso sexual

Imágenes:

“...al tener la edad de 5 años fui víctima de abuso sexual por parte de un medio hermano de mi papá...” (Autobiografía, 300417).

“Era mi propia mamá la que nos maltrataba, la que nos llevaba a encuentros sexuales con sus parejas...” (Autobiografía, 310317).

“...se fueron suscitando más situaciones de violencias como golpes y abuso sexual de parte de un tío que teníamos hermano de mi mamá” (Autobiografía, 310317).

Acercamiento interpretativo sobre *Imágenes* de narrativas autobiográficas

Hemos querido dejar intencionalmente el sonido de las *imágenes* sin un acercamiento interpretativo específico, su complejidad lo amerita, pero también la intención conceptual que busca provocar y provocarnos, que busca construir sentidos y significados que no mire de manera aislada las situaciones de conflicto, sino que podamos comenzar a historizarlas, contextualizarlas y comprenderlas desde la mirada individual de quien las vive, y la mirada colectiva de quien las juzga.

Lo que podemos decir por ahora de estas imágenes:

Se presentan elementos referidos al pasado, en algunos de los casos estos se identifican como situaciones no violentas, ello puede tener algunas razones, por ejemplo, es evidente que no tienen la significación que en el presente o que después de la situación se generó, esto es se vive la vida y poco a poco se va significando.

Se identifican entonces recuerdos con un sentido privado donde se aprendía a ser, a comportarse, a definir los afectos, manejar las emociones, identificar los vínculos, tal y como lo expresa el autor "...las narrativas también expresan emociones, pensamientos e interpretaciones" (Chase, 2015, p. 69).

La violencia por su sentido de encapsulamiento la miran los otros, aunque la padezca uno.

La violencia es de los otros, no nuestra, corresponde a situaciones que se quieren olvidar pero que poco se han trabajado socialmente lo que las lleva necesariamente a reproducir su eterno vaivén, ciertamente infancia no es destino, pero mientras las huellas de la "edad de la inocencia" no se resignifiquen el potencial de su repetición se mantendrá presente en cada una de las acciones que realicemos con los otros, hacia los otros y de los otros hacia nosotros.

CONCLUSIONES

Al lado de la violencia se encuentra la pobreza, la marginación, la ausencia de procesos de escolarización, el hacinamiento, la promiscuidad, el alcohol y las drogas.

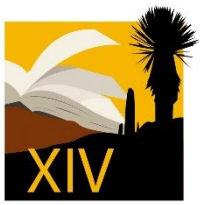
Intervenir en uno solo de estos factores se complejiza, no corresponde a procesos de realidad cotidiana, construir procesos de intervención múltiple nos ayuda a generar modelos de alto impacto,

que logren transformar las situaciones de marginación, pobreza, hacinamiento, promiscuidad, alcohol, drogas y escolarización.

Las profesoras-alumnas que hoy asisten a las aulas de nuestra Universidad han conseguido mucho de lo que ha sido negado a varias de sus generaciones, han ingresado a procesos de escolarización alejados de la mayoría de la población mexicana, identificamos esto como un gran logro pero sabemos también que ello no es suficiente, debemos antes bien, transformar los espacios escolares en espacios educativos, donde la educación sea la puerta a la cultura (Bruner, 1997), que permita formar y potencializar habilidades de transformación y cambio permanente, apostar a lo educativo desde una mirada integral, puede darnos la oportunidad para destejer la “crisis” de las escuelas y permitir que la comunidad, que los padres se incorporen a las aulas, como coparticipes de procesos educativos de primer orden, romper con modelos curriculares lineales que desde el poder de los escritorios han dictado lo que debe o no debe de hacer y ser el estudiante, independientemente de que del mismo tengan poca noción y comprensión.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1997). Educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Cornejo, M. et al. (2012). Trayectorias, discursos y prácticas en la Investigación Social Cualitativa en Chile. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 13(2), Art. 17, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202171>.
- Chase, E. (2015). La investigación Narrativa, en Denzin y Lincoln (Coords. (2015). Manual de Investigación Cualitativa, Vol. IV. Métodos de Recolección y Análisis de Datos. México: Gedisa.
- Cornejo, M., Faúndez, X., y Besoain, C. (2017). El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 18 (1), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1701160>.
- Sánchez, J.M. et al. (2013). ¿Dónde está la violencia escolar? En F.J. Pedroza Cabrera y S.J. Aguilera Rubalcaba (Coords.), La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México (pp.15-30). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.



- Sánchez, J.M., Villamar, A. y Hernández, C. (2013). Homogeneidad, segregación y control. ¿Formas invisibles de violencia escolar?: estudio de caso de una secundaria del Distrito Federal, México. Memoria electrónica del XII Congreso.
- Sánchez, J.M. et al. (2012). Escenarios, actores y percepciones de la violencia en primarias y secundarias del Distrito Federal. En M.A. Padilla (ed.), Avances en la investigación científica de los miembros del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí - Universidad de Guadalajara. ISBN 978-607-8113-07-1.
- Sánchez, J.M. y Rodríguez, F. (Comps.) (2011). Proyecto Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria. México: Facultad de Psicología, UNAM.