



## PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA UPN 097 SUR

**Julio Cesar Lira González**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur CDMX

**Juan Manuel Sánchez**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur CDMX

**Alejandro Villamar Bañuelos**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur CDMX

---

**Área temática:** Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

**Línea temática:** Representaciones, concepciones y prácticas en torno a las diferencias en contextos escolares.

**Tipo de ponencia:** Reportes parciales de investigación.

---

### **Resumen:**

En la actualidad son pocos los trabajos que presentan una interpretación histórico cultural de la violencia escolar; en general, abundan investigaciones descriptivas que tienden a considerar sólo los factores estructurales del fenómeno o quedarse en los significados atribuidos por los sujetos. Este artículo presenta los resultados de una investigación llevada a cabo en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur CDMX, sobre la percepción que tienen las estudiantes-educadoras de la violencia y el impacto de sus representaciones durante su práctica profesional. Por medio de la narrativa autobiográfica se logró identificar patrones de banalización de la convivencia que reproducen la violencia a través de cuatro principios de representación: la relación privado-público, la concepción infancia es destino, los estereotipos sociales como construcciones situacionales y el bucle de la recursividad.

**Palabras clave:** Violencia escolar, percepción de la violencia, enfoque histórico cultural, narrativa autobiográfica.

## Introducción

La Unidad UPN 097 Sur CDMX (UPN-097 Sur) ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008 (LEP-08). El perfil de estudiantes se caracteriza por ser predominantemente mujeres y por trabajar frente a grupo como asistentes educadoras que, debido a las actuales reformas, se han visto en la necesidad de obtener el título de licenciadas en preescolar para poder ingresar, permanecer o ser promovidas.

La vida académica expresa la complejidad de las relaciones sociales e institucionales, trabajar con profesoras en activo de la LEP-08, ha evidenciado la vulnerabilidad en la que se encuentran, resultado de procesos continuos de empobrecimiento material, moral e intelectual.

La presente ponencia tiene como antecedente el esfuerzo y compromiso de profesores que en el 2011 participaron en el proyecto “Percepciones sociales de la violencia en actores de educación básica en cuatro comunidades del país: León, Acapulco, Uruapan y CDMX”. El camino estuvo lleno de dificultades, desde cuestiones de organización interna de los grupos de trabajo hasta asuntos de perspectiva y formación de los investigadores participantes. De esta experiencia se recuperó el carácter interdisciplinario e interinstitucional que, a más de siete años se sigue manteniendo. Penetrar en el mundo de la educación básica nos acercó a las condiciones laborales de los profesores y profesoras que participan en estos niveles de la educación.

La mirada se fue transformando y sensibilizando, de estar centrada en lo observable de la violencia en escenarios educativos, se fue encaminando a cómo la viven y sienten las estudiantes-educadoras del nivel preescolar. La observación dejó de centrarse en los factores estructurales compartidos y se dirigió a los contextos situados de las estudiantes de la LEP-08.

En el 2014 el viaje hacia la indagación de la percepción de la violencia se orientó hacia la intervención educativa. El conocer de manera general las condiciones en que vivían las docentes educadoras la escuela, suscitó afanes por detonar procesos de formación docente integrales que favorecieran los aprendizajes de las estudiantes y la manera en que ellas enseñan. Se realizaron programas de acompañamiento entre iguales, diplomados sobre alfabetización docente y algunos cursos de escritura académica.

Las intervenciones seguían vinculadas a la violencia escolar, a la que vivían como educadoras por la falta del título profesional. La titulación parecía ser la solución y obtener el título hacía suponer que mejorarían cultural, económica y socialmente. Se recopiló información valiosa y se continuó la investigación, era obvio que la violencia no se resolvería con un título. Indagar e intervenir sobre la violencia laboral de las estudiantes nos condujo a pensar en ésta dentro de la universidad, sea por la presión ejercida sobre ellas o por la descalificación ejercida a las estudiantes-educadoras por las deficiencias identificadas durante el aprendizaje. El panorama se amplió de las condiciones laborales a las formativas.

A finales del 2015 se inició el proyecto “Mujeres educadoras en acción”. La investigación se erigió con el conocimiento adquirido durante el proyecto del 2011 y las microintervenciones hechas en el 2014 y parte del

2015. A las deleznable condiciones de trabajo en educación básica, se le sumaban las prácticas docentes e institucionales generadoras de violencia. El proyecto fue el antecedente inmediato del Diplomado en “Formación de estrategias para la comprensión de situaciones de violencia en escenarios educativos”, último que se erigió sobre la síntesis de saberes construidos a lo largo de seis años de investigación-intervención-investigación y del cual se extrajo la información de esta ponencia.

El proyecto del 2015 confirmó que las estudiantes-educadoras, además de estudiantes, asistentes educativas, directoras o profesoras eran madres, hijas, esposas, amigas, consumidoras y productoras de significados. Su ser como maestras era insoslayable de su ser como sujetos sociales, históricos y culturales, por esta razón la violencia que sufrían no era sólo escolar e institucional. La investigación evidenció que del 100% de las estudiantes, el 90% tenían un ingreso mensual de \$1500; que más de la mitad habían sido abusadas sexualmente y que la mayoría vivieron matrimonios destruidos por el alcoholismo; asimismo, su formación académica había sido interrumpida por varios años y concluida en sistemas no escolarizados. (Sánchez, 2017)

La investigación abrió posibilidades de intervención, los hallazgos no permitieron el diseño de propuestas generales de comprensión de la violencia, porque las estudiantes vivían y laboraban en contextos distintos.

Fue en el 2017 que se implementó el diplomado como un dispositivo de intervención-investigación. La finalidad era y es construir comunidades de práctica, en el sentido de ser y estar en un espacio compartido, de convivencia y transformación en el que los miembros que participan a su vez las construyen cultural y socialmente a través de la discusión, negociación y consenso de significados y aprendizajes. (Bruner, 2013)

El diplomado se estructuró a partir de tres módulos. En el primero se realizó el análisis introspectivo de la historia de las estudiantes en diferentes momentos de sus vidas: como hijas, madres, esposas, estudiantes y trabajadoras a través del enfoque narrativo autobiográfico de Bruner. En el segundo, se identificaron y sistematizaron los modelos intuitivos e institucionales de atención a la violencia para conocer las representaciones de las estudiantes sobre la vida en las escuelas. Por último, se establecieron estrategias de intervención por estudiante según el contexto y las necesidades de la institución.

Las estudiantes de la LEP-08 reproducen prácticas educativas basadas en significados que hacen de la violencia algo normal y natural; por ello la necesidad de intervenir. Los módulos fueron pensados para detonar procesos de resignificación de la violencia.

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados durante el diplomado. El documento se estructuró a partir de tres secciones; en la primera, se da cuenta de la discusión y perspectiva teórica sobre la violencia. La segunda ofrece el proceso metodológico y por último se discute la relevancia del estudio a la luz de los hallazgos.

## Desarrollo

### Cómo explicar la violencia en tiempos de crisis de los paradigmas sociales: entre el relato y los microrelatos

El siglo XXI es precedido de un periodo de tiempo caracterizado por ser el de mayor violencia. Crisis, guerras, holocaustos... tiñeron de colores rojos y oscuros el panorama mundial. Hablar de violencia era hacer referencia a conflictos armados o estados canallas; el discurso de la violencia en el siglo XX sonaba distante y se asociaba a cuestiones estructurales que expresaban la pobreza, la injusticia, la falta de libertades y las desigualdades del mundo capitalista que en su desenvolvimiento generaba malestar social.

Las cosas están cambiando, del relato que estructuraba, definía y daba sentido a lo social poco queda. En su lugar se comienza a percibir una realidad fragmentada y no necesariamente congruente entre ella; los microrelatos abundan. La violencia ha dejado de ser producto de factores exógenos y se estructura endógenamente en el sujeto que ya no sólo la vive y la siente sino la genera y busca mantenerla.

Luchar por los derechos humanos y civiles en abstracto no ha sido suficiente. Al referirse a los derechos de los Niños, los Viejos, las Mujeres y demás grupos vulnerables se han desdibujado las diferencias socioculturales al interior de estas categorías. Hoy es común escuchar hablar de violencia familiar, del hombre, del trabajo o de la escuela; ya no se percibe la violencia como entidad abstracta capaz de amalgamar todas las expresiones en una categoría histórica. El siglo XXI se está caracterizando por poner la subjetividad de las personas en el centro del cosmos social.

Se observa una transición del discurso construido sobre las bases de la modernidad, tendiente a la homogeneización y la metateoría, hacia otro erigido en el paradigma de la posmodernidad, caracterizado por la incertidumbre, la diversidad y la fragmentación; son los sujetos quienes validan introspectivamente lo que es o no la violencia.

La realidad aparece como un calidoscopio de percepciones, significados y sentidos, resultado de la negación de factores generales que no determinan, pero participan en la conformación de lo social. El conflicto entre el meta relato y los microrelatos es ficcional, ambos influyen en las representaciones sociales; por ello, estudiosos han coincidido que intervienen en la violencia lo estructural y la agencia; aunque al profundizar en el análisis se termina privilegiando a una de las dos, perpetuándose la separación, estructura social y agencia humana, fractura manifiesta en el enfrentamiento entre los paradigmas explicativos de la modernidad e interpretativos de la posmodernidad.

En el caso de la violencia escolar es evidente la tendencia a generalizar marcos instituidos sobre procesos instituyentes. La caracterización de Bullying de Olweus; es un ejemplo. Países, en su mayoría, latinoamericanos adoptaron dicha representación de la violencia escolar sin considerar los contextos sociales y culturales, lo que trivializó la problemática.

En México el Bullying se convirtió en moneda corriente, en los centros educativos todo era calificado como tal, sin hacer distinción alguna entre los conflictos y las agresiones; todo era acoso escolar. Esta representación originó la sensación de crisis en las escuelas. Las voces resonaron con fuerza y las mentes comenzaron a asociar lo que sucedía en los escenarios educativos con lo que se vivía en el país. El narcotráfico, la pobreza, las desigualdades sociales, la cultura tradicional en donde las mujeres eran encasilladas en roles sociales supeditados al rol del hombre, eran considerados los detonadores de la violencia al interior de las instituciones educativas. Todo era violencia y en las escuelas todo era Bullying y este último era percibido como resultado de las condiciones estructurales del país, ahí la banalización; pensar que el espacio escolar es reflejo exclusivamente de la sociedad.

La investigación iniciada en el 2011 sobre percepción arrojó datos relevantes sobre la violencia en las escuelas, por lo menos en la Ciudad de México, no existía evidencia sobre casos de Bullying. Ni los más de 2000 cuestionarios aplicados en secundarias públicas, ni el trabajo de campo realizado en dos de ellas hacían del acoso una problemática presente en estos escenarios. Existía violencia, pero tenía otras características.

En los proyectos realizados con estudiantes de la LEP-08 se identificaron diferentes violencias que nada tenían que ver con el Bullying. La premisa se alejaba de la realidad y la ley que confirmaba el acoso escolar quedaba invalidada e infundada. No bastaba con existir en la mente de los actores sociales, hacían falta situaciones de violencia al interior de las escuelas que cumplieran con la caracterización hecha por Olweus, que no fueran respuesta dada a un conflicto aislado, sino acciones reiteradas que afectan psicológica y físicamente al violentado; del mismo modo, la forma de ejercerla no contaba con la participación de un grupo liderado por alguien, etc.

En definitiva, las investigaciones e intervenciones realizadas desde el 2011 hasta el día de hoy han configurado una imagen generalizada de la violencia escolar, en dos sentidos, como representación globalizante del Bullying o como expresión de las contradicciones y desigualdades de la sociedad (Sánchez, 2013). Sea cualquiera de estos dos casos ambos responden al paradigma de la modernidad no sostenible desde una realidad interpretada y validada desde el sujeto y su subjetividad.

Las narrativas de los sujetos imponen otros retos, si bien los macro relatos impiden la comprensión de la violencia al homogeneizar situaciones y desconocer los contextos, los microrelatos tienen la desventaja de construir múltiples representaciones, lo que dificulta ponerse de acuerdo en cuestiones básicas como definir que es o no la violencia. Tanto el paradigma de la modernidad como el posmoderno tienen el problema de expresar los extremos del fenómeno.

Conceptualmente el proyecto de investigación-intervención del cual surgió el diplomado concibió de manera dialéctica los factores estructurales e individuales de la violencia escolar. Es decir, se reconocieron los discursos históricos del fenómeno y se observaron las formas en que se manifestaron en los sujetos y sus prácticas.

Desde esta mirada la violencia escolar es concebida desde sus actores quienes han interiorizado un discurso social e histórico que es exteriorizado de diversas maneras. La importancia de conocer las percepciones de la violencia escolar de las estudiantes se encuentra en la posibilidad de comprender los significados y sentidos otorgados y así iniciar procesos de resignificación.

### **Método: Construyendo puentes hacia la comprensión de la violencia**

La discusión metodológica en la actualidad también refleja la crisis de los paradigmas de interpretación social. Las metodologías cuantitativas en el campo de las Ciencias Sociales y humanidades han perdido primacía. Estamos viviendo la era de lo cualitativo, que si bien, existe desde el siglo antepasado, hoy se adecua al discurso posmoderno.

La violencia en general y la escolar en lo particular han dejado de explicarse desde preceptos sociales y económicos, para intentar hacerlo desde perspectivas culturales. Importa conocer los significados y sentidos antes que los conceptos. La verdad es asumida como histórica y contextual, por lo que este fenómeno tan presente en los ámbitos sociales, uno de ellos el escolar, tiene la peculiaridad dialéctica de “ser” por acción de los sujetos como por cuestiones dadas históricamente. Agencia y estructura confeccionan percepciones y a través de estas últimas es posible conocer los factores estructurales y estructurantes de la violencia escolar.

A través de la narrativa autobiográfica se conocieron las representaciones implícitas de las estudiantes; se identificaron los discursos histórico-culturales de la violencia escolar y se interpretaron los factores que están interviniendo en la justificación, exageración e invisibilización de este fenómeno. La información obtenida permitió construir supuestos, ideas e interpretaciones sobre la experiencia de estar en las escuelas y sistematizar la información para la elaboración de propuestas de intervención. El diplomado es la síntesis y apropiación de los conocimientos generados hasta este momento.

El diplomado se impartió de mayo de 2017 a abril de 2018, correspondiente a tres cuatrimestres. En el primero se trabajó la reconstrucción de la historicidad de las estudiantes en diferentes temporalidades: pasado, presente y futuro. Se llevó a cabo los sábados de mayo a julio de 14:30 a 16:00hrs. En el aula participamos 30 estudiantes de la LEP-08; 21 de ellas inscritas en el noveno cuatrimestre, cinco en el tercero, tres en el séptimo y una del primero; ingresamos siete docentes encargados de la intervención. La dinámica al interior se estructuró por medio del trabajo en plenaria y en equipos de cinco personas. La lógica consistió en exponer los contenidos teóricos en plenaria; posteriormente, discutir y realizar actividades en los equipos.

El trabajo se estructuró a partir de cuatro principios de reflexión para comprender la violencia:

- Infancia no es destino, existen posibilidades de transformación. El pasado no determina al sujeto. El principio ayudó a pensar los mecanismos histórico-culturales que hacen posible la justificación de la violencia.

- La vida es más reconstrucción del presente-futuro que del pasado. El anacronismo es insoslayable al momento de recordar y narrar las experiencias. Con esta premisa fue posible revalorar el “pensamiento narrativo” como herramienta de transformación. La vida no es algo determinado o dado, más bien significado, resignificado y construido. (Bruner, 1999)
- Estereotipos sociales, construcciones situacionales. Las representaciones sobre ser mujer, hombre, hijo, hijas, estudiantes, trabajadoras son parte de roles construidos históricamente que al ser apropiados por los sujetos genera comportamientos, acciones, actitudes e ideas que escapan a la conciencia. La violencia en la vida diaria, en la mayoría de las ocasiones, se presenta como algo normal y es naturalizada por la propia cultura.
- La normalización homogeniza y no permite observar el potencial de la diferencia. La vida cotidiana dificulta mirar críticamente la realidad, es necesario producir procesos de extrañamiento para hacer que lo evidente vuelva a pasar por el escenario de la razón.

Los cuatro principios sirvieron como eje en la reconstrucción de la historicidad de las estudiantes y en general durante todo el diplomado. Los instrumentos que se utilizaron en el primer módulo fueron:

1. Dieciséis narrativas autobiográficas por alumna, cuatro de la infancia, cuatro de la familia, cuatro sobre la trayectoria profesional y cuatro prospectivas.
2. Dieciséis relatorías de los profesores sobre lo observado en sesiones.
3. Doce entrevistas a estudiantes al término del módulo.

En el segundo cuatrimestre se elaboraron estrategias de extrañamiento de la realidad a través de la construcción y aplicación de modelos de microintervención. Se cuestionaron las representaciones que tenían de la violencia; no todo era violencia ni todo era paz y armonía.

Los modelos de intervención tenían una doble intención, dotar de herramientas de observación y establecer acciones de intervención. Se trabajó con tres modelos:

1. Intuitivo. Consistió en reconstruir y sistematizar las intervenciones realizadas de manera automática por las estudiantes.
2. Institucional. Concientizar los mecanismos de acción establecidos por la escuela para intervenir en el conflicto.
3. Comunidades de aprendizaje. Se identificaron las características de los grupos para establecer principios de organización para la observación.

Las técnicas e instrumentos aplicados fueron:

- Observación participante en el aula.
- Tres relatorías de las estudiantes sobre la vida en sus escuelas con lo observado durante una semana.

El tercer cuatrimestre fue de intervención. Al ser la violencia un fenómeno atravesado por estructuras históricas, culturales, sociales e individuales, el reto consistió en generar procesos de resignificación conmensurables; ya que los cambios estructurales se dan lentamente, de forma casi imperceptible y en periodos de tiempo muy largos.

La premisa de investigación sostiene que la vía para lograr relacionarse de manera diferente con los otros y para intervenir acertadamente sobre situaciones de violencia escolar, es la comprensión, última que pone al descubierto los significados para discutirlos, negociarlos y así llegar a la resignificación. Un año es insuficiente; pero, no innecesario el esfuerzo por cambiar la realidad. La idea intervención-transformación fue matizada por la de microintervención a partir de incidentes críticos que generaran pequeños cambios en la manera de actuar en las situaciones de violencia.

La microintervención respondió a la necesidad y obligación de las educadoras por intervenir en situaciones de violencia en sus centros escolares en el día a día, y los incidentes críticos se instituyeron como el mecanismo de extrañamiento de la realidad para la no habituación del fenómeno.

Los instrumentos aplicados fueron:

- Videograbaciones, en escuelas del preescolar y en las aulas del diplomado.
- Se solicitaron tres incidentes críticos por estudiante.

En esta ocasión se recuperaron las percepciones sobre la violencia escolar de las narrativas autobiográficas, las evocaciones y pretensiones elaboradas por las estudiantes durante el primer cuatrimestre.

### **Discusión: percepciones sociales de la violencia en y de las escuelas**

Una vez delineado el contexto discursivo del cual surgió esta ponencia y describir los instrumentos utilizados, se dan a conocer algunos resultados.

La argumentación se presenta a partir de tres ejes de reflexión que se amalgaman bajo el principio de bucle de recursividad:

1. La relación público-privado.
2. Infancia no es destino.
3. Estereotipos sociales construcciones situacionales.

Los ejes de reflexión expresan el proceso de apropiación y reflexión llevado a cabo sobre la lectura de Bruner (2008, 1999, 2013), con los que se pudo pensar la violencia desde la experiencia.

“Yo era feliz, al menos eso creía, vivía con mis padres y dos hermanos mayores. Pensaba que lo que pasaba en casa era normal, por ejemplo, si papá gritaba era porque nos portábamos mal y por eso lo merecíamos o si mamá lloraba y papá le pegaba era porque era mala; incluso, si él bebía y gritaba se debía a que yo no había querido jugar con él, sentarme en sus piernas y ser cariñosa de una forma que hoy se no estaba bien. Por esos días no me era difícil reír, jugar y acercarme a papá y mamá [...] Cuando entré a la primaria recuerdo que empecé a sentir que sufría, la idea de lo que era una familia cambió [...] al salir de sexto ya sabía que no estaba bien que papá golpeará a mamá o que jugara conmigo como lo hacía [...] de ahí en adelante los únicos sentimientos que me acompañan son los de vergüenza, tristeza y culpabilidad” (Autobiografía-3-C)

Bruner (1999) admite la importancia de la psicología popular como mecanismo sociocultural que hace posible la intersubjetividad; es decir, sostiene que todos los sujetos tenemos algo de psicólogos porque podemos interpretar a los demás al compartir códigos, emociones y significados. El fragmento autobiográfico de la estudiante muestra precisamente los procesos de construcción de intersubjetividad y socialización por los que atraviesan las personas. Es en la interacción del mundo de la familia con el de la escuela y la comunidad donde se produce al sujeto ético, estableciéndose lo correcto, lo incorrecto lo bueno, lo malo, lo normal o anormal, etc.

Es la familia el ámbito privado donde comienza la socialización y es en el contacto con lo público que se reafirma y continúa. El abuso físico, sexual o psicológico vivido en casa toma conciencia al momento de participar en otras comunidades de práctica; es en la relación de lo privado y lo público que la normalidad deja o comienza a serlo. La niña de la narración se hace consciente, cuando asiste a la escuela y convive con sus compañeras, que su padre actuaba mal y que la manera como estaba con ella, con su madre y sus hermanos era cuestionable moral, social y jurídicamente.

En lo privado se construyen discursos, se forma una cultura interna a través de la cual se rige la convivencia; por ejemplo, en la familia, en el trabajo o en la escuela se entretajan códigos, señales, significados y sentidos; no sólo reproducen el paradigma social y cultural y ambos espacios el privado y el público construyen al sujeto y condicionan sin determinar sus representaciones sociales, éticas y políticas (roles que expresan estereotipos sociales). De ahí la complejidad de la violencia escolar al ser ámbito donde las representaciones histórico-culturales se transmiten y son interiorizadas por los sujetos que en ella participan.

El conflicto escolar, producto del enfrentamiento entre el habitus institucional y el familiar, deviene en violencia al momento en que los esquemas de percepción, pensamiento y acción (propios de la escuela y de la familia) además de ser opuestos, se organizan en pares binarios antagónicos que expresan éticamente el polo positivo y el negativo.

“En la primaria fui educada por muchos profesores, unos amables otros no tanto. Me tocó todavía una época en donde padres y profesores y en general en la sociedad era visto como bueno que en la escuela te gritaran y pegaran, pues decían que era la manera de disciplinar y convertirnos en gente de bien. Yo misma así lo creía y siempre pensé que los castigos, golpes y demás los merecía” (Autobiografía-5-T)

La psicología popular de una cultura es conformadora de conductas y representaciones (Bruner, 1999, pp: 181), si bien, cada comunidad de practica o de aprendizaje configura sus propios significados, reglas, códigos... y éstos pueden ser antagónicos (como en el caso de la primera narración ofrecida); también es evidente que existe una cultura estructurante a través de la cual es posible la vida en sociedad. Los esquemas de representación y de acción de la realidad escolar no distaban mucho de los familiares o de la sociedad. En general se partía de una relación vertical del par binario adulto-infante, en donde el primer par simbolizaba el sujeto terminado y el segundo se encontraba en estado inicial de formación. La función social del adulto era la de modelar la conducta del infante por medio de la disciplina, erigida sobre la severidad, el castigo y la represión; por ello, el habitus familiar y el escolar compartían esquemas de representación y acción social.

## Conclusiones

En conclusión, la violencia es producto y efecto de los sujetos y las estructuras socioculturales y económicas, debido a que es resultado de practicas estructuradas y estructurantes.

## Referencias

- Bruner, J. ([1986] 2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bruner, J. (1999). *La educación puerta a la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. ([2002] 2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Argentina: FcE.
- Sánchez, J. (2017) “Indagaciones sobre Situaciones de Violencia: Narrativas Autobiográficas de Profesoras en Formación Profesional en Educación Preescolar”. En COMIE San Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2692.pdf>. Consultada el 5 de mayo de 2018.
- Sánchez, J.M. et al. (2013). ¿Dónde está la violencia escolar? En F.J. Pedroza Cabrera y S.J. Aguilera Rubalcaba (Coord.), *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México* (pp.15-30). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.