



## VIOLENCIA SIMBÓLICA EN NARRATIVAS DE BURNOUT DE MUJERES DOCENTES DE SECUNDARIA EN EL REGRESO A LA PRESENCIALIDAD DESPUÉS DE LA CONTINGENCIA SANITARIA POR COVID-19

**Ana Belem Diosdado Ramos**

*Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México*  
ana.diosdado@isceem.edu.mx

**Área temática:** A.15) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas

**Línea temática:** Sociedades del rendimiento. El burnout y la depresión como enfermedades de la época. *Mobbing* o acoso laboral en espacios educativos.

La competencia con los demás y consigo mismo.

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación



### Resumen

Esta ponencia da cuenta de una de las dimensiones del reporte final de una investigación colectiva del cuerpo académico *Convivencia y diversidad en entornos escolares* del ISCEEM, la cual tuvo como objeto de estudio la construcción social de violencia simbólica en la vida cotidiana de escuelas de educación secundaria.

Los resultados que presento corresponden a la dimensión con la que colaboré, la cual se enfocó en el análisis de la violencia simbólica desde una perspectiva de género. A través de entrevistas dialógicas (Arfuch, 1995) con profesores de telesecundaria y secundaria general del nororiente del Estado de México. Lo que me permitió acercarme a experiencias de cansancio y burnout que se configuran como violencia simbólica en las narrativas de docentes mujeres, en tanto que se naturalizan como parte de su vida cotidiana durante la contingencia por COVID-19 y el regreso a la presencialidad.

Los referentes teóricos de Gloria Anzaldúa (2000) sobre la categoría de frontera, como una experiencia que se atraviesa el cuerpo de los sujetos; de Byung Chul-Han (2013) sobre la sociedad del cansancio y la interiorización de sus esquemas de auto explotación; de Martha Lamas (1999) y Pierre Bourdieu (1999), sobre la perspectiva de género y violencia simbólica como herramientas analíticas para hacer visibles violencias veladas que subyacen en las narrativas de explotación, enfermedad y depresión de la vida cotidiana de los sujetos que habitan en los entornos escolares de este nivel educativo.

**Palabras clave:** Docentes, Narrativas, Rendimiento, Violencia simbólica, Violencia de género

## Introducción

Los antecedentes de estudio de la violencia, tanto a nivel nacional (Furlan, A. y Spitzer, T. C., 2013; Gómez, A. y Zurita, U., 2013; Perales, C., 2022; Poujoul, G., 2019; Pereda, A., Hernández, M. y Gallegos, M., entre otros) como internacional (Hernández, B. M., 2014; Parkes, J., Heslop, J., Johnson, F., Westerveld, R. y Unterhalter, E., 2016, por referir algunos), han señalado la pertinencia de establecer líneas específicas de exploración para el análisis y comprensión de la violencia simbólica, entendida como aquella que se naturaliza, normaliza e invisibiliza como parte de la vida cotidiana de los entornos escolares.

En atención a este señalamiento, los compañeros que integramos el cuerpo académico *Convivencia y Diversidad* del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) nos plantemos el objetivo de explorar las configuraciones de la violencia simbólica en los entornos de escuelas de educación secundaria. Mi colaboración como integrante de dicho cuerpo se enfocó en el análisis de experiencias docentes en el contexto del regreso a la presencialidad después de la pandemia por COVID-19. Para ello realicé entrevistas dialógicas con quince docentes de cinco escuelas de diferente modalidad y contextos semi-rurales y urbanos. En esta ponencia, presento una selección de narrativas que dan cuenta de experiencias de explotación y autoexplotación de las jornadas laborales, así como de las violencias que se develaron por la difuminación de la frontera entre el espacio público y privado.

El referente teórico de Gloria Anzaldúa (2015) sobre la categoría de frontera, entendida como espacio de cruce y fricción, me sirvió para analizar la configuración de la violencia simbólica en las experiencias que vivieron los docentes durante el regreso a la presencialidad. Sus narrativas dan cuenta del cruce que se dio entre el espacio público y privado de la vida cotidiana (Heller, 2011) de los sujetos durante la contingencia sanitaria y en el regreso a la presencialidad, como resultado de interacciones que tuvieron lugar en un entorno escolar diferente (Gómez y Zurita, 2013). En este sentido, la perspectiva de género (Lamas, 1999) me permitió plantear un análisis de las violencias que atraviesan a las docentes mujeres como responsables de tareas de cuidado que demandan su atención al mismo tiempo que se les exige el cumplimiento de su rol profesional como responsables del aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, las aportaciones de Byung Chul-Han (2013) fueron útiles para dar cuenta de la manera en que han mutado las configuraciones de la violencia simbólica en los esquemas de productividad extrema que se han instalado en la vida escolar y en la sociedad de manera general. De acuerdo este autor, se ha registrado un cambio de percepción de negativo a positivo que ha hecho que las manifestaciones de la violencia se tornen invisibles, virales y virtuales. Han (2013) advierte que un análisis realizado con base en los criterios que se utilizaban para las manifestaciones de la violencia en los modelos sociales del pasado nos pone en riesgo de pensar que dichas manifestaciones han disminuido o desaparecido. En este sentido, es importante cuestionar la supuesta disolución de figuras de opresión, represión y violencia.

Asimismo, retomé su reflexión sobre el lugar en el que ocurren las violencias, de acuerdo con Han (2013), la ubicación de las manifestaciones de la violencia se ha mudado a un nivel subcutáneo y sub-comunicativo, en el que ésta se revela de manera anónima, de-subjetivada y sistémica. Por lo que se hace necesario centrar el análisis en las manifestaciones macrofísicas de la violencia (Han, 2013), es decir, aquellas que van más allá de la agresión directa y se expresan de forma sutil, sin que por ello dejen de ser letales —por ejemplo, la violencia lingüística que puede ser di-famadora, des-acreditadora, de-nigradora o des-atenta—. Formas de violencia que se interiorizan, se desmarcan del otro y se dirigen hacia uno mismo, de manera mortal.

En este sentido, parafraseando a Han (2013): el triunfo del sujeto de la sociedad actual que se libera de las figuras de sujeción, autoridad y violencia externa puede leerse desde un análisis que permite observar la transformación de un sujeto que se ha transmutado en proyecto neoliberal del triunfo, es decir, un sujeto que se auto-exige, se auto-agrede y auto-explota hasta quedar abrasado (*burnout*), proyecto que se devela proyectil mortal que se dirige hacia uno mismo.

## Desarrollo

La transformación que sufrió la jornada de los docentes durante la contingencia sanitaria por la pandemia del Covid-19 y las demandas laborales se refieren en las narrativas docentes como una experiencia violenta por las condiciones de estrés que los atravesaron, tanto por la preocupación prioritaria de preservar su salud y la de su familia, como por el reto de dar cumplimiento a las demandas educativas que crecieron de manera exponencial:

Fue muy estresante y sigue siendo muy estresante, en el sentido que el gobierno nos ha bombardeado mucho, mucha carga administrativa, muchas situaciones de talleres, de cursos, actualizaciones, que ahora este taller, que ahora esta conferencia. El horario se extendió demasiado durante pandemia para nosotros. Nosotros trabajábamos, dábamos nuestra clase de manera virtual, todos los días, con cinco o seis alumnos, los que entraran, pero teníamos que dar nuestra clase. Empezábamos a las ocho de la mañana, como horario normal, terminábamos once de la mañana y de ahí, tenían su receso, por decir, los niños, para que almorzaran, que tomaran algo. Posteriormente, tenía que empezar a mandar sus evidencias y nosotros a revisar por celular, terminaba uno cansadísimo. Había unos, que como todo, entregaban a las nueve, diez de la noche y a esa hora había que revisarles. A veces, uno decía: “¡Ay, ya no quiero, ya no!” , pero, bueno, el compromiso ante todo, si ya te están entregando, pues... revísalo [...]. Entonces, sí era muy estresante trabajar por la mañana y después... pues, todos tenemos ocupaciones en casa: ¡Lidiar con los hijos en casa, tareas en casa, armar los proyectos, porque era armar completamente un proyecto, para mandárselos y que ellos pudieran trabajar, seleccionar actividades, buscar materiales complementarios! ¡Fue todo un reto y un

estrés tremendo! Cuando regresamos a presencial, dijimos “¡Bendito Dios!” (Docente de telesecundaria urbana).

La vida privada de las docentes se hizo visible, su exposición pública a través de las plataformas digitales dejó ver las violencias sistémicas que atraviesan a las educadoras. Su condición de género, asalariadas, enfermas y cuidadoras se hizo presente de manera explícita en las pantallas de las plataformas. Esta experiencia se vivió de manera abrumadora y agobiante, por lo que las docentes valoran el espacio escolar como un lugar en el que se puede escapar, aunque sea de manera temporal, de las responsabilidades del hogar:

Hace dos años, mi marido tuvo un derrame cerebral. Él era... bueno, es ingeniero. Tenía una vida exitosa, todo muy bien. Le da el derrame y no queda bien, entonces es como un cambio total para mí, mi vida entera cambió. Y el hecho de que yo trabajara fue lo que me ayudó, fue mi salida. Así... de que... sí, tengo obligaciones, me pasa esto, pero yo llego a un lugar y me olvido de esto. Aunque llegue a casa y regrese yo a esa parte. Entonces, el hecho de estar ahorita en grupo, para mí ha sido fabuloso, de verdad. Así como ellos sienten esa necesidad de platicarme, yo siento esa necesidad de distraerme y de escucharlos y decir: ¡no soy la única que sufro! (Docente de telesecundaria semiurbana)

La añoranza por el espacio escolar se vincula con pérdida de la delimitación temporal de la jornada laboral que servía como referencia para señalar la frontera entre el ámbito de lo público y lo privado, cuestión que se difuminó durante la contingencia sanitaria por Covid-19 y ha sido difícil recuperar aun cuando se haya regresado a la presencialidad. Resulta interesante observar la manera en que los patrones de productividad extendida y vigilancia se han instalado en la vida cotidiana de los sujetos, incluidos los estudiantes:

¡Estresante! (Jajajaja)... de verdad, yo creo que el mismo desarrollo de la tecnología nos ha estresado. Porque... antes... ¿cómo te mandaba mensaje tu director?: “¡Oye, haz esto!” Si no lo veía yo hasta el otro día. Sí, de verdad, yo siento que vivimos una época estresante, ya lo vivíamos desde antes de la pandemia, pero ahora, con la pandemia, se agudizó. La situación administrativa, de verdad, es algo que nos abruma, nos abochorna, nos estresa. Porque tenemos que entregar una planeación, ¿no?... y, bueno, es lógico, tienes que planear tus actividades. Pero, ojalá y todo se quedará en eso, en que tienes que entregar tu planeación, tienes que dedicarte a diseñar tus actividades. ¡Hay una serie de cosas que...! ¡Tienes que hacer la campaña de no sé qué...! ¡Qué tienes que ver este programa que nos enviaron! ¡Qué tenemos que mandar una relación de no sé qué tanto! Entonces, es esa parte administrativa la que nos abruma. ¡Ahora, cuando la

pandemia, se puso más fuerte! ¡Hacer la planeación, dar las clases en línea, revisar las evidencias! ¡Ahora envíame esto! ¡Ahora envíame lo otro! ¡Necesito evidencias antes de las dos de la tarde! ¡Cuándo los niños te las iban enviando hasta las cuatro de la tarde! ¡Regresamos y los niños se quedan con el hábito de mandar las evidencias! (Docente de secundaria general urbana)

La implementación de la educación a distancia puso en evidencia la brecha generacional y digital que afecta a un número importante de docentes, las docentes que colaboraron en esta investigación relataron las violencias que vivieron por el uso de estas tecnologías como el instrumento primordial en la relación educativa:

A mí, por ejemplo, en lo particular, se me dificultó muchísimo, porque soy de las maestras viejitas, el uso de la computadora, ¡Desde ahí, así como que: “¿Clases en línea?!” Y yo: ¡¿Cómo uso esto?! ¡El terror a la cámara! Porque nunca me han gustado las fotos y el hecho de que me vean en la pantalla, ¿no? Entonces, ese trauma de: ¡Enciende tu cámara y habla y esto! Entonces, dice uno, es parte de tu trabajo, pero es parte de lo que te cuesta. Ya tuve la presión de planear mis actividades, ahora voy con la presión mía, de mis emociones, de estar... ¡Ay, tengo que prender la cámara! Entonces, se van juntando, se va llenando, se va llenando y sí... por ejemplo, entre nosotros los maestros, hemos comentado esa parte de que ya, a veces, la cabeza nos duele. Yo, llegué un momento, de verdad, ahora que estábamos en pandemia, que no pude mover la mano, andaba yo así. La misma terapeuta que iba a tratar a mi marido, le digo, “Oiga, revísame, yo ya no aguanto”, porque yo ya no podía. Y empieza a sobarme y dice: “¡No, es que debe de cuidarse!” Ya, me explicó que era parte de que andaba yo con mucha presión. Dice: “¡el día que se quede inmóvil, como su marido, va a escarmentar!” Y, pues, sí, tuve que ir a unas sesiones de terapia porque me quedó inmóvil la mano de que teníamos muchísimo trabajo, entregar planeaciones, revisar, más en tiempo de término de semestre. Y hace poco, una maestra, ya con los parches que ponen, dice: “es que ya no podía mover la muñeca, ya nada más tenía tiesa la mano”. Entonces, sí nos ha pegado muchísimos esta parte de estrés a los maestros. Ahora que con los exámenes, ahora que participa en promoción horizontal, si no cómo te vas a quedar atrás. Que haz cursos y ahora mandan este curso y ahora mandan lo otro. ¡Ay, no, es... es estresante, sí de verdad! (Docente de telesecundaria semiurbana)

Por otra parte, la educación a distancia hizo que se invadiera el espacio privado de las familias de estudiantes y docentes, este cruce se encarnó en experiencias docentes de explotación, agotamiento y *burnout* que caracterizan a la sociedad del cansancio que describe Han (2013):

Sí, sí, sí afecta porque ya no es el mismo rendimiento, o sea en pandemia ya no era lo mismo, a lo mejor ahorita, ya, más energía, pero en pandemia, sí, llegaba el momento en el que decía: ¡Ay, Dios, no me quiero levantar, no me quiero levantar, son las siete, sonaba el despertador, no me quiero levantar! Y ya, era levantarse y, cansados de trabajar hasta noche, levantarse temprano, preparar clase. Pero, pues, al final de cuentas, es lo que nos gusta hacer, eso decidimos y pues creo que es lo más bonito que podemos hacer en pro de los alumnos. (Docente de secundaria general urbana)

El contexto específico del regreso a la presencialidad ha enmarcado experiencias que dan cuenta del cruce de lo privado —espacio familiar— y de lo público —el espacio común del entorno escolar— las cuales dan cuenta de las violencias que habitan en cada uno de estos espacios, pero también se observa la importancia de la escuela como el espacio de común que permite el abrazo con el mundo exterior:

Llega un momento en el que uno está estresado, en el caso, con mi familia, sí llego el momento en el que... yo tengo dos hijos pequeños, uno de cinco años y una niña de ocho años, el momento en que dije: “¡Ya, ya, ya, no quiero saber nada, no quiero gritos, no!” Porque ya era de... “¡Cállate, siéntate, ya, ponte a hacer la tarea!” Entonces, me estresaba porque no podía estar... ni terminar lo que estaba haciendo acá, ni terminar con la casa, ni terminar con los hijos y yo decía: “Ya, ya, ya, por favor, qué se termine esto”. Porque, yo sé que ahorita vengo, cumplo mi horario de trabajo, llegó y puedo destinar una o dos horas para mis hijos, tareas, comer con ellos, a lo mejor, medio limpiar casa, porque, bueno, no se termina de limpiar, medio acomodar y, a lo mejor, ya cuando ellos se duermen, ocho, nueve de la noche, pues dedicarme a lo que tengo de pendientes, ¿no?, “Ah, hoy me toca entregar planeación tal día, pues hoy empiezo”, entonces, ya planeas. Pero ya no es revisar hasta noche, ya no es que estás en la computadora y que ya escuchaste un ruido y que el niño ya está haciendo travesuras y que “¡Por favor, vete que estoy trabajando, déjame dar mi clase!” o “¡Mamá es que... a ver, por favor, váyanse para allá... mamá ya me pegó!” Y por la computadora todos escucharon y uno por dentro: “¡¿Y cómo le grito que se calle?!... “Ahorita voy, por favor, déjenme trabajar.” (Docente de secundaria general urbana)

Estas experiencias de cruce ponen en evidencia manifestaciones discursivas y corporales del espacio privado que emergen como conductas disruptivas en el entorno escolar. Se escuchan discursos que se relacionan con prácticas agresivas de los adultos de las familias de los estudiantes de secundaria. Las narrativas docentes dan cuenta del espacio escolar como el lugar para ejercer la escucha, en el que resuenan las manifestaciones de las violencias que

prevalecer en el ámbito privado de lo familiar: el cual puede vivirse como lugar del silencio, en el que no hay con quien hablar, en el que nadie está dispuesto a escuchar:

Los niños tenían esa necesidad de decir: escúchenme, ya no aguanto estar en mi casa. Y me lo dicen, cuando es el puente o el consejo técnico: ¡Maestra, es que la vamos a extrañar, es el único lugar donde me río! Y así lo expresan. Yo les digo: “¡Ay sí, ya se van a su casa y se olvidan de mí! ¡No, de verdad profa! En casa no hablo con mi mamá, no hablo con mi papá, se salen o pelean y cosas así. Una realidad que ellos vivieron en casa, ahora que estuvieron encerrados. (Docente de telesecundaria general semi-urbana)

Si bien se observa una respuesta docente de empatía, escucha, contacto y atención, también se hace presente una exigencia de contención y regulación de la propia conducta y el lenguaje:

A lo mejor se han identificado conmigo, a lo mejor soy esa parte maternal que ellos buscaban, por eso me estiman. Por eso se tratan de comportar, porque sí, una que otra mala palabra, por ejemplo: “Ay, ya me entró la huevonada” y yo: “A ver, qué pasó, eso no se dice así, yo también lo digo pero vamos a ubicarnos. Pero es parte de sus casas, parte de lo que vivieron, terminaron la primaria en casa, fueron casi dos años sin ir a la escuela. Entonces, sí muchos vienen con el uso de ese tipo de palabras. Pero en el fondo se saben frenar. (Docente de telesecundaria general semi-urbana)

Cabe reflexionar sobre esta respuesta docente ante las experiencias de violencia que emergen de los cuerpos que estuvieron en confinamiento durante dos años: ¿será suficiente la propuesta pedagógica de la autorregulación para la gestión del dolor que nos dejan las violencias que nos atraviesan? Un ejemplo evidente de la insuficiencia de esta propuesta es la confrontación de la práctica docente con los casos de abuso, incluido el sexual, que sufren los estudiantes en el ámbito de lo familiar y resuena en el espacio escolar:

...siempre los primeros filtros son los maestros. Entonces, ellos nos dicen: “he visto al alumno que es muy inquieto, no participa, contesta mucho, acusa a todos, está al pendiente de todos. No sé si puedes ayudarme a verlo”. Entonces, entramos a hacer observación o venimos a jugar con él. Entonces, ya, en todas estas dinámicas, podemos ver que algo tiene. Él sólo estaba por conducta. Hace un tiempo se acercan con la maestra Oli a decir que estaba en terapia y que ya no va a seguir y que la terapia la tomaba porque era una persona que tenía abuso por parte de un familiar. Datos que desconocíamos, datos que apenas hace semanas empezamos a conocer. ¿Qué nos toca? Pues, mandar a llamar a la mamá para poder gestionar que siga en terapias y que

pueda, también, tal vez, tener apertura, aquí con nosotros, para que nosotros podamos seguir trabajando con este alumno que se encuentra en primer grado. (Docente de apoyo USAER en telesecundaria semiurbana)

Se asume que el objetivo de la escuela es el cambio conductual de los sujetos, a pesar de que el contexto dé cuenta de condiciones estructurales sumamente violentas. La lógica de la unidad de apoyo a la educación es la de la intervención, se centra en el hecho de que las familias rindan cuenta de sus actos para garantizar un buen comportamiento del estudiante en la escuela, el dolor y su bienestar no parecen relevantes.

## Conclusiones

La construcción de experiencia de la exposición de la vida privada de las docentes colaboradoras se hizo posible gracias al ejercicio narrativo permitió que rememoraran las violencias que vivieron durante el uso de estas plataformas y la manera en que ello repercutió en su entorno familiar. En estos relatos emergieron los cambios que sufrió su jornada laboral durante la contingencia sanitaria por COVID-19 y esquemas de explotación laboral que laceraron su salud y estabilidad emocional. La frontera entre el espacio público y privado del ejercicio docente se diluyó y puso en evidencia las violencias de género a las que son sometidas las docentes mujeres, quienes se vieron en la necesidad de cumplir con su rol profesional al mismo tiempo y en el mismo espacio en el que deben atender las tareas de cuidado que les han sido encomendadas de manera simbólica.

Las manifestaciones de violencia simbólica durante la pandemia y en el regreso a la presencialidad se revelan en expresiones que se materializan a través del cuerpo o la palabra (Bourdieu, 1999) que dan cuenta de formas de dominación, explotación, auto explotación, control y regulación, tanto en el espacio privado, como público, así como en la frontera y cruce de ambos. Las experiencias de discursivas y corporales que emergen del dolor, agotamiento, enfermedad y soledad, se reconfiguran en el aula como conductas disruptivas que deben regularse. Además, se observa la interiorización del afán por mantener en operación el servicio educativo a pesar de los problemas emocionales, de salud o personales de los sujetos, por lo que dichas violencias se naturalizan y normalizan, aun cuando la pandemia ha concluido. Los límites que separan los horarios laborales-escolares de los destinados a realizar actividades privadas se hacen cada vez más difíciles de distinguir. Esto podría parecer un hecho aislado o fortuito, debido al carácter insólito de tener que educar en condiciones de confinamiento social, no obstante, esta transgresión de lo personal se observa también cuando los actores juzgan elementos identitarios o comportamentales de otros actores escolares como un elemento necesario para funcionar de manera adecuada en los esquemas sociales de productividad actuales.

## Referencias

- Anzaldúa, G. (2015). *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza*. México: UNAM-PUEG.
- Arfuch, L. (1995). "La entrevista, una invención dialógica". Paidós.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24 (67), 135-156.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 7-31.
- Furlan, A. y Spitzer, T. C. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: COMIE.
- Gómez, A. y Zurita, U. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlán y Spitzer, T. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 183-222). ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Han, B-Ch. (2013). *Topología de la violencia*. Editorial Electrónica Titivillus.
- Heller, A. (1994). *Sociología de la Vida Cotidiana*. España: Península.
- Hernández, B. M. (2014). El concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu y su aplicación en el ambiente educativo en algunas instituciones educativas bogotanas. Trabajo de Grado para obtener el título de Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Hernández, M., Ayala J. y Hernández, C. (Noviembre, 2019). Violencia escolar hacia las mujeres: aproximación a las experiencias de las profesoras. En Buendía, M. A. (Presidencia), ponencia en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Acapulco, Guerrero, México.
- Lamas, M. (1996). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género. En Lamas, M. (Comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 327-366). PUEG-UNAM-Porrúa.
- Parkes, J., Heslop, J., Johnson, F., Westerveld, R. y Unterhalter, E. (2016). *A rigorous review of global research evidence on policy and practice on school-related gender-based violence*. Londres: United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Peña, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), 62-75.
- Perales, C. (2022). *School-community relationships: a study of school convivencia in Mexico*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pereda, A., Hernández, M. y Gallegos, M. (2013). El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo. En A. Furlán y Spitzer, T. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 334-379). ANUIES, Dirección de Medios Editoriales - Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Poujoul, G. (Noviembre, 2019). Algunos aportes teóricos del estudio de las violencias a las perspectivas y prácticas de convivencia escolar. En Buendía, M. A. (Presidencia), ponencia en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Acapulco, Guerrero, México.