

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POST GRADO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

“Factores de riesgo y protección asociados a la violencia en la Institución Educativa

María Reiche en Puerto Nuevo - Callao”

Tesis para optar por el título de Magíster en Psicología
Comunitaria que presenta

JUANA MARÍA DEL ROSARIO SONO HERNÁNDEZ

Mag. Tesania Velázquez Castro (asesora)

Lima – Perú

2015



*A mis padres, por su amor, a ellos les debo todo
A mi amado esposo, por su apoyo incondicional
A mi suegra, por su apoyo y cariño*

Agradecimiento

Al profesor Juan García Murrugarra cuyo entusiasmo, optimismo y compromiso fueron muy motivadores para la investigación.

A la directora de la Institución educativa María Reiche, Doris Gutiérrez, quien autorizó la realización de la investigación y facilitó el encuentro con los profesores y niños.

A los niños integrantes de la orquesta Estrellitas de Puerto Nuevo, por sus testimonios y por las muestras de cariño y respeto hacia mi persona.

A Tesania Velázquez por las directrices metodológicas para la investigación y preparación de esta tesis, su pasión y amplia experiencia en investigaciones sobre violencia y estrategias de prevención enriquecieron el trabajo, además por su dedicación y acompañamiento como coordinadora de la maestría durante los tres años de estudio.

A Esther Wiesenfeld por su valioso aporte en la identificación del problema y en los demás apartados de la tesis.

A las docentes, las compañeras y compañeros de clase, en especial a Natalia Incio, por la amistad y el crecimiento académico.

Al Ministerio de Educación representado en la persona de Flor Pablo, ex Directora de Educación Primaria, por brindarme la oportunidad de conocer la experiencia desarrollada por la institución educativa María Reiche.

A mi comunidad del Movimiento de Profesionales Católicos, por su compañía y apoyo, a Luis Fernando, Paola, Karin, Roger y Liceli.

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo identificar los factores de riesgo y protección vinculados a comportamientos violentos en la institución educativa María Reiche, a partir de los testimonios del personal directivo, los profesores y estudiantes. La investigación revela como las interrelaciones violentas al interior de las familias y la aceptación social de la violencia como una forma de resolución de conflictos tiene una alta incidencia en comportamientos violentos de los niños en la escuela; por otro lado, muestra como la violencia estructural resultado de la impunidad e indiferencia de las autoridades regionales y nacionales frente a problemas como la contaminación ambiental por plomo acrecienta esta problemática. En contraste, la experiencia de la orquesta Estrellitas de Puerto Nuevo, impulsada por un profesor, es una iniciativa creativa que usa la música para trabajar aspectos emocionales de los niños y lograr aprendizajes; y para generar la participación y compromiso de los padres de familia, aspectos que se convierten en factores de protección para la promoción de la convivencia pacífica.

Palabras Claves: violencia en la escuela, factores de riesgo y protección, música y procesos comunitarios.

Abstract

This qualitative research has the objective of identify the risk factors and protective associated with violent behavior in Maria Reiche School based on the testimonies of managers, teachers and students. The research reveals how the violent relationships within families and social acceptance of violence as a form of conflict resolution has a high impact on violent behavior of children in the school, in the other hand, it also shows the structural violence as a result of impunity and indifference of the regional and national authorities about environmental pollution problems like the lead contamination, and its influence in the violent behavior. In contrast, the “Estrellitas de Puerto Nuevo” orchestra driven by a teacher is a creative initiative that use the music in order to work with emotional aspects of children and achieve learning; in addition, his ability for the involvement and commitment of the parents; aspects that become protective factors to promote peaceful coexistence.

Key words: violence at school, the risk and protective factors, music and community processes

Tabla de contenidos

Introducción	6
Factores de riesgo y protección asociados a la violencia en la escuela.....	8
Método.....	18
Contexto.....	18
Participantes.....	21
Técnicas de recojo de información	29
Procedimiento.....	30
Resultados y discusión.....	33
Conclusiones.....	67
Referencias.....	71
Apéndices.....	76

La violencia contra los niños, niñas y adolescentes es una constante en todos los países de América Latina, según las Naciones Unidas (2006) alrededor de 6 millones de niños, niñas y adolescentes latinoamericanos se enfrenten a la violencia y al abuso severo, incluyendo el abandono, y 80.000 mueren al año como resultado de los abusos cometidos por padres, madres o parientes. En el Perú, la información estadística publicada por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) (2014), registra mensualmente un aproximado de 9600 casos de violencia perpetrados contra niños y adolescentes de 6 a 17 años de edad. Sin embargo, esta información estadística representa una parte de la magnitud del problema, ya que, los casos reportados son aquellos que tienen consecuencias graves para la salud del niño y que generalmente la violencia tiende a aceptarse u ocultarse, más si se da en el contexto intrafamiliar.

Uno de los entornos en los que esta violencia se expresa es la escuela, en la que su uso como una forma de resolución de conflictos o de imponer disciplina está institucionalizado. Tal como se desprende del informe sobre violencia escolar en América Latina y el Caribe (Eljach, 2011) las vías de represión y la descalificación se mantienen vigentes, mientras que las alternativas centradas en el respeto de la dignidad y los derechos del niño se encuentran ante múltiples dificultades para imponerse como nuevo modelo (Naciones Unidas, 2006). Las experiencias que promueven la convivencia democrática y participativa en la escuela son aún incipientes.

La encuesta Global de Salud Mental Escolar (Ministerio de Salud, 2010) encontró que en el Perú 38% de los estudiantes reportan haber sido víctima de agresión física y cerca al 50% refiere haber sufrido una o más veces lesiones serias perpetradas por un estudiante, un docente, un director o un administrativo.

Esta problemática preocupa particularmente a la Psicología Comunitaria en cuyos objetivos se encuentra promover la convivencia basada en el reconocimiento del otro como sujeto de derechos (Arango, 2008). Los estudios realizados bajo los postulados de esta disciplina buscan investigar como las personas que comparten una situación problemática, como la violencia, logran encontrar caminos de transformación a partir de un trabajo cooperativo en un espacio colectivo, lo cual implica nuevas formas de interrelación, más afectivas, reflexivas, participativas y pacíficas.

Objetivos similares presentan organizaciones internacionales y gobiernos latinoamericanos; por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud reconoce que hay una

demanda por hacer investigaciones que permitan prevenir y mitigar las consecuencias de la violencia. La recomendación 2 del Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (2001) plantea la necesidad de aumentar la capacidad de recolectar datos que permitan sensibilizar a la población para que se reconozca el problema, y tomar acciones que conlleven a la promoción de conductas pacíficas.

La relevancia del problema, particularmente en el entorno escolar, ha propiciado el desarrollo de distintas iniciativas que tomando en consideración distintos aspectos de la vida educativa intentan prevenir y reducir el fenómeno de la violencia, a la par que fomentar valores coherentes con los principios de convivencia y promoción de la paz en lo que concuerdan organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, empresas privadas y la psicología comunitaria.

A nivel gubernamental, el estado peruano aprobó el Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia 2012 – 2021 a fin de garantizar que niñas y niños de 6 a 11 años de edad accedan a la educación primaria de calidad, intercultural, inclusiva, con cultura ambiental y libre de violencia. En respuesta, el Ministerio de Educación (Minedu) aprobó los lineamientos para la implementación de la Estrategia nacional contra la violencia escolar denominada “Paz Escolar” mediante resolución de Secretaría General N° 364/2014/Minedu.

La estrategia “Paz Escolar” incluye programas de formación a profesores en habilidades socio- emocionales, la conformación de equipos inter-disciplinarios (psicólogos, trabajadores sociales y profesores) para brindar asesoramiento a las instituciones educativas, talleres extra-horario para favorecer una vinculación positiva escuela/comunidad y herramientas para que los profesores implementen métodos de disciplina no violentos que promuevan la sana convivencia escolar. La preocupación del estado peruano por estos temas es sumamente importante en el sentido en que los contextos violentos generalmente están vinculados a pobreza, marginalidad y exclusión.

Esta investigación busca contribuir con la comprensión del problema a partir de la identificación de factores de riesgo y protección, con la finalidad de recrear nuevas maneras de promover una convivencia pacífica en la escuela basada en las necesidades e intereses de los niños. Está organizada de la siguiente manera: en el primer acápite se presenta una revisión bibliográfica que permitirá comprender el problema y las alternativas de solución implementadas en otros países. Seguidamente se describe la metodología utilizada, mencionando los participantes, las técnicas e instrumentos, el procedimiento realizado y los aspectos éticos. Luego, se presentan los resultados y la discusión de los mismos. Finalmente se exponen las referencias bibliográficas utilizadas y los contenidos anexos necesarios.

Factores de riesgo y protección asociados a la violencia en la escuela

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001) define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Además, la violencia se manifiesta mediante comportamientos agresivos ejercidos por una persona, un grupo o una institución, que manteniendo una posición dominante somete a su víctima mediante el uso directo o indirecto de la fuerza o la coacción, causándole un daño físico, psíquico o de marginalidad social (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Por otro lado, según el informe para América Latina “La violencia contra los niños, niñas y adolescentes” (Naciones Unidas, 2006), se puede sostener, desde el testimonio de los estudiantes, que el daño psíquico es el más frecuente en la escuela y se formaliza en los insultos, amenazas y trato humillante por parte de los profesores y los compañeros de aula; además, los estudiantes perciben como violencia, la imposibilidad de expresar sus propias opiniones.

Las causas de la violencia son múltiples, no existe un solo factor que explique en sí mismo por qué una persona es violenta y otra no, este comportamiento puede vincularse con factores biológicos; la historia personal; la influencia de la familia, amigos y compañeros involucrados en comportamientos violentos; el contexto de la escuela y vecindario; y las carencias económicas (OMS, 2001).

La reflexión sobre la violencia en la escuela precisa la comprensión de una interacción compleja de factores, como medidas disciplinarias; reglas de organización poco explícitas; falta de recursos humanos y materiales; bajos salarios del cuerpo docente y administrativo; falta de diálogo entre las personas que componen el ambiente escolar; falta de comunicación entre las familias y la escuela; causas estructurales; y las responsabilidades de los funcionarios y autoridades (Arango, 2010; Naciones Unidas, 2006). Una convivencia marcada por relaciones violentas tiene repercusiones en el desarrollo integral de los estudiantes ya que provoca mayor predisposición a sufrir limitaciones sociales, emocionales y cognitivas (Ministerio de Salud, 2010).

En la actualidad, a partir de diversos sucesos como el incremento de los índices de suicidio infantil, la gestión de las interacciones en la escuela constituye una problemática social y una preocupación para muchos gobiernos, como Chile, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú y Brasil, tal como lo reportan en las páginas web oficiales. Estos abordan el tema desde el enfoque de la convivencia y el buen vivir en leyes, políticas públicas y propuestas

curriculares a fin de combatir las diversas manifestaciones violentas en la escuela. Este enfoque de convivencia se refiere a las maneras como los seres humanos comparten cotidianamente un determinado contexto, es decir, las formas en las que compartimos la vida con otros y otras (Arango, 2008).

En el Perú, el Minedu aprobó en el año 2013 la Estrategia Nacional Contra la Violencia Escolar “Paz Escolar”, cuyos objetivos son promover iniciativas para reducir las tasas de violencia escolar, mejorar los logros de aprendizaje y mejorar la satisfacción con la vida de los escolares. A través del programa “Escuela Amiga” se orienta a mejorar la convivencia escolar y en el sistema especializado en el reporte de casos sobre violencia escolar (SíseVe) se registra y da respuesta a las denuncias. A nivel curricular, en el fascículo denominado “Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural” se define la convivencia como el desarrollo de capacidades basadas en la predisposición favorable a la vida en comunidad:

Supone estar atentos a la forma en que se producen y reproduce las distintas maneras de relacionarnos y reconocernos y, a la vez, las experiencias de tolerancia, colaboración y manejo de las diferencias, de la diversidad y de los conflictos, consustanciales a cualquier convivencia humana. Esta convivencia debe, además, generar oportunidades de crecimiento personal, que afirme y potencie la individualidad del sujeto, individualidad desde la cual nos podremos proyectar a participar. (Minedu, 2013, p.18).

Por otro lado, existen numerosas experiencias implementadas por organizaciones no gubernamentales para prevenir la violencia y promover la resolución pacífica de los conflictos. Por ejemplo, si se revisa la página web de experiencias en innovación social de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) se encuentra el Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes en Colombia y el Programa Prevención de Violencia a través de proyectos de resolución de conflictos y mediación de pares en escuelas con niños y jóvenes en riesgo en grupos de educación no formal en Argentina. Ambos orientados a la sensibilización de los actores de la comunidad educativa (padres, profesores, directivos y alumnos) sobre la importancia de la convivencia pacífica y el desarrollo de capacidades para resolver conflictos en base al diálogo y la tolerancia. En el Perú, la fundación Bernard Van Leer implementó el proyecto “Ser y decir para ser feliz” en alianza con el Gobierno Regional del Callao para mejorar el aprendizaje de los niños que viven en contextos de violencia y promover en las familias el buen trato a los niños.

La mayor parte de los trabajos realizados para prevenir y reducir la violencia en la escuela se ha centrado en los factores de riesgo y ha dejado de lado la identificación y reconocimiento de factores de protección que son los recursos con los que cuenta la comunidad educativa para revertir el problema, veamos en qué consisten estos factores.

Los factores de riesgo en la escuela son aquellos que mantienen una relación causal evidente con las conductas violentas que ocurren en la escuela, se trata de elementos o procesos que se dan al interior de las familias, en sus contextos barriales y al interior de la escuela que limitan el desarrollo de las potencialidades de los niños e incrementan la probabilidad de ocurrencia de un hecho violento (Amar, Abello y Acosta, 2003; OMS, 2001).

A partir del análisis de investigaciones científicas, se destacan como factores de riesgo los siguientes: la exclusión o sentimientos de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración a bandas identificadas con la violencia, facilidad para disponer de armas, la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen (Díaz-Aguado, 2005; Ministerio de Salud, 2010).

La historia de violencia de las familias se convierte en un potente factor de riesgo para los niños, capaz de convertirlos en maltratadores y agresivos, pues su aprendizaje social les enseña a resolver conflictos a través de la agresión física y verbal (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Ante problemas de indisciplina o incumplimiento de sus labores académicas, las madres y padres de familia castigan y golpean a sus hijos como medio de corrección, esta forma de interacción en las familias se extiende a la escuela. En ellas, el uso del castigo físico y verbal es recurrente y casi “institucionalizado” en las aulas de educación primaria, a pesar de que su uso como medio correctivo no se acepta desde una perspectiva de respeto de los derechos de los niños y niñas (Cuglievan, Estefanía, Rojas y Boggio, 2006).

El estudio comparativo Violencia Escolar en América Latina y El Caribe (Eljach, 2011), encuentra que en el Perú el 94% de las personas mayores de edad, encuestadas en septiembre del 2009, rechazó la violencia contra los niños y las niñas en las escuelas y estuvo de acuerdo con que los gobiernos deben prohibir cualquier tipo de violencia; además, el 91% afirmó que acusaría al maestro ante las autoridades si golpea a su hijo.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Cuglievan et al; (2006) en escuelas estatales de Lima, en las que la gran mayoría de profesores expresa su desacuerdo frente al castigo; sin embargo, en las entrevistas y en las observaciones de clases terminan

justificándolo y practicándolo. Los resultados sugieren una tendencia por parte de los profesores y padres entrevistados en avalar el castigo como una forma eficaz de manejo de la disciplina y de enseñanza/ aprendizaje en la práctica.

El castigo es conveniente en los momentos en los que es necesario: incumplimiento de las tareas; esta condicionalidad del castigo y su aceptación como método eficaz de corrección de conductas frente a la autoridad (“poco a poco empezaron a venir todos con su tarea”) forma parte no solo de la cultura escolar, sino también del imaginario social en nuestro país con relación a los métodos de crianza infantil y al estilo de relación vertical entre los adultos y los niños y niñas. (Cuglievan et al, 2006, p. 468).

El manejo de la disciplina en las escuelas prioriza el orden, el silencio, la inmovilidad y el acatamiento hacia lo que los mayores dicen; por otra parte, los instrumentos de gestión, como los reglamentos internos, son rígidos y su aplicación impone normas de conducta y disciplina que pueden hacer difícil la convivencia y provocar reacciones agresivas en los estudiantes y profesores (Minedu, 2013). Al respecto, llama la atención como para combatir la violencia se generan mecanismos que frecuentemente lo que hacen es reproducirla. Esta contradicción sugiere que quienes proponen tales normativas desconocen los puntos de vista de aquellos a los que va dirigida.

A ello se agrega la violencia entre pares, el estudio realizado por Díaz-Aguado (2005) para reportar la incidencia de violencia entre iguales en la escuela concluye que todos los estudiantes han tenido directa o indirectamente contacto con la violencia: como víctimas, como agresores o como espectadores. Los estudiantes que acosan a sus compañeros tienen por lo general una situación social negativa, relaciones negativas con los adultos, acentuada tendencia a abusar de su fuerza, dificultades para cumplir la norma, bajo rendimiento escolar; adicionalmente, son impulsivos, poseen escasas habilidades sociales y muy baja tolerancia a la frustración. En la mayoría de los casos, estos estudiantes cuentan con pares que les siguen como cómplices en sus agresiones; de este modo, se forman grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que no han tenido muchas oportunidades de protagonismo positivo en el sistema escolar. En relación a su familia, ellos comparten ausencia de relación afectiva, cálida y segura con los padres, principalmente con la madre; y han sido víctimas de métodos autoritarios y coercitivos, como el castigo físico (Díaz-Aguado, 2005).

No se puede negar que los profesores requieren formación para enfrentar los casos de violencia desde una perspectiva de ciudadanía democrática orientada a mejorar la

convivencia. Se debe buscar que las víctimas y los agresores puedan encontrar la ayuda que necesitan. De modo tal que la escuela se haga cargo de los hechos de violencia que ocurren entre los niños porque la justificación o permisividad puede ser interpretada por los agresores como apoyo implícito. Entonces es necesario que la escuela genere espacios de encuentro entre interpretaciones y soluciones sobre los problemas de indisciplina, de manera concertada con el estudiante, considerando que este pasa gran parte del tiempo en el recinto educativo; ya que no identificar y procesar el enojo o la tristeza en el aula afecta la atención y concentración de los estudiantes debido a que la mente se mantiene ocupada con estos pensamientos emocionales y, por lo tanto, los logros de aprendizaje son bajos (Albornoz, 2009; Díaz-Aguado, 2005).

Por el contrario, los factores de protección son aquellos que en la escuela ayudan a promover una convivencia pacífica, y facilitan el desarrollo personal. Entre los más importantes podemos consignar los siguientes: cualidades, situaciones, condiciones, experiencias individuales y colectivas asociados a modelos sociales positivos y solidarios; colaboración entre la familia y la escuela; oportunidades para el buen uso del tiempo libre; y grupos de pertenencia constructivos o adultos disponibles y dispuestos a ayudar que influyen potencialmente disminuyendo las probabilidades de caer en un comportamiento de riesgo. Estos factores al enriquecimiento de las dimensiones individual, social y universal de los seres humanos en la vida cotidiana (Camacho y Rojano, 1990; Díaz-Aguado, 2005; y Garmezy y Rutter, 1983).

La familia es el principal factor de protección por la cercanía con los niños, fundamental en su proceso de socialización. Ella constituye la principal red de relaciones y fuente de apoyo, en dicho entorno el sujeto adquiere normas de convivencia que luego se reflejará en los ámbitos escolares y sociales, de modo que la familia se convierte en imprescindible para el desarrollo sano y equilibrado del niño (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

La escuela es el segundo contexto determinante para el desarrollo equilibrado de los niños, tiene un papel importante en la prevención y mitigación de conductas violentas, ya que, es el ambiente físico que ofrece a los niños, niñas y adolescentes aprendizajes para iniciar su vida en comunidad. La escuela es el primer espacio público responsable de promover la buena convivencia en la que la confianza, el respeto mutuo y la equidad son la base de las interacciones presentes y futuras.

El estudio realizado por Díaz-Aguado (2005) mostró que los procedimientos educativos participativos, como el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos, son de

gran eficacia para prevenir la violencia escolar; y, simultáneamente, favorecen que los estudiantes desarrollen sus propios proyectos educativos, generan lazos de cooperación entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa y promuevan alternativas de resolución pacífica de conflictos.

La promoción de la participación a través de manifestaciones artísticas ha mostrado sus beneficios particularmente en contextos de pobreza. Según Abreu (2009) desde que el niño asume un instrumento con un maestro, ya no es un niño pobre, es un niño en ascenso hacia un nivel profesional de acción que lo convierte en un ciudadano pleno. Este autor justamente ha promovido en Venezuela el Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles, con el cual ha logrado reconocimiento internacional por su función preventiva, dado que promueve el uso adecuado del tiempo libre para evitar la incursión de los niños y jóvenes en el consumo de drogas, el alcoholismo, la prostitución y la violencia, a la vez que mejora el rendimiento escolar (Hemsey, 2004). Además, la experiencia de la orquesta posibilita a niños y jóvenes pobres la oportunidad de plantearse metas, planes, proyectos, sueños, enriqueciendo de esta forma su sentido de vida, “en el momento que se instaura la percepción crítica en la acción misma se desarrolla un clima de confianza y esperanza que conduce a los hombres empeñarse en la superación de “las situaciones límite” (Freire, 1970, p. 96). Pinto (como se citó en Freire, 1970) define las situaciones límite como el margen donde empiezan todas las posibilidades, la frontera entre el ser y el más ser. Para Abreu (2009) es un proceso de rescate social, de transformación cultural profunda; para este economista y músico, lo más trágico de la pobreza no es la falta de pan y de techo, es el sentirse nadie. Similares experiencias encontramos en el marco de la Psicología comunitaria que han utilizado manifestaciones artísticas (teatro, arte cinético, música, cerámica y escultura) como estímulo para promover la participación comunitaria para la transformación social.

El Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela ha logrado un efecto multiplicador en diferentes países de Latinoamérica, como Colombia, Ecuador, Trinidad y Tobago, México, Jamaica, Chile, Brasil, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Panamá, Costa Rica, Cuba y Uruguay. De este modo, el programa logró crear el Sistema Mundial de las Orquestas y Coros Infantiles con el aporte de la UNESCO en 1995. Desde mayo del 2012, esta experiencia se replica en el Perú liderada por el tenor peruano Juan Diego Flórez, bajo el nombre de Sinfonía por el Perú. Ella está integrada por la orquesta sinfónica infantil y la orquesta sinfónica juvenil, que se organizan en núcleos. En la actualidad existen, trece núcleos en ocho regiones del Perú, integrados por 160 niños. Esta

experiencia tiene como finalidad la capacitación, prevención y recuperación de los grupos más vulnerables del país, otorgando a los niños de bajos recursos la oportunidad de desarrollo personal, intelectual, espiritual, social y profesional.

En efecto, las experiencias desarrolladas en América Latina demuestran que las orquestas infantiles tienen impacto en las siguientes tres esferas: 1) personal social, la música como fuente de desarrollo humano, intelectual, afectiva, autoconcepto, autoestima, seguridad y confianza en sí mismo; 2) familiar, se destaca el apoyo incondicional de los padres de familia, el niño se constituye en un modelo para su madre y su padre, y al sentirse importante para su familia empieza a buscar nuevos caminos de superación y 3) comunitaria, las orquestas se revelan como espacios creadores de cultura (Abreu, 2009).

Adicionalmente, las orquestas infantiles favorecen el trabajo en equipo, se promueve la cooperación como un valor importante; por ejemplo, seguir las pautas dictadas por un líder, capacidad de espera, paciencia, constancia, solidaridad, disciplina, compromiso, responsabilidad y el valor del aporte individual para el logro colectivo

Los integrantes de la orquesta adquieren la vivencia de formar parte de una organización que tiene objetivos claros, experimentan la coherencia y efectividad del trabajo en equipo (sentirse parte de) y reciben la recompensa a sus esfuerzos a través de los aplausos, lo que fortalece su espíritu e intelecto. (Hemsey, 2004, p. 154).

La dinámica cooperativa que promueven las orquestas coincide con los postulados de la Psicología Comunitaria. Para esta disciplina la comunidad es la interrelación entre individuos heterogéneos que comparten una historia vivida, sentimientos, necesidades, deseos, proyectos y la satisfacción de las necesidades beneficia a lo colectivo y a lo individual al mismo tiempo (Montero, 2004). Todo lo cual, según McMillan y Chavis (como se citó en Montero, 2004), constituye un sentido de comunidad que los anima a estar juntos y comprometidos.

Para los procesos pedagógicos en la escuela, el trabajo cooperativo influye en tres resultados: esfuerzo para el logro, las relaciones interpersonales positivas (los alumnos se preocupan tanto de aumentar sus propios logros como el de sus compañeros) y la salud psicológica (interacción positiva alumno- alumno), todo lo cual se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. (Johnson, D. y Johnson, 1999)

El pensamiento crítico desarrollado a partir de la acción colectiva es un aspecto importante para favorecer procesos de problematización que conlleven a la transformación.

La problematización es una metodología que promueve la psicología comunitaria para generar una actitud crítica sobre la situación actual, es decir, hacer conexiones afectivas y cognitivas para tomar una postura política que permita el cambio (Montero, 2003). Parte de la hipótesis de que la naturalización de la situación actual evita que las personas que sufren carencias tomen acciones para transformar su propia vida, se conoce como naturalización cuando las personas perciben una situación problemática que les afecta como el modo natural de ser de las cosas, lo cual bloquea la acción para el cambio; por ello, la reflexión crítica permitirá un proceso de desnaturalización para la transformación y liberación (Montero, 2003). En ese sentido, la problematización es un proceso interno de los integrantes de la comunidad en un espacio colectivo de aprendizaje mutuo.

Otra experiencia vinculada a procesos de problematización a través de la música es la musicoterapia educativa (MTE), desarrollada en Australia, está centrada en el uso del piano y la improvisación como intervención positiva en adolescentes escolares, con el fin de explorar en su vida emocional para mermar el impacto de los problemas de violencia. Esta experiencia demuestra que atender las necesidades emocionales del alumnado de alto riesgo, reconocerlas y abordarlas adecuadamente, genera como resultados adultos con mayor autoestima y mayores capacidades para el compromiso y el trabajo (Albornoz, 2009).

Albornoz (2009) define la música como “la expresión humana que utiliza la organización del sonido para expresar pensamientos emocionales, reafirmar la identidad, y describir significados existenciales” (p.68). Se identifican cuatro métodos principales: la composición de canciones, la improvisación, la re-creación (cantar) y la recepción (escuchar a otros cantar). Estos permiten explorar la vida emocional del alumno, el autoconocimiento a través de experiencias musicales, todo lo cual es muy importante para el desarrollo integral del niño y sus interrelaciones. Negar la vida emocional puede generar ansiedad y afectar la salud mental de los estudiantes (Morgado, 2010; Albornoz, 2008).

Entonces, las experiencias artísticas representan un aporte importante para promover la convivencia participativa en la escuela, ya que como hemos descrito promueven relaciones interpersonales positivas y contribuyen con el manejo de la gestión de las emociones en la escuela, lo cual es crucial para que los alumnos aprenden las competencias requeridas para tener una vida equilibrada y próspera, considerando que el trabajo desarrollado en el recinto está basado en interacciones y el ejercicio docente es una práctica eminentemente emocional (Casassus, 2013). La música moviliza las emociones y además es una oportunidad idónea para rescatar la importancia de la dimensión emocional y su vinculación con los procesos de aprendizaje, aspecto muchas veces relegado en las escuelas.

Al respecto, Casassus (2013) plantea cinco competencias que los directores deben desarrollar para la gestión emocional de la escuela: 1) comprender la naturaleza emocional de los problemas, la relación entre profesores, la relación con los alumnos, la relación con los padres o apoderados y la relación consigo mismo. De acuerdo con el filósofo “cuando se comprende que gran parte de los problemas de la escuela son de naturaleza emocional, entonces se comprende que las soluciones se encuentran en el plano emocional” (p.10); 2) ser capaz de contener las situaciones y a la vez dar espacios de seguridad emocional y de democracia para gestionar los conflictos; 3) reconocer cuál es la cultura respecto de las emociones, si se expresan o no, reconociendo que la expresión de las emociones tiene un fuerte impacto en el clima escolar logrando personas más auténticas, vitales e integrales; 4) comprender las relaciones entre emoción y acción, emoción y cognición para gestionar las emociones y los estados de ánimo en la escuela “para un gestor es difícil movilizar una escuela en la que las personas dicen que nada va a funcionar, que por más esfuerzos que se hagan, nada va a cambiar” (p.13); y 5) comprender cómo sus emociones le impulsan a tomar las decisiones que toma.

Por consiguiente, la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, profesores, directivos y padres de familia es vital para recrear nuevas maneras de resolver conflictos. La participación genera compromiso y este es un elemento motivador para la superación de la situación negativa (Montero, 2003); por lo tanto, la comunidad educativa debe generar espacios colectivos de diálogo y aprendizaje mutuo para abordar el problema de la violencia y diseñar iniciativas de prevención.

La implementación de las iniciativas para la prevención de la violencia convoca a otros actores, además de la comunidad educativa, como las autoridades gubernamentales y las empresas privadas. En la actualidad existe un creciente interés de las empresas por financiar proyectos educativos en el marco de lo que se conoce como Responsabilidad Social Corporativa (RSC), referida al compromiso de las empresas por minimizar los impactos sociales, ambientales y económicos de la acción empresarial (Correa, Flynn, y Amit, 2004).

En el Perú existe una variedad de iniciativas sociales implementadas con el soporte económico de la empresa privada y en esta línea el Minedu promueve y lidera la mesa Alianza Pro educación constituida con la finalidad de articular las iniciativas y programas del sector privado y la sociedad civil para mejorar los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes en un marco de derechos y participación ciudadana. Este contexto es una

oportunidad para poner en marcha iniciativas orientadas a reducir la violencia en la escuela y promover una cultura de paz.

Considerando que la violencia en la escuela convoca actualmente a la mayoría de países en la región desde distintos ámbitos gubernamentales, sociedad civil y empresa privada; y que la resolución de situaciones problemáticas implica la identificación de necesidades y recursos (Montero, 2003) esta investigación se propone identificar los factores de riesgo y protección vinculados a la violencia presentes en la institución educativa María Reiche ubicada en el asentamiento humano Puerto Nuevo de la provincia constitucional del Callao.

Las preguntas orientadoras son ¿Cuáles son los factores que tienen una vinculación directa con los comportamientos violentos de los niños en la escuela? ¿De qué manera la violencia presente en el contexto de Puerto Nuevo incide en comportamientos violentos en la escuela? ¿Cuáles son los factores de protección que promueven una convivencia pacífica? ¿Cómo la experiencia del proyecto piloto de innovación pedagógica “Tocando y Cantando Aprendo a Leer – TYCAAL” se convierte en una estrategia creativa para reducir la violencia?, para lo cual se realizará una revisión crítica de la experiencia desde la perspectiva de los protagonistas: profesor y alumnos.

Método

La metodología empleada en esta investigación es cualitativa, cuya virtud es la incorporación de las distintas voces de los actores, estudiantes y profesores, desde su propia experiencia (Rojas, 1993; Wolcott, 2003). La investigación cualitativa permite aproximarse a la subjetividad e intersubjetividad de los actores y sus implicancias desde lo cual se busca comprender la realidad (Mejía, 2002), en este caso identificar los factores de riesgo y protección asociados a la violencia en la institución educativa María Reiche.

Asimismo, promueve valores como el respeto y las relaciones de equidad entre los agentes internos y externos (Montero, 2003); lo que significó que los informantes claves conozcan desde el inicio los objetivos, metodología y técnicas de recojo de información; que tuvieran oportunidad de plantear sus dudas y estas sean absueltas. Generar un clima de confianza y apertura fue condición necesaria para acceder a los testimonios de los actores, generalmente invisibilizados en la esfera pública.

Las investigaciones cualitativas rescatan el cambio como característica inherente a los fenómenos sociales (Mejía, 2002), lo cual converge con los postulados de la Psicología Comunitaria que plantea metodologías para provocar la reflexión crítica sobre las situaciones problemáticas que vive una comunidad, al mismo tiempo, que pone énfasis en las capacidades y potencialidades de las personas para la transformación y cambio (Montero, 2006). En ese sentido, esta investigación no se centra solo en los factores de riesgo, sino que rescata las iniciativas creativas implementadas en la escuela para revertir las conductas violentas y promover la convivencia pacífica.

Contexto.

La institución educativa María Reiche está ubicada en el asentamiento humano Puerto Nuevo, en la salida marítima del Callao. Este puerto se caracteriza por ser muy importante para el desarrollo del Perú, en él se realizan actividades económicas, como la importación y la exportación de diversas mercaderías. Paradójicamente, sus habitantes viven en condiciones de extrema pobreza, altos niveles de contaminación ambiental, bajo nivel organizativo, y en un ambiente de alta violencia. Puerto Nuevo es conocido como “zona brava”, intervenciones policiales reportan captura de delincuentes requisitoriados, indocumentados, personas que portan armas de fuego sin licencia, comercializadores de drogas como cocaína y marihuana (Perú 21, 04/05/2013).

Puerto Nuevo cuenta con una población total de 6994 habitantes siendo el 27% el grupo etario de 0 a 17 años. Su clima presenta un alto grado de humedad, frío intenso,

neblina, lloviznas frecuentes y vientos fuertes con levantamiento de arena, lo que genera que la población presente problemas respiratorios. El 95% de las viviendas cuenta con servicio de agua potable y desagüe mediante red pública, estas, en su mayoría, son prefabricadas de material de madera, y albergan unidades multifamiliares con gran hacinamiento (Dirección Regional de Salud del Callao, 2012).

Existe en el asentamiento humano dos instituciones educativas que cubren los servicios de inicial y primaria y un centro de salud, instalado desde 1994. Este último identifica como riesgos para la salud en la zona: alto índice de drogadicción, delincuencia y prostitución; violencia familiar y social; y exposición a la contaminación por plomo.

Debido a que se encuentra ubicado cerca a la salida marítima más importante del país, en su área funcionan muchas empresas dedicadas a la exportación e importación, entre las que destacan las siguientes:

- Terminal Norte Multipropósito del Puerto del Callao, diseñado para el manejo de carga contenedorizada y carga general como: metales, granos, fertilizantes y químicos, carbón, vegetales, aceite de pescado, maquinarias, carga rodante entre otros (véase www.apmterminalsallao.com.pe).
- Empresa de Servicio de Limpieza Municipal – Eslimp Callao S. A., encargada de la gestión de residuos sólidos; gran parte de las madres de familia de la institución educativa María Reiche trabajan como personal operario de esta empresa;
- IMPALA PERU S.A., empresa mundial especializada en el transporte y almacenamiento de metales, concentrados de minerales y carbón. La relación de la empresa con la población de Puerto Nuevo es bastante conflictiva, debido a que sus operaciones ocasionan alta contaminación por plomo en la sangre.
- Mobil Oil del Perú S.L.R, polígono industrial dedicado a la fabricación de productos derivados del petróleo.

Las empresas y los transportistas son víctimas permanentes de extorsión y pago de cupos exigido por la población de manera violenta, mediante el empleo de armas de fuego.

Según el Proyecto Educativo Regional del Callao 2010 – 2011(PERC), uno de los principales problemas del asentamiento humano es la contaminación ocasionada por el almacenamiento y transporte de concentrados de plomo. Esto se debe a la inadecuada infraestructura de los depósitos y a la forma de almacenaje que, al realizarse a la intemperie, propicia el traslado de material particulado a diferentes zonas por la acción del viento. La precariedad de las viviendas, el almacenaje de agua en reservorios y el tránsito pesado, que

destruye las pistas ocasionando la generación de polvo, incrementan las posibilidades de riesgo de contaminación ambiental.

Estos almacenes se encuentran ubicados a escasos metros de la institución educativa María Reiche, creada mediante Resolución Ministerial N° 993 del 30 de marzo de 1971, que atiende a una población de 120 alumnos de entre 6 a 14 años de edad distribuidos en los 6 grados de educación primaria. En esta institución, se han reportado elevados niveles de plomo en la sangre de los estudiantes. Un estudio realizado por el Gobierno Regional del Callao (2010) encontró una relación estrecha entre los niveles de plomo en la sangre de los niños y el rendimiento escolar, concluyendo que existe una relación inversa a mayor nivel de plomo en la sangre, menor es el rendimiento escolar de los niños. Según la Evaluación Censal de Estudiantes (Ministerio de Educación, 2012) el 71.4% de niños matriculados en el segundo grado no alcanzan las competencias requeridas para la comprensión lectora y el 66.7% resuelve situaciones sencillas y mecánicas en matemática.

El plomo es considerado un metal tóxico para los seres humanos ya que ataca al cerebro y al sistema nervioso central, según la OMS (2014) no existe un nivel de contaminación en la sangre que pueda considerarse exento de riesgo, incluso las concentraciones que no superan los 5 mg/dl, antes considerados seguro, pueden causar disminución en la inteligencia, problemas de comportamiento y dificultades de aprendizaje.

El análisis situacional del centro de salud de Puerto Nuevo, realizado en el año 2012, registra que los niños en edad escolar tienen índices de contaminación que varían entre los 50 y 60 mg/dl, por consiguiente, se trata de una zona de alta contaminación de plomo, lo que conlleva serios problemas de la salud. La población más afectada son los niños debido a que su metabolismo permite una mayor absorción del mineral, según la OMS (2014) entre cuatro y cinco veces mayor que los adultos, causándoles problemas en su crecimiento, déficit de atención, trastornos de aprendizaje y conducta, retardo del desarrollo psicomotor y disminución del coeficiente intelectual. Se observa la presencia de niños hiperkinéticos, con retardo en el crecimiento y alteraciones en la conducta. Lo cual coincide con los problemas identificados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (2005) además de la alta tasa de deserción escolar y los bajos niveles de conclusión oportuna de la educación primaria.

Por ello, a las instituciones educativas ubicadas en el asentamiento humano y alrededores se las conoce como la red del plomo (Gobierno Regional del Callao, 2010).

Para contrarrestar la problemática de violencia y bajos logros de aprendizaje en la institución educativa María Reiche, desde el año 2011 se desarrolla el proyecto “Tocando y Cantando Aprendo a Leer – TYCAAL” liderado por el profesor Juan García Murrugarra,

quien aprovecha sus habilidades artísticas desarrolladas durante la niñez y adolescencia, con la finalidad de promover la comprensión lectora, pronunciación, concentración y disciplina con los estudiantes.

El proyecto se inició utilizando sonidos del cuerpo e instrumentos elaborados de manera artesanal (botellas plásticas con piedritas). Gestiones posteriores realizadas por el profesor lograron que la Planta de Lubricantes Mobil Oil del Perú, ubicada cerca al colegio, done instrumentos musicales y así nace la orquesta Estrellitas de Puerto Nuevo integrada por 15 estudiantes.

La metodología consiste en: preparar párrafos impresos para que los niños escriban; tocar melodías al ritmo de reggaetón, utilizando el órgano para acompañar la lectura; todos los niños leen cantando en voz alta al ritmo de reggaetón; luego se usa un micrófono para que los niños lean individualmente, inician los niños con mayor fluidez y luego estos niños acompañan a los niños que presentan mayores dificultades para la lectura; al terminar cada lectura, los demás niños aplauden; y finalmente se indica como tarea para la casa, la lectura del párrafo con la familia.

Posteriormente, el proyecto implementó acciones para educar la voz de los niños con ejercicios sencillos de respiración, a la vez que aprendían a tocar un instrumento musical. Según sus habilidades y preferencias los niños fueron asumiendo distintos roles tales como: cantantes, animadores, bailarines, organista, baterista etc. Como resultado de un año de trabajo surge la conformación de la orquesta “Estrellitas de Puerto Nuevo” que cuenta en su repertorio con el poema Masa en versión rock y el poema Los Heraldos Negros en versión huayno.

Como resultado del proyecto, los niños han mejorado sus aprendizajes en dos competencias: comprensión lectora porque leen con mayor fluidez, dan mejor entonación y respetan los signos de puntuación; y producción de textos, componiendo canciones: “A mi maestro”; “Asistencia a la escuela” y “Soy”.

La experiencia fue presentada por la Dirección Regional de Educación del Callao, en el año 2012, en la celebración del Día del Logro, en la que participó el Viceministro de Gestión Pedagógica y la Directora de Educación Primaria del Ministerio de Educación reconociendo la experiencia como una buena práctica pedagógica. Este evento difundió la experiencia, causando interés en muchos medios de comunicación masivo como el diario La República (véase <http://www.larepublica.pe/02-09-2012/las-estrellitas-de-puerto-nuevo>), diario El Correo y América Televisión, quienes han difundido los beneficios del proyecto

para los estudiantes y para la comunidad, principalmente porque se trata de un proyecto educativo implementado en una zona de alta violencia como Puerto Nuevo.

Participantes

Los participantes de este estudio son integrantes de la institución educativa María Reiche. Según el reglamento de la Ley General de Educación N° 28044, la comunidad educativa está conformada por los estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, administrativos, ex alumnos y miembros de la comunidad local. Para esta investigación se seleccionó intencionalmente a los integrantes de la comunidad educativa que están en contacto diario, y que enfrentan de manera conjunta las diversas problemáticas y necesidades de la escuela: estudiantes, profesores y directivos; y, cuya interrelación se acerca a los enfoques de comunidad planteados por la psicología comunitaria, en el sentido de que comparten una historia común, sentido de pertenencia y tienen demandas similares (Montero 2003).

A continuación presentamos la descripción de los participantes:

Directora de la institución educativa, responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo, cuyo rol está vinculado con la promoción de las relaciones humanas armoniosas, el trabajo en equipo y la participación de los miembros de la comunidad educativa (Ley 28044).

Profesores, se seleccionaron 4 profesores según años de servicio: 2 profesores con menos de cinco años de servicio y 2 profesores con más de 20 años de servicio; y según cuota de género dos hombres y dos mujeres, a quienes se entrevistó en el momento del recreo de los estudiantes.

Profesor Juan García Murrugarra, informante clave en su calidad de docente y promotor del proyecto “Tocando y Cantando Aprendo a Leer – TYCAAL” quien tiene más de 20 años de servicio en la institución educativa María Reiche.

Integrantes de la Orquesta Estrellitas de Puerto Nuevo, 15 niños entre los 10 y 15 años de edad que cursan el quinto grado de educación primaria. 13 niños participan desde el año 2011 en la orquesta y 2 niños se han integrado en el año 2013, año en que se realizaron las entrevistas. El 80% de los niños viven con madres solteras o tutores (abuelos y/o tíos), quienes cuentan con trabajos precarios como lavado de ropa ajena, limpieza de rieles. Los niveles de pobreza de sus familias conlleva a que los niños asuman desde temprana edad labores como: venta de golosinas y agua, cargar artículos de venta, actividades domésticas de responsabilidad dentro del hogar (cuidado de los hermanos menores, cocinar); labores

priorizadas en muchos casos por las madres o tutores por sobre la necesidad de asistencia del niño a la institución educativa. (Proyecto Educativo Institucional – PEI, 2005).

Técnicas de recolección de la información

Las técnicas de recojo de información seleccionadas fueron entrevista individual y grupal y sistemas conversacionales

La entrevista personal permitió indagar exhaustivamente, a partir de una guía de preguntas preparada para conocer la percepción de los profesores y directora (anexo 1: Guía de preguntas). Se desarrolló una entrevista personal dirigida, en la que se cuidó la privacidad del espacio para que el entrevistado hable libremente (Mejía, 2002).

Sistemas conversacionales que a diferencia de la entrevista a profundidad, en la que el entrevistador pregunta y el entrevistado responde, requiere mayor tiempo para facilitar la expresión abierta y comprometida, implica a las personas emocionalmente logrando obtener información con mayor calidad y legitimidad (Gonzales, 2007); por ello, se utilizó para recoger información del profesor Juan García Murrugarra, con quien inicié contacto desde la primera visita a la institución educativa y motivo esta investigación. Para estimular la conversación se propuso preguntas generales como: ¿Cómo describes a la institución educativa? ¿Por qué te gusta y por qué no te gusta trabajar en la institución educativa? ¿Cuáles han sido tus mejores y peores experiencias en la escuela?

A partir de las reflexiones que surgieron como producto de la conversación, se planteó preguntadas a fin de ahondar en la reflexión. A pesar de que no se planificó tiempo límite para esta actividad se procuró en todo momento no interrumpir las labores académicas de los estudiantes, como fue acordado en las reuniones iniciales. Se programaron tres encuentros con una duración promedio de entre 15 a 20 minutos.

Entrevista grupal con los niños integrantes de la orquesta “Estrellitas de Puerto Nuevo”, en el aula, (Mejía, 2002), para lo cual se establecieron reglas de participación como levantar la mano para hablar y escuchar en silencio cuando habla el compañero. Se preparó una guía de preguntas para este fin, las cuales fueron: ¿qué significa para ustedes la orquesta?, ¿cómo se sienten de formar parte de ella? , ¿Qué es lo que más les gusta y lo que menos les gusta de la institución educativa? Se procuró en todo momento la participación de todos los niños y niñas. Este ejercicio grupal permitió además registrar a través de la observación la forma como los niños se relacionan en el aula.

Procedimiento.

Se partió de un proceso de familiarización que fue imprescindible para generar lazos de confianza con la comunidad educativa, indagando sobre sus preocupaciones, expectativas

y experiencias positivas y negativas con investigaciones anteriores; asimismo, para clarificar los objetivos y compromisos, encontrando puntos de vista comunes sobre los intereses con referencia al presente trabajo (Montero, 2003); para ello, se realizaron varias reuniones con el personal directivo y el profesor iniciador del proyecto TYCAAL, quienes facilitaron un primer acercamiento con la experiencia. El proceso de familiarización incluyó también la revisión de estudios sobre el contexto del asentamiento humano de Puerto Nuevo para comprender la situación socioeconómica que caracteriza a la institución educativa.

Siguiendo los pasos propuestos por Montero (2006), primero se realizó la planificación de la investigación y revisión bibliografía vinculada con el tópico de esta investigación para un mejor manejo conceptual de la violencia y sus causas; de los factores de riesgo y protección; y conocer experiencias desarrolladas en América Latina y el Perú para prevenir y mitigar comportamiento violentos en la escuela.

Luego del consentimiento verbal otorgado, se envió por correo electrónico el plan de tesis y se programó una reunión para explicar las etapas de la investigación y metodología. En la reunión mencionada se elaboró un cronograma de visitas a la institución educativa y se acordó que las entrevistas se realizarían sin perjuicio de las horas de clase.

Previo a cada entrevista se cuidó los aspectos éticos, los cuales fueron: consentimiento informado (González, 2006), para el caso de los profesores y directora se les entregó directamente la ficha de consentimiento informado, explicándoles en todo momento que la información obtenida será para uso exclusivo de esta investigación y se mantendrá el anonimato de los informantes. Además, se solicitó el consentimiento verbal para grabar las entrevistas.

En el caso de los niños, por ser menores de edad, el profesor solicitó autorización a los padres de familia por escrito y a los niños de manera verbal, en el momento de la entrevista grupal, indicándoles que su participación es voluntaria, (Anexo 2: ficha de consentimiento informado).

En la presentación de los resultados, las respuestas otorgadas por la directora aparecen en los resultados como profesor para cuidar el anonimato.

Se acordó que el documento final será socializado con todos los participantes del proceso.

La última versión del documento será entregada a los participantes de la institución educativa y a las autoridades del Gobierno Regional del Callao con el fin de motivar la réplica y reconocimiento de la experiencia, asimismo para llamar la atención sobre nuevas formas de abordar la violencia en las escuelas.

Análisis de la información

Las entrevistas realizadas se transcribieron a archivos de Word para su lectura, comprensión, interpretación, procesamiento y análisis, identificando patrones claves que responden a las preguntas planteadas. De los testimonios de los participantes se recuperaron fragmentos significativos vinculados a los factores de riesgo y protección, a partir de los cuales se realizaron tareas de procesamiento, categorización y redacción de los resultados (Wolcott, 1994; Charmaz, 2006; Rojas, 1993).

Para el procesamiento se separaron los archivos Word en dos grupos: uno que incluía los fragmentos de las transcripciones vinculados a los factores de riesgo y otro con los fragmentos vinculados a factores de protección, a fin de realizar las comparaciones respecto a la percepción que cada actor tiene sobre la violencia que ocurre en la escuela.

Se definió como unidad de análisis los fragmentos significativos, frases, oraciones, párrafos o intervenciones, que según su claridad y exhaustividad del contenido responden a la pregunta ¿cuáles son los factores de riesgo y protección vinculados a la violencia ocurrida en la institución educativa María Reiche?, y de este modo se fueron construyendo las categorías. Se crearon 12 categorías para los factores de riesgo y 5 para los factores de protección y se ordenaron en los ámbitos en los que aparecen familiar, público y escolar. Toda esta información se volcó en dos tablas.

Contando entonces con el procesamiento de la información y las categorías volcadas en dos tablas se procedió a la interpretación, redacción, análisis de los resultados, elaboración de las conclusiones y recomendaciones.

Resultados y Análisis

Presentamos seguidamente los resultados derivados del análisis de las entrevistas realizadas a los participantes respecto a dos temas que guiaron el estudio: factores de riesgo y protección vinculados a la violencia en la escuela.

A partir de las entrevistas realizadas, se identificaron los factores de riesgo en tres ámbitos: familiar, que describe el vínculo que los niños establecen con sus padres, madres o tutores; público, que describe el barrio y el contexto en el que transcurre la vida de los niños; y escolar, referido a la débil capacidad de la escuela para resolver los conflictos a través de estrategias participativas que generen un clima escolar de convivencia democrática y respeto. Estos factores se ilustran en la tabla N° 1.

Los factores de protección se identificaron a partir de la revisión crítica del proyecto *Tocando y cantando aprendo a leer* que motivó la creación de la orquesta “Estrellitas de Puerto Nuevo”, los cuales son presentados en tabla N° 2.

Cabe mencionar, que el orden de presentación de los resultados es intencional y debe enmarcarse en el caso estudiado, ya que, estamos ilustrando los testimonios de los participantes.

Violencia, factores de riesgo y protección

Tabla 1

Factores de riesgo

Ámbitos	Categoría	Definiciones
Familiar	Abandono físico	Ausencia física del padre o madre biológica en el hogar, desatención económica y emocional.
	Ausencia de vínculos afectivos	Carencia de expresiones de amor, cariño, respeto y consideración por parte del padre, la madre o el tutor.
	Poco interés	Falta de involucramiento del padre, la madre o el tutor en el desarrollo personal y educativo de sus hijos.
	Precariedad económica	Insuficientes medios o recursos que poseen las familias para mantener su subsistencia.
Público	Escasos espacios de recreación	Ausencia de parques, centros culturales y deportivos que brinden alternativas variadas para un buen uso del tiempo libre.
	Contaminación ambiental	Alteración nociva de la salud de los niños y de la población de Puerto Nuevo en general, producto de percibir partículas de plomo que se encuentran en el ambiente.
Escolar	Relaciones perversas empresa - escuela- familias	Relaciones asistencialistas establecidas por la empresa como una estrategia para amortiguar conflictos socio-ambientales.
	Comportamiento violento de las madres	Ocurrencia de agresiones físicas y verbales perpetradas por las madres de familia a los profesores, a estudiantes y a sus hijos.
	Débil gestión de las emociones	Incapacidad de la escuela por generar espacios colectivos para que los integrantes de la comunidad educativa expresen sus emociones.
	Uso de métodos coercitivos	Referido a la forma de imponer disciplina en la escuela, como el uso del castigo físico, la suspensión o separación del estudiante del recinto.
	El recreo como espacio peligroso	Relaciones violentas entre los estudiantes durante el tiempo libre para jugar o descansar.
	Desesperanza aprendida	Estado psicológico generado a través de la sucesión de hechos que son percibidos como incontrolables por el sujeto, quien se siente incapaz de modificar su curso.

Violencia, factores de riesgo y protección

Tabla 2

Factores de protección

Ámbitos	Categorías	Definiciones
Escolar	Capacidad del profesor para adaptarse al contexto.	Referido a la manera en que usan sus recursos e implementan estrategias para atender las necesidades e intereses de los niños de manera exitosa.
	Uso del arte como canalizador de emociones positivas	La música, que a través de los sonidos y letras de las canciones permite que los niños expresen sus emociones y pensamientos.
	Sentido de pertenencia a la comunidad	Sentirse parte de un grupo social y dinámico “la orquesta” en el que los estudiantes comparten necesidades, proyectos, deseos, sentimientos y en el que la satisfacción individual influye en el colectivo y viceversa.
	Promoción de espacios de problematización	Promover la reflexión crítica, a partir de la letra de las canciones, provocar que los estudiantes planteen proyectos de cambio vinculados a la comunidad.
	Promoción de la participación y compromiso de la familia	Referido al vínculo que se establece entre la escuela, el profesor, los niños y los padres de familia para favorecer el aprendizaje de los niños. El compromiso y el reconocimiento de los logros educativos de sus hijos resultan ser fundamentales.

Factores de riesgo

A continuación describiremos y analizaremos las narrativas de los entrevistados que nos han permitido identificar factores de riesgo. Seguiremos el orden planteado en la tabla 1: ámbito familiar, público y escolar con sus categorías temáticas correspondientes.

Ámbito familiar

Respecto al abandono físico, el 80% de los niños matriculados en la institución educativa María Reiche provienen de familias disfuncionales (PEI 2007 -2012), los profesores con los que se conversó manifestaron que los niños sienten la ausencia de sus padres debido a que estos han abandonado el hogar, han fallecido o se encuentran en los penales acusados por robo agravado o asesinato. Los profesores cuentan que los niños, en su mayoría, crecen con padres adoptivos, solo con la madre, con los abuelos o con tíos. Por ejemplo, del grupo de alumnos integrantes de la orquesta Estrellitas de Puerto Nuevo solo 1 de 13 vive con papá y mamá en casa.

Además, los niños viven en familias con ausencia de vínculos afectivos, los profesores entrevistados manifiestan que los niños sufren violencia física y psicológica de parte de sus padres, madres o tutores, cuentan que las madres insultan y tratan con palabras soeces a los niños “la mamá les está gritando afuera, de todo les dice a sus mismos hijos, imagínese como se puede cambiar” (profesora 3).

La mayoría de los profesores entrevistados considera que los niños no viven relaciones afectivas y fraternas en casa, lo cual se observa en la escuela, en el trato que establecen con los profesores y la resistencia que muestran a expresiones de cariño: “ellos son carentes de una necesidad es el amor, es el cariño” (profesora 1).

Considerando que toda experiencia personal, social y relacional tiene como primer grupo de referencia a la familia y en concordancia con lo planteado por Arango (2006), encontramos que los problemas de violencia identificados en la institución educativa María Reiche tienen entre sus causas las interrelaciones violentas que establecen los padres y madres con sus hijos y la falta de calidad en las relaciones de colaboración y ayuda mutua al interior de las familias. Los niños son las mayores víctimas de violencia familiar y de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2000) los niños víctimas de violencia familiar tienen el riesgo más alto de convertirse en perpetradores de violencia, es decir, los niños son las principales víctimas y al mismo tiempo las principales fuentes de violencia.

Asimismo, los profesores perciben poco interés de parte de los padres de familia en relación al desempeño escolar de sus hijos/hijas en la escuela, en la medida en que no compran los útiles escolares como libros, cuadernos; ellos manifiestan que no contar con el apoyo de las familias representa mayor esfuerzo para la labor docente, ya que, deben agenciarse de útiles escolares para cubrir las carencias de los niños. Se percibe en las entrevistas una alta expectativa respecto al trabajo que los padres y madres deben realizar en casa para reforzar los aprendizajes de los niños: “Acá el problema está en que los niños no traen los útiles, que los padres son despreocupados, no les interesa los estudios de sus hijos” (Profesora 1).

Los profesores manifiestan que el desinterés de los padres de familia se debe a la cultura asistencialista instalada en la población, debido a los permanentes beneficios que reciben los niños de las empresas instaladas en el asentamiento humano de Puerto Nuevo, desayunos, almuerzos y útiles escolares, como hemos explicado anteriormente cuando describimos el contexto.

En contraposición, algunos niños integrantes de la orquesta Estrellitas de Puerto Nuevo manifiestan que los padres no ayudan en casa porque la mayoría de ellos no sabe leer ni escribir, y esto concuerda con lo manifestado por una profesora, que cuenta que los padres tienen dificultades para conseguir empleo, porque no están calificados: “Una madre de familia, ex alumna, vino porque buscaba trabajo y le pedían certificado de estudios, aunque sea de algún grado de primaria, y total que la señora no había terminado ni segundo grado y todavía desaprobada estaba” (profesora 1).

Entonces, los profesores entrevistados perciben desinterés de los padres y madres por la educación de sus hijos, lo cual comentan los desanima; y esta percepción, genera un clima de tensión y desconfianza entre los padres y los profesores, lo cual refrenda lo encontrado por Bello y Villarán (2009) en un estudio realizado en escuelas del Perú y Latinoamérica.

Aunque esta percepción de los profesores es bastante generalizada, no siempre el desinterés es la causa de que los padres de familia no se involucren en el aprendizaje de sus hijos, existen factores como la sobre carga laboral; el nivel educativo de los padres de familia, que han referido los niños integrantes de la orquesta Estrellitas de Puerto Nuevo; y porque la escuela tampoco ha desarrollado actividades para explicarle a los padres como apoyar a sus hijos para mejorar el rendimiento académico lo que coincide con los resultados de la investigación desarrollada por Cueto y Balarín (2008) que encontró que los padres de familia no comprenden el rol que deben asumir para mejorar el rendimiento escolar de sus

hijos, no conocen cómo aprenden en la escuela; es por ello, que su capacidad de reforzar los aprendizajes en casa es débil.

Asimismo, cuando los profesores informan a los padres de familia sobre las deficiencias que presentan sus hijos en la escuela, responsabilizándolos, genera en el hogar conflictos entre los padres, madres o tutores e hijos que llevan a castigos físicos e insultos incrementando los niveles de violencia que sufren los niños al interior del hogar, como también se encontró en el estudio realizado por Bello y Villarán (2009).

Debido a la situación de pobreza de las familias y a la incapacidad para sustentar a sus hijos, algunos profesores perciben que los padres utilizan la escuela como una guardería, a la que envían a sus hijos de manera esporádica, cuando no pueden hacerse cargo del cuidado, y no porque estén interesados en su educación. De acuerdo con Bello y Villarán (2009) en contextos de pobreza, marginalidad y supervivencia, como es el caso de Puerto Nuevo, la escuela es vista por los padres de familia como una institución que provee servicios de cuidado, como alimentación. En Puerto Nuevo, la escuela alivia la carga familiar durante las mañanas y en las tardes las madres no tienen chance de acompañar y cuidar a sus hijos, debido a sus largas horas de trabajo, ya que como hemos visto la mayoría de ellas son madres solteras, incluso algunos niños deben trabajar por su cuenta para apoyar con el sustento de sus hogares.

Los profesores manifiestan que debido a la precariedad económica en la que viven las familias, los padres, madres o tutores deben alargar sus jornadas laborales fuera de casa dejando a los niños solos después de la escuela, entonces no cuentan con el apoyo ni la compañía en casa para desarrollar las tareas educativas durante las tardes; además, la condición precaria de las familias obliga a los niños, en muchos casos, a iniciarse tempranamente en el mundo laboral permaneciendo en las calles durante las tardes, situación que los expone directamente a los acontecimientos violentos que ocurren en el contexto:

Uno lo puede controlar acá, pero una vez que se van a casa totalmente hacen lo contrario, el mismo entorno los hace cambiar a los chicos, acá tranquilo, a partir de la 1:00 de la tarde se desbarrancan con todo (...) el niño ve cuando se pelean, cuando se cortan, cuando fuman, ve todo. (Profesor 1)

En síntesis, según las percepciones de los profesores, las interrelaciones agresivas que establecen las madres con sus hijos, el desinterés de los padres, madres o tutores por los avances educativos de los niños y la precariedad económica que expone a los niños a un contexto cargado de violencia constituyen un aprendizaje que tiene una incidencia en el

comportamiento agresivo de los niños en la institución educativa y en la relación que establecen con sus profesores.

Ámbito público.

En el ámbito público se identificaron dos categorías, la primera referida a los escasos espacios de recreación con los que cuenta la zona, según los profesores los niños tienen muy pocas oportunidades para un buen uso del tiempo libre en el barrio, ya que, no existen áreas de recreación. Un profesor refiere: “en su entorno no hay otras alternativas, no hay centros culturales, centros recreacionales, no tienen áreas verdes, no tienen nada, tierra, tierra y cemento, casas mal construidas y nada más” (profesor 3).

Los escasos espacios de recreación son característica del crecimiento desordenado de los asentamientos humanos, ya que, su formación es el resultado de un proceso de invasión de terreno, lo cual conlleva a que su crecimiento se dé sin una planificación territorial que incluya áreas verdes, y zonas de esparcimiento para las familias, en especial para que los niños realicen actividades positivas en el ámbito público; por el contrario, en el caso de Puerto Nuevo, el entorno provee modelos sociales orientados al ejercicio de la violencia como un mecanismo de resolución de conflictos.

Según los profesores es por ello que los niños durante las tardes al no contar con actividades extracurriculares, ni espacios de recreación para realizar actividades positivas, se involucran en peleas, en venta de estupefacientes y se contagian de “los vicios del barrio” referido a la delincuencia y drogadicción.

Los profesores cuentan que los niños se inician en edades muy tempranas en actos delictivos, durante las tardes se reúnen con grupos de delincuentes que les enseñan a robar billeteras, y les cuentan historias en las que los delincuentes triunfan en los enfrentamientos con la policía; y ellos para contrarrestar, cuentan en la escuela historias en las que los policías atrapan a los delincuentes. Una profesora refiere:

Yo tenía que sacarles todo eso, así como ellos inventaban que mataban, yo les decía historias de policía que los rodeaban que sacaban a delincuentes, porque ven la vida fácil, robar para tener plata y lo hacen, hay varios niños que han muerto acá. (Profesora 2)

En síntesis, no contar con espacios de recreación para que los niños ocupen su tiempo libre en acciones positivas durante las tardes los expone a los modelos violentos que el contexto provee. El escenario de balaceras, asesinatos y peleas al que los niños y sus madres están expuestos diariamente llevan a procesos cognitivos y afectivos emocionales que producen diversos tipos de comportamiento; de acuerdo con la OPS (2000) tanto las

consecuencias observadas como las consecuencias experimentadas de ese comportamiento generan un aprendizaje que tienen una influencia en futuros comportamientos. Es decir en contextos donde el ejercicio de la violencia está aprobado, y además se promueve, lo más probable es que los niños reproduzcan comportamientos violentos para lograr el reconocimiento social.

La segunda categoría refiere a la contaminación ambiental que sufre la zona, los profesores manifiestan que los problemas de violencia suscitados en la escuela tienen una relación con la contaminación ambiental por plomo. Los profesores señalan que la alta contaminación ambiental generada por el transporte y almacenamiento de plomo afecta significativamente el desarrollo físico y mental de los niños, lo cual se evidencia en su talla según edad cronológica, en sus bajos niveles de aprendizaje, en sus bajos niveles de atención y concentración y en su comportamiento violento en interacción con sus pares y con los profesores. Al respecto un profesor refiere:

Yo estaba en la dirección y estaba el informe completo de DIGESA (Dirección General de Salud Ambiental) y cuando levanto la hoja, amiga Juanita, para que te mueras 70 de plomo en la sangre, 80, 120... y entonces ahí descubro la inmensa carga que tienen los niños, eso asociado a la gran problemática social, entonces que ser humano va a soportar semejante carga, por un lado contaminación, por otro el impacto social. (Profesor 3)

Un estudio realizado en el Asentamiento humano Puerto Nuevo por López (2000), con una muestra de 136 niños de 6 años de edad - ya que en esta edad se encuentra la mayor velocidad de acumulación de plomo - encontró que los niños presentan altos niveles de intoxicación incluso por encima de los 20 ug/dl, lo cual acarrea daños permanentes e irreversibles en la función cerebral, tales como el bajo nivel de inteligencia, bajo rendimiento escolar, alteración en la atención, déficit en la audición, retardo en el crecimiento y efectos neuroendocrinos, especialmente si la exposición ocurre en la edad temprana del desarrollo, todo lo cual coincide con el diagnóstico que maneja la institución educativa María Reiche.

En el año 2002, el centro de Salud de Puerto Nuevo realizó dosajes de plomo en la sangre de los niños de la institución educativa María Reiche encontrando valores altísimos, más de 50 ug/dl, cuando el valor aceptado, en ese entonces, era hasta 10 ug/dl, situación que alarmó al personal de salud quienes se realizaron dosajes de sangre cuyos resultados arrojó valores por encima de los 10 ug/dl, frente a este problema la DISA Callao declaró dicha zona en emergencia sanitaria y todo el personal de salud nombrado exigió su

inmediata reubicación, quedando el establecimiento con 6 personas de 20 (Centro de Salud Puerto Nuevo, 2013).

Posteriormente, se han realizado más estudios en la institución educativa (Vega et al, 2003; Guerrero, 2009) que demuestran científicamente los graves efectos producidos por la intoxicación por plomo en el crecimiento y desarrollo cognitivo emocional de los niños; sin embargo, a pesar de las evidencias, los niveles de incidencia para lograr la acción inmediata del estado han sido muy débiles.

Los profesores cuentan que hasta el momento ha existido negligencia de parte del estado para resolver el problema de contaminación ambiental que sufre la población de Puerto Nuevo, ellos manifiestan que existe mucha indiferencia por parte de las autoridades locales, regionales y nacionales: “la DRE no dice nada y el MINEDU tampoco” (profesora 1).

Los profesores cuentan que a pesar de que la Dirección General de Salud Ambiental (DIGESA) ha realizado estudios para conocer los niveles de plomo en la sangre de los niños corroborando la alta contaminación por plomo, esta información no ha servido para que las autoridades tomen las medidas urgentes del caso exigiendo a la empresa contaminante, IMPALA Perú S.A, estrictas medidas de seguridad: “se han hecho estudios, dicen que no afecta, cómo no va afectar, con tal que su proyecto salga bien, dicen que no afecta” (profesora 1); por el contrario, ellos sospechan que las autoridades esconden los resultados para minimizar el problema y deben tomar acciones de presión, como amenazar que van a ir a la prensa, para ser informados:

Cuando vienen los médicos, yo voy donde están y les digo señor mire está sacando sangre a mis niños y voy a ir a la posta y quiero los resultados sino yo salgo con la gente de Puerto Nuevo y los niños a la prensa y los voy a denunciar, y así amenazando me daban, porque antes los resultados no les daban a los padres de familia, lo tenían ellos escondido lo manejaba DIGESA, el gobierno regional, el director y la empresa contaminante (IMPALA Perú S.A), el maestro no sabía nada, nunca ha sabido nada. (Profesor 3).

Según Espinoza, Yurivilca, Armas y Palacios (2011) la inacción del estado se debe, en parte, a que no hay una adecuada distribución de responsabilidades, a pesar de que existen normas legales que definen las funciones de los tres niveles del estado, los obstáculos se presentan en la gestión pública. Así tenemos que a nivel del gobierno central, al Ministerio del Ambiente le corresponde participar en el diseño de la solución de este

problema ejecutando acciones técnico normativas en materia de regulación ambiental, fiscalizar su ejecución y sancionar el incumplimiento de normas ambientales como lo contempla el decreto legislativo N°1013, para lo cual puede establecer coordinaciones con los gobiernos regionales y locales. El Ministerio de Salud también está llamado a la solución de este problema, según la ley N° 27657 tiene como objetivos específicos el fomento y la promoción de la cultura de la salud para el desarrollo físico, mental y social de la población.

Por su parte el Ministerio de Educación, en la medida en que la contaminación por plomo afecta gravemente el aprendizaje de los niños que estudian cerca a los almacenes y que acuden de manera diaria al recinto, debe velar por una adecuada infraestructura que no atente contra la integridad y salud de los estudiantes. Sin embargo, hasta el momento ninguna de las instituciones del estado antes mencionadas ha asumido seriamente su rol, sino que se mantiene un estado de impunidad frente al problema.

Como revela el informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), la vulneración de los derechos se da más en los pobres y excluidos, este es el caso de la población de Puerto Nuevo, que no sólo viven en condiciones de pobreza sino que están altamente estigmatizados debido a los grupos de sicarios y delincuentes organizados que existen en la zona.

En consideración al grave problema de salud que origina la contaminación ambiental por plomo, esta inacción del estado representa una violencia estructural para la población de Puerto Nuevo, ya que, como lo plantea Thorne, Corveleyn, Pezo del Pino, Velázquez y Valdez, (2011), niega a las mayorías, generación tras generación, posibilidades de desarrollo personal y bienestar colectivo

Además, el tejido social es débil y contaminado por actos de corrupción, según los profesores, los líderes comunales que reconocen en la contaminación ambiental un problema se involucran en acciones de protesta para sacar provecho personal mediante extorción y chantaje hasta conseguir un empleo en la empresa: “Lo que pasa es que en Puerto Nuevo hay gente que se organiza para pedir indemnización por los que están afectados, entonces que hace la empresa, llama a estos dirigentes, prácticamente compra la conciencia”.(Profesor 2).

Aparentemente la población de Puerto Nuevo, directamente afectada, no ha tomado conciencia de los graves efectos que tiene para su salud este problema, no se registran movilizaciones colectivas demandando al estado tomar acciones inmediatas sobre el asunto, sino que por el contrario se ha generado una relación asistencialista con la empresa IMPALA S.A a quien presentan, de manera desarticulada, demandas de corto plazo como

donaciones o trabajos temporales propias de un contexto de pobreza donde la supervivencia es la principal preocupación como también lo reporta Espinoza et al (2011) y esta relación se da en un contexto de violencia, se observa por ejemplo a los pobladores pidiendo de manera amenazante dinero a los choferes de camiones propiedad de las empresas que operan en el asentamiento humano.

Por tanto, existe en Puerto Nuevo un conflicto socioambiental, en el que la población demanda, además de la reducción del impacto ambiental que afecta principalmente a los niños, oportunidades de empleo. En respuesta a esta demanda, y considerando que la población en general no ofrece mano de obra calificada, cuentan los profesores que un mecanismo de la empresa para emplear a la población es contratar a los padres de familia para realizar el servicio de limpieza de la institución educativa María Reiche, y de esta manera amortiguar el conflicto que mantiene con la población.

Ámbito escolar

Como consecuencia de lo antes mencionado, se genera una relación perversa entre la empresa IMPALA Perú S.A., con la institución educativa y los padres de familia, ya que al ser la institución educativa la oportunidad de empleo, también se convierte en el espacio donde se desarrolla parte del conflicto, ocasionando un ambiente tenso entre el equipo directivo, profesores y padres de familia, debido a que la forma en la que los padres de familia exigen este derecho muchas veces es violenta.

Además, según los profesores existen muchas especulaciones respecto a las donaciones que ofrece IMPALA Perú S.A y las otras empresas que operan en la zona, una profesora refiere: “ellos están atentos en ver quién llega a la institución y para qué, ellos piensan que todos los que vienen, traen algo para el colegio”, la información tergiversada ocasiona reacciones agresivas de parte de los padres de familia. Esta dificultad no permitió incluir a los padres, madres o tutores como actores de esta investigación, ni entrevistar a los niños que no participan en la orquesta Estrellitas de Puerto Nuevo, para evitar malos entendidos en el momento de firmar el consentimiento informado.

Los profesores expresan su preocupación por la custodia de enseres proporcionados por las empresas a la institución educativa, ya que como hemos mencionado anteriormente el contexto está marcado por la delincuencia y la violencia, al ser equipos costosos, como computadoras pc, computadoras portátiles, proyectores, impresoras, fotocopadoras etc. son vulnerables a ser víctimas de robo, pero además ellos cuentan que nunca la persona que cuida debe ser un foráneo o alguien que la comunidad no respete, pues cuando las empresas

han contratado vigilancia foránea han sido asesinados. Esta cita nos ilustra lo fuerte que es la violencia en el contexto:

Acá el vigilante del colegio es una persona de Puerto Nuevo, que vive en el barrio y la gente lo respeta, porque si se pone una persona de afuera lo matan, acá ya han matado a dos en una empresa que contrato vigilantes de afuera (profesora 5).

Respecto al comportamiento violento de las madres en el ámbito escolar, los resultados revelan que los profesores trabajan en un ambiente de alta tensión y conflicto debido a que su interrelación con las madres no es necesariamente colaborativa y pacífica como se espera; sino que por el contrario, los profesores refieren que han ocurrido hechos de violencia perpetrados por las madres de familia hacia ellos, debido a quejas de sus menores hijos. Un caso al que todos han hecho referencia es el caso de una madre de familia que agredió físicamente y le fracturó la nariz a un profesor, lo cual es utilizado como ejemplo por las madres para amenazar a los profesores:

Acá hay que tener bastante cuidado con las mamás, porque a veces son agresivas, nosotros no podemos casi, que le digo, llamar la atención a los alumnos, así de manera enérgica, porque la mamá viene contra uno, no podemos controlar la disciplina de los alumnos acá, eso nos conlleva pues a que a veces estemos observando, le digo algo o no le digo, porque de repente me va a faltar el respeto (profesor 1).

Por otro lado, los profesores cuentan que frente a un conflicto que se pueda suscitar con una madre de familia aparece otro grupo de madres que los defienden, así el enfrentamiento termina siendo entre madres de familia y de esa forma ellos se sienten protegidos para enfrentar la situación:

La mamá me amenazaba, que me iba a cortar, que me iba a mandar a robar, yo te juro que yo estaba, pero mi esposo me decía pide garantías, yo le decía no esa señora es puro “bla bla”, pero las mamás se peleaban por mí, yo no decía nada, ellas respondían (profesora 2).

Hechos de comportamientos violentos de las madres en la escuela no solo se registran hacia los profesores, sino también hacia estudiantes como una forma de resolver riñas de sus hijos:

Una mañana llegamos temprano al colegio y encontramos un niño grande (Carlos), se estaba “trompeando” con una madre de familia, a golpes, entonces fui a defenderlo, cuando yo bajo la señora estaba vociferando: qué

se ha creído el niño, y por qué usted se va a pelear con el niño, le ha pegado a mi hijo - ósea el de quinto grado le ha pegado al de cuarto grado - le ha pegado, le ha dado duro a mi hijo. Y luego investigando le llamamos al niño, oye Carlos ven acá porque te has peleado con la señora, tú tienes que respetar, sabe que profesor ese niño le ha dado duro a mi hermanito de primer grado. (Profesor 2)

Como se deriva de los testimonios, la forma violenta con la que los padres y madres se relacionan con los docente bloquea el vínculo escuela – familia, ya que, como hemos visto los padres y madres han llegado incluso a agredir físicamente a los docentes, entonces los docentes para evitar cualquier enfrentamiento evitan comunicar a los padres de familia las limitaciones académicas de sus hijos y no establecen vínculos de colaboración brindando a los padres las herramientas necesarias para generar entornos de aprendizaje en casa. Entonces las interrelaciones violentas padres, madres/ docentes conlleva a que se pierde la participación de los padres, madres o tutores en los aprendizajes de sus hijos.

Según los profesores, los niños reproducen los comportamientos violentos de sus madres en la escuela, retando a los profesores y a otros niños. Ellos cuentan que gran parte del tiempo en la escuela se utiliza para separar a los niños que se pelean en clase y eso no les permite avanzar con su planificación pedagógica:

Estos niños están amparados porque ya las madres han golpeado a algunos maestros, las madres se jactan de eso y refuerzan las conductas negativas de sus hijos, un niño pateo la puerta y la rompió, agredieron a la profesora, la insultaron. Dos niños se estaban peleando y el profesor quiso separarlos y un niño intentó con un palo agredir al profesor para defender a su amigo (profesor 1).

Coinciden con los profesores los niños de la orquesta Estrellitas de Puerto Nuevo, cuando manifiestan que lo que menos les gusta de la escuela es que los niños se peleen.

Los profesores comentan que lo que más frecuentemente se da entre los niños son los insultos que originan golpes y puñetes, y el nivel de intensidad es igual tanto para los niños como para las niñas. Los profesores entrevistados comentan que los niños son agresivos, cabe anotar que cuando dicen niños se refieren a ambos sexos: “Los niños son bien agresivos y todo el día pierdo tiempo, señorita que me pego, señorita que me ponen apodos, Todo este mundo está lleno de apodos entonces ellos acá también” (profesora 2).

Como ya hemos mencionado anteriormente, Puerto Nuevo es conocido por las bandas de sicarios y delincuentes que habitan en la zona, como resultado muchos de sus

habitantes se encuentran requisitorizados por lo que suelen establecer sus interrelaciones a través de apodos para proteger su verdadera identidad. Los profesores cuentan que esa forma de interrelaciones se da también en la escuela entre los niños.

Los acontecimientos violentos antes mencionados han generado sentimientos de miedo en los profesores, que los inmoviliza, lo cual evidentemente es un factor de riesgo ya que reduce su capacidad de atender y prevenir la violencia en la escuela: “los maestros tienen miedo se asustan, les dicen a los niños no te hecho nada” (profesora 1). Esta situación conlleva a que los profesores muestren una actitud permisiva y contemplativa reforzando implícitamente los comportamientos violentos de los estudiantes.

Generalmente, los profesores carecen de una formación profesional para trabajar en contextos de alto riesgo y orientar a la escuela hacia una participación democrática para la cultura de paz. En efecto, un estudio realizado por Radón (2010) revela que el tema de convivencia y cultura de Paz no aparece explícitamente en la misión, visión y principios de instituciones latinoamericanas formadoras de profesores, aunque se puede deducir en el discurso humanista en el que se nota una preocupación por el desarrollo, la identidad y la justicia. Este estudio también encontró, en Chile y Colombia, que las instituciones que trabajan explícitamente el tema están vinculadas a contextos de violencia.

Adicionalmente, los profesores manifiestan tener miedo al barrio, comentan que las veces que han permanecido en la escuela hasta las seis de la tarde han escuchado el sonido de balas en las calles; por ello, procuran en lo posible retirarse del asentamiento humano antes de las 3:00 de la tarde para no exponer sus vidas: “Aquí por ejemplo no podemos quedarnos hasta más de las 5 porque para salir ya no se puede” (profesor 2). Entonces, las circunstancias obligan a los profesores a estar alertas permanentemente a fin de minimizar los riesgos que atentan contra su integridad física, tanto dentro como fuera de la institución educativa, lo cual afecta su buen desempeño pedagógico y la promoción de una convivencia pacífica.

Respecto a los acontecimientos de violencia que ocurren dentro de la escuela, los profesores manifiestan que no saben cómo manejar este tipo de problemas, incluso algunos terminan haciendo uso de métodos coercitivos, reproduciendo el ejercicio de la violencia física como una forma de imponer disciplina, en principio con autorización de los padres de familia: “para ellos (padres de familia) la única solución es denle con la correa, con un palo, porque acá trabajan los profesores así, porque es la única manera de que te hagan caso” (profesora 4). Los profesores reportan la suspensión y expulsión de los niños como las estrategias más comunes de imponer disciplina, lo cual aplica a los niños que según ellos

sobrepasan los límites como pegar al profesor, robar o golpear a sus compañeros en el baño o su probado involucramiento en bandas delictivas.

Los profesores identifican el recreo como un espacio peligroso, ya que, es el momento en el que se intensifica la ocurrencia de la violencia entre los niños a través de insultos, patadas, puñetes; por ello, muchos han tomado la decisión de suspender el recreo como una medida de protección. Durante las visitas realizadas a la institución educativa se observó a un docente llevando a los niños al baño ordenados en una fila uno tras de otro, una profesora refiere:

No se les puede dejar solos ni un momento, yo he tenido que suspender el recreo, porque que salgan al recreo era roto el diente, la cabeza, la nariz con sangre, todo era así. Ahora han dejado, están acá, tranquilos comen su lonchera. (Profesora 2)

Las iniciativas que implementan los profesores, como clausurar el recreo o enseñar música a los niños son más por sentido común, pero es imprescindible que en la formación docente se incluya y valore otras disciplinas que tienen que ver con la formación integral del ser humano, principalmente con la gestión de las emociones. Las emociones son poco abordadas en la formación de los docentes de educación básica y superior, a pesar de lo relevante que son para promover una cultura de paz, ya que, los hechos de violencia que ocurren en la escuela no sólo afectan a los niños sino a toda la comunidad educativa y tiene una repercusión en sus interrelaciones; por ello, de acuerdo con Cassasus (2013), la escuela debe generar espacios de diálogo para los profesores, para conocer sus preocupaciones y propuestas de cómo atender las necesidades de los niños.

Claro está, que esta capacidad que el docente debe desarrollar pasa por un proceso de desnaturalización de los hechos violentos, para permitir la acción y transformación. Al analizar las entrevistas realizadas se puede notar que la constante ocurrencia de agresiones físicas y verbales, dentro y fuera de la escuela, ha conllevado a percibir la violencia como un modo natural de resolver los conflictos generando una desesperanza aprendida tanto por parte de los niños, como por los profesores y padres de familia.

Respecto a los niños, según los profesores ellos comentan con mucha naturalidad los hechos de violencia que observan en el barrio: “Te cuentan como si fueran actores de cine, sin ningún temor, ellos me cuentan: profesor a un chico la vez pasada le han sacado la lengua, pero, por qué, a este por soplón pe profe” (profesor 3).

En cuanto a los profesores, ellos cuentan que la mayoría de ex alumnos de la escuela no han continuado los estudios para concluir su educación básica, sino que por el contrario,

se han involucrado en temas delincuenciales y de drogas, incluso un alumno que logró el primer puesto nacional en comprensión lectora, en un concurso organizado por el Ministerio de Educación en el año 2004, ahora se encuentra recluido en una cárcel del Callao. Una profesora refiere: “Es una cadena, no estudian no terminan, a dónde van esos niños, ¿terminarán secundaria?, lo dudo, que van a llegar a ser profesionales, nada no tienen ningún ejemplo en su entorno, tendrías que cambiar todo, difícil” (profesora 1). La experiencia de años de los profesores les lleva a desconfiar de un futuro provechoso para los niños de la institución educativa “Niños que yo los he visto desde primer grado y llegan a secundaria y están ahí robando, a mí me duele bastante” (profesora 2).

Los profesores entrevistados manifiestan sentirse afectados por esta situación, sienten que el esfuerzo no valió la pena, y con el tiempo los va desanimando en el trabajo.

Según Montero (2003), las personas codifican y organizan su realidad cotidiana, a nivel psicológico, a través de procesos de habituación y naturalización de las situaciones adversas que generan bajas expectativas de cambio y mantiene la situación real. La naturalización permite percibir algo como el modo natural de ser de las cosas, lo constitutivo, que llega a afectar el auto concepto pues este aparece como determinado *per se* e instituido a priori.

La naturalización conlleva a la desesperanza aprendida, concepto que Seligman (1975) postula como un estado psicológico generado a través de la sucesión de hechos que son percibidos como incontrolables por el sujeto, quien se siente incapaz de modificar su curso, impidiéndole emitir una respuesta adaptativa voluntaria o reconocer si en algún modo su conducta presenta algún aspecto positivo en función del cambio del acontecimiento adverso (Seligman en Yescas et al, 2008). Así, la desesperanza aprendida genera un “adormecimiento” en las iniciativas espontáneas de cambio de los sujetos, permitiendo que situaciones dolorosas o negativas se perpetúen.

En síntesis, los profesores identifican que los problemas de violencia ocurridos en la institución educativa se debe a la violencia del contexto que se filtra constantemente desencadenando hechos de violencia al interior del recinto y al comportamiento agresivo de las madres contra los profesores, el mismo que es reproducido por los niños, situación que ellos manifiestan no están preparados para revertir y como se derivan de los testimonios esta naturalizada. Por otro lado, la aceptación de la violencia como un modo natural de resolver conflicto agudiza el problema.

Factores de Protección

Capacidad del profesor para adaptarse al contexto y lograr aprendizajes

El profesor iniciador del proyecto TYCAAL manifiesta que ninguna innovación o proceso de aprendizaje se puede producir sin conocer las características de los niños y del contexto, esta información es un pre-requisito para la planificación pedagógica; por ello, cuenta que la primera tarea que realizó cuando le asignaron el aula de 3° B°, en el año 2011, fue realizar una prueba diagnóstica a través de un instrumento elaborado por él mismo denominado “Hoja de vida”, en el cual registró las características de cada niño: edad, peso, constitución familiar, institución educativa en la que cursó el nivel inicial; estado de salud y nutrición: dosajes de plomo y hemoglobina, realizado a los niños por el Centro de Salud; asimismo, registró mediante la observación el comportamiento de los niños en el aula; y finalmente indagó sobre los talentos y habilidades artísticas de los niños.

El instrumento reportó aspectos comunes en los niños: envenenamiento producido por la contaminación por plomo, provienen de familias disfuncionales (abandono del padre o la madre, padres cumpliendo condena en la cárcel) e interrelaciones violentas de los niños en el aula, el profesor cuenta:

Me encontré con chicos de 8 y 9 años que no sabían pronunciar bien las palabras, con problemas de tartamudez, que no podían leer ni un párrafo completo, es ahí donde saco el currículum oculto, le llamo yo, la autoformación que uno tiene y utiliza estos recursos para dar solución a este tipo de problema, como por ejemplo, la música, el teatro, el canto que normalmente en la universidad a veces se lleva en un ciclo, pero así pasajeraamente.
(Profesor 3)

A partir de la información recabada en el diagnóstico, el profesor decide plantear estrategias para mejorar la comprensión lectora, la concentración y reducir los comportamientos violentos en el aula, para lo cual identifica como fortaleza sus habilidades para la música, que ha cultivado a lo largo de toda su vida, y que en esta oportunidad le permiten atender las necesidades de los niños, a lo que refiere como el “currículum oculto”, es decir que plantea que para generar procesos de aprendizaje, los educadores no solo deben recurrir a conocimientos pedagógicos recibidos en la formación universitaria, sino que en la práctica los profesionales de la educación deberán valerse de todas las fortalezas personales y profesionales para conseguir los resultados deseados. En este caso, él decide optar por la música, que cultiva desde niño en su familia para diseñar el proyecto pedagógico innovador Tocando y Cantando Aprendo a Leer- TYCAAL.

Inicie utilizando las partes de mi cuerpo para producir sonido con la manos, los pies, los dientes, y a los niños les gustaba. Luego recolectamos

instrumentos abandonados y todo lo que encontráramos en el almacén húmedo de la escuela: bombos, platillos, tarolas, cajón, pandereta. Las maracas las elaboramos con botellas, piedras y arena. (Profesor 3).

Para motivar la iniciación a la lectura, cuenta el profesor que entonaba arengas como: “dicen mucha gente que no sabemos leer, tráiganme los libros muchachos ahora van a ver, Yesabelita del Perú, tráeme un libro” (profesor 3), lo cuál formó parte del momento de motivación. Según el profesor es muy importante alentarlos, lograr que crean que pueden aprender.

La experiencia desarrollada por el profesor iniciador del proyecto TYCAAL concuerda con el rol asignado al docente en el artículo N° 121 de la Ley General de Educación N°28044, que establece que en el marco de sus funciones, el docente debe capacitarse y actualizarse para asegurar el logro de los aprendizajes establecidos en el currículo, reconocer las posibilidades de aprender de sus estudiantes, valorar y respetar su diversidad, promover el desarrollo de su talento y brindar una educación de calidad con enfoque intercultural e inclusivo. El diagnóstico de los estudiantes a través del instrumento Hoja de Vida que elaboró el profesor, resulta ser una herramienta valiosa para la planificación de los aprendizajes, ya que, permite identificar las necesidades y atender la diversidad de los estudiantes para lograr aprendizajes de calidad.

En acuerdo con Freire (2003 [1970]) la educación por su naturaleza misma es política, orientada a la transformación y el cambio, es más que transmitir conocimiento es reconocer las necesidades, demandas e intereses de los estudiantes, todo lo cual exige ir volviéndose cada vez más críticos, más éticos respetando a los educandos, reconociéndolos como sujetos valiosos, y aunque vivan en contextos desesperanzadores, mostrarles otras posibilidades, otros caminos. Tal como plantea Montero (2003) tomar conciencia de la situación actual implica identificar recursos materiales e inmateriales con los que se cuenta, en este caso particular las habilidades artísticas del profesor y la cercanía de empresas que aportan económicamente con la escuela.

De acuerdo con la experiencia desarrollada por el profesor, la capacidad para adaptarse al contexto y lograr aprendizajes presenta dos momentos, el diagnóstico para conocer las características de los estudiantes y la identificación de recursos acorde con la realidad identificada. El profesor comenta que la problemática de los niños le brindó la posibilidad y oportunidad de crear estrategias y técnicas no convencionales para reducir los comportamientos violentos de los niños y generar las condiciones para el aprendizaje.

Uso del arte como canalizador de emociones positivas

Para el profesor la clave del éxito fue que con el uso del arte los niños aprenden con alegría, una niña entrevistada comenta: “estoy contenta porque el profesor me enseñó a leer y escribir”. Según el profesor, la música actúa como canalizador de emociones positivas lo que inminentemente conlleva a revertir la incidencia de actos violentos al interior del aula y en la escuela en general “la música ha hecho que los chicos se tranquilicen bastante, por ejemplo cuando recién empezamos en tercer grado habían chicos pero movidos, el arte y la música son claves para bajar esos niveles” (profesor 3). El profesor comenta que como resultado del uso del arte, los niños elevaron su autoestima, se sienten importantes, sienten que tienen un talento. El profesor cuenta que el proyecto ha tenido efectos en toda la escuela, los niños de otras aulas participan de los ensayos durante la hora de recreo.

La música ha permitido abrir canales de exploración emocional de manera exitosa, a partir de la lectura e interpretación de poemas, composición de canciones, improvisación, cantar y escuchar a otros cantar, proceso metodológico que está presente también en la experiencia de musicoterapia educativa descrita por Albornoz (2008).

Igual que en la experiencia latinoamericana de Sistema de Orquestas Infantiles, aprender a tocar un instrumento musical resultó ser una experiencia muy significativa y motivadora para los integrantes de la orquesta Estrellitas de Puerto Nuevo, en palabras de Freire (2003 [1970]) es preciso que los estudiantes descubran y sientan la alegría de aprender. Los logros obtenidos por el proyecto TYCAAL, refrenda los resultados mostrados por otras experiencias en Latinoamérica que usan el arte para mermar los comportamientos violentos y facilitar el aprendizaje, trabajando, como bien menciona Abreu, en tres esferas personal, familiar y comunitaria.

La dinámica de las orquestas promueve el aprendizaje cooperativo, ya que, cada integrante de la orquesta asume un rol de acuerdo a sus talentos y habilidades y cada rol es igual de importante que el otro, así los niños contribuyen, en una dinámica que, fluye desde lo individual hacia lo comunitario y viceversa para el cumplimiento de los objetivos comunes.

Sentido de comunidad

Encontramos en la orquesta Estrellitas de Puerto Nuevo características similares a las descripciones de comunidad y sentido de comunidad que la Psicología Comunitaria postula: sentido de pertenencia, historia común, identidad, cultura común, transparencia y consenso sobre la distribución de roles y funciones; apoyo mutuo, trabajo en común; relaciones

afectivas, amistad, gratitud, confianza y reconocimiento (McMillan y Chavis (1986) como se citó en Montero, 2004), y ejercicio de ciudadanía. Participar en la dinámica comunitaria conlleva a un sentido de comunidad que se convierte en factor protector.

El profesor manifiesta que los niños eligieron el nombre “Estrellitas de Puerto Nuevo” con el que quieren decir que no todo en su comunidad es malo sino que existen estrellas que brillan mostrando aspectos positivos. Los niños y niñas entrevistados manifestaron sentirse alegres y orgullosos de pertenecer a la orquesta: “Nos enorgullece, bueno a mí me da mucho gusto pertenecer a la orquesta” (niña), emociones positivas que ayudan a contrarrestar su experiencia cotidiana de violencia.

Los niños comentan sentirse felices de pertenecer a la orquesta, y este sentido de pertenencia forma parte de la construcción de su identidad, definir cual es el sentido de sus vidas, a partir del cual los niños deciden lo bueno y lo valioso. Los niños muestran una postura que rechaza la violencia, cuando manifiestan que lo que menos les gusta de la escuela es que se peleen. De acuerdo con Rebellato y Giménez (1997) la identidad se construye respondiendo a las preguntas quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde queremos ir, y las respuestas a estas preguntas están presentes en los testimonios de los niños, “somos las Estrellitas de Puerto Nuevo”, se consideran la luz en medio del contexto adverso que presenta el asentamiento humano, y cuentan que cuando salgan del colegio les gustaría conformar una orquesta, es decir se abren nuevos horizontes positivos, proyectos de vida. La identidad y el horizonte dan sentido a nuestras vidas, en palabras de Rebellato y Giménez son valores que hacen que la vida valga la pena ser vivida.

El profesor manifiesta que la orquesta le permite desarrollar diversas habilidades según los intereses de cada niño, dado que en la orquesta todos los integrantes están haciendo cosas diferentes, pero que contribuyen a un mismo objetivo: “Si no cantan bailan, si no bailan tocan un instrumento, pero algo están haciendo” (profesor 3).

Este aprendizaje de trabajo colectivo desarrollado en la experiencia de la orquesta, también se evidencia en otros espacios fuera del aula, los niños, a diferencia de los testimonios de los profesores reportados en los factores de riesgo, identifican el patio como el espacio que más les gusta de la escuela porque juegan y se divierten. En efecto, durante las visitas realizadas a la institución educativa en el momento del recreo se observó a los niños y niñas, integrantes de la orquesta, organizados jugando vóley, notándose disciplina, respeto y cooperación en contraste con los demás niños de la institución educativa.

A los beneficios anteriores, cabe agregar, que el trabajo cooperativo también promueve valores como la solidaridad no solo para los compañeros de aula sino también

para el barrio. Al respecto un niño entrevistado refiere: “Nosotros queremos hacer un concierto, en el que las entradas sean ropa para apoyar a los de pocos recursos, a los pobres”.

El fortalecimiento del espacio colectivo (orquesta) ha conllevado al ejercicio de la ciudadanía, los niños han realizado las gestiones necesarias para ser invitados a participar en el aniversario del asentamiento humano Puerto Nuevo. El profesor comenta que a través del concierto se quería también llamar la atención a los dirigentes comunales, para que conozcan la experiencia y se interesen por los temas educativos, todo lo cual permite desarrollar el nivel de agencialidad de los niños:

Antes que fuéramos a tocar allá, el profesor me mandó a llevar unos documentos al señor de la directiva Santa Rosa para poder tocar en el aniversario, nos aceptaron y nos dijeron que debíamos tocar al día siguiente a las 9:00 de la noche, de 9:00 a 10:00. (Niño)

Entonces la dinámica de la orquesta desarrolla en los niños el sentido de pertenencia no solo al interior de la orquesta sino también a una comunidad más grande que es el asentamiento humano Puerto Nuevo. Proyectarse a la comunidad, mostrar logros en medio de tantas carencias y sufrimiento, ha resultado una experiencia emocionalmente positiva para los niños: “Yo estaba llorando, porque me sentí muy orgullosa de salir a la calle a cantar a toda la gente” (niña).

La experiencia desarrollada ha permitido a los niños proyectarse al futuro en contraposición a la desesperanza identificada en el apartado de factores de riesgo: “le hemos prometido al profesor que vamos a tener una orquesta cuando salgamos del colegio” (niño).

Además, la dinámica de lo colectivo permite el reconocimiento del otro como valioso, como agente de cambio y este reconocimiento implica un proceso de reciprocidad entre dos actores de varias formas: profesor/alumno(a), alumno(a)/profesor, alumno(a)/alumno(a). El profesor expresa en su testimonio el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos y la esperanza de un futuro mejor para ellos:

Tienen una vida digna que vivir por delante y es a base al estudio. Me siento bendecido por Dios por haberme traído a este lugar, en el que no se cree en nada, que no tienen confianza en nada, me siento gratificado a seguir enseñándoles y vivir para verlos profesionales (profesor 3).

Igualmente, en el testimonio de los niños y niñas se puede notar reconocimiento y aprecio hacia el profesor: “Yo estoy muy alegre por nuestro profesor, porque sin el profesor ahorita estaríamos en nada” (niño), “gracias a él soy un buen organista” (niño), “le doy

gracias al profesor porque es, como dice mi mamá, un ángel que vino a la tierra a cambiar nuestras vidas” (niña).

Finalmente, se puede apreciar en el testimonio de los niños el reconocimiento al logro de sus compañeros, lo cual se expresa con emociones positivas: “estoy feliz por la orquesta y por mis compañeros, porque Juan cada día toca mejor el órgano y Esther cada día canta más bonito”.

Estas diferentes formas de reconocimiento concuerdan con el postulado de que el reconocimiento es dialógico, yo soy en relación al otro, por ello no hay identidad sin reconocimiento. De acuerdo con Rebellato y Giménez el reconocimiento por el otro se mueve por lo que valoramos, por nuestras creencias, por nuestra capacidad de indignarnos frente a lo que consideramos injusto y eso le da horizonte a nuestras vidas, como hemos visto el profesor, iniciador del proyecto TYCAAL, denuncia en su testimonio la violencia en el contexto y la contaminación por plomo y los graves daños que trae para los niños, al mismo tiempo que agradece estar ahí para poder ayudarlos.

Promoción de espacios de problematización

El fortalecimiento de la comunidad se convierte en terreno fértil para iniciar procesos de reflexión crítica sobre la situación actual; así por ejemplo, llama la atención que el profesor haya elegido dos poemas emblemáticos del literato peruano César Vallejo, los Heraldos Negros y Masa. En el Poema los Heraldos Negros, se plantean varias interrogantes sin respuestas referidas a la culpabilidad de nacer, la fragilidad humana, y el inexplicable dilema de vivir para morir (Ayala 1994), en este poema Vallejo lanza al hombre a un charco de culpa (Romualdo, 2009), aquí un extracto del poema para ilustrar mejor:

Hay golpes en la vida, tan fuertes yo no sé
golpes como del odio de Dios; como si ante ellos,
la resaca de todo lo sufrido
se empozará en el alma, Yo no sé ...
“Y el hombre...pobre... pobre ¡Vuelve los ojos,
como cuando sobre hombro nos llama una palmada;
vuelve los ojos locos, y todo lo vivido se empoza,
como charco de culpa en la mirada (Vallejo, 1920)

César Vallejo escribe a partir de su propia historia de vida, desde sus propias tragedias:

La vida le ha enseñado que la liberación del hombre se haya precisamente en aquellos que como él – en las duras condiciones de su existencia - han perdido todo, hasta su propia humanidad; que, al conquistarla en su batalla de pasiones, libera incluso a sus propios opresores, dándoles su exacta dimensión de hombres reales (Romualdo, 2009, p.32).

El poema Masa es el centro de la convergencia y el final de un comienzo que no terminará de empezar, basada en la historia bíblica de la resurrección de Lázaro, este poema es la visión profética del triunfo del socialismo presentando el espíritu de un amor fraternal que ha inspirado un amor recíproco en los demás. Presenta la resurrección como el milagro del amor colectivo. Para César Vallejo, transformar las condiciones de vida implica un abnegado trabajo colectivo (Higgins, 1989).

Al fin de la batalla, y muerto el combatiente, vino hacia él un hombre y le dijo: « ¡No mueras, te amo tanto!» Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo... Entonces todos los hombres de la tierra le rodearon; les vio el cadáver triste, emocionado; incorporóse lentamente, abrazó al primer hombre; echóse a andar (Vallejo, 1939).

Entonces, el profesor iniciador del proyecto TYCAAL de una manera intuitiva promueve procesos comunitarios como la promoción de espacios de problematización, que son fundamentales para lograr la convivencia democrática. Así, cuando escoge los poemas de Vallejo pone en agenda los temas que afectan a los niños, facilitando la reflexión crítica sobre la realidad, recrearla y a partir de ahí generar procesos colectivos de transformación y cambio. Como menciona Freire (2003 [1970]), nadie desvela el mundo al otro, es preciso que los sujetos participen y se transformen en el acto de desvelar el mundo y esta práctica es profundamente transformadora y liberadora, coincide Rebellato y Giménez al afirmar que no hay transformación sin el protagonismo de los sujetos. Así el profesor debe confiar en las potencialidades de sus alumnos, creer que son capaces de empeñarse en la búsqueda de su liberación. En este caso el encuentro con la música y la lectura de los poemas de Vallejo les han permitido desvelar el mundo y a sí mismos, sus talentos y sus posibilidades de liberación y transformación a sus vidas negadas por la violencia y la exclusión. Y en concordancia con lo planteado por Gutiérrez (1971) la transformación del presente conlleva a la esperanza orientada al futuro como la clave de la existencia humana, ya que, la esperanza cumple una función movilizadora y liberadora de la historia.

La experiencia desarrollada por el proyecto TYCAAL, lleva a los niños a recrear nuevas formas de pensar, de sentir y hacer sobre sus contextos de vida, sobre el colectivo y

sobre ellos mismos como individuos. Este proceso implica también la aceptación de normas, reglas de conducta, construidas bajo principios de respeto y solidaridad (Montero, 2004).

Adicionalmente, con este proyecto la institución educativa María Reiche está innovando en educación para la vida, ya que, aprender a tocar un instrumento musical puede convertirse en una herramienta de trabajo en el futuro, considerando, como ya hemos descrito, que en esta institución los estudiantes suelen terminar la primaria con edades de entre los 13 y 14 años y en la mayoría de los casos, no optan por continuar la educación secundaria.

Esta investigación revela la importancia de que los profesores desarrollen habilidades para generar en el aula experiencias positivas de trabajo cooperativo y reflexión crítica, ya que esto repercute en las interrelaciones que los niños establecen fuera del aula. Como se desprende de los resultados existen opiniones contrarias respecto al recreo, mientras los niños de la orquesta Estrellitas de Puerto Nuevo declaran que el recreo es el espacio que más les gusta porque juegan y se divierten, los profesores entrevistados identifican el recreo como un factor de riesgo.

Es decir, el escenario en el que se dan las mayores interacciones con naturalidad y autenticidad, ya que, disminuye la presencia del maestro y los estudiantes eligen libremente que hacer, es el espacio en el que se manifiesta la violencia con mayor intensidad o el espacio en el que se evidencian los avances reales para revertir las expresiones de violencia.

Entonces, el patio se proyecta como el punto de encuentro entre las vivencias ocurridas en el aula y el contexto cotidiano (peleas, balaceras, asesinatos, mutilamientos). Sí en el aula se logra generar lazos de confianza y trabajo en equipo la experiencia en el patio, sin el monitoreo del profesor, resulta ser una experiencia positiva, es decir las competencias que los niños desarrollan en aula ayudan a mitigar y reducir las vivencias del contexto (violencia); por el contrario, cuando en el aula no se han desarrollado estas competencias, el espacio público (el patio) reproduce las vivencias del contexto, entonces permite el filtro de las interacciones violentas, que forman parte de la cotidianidad del barrio a la escuela.

Promover la participación y el compromiso de la familia

A esta acción colectiva emprendida por los niños integrantes de la orquesta Estrellitas de Puerto Nuevo y su profesor se ha sumado la participación de los padres y madres de familia.

El profesor manifiesta que la familia se involucra en las actividades de la escuela, en la medida en que sienten que sus hijos aprenden, por ello comenta que el punto de partida es planificar actividades pedagógicas para desarrollar solo en el aula y no dejar tarea para la

casa, ya que, su incumplimiento genera tensión en los niños y muchas veces propicia relaciones conflictivas entre los padres e hijos, debido a que los padres castigan físicamente a los niños, por este motivo. Conviene, desde su punto de vista, desarrollar todas las actividades pedagógicas en el aula, hasta que los niños logren competencias o habilidades que pueden ser mostradas: “yo no dejo tarea todo lo resolvemos acá, así no tienen pensión en la casa, vienen con alegría, no tienen temor y eso hace que avancemos” (profesor 3).

Según el profesor cuando los niños logran los aprendizajes deseados y estos pueden ser percibidos por los padres, como que vean y escuchen que sus hijos tocan un instrumento, ellos se motivan e involucran. Cuenta que desde que los padres conocieron que sus hijos aprendieron a tocar un instrumento participan activamente en la escuela y acompañan las actividades programadas por la orquesta. En el concierto realizado por el aniversario de Puerto Nuevo, los niños manifiestan que hubo por lo menos un familiar, padre, hermano, pariente cercano que los acompañó. Adicionalmente, cuando la familia no sólo acompaña sino que reconoce y valora las actividades emprendidas por los niños se generan nuevas formas de interacción más afectivas y gratificantes: “toda mi familia me felicitó” (niño), “Mi mamá me felicitó porque perdí la vergüenza (niña), “estaban felices, mi abuelita me dijo estoy orgullosa de ti” (niña).

Simultáneamente, cuando los padres reconocen y sienten los logros educativos de sus hijos se comprometen con las actividades propuestas. El profesor cuenta que fueron los padres los que se agenciaron para alquilar y comprar la vestimenta y han colaborado económicamente para trasladar los instrumentos musicales a los lugares de presentación de la orquesta, una niña refiere: “Mi mamá mucho me apoya a mí, no tiene plata (dinero) pero como sea consigue”.

La participación de los padres de familia representa otro beneficio del proyecto TYCAAL ,ya que, ha brindado la oportunidad a las madres y los padres de familia de participar libremente en las actividades pedagógicas de sus hijos, asumiendo corresponsabilidad y compromiso, según Montero (2004) “es la conciencia y sentimiento de responsabilidad y obligación respecto del trabajo y los objetivos de un grupo” (p. 236), todo lo cual se evidencia no solo en el modo en que estos se agenciaron de instrumentos musicales y vestimentas, sino que también asisten a las presentaciones de la orquesta.

Y este compromiso de la familia con los aprendizajes deviene en un factor protector, toda vez que contribuye en mejorar las interrelaciones que establecen los padres y las madres con sus hijos y en consecuencia a reducir los comportamientos violentos en la

escuela: “Su papá ya le compró la guitarra, a Juan también ya le compró su órgano, estamos viendo que por parte de los padres en algo ya están apoyando” (profesor 3).

Resulta una novedad el proceso metodológico planteado por el profesor para promover la participación y compromiso de los padres de familia, como un proceso gradual que se da a partir de conseguir logros de aprendizaje en la escuela. Entonces la experiencia revela que si la escuela implementa mecanismos viables para la participación de los padres de familia, estos responden y se vinculan a las actividades pedagógicas programadas por el profesor en beneficio de sus hijos.

Promover la participación de los padres de familia a través de la música fue sumamente importante para establecer relaciones más pacíficas y colaborativas entre los dos actores responsables de la educación de los niños profesor/madres y padres de familia y crear las condiciones para lograr procesos de aprendizaje exitosos para los niños, Según Fried (como se citó en Bello y Villarán, 2009), “es más fácil vencer los obstáculos cuando los padres y profesores se apoyan mutuamente. Mientras más confianza hay entre ellos menos amenazantes y perturbadores se vuelven los problemas” (p. 119). Entonces este proyecto refrenda los postulados que consideran a la familia como actor clave para el desarrollo de procesos pedagógicos y el logro de los aprendizajes.

Si bien esta investigación se planteó identificar los factores de riesgo y protección en la institución educativa María Reiche, encontramos, a partir de los testimonios de los profesores y los niños, que los comportamientos violentos que ocurren en la escuela están fuertemente ligados a la convivencia violenta en las familias y en el contexto. Por lo tanto, el análisis de los factores de riesgo y protección no pueden plantearse aislados de esta realidad.

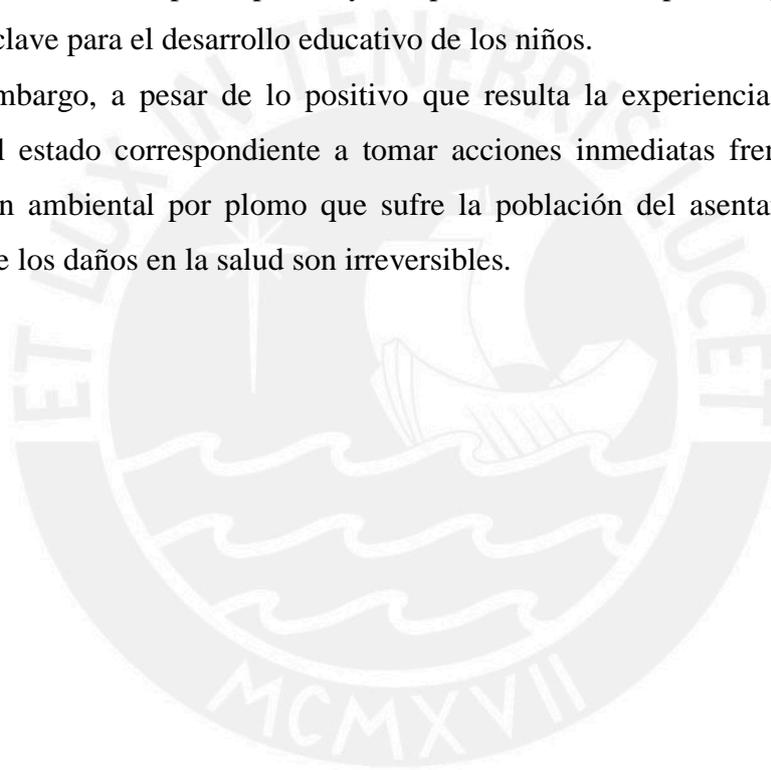
Como hemos descrito anteriormente, el ámbito familiar y público (barrial), en el cual transcurre la vida de los niños, aporta significados a partir de los cuales los niños construyen su subjetividad, su identidad, su realidad personal, social y cultural de manera negativa.

La pobreza, las desigualdades económicas y las limitadas oportunidades para los grupos en desventaja operan como factores de riesgo que generan un clima de permanente conflicto entre las madres y las empresas, todo lo cual se filtra a la escuela generándose situaciones de agresiones físicas y verbales que los profesores no pueden manejar, sino que terminan reproduciendo la violencia a través de medidas como la suspensión o separación de los niños de la escuela, lo cual engrosa los altos índices de deserción escolar y la vulnerabilidad de los derechos de los niños.

Frente a esta problemática, el proyecto TYCAAL es un ejemplo de que las escuelas pueden educar con buenos resultados, a pesar de las carencias y los diversos problemas que atraviesan, el reconcomiendo del otro como sujeto valioso, la promoción de espacios colectivos basados en el respeto y el trabajo cooperativo, la reflexión crítica y la esperanza en el cambio resultan ser elementos fundamentales para la transformación.

Lejos de iniciar por un programa de sensibilización para explicarles a los niños y las madres y padres que la violencia es mala, como generalmente se da, el profesor opta por implementar experiencias positivas como la música, que facilitó recrear nuevas formas de interrelacionarse más pacíficas y enriquecedoras. Además, vemos como brindar a las familias oportunidades de participación y compromiso con los aprendizajes de los niños, es un elemento clave para el desarrollo educativo de los niños.

Sin embargo, a pesar de lo positivo que resulta la experiencia, exhortamos a las instancias del estado correspondiente a tomar acciones inmediatas frente al problema de contaminación ambiental por plomo que sufre la población del asentamiento humano de Puerto, ya que los daños en la salud son irreversibles.



Conclusiones y recomendaciones

El contexto del asentamiento humano Puerto Nuevo está marcado por la cotidianidad de hechos violentos (balaceras, peleas físicas y verbales, asesinatos), pero también están presentes condiciones de pobreza, marginación, corrupción de larga data que corresponden a la violencia estructural (Gutiérrez, 2009), todo lo cual se filtra inevitablemente a la escuela, ya que, lo que sucede en el contexto representa un aprendizaje que conlleva a comportamientos agresivos.

El problema de contaminación ambiental por plomo que existe en la zona atenta contra la salud física y psicológica de la población de Puerto Nuevo, ya que, el sistema nervioso se ve afectado y esto implica un tipo de comportamiento que procede a la violencia. La contaminación por plomo representa daños irreversibles en la salud de los niños (López, 2002; OMS, 2014; Guerrero, 2009).

A pesar de las denuncias e investigaciones realizadas que muestran evidencias de la magnitud del problema, las instancias del estado responsables no han implementado las medidas correctivas necesarias para garantizar los derechos de la población, en especial de los niños que estudian en la institución educativa María Reiche, con lo cual concluimos que existe una violencia estructural perpetrada por el estado que se refleja en la impunidad y la pobreza en la que viven las familias.

La violencia aparece como un problema cíclico, como un círculo vicioso: Estado a familias, padres a hijos y profesores, niños a otros niños que cuando llegan a la etapa de adolescencia y adultez se involucran en pandillajes, actos delictivos, chantaje y extorsión. La violencia parece ser un problema de retorno y es responsabilidad del estado romper la cadena reglamentando el transporte y almacenamiento de plomo, atendiendo oportunamente la salud y el estado nutricional de las madres gestantes y de los niños, generando mayores oportunidades de inserción laboral a través de una educación de calidad, en general reivindicando los derechos largamente postergados en esta zona y alrededores.

A partir de la experiencia desarrollada por el profesor promotor del proyecto TYCAAL, se concluye que es preciso que los docentes conozcan la realidad de los niños para que a partir de ahí se programen las propuestas pedagógicas, principalmente cuando la institución educativa se ubica en un contexto de alta violencia. Claro está, que atender los intereses de los niños implica un proceso de autoformación permanente por parte de los profesores y el uso de sus propias capacidades y habilidades.

Hacerse cargo de esta dimensión socio emocional a través de la música ha permitido crear las condiciones para el aprendizaje de los niños en comprensión lectora y trabajo cooperativo importante para revertir los índices de violencia en la escuela.

La música, como factor protector ha permitido involucrar la participación y compromiso de los padres, madres y/o tutores en los procesos de enseñanza-aprendizaje y establecer alianzas con la empresa privada, lo cual es clave para los avances educativos de los niños.

Como vemos, las empresas y las familias aparecen en los factores de riesgo y en los de protección. Esta coexistencia de un mismo factor como riesgo y protección nos lleva a considerar por una parte la diversidad al interior de un mismo tipo de actor, pero también nos conduce a considerar estos factores como dinámicos y cambiantes y no como fijos y eternos.

Dado que la violencia en la escuela es un tópico de preocupación actual, se requiere que las instituciones de formación docente como universidades e institutos de educación superior pedagógica incluyan en la malla curricular talleres de arte, habilidades socio-emocionales y gestión de las emociones, que incidan en la práctica profesional, y en la promoción de la convivencia democrática y cultura de paz.

En contextos de alta incidencia de violencia, los niños requieren trabajar las emociones como una condición para generar otros procesos de aprendizaje, como se puede rescatar de la experiencia TYCAAL. El arte es una herramienta potente para trabajar las emociones así como para prevenir y disminuir conductas violentas. Entonces es imprescindible que la Dirección Regional de Educación de Callao se plantee diversificar su plan de formación y capacitación docente, incluyendo el desarrollo de habilidades artísticas. La experiencia de 20 años de trabajo del profesor iniciador del proyecto TYCAAL le permite afirmar que el arte es un canalizar de emociones y que debe necesariamente ser integrado a los procesos de formación y capacitación docente.

Tal como hemos mencionado anteriormente, los niños no cuentan con espacios de recreación en el barrio; por ello, se propone trabajar bajo la modalidad de atención de horario extendido, es decir, programar en el turno tarde actividades extracurriculares como talleres de canto y música extendiendo la experiencia TYCAAL a niños de otros barrios cercanos, pero con los mismos problemas de violencia que presenta Puerto Nuevo, de modo que se brinda a estos niños la oportunidad de hacer buen uso del tiempo libre.

Asimismo, es una oportunidad que los profesores generen vínculos de colaboración con las familias, lo cual implica brindar herramientas a los padres, madres y/o tutores para

generar entornos de aprendizaje en casa, considerando que diversas investigaciones demuestran los beneficios de la participación de la familia en los procesos de aprendizaje de los niños.



Referencias

- Abreu, J. (TED Ideas Worth Spreading) (2009). *The El Sistema music revolution [DVD]*. De http://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music.html.
- Amar, J., Abello, R. y Acosta, C. (2003). Factores protectores: un aporte investigativo desde la Psicología Comunitaria de la salud. *Psicología desde el Caribe*, 11, 107 – 121.
- América Televisión. (2012). Reportaje: Ingenioso método hace que niños aprendan a leer con versos de César Vallejo. Recuperado de <http://www.larepublica.pe/22-09-2012/ninos-aprenden-leer-con-poemas-de-cesar-vallejo>
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Red de revistas científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal*, 44, 67 – 73.
- Arango, C. (2010). Las políticas de la convivencia. A. (comp). En Hincapié., *Sujetos políticos y acción comunitaria*, (pp. 85- 114). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Ayala, J. (1994). *El cholo Vallejo*. Lima: Editorial FIMART S.A.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 7-8, 59 -77
- Banco Mundial. (2007). *Informe sobre el desarrollo mundial. El desarrollo y la nueva generación*. Recuperado de http://www.bancomundial.org/interactivo/charlas/bourguignon_jimenez.htm
- Bello, M. y Villarán, V. (2009). Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. En N. López (Coord.). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (pp. 115 – 170). Buenos Aires: IPE – UNESCO.
- Camacho, J. y Rojano, J. (1990). *Factores protectores del niño en la vida cotidiana*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Casassus, J. (2013). *La gestión emocional en la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO.

- Casassus, J. (2013). La función del director en la gestión escolar. En conferencia internacional. Simposio llevado a cabo en Seminario internacional Experiencias exitosas en la gestión escolar, Lima.
- Centro de Salud de Puerto Nuevo. (2013). *Informe N° 054-2013-GRC/DIRESA/CSPN, Análisis Situacional de Salud 2012*. Callao: CSPN
- CEPAL. *Experiencias en Innovación Social en América Latina y el caribe*. Recuperado de <http://www.cepal.org/dds/innovacionsocial/e/experiencias.asp?tema=2>
- Correa, M., Flynn, S. y Amit, A. (2004). *Responsabilidad Social Corporativa en América Latina: Una visión empresarial*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cueto, S. y Balarín, M. (2008). La Calidad de la Participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. *Documento de Trabajo nro. 35*. Lima: GRADE.
- Cuglievan, G., Estefanía, M., Rojas, V. y Boggio, V. (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana, estudio cualitativo en 5 escuelas estatales de Lima*. Lima: Ministerio de Educación
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación, 37*, 17 – 47.
- Dirección Regional de Salud del Callao (2012). *Análisis situacional de salud*. Callao: DRSC
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe, superficie y fondo*. Panamá: UNICEF
- Espejo, K. (2014). Cantos de esperanza: en Puerto Nuevo usan la música para enseñar. *Diario Correo*. Recuperado de <http://diariocorreo.pe/ultimas/noticias/8887749/cantos-de-esperanza-en-puerto-nuevo-usan-la>

- Espinoza, M., Yurivilca, R., Armas, E. y Palacios, G., (2011). Reflexiones en torno a los conflictos socio ambientales: plomo en Callao. *Revista peruana de análisis, prevención y gestión de conflictos*,4, 83-93.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: España Editores S.A.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garnezy, N. y Rutter, M. (1983). *Stress, coping and Development in Children*. New York: McGraw-Hill.
- Guerrero, M. (2009). *Impacto de la exposición a plomo en los niños del Callao-Perú (Diagnóstico e intervención psicoeducativa)*. Lima: Fundación Cayetano Heredia.
- Gobierno Regional del Callao (2010). *Proyecto Educativo Regional del Callao 2010 – 2011 (PERC, 2010)*. Callao: Gobierno Regional del Callao.
- González, M. (2002), Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85 -103.
- González, F. (2007), *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. India: Mc Graw – Hill Interamericana.
- González, M. I. (2012). Las estrellitas de Puerto Nuevo. *La República*. Recuperado de <http://www.larepublica.pe/02-09-2012/las-estrellitas-de-puerto-nuevo>
- Gustavo, G. (1971). *Teología de la liberación*. Lima: Gráfica AVA S.A.C.
- Hemsey, V. y Méndez C. (2004). *Hacia una educación musical latinoamericana*. Costa Rica: UNESCO.
- Higgins, J. (1989). *César Vallejo en su poesía*. Lima: SEGLUSA Editores.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique S. A.

- Krause, M. (2007). Hacia una redefinición del concepto de comunidad: cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. En J. Alfaro & H. Berroeta (Eds). *Trayectoria de la Psicología comunitaria en Chile* (pp. 245 – 258). Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- López, J. (2000). Intoxicación por plomo en niños menores de seis años en un asentamiento humano del Callao. *Anales de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marco*, 61, 37-45. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/anales/v61_n1/pdf/a06v61n1.pdf
- Mejía, J. (2000). Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 34-42.
- Ministerio de Educación de Perú (2013). *Fascículo 1 convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural*. Perú: Corporación Gráfica Navarrete S.A.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) (2014). *Información estadística*. Recuperada de <http://www.mimp.org>.
- Ministerio de Salud de Perú (2010). *Encuesta global de salud escolar*. Recuperado de http://www.who.int/chp/gshs/GSHS_Report_Peru_2010.pdf
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar, el método en la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Editorial Ariel.

Municipalidad Provincial del Callao (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010 – 2014*.

Recuperado de <http://es.slideshare.net/wvegazo/plan-de-desarrollo-institucional-municipalidad-provincial-del-callao-2004-2014>.

Naciones Unidas (2006). *Informe de América Latina en el marco del estudio mundial de las*

Naciones Unidas, la violencia contra niños, niñas y adolescentes. Recuperado de

<http://es.scribd.com/doc/6781792/La-Violencia-Contra-Ninos-Ninas-y-Adolescentes-SCS>.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*.

Recuperado de

http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf.

Organización Mundial de la Salud (2014). *Intoxicación por plomo y salud*. Recuperado de

<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs379/es/index.html>.

Organización Panamericana de la Salud. (2000). *La violencia juvenil en las Américas: estudios innovadores de investigación, diagnóstico y prevención*. Washington D.C.: OPS.

Rebellato, J. y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Editorial Roca Viva- Laquinta.

Redón, D. (2010). Cultura de paz, convivencia democrática y formación de docentes en América Latina. En C. Rossetti (comp). *IV jornadas de cooperación iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática, y los derechos humanos* (pp.17-43). Montevideo: UNESCO.

Rojas, R. (1993). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, D.F: Plaza y Valdés.

Thorne, C., Corveleyn, J., Pezo del Pino, C., Velázquez, T. y Valdez, R. (2011). *Buenas prácticas en la prevención y atención de la violencia social. Sistematización de la*

labor realizada por instituciones y organizaciones peruanas. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Vega, J., De Coll, J., Katekaru, D., Lermo, J., Escobar, J., Díaz, M., Berrocal, V., Gómez, J., Díaz, G., Arroyo, A., Castro, J. (2003). Intoxicación plúmbica crónica y alteraciones del crecimiento y desarrollo cognitivo –emocional en niños, *Anales de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 64, 94-100. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVrevistas/anales/v64_n2/intoxicaci%F3n.htm.
- Yescas, E., Ascencio, L., Vargas, S., Barbosa, R. Lugo, G. (2008). Depresión, ansiedad y desesperanza aprendida en pacientes con artritis reumatoide. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 18, 81-89.
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Apéndices

Anexo 1: Guion de preguntas para entrevistas a profundidad

¿Desde cuándo trabajan en la escuela?

¿Cómo se sienten trabajando en la escuela?

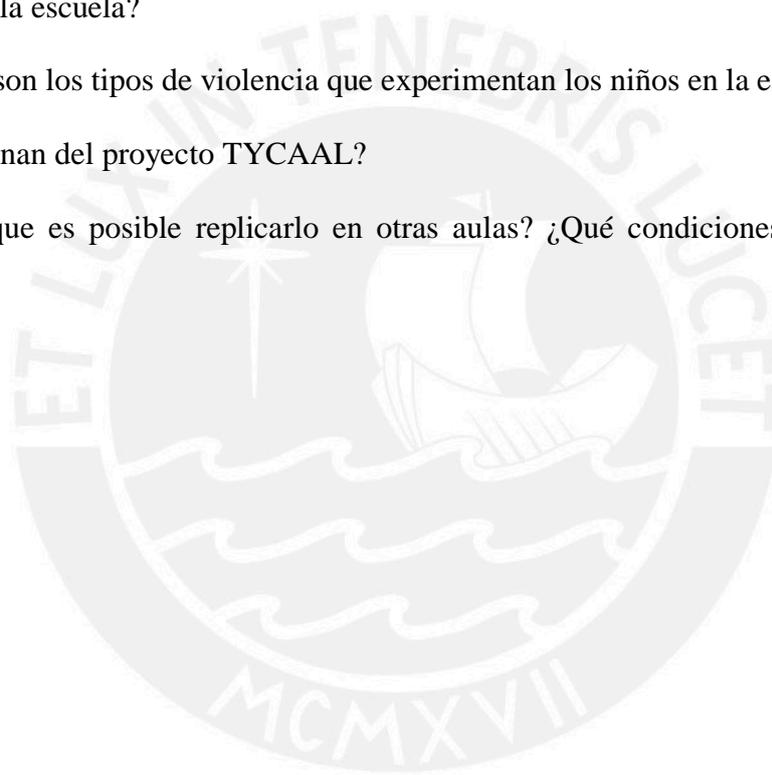
¿Cómo podrían describir a los niños de la escuela?

¿Cómo influye el contexto de violencia de Puerto Nuevo en el comportamiento de los niños en la escuela?

¿Cuáles son los tipos de violencia que experimentan los niños en la escuela?

¿Qué opinan del proyecto TYCAAL?

¿Creen que es posible replicarlo en otras aulas? ¿Qué condiciones necesitamos para eso?



Anexo 2:

Consentimiento informado para participantes de investigación en Psicología Comunitaria.

Esta ficha de consentimiento está dirigida a profesores y directora de la institución educativa María Reiche, a los que se les invita a participar en la investigación “Factores de riesgo y protectores asociados a violencia en las escuelas del Callao” presentada por la Lic. Juana Sono Hernández (jsono@pucp.pe) estudiante del posgrado de Maestría en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) como tesis para optar el grado de Magister en Psicología Comunitaria.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en entrevistas a profundidad que tomará aproximadamente 15 minutos y más adelante también podría participar, si así lo desea, en la realización de un grupo focal de aproximadamente 60 minutos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial, y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán anónimas. Por otro lado, si usted no tiene inconveniente en que su nombre y cargo figure en la investigación como colaborador/a de la misma, por favor háganoslo saber.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

En caso de aceptar le agradecemos anticipadamente su participación.

He leído la información proporcionada. Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante _____

Firma del Participante _____

Fecha _____

Día/mes/año

Firma del investigador