

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA COMUNITARIA



**PROCESOS PSICOSOCIALES COMUNITARIOS EN DOCENTES DE ESCUELAS
PÚBLICAS Y DOCENTES PUCP A PARTIR DEL DIPLOMADO EN EDUCACIÓN
SOCIO EMOCIONAL PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

Tesis para optar por el título de Magíster en Psicología Comunitaria

Marissa Trigoso Obando

Asesora: Roxanna Morote

LIMA- PERÚ

2016

Agradecimientos

A Eduardo, compañero, cómplice y apoyo constante durante este largo camino. Mi fuerza, perseverancia y ánimo se apoyaron incondicionalmente en tu amor. Gracias totales.

A mis hijas, mis mujeres y mi motivación de cada día. Por el sueño de construir un mejor lugar para crecer y ser feliz. Gracias a ellas por sus enseñanzas de justicia, amor y lucha y, por su gran comprensión en mis ausencias.

A mi gran familia, gracias por tolerar mis silencios, por ser energía pura para mi vida. Sobre todo, a mamá y papá que desde pequeña me enseñaron a ser perseverante en mis sueños.

A quienes colaboraron en diferentes momentos: Elba y Eli, gracias por su apoyo en entrevistas, por la revisión de aspectos metodológicos y orientaciones sabias durante el proceso que me permitieron ajustar instrumentos y resultados de la tesis. A mi querida Vivi, en sus diferentes roles: hermana, súper tía, amiga y psicóloga de mi salud.

Muchas gracias a Roxanna, mi asesora, por sus valiosos aportes y acertada orientación que me permitieron estructurarme y ordenarme durante todo el desarrollo de la tesis.

A mis queridos y queridas comunitari@s en comunidad: desde conversaciones, momentos de catarsis y desde la energía de grupo que me renueva y fortalece. En especial a Vania, amiga y cómplice de este proceso que nos encontró como mujeres, madres, esposas, profesionales, yoguis y estudiantes teniendo que balancear, casi mágicamente, nuestra vida. ¡Lo logramos!

A mis compañeras y compañeros del Diplomado: Tesania, Giannina, Myriam, Elena, Sandra, José Luis, Maye, Elba, Eli y Yolanda quienes, con sus reflexiones críticas, su participación y aportes en las entrevistas me permitieron profundizar en la experiencia del Diplomado y encontrar a un gran grupo humano que tiene la convicción de que la transformación social es posible y que la educación es política.

Por último, mi mayor agradecimiento a los y las docentes de las escuelas públicas y a las IIEE participantes, quienes sin dudarlo colaboraron de los talleres y de las entrevistas de manera voluntaria compartiendo sus vivencias personales y colectivas. Me permitieron acercarme a su labor docente donde me mostraron que, desde el amor y el reconocimiento del otro, se puede construir una nueva escuela. Gracias a ellos y ellas por el aprendizaje emocional y profesional a su lado.

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo, analizar la experiencia subjetiva, los procesos psicosociales comunitarios y las iniciativas desarrolladas en los participantes del Diplomado en Educación Socio-Emocional para la convivencia escolar dirigido a docentes de escuelas públicas (convenio PUCP – MINEDU).

Las experiencias y significaciones de los participantes (gestores, profesores y estudiantes del diplomado) fueron recogidas en entrevistas y talleres grupales que posteriormente fueron analizados a través de una metodología cualitativa desde un enfoque fenomenológico.

Los resultados muestran cómo los procesos formativos desarrollados por la psicología comunitaria pueden ofrecer una alternativa efectiva para atender a problemas psicosociales que afectan a la sociedad peruana. En ese sentido, la educación emocional para docentes de escuelas públicas, aparece como una estrategia preventiva ante la violencia en la escuela, debido a que promueve nuevos modos de relación con los demás y de problematización del fenómeno de la violencia escolar. A través de la participación, el reconocimiento del otro y el autocuidado, se facilitan procesos reflexivos y críticos acerca de la realidad y permiten el desarrollo de estrategias que contribuyan con las comunidades educativas.

Palabras claves: Violencia en la escuela, educación emocional, psicología comunitaria, procesos psicosociales comunitarios.

Abstract

The present study analyzes subjective experience, community processes and the initiatives developed by the participants of the Certificate Program in Socioemotional Education for Scholar Wellbeing, intended to public school teachers (PUCP – MINEDU covenant).

Experiences and significations of the participants (managers, teachers and students from de program) were collected in interviews and group sessions that were analyzed using a qualitative and phenomenological method.

The results show how the formative processes developed by communitary psychology could offer an effective alternative to attend psychosocial problems that affect Peruvian society. In that sense, emotional education for public school teachers appears as a preventive strategy to the violence in schools because it promotes a new kind of relationships and problematization of the school violence phenomenon. Through participation, recognition of the other and self-care, reflexive and critical process are facilitated about the reality and allow the development of strategies to help educative communities.

Key words: School violence, Emotional education, Communitary Psychology, Communitary Processes

Tabla de contenidos

Introducción	5
Marco Conceptual	7
Metodología	21
Tipo de investigación	21
Participantes	22
Técnicas de producción de la información	22
Procedimiento	24
Aspectos éticos	25
Resultados y discusión	26
Conclusiones	64
Referencias	67
Anexos	71

Introducción

La violencia en las escuelas es una problemática social que impacta en la vida de niños, niñas, jóvenes, así como en los docentes y el personal que trabaja en la institución. Esta problemática psicosocial afecta la salud individual y colectiva limitando el potencial de las personas y comunidades para desarrollar una mejor calidad de vida.

La escuela es considerada como un espacio privilegiado para construir ciudadanía y las bases de inclusión y justicia social para una sociedad más equitativa. La violencia que ingresa al espacio escolar y que se reproduce en sus relaciones interpersonales, en sus normas y en los procesos de enseñanza; anula la capacidad de desarrollar una educación constructora de sujetos sociales y políticos.

Frente a esta problemática se han desarrollado propuestas de intervención que rescatan el protagonismo de la escuela como formadora de ciudadanía. Es así que, la dimensión afectiva se ubica en el centro del debate como una estrategia de prevención de la violencia en las escuelas. La dimensión afectiva implica reconocer el mundo emocional de las personas y analizar cómo se establecen las relaciones y vínculos entre los sujetos. El vínculo afectivo es una necesidad primaria que establece el nexo entre el individuo y su grupo social (Oliveira, Rodríguez & Touriñan, 2006).

El contexto actual revela que las sociedades presentan “déficits cívicos” (Oliveira et al, 2006) que exigen desde la educación, la revalorización del sujeto y de sus procesos de socialización. Freire (2009) sostiene que es necesario desarrollar una educación que posibilite al diálogo, a la discusión, al intercambio de saberes y al desarrollo de una conciencia crítica de la realidad que promueva procesos de transformación individual y colectiva.

La propuesta es desarrollar una educación ética y política que rescate la dimensión afectiva del ser humano. Desde la Psicología Comunitaria, la educación tiene un carácter liberador y transformador. Es así que los procesos de formación desarrollados a partir de los fundamentos ontológicos, metodológicos y éticos de la Psicología Comunitaria; promueven el reconocimiento de los sujetos, el desarrollo de un vínculo basado en el respeto y el cuidado, y la conciencia reflexiva frente a la realidad.

La presente investigación explora y analiza la propuesta educativa del Diplomado en Educación Socio Emocional para la convivencia escolar como una

estrategia efectiva frente a la violencia escolar. El Diplomado desarrolla un modelo de enseñanza de las habilidades socioemocionales basado en el reconocimiento, vínculo y rescate de saberes. Propone un nuevo modo de relación que fortalece las capacidades individuales y colectivas de los y las participantes.

La relevancia del presente estudio radica en analizar la experiencia individual y colectiva de los programas de formación-educación que coloquen al sujeto como protagonista de su aprendizaje y desarrollo. Y en la posibilidad de fortalecer las políticas públicas desde una mirada comunitaria que permita el desarrollo de acciones transformadoras frente a la violencia en la escuela.



Marco Conceptual

“El perfil del nuevo ciudadano del siglo XXI debe ser el de una persona con capacidad para adaptarse a cambios, autónomo, con espíritu cooperativo, pensamiento abierto y habilidades para entender, aceptar y vivir con sí mismo y con los demás. Solo formando ciudadanos de este tipo, podremos construir una sociedad plural y democrática en la que sea posible vivir en paz y en libertad”.

Castro Santander (2006) pp. 2

Violencia en la escuela. Apuntes conceptuales.

La escuela es un espacio de encuentro y desarrollo de vínculos, en ella coinciden diferentes experiencias de socialización y diversas percepciones del orden de la sociedad. La escuela educa y construye subjetividades, pero no se encuentra aislada del contexto donde habita, de la realidad de la que forma parte.

Según el informe de Pinheiro (2006), los niveles y patrones de la violencia en la escuela se relacionan con los niveles y patrones de la violencia en los países, las comunidades y en las familias que, a su vez, reflejan las condiciones políticas y socioeconómicas; las actitudes sociales y las tradiciones, los valores culturales y las leyes prevalecientes.

América Latina presenta realidades de desigualdad, pobreza, exclusión social y discriminación que ingresan a las escuelas y en ella se reproducen. Esta fragmentación social genera división entre individuos que, por un lado, tienen mayores recursos y oportunidades para desarrollarse, y por otro, individuos que experimentan el deterioro económico y social que rompe con sus expectativas y proyectos de vida. Este sinsentido de la existencia de los jóvenes puede asociarse a la emergencia de comportamientos violentos que se manifiestan en la escuela (Kaplan, 2006). En esa misma línea, Bleichmar (2008) afirma que la violencia en la escuela se relaciona con el resentimiento sentido por promesas incumplidas y con la falta de perspectiva del futuro. La invisibilidad de los jóvenes y la negación a sus necesidades de desarrollo producen rechazo y defensa que muchas veces se refleja en violencia escolar. Es una clara relación de cómo la desigualdad y la exclusión social ingresan a la escuela a invadir los proyectos de vida de niños, niñas y adolescentes. Esta vivencia de exclusión social experimentada por algunos estudiantes, genera que la escuela pierda legitimidad, la

autoridad de los docentes es cuestionada y no hay identificación con los valores de la escuela.

La violencia responde a percepciones y sensibilidades de los individuos, entendiendo la sensibilidad como una manera particular de comprender el mundo (Kaplan 2010, en Di Napoli 2012). Así, el concepto de violencia en las escuelas no se restringe al acto agresivo, sino que se refiere a percepciones, sentimientos, experiencias, creencias y discursos que se construyen a lo largo de la vida. Las experiencias y percepciones que los estudiantes construyen sobre la violencia impacta en su subjetividad y en cómo se relacionan con los demás, se desarrolla así una dinámica relacional que se expresa luego en actos violentos (Di Napoli, 2012). La escuela se va transformando en un territorio de producción de violencias (Abramovay, 2004).

La multiplicidad del fenómeno de la violencia escolar, invita a reconocer “violencias en plural”, término que utiliza Kaplan (2006) para describir la complejidad del tema y considerar las múltiples significancias, representaciones que responden a distintas formas de cultura y sociedad. La violencia escolar no es solamente el “*bullying*” o maltrato entre iguales (Del Rey y Ortega, 2007), la violencia puede ser esporádica y darse entre docentes y estudiantes, entre docentes y personal de las escuelas o en el vínculo con la institución. La violencia en la escuela responde a elementos internos, relacionales, institucionales y sociales, que interactúan en la comunidad educativa y orientan modos de vincularse que muchas veces naturalizan los comportamientos violentos, la exclusión, la represión y la discriminación.

La violencia escolar impacta en la comunidad educativa y en la sociedad al romper la estructura de representaciones del valor social de la educación, de la infancia como inocencia y de la escuela como un lugar pacífico (Abramovay, 2005). Estas se ven cuestionadas por la emergencia de realidades psicosociales desiguales y violentas que impactan en las interacciones y vínculos entre los estudiantes, docentes e institución educativa.

La escuela se convierte entonces en un escenario donde se reproducen violencias y una de las tareas y desafíos actuales requiere el esfuerzo de reparar los vínculos y establecer nuevas interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, el papel de los y las docentes adquiere un rol protagónico en las alternativas frente a la violencia escolar, con el objetivo de adaptar su papel a las nuevas demandas sociales y educativas para lograr aumentar su eficacia educativa (Díaz-Aguado, 2005). Atender al fenómeno de la violencia en la escuela implica recuperar la escuela como

espacio de construcción de ciudadanía y fortalecer a la plana docente, ello conlleva al quiebre de los modelos tradicionales de educación y a facilitar el desarrollo de nuevas maneras de vincularse con uno mismo y con los demás.

Investigación empírica sobre violencia escolar.

Estudios e investigaciones sobre violencia escolar, reconocen causas externas e internas asociadas a la violencia en las escuelas. Las causas internas (endógenas) se asocian a las normas educativas, a la baja calidad de la enseñanza, la escasez de recursos y a la falta de respeto entre estudiantes y docentes (Abramovay, 2005), estas causas impactan en la vida cotidiana de la escuela. Esto disminuye la capacidad de la escuela como espacio de aprendizaje, cuidado y bienestar. La disminución de la calidad de la enseñanza y el ausentismo escolar reflejan lo crítico de la situación.

Dentro de los factores externos, para que se produzca la violencia escolar, Díaz-Aguado (2005) describe a la exclusión social y a la justificación de la violencia en la sociedad como categorías de riesgo, y éstas también representan elementos que reflejan formas naturalizadas de vincularse en nuestra sociedad. La sociedad reproduce desigualdades y naturaliza la violencia como medio de relación en sociedad. En un estudio desarrollado con adolescentes se encontró la presencia de creencias que justificaban la violencia, ya que éstas se identificaban con un modelo social basado en el dominio de unos sobre otros (Díaz-Aguado, 2005).

La problemática de la violencia en las escuelas ha motivado el desarrollo de estudios e investigaciones para comprender cómo se expresa este fenómeno. Galtung (1985, en Jiménez-Bautista, 2012) propone que la violencia está presente cuando las realizaciones afectivas, somáticas y mentales de los seres humanos se encuentran por debajo de sus potencialidades, es decir, sus necesidades no se atienden ni visibilizan. Siguiendo con su investigación, Galtung enfatiza que el concepto de violencia comprende todo aquello que, pudiendo evitarse, obstaculiza el desarrollo humano. Así propone un triángulo de la violencia que permita entender sus diferentes dimensiones. Propone tres tipos de violencia: *directa*, *estructural* y *cultural* (o *simbólica*).

En la *violencia directa* (verbal, psicológica y física) una acción causa un daño directo sobre el sujeto destinatario y no hay mediaciones que se interpongan entre el

inicio y el destino de las mismas. Es una relación de violencia entre seres humanos que sigue un proceso sujeto-acción-objeto (Jiménez-Bautista 2012).

La *violencia estructural* son procesos en los que la acción se produce a través de mediaciones “institucionales” o “estructurales”. Por ejemplo, la injusticia social y diversas circunstancias donde muchas de las necesidades humanas no son satisfechas, a pesar de que si otros fueran los criterios de funcionamiento y organización estas necesidades lograrían atenderse (Jiménez-Bautista 2012). La pobreza condicionada estructuralmente y la represión política son expresiones de la violencia estructural, la cual es la más grave ya que se mantiene oculta. Jimenez-Bautista (2012) menciona que no hay un agresor identificado y en la mayoría de casos, quien sufre la violencia estructural, no tiene conciencia de su situación y no se resiste a ello. Abramovay (2004) comparte la noción de una violencia estructural desde la institución, donde se evidencian las relaciones de poder asimétricas que pueden desarrollarse en la escuela.

La *violencia cultural* se produce desde las ideas, las normas, los valores, la cultura, la tradición, como aceptación “natural” de las situaciones provocadas por ella (Jiménez-Bautista, 2012). Desde la cultura se legitima y/o promueve la violencia de cualquier origen. Abramovay (2004) propone las micro-violencias, que son actos incívicos que resultan en humillaciones y faltas de respeto en la escuela, pero que no se sancionan al considerarse comportamientos naturales. Estas formas rompen con la sana convivencia y afecta a la capacidad de enseñanza y aprendizaje en los y las estudiantes, y al clima escolar. Las micro-violencias se propagan a través de prácticas que pueden considerarse como naturales y se hacen invisibles.

Las tres dimensiones de la violencia (directa, estructural y cultural) se relacionan: Detrás de un acto violento (directa) hay un porqué, detrás del porqué hay intenciones (estructural) y detrás de las intenciones hay valores (cultural) que justifican y dan sentido al acto-intención-valor (Jiménez-Bautista 2012). Éstas prácticas llevadas a los espacios educativos, impactan en la autoestima, en la confianza y la seguridad de quienes la sufren generando poca credibilidad en la escuela como lugar seguro y protector. La vivencia de abandono sentida en las víctimas y la sensación de impunidad para los agresores, se relacionan con la deserción en los estudios y a la aparición de respuestas violentas como mecanismo de solución a los problemas.

Para Jiménez-Bautista (2012):

La educación es el instrumento más importante y necesario para desmontar la violencia cultural. La educación nos suele dar todo un conocimiento y un profundo adiestramiento en el análisis y el pensamiento crítico que nos puede ayudar a vencer esta violencia cultural, sutil, simbólica, que está instalada entre nosotros.

Charlot (2002, en Di Napoli, 2012) con el objetivo de continuar profundizando en el fenómeno de la violencia escolar, distingue entre violencia *de, hacia y en* la escuela. La violencia *de* la escuela se relaciona a la violencia institucional que se expresa en formas de organización, sistemas de sanción y prácticas educativas estigmatizantes. La violencia *hacia* la escuela se dirige hacia docentes, directivos, personal no docente e infraestructura a través de actos de vandalismo y transgresiones a las normas. La violencia *en* la escuela implica la irrupción de la violencia social en el ámbito escolar. Las múltiples formas de violencia impactan en las relaciones sociales, en la calidad de la enseñanza, en el rendimiento académico de los estudiantes y en el ejercicio profesional de los docentes (Abramovay, 2005). La violencia genera dolor, daño y humillación para los niños, niñas y adolescentes, afectando su aprendizaje, su desarrollo y su futuro. Así mismo, estas prácticas tienen un impacto en el acceso a la educación superior, en la capacidad de aprender y desarrollarse plenamente. Por ello, la violencia ataca al capital social de un país (Eljach, 2011).

Uno de los estudios más completos sobre violencia escolar en Latinoamérica fue desarrollado en Brasil en 14 capitales de estados. Desde una mirada amplia (estudiantes, padres, profesores y directivos), se reconoce como violencia a las diferentes medidas disciplinarias, actos agresivos entre profesores y alumnos, daños físicos a la escuela y reglas poco claras. La carencia de recursos y los bajos salarios son también formas de violencia. Todo ello va acompañado de la falta de diálogo entre los trabajadores de la escuela y la carente interacción de la escuela con la familia y la comunidad (Abramovay y Rua, 2002). El gran impacto de esta situación deteriora la calidad de la enseñanza e incrementa el ausentismo escolar (Abramovay, 2005). El incremento de la violencia en la escuela requiere dedicar mayor esfuerzo para responder a ella, reduciendo así el tiempo y motivación de los profesores en las actividades didácticas. Las respuestas de afrontamiento a esta realidad demandan mayor interacción entre la escuela, familia y

comunidad, y plantean el desarrollo de oportunidades de socialización, desarrollo de espacios para el ocio, arte y la cultura (Abramovay, 2005).

Los diversos estudios sobre la violencia en las escuelas evidencian la importancia de intervenciones que se basen en incrementar el bienestar y disfrute de los estudiantes y docentes; y sostienen la necesidad de que en éstas se incluyan las Habilidades Socio-Emocionales como herramienta efectiva. El denominado analfabetismo emocional en los estudiantes se evidencia en comportamientos violentos en la escuela que reflejan pobres relaciones interpersonales, por lo que surge la necesidad de constituir a la escuela como un espacio potencial de aprendizaje de habilidades sociales que proporcionen oportunidades de desarrollo de los jóvenes (Castro, 2007). La violencia refleja una convivencia que carece de habilidades para construir en la diversidad un espacio común.

La labor de los docentes cobra un papel fundamental al ser ellos, idealmente, los promotores de la educación y construcción de la convivencia en las aulas (Del Rey y Ortega, 2007). Los docentes deben ser muestra de ciudadanía y ética, esto implica un reto desde una formación profesional que les permita desarrollar mayores competencias y reconocerse capaces para responder al fenómeno de la violencia. Se desprende entonces la necesidad de desarrollar procesos de formación para docentes que les permita comprender la complejidad del problema de la violencia y que los habilite como actores efectivos para la reducción de la violencia en sus escuelas, desarrollando así la sana convivencia y ciudadanía. La escuela es una vía de socialización y cambio social que necesita recuperar el reconocimiento de ser un espacio seguro de formación integral de ciudadanos.

Educación Emocional y Ciudadana

Las recientes investigaciones sobre la violencia en las escuelas se basan en el cambio de un modelo de patogénesis a un modelo de salutogénesis (Bisquerra, 2003). Los estudios se orientan hacia el reconocimiento de los factores protectores personales y ambientales de los individuos que promueven el desarrollo integral de las personas. La educación emocional es una forma de prevención primaria que implica poder resistir a la problemática social que impacta en la vida de niños, niñas y adolescentes (Bisquerra, 2003).

La educación emocional se concibe como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003). Las competencias socio-emocionales derivan del constructo de inteligencia emocional (IE) e integran el saber, saber hacer y saber ser. Se refiere entonces al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que permiten comprender, expresar y regular de forma adecuada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2003) que posibilitan que el niño, el adolescente o el adulto, mantenga relaciones positivas consigo mismo y con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social (Castro, 2005) incluyendo el conflicto y la violencia.

La alfabetización emocional busca educar la afectividad, entendida como el conjunto de sentimientos y emociones que determinan el comportamiento de los alumnos y que son el resultado de las percepciones sobre las situaciones diarias, tanto escolares, como familiares y sociales. Dentro de la educación emocional, se consideran metodologías activas y participativas que promuevan la conciencia emocional, la regulación de emociones, las habilidades socioemocionales y el bienestar subjetivo de los estudiantes.

La Educación Emocional al considerar el aspecto social de las personas, promueve la convivencia democrática y el desarrollo de la ciudadanía. Las competencias ciudadanas son capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas a conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ministerio de Educación de Colombia, 2004; Ruiz-Silva y Chaux, 2005). Se organizan en: convivencia, participación democrática y pluralidad; y se basan en el respeto por los derechos humanos (Rodríguez, Ruiz y Guerra, 2007).

La educación emocional y ciudadana considera al alumno(a) como el verdadero protagonista de la institución escolar y tiene como finalidad potenciar su capacidad de autoconocimiento y autonomía. A través del conocimiento en sí mismo, el estudiante aprende a reconocer a los demás, a desarrollar la tolerancia y vivir en la diversidad (Francescato, Tomai y Mebane, 2006).

La educación en las emociones es un recurso fundamental para la prevención de la violencia. La formación ciudadana, ética e inclusiva de la educación emocional facilita la valoración de la dignidad personal y promueve el reconocimiento del otro. Bleichmar (2008) defiende la tarea de construir sujetos con capacidad de definir los límites de la propia violencia y capaces de articular su individualidad con los demás.

Para Valles (2003), es necesario desarrollar un nuevo perfil del docente que incorpore las competencias emocionales exigibles como modelo y promotor del desarrollo de la IE de sus alumnos. Este perfil contiene: equilibrio personal, afrontamiento, habilidades empáticas para percibir necesidades e intereses de los alumnos, resolución de conflictos, acompañamiento a establecimiento de metas y toma de decisiones de los alumnos y establecer un clima emocional positivo para aumentar la autoconfianza.

El profesorado es el encargado de la educación emocional y ello implica la necesidad de competencias emocionales (Bisquerra, 2009) y el desarrollo de habilidades para alcanzar la efectividad de los programas de educación emocional que promuevan la convivencia y bienestar, además de resultados positivos en la prevención de la violencia en las escuelas. La educación emocional es una forma de prevención primaria (Bisquerra, 2009) que responde a las necesidades sociales y al contexto.

Diplomado en Educación Socioemocional para la convivencia escolar

La estrategia Paz Escolar, diseñada por el Ministerio de Educación (MINEDU), para el periodo 2013-2016, reconoce que la violencia en las escuelas agrupa comportamientos aprendidos que pueden ser modificables. Por ello propone un enfoque integral y sostenido de formación para docentes para la adquisición de métodos libres de violencia que promuevan los derechos humanos, la ciudadanía y las habilidades socio-emocionales. Para responder a esta demanda, el MINEDU y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), desde su maestría en Psicología Comunitaria, diseñan el Diplomado en Educación Socio-Emocional para la convivencia escolar. El proceso de formación de docentes se centra en instituciones educativas públicas (IIEE) de Lima que sufren altos índices de violencia.

Desde la PUCP, la maestría de Psicología Comunitaria, ha desarrollado experiencias de formación desde el año 2000 que, fueron construyéndose y mejorándose a partir de un modelo que enfatiza en la subjetividad, el cuidado y autocuidado y la

recuperación de saberes previos. Este modelo fue implementándose en diferentes regiones (Lima, Ayacucho, Huancavelica y Cuzco). El MINEDU realizó una convocatoria para desarrollar las bases del Diplomado y la PUCP vinculó las maestrías de Psicología Comunitaria; Educación, Cognición y Aprendizaje con INNOVA PUCP para presentarse al concurso, resultando como institución elegida para el diseño de la propuesta educativa del Diplomado.

El diplomado contó con un total de 479 docentes (392 mujeres y 87 hombres) y 81 directivos/as (41 hombres y 40 mujeres) de Instituciones Educativas (IIEE) urbanas ubicadas en Lima Metropolitana. En su mayoría el grupo de docentes tiene entre 41 y 50 años de edad (52%) con un tiempo de servicio entre los 21 y 30 años (44%). En el caso del grupo de directivos/as, las mujeres se encuentran en su mayoría entre los 41 y 50 años de edad y en el caso de los hombres, entre los 50 y 60 años. En relación al tiempo de servicio de los directivos hombres y mujeres, se encuentran en su mayoría entre los 21 y 30 años de trabajo en las IIEE (51.9%). El diplomado tuvo una duración de un año académico (10 meses calendarios divididos en dos semestres de 16 semanas cada uno).¹

El objetivo principal del Diplomado es que los docentes y directivos cuenten con competencias socio-emocionales, fundamentos teóricos y las herramientas pedagógicas para desarrollar en sus estudiantes las habilidades sociales, emocionales y ciudadanas necesarias para la vida, además de promover un clima sano y seguro en las escuelas. Propone un modelo de relación profesor-alumno basado en el reconocimiento, el cuidado y la valoración de la experiencia personal y los propios saberes. El Diplomado ubica la subjetividad como eje del encuentro y la experiencia educativa.

La diplomatura tiene la duración de un año dividido en dos semestres académicos cuyos cursos se dividen de la siguiente manera:

I semestre:

1. Competencia emocional, social y ciudadana para directivos.
2. Competencia emocional, social y ciudadana para docentes.
3. Clima escolar, clima del aula y bienestar socioemocional para directivos.
4. Clima escolar, clima del aula y bienestar socioemocional para docentes.
5. Desarrollo y problemas psicosociales en la infancia media.
6. Desarrollo y problemas psicosociales en la adolescencia.

¹ Documento no publicado de evaluación del Diplomado de Habilidades Socio Emocionales PUCP. Autora: Giannina Paredes, Coordinadora del Diplomado.

7. Autocuidado de profesionales de la comunidad educativa.
8. Gestión del talento humano en las IIEE.

II semestre:

1. Prevención de la violencia en la escuela y protección del estudiante.
2. Enseñanza de habilidades socioemocionales y ciudadanas en la infancia media.
3. Enseñanza de habilidades socioemocionales y ciudadanas en la adolescencia.
4. Educación en la diversidad.
5. Autocuidado de profesionales de la comunidad educativa.
6. Equipos de alto rendimiento y gestión de recursos en IIEE urbanas de alto riesgo.

El Diplomado en educación Socio-Emocional constituye una apuesta política en nuestro país de disminuir y erradicar la violencia en las escuelas desde una propuesta educativa que promueve el intercambio de saberes, las habilidades socio-emocionales y el desarrollo de la ciudadanía. Se presenta como una experiencia educativa innovadora y comunitaria, en la comprensión y tratamiento de la violencia en las escuelas.

Procesos psicosociales comunitarios y Psicología Comunitaria

“La posibilidad de la transformación del mundo por la acción del pueblo mismo”.

(Freire, 2009)

El Diplomado en Educación Socio-Emocional recoge fundamentos y metodologías propios de la Psicología Comunitaria que permiten elaborar una propuesta educativa novedosa, integral y participativa que promueve el desarrollo de procesos psicosociales comunitarios como: problematización, desnaturalización y concientización. Dichos procesos pueden facilitar el desarrollo de acciones sociales y de transformación colectiva.

La psicología comunitaria (PC) considera la educación socio afectiva como una estrategia de empoderamiento y de promoción del bienestar (Francescato, Tomai y Mebane, 2006) ya que permite mejorar las capacidades de reconocimiento y expresión de las propias emociones, la confianza y autoestima y la calidad de las relaciones con los demás. Así también se convierte en un instrumento de prevención al dar apoyo y estimular las capacidades emotivas de las personas en riesgo. Las competencias

interpersonales se fortalecen permitiendo que los niños, niñas y adolescentes tengan mayor resistencia a las dificultades de su entorno.

La PC incorpora la educación emocional en sus procesos de intervención y en la formación de la ciudadanía. La formación de la ciudadanía se da en las relaciones educando-educadores ayudando a reducir la discriminación y exclusión social (Ovelar, 2003). A través de una relación horizontal, el educando y educador buscan saber más en comunión (Argento, 2004) por medio del diálogo (Brito, 2008) y el vínculo donde se recogen las experiencias de los estudiantes, tomando como base sus problemas y necesidades para promover la capacidad creadora y la construcción de conocimientos. Siguiendo a Freire, reconocemos que: “Nadie educa a nadie, como nadie se educa solo: los hombres se educan en comunicación mediatizado por el mundo” (Freire, citado en Sánchez 1997).

La PC respeta la dignidad, reconoce el saber popular y la agencia de las personas; busca la mejora en la calidad de vida y la igualdad social (Cantera y Cantera, 2014), así como promover la salud integral y sujetos políticos que desarrollen cambios sociales. También promueve la reflexión, la problematización, la crítica y el cambio (Martín-Baró 2007 en Cantera y Cantera, 2014). Las propuestas de formación implementadas en el Diplomado, promueven espacios de participación y compromiso comunitario que restablezcan la igualdad y justicia.

El reconocimiento del otro es pilar fundamental de la PC y de los procesos educativos que promueve, se sustenta en la visibilización del otro para la construcción de una convivencia inclusiva y justa. Bleichmar (2008) defiende la idea de reparar y superar las formas degradadas de una sociedad que ha perdido valores, creencias morales y el reconocimiento del otro. La invisibilidad del otro es violencia, la indiferencia y desinterés ante la palabra del otro es violentarlo. Barrault (2007) describe que desde la PC la relación con el otro se refiere a, cómo se concibe al otro desde un posicionamiento crítico y se desarrolla un modo de relación en procesos de transformación de la subjetividad. Se rescata entonces la subjetividad en los procesos comunitarios y la construcción intersubjetiva que permite la problematización y concientización.

La subjetividad hace a los sujetos como es expresión de los mismos (Barrault, 2007). La subjetividad no es el sujeto, es la experiencia que hace al sujeto (Pezzola, 2004 en Barrault, 2007). La subjetividad se entiende como configuración que se

relaciona con el sentir, pensar y hacer de los sujetos en relación con ellos mismos y con los demás. Comprende modos de pensar en autonomía y dependencia, modos de sentir individual y colectivamente, y prácticas impuestas y autoimpuestas (capacidad de decisión). En ese sentido, la subjetividad se desarrolla a partir de la relación con los demás y con el mundo. La subjetividad es dinámica y se continúa construyendo a través de las diversas experiencias intersubjetivas (con otros) en las que se participa. La escuela es un espacio de relación y de construcción de subjetividades, donde se pueden reforzar o eliminar prejuicios, creencias, ideologías, etc. La escuela tiene la función importante de producir subjetividad, debe constituirse como un semillero de “sujetos sociales” (Bleichmar, 2008). La propuesta del Diplomado apuesta por una nueva escuela donde los procesos educativos sean inclusivos, desarrollen conciencia crítica y promuevan acciones de convivencia y bienestar colectivo. La escuela debe ayudar a la creación de conocimientos con sentido y promover la construcción de proyectos de vida que respondan no a la realidad existente, sino a una realidad que hay que crear (Bleichmar, 2008). La escuela necesita reconocer su función de formar constructores de nuevas realidades.

Los vínculos se establecen desde una perspectiva transformadora y emancipadora que visibiliza a los sujetos como existentes en su alteridad y diferencias (Barrault, 2007). Al vincularse los sujetos y construirse intersubjetivamente, se crea un espacio nuevo, constructor de nuevas maneras de subjetivación que favorecen a la problematización y concientización requeridas para desarrollar transformaciones sociales. La experiencia en las aulas del Diplomado se fundamenta en el principio de reconocimiento y construcción conjunta del conocimiento.

La problematización en PC, define Montero (2006), consiste en generar espacios de reflexión y de revisión de las propias acciones o de los hechos de la vida diaria vistos como normales. Se apertura a la interrogante sobre otras posibilidades de vivir y estar. Al problematizar se desarrolla la conciencia crítica que, Freire (2009) sostiene, permite representar los hechos como se dan en la existencia, en sus causas y consecuencias. La problematización sensibiliza y desnaturaliza (Montero, 2006), a partir de ella se consolidan las bases cognitivas y afectivas para el cambio social. La problematización es un proceso que se da en relación, en diálogo y encuentro con otros; es así que la educación y el vínculo en las aulas constituyen espacios privilegiados para la apertura

de sentires y pensares que promuevan el cuestionamiento y el movimiento hacia acciones transformadoras.

Para Cerullo y Wiesenfeld (2001) la concientización es un propósito fundamental de la PC, el objetivo es potenciar las acciones humanas haciéndolas más consientes para que puedan emanciparse. Dicho proceso se inicia con la problematización, que se dirige hacia una comprensión crítica de la propia realidad favoreciendo la apertura al cuestionamiento, a la comunicación como intercambio productivo (Montero 2004) y a la reflexión sobre la existencia de nuevas realidades. La reflexión permite la comprensión y ésta genera un sentimiento de responsabilidad para la solución de una situación. La comprensión y el sentimiento de responsabilidad conducen hacia prácticas que supongan actividades transformadoras (Freire, 2009). La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión (Montero, 2006). Desde el Diplomado se problematizan y desnaturalizan algunas nociones que mantienen y promueven la violencia en las escuelas y se promueven procesos de concientización sobre el papel de la escuela, el rol de los y las docentes y la importancia de la educación emocional como elementos fundamentales para la prevención y atención de la violencia escolar. Para Freire, el hombre fue creado para comunicarse con los otros hombres, para el diálogo. La verdadera educación es diálogo y debe ser problematizadora y crítica que permita la participación y transformación. El diálogo para Freire implica una relación horizontal que se nutre del amor, la humildad y la confianza; cuando la relación con el otro se basa en ello, los sujetos se hacen críticos en la búsqueda de algo. La educación como práctica de la libertad, es dialogar, transformar y amar.

La concientización, para Freire, significa un despertar de la conciencia, implica comprender de forma realista y crítica la ubicación de uno en la naturaleza y la sociedad. El proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno y se descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros (Freire, 2009). Los procesos psicosociales comunitarios, como la problematización y concientización, facilitan la actividad teórico-cognitiva de reconocimiento y comprensión de la realidad y sus problemas, además de motivar la práctica y acción para solucionarlos (Cerullo y Wiesenfeld, 2001). Dichos procesos se desarrollan en una dinámica de reflexión-acción dirigida a movilizar la realidad y generar transformaciones. Freire, denominó a este proceso “conciencia crítica” donde la acción

concreta en una realidad va de la mano con la transformación de la estructura social donde la opresión de unos sobre otros desaparece.

Se puede reconocer entonces la importancia de construir espacios educativos para docentes y estudiantes que: promuevan la conciencia crítica, el desarrollo de la autonomía y el respeto y reconocimiento a la diversidad como elementos necesarios para atender la problemática social de nuestro país. Es entonces que la propuesta educativa del Diplomado en Educación Socio-Emocional se constituye como un espacio formativo que recoge conceptos y metodologías de la PC y que promueve acciones transformadoras en las comunidades educativas. La pregunta de la presente investigación es la siguiente:

¿En qué medida, la experiencia educativa del Diplomado en Educación Socio-Emocional generó procesos psicosociales comunitarios en sus participantes que se consolidaron en iniciativas frente a la violencia escolar en sus comunidades educativas?

Objetivos

General

Analizar los procesos psicosociales comunitarios generados en el diplomado y el desarrollo de iniciativas frente a la violencia escolar en un grupo de docentes participantes del Diplomado en Educación Socio-Emocional.

Específicos

1. Identificar y analizar la experiencia subjetiva de los y las participantes del Diplomado en Educación Socio-Emocional, con especial atención en los procesos psicosociales comunitarios de problematización, desnaturalización y concientización.
2. Conocer las resignificaciones construidas por los y las participantes a partir de la experiencia educativa del Diplomado, con respecto a:
 - a) Violencia.
 - b) Educación Socio-Emocional.
 - c) Rol docente.
 - d) Significado de la noción de niño, niña y adolescente.

3. Identificar y analizar el desarrollo de iniciativas e intercambio de aprendizajes generados por los participantes hacia sus comunidades educativas.

Metodología

Tipo de investigación

La presente investigación se incluye dentro del marco de metodología cualitativa. Busca describir y comprender la vivencia de las personas en una determinada experiencia, así como interpretar los contextos de la realidad social desde las personas que participan de ella (Monje, 2011). Dado que en este estudio se privilegia el recuento de la experiencia personal de los participantes, el método y marco fenomenológico guiarán el proceso de recojo (entrevistas) y comprensión de las experiencias personales.

La propuesta fenomenológica permite pensar sobre las experiencias originarias y conocer los significados y sentidos sobre la misma. La presente investigación dirige su atención a la experiencia subjetiva de las personas (Bentz y Shapiro, 1998 en Sandín, 2003), es decir, la búsqueda se concentra en el significado de una experiencia desde quienes participaron de ella.

La presente investigación toma como objeto de estudio una propuesta educativa y la experiencia subjetiva a partir de ella. Haber participado en dicha propuesta como parte del equipo de docentes PUCP, fue lo que motivó la presente investigación. La exploración del tema, el tratamiento de los datos obtenidos y el análisis de resultados integran una experiencia intersubjetiva de construcción de la información. En la investigación cualitativa, el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado. Se requiere insertarse en la realidad del objeto de análisis para comprenderla en su lógica interna y especificidad. La subjetividad e intersubjetividad son los medios para conocer las realidades humanas (Parra, 2005; Sandoval, 1996 en Alvarado Salgado, Tonon y Mieles Barrera, 2012).

Participantes

Tipo de participante	Descripción
Gestores PUCP de la propuesta pedagógica del Diplomado.	Dos participantes: Encargada de elaboración de propuesta pedagógica y encargada de la coordinación académica.
Docentes PUCP.	<ul style="list-style-type: none"> - 5 participantes mujeres entre 30 y 44 años - 2 participantes hombres entre 30 y 35 años. - Profesiones: Psicología, Sociología y Pedagogía. - Dictaron en los dos ciclos del Diplomado. - Disposición voluntaria a participar.
Docentes de escuelas públicas.	<ul style="list-style-type: none"> - 24 participantes (20 mujeres y 4 hombres) - Edades entre 39 y 60 años - Niveles: 12 docentes de primaria y 12 docentes de secundaria. - Participantes de ambos ciclos del Diplomado - Disposición voluntaria a participar
Escuelas participantes del proyecto Escuela Amiga.	<ul style="list-style-type: none"> - IE 1: Nivel: Distrito de Villa el Salvador. Nivel: Primaria y Secundaria. - IE 2: Distrito de Independencia. Nivel: Primaria. - IE 3: Distrito de Independencia. Nivel: Primaria.

Técnicas de recojo de información

Las técnicas utilizadas son las siguientes:

Se desarrollaron entrevistas individuales y grupales (anexos 2, 3 y 4). Kvale (1996, en Martínez 2006) describe que la entrevista en investigación cualitativa busca

obtener la descripción del mundo vivido de los participantes para lograr encontrar el significado de las experiencias.

Entrevista individual semiestructurada: Dirigida a explorar áreas específicas de la investigación y a recoger la expresión libre de los participantes a través de un proceso interaccional basado en la escucha activa y respeto hacia el entrevistado (Monje, 2011). Busca recoger información sobre la experiencia subjetiva de los participantes a través de preguntas abiertas que permitan profundizar los contenidos. Los participantes que fueron entrevistados individualmente fueron: gestoras de la propuesta, docentes PUCP (2) y representantes de las IIEE.

Entrevistas grupales participativas: Dirigidas a conocer las opiniones y sentires de un grupo de actores de la experiencia. El objetivo es desarrollar una memoria descriptiva de la experiencia de los participantes; y a través del diálogo y conversación, recoger los aprendizajes evidenciados en el proceso. La entrevista participativa se desarrolló con docentes PUCP.

Talleres grupales (anexo 5): Dirigidos a docentes de las escuelas públicas, con el objetivo de explorar y analizar la experiencia del Diplomado a nivel personal y profesional, recogiendo los aprendizajes obtenidos.

Guiso (1999) considera el taller como un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer análisis, relaciones y saberes. El taller en la investigación representa un espacio abierto a la construcción de conocimientos. A través de una metodología participativa se desarrolla un análisis y reflexión crítica del proceso educativo del Diplomado en Educación Emocional. La propuesta incluye trabajo en grupos pequeños con un facilitador que promueva y acompañe el compartir de la experiencia.

Dentro de los criterios de rigor científico considerados, se toma como referencia a Maxwell (1992, en Sandín, 2003) quien señala que la investigación cualitativa presenta *validez descriptiva* (precisión con que los hechos son recogidos), en ese sentido, se consideraron diversas fuentes de información para acercarse mejor a la experiencia del Diplomado. La *validez interpretativa* se refiere a la comprensión del significado que tiene para las personas la experiencia estudiada. Desde diferentes actores, se realizará la reconstrucción y sentido de la experiencia del Diplomado para reconocer los pensamientos y sentires de los protagonistas buscando contrastar sus

experiencias y su interpretación de las mismas, ello a través de entrevistas y talleres que integren a actores de las escuelas públicas y de la PUCP. Y, por último, la *validez teórica* que permitirá establecer aportes de construcciones teóricas, a través de los procesos de categorización, estructuración y contratación de la información que permita la construcción teórica en base a los resultados encontrados.

Así mismo, se consideran los criterios de rigor que proponen Cáceres y García (2005):

- **Credibilidad:** la veracidad de la información se encuentra en la comprobación de los resultados obtenidos con las percepciones de los participantes. Así mismo, la triangulación de fuentes (gestores, docentes de escuelas públicas y docentes PUCP) y métodos (entrevistas y talleres) evidencian la autenticidad de la información.
- **Aplicabilidad y Transferencia:** Implica la utilidad de los resultados a otros contextos. La investigación cualitativa propone una comprensión profunda de una situación y de un grupo de personas que permita acercarse a la experiencia directa para comprender su estructura y así, poder aplicarlas a otros contextos similares.
- **Neutralidad:** supone la búsqueda de la disminución o control de sesgos del investigador a través de la validación con los participantes, la transcripción de las fuentes de información y la triangulación metodológica y de datos.

Procedimiento

Los instrumentos diseñados para la recolección de información fueron sometidos a la evaluación de jueces para verificar la pertinencia, claridad y suficiencia de las preguntas para, cumplir con los objetivos de la investigación. Se procedió a resolver las sugerencias y ajustes propuestos por los jueces para elaborar los instrumentos finales para el trabajo de campo.

Los jueces que participaron en la revisión de instrumentos son profesionales de psicología, con especialidad y experiencia de investigación en el área comunitaria y de la salud. Las principales sugerencias planteadas permitieron ajustar los instrumentos en tiempo de aplicación, pertinencia de las preguntas según los actores y según los objetivos de la investigación.

Los docentes de las escuelas y docentes PUCP fueron convocados a través de correo electrónico, tomando como fuente la base de datos de participantes y docentes del Diplomado que cumplieran con los requisitos establecidos. Se seleccionó a los participantes que manifestaron su interés en participar de manera voluntaria.

Se desarrollaron entrevistas individuales con las gestoras de la propuesta y entrevistas participativas con docentes PUCP. Las entrevistas se desarrollaron después de la lectura y firma del consentimiento informado (anexo 6) y fueron grabadas para facilitar la fidelidad de la información y luego, fueron transcritas para el posterior análisis y codificación. Así mismo, se desarrollaron 2 talleres con los docentes de las escuelas públicas que también fueron grabados y transcritos para su posterior análisis.

El análisis de las entrevistas se desarrolló manualmente siguiendo el ciclo de estructuración (Martínez, 2006). La estructuración se inicia con la categorización-clasificación de la información en unidades temáticas (citas) donde se establecieron relaciones que permitan la identificación de categorías relacionadas a los objetivos de la investigación, en la estructuración se establecen categorías más amplias y complejas (anexo 7) para luego pasar a la contrastación que permite comparar resultados con estudios similares y con los mismos participantes para enriquecer el conocimiento encontrado, esto también puede llevar a la reformulación y reestructuración de los resultados obtenidos. Por último, la teorización busca realizar una síntesis final de la investigación a través del análisis y discusión de los resultados obtenidos.

Con toda la información obtenida, se desarrolla una matriz que incorpora a todos los grupos de participantes de la presente investigación donde se incluye: Familia y códigos, cita, fuente de información (tipo de participante).

Aspectos éticos

- Se elaboró un protocolo de Consentimiento informado para las entrevistas y talleres con el fin de informar a los participantes sobre el estudio y sus alcances, así como de asegurar su participación voluntaria.
- Se mantuvo la privacidad y confidencialidad de los participantes a través de un código asignado a cada uno de ellos.
- Se desarrolló el análisis y discusión de los resultados más relevantes relacionados a los objetivos de la investigación y se planificará, según el destinatario, el mensaje y medio más pertinente para socializar los alcances de la presente investigación.

Resultados y discusión

Los resultados de la presente investigación articulan diversos temas que han sido recogidos desde los diferentes actores que participaron de la experiencia del Diplomado: Gestores de la propuesta, participantes (docentes de escuelas públicas), docentes PUCP e IIEE.

El análisis inicia con la descripción de la propuesta del Diplomado de Educación Socio-Emocional en los principios pedagógicos y metodológicos que lo caracterizaron. Se presenta la relación del Diplomado con los procesos formativos desarrollados desde la Psicología Comunitaria.

La organización de los resultados continúa con el desarrollo de los objetivos específicos de la tesis. Así, en un primer momento, se discuten y analizan los contenidos relacionados a la experiencia subjetiva de los participantes y a los procesos psicosociales comunitarios vivenciados por los mismos. La experiencia subjetiva incluye la valoración de la experiencia, los aprendizajes obtenidos, el desarrollo de la agencia personal y del cuidado-autocuidado en su labor.

En un segundo momento se exponen y analizan las principales significaciones construidas a lo largo de la experiencia. Como objetivo de la tesis, dichas significaciones se centraron en 4 conceptos principales: concepción de la violencia, concepción de educación Socio-Emocional, concepción del rol del docente en la escuela y significado de la noción del niño, niña y adolescente.

Como siguiente análisis, se explora la experiencia recogida de IIEE participantes que desarrollaron iniciativas en sus comunidades educativas: colegas, padres y estudiantes.

Finaliza la discusión con el análisis y reflexión crítica de las dificultades, los logros y las recomendaciones a partir de la experiencia del Diplomado, intentando hacer puente con el desarrollo de políticas públicas que respondan a las necesidades de la escuela, pero a la vez sean consistentes en su efectividad.

Diplomado en Educación Socio-Emocional para la convivencia escolar: Encuentro de la Psicología Comunitaria con la escuela pública.

Reconocer el contexto donde surge el Diplomado es necesario para analizar cómo impactaron, en la experiencia educativa, las diversas circunstancias que la rodearon. La propuesta del Diplomado en Educación Socio-Emocional se desarrolla desde el Ministerio de Educación (MINEDU) como parte de la Estrategia Nacional contra la violencia escolar. Esta propuesta se desenvuelve en un contexto donde la violencia escolar ha aumentado dejando en evidencia una realidad poco atendida desde las políticas públicas. La violencia escolar es resultado de complejas interacciones y de contextos sociales de desigualdad y abandono que ingresan a las escuelas e impacta la vida de estudiantes, docentes, directores, padres y madres de familia.

Kaplan y García (2006) describen a la escuela como una institución inherentemente violenta al legitimar la desigualdad social. Los juicios y prácticas docentes se expresan en acciones que impactan las subjetividades de estudiantes, las cuales van naturalizando y legitimando diferencias sociales en la escuela:

Nos pasa de manera institucionalizada, somos una sociedad que vive mucha violencia, que respira mucha violencia, que estamos a la defensiva (...). Los tratos cordiales, amables, son escasos en realidad. Sobre todo, en entornos que son más vulnerables y que tienen mayor riesgo social, además de ser excluidos. Y la violencia es una respuesta a esa exclusión también. (Docente PUCP, psicóloga educativa).

Dentro de este contexto, la violencia física se refuerza como un medio efectivo y válido para educar. La escuela pública, en algunas zonas, reproduce las prácticas violentas de la sociedad y el uso del castigo físico se considera una medida disciplinaria y correctiva: “Les pregunté, ¿Cómo se les corrige? y sorprendentemente dijeron: “Golpeándolos”, ¿Con qué? y dijeron: “Con un palo”. Ya, pónganle un nombre... “Diana, el palo se llama Diana. Hasta ahorita se acuerdan ellos” (Docente de escuela pública).

Dicho contexto integra también la mirada externa que se tiene de la escuela. La imagen de la escuela pública está denigrada. La escuela pública tiene una carga negativa que se relaciona a su calidad de educación y al rol de los y las docentes. La población docente es señalada muchas veces como la causante del fracaso escolar y la baja calidad

de educación de los estudiantes. En los y las docentes se deposita la responsabilidad de la educación integral de los niños, niñas y adolescentes. Ello genera gran presión y sobrecarga de trabajo:

El docente es el único que puede resolverlo y el único responsable del problema educativo en el Perú, no se está combatiendo el tema de la familia, no se está combatiendo el tema del niño mal nutrido, desnutrido, la misma violencia de la sociedad en general (Docente de escuela pública).

La sobrecarga y presión que experimentan los y las docentes se relacionan también al desarrollo de pocas acciones efectivas, desde el Estado, que reconozcan sus demandas y problemáticas: “Se sentían muy marginados por el Estado (...) entonces era ambivalente que un Estado que los reconocía tan poco les dé algo que, tal vez, ellos se resistían a aceptar como tan bonito, que les podía ayudar también” (Docente PUCP, psicóloga clínica-comunitaria).

Pero el nivel de sobrecarga no guarda relación con el desarrollo de acciones y medidas que valoren su rol y que motiven su labor: “Cuando el docente pueda sentir que su trabajo sea libre (...) que se confíe en el trabajo del docente, él podrá dar más de lo que está dando. Ya da el 150%, de repente daría el 200% de lo que da, porque hay mucha calidad” (Docente de escuela pública).

Ver a la violencia como un problema grave implicó reconocer los contextos que rodeaban a la escuela. La violencia en la familia y en la comunidad fueron contextos tomados en cuenta para seleccionar al grupo de escuelas participantes. Los y las docentes participantes narraban las situaciones de violencia: “Trabajo en una zona con mucha carencia emocional, no solamente conflictiva, hogares de padres separados, drogadicción, violencia familiar también” (Docente de escuela pública). La violencia en las escuelas se constituye como un problema social en sus causas y consecuencias.

Frente a estas circunstancias, la propuesta del Diplomado se visualiza como una acción novedosa en lo que se refiere a estrategias de prevención de violencia, y a la vez reparadora de la escuela que estaba siendo desatendida: “Pero en un momento determinado desde la perspectiva del Ministerio de Educación, tuvo la excelente iniciativa de ver que la violencia en realidad es un problema” (Docente de escuela pública).

El Diplomado en Educación Socio-Emocional nutrió su propuesta desde contenidos y metodologías desarrollados con anterioridad en los programas de

formación en Psicología Comunitaria (PC) creados desde la maestría en PC de la universidad, desde la que se establecen algunos principios fundamentales:

Una educación respetuosa de las diferencias (Velásquez, Rivera & Custodio, 2015b), una propuesta que integre diversos saberes y experiencias para la construcción de nuevos conocimientos: “En esta propuesta de, yo reconozco tu experiencia, tú reconoces la mía, construimos algo conjunto, ahí no me entra el: "Yo lo sé todo". Entonces se planteaba como un vínculo” (Gestora 2).

Bleichmar (2008) sostiene que es imposible recomponer la subjetividad del otro sin hacerlo con la propia. En el Diplomado se desarrollan procesos de reflexión personal y colectiva que enriquecen las miradas y acciones de docentes PUCP: “Fue una experiencia muy enriquecedora en general, tanto en lo profesional (...) pero también en el ámbito personal como la apertura de temas, cuestiones, dudas, reflexiones que no se habían suscitado en mi mente” (Docente PUCP, Psicóloga Clínica). Así como también del grupo de participantes:

El diplomado me ha ayudado a encontrarme a mí misma también, porque tal vez en cuanto a la violencia, he vivido en un hogar violento y para mí ha sido difícil demostrar cariño hacia los demás, entonces el Diplomado ha ayudado tanto a mi familia y a mí en forma personal, ahora soy otra persona y he sacado el pasado a un lado (Docente de escuela pública).

Tanto los docentes de la escuela pública como los docentes de la PUCP hacen referencia al carácter novedoso de la experiencia que, al desarrollarse desde una metodología de la PC, significó la confrontación al propio mundo interno, acercarse a otras realidades y trabajar en conjunto por la construcción de una convivencia saludable en las escuelas: “era como una reivindicación de un aspecto no mirado, o mirado pocas veces, un aspecto tan importante para revertir esta violencia que tenemos y estas relaciones desiguales.” (Docente PUCP, pedagoga).

El Diplomado integra el reconocimiento y vínculo como ejes fundamentales en la propuesta educativa que promueve la participación y protagonismo de sus actores:

Generar espacios de conocimiento que no partan solamente de un conocimiento teórico, sino que incorporen la experiencia, el afecto, las vivencias, no solo de los alumnos, sino también en los docentes que iban a estar a cargo, que iban a facilitar las clases (Gestora 2).

La Multidisciplinaria de los facilitadores de los procesos formativos, se nutre de diversas miradas, reflexiones y conocimientos. Como describe Velásquez et al. (2015b), dentro del trabajo comunitario es necesario contar con un personal empático y capacitado que se convierta en un instrumento de intervención. El Diplomado contó con la participación de docentes-facilitadores de diversas disciplinas que desarrollaron un trabajo conjunto:

La mayoría, el grueso de profesores (...) era gente que ya había pasado por experiencias previas, por una formación previa, muy dispuesta a defender los enfoques que subyacían a la propuesta del Diplomado, que eran: el enfoque de Derechos Humanos, el enfoque de Género, el enfoque intercultural, la idea de lo psicosocial, lo comunitario (Gestora 1).

Los programas de formación desde la PC contemplan un espacio de cuidado de los participantes y del equipo para un trabajo eficiente y de revisión constante. Al cuidado de los participantes como elemento fundamental para fortalecer las capacidades y afrontar el impacto personal y profesional (Velásquez et al., 2015b) que genera la labor, en este caso de los y las docentes de escuelas públicas con altos índices de violencia:

Nos habíamos olvidado de nosotros, y reconozco que hubo colegas que hasta lloraron cuando empezaron a escribir sus historias. Entonces aprendimos qué importante es el autocuidado, tema que jamás habíamos tocado por ningún lado. La verdad es que nos impresionó el tema y cómo, a través de la exploración de nosotros mismos, sacábamos fortalezas para poder ser mejores profesionales y una mejor persona (Docente de escuela pública).

El desafío en esta propuesta de formación en Educación Emocional fue desarrollar los principios de la PC, anteriormente descritos, al tema de violencia escolar, a la realidad de la escuela y del docente. Los programas de prevención de la violencia escolar deben incluir la dimensión moral que fortalece los valores democráticos y el sentido de comunidad (Edwards, 2001, en Díaz-Aguado, 2005). En ese sentido, el Diplomado intentó desarrollar una propuesta sólida de enseñanza de habilidades sociales-emocionales y ciudadanas:

El horizonte claro que tenía el Diplomado era construir una convivencia democrática en el aula y desarrollar finalmente un conjunto de capacidades

personales, pero también para la participación ciudadana y el ejercicio ciudadano que permitieran construir situaciones de justicia y de paz (Docente PUCP, pedagoga).

La construcción de esta experiencia implicó consolidar el trabajo en un equipo multidisciplinario que facilitara la reflexión y construcción de contenidos y metodologías a desarrollarse:

Cada curso tenía a su cargo un coordinador y un conjunto de profesores; entonces se formaban grupos de trabajo desde la elaboración del sílabo, hasta los materiales que se iban a trabajar en cada clase; entonces, como se tenía que mantener una uniformidad, lo que se decidió fue que cada profesor preparase una clase que compartiría con todos. Entonces, eso ayudó muchísimo a ir construyendo una propuesta, no solo de contenidos, sino metodológica (Gestora1).

En los contenidos desarrollados, el concepto de violencia escolar implica reconocer los múltiples actores de la violencia y ello no es fácil de reconocer: “hay mucho temor a la violencia y por eso nadie quiere hacerse cargo del tema” (Gestora 1). Por ello, el Diplomado buscó detenerse a reflexionar sobre el tema de violencia en la escuela, desde la complejidad del concepto, la vivencia personal y el cuestionamiento:

Al abordar el tema de violencia, se aborda un poco de mi experiencia, si aparecía en mi experiencia personal, en el espacio de trabajo (...), desde su propia experiencia, se han visto enfrentados a situaciones de violencia en espacios de trabajo, cómo les hacía sentir, cómo reaccionaban, cuáles eran las estrategias que tenían; y a medida que se iba compartiendo eso, se complementaba con la experiencia del docente en ese tema, (...) qué otras estrategias podían haber, o ayudando a integrar un poco lo que salía en el grupo(...) si bien podía haber una propuesta en términos de violencia, se podía terminar armando una definición conjunta (Gestora 2).

Otros conceptos fundamentales de las experiencias comunitarias son el desarrollo de agencia, el reconocimiento, la participación y la posibilidad de generar cambios sociales (Velásquez et al., 2015b). Al recorrer las experiencias subjetivas de los

diferentes actores de la propuesta del Diplomado, se pueden evidenciar las aplicaciones de los conceptos de PC a dicha propuesta que se describen a continuación.

Metodología.

Una de las fortalezas descritas por los diferentes actores de la experiencia fue la propuesta metodológica del Diplomado. A través del diálogo, el reconocimiento del otro, el rescate de saberes y la experiencia vivencial se promovieron aprendizajes conjuntos en los y las participantes. La enseñanza de las competencias emocionales y ciudadanas implica una metodología práctica y dinámica que motive la autorreflexión, trabajo en grupo, razón dialógica, entre otros (Bisquerra, 2003).

Freire (2009) propone que la educación es un acto de amor, de coraje, y una práctica de la libertad donde la realidad busca ser transformada por solidaridad. La propuesta educativa del Diplomado prioriza el reconocimiento del otro como actor protagónico de su vida y del cambio social, el respeto se consolida como eje del aprendizaje: “En mi funcionaba mucho esta necesidad de recoger desde los docentes, desde sus propios conflictos, sus propias necesidades, y construir con ellos que sí era posible revertir las situaciones.” (Docente PUCP, pedagoga).

Una de las características de la propuesta fue la construcción de aprendizajes conjuntos, la necesidad de reconocer que el aprendizaje se da en la interacción e interrelación de sujetos, ello denota un carácter flexible y abierto hacia las posibilidades de construir conocimientos en conjunto:

La idea no fue partir desde una posición del que sabe a quién no sabe, sino más bien partir de gente que sabe, que tiene experiencias y que conocen bastante, y que a partir de eso vamos a ir construyendo, a partir de lo que nos den, a partir de sus experiencias, a partir de lo que narren, vamos a ir armando las cosas.” (Docente PUCP, psicólogo comunitario).

Siguiendo a Freire (2009), “La verdadera educación es diálogo”, es decir, la comunicación es el eje de la relación educando-educador y el vínculo es la vía del aprendizaje: “Lo que les ha ayudado (...) han sido las actividades lúdicas; ha sido tener un espacio para poder pensar, el salón se configuraba como un espacio amigable y de diálogo” (Docente PUCP, psicóloga clínica-comunitaria). En la comunicación se descubren los sujetos y se construyen los aprendizajes: “Fue rico poder escuchar a los

demás y poder entender a otros, porque eso me permitió no solo entenderme a mí, sino a mis compañeros.”(Docente de escuela pública).

Desde la psicología comunitaria, la propuesta de Freire, consolida la educación como un ejercicio de libertad y de derecho, de transformación y cambio social. Freire (2009) propone que la educación debe ser problematizadora, crítica y liberadora. Ello exige una postura reflexiva y crítica sobre uno mismo, el mundo y las relaciones que se establecen en él. Una metodología que promueva la reflexión y análisis crítico del contexto, facilita el desarrollo de acciones de cambio y transformación personal y colectiva:

Es muy duro ser docente en una escuela pública, y siento que (...) esa característica metodológica que tuvo este Diplomado les brindó la posibilidad de por lo menos aproximarse a realidades tan cercanas a la de ellos, pero compartir estrategias que los podrían hacer sobrellevar mejor esa realidad. Y creo que eso fue un gol (Docente PUCP, psicóloga clínica-comunitaria).

El espacio del aula desarrolló un clima emocional positivo que facilitó los espacios de diálogo y escucha: “Se trabajó en la convivencia y el reconocerse a sí mismos, el contar sus historias dentro del salón, historias de éxito que muchas veces pasan desapercibidas, historias muy bonitas y valiosas que nadie las conoce salvo ellos y algunos más.” (Docente PUCP, psicólogo comunitario). Esta comunicación significa una relación bilateral de intercambio de conocimientos (Montero 2006).

Las dinámicas y actividades vivenciales también contribuyeron a desarrollar un clima seguro y abierto al cuestionamiento y aprendizajes. La posibilidad de volver a mirar un hecho desde diferentes puntos de vista, motivaba preguntas y movilizaba la conciencia (Montero, 2006):

(...) Nos hacían escenificar, ponernos en el caso de los alumnos, muchas veces me tocó hacer una alumna que era malcriada, que trataba mal a la profesora, que hasta terminaron denunciando a la profesora; entonces, iba todo tan bien que cuando me di cuenta, todos me estaban mirando mal a mí, “¿Por qué me miran mal?, yo estoy actuando”. Entonces me di cuenta que tomar el rol de los alumnos te hace ver desde otro punto de vista (Docente de escuela pública).

La construcción conjunta de aprendizajes fue una estrategia esencial de la propuesta, el trabajo en grupo se convirtió en una vía efectiva de experiencias

significativas: “Se fomentó mucho la Metodología de Evaluación de Grupos, entonces también había tareas grupales, que indicaban un nivel de demanda de colaboración y atención que no necesariamente era fácil para gente que normalmente está acostumbrada a hacerla sola” (G1). Las experiencias grupales promovieron la escucha entre ellos, la participación y el respeto por las opiniones. Ello se convirtió en un eje fundamental para el desarrollo de los cursos y del Diplomado en general:

La propuesta desde el aula se planteaba como participativa (...) se trataba de generar ciertos espacios con estas... con los delegados, con estos... con estos grupos, más como para la evaluación, para tratar de saber, siempre estuvo abierta la puerta para si había cualquier tipo de observación, reclamo, queja o comentario (Gestora 2).

El diplomado se caracterizó por esta dinámica constante de ajuste hacia lo que surgía en lo cotidiano: “(...) dimos mucha libertad a cada docente (PUCP), para que ellos pudieran crear también en función al grupo; caracterizamos al grupo, explicamos cómo era trabajar.” (Gestora 1). La PC reconoce la importancia de una constante actitud crítica sobre la propia práctica (Montero, 2006) que permite ajustar los procesos de intervención:

Por esta falta de experiencias con las escuela pública, es que se planteó (...) a mitad de semestre acercarse a las escuela públicas, ir a ver el terreno ¿no?; en estas visitas que pudieran participar algunos de los docentes de la universidad, (...) para hacerse una idea de, a ver cómo es (Gestora 2).

La metodología de los procesos de formación de la PC promueve procesos comunitarios para la construcción de nuevos conocimientos y prácticas liberadoras. Para Montero (2006), la problematización inicia con el diálogo a partir de una realidad que moviliza procesos afectivos y cognoscitivos de cuestionamiento y reflexión: Cuando tú abor das una problemática, a veces por suposiciones antiguas, tienes una forma de abordar el problema; en cambio, el marco teórico, las experiencias de los demás profesores, el poder inclusive hacer ensayo y errores con los profesores, te da otra perspectiva (Docente de escuela pública).

Los y las docentes PUCP se convierten en facilitadores de procesos individuales y colectivos. Desde la PC los agentes externos (docentes PUCP) desarrollan el rol de acompañar y no dirigir, de rescatar saberes y no ser poseedores de

la verdad, y su actuar refleja un modo de relación de reconocimiento y respeto hacia el otro: “Teníamos que trabajar esa propuesta desde la formación misma ¿no?, casi como un ejemplo, o sea yo te explico en acción qué cosa es facilitar un grupo, porque lo que yo voy hacer es facilitar un grupo.” (Gestora 1).

En el Diplomado, se desarrollan de manera creativa y flexible los contenidos de los cursos para promover el ejercicio reflexivo en los y las participantes: “Los cursos estaban preparados para ser retos, las dinámicas y ejercicios estaban planteados para que en cada clase ellos hagan determinada cosa como equipo, como individuos.” (Docente PUCP, psicólogo comunitario). Esto significaba un reto y una revisión continua de la práctica educativa: “era un curso con una consigna bastante abierta, incluso iba cambiando en función a los temas que iban emergiendo en ese momento y eso me parece bastante desafiante.” (Docente PUCP, psicóloga clínica).

Vínculo y encuentro.

Para Barrault (2007), establecer un vínculo es crear, construir un lugar al cual pertenecer. Al estar con el otro se tiene un lugar, el vínculo es un lugar construido. Durante el Diplomado se construyeron espacios de vínculo, lugares construidos de pertenencia y referencia: “Era muy doloroso lo que pasaba, en algunos casos se sentían muy desalentados y siento que el diplomado fue una especie de terapia, un espacio para encontrarse con otros y experimentar el compromiso, y era como un colectivo ante la adversidad.” (Docente PUCP, pedagoga).

En el desarrollo del vínculo, el reconocimiento del otro implica construir nuevas maneras de estar y actuar. Nos impone una exigencia a lo intersubjetivo (Barrault, 2007), apertura a lo distinto que genera nuevas maneras de subjetivación:

Yo que trabajo en Educación, voy a escuelas, a aulas, pero no es lo mismo cuando los tienes allí y estás como repensando con ellos su día a día y cómo lo pueden hacer mejor, y además sintiendo, compartiendo sus preocupaciones, sus frustraciones y sus alegrías también. (Docente PUCP, sociólogo).

Solo en el encuentro se da la transformación y ello constituye la base del trabajo comunitario, donde el respeto y reconocimiento del otro es la ética de la acción e intervención. Montero (2004) describe que en el campo comunitario se desarrolla una ética de la relación, una ética que va más allá del bienestar individual, que implica reconocer el carácter humano y digno del otro, y reconocer también que la otredad no es

una diferencia sino que es parte del yo: “La clave fue el tema del vínculo, no solo con el docente PUCP sino entre ellos, ya no había diferenciación por leyes y se rompen esos límites y se dice: todos somos docentes y estamos por algo, por un objetivo en común.” (Docente PUCP, psicóloga comunitaria).

El sentimiento de pertenencia resulta fundamental para facilitar la participación y promover el compromiso en las personas. Los docentes de las escuelas públicas se visibilizan como un grupo que ha logrado reconocerse, identificarse y trabajar en conjunto con un objetivo común, este sentido de pertenencia relacionado al sentido de comunidad (Montero, 2004) fomenta la participación, la acción social y la salud mental que se vivencia como reconocimiento y apoyo social:

Creo que ha sido un proceso de construcción colectiva, es decir, que ya al finalizar el docente participante sentía que ya era capaz de confiar en su compañero, en su colega, cosa que no estaba al inicio, donde era realmente muy difícil dejarles tareas en grupo porque no había pues la capacidad de poder confiar ni siquiera en el otro, aun cuando fueran de la misma zona (Gestora 1).

Experiencia subjetiva y Procesos Psicosociales Comunitarios: Sentir y Reflexionar.

En la experiencia subjetiva de los diferentes actores de la propuesta del Diplomado, se explora el desarrollo de una agencia personal, los aprendizajes adquiridos a partir de la experiencia, el reconocimiento de prejuicios y cómo, a partir de procesos de problematización, desnaturalización y concientización se desarrollan nuevas perspectivas y miradas en los participantes.

Agencia personal.

Los participantes del Diplomado reconocen haber desarrollado miradas diferentes sobre la educación: “los pocos que hemos venido somos los soñadores” (Docente de escuela pública), y refieren haber experimentado, durante las clases del Diplomado, la confirmación de algunas ideas y percepciones que tenían desde antes de la experiencia. Encontraron un sustento teórico y práctico: “A mí me sirvió el curso para, o sea para fortalecer esa mirada que yo ya tenía ¿no?, entonces no estoy fallando, estoy yendo por el buen camino.” (IE1, docente secundaria, mujer). Esta autopercepción es la base para la consolidación de acciones hacia su vida personal y rol profesional: “Muchas veces nosotros lo sabíamos, lo teníamos empírico, pero como que estaba

dormido, el Diplomado lo ha despertado y te motivaba, te sensibilizaba.” (Docente de escuela pública).

La agencia, como describe Amartya Sen (1985, citada en Pick, 2007), se relaciona con la acción de la libertad, con la posibilidad de generar cambios que produzcan un beneficio social. La agencia implica establecimiento de metas, la intención y motivación de desarrollarlas. Es así que el reconocimiento de las propias libertades y de la condición de ser personas autónomas y auto determinadas (Pick et al., 2007), posibilita la reflexión y acción frente a una meta específica: “se construyó un avance en cuanto a lo que ellos pensaban de sí mismos y lo que al final terminaban haciendo” (Docente PUCP, psicólogo comunitario).

Desde la Psicología Comunitaria, uno de los objetivos esenciales es la posibilidad de que los sujetos descubran su potencial y desarrollen recursos para transformar la realidad: “Implicaba más un tema de desarrollo personal, ser alumnos, pero también mirarse como agentes activos de cambio, con todas las posibilidades de poder crecer; y eso yo no lo veía mucho en proyectos sociales.” (Docente PUCP, psicóloga clínica-comunitaria).

La agencia también se reconoce desde la autoeficacia y autodeterminación (Pick et al., 2007) experimentada por los docentes, el reconocimiento de las propias habilidades, el establecimiento de una meta de educación emocional en las escuelas y la decisión a la acción en las comunidades educativas. Es un proceso de fortalecimiento personal: “Te vuelves más experto, entonces ya abor das de una manera diferente. Antes con el hígado, antes con emoción; hoy en día ya más tranquilo, ya más sereno; eso nos permite tener más seguridad.” (Docente de escuela pública). Así como de reconocimiento desde otros: “He sido premiada este año con dos tutorías porque los papás pedían que yo enseñara.” (Docente de escuela pública). Este reconocimiento externo sobre su rol y capacidades, les permiten la restitución de su capacidad de sentirse en condiciones de responsabilizarse (Bleichmar, 2008) y ello promueve y motiva las acciones de transformación en sus comunidades educativas:

El que fue al Diplomado no deja que el alumno quede afuera, inmediatamente trata de llegar a él diciéndole “tu si puedes, lo vas a hacer” o de repente si vemos que está mal tratamos de aminorar, buscar otro mecanismo de llegar a él.
(Docente de escuela pública).

Se puede identificar la satisfacción personal experimentada por los docentes al reconocerse como actores importantes en el desarrollo de sus alumnos: “Eso te hace sentir mejor persona, sientes que estás dando lo mejor de ti, ayudarlos en esa situación. Con esa alegría, ellos te buscan, te ofrecen sus sentimientos, su cariño.” (Docente de escuela pública).

Frente a estas vivencias, también surge la reflexión sobre la necesidad e importancia de desarrollar mayores capacidades que les permitan atender las diversas problemáticas de la escuela: “Me gustaría que el docente pueda empoderarse un poco más, nos podamos empoderar un poco más para que emocionalmente también sintamos esa fuerza y podamos hacer mejor nuestra labor.” (Docente de escuela pública).

Aprendizajes.

Los aprendizajes obtenidos se enmarcan en lo personal y profesional, tanto los docentes de las escuelas públicas como los docentes de la PUCP, a nivel profesional, lograron desarrollar estrategias y técnicas pedagógicas, adquirir conocimientos y mejorar el vínculo en el aula. Lo que resalta en los resultados encontrados es el impacto de los aprendizajes a nivel personal, donde se puede apreciar que el reconocimiento y valoración del otro es un aspecto fundamental que permite mejoras en la calidad de vida y en la proyección de acciones hacia los demás:

Me ha servido para esquemas en el hogar, que todavía no entienden a veces las familias ¿no?, el hablar con mucho más cariño, el de dirigirse de repente, o comprender las emociones del niño, en este caso mi niña tiene tres, cuatro años, comprender como es su proceso de evolución ¿no?, de su desarrollo mental, con su desarrollo emocional (IEI profesora secundaria).

A nivel personal, fue posible hacer una revisión de hábitos y creencias que no eran cuestionadas pero que empezaron a serlo y, a partir de ello, fue posible desarrollar apertura hacia nuevos aprendizajes:

Me pude dar cuenta que tenía muchos errores, que inclusive como madre...les enseñaba tal como me enseñaron mis padres, y ahí me di cuenta que cometí muchos errores con ellas y, empecé a cambiar, a aplicar las estrategias que me enseñaron, primero con mis hijas y conmigo misma. (Docente de escuela pública).

También se desarrollan aprendizajes que impactan en la vida laboral, que implica el desarrollo de interacciones más saludables y nuevos conocimientos:

A raíz del Diplomado yo aprendí a interactuar mejor con mis compañeras de trabajo, a entender que somos personalidades múltiples, muy diferentes, que tenemos que comprender y tenemos que tratar de aceptar al otro como es, y también primero conocernos a nosotros mismos. (Docente de escuela pública).

Para la Psicología Comunitaria, el diálogo y la afectividad son la base de un aprendizaje activo y colaborativo que parte de la propia experiencia (Velásquez et al., 2015b). Estos aprendizajes, se consideran resultado de la interacción entre sujetos que, en su diversidad, permiten la construcción de significados (Unzueta, 2011). El aprendizaje se entiende como producto de una interacción e interrelación entre el sujeto y la sociedad (Unzueta, 2011), es un tipo de aprendizaje que permite comprender la realidad desde una metodología participativa implementada en el Diplomado que facilita los procesos críticos y reflexivos en los y las docentes:

Era muy importante tomar mano de las propias características y problemáticas de los docentes, ese fue siempre el punto de partida y era el punto de llegada, allí es donde queríamos intervenir (...) tener como punto de llegada y de partida su experiencia, creo que en todos los cursos lo que hicimos, desde las diferentes estrategias que usamos, era partir de sus propias problemáticas, de sus propios éxitos, de sus propios logros. (Docente PUCP, pedagoga).

En este proceso de mutuo aprendizaje, es posible acercar realidades poco visibilizadas. La compleja realidad de la escuela pública y de sus docentes se revelan en estos espacios de encuentro: “Trabajar con docentes de escuelas públicas es trabajar con el grupo de profesionales que está en el status más bajo de la valoración profesional y eso tiene consecuencias también muy importantes en su desempeño laboral.” (Docente PUCP, pedagoga).

Se recoge de los resultados obtenidos, que la imagen del docente de escuela pública es desvalorizada y agredida continuamente. Así mismo, la sobrecarga y exigencia que cae sobre el rol del docente perjudica su desempeño: “El docente se está sintiendo, a nivel general muy agredido, está siendo agredido porque lo están viendo al docente como el único ente que puede resolver el problema educativo en el Perú.” (Docente de escuela pública).

Los aprendizajes desarrollados durante la experiencia del Diplomado no son aprendizajes que suelen considerarse dentro de los diversos espacios de capacitación de los y las docentes. El contexto de la formación del docente de la escuela pública no contempla la dimensión personal y emocional:

Para mí era como una suerte de reivindicación, porque yo soy maestra y entonces en mí experiencia como docente es la reivindicación con el docente peruano de trabajar este lado de la dimensión de lo personal, que en general en las propuestas curriculares de las universidades ni institutos no ingresa. (Docente PUCP, pedagoga).

La formación personal integral se considera una herramienta fundamental para poder hacer frente y resistir a la violencia que se experimenta en las escuelas, como lo plantea Bleichmar (2008), la escuela debe ser un núcleo de colectividad y de *reciudadanizar* el país. En ese sentido, los docentes reconocían la importancia de ser capacitados y considerados como agentes de cambio: “Hay gente muy valiosa, hay un perfil humano que se está desperdiciando... al docente no se le está dando la valoración que debería tener.” (Docente de escuela pública).

La percepción de las familias de los estudiantes, es de ser disfuncionales, violentas y de alta carencia emocional, lo cual ubica a la escuela en el gran desafío de ser constructora de subjetividades de estudiantes y padres (Bleichmar, 2008), es decir, la escuela debe producir legalidades y a la vez, debe de construir proyectos que disminuyan la inmediatez y que desarrollen la posibilidad de futuro para los y las estudiantes.

Desde la Psicología Comunitaria, no hay la categoría alumno-profesor desde una jerarquía estricta y vertical. El aprendizaje es mutuo y los participantes de una experiencia educativa se benefician en conjunto: “Al final recuerdo haberles dicho a los profesores que la que había aprendido más era yo que tal vez ellos de mí.”(Docente PUCP, psicóloga clínica).

Empatía y Valorización del docente.

El reconocimiento de la realidad del docente de la escuela pública genera que se despierte empatía de parte de los docentes PUCP, pero sin que ello signifique compasión o victimización, sino un reconocimiento desde sus fortalezas y lucha: “Al menos yo trataba de hacerles sentir que yo era empática con ellos, sabiendo que no era

fácil, y que tenían que lucharla día a día y que por eso mi admiración y respeto hacia ellas, porque no habían escogido una tarea fácil.” (Docente PUCP, psicóloga educativa).

La posibilidad de sentir la vivencia del otro, sentir el dolor, sentir la alegría y sentir su realidad genera la movilización de afectos y la apertura a realidades distintas a la propia.

Así mismo, la mirada del grupo de gestores, coordinadores y docentes PUCP, era de valorización por la tarea emprendida: “Me significó en un plano personal un montón de empatía, calidez, de ver un montón de gente que apostaba por lo mismo y que se comprometía por un cambio más estructural y más profundo en los profesores, y apostaba también a la mejora del clima emocional en el aula.” (Docente PUCP, psicóloga clínica-comunitaria).

Prejuicios.

El Diplomado significó también el encuentro de dos contextos diferenciados, de dos realidades que debían reconocerse y trabajar en conjunto.

El encuentro del espacio de la escuela pública, una escuela violentada y carente, con el espacio de una universidad privada, una de las más reconocidas del país, generó expectativa, temor y la presencia de prejuicios: “Yo tenía el prejuicio de que los profesores podían estar desgastados pero en el transcurso del Diplomado me sorprendió mucho el entusiasmo de los profesores.”(Docente PUCP, sociólogo). Por el lado de los docentes de las escuelas, la edad y apariencia de los y las docentes PUCP fueron al inicio cuestionadas: “Por el hecho de ser mujer, de ser joven, de ser limeña, no sé, con la piel clara, o sea hay algo que... a ver: “¿qué tienes tú para que yo te escuche?” (Docente PUCP, psicóloga educativa). Pero también, a medida que se desarrollaba el vínculo, el nuevo conocimiento se abría camino: “Los profesores no eran... uno tiene la imagen de un profesor con corbata (...) los profesores eran sencillos; incluso decíamos: ¿Ella es nuestra profesora? No parece. Es más, mucho más jovencita ¿no?, pero enseña muy bien.” (IE1, profesora secundaria).

Los actores de la experiencia refieren que la interacción e interrelación, basada en espacios de diálogo, escucha y respeto permitió que poco a poco los prejuicios pudieran disminuir y se establezca una relación de valorización y reconocimiento: “Yo los admiraba porque para mí, ir dos veces a la semana en esos horarios era horrible,

ellos están ahí hasta las 10 de la noche, los sábados todo el día, los directores estaban los domingos en la tarde” (Docente PUCP, psicóloga educativa).

La posibilidad de confrontar los propios prejuicios requiere de un proceso de interacción donde se suspendan las ideas previas y se logre la apertura a la experiencia, un clima de respeto y confianza que fomente la participación, diálogo y rescate de saberes que permiten la visibilidad y reconocimiento del otro:

Era un ejercicio permanente estar ajustando: "Ya, yo tengo este estereotipo, tengo que ajustar"; pero implicaba eso ¿no? Una actitud dispuesta a abandonar (...) acercarse a conocer la realidad de la otra persona (...) creo que en muchos casos si fue algo que impactó y que transformó un poco. (Gestora 2).

Barrault (2007), sobre el encuentro afirma que, para acercarnos y desarrollar acciones en conjunto, es necesario comprender qué es lo que pasa y qué nos pasa a nosotros con otros, reflexionar sobre lo que pensamos, sentimos y hacemos en ese hacer con otros. La posibilidad de reconocer miedos y prejuicios desde ambos grupos de docentes, participar de metodología inclusiva y vivencial, motivo que, entre el docente de escuela pública y el docente de universidad privada, pueda construirse un vínculo de reconocimiento y respeto fundamental para un proceso alternativo de aprendizaje colectivo y de acción social: “Salir desde esta mirada (...) una mirada tal vez un poco estereotipada desde las carencias, y encontrar que hay muchos docentes con propuestas muy interesantes que están con los pocos recursos sosteniendo esas propuestas.” (Gestora 2).

Procesos Psicosociales Comunitarios.

“La coordinadora académica agarró y en la ceremonia dijo: “ustedes ya son PUCP”. Y escuchando PUCP, ¿qué es eso? Tener un nivel, pues ¿no? y eso nos motivó. Fue el primer arranque”. (Docente de escuela pública).

Los procesos psicosociales comunitarios se consideran procesos que influyen en las relaciones sociales de las personas y se encuentran influidos por las circunstancias sociales, suponen elementos cognitivos, emotivos y motivacionales que impactan las acciones (Montero, 2004). Dichos procesos afectan a los individuos y a sus relaciones con el mundo y tienen, una función esencial en el mantenimiento y transformación de las condiciones de vida.

Los procesos psicosociales comunitarios que se pueden analizar a partir de la experiencia del Diplomado son: problematización, desnaturalización y concientización.

Problematización.

La problematización se define como un proceso de análisis crítico de las condiciones de vida y del propio rol sobre éstas, además, se cuestionan las explicaciones habituales frente a ellas (Montero, 2004): “El proceso era un cuestionar la información, criticar la información, construir la información. Y eso ya implica pues un rol activo y un reconocimiento del sujeto.” (Gestora 1).

La problematización, para Montero (2006), tiene un carácter liberador y desideologizador, genera un darse cuenta que cuestiona la hegemonía de ciertas ideas y apertura a la construcción de nuevos conocimientos: “El participante ha tenido que mirarse, ha tenido que pensarse, ha tenido que criticarse, ha tenido que interpelarse para tener una narrativa de su propia historia, de su propio rol, de su propia función.” (Gestora 1). En la problematización se construye y reconstruye una conciencia integral y la comprensión global de la realidad que se vive:

¿Qué hago acá? si yo antes andaba con mi palo y correteaba hasta la piscina o la playa y los llevaba para ahogarlos, y así me sentía terrible de hacer eso, ¿Por qué debo hacer eso? y me decían: “Si tienes la capacidad de nadar hasta acá, entra y ahógalos pues”. Yo más bien los sacaba y me decían: “Eres una madre”, siempre ese lenguaje, la madre. (Docente de escuela pública).

La problematización es vía a la desnaturalización, a poder re-mirar las propias concepciones y buscar nuevas: “Prácticamente nos acostumbramos a que sea algo natural, es normal que una persona le arranque la cartera a una señora, es normal que una madre le pegue a su hijo hasta cansarse, es normal que entre compañeros de clase se digan y se digan cosas groseras, era normal.” (Docente de escuela pública).

Desnaturalización.

La desnaturalización desde Montero (2004) es: “examen crítico de nociones, creencias y procedimientos que sostienen los modos de hacer y comprender la vida cotidiana” (pg. 139). El proceso implica problematizar el carácter esencial y natural de las cosas y también reconocer cómo se vinculan a intereses sociales o políticos (Montero, 2004). Así, las clases del Diplomado buscaron facilitar este proceso: “Ellos

no se reconocían dentro de esa dinámica de violencia y las clases ayudaron a que los directores se reconozcan también como agresores, o personas que violentan, con su acción o su omisión.” (Docente PUCP, psicólogo comunitario).

Freire (2009) sostiene que la educación debe promover la discusión, el diálogo constante con los otros y la revisión continua de las propias acciones:

Muchos docentes hemos naturalizado algunas actitudes o no queremos hacernos responsables ¿no?, pero (...) ahora lo estamos tomando con mucho más cuidado porque ha salido a través de un diagnóstico ¿no?; diagnóstico hecho por los docentes, recién hemos elaborado el diagnóstico, y también un diagnóstico de parte de los líderes escolares, Consejos de Aula, donde hay estudiantes que manifiestan que la problemática mayor es el bullying, una convivencia que no es pacífica (...) que ese problema genera de que los chicos no puedan tener un aprendizaje adecuado. (Docente de escuela pública).

Concientización.

Freire (2009) en “La educación como práctica de la libertad”, sostiene que la sociedad necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y para la conciencia. Una educación que promueva cierta rebeldía hacia un sentido más humano:

En esos temas que desarrollamos me sentí más humana que nunca porque me di cuenta que no solamente yo tenía errores... éramos todos. Cuando lo manifestamos sentí que las fibras del corazón se abrieron, latía más, porque me di cuenta que éramos seres que nos estábamos desnudando ante los demás. Y me sentí bien porque eso también nos permite saber que tenemos errores pero que podemos cambiar nuestras acciones. (Docente de escuela pública).

La concientización, define Montero (2004), es la movilización de la conciencia y el carácter liberador sobre situaciones, hechos y causas que antes eran ignoradas:

“Entonces esta gran diferencia que había entre el profesor PUCP y el profesor de Escuela Pública se hizo evidente, y fue reclamada, exigida y fue pues interpelada, y originó que nuestros profesores PUCP tuvieran que ir a conocer la Escuela Pública.” (Gestora 1).

Se da el paso de lo real a lo posible y supone una posición política (Montero, 2004). Se genera compromiso y acción: “Nosotros no vamos a hacer que lo bueno que

hemos aprendido en el Diplomado muera, sino al contrario, por encima de las cosas, de las controversias que haya, seguir adelante. Es un reto, pero lo hacemos.” (Docente de escuela pública).

Ser sujetos políticos fomenta la construcción de ciudadanía y fortalece el compromiso social:

Nosotros estamos preparados, somos los soldados, los que tenemos todas las herramientas, y nosotros con esa preparación que tenemos no podemos enfrentarnos a la Dirección ¿no?, pero podemos lograr, o sea con ellos lograr concesiones en la que podemos trabajar proyectos, si es proyecto de convivencia, si es proyecto de tutoría, trabajarlo, o sea llegar a un consenso con ellos. Nosotros somos los llamados, nosotros estamos preparados. (Docente de escuela pública).

Barrault, 2007 postula que los espacios de encuentro desde la Psicología Comunitaria poseen como cualidad la “potencia de suspender”. Suspender implica volver a resignificar las exigencias psíquicas, sociales y biológicas, y permite la facilitación de un movimiento histórico, de memoria, de resignificación y construcción continua para experimentar la posibilidad de irse y volver, momentos de suspensión, del carácter impositivo de ciertas lógicas. No hay reproducción social predestinada e inmodificable (Barrault, 2007), nos hemos habituado a mirar lo mismo y no pensar lo múltiple. Los procesos de transformación y emancipación atienden a romper modelos fijos y moverse hacia lo nuevo, generando cambios en la subjetividad que permita reales cambios sociales:

Los docentes estamos asumiendo un compromiso, en cuanto a escuchar también a los estudiantes, su problemática, escuchar cuáles quisieran ellos como solución, no la solución que parta solamente de nosotros, sino de ellos; y sobretodo, entender desde la mirada del estudiante ¿no? Y también conversamos mucho de (...) que la escuela tiene que ser un espacio donde se le dé al estudiante la oportunidad de practicar el ser ciudadano, desde la escuela para que este ciudadano lo asuman ya en la sociedad ¿no? Desde ese punto de vista a través de las áreas y de tutoría. (Docente de escuela pública).

Autocuidado.

Las personas que trabajan con problemáticas sociales son impactadas por ellas y necesitan darle lugar a la vida emocional para evitar el desgaste profesional y la ineffectividad de la labor. La intervención sobre el malestar laboral y la promoción de una calidad de vida saludable favorece al bienestar personal y colectivo (Cantera y Cantera, 2014), que implica la problematización y autocrítica hacia los modelos dominantes. Velásquez, Rivera& Custodio (2015a) afirman que se produce un agotamiento producto de la sobrecarga emocional que se expresa en síntomas y dificultades a nivel personal, familiar y social:

Antes del Diplomado, como maestros conscientes de nuestro trabajo, nuestro rol mediador, asumíamos todos los conflictos que se presentaban ¿no?, tratábamos de resolverlos, creíamos, nos creíamos una especie de Superman ¿no?, porque queríamos solucionar todos los problemas que se presentaban; y muchas veces quedábamos insatisfechos, nos sentíamos impotentes porque había situaciones de conflicto que se generaban y no podíamos solucionarlas. (Docente de escuela pública).

El cuidado de los equipos en el trabajo comunitario no sólo se da como prevención del agotamiento profesional, sino que responde a los fundamentos éticos y políticos de la Psicología Comunitaria (Velásquez et al, 2015a). Los cambios y transformaciones se desarrollan a partir de un encuentro genuino con el otro que promueva participación y ciudadanía, ello se apoya en condiciones internas y externas que fortalezcan a los profesionales:

Me interesó tanto que inclusive mi tesis para la maestría yo me sentí motivada hacerla en ese tema, mi tema fue el Síndrome de Burnout y el clima emocional dentro de la institución educativa, porque fue a raíz del Diplomado que llevamos. (Docente de escuela pública).

La propuesta de cuidado desde la PC promueve espacios de manejo de estrés, de descanso y reflexión, de mirada crítica hacia las acciones. Los espacios de cuidado buscan promover la salud mental de los participantes, cuidar las relaciones interpersonales y laborales (Velásquez et al, 2015a):

Cuando llegó el curso de Autocuidado pues, fue, pero ideal, porque empezamos a darnos cuenta que primero teníamos que curarnos nosotros, es decir: “Saber

dominar nuestras emociones, nuestros impulsos”, ¿no? Y eso bastante me ayudó, no solamente en el aspecto personal, ¿no?, con mi persona, sino también me ayudó a ir manejando mis emociones, tanto en mi hogar ¡Ah!, tanto en mi hogar como en la escuela, porque no era fácil llevar este estrés profesional. (Docente de escuela pública).

El autocuidado rescata la importancia de tomar conciencia del impacto que tiene el trabajo con poblaciones vulnerables o en contextos de violencia. En diversos testimonios se puede apreciar que la violencia ha estado presente en la historia de los y las participantes. Los espacios de autocuidado posibilitan reconocer la violencia vivida y a partir de la toma de conciencia, liberar el dolor y construir nuevas maneras de ser y estar: “Yo tuve experiencias muy malas y esto me ayudó a superarme, a sentir que uno nunca termina de aprender... poder aplicarlo en mi vida, sentirme bien yo para ser buena maestra.” (Docente de escuela pública).

El autocuidado es una estrategia de protección y promoción de salud que genera bienestar y tiene un efecto multiplicador al pertenecer, las personas, a un sistema social e intersubjetivo. La propuesta del Diplomado se dirige al potencial de salud que pueden desarrollar los participantes a partir del autocuidado y cuidado en su labor: “Me ayudó bastante fue el Autocuidado, pero primero empezando de uno mismo, identificando mis debilidades, mis fortalezas, es decir: “¿Quién tenía que estar sano primeramente? Era yo”, para poder impartir ¿no?, con mis estudiantes.” (Docente de escuela pública).

Nuevas concepciones, nuevas transformaciones: Pensar críticamente

Resignificaciones.

El Diplomado, a través de sus diferentes cursos, plantea contenidos y dinámicas que faciliten la reflexión y apertura a diversos temas. En la presente investigación se consideran 4 nociones a estudiar: cuál es el significado de la violencia escolar, cuál es el rol del docente frente a esta problemática, qué es la educación emocional y quiénes son los niños, niñas y adolescentes (NNA) de las escuelas.

Según Prilleltensky (citado en Montero, 2004), “es solo cuando alcanzamos una comprensión política y psicológica integrada del poder, el bienestar y la justicia que efectivamente cambiamos el mundo a nuestro alrededor”. La comprensión implica un

proceso de conocer, la comprensión política implica una conciencia crítica y la conciencia crítica rompe paradigmas y moviliza la acción transformadora de la realidad.

La psicología comunitaria promueve el bienestar y reconoce la necesidad de reducir las situaciones de injusticia para construir una sociedad justa e inclusiva. La transformación implica reducir desigualdades incrementando la participación y compromisos personales y colectivos (Prilleltensky, 2003, citado en Montero, 2004) que cambien el estatus quo de la realidad opresora. La posibilidad de transformación y acción política atraviesa la confrontación a lo conocido y la apertura a nuevas experiencias y significados que permitan tener una mirada más profunda de las problemáticas sociales.

El desafío del trabajo comunitario implica confrontar estructuras y construir, más allá de la lógica establecida, nuevos criterios y estructuras sociales que eliminen la desigualdad y desarrollen la ciudadanía. Los y las docentes de las escuelas públicas y de la PUCP, se enfrentan a la “subjetividad estatal” (Barrault, 2007) que establece relaciones de poder y define modos únicos de relacionarse con los otros, desde una concepción vertical que no atiende a las diferencias y mantiene modelos de exclusión, marginación y violencia en la escuela. Frente a esta problemática, la propuesta educativa del Diplomado en Educación Socio-Emocional, se construye desde la tarea de romper con la estructura que mantiene la violencia escolar, esto es, confrontar y cuestionar concepciones reduccionistas sobre violencia, sobre el rol docente, sobre la educación emocional y sobre la noción de niño, niña y adolescente (NNA); y promover espacios de diálogo y construcción conjunta de resignificaciones que permitan el desarrollo de una convivencia escolar saludable.

Educación emocional.

El Diplomado trabajó cursos de competencias socio-emocionales donde se facilitó el conocimiento y reflexión personal sobre el mundo emocional y cómo impacta en la salud y en las relaciones con los demás. La propuesta trabaja la educación emocional como un aspecto fundamental en la formación personal, para la labor docente y para la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva. Como menciona Prilleltensky (citado en Montero, 2004) sobre el aprendizaje social y emocional, es necesario reconocer que la salud y las relaciones interpersonales son afectadas por las desigualdades de poder. Así, el mundo emocional se convierte en un aspecto

fundamental en la lucha por la transformación y cambio social. La educación emocional emerge como estrategia efectiva para hacer frente a la violencia escolar.

Los docentes participantes fueron explorando sus propias habilidades socio-emocionales a través de dinámicas y espacios de trabajo grupal, donde pudieron evidenciar la riqueza de la educación emocional en los procesos de aprendizaje y de relación en la escuela: “Dale un abrazo (...) ¡Intégralo!"; eso es lo que hice y obtuve resultados con este niño que no hablaba con nadie, siempre estaba aislado. Entonces me di cuenta de que importante es ese contacto físico”. (Docente de escuela pública).

Las clases fueron un espacio de reflexión y aprendizaje sobre la educación emocional como eje fundamental para la sana convivencia en las escuelas: “Ahora sabemos que la inteligencia emocional es la base de todo, puede ser muy inteligente, muy matemático, muy todo, pero si no tienes inteligencia emocional no eres nada”. (Docente de escuela pública).

El diplomado permitió construir un concepto más completo de educación emocional:

Dar cuenta de que las habilidades se enseñan, y de que una persona que no es así puede llegar a ser así, y que no está determinado solo por la familia, fue uno de los grandes objetivos, y fue uno de los grandes hallazgos también. (Gestora 1).

El mundo emocional se consideraba solo como expresión de sentimientos y no se identificaba como un aspecto necesario a desarrollar en las aulas. A partir de la experiencia se toma conciencia de su valor fundamental en la educación:

Sabíamos que teníamos que convivir en paz, algunos más que otros, unos más conflictivos que otros, pero no lo conocíamos teóricamente las razones del porqué, y estamos viendo que es importante y es necesario teóricamente a raíz de los cursos que hemos llevado. (Docente de escuela pública).

Esta comprensión más profunda, facilitó la puesta en práctica de dinámicas y actividades de educación emocional en las escuelas:

Aprendí también lo que es la resiliencia, y también lo que es la empatía; entonces todo eso me ayudó, y ahora podre decir que eso mejoró también en el aprendizaje de mis estudiantes. Un aula donde hay conflicto no puede haber un aprendizaje significativo. (Docente de escuela pública).

Niño, niña y adolescente.

Mirar y reconocer a los estudiantes escolares fue un ejercicio continuo de las clases. Se fue construyendo una nueva mirada y significado sobre la niñez y adolescencia: “Me dio bastante resultado el hecho de valorar que frente a mí tenía seres humanos que también deben ser escuchados, merecen también ser elogiados, abrazarlos y decirles que importante son ellos para mí.” (Docente de escuela pública).

Considerar al otro como ser humano es parte fundamental de un vínculo saludable y del desarrollo ético. Reconocer a los niños, niñas y adolescentes (NNA) como personas, como sujetos, con procesos y conflictos propios que necesitan escucharse y atenderse fue una de las tareas en las clases del Diplomado. Como menciona Bleichmar (2008), la ética se basa en el principio de semejanza, en el responsabilizarme por el otro; ser ético consiste en reconocer la existencia del otro: “Nos habíamos olvidado de que trabajamos con seres humanos que tienen sus problemas ¿no? Serán pequeños, pero tienen sus problemas. Entonces estando en el Diplomado aprendimos a ver esos problemas.” (Docente de escuela pública).

Una sociedad justa e inclusiva se construye sobre la ética, ya que permite regular las acciones para que sirvan a la construcción de una relación con los demás (Bleichmar, 2008). La ética desde la Psicología Comunitaria rescata el carácter humano y digno de los demás (Montero, 2004):

(...) algo que fue bien importante fue cambiar la conceptualización que se tenía sobre la niñez y la adolescencia, a también a sujetos activos, participativos, con deseos, afectos, y no solo el alumno que friega y que está allí, y con miles de problemas y que uno no sabe cómo llegar a él. (Gestora 1).

Esta nueva mirada permite comprender que una conducta agresiva puede ser respuesta a múltiples y complejas causas e interacciones: “Nosotros entendemos que el alumno se porta mal o si tiene algún tipo de conflicto es porque algo está ocurriendo en él, ya entendemos que el ser humano no nace malcriado, algo está pasando con el adentro de la institución o en su entorno” (Docente de escuela pública).

Los y las estudiantes eran mirados como receptores pasivos de conocimientos, donde el docente tenía el deber de dar los contenidos académicos, pero se fue desarrollando una nueva mirada de mayor valorización y reconocimiento: “Son personas con fortalezas, capaz de comprender y asumir compromisos.” (Docente de escuela pública).

Rol docente.

Confrontar el propio rol docente y reconocerse como actores sociales fue una tarea transversal del Diplomado: “(El diplomado) Ayudó a mirarse como alguien con una responsabilidad mayor que dictar un curso.” (Docente PUCP, psicóloga clínica-comunitaria).

El proceso de reflexión sobre el rol docente en la escuela movilizó la conciencia crítica hacia las propias prácticas: “Cómo me voy a ir si mi alumno me está requiriendo para escuchar ¿no?” Escucha activa tengo que hacer, lo tomo como algo que quiero.” (Docente de escuela pública). Ello representa un ejercicio necesario para la revisión de las propias prácticas, para su cuestionamiento y la construcción de nuevas acciones a partir de la toma de conciencia.

La nueva mirada sobre ser docente evidencia el tránsito de un docente que valora solamente lo académico a un docente que puede y debe ser afectuoso, y que su responsabilidad va más allá de los conocimientos: “El docente antes era muy académico, iba a su clase parametrado, “mi clase”, pase lo que te pase, te portes mal, el solo informaba o lo acusaba” (Docente de escuela pública). En el transcurso del Diplomado, los docentes fueron reconociendo la formación de los estudiantes más allá de lo académico, reconocieron la importancia de la formación ciudadana: “A los chicos hay que darles las oportunidades aquí en la escuela para que vivan esa experiencia de ciudadanía, el fortalecimiento de la ciudadanía.” (IE1, profesora secundaria)

A través del diálogo, intercambio de experiencias y reconocimiento del otro, algunos docentes van movilizandando mayor participación dentro y fuera del Diplomado. Montero (2010) afirma que la participación es apropiación compartida y a la vez es sentida de forma personal:

A veces tengo que abandonar una hora o dos de clase porque convencer a un padre de familia para que ayude a su hijo de buena gana, que no llegue con el látigo y todas esas cosas demoran, y tienes que estar tranquilo a la hora de que el papá se vaya entendiendo lo que tú quieres. Que lo ayude a su hijo y no llegue al látigo. (Docente de escuela pública)

La participación desde la PC postula el “ser con el otro” (Montero, 2010) donde el eje de las acciones está en la relación. El sujeto se construye como producto de la relación y a la vez como un constructor de la relación.

Violencia.

El diplomado como parte de la Estrategia Nacional contra la violencia escolar, debía promover la construcción de un reconocimiento profundo de la problemática de la violencia que afecta a las escuelas del Perú:

La violencia se justificaba con violencia, (...) yo venía de Huancayo en la época de subversión (...) era la violencia el pan de todos los días; muertes, asesinatos, andábamos por el barrio chiquillos jugando con mis amigos mirábamos un dedo, mirábamos una mano, mirábamos un muerto por aquí, un colgado por allá. Entonces, eso ha ido alimentando mi percepción sobre la violencia, eso era: la violencia se justifica con violencia. (Docente de escuela pública).

Los docentes participantes iniciaron las clases con una mirada hacia la violencia escolar que fue problematizándose y reconstruyéndose: “Violencia Escolar significaba: peleas, riñas entre escolares; luego del Diplomado comprendí que eso se da también entre maestros, maestro alumno, estudiantes.” (Docente de escuela pública). También fue posible reflexionar sobre las propias historias y actos de violencia que se viven en lo cotidiano, en las relaciones dentro de la escuela:

Sentí que se habló más de la violencia (...) la violencia entre colegas, a través de envidias, de hablar mal del otro con el director, de la corrupción, violencia manifestada con los padres, de los padres de familia hacia los profesores, de los directores hacia los profesores y los niños terminaban siendo el plato de fondeo donde todo se descargaba. (Docente PUCP, psicóloga clínica).

La violencia se encuentra en la sociedad, en las familias, en la comunidad y en un modelo tradicional de educación que designa un rol pasivo a los y las estudiantes violentando así su desarrollo libre, autónomo y activo:

La idea de no colocar la violencia fuera de uno, como algo externo, que tienen otros, sino desde esta misma lógica, incorporar los temas vinculados a la violencia como parte consustancial, como parte de nuestra cotidianidad, como parte de nuestra experiencia en este país jerárquico excluyente y que nos tocaba a los profesores, ese quiebre de este sujeto cerrado que enseña y este sujeto abierto que aprende, romper ese modelo permitió por un lado el compromiso y construirse como grupo. (Docente PUCP, sociólogo).

Para Díaz-Aguado (2005), la efectividad de los programas de prevención de la violencia se apoya en la calidad del vínculo educativo y fortalecimiento del profesorado en sus habilidades y en sus acciones. El Diplomado, en contenidos y metodología, desarrolla aspectos afectivos y cognitivos que son base de un sentido de justicia social, equidad e igualdad (Montero, 2010). Se acepta al otro en su diversidad y se construyen responsabilidades compartidas.

Así mismo, se busca romper la “conspiración del silencio” sobre la violencia escolar (Díaz-Aguado, 2005), que favorece la naturalización de la violencia como solución de conflictos. Esta nueva mirada de violencia permitía también comprender causas y reconocer acciones frente a ella: “La violencia es generada por algo, conflictos personales, conflictos de la familia, conflictos del colegio, conflictos de la sociedad, que de alguna manera repercute y que de alguna manera sale a flote todas estas manifestaciones de violencia. Entonces más que ver lo final, es entonces cómo se inicia, todo este proceso y ya después se puede el tratamiento.” (Docente de escuela pública).

Fue posible también reconocer las múltiples formas de violencia que pueden existir en la escuela: “Es también dejarle de lado, hay profesoras que a los niños que no rinden no le hacen caso, son como muebles, lo descartan, como si no sirvieran. Eso es violencia.” (Docente de escuela pública).

Finalmente, frente a este nuevo panorama, se fue dando la toma de conciencia y necesidad de actuar: “Hemos tomado conciencia de que ya nos está afectando, ya me está afectando a mí, a mi compañera, a todos. Creo que al verse identificada la violencia no solamente que existe, sino que es un problema, recién nosotros hemos tomado cartas en el asunto.” (Docente de escuela pública).

Desarrollo de iniciativas: Convivencia y Ciudadanía en acción

La formación desde la PC se describe como un encuentro formativo que genera cambios en los facilitadores y participantes donde se busca desarrollar procesos de transformación a nivel de personal, de comunidad y de academia (Velásquez et al., 2015b): “Se esperaba que iba a ver un nivel de impacto y un nivel de cambio, especialmente en las escuelas, con los chicos, con la mirada que iba a tener la persona sobre sí, sobre los demás, sobre el respeto, sobre el cuidado.” (Gestora 1).

Uno de los objetivos de la presente investigación fue identificar y analizar las posibles acciones e iniciativas que los participantes del Diplomado realizaron en sus

comunidades educativas. El diplomado en Educación Socio-Emocional, como parte de la Estrategia Nacional contra la violencia escolar, formó parte del proyecto “Escuela Amiga”. Este proyecto estaba conformado por cuatro componentes que fueron desarrollándose en paralelo. Dichos componentes se complementan e implicaban el desarrollo de acciones de prevención y atención de la violencia escolar en las comunidades educativas. Los componentes fueron los siguientes:

Componente	Breve descripción
(1) Diplomado en Educación Socio-Emocional para la Convivencia Escolar	De dos semestres de duración, con clases presenciales y virtuales. Dirigido a docentes y directores.
(2) Equipos Itinerantes de Apoyo Especializado (EIAE)	50 equipos interdisciplinarios (1 psicólogo, 1 pedagogo, 1 asistente social en c/u) y 15 coordinadores, asesorando escuelas en cómo mejorar su clima y convivencia y atendiendo las necesidades socio-emocionales de los y las estudiantes y docentes.
(3) Barrio Educador	Vincula escuela y comunidad vía talleres de oficios y reforzamiento académico en horarios extra-escuela.
(4) Paso a Paso: Caja de Herramientas de Educación Socioemocional	Sesiones y materiales de aprendizaje socio-emocional para trabajar en el aula en horario escolar.

Cada uno de los componentes tenía como objetivo promover espacios de convivencia saludable en la escuela, familia y comunidad como estrategias de prevención de la violencia escolar.

La posibilidad de desarrollar acciones en las comunidades educativas fue uno de los grandes desafíos de los participantes del Diplomado. Se puede encontrar diferentes niveles de acción y propuesta que responden a diversos niveles de compromiso y apropiación de la experiencia, así como, las dificultades frente a la tarea. Para Montero (2006), la transformación no solo depende del carácter liberador del proceso, sino que según las condiciones que rodean a las personas y los recursos que se desarrollan se consolidan las acciones. En ese sentido, si los cuatro componentes actuaban de manera articulada la efectividad de sus acciones era mayor. No todos los componentes se desarrollaron en todas la IIEE, el que menor presencia tuvo fue Barrio educador, cuya propuesta representaba un real desafío de incluir una acción comunitaria. Los EIAE

tuvieron un accionar importante en algunas IIEE y en otras no tuvieron presencia significativa. La caja de herramientas es un componente que fue repartido a todas las IIEE pero su aplicación no se continúa en la actualidad. Es así, que el nivel de compromiso, agencia y creatividad de los y las docentes son decisivas para la planificación y ejecución de acciones en las escuelas. La efectividad de las iniciativas se relaciona más al compromiso, creatividad y transformación del docente: “Parte de lo que intentaban o reinventaban, rehacían en sus aulas, se conversaba en clases porque me interesaba mucho qué tanto era aplicado a sus aulas, qué tanto es aplicable.” (Docente PUCP, pedagoga).

En la evaluación de los programas contra la violencia escolar, se evidencia la necesidad de que los programas de intervención y acción atiendan e integren a la comunidad educativa para mejorar la calidad de la escuela (Díaz-Aguado). La atención y prevención a la violencia en la escuela implica a la colectividad: “Involucramos a todos los docentes, gracias a los talleres que tuvimos, hicimos que cada uno se involucre y ponga de su parte para que aplique las estrategias que estábamos enseñando. También con el apoyo de Escuela Amiga, cada uno se sentía satisfecho de lo que había logrado (...) en sus aulas.” (Docente de escuela pública).

A continuación, se describe la relación entre los elementos de la Psicología Comunitaria y del Diplomado que formaron parte del desarrollo de acciones e iniciativas desarrolladas en las IIEE. Los casos específicos de las IIEE participantes se pueden profundizar en el anexo 1.

Diálogo como herramienta.

El diálogo se constituye como una herramienta para la construcción de conocimientos, pero fundamentalmente, como una herramienta para intercambiar subjetividades. Para Guiso (2010) la práctica dialógica tiene la potencia y la capacidad de reinención, en el diálogo se descubre uno mismo y descubre al otro. Durante las clases del Diplomado, el diálogo y la escucha formaron parte activa y continúa durante el desarrollo de los contenidos de los cursos, así como, se consolidaron como una herramienta para promover la conciencia crítica y la reflexión. Algunos docentes llevaron la metodología del diálogo a sus clases y a su relación entre colegas y estudiantes: “Empiezas a dialogar, de repente averiguar con su entorno y descubres que verdad pues, hay bastante violencia a nivel de familia, eso hace hogares disfuncionales y hace que el niño no esté bien.” (Docente de escuela pública).

El diálogo rompe el pensamiento único, en él se dan significados y se descubren los sentidos de las prácticas (Guiso, 2010):

Haberles ayudado en la parte emocional, que ellos siempre expresen cómo se sienten cada uno cada día, tanto así que me daba tanta confianza de que ellos puedan escribirme y les respondía, solo quería que hablemos y hablemos, llegó un momento en que todo el mundo quería hablar de sus problemas en mi aula. (Docente de escuela pública).

La vivencia de los y las docentes expresa el reconocimiento del diálogo como una herramienta poderosa y efectiva para construir una relación positiva y desarrollar una sana convivencia en la escuela.

Estudiantes y padres.

Las acciones hacia los y las estudiantes, padres y madres de familia se han desarrollado con mayor frecuencia e intensidad. Durante las clases del Diplomado, los participantes manifestaban su interés y necesidad de aplicar en sus escuelas las dinámicas y experiencias desarrolladas en las aulas PUCP:

Estas dinámicas los profesores la trasladaron con colegas o con los mismos niños y no eran dinámicas preparadas para niños necesariamente, pero las adaptaron y a la sesión siguiente venían a comentar qué es lo que había surgido a partir de lo que habían aplicado, no era uno de los objetivos del curso que vayan a transpolar la experiencia a otros ámbitos, pero me pareció interesante y valioso, sobretodo la reflexión que obtenían ellos al aplicar las dinámicas. No hubo objetivo específico, pero sí la iniciativa desde ellos. (Docente PUCP, psicóloga clínica).

Se puede evidenciar un cambio en el tipo de vínculo que se busca desarrollar con los estudiantes y padres. A partir de la experiencia del Diplomado, se profundizan acciones con los padres que permitan fortalecer a la comunidad educativa:

Las reuniones eran muy puntuales, nosotros hacíamos informe académico nomás. Pero ahora sí nos damos un espacio para trabajar... por ejemplo ahorita en cuarto año de secundaria tengo adolescentes, que ya tienen 15 años. Entonces, es decirles a los padres cómo mejorar la relación con ellos. Cómo darle su espacio, estar cerca, pero darle su espacio. (Docente de escuela pública).

Las iniciativas representan la construcción de un nuevo vínculo donde la responsabilidad es compartida y se fortalece a la comunidad educativa como un espacio de construcción colectiva de responsabilidades y derechos. El docente reconoce el lugar de la familia y la importancia de su rol:

Hicimos un taller "La relación padre-hijo" y antes hicimos una encuesta a los niños sobre qué sabían de sus padres. El día del taller la misma dinámica chicos y los padres ni siquiera conocían porque más se dedicaban a trabajar o no le daban la debida importancia...entonces empezamos a trabajar con los padres. (Docente de escuela pública).

Las acciones que se desarrollan con los y las estudiantes buscan establecer un vínculo más cercano y fortalecerlos en sus capacidades para que puedan crecer como ciudadanos comprometidos y responsables:

Hable con su papá, me quedé hasta las 9p.m. conversando con sus padres, (...) hasta que a finales de 5to. Viene y me abraza diciendo: "Gracias profesor" ...y me abraza fuerte, le pregunto: "¿Qué ha pasado?"... "He ingresado a la universidad Unión". (Docente de escuela pública).

Ejemplos de acciones con estudiantes en diferentes IIEE:

- "Abrazo Emocional": Se propone la conducta del abrazo para empezar el día en la escuela: "tengo niños de primer grado y usted viera como reciben ese abrazo de la maestra, de amigos; estamos a la misma altura, acá no hay de que la maestra es la autoridad, ¡no!" (Docente de escuela pública).
- "Olimpiadas emocionales": La propuesta desarrollada por un docente busca explorar y regular el mundo emocional de manera colectiva a través del deporte y juegos en equipo:
 - "Va clasificándose el grupo que respeta las reglas, que logra regular groserías, la agresión al otro (...) Y cambio el formato de quién es más rápido o fuerte, a quién logra actuar de manera más armoniosa". (Docente de escuela pública).
 - "Ya no era quién era mejor, sino quién no insultaba, quién no agredía a nadie. A pesar que ya había terminado el evento e inclusive afuera de la escuela".

- “El reglamento era: si quedaban empatados, pasaba el que había sido más regulado, más controlado. Y, era válido que, él estaba eufórico, que ellos intervengan a calmarlo. Si eso hacía podían seguir jugando”.
(Docente de escuela pública).

- “El niño de la semana”: La importancia de darle un lugar y tiempo especial a cada niño y niña para sentirse reconocido y valorado en su salón:
Muy bonita experiencia. El segundo día el niño podía traer su mascota, y traían su mascota. (...) Otro día traían a sus abuelitos. El caso es que el viernes. ¿Cómo cerraba el viernes? el niño, la mamá haciendo un compartir. Una fiestita, y traían recuerditos, y preparaban para todos. Y el niño (...) todos los niños que querían hablar daban su mensaje en relación al tema que habían escuchado”. (Docente de escuela pública).
- “Los recreos amigables”: A través de juegos de mesa y motrices se promueven pautas de respeto y convivencia:
Hasta ahorita lo seguimos haciendo, excelente, reduce violencia bastante, te reduce incidencia de robo, te reduce incidencia de drogadicción, todos los incidentes que hay y la tensión se centra; incluso te reduce el consumo de comidas chatarras porque no hay kiosco”. (Docente de escuela pública).

Alianzas y trabajo en red.

La creatividad y la no resignación forman parte importante del desarrollo de iniciativas. Es así que, uno de los conceptos trabajados en el Diplomado toma forma y acción concreta, el fortalecimiento de alianzas y trabajo en red:

Busqué a otros colegas que estaban dispuestos a ayudarme, la famosa red. Hay momentos que no siempre voy a estar bien y voy a estar con desánimo y le decía a mi compañera: "una mano y hacemos lo mismo", entonces se formó una especie de trabajo en equipo y fue una estrategia que me aconsejaron mucho en el diplomado. (Docente de escuela pública).

Para la Psicología Comunitaria, las redes sociales son sistemas de relaciones entre actores, instituciones o personas que se comunican con fines de utilidad general

(Montero, 2004). Son sistemas abiertos que buscan potenciar las capacidades y recursos de una persona o grupo para mejorar sus condiciones de vida. En los diferentes cursos del Diplomado se enfatizó en la importancia de establecer redes dentro y fuera de la escuela que permita la sostenibilidad de las acciones.

Reconocer aliados estratégicos es necesario para potencializar los recursos y distribuir acciones. Las escuelas cuentan en su comunidad, con instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil que pueden contribuir al desarrollo de actividades hacia la comunidad educativa: docentes, estudiantes y padres. En algunas escuelas se logró establecer alianzas que fortalecieron el trabajo de los y las docentes: “Logramos un convenio con el centro de salud para que un psicólogo dé apoyo psicológico. También convenio con la DEMUNA y logramos que algunas instituciones privadas puedan donar algunas cosas para los talleres que hacíamos y motivar a los chicos”. (Docente de escuela pública).

En el proceso de desarrollo de iniciativas, los y las docentes mencionan dos componentes de Escuela Amiga que facilitaron o reforzaron las acciones en las escuelas: los Equipos Itinerantes de Apoyo Especializado y la Caja de Herramientas en Educación Socio-Emocional. Dichos componentes se fueron desarrollando en paralelo al Diplomado pero no se articuló de manera adecuada un trabajo en conjunto. Si bien es cierto, los profesionales de los equipos de apoyo fueron capacitados en los temas que los docentes estaban llevando en el Diplomado, no se hizo seguimiento a la acción de estos equipos con los docentes: “La idea era que este Equipo Itinerante iba a hacer (...) el monitoreo en campo; o sea se esperaba que el Equipo Itinerante hiciera el monitoreo en campo, que los profesores PUCP no podían hacer en campo”. (Gestora 1).

En el caso de la Caja de Herramientas, en un curso del Diplomado se desarrolló la descripción general del material y se reforzó el rol de un buen facilitador de sesiones, pero tampoco se continuó con el seguimiento de cómo se estaban aplicando las sesiones en las aulas de las escuelas: “La Caja de Herramientas a los alumnos les enseñamos el cubito, que tenemos que respirar, o sea esos ejercicios para los chicos es algo significativo, y ellos van controlándolo porque hay niños que son violentos, porque en casa generan mucha violencia.” (Docente de escuela pública).

Los participantes afirman que ambos componentes, en algunos casos, lograron fortalecer las acciones de los y las docentes en sus escuelas:

El grupo itinerante apoyó mucho en la intervención de casos, nos ayudó a sensibilizar a las personas que estaban al lado de los niños (...) El Grupo

Itinerante que fue un grupo muy preparado, psicólogos, asistentes sociales ¿no?, y una socióloga también, el cual trabajó mucho, y el trabajo que ellos desarrollaron fue tan enriquecedor, porque las estrategias que usaron fue realmente ¡Acertada! (Docente de escuela pública).

En otros casos la experiencia no fue positiva:

Cuando incorpora la Escuela Amiga en las instituciones educativas hasta el año pasado, con mucha ilusión yo vi que se reinstaló el Equipo Itinerante, llegaban al colegio, pero el trabajo que hizo el Equipo Itinerante en mi institución educativa fue flojo, no hubo mucha presencia de parte de ellos. (Docente de escuela pública).

Dificultades.

La posibilidad de desarrollar acciones y propuestas en las comunidades educativas respondió también a la posibilidad de acompañamiento y sostén de las actividades mismas en las escuelas. Esta tarea se vio interrumpida por la cancelación de los Equipos Itinerantes de Apoyo Especializado (EIAE) que acompañaban y reforzaban las acciones de los docentes en sus escuelas:

Porque al final como que los abandonó (el Estado), y la Caja de Herramientas terminó siendo como extra... los equipos ya no fueron; entonces... qué me pides que haga... ahí yo creo que el Diplomado se va debilitando; a no ser que haya hecho un equipo y que con mis colegas sigamos pensando y seguimos dándole vuelta.” (Docente PUCP, psicóloga educativa).

Los programas contra el bullying mejoran cuando se desarrolla en forma continua y desde una perspectiva a largo plazo (Carney y Merrel, 2001 en Díaz-Aguado, 2005). La realidad de la propuesta del Diplomado es que no se llegaron a mantener los demás componentes de Escuela Amiga que permitían la consolidación de los aprendizajes obtenidos:

Salimos con muchas expectativas, de apoyar, de ayudar, y junto con los padres de familia, con los alumnos, con la Institución Educativa; empezando con toda la Comunidad Educativa, pero si no hay un apoyo incondicional, que es un equipo... queda ahí, es como que diste todo y quedó abajo, que eso, realmente a

mi persona, me llegó a incomodar porque, y quedo ahí.” (Docente de escuela pública).

Los y las docentes participantes del Diplomado se encontraron con la resistencia y rechazo de algunos colegas en sus IIEE, ello impactaba de manera negativa en el desarrollo de las acciones y en la motivación de los docentes: “Le decían "escuela enemiga"...al inicio nos tomaban que éramos como los que ajusticiábamos, las que querían hacer quedar mal a los maestros.” (Docente de escuela pública). En el intento de compartir aprendizajes entre colegas: “Tuvimos tutores muy reacios, se opusieron a aplicar la Caja de Herramientas”, no quisieron y se cerraron, manifestando: "los del grupo itinerario que lo hagan, a ellos les está pagando el estado y les pagan mayor monto que a nosotros.” (Docente de escuela pública).

Dicha problemática afectó la propuesta y desarrollo de iniciativas sostenibles en las IIEE, no contar con apoyo y recursos limita la posibilidad de acción y cambio social: “Había otros que no tenían las fuerzas porque eran ellos solos o porque la situación de la escuela era tan difícil, tan dura que no podían ir más allá de su aula.” (Docente PUCP, pedagoga).

En esa misma línea, para muchos de los participantes del Diplomado, el asistir a las clases significó una sobrecarga en su labor, no solamente por el horario de estudio que implicaba sino, sobre todo, por el exceso de tareas que se le impusieron por estar calificado(a) en el tema de educación emocional: “Éramos los responsables de elaborar todo ese Plan de Trabajo, de elaborar los proyectos que se iban a dar durante el año, el hacer las réplicas, ya sea a través de estrategias, las sesiones modelos, etc.” (Docente de escuela pública).

Lecciones aprendidas y recomendaciones

Los diferentes actores (gestores, docentes PUCP y docentes de las escuelas) manifestaron sus recomendaciones a partir de la experiencia:

Los participantes manifestaron su descontento respecto a la no continuidad del programa del diplomado. Se planteó la duración de tres años, pero sólo se desarrolló 1 año. Consideran que más docentes deberían participar de la experiencia del Diplomado para fortalecer y mejorar su práctica a la vez de desarrollar estrategias de autocuidado que les permitan sobrellevar mejor la carga emocional y laboral que se refleja en tensión y estrés.

Desde los gestores de la propuesta, se recomienda que se desarrolle un proceso participativo desde el inicio. Es decir, que se recojan las necesidades de las escuelas a través de las opiniones del personal administrativo, de los y las docentes, de los padres y estudiantes que pueda expresar las necesidades sentidas en sus comunidades educativas. y se forme un equipo consultor que incluya a docentes de las escuelas para desarrollar la propuesta formativa. Ello también refuerza la idea de desarrollar el lado político de los docentes de las escuelas que es un potencial poco desarrollado en las intervenciones comunitarias y en las políticas públicas educativas.

Los gestores del diplomado resaltaron la importancia de realizar una evaluación y monitoreo efectivo de las actividades del diplomado. Acercarse a cómo los docentes lograban desarrollar acciones en sus escuelas, qué elementos facilitaban o dificultaban las iniciativas. Así mismo, delimitar indicadores que permitan dar cuenta del desarrollo de acciones y de su posible impacto en las IIEE. De igual manera se recomienda desarrollar indicadores que permitan visibilizar los niveles de participación de los docentes. Entendiendo la participación como el compromiso y apropiación de la propuesta que se evidencia en el desarrollo de iniciativas hacia las comunidades educativas.

Los participantes hacen mención sobre el acompañamiento que hubieran deseado proveer y recibir, tanto en fases iniciales del diplomado como durante el mismo o al finalizar. Se recomienda el trabajo en campo como un componente esencial para fortalecer los aprendizajes del Diplomado. El trabajo de campo continuado se establece como una herramienta de apoyo y seguimiento de iniciativas, así como resulta una herramienta de fortalecimiento de capacidades en la acción misma. Esto es fundamental en los procesos formativos desde la Psicología Comunitaria para consolidar conocimientos y prácticas que promuevan el cambio y transformación social en las escuelas.

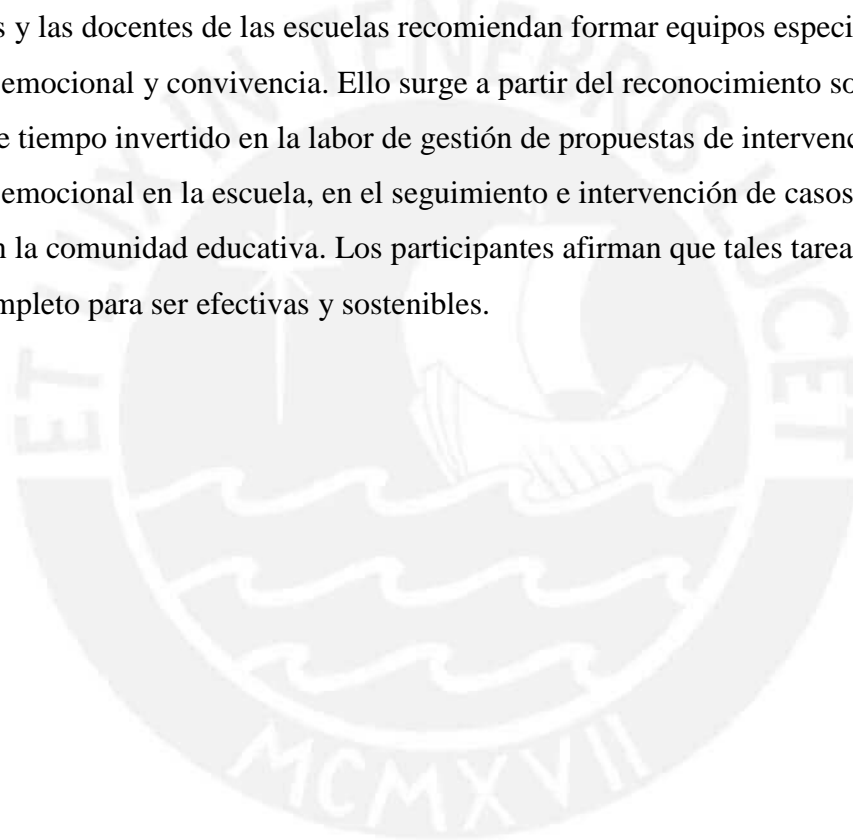
Se evidenció, por otra parte, la expectativa de los participantes por generar sistemas alternativos de acompañamiento, provistas por los participantes mismos del diplomado que ya han sido formados y han ganado mayor experiencia, así también, el acompañamiento desarrollado a nivel institucional desde sus propias escuelas, el ministerio de educación y otras empresas privadas.

El conocimiento previo y la familiarización con la realidad educativa pública nacional es visto como facilitador de la experiencia. Ello permitiría contextualizar mejor los contenidos impartidos en la clase y nutrir más las experiencias compartidas por los

docentes de escuelas públicas. La familiarización se evidencia como un proceso elemental para el planeamiento exitoso de acciones a nivel educativo, así como permite acercar la realidad de la escuela pública y de la violencia escolar a los facilitadores de los cursos del Diplomado.

Se plantea la relevancia de generar mejoras en la currícula de los cursos impartidos en el Diplomado que permitan un abordaje más profundo de las problemáticas complejas. A partir de la revisión de la primera experiencia del Diplomado y del diagnóstico desde las IIEE se puede fortalecer aún más la propuesta educativa desarrollada en el Diplomado. En ese sentido, se sugiere la reducción de ciertos temas para optimizar la experiencia y profundizar contenidos.

Los y las docentes de las escuelas recomiendan formar equipos especializados en educación emocional y convivencia. Ello surge a partir del reconocimiento sobre la cantidad de tiempo invertido en la labor de gestión de propuestas de intervención en educación emocional en la escuela, en el seguimiento e intervención de casos y en el trabajo con la comunidad educativa. Los participantes afirman que tales tareas son de tiempo completo para ser efectivas y sostenibles.



Conclusiones

La violencia en las escuelas es un fenómeno complejo que revela la fragmentación social actual, es una problemática que requiere ser mirada y repensada desde diferentes alternativas de comprensión e intervención que reconozcan la complejidad del problema en sus causas y consecuencias tanto en el individuo, en el grupo y en la sociedad.

Los procesos comunitarios desarrollados a partir de la experiencia del Diplomado en Educación Socio-Emocional promueven el despertar de una conciencia crítica frente al fenómeno de la violencia y su impacto en la escuela. A través de la movilización afectiva y cognoscitiva se hace posible el cuestionamiento y confrontación frente a conocimientos naturalizados y actos cotidianos y, se facilita la apertura a nuevas maneras de comprender la realidad.

En la experiencia educativa, el encuentro y reconocimiento fueron ejes fundamentales para la construcción de saberes. El encuentro entre docentes, siguió un proceso de familiarización donde los temores y prejuicios iniciales fueron eliminándose y a su vez, se fortalecieron las capacidades y agencias personales que consolidaron un vínculo de respeto y reconocimiento del otro, lo que Montero (2004) denomina “ética de la relación”. Ello posibilitó la apertura a nuevos significados y conocimientos sobre violencia escolar, sobre el papel de la educación emocional, sobre el rol protagónico del docente en la alternativa de solución y el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y protagonistas de los procesos educativos.

El cuidado de los profesionales se instaura como una herramienta efectiva para el fortalecimiento de los sujetos y para el desarrollo de elementos protectores para la salud. La sobrecarga y agotamiento emocional de los y las docentes revela la urgencia de atender y promover su salud integral a través de espacios de diálogo, validación, acompañamiento y planificación en su labor. El autocuidado de cuidadores (docentes de las escuelas) es una herramienta esencial para prevenir la violencia y promover acciones efectivas de intervención en las escuelas.

La dimensión emocional toma protagonismo en la intervención y se consolida como una herramienta necesaria y efectiva en los procesos de intervención comunitaria, Así se reconoce que los procesos de transformación social siguen una secuencia de emoción-reflexión-acción. Donde el sentir es la base de la movilización de la conciencia que luego apertura los procesos cognitivos que promueven la consolidación de acciones.

El Diplomado, a través de una metodología activa, de recuperación de saberes y de establecimiento de vínculos de reconocimiento y cuidado, permitió el desarrollo de un proceso de apropiación de la experiencia por parte de algunos docentes de escuelas públicas. El desarrollo de dinámicas vivenciales que permitieron la conexión personal y afectiva con los temas, el rol de un docente-facilitador que promovía el diálogo y la construcción de saberes compartidos y, la discusión participativa de temas que revelaban las condiciones de exclusión y desigualdad social; facilitaron el desarrollo de los procesos comunitarios de problematización, desnaturalización y concientización en los participantes. Dichos procesos se manifestaron en diferentes niveles ya que, las condiciones externas que rodean a la persona y a la escuela contribuyen también en el desarrollo de estos. Para que los procesos vividos se conviertan en acción es necesario el acompañamiento y seguimiento en las iniciativas desarrolladas en las escuelas. Se reproduce el vínculo básico del ser humano que parte de una co-dependencia hacia la autonomía. En ese sentido, las propuestas de intervención requieren establecer desde sus bases la participación de los beneficiarios y el acompañamiento en campo que permita fortalecer las acciones iniciales de cambio social. El Diplomado aportó procesos afectivos, motivacionales y metodológicos esenciales para el desarrollo de capacidades y estrategias, pero, no se brindó el acompañamiento necesario para la puesta en práctica de los aprendizajes. Las propuestas formativas necesitan asegurar, para lograr sostenibilidad, un trabajo de campo comunitario que permita la consolidación de la experiencia en acciones concretas para el beneficio comunitario.

Se recoge la importancia y lugar esencial de la escuela como espacio de construcción de ciudadanía y recuperación de salud colectiva al aperturarse al mundo afectivo-emocional y desarrollar nuevas maneras de vincularse que permitan el reconocimiento del otro y de la realidad. La escuela puede promover la conciencia y despertar la necesidad de involucrarse y promover cambios educativos. Una educación liberadora, como propone Freire, debe ser problematizadora y concientizadora para comprender a profundidad la problemática psicosocial de la violencia y así, impactar en la violencia escolar en todas sus formas: física, estructural y cultural.

El Estado y las políticas públicas tienen una deuda con la educación en el país. La poca valoración de la labor docente y la baja calidad educativa son problemas permanentes. Por ello se requiere desarrollar medidas que fortalezcan no solo los conocimientos académicos sino también la formación afectiva del capital humano del país. Las políticas necesitan promover capacidades y habilidades emocionales y

ciudadanas en la comunidad educativa que les permita desarrollar herramientas efectivas para hacerle frente a las diversas problemáticas psicosociales que se reproducen en la escuela. La tarea es darle a la escuela el papel de constructora de ciudadanos y promotora del cambio social. Se resalta así el papel comunitario de la escuela como espacio para pensarnos como país y desde ella, poder actuar frente a la realidad.

El Diplomado forma parte de una política frente a la violencia escolar que se construye a partir de los valores y ética que plantea la Psicología Comunitaria donde, la persona tiene un rol central y activo en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva y, la dimensión emocional y relacional son tan importantes como la dimensión cognitiva en el desarrollo del ser humano.

Dentro de los límites y recomendaciones de la presente investigación se puede reconocer la necesidad de incluir en el estudio a otro grupo de beneficiarios de la experiencia, los estudiantes, para poder identificar cómo los procesos vivenciados por los docentes de las escuelas fueron transmitidos a las aulas. Así mismo, se evidencia la importancia de promover la participación de la comunidad educativa desde el inicio de la propuesta y la construcción de indicadores, cualitativos y cuantitativos, que permitan evaluar y monitorear las experiencias con el objetivo de fortalecer acciones en su efectividad y sostenibilidad.

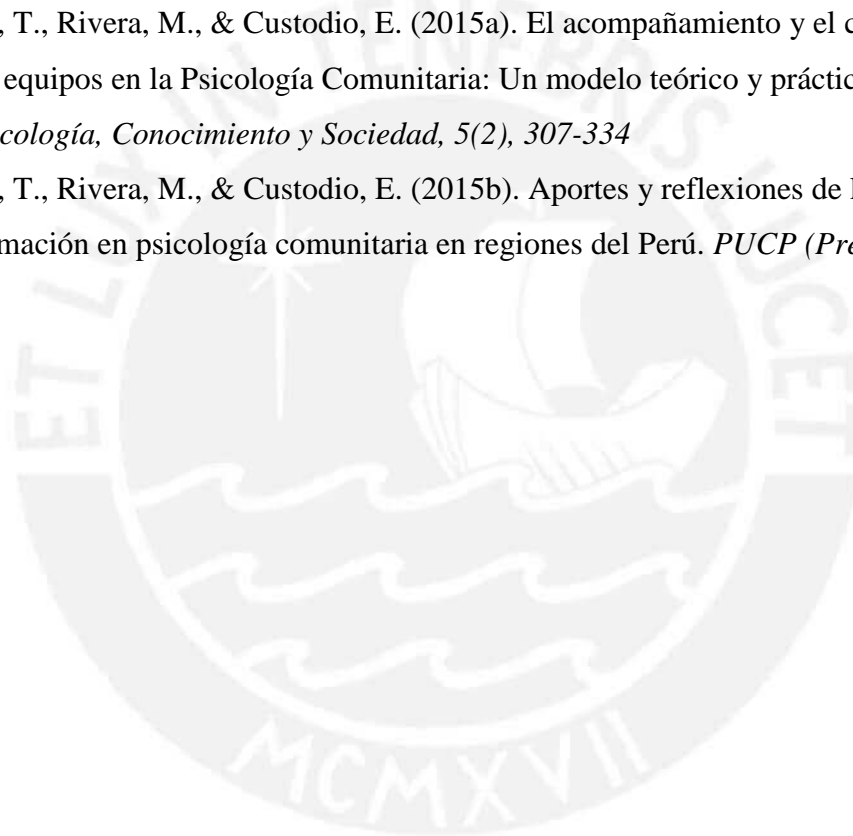
Referencias

- Abramovay, M. (2004). *Violencia en las escuelas. Cómo cambiar la situación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. En: *Revista Iberoamericana de Educación N°38*.
- Barrault, O. (2007). Los espacios de encuentro en la psicología comunitaria y sus implicaciones en la subjetividad. *Revista de Ciencias Humanas*, 37, 155-167.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (coord.). (2013). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Madrid: Desclée De Broywer.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-Violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En: Godotti, M., Gómez, M., Mafra, J., Fernández de Alencar, A. (coord). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cantera, L. & Cantera, F. (2014). El autocuidado activo y su importancia para la Psicología Comunitaria. *Psicoperspectivas*, 13 (2), 88-97.
- Cáceres, M. Y García, R. (2005). Fuentes de rigor en la investigación cualitativa. (Fecha de consulta: 11 de julio del 2015) Recuperado de:
<http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/revistas/index/assoc/HASH0197/ef6fd6bc.dir/doc.pdf>
- Castro, A. (2006). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(6), 1-15.
- Cerullo, R; Weisenfeld, E; (2001). La concientización en el trabajo psicosocial comunitario desde la perspectiva de sus actores. *Revista de Psicología*, 10 (2), 11-26.

- Chaux, E.; Bustamante, A.; Castellanos, M.; Jiménez, M.; Nieto; Rodríguez, G.; Blair, R.; Molano, A.; Ramos, C.; y Velásquez, A. (2008). Aulas en paz: estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 1 (2),123-145.
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Del Rey, R.; Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Revista de Investigación Educativa Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Di Napoli, P. (2012). *La construcción simbólica de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE).
- Eljach, S. (2011). *Violencia Escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF.
- Francescato, D.; Tomai, M.; Mebane, M.E. (2006). *Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación*. Madrid: Narcea Ediciones
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Garrido, R. (2001). La filosofía educativa de Paulo Freire. En: Pérez de Santos, R y Rodríguez, G. (Eds). *Proyecto Político-Pedagógico de Paulo Freire* (pp. 57-59). Caracas: UCV.
- Ghiso, A; (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5 (9) 141-153.
- Guiso, A (2010) Investigación dialógica. Resistencia al pensamiento único. En: Hincapié A (Comp.) *Sujetos políticos y acción comunitaria: claves para una praxis de la psicología social y de la clínica social-comunitaria en América Latina* (Cap VII). Medellín, UPB.
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Revista de ciencias Sociales: Convergencia*, 58 (1), 13-52.
- Kaplan, C. (dir.); Castorina, J.; Kantarovich, G; Orce, V.; Brener, G.; García, S.; Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2006). *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9 (1) 123-146.

- Mieles, M., Tonon, G., Alvarado, V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, Julio-diciembre, 195-225.
- MINEDU (2013). Paz Escolar. Estrategia nacional contra la violencia escolar. Recuperado de: <http://pazescolar.pe/violencia-escolar/definicion.html>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M (2010) Unión de actores sociales, participación comunitaria y ética, en la ejecución de políticas públicas. En: Hincapié A (Comp.) *Sujetos políticos y acción comunitaria: claves para una praxis de la psicología social y de la clínica social-comunitaria en América Latina* (Cap II). Medellín: UPB.
- Olveira, M.E., Rodriguez, A., & Touriñan, J. (2006). Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva. Recuperado de: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-SOCIEDAD/EDUCACION%20PARA%20LA%20CIUDADANIA%20Y%20AFECTIVIDAD.pdf>
- Ovelar Pereyra, N. (2003). Educación, política y ciudadanía democrática. En: Pérez de Santos, R y Rodriguez, G. (Eds). *Proyecto Político-Pedagógico de Paulo Freire*, (pp. 99-111). Caracas: UCV.
- Paredes, G. (2014, octubre). *Diplomado en Educación Socio-Emocional para la convivencia escolar. Propuesta y Resultados*. Trabajo no publicado para la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pick, S; Ortega, I; Sirkin, J; Martínez, R; Osorio, P; Xocolotzin, U; Givaudan, M; (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *InteramericanJournal of Psychology*, 41, 295-304.
- Pinheiro, P. (2006). La violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas.
- Rodriguez, M & Ferrer, R. (1999). Pedagogía de la Autonomía. En: Pérez de Santos, R y Rodriguez, G. (Eds). *Proyecto Político-Pedagógico de Paulo Freire*, (pp. 39-49). Caracas: UCV.

- Sánchez Carreño, J. (1997). El pensamiento Pedagógico de Paulo Freire. En: Pérez de Santos, R y Rodríguez, G. (Eds). *Proyecto Político-Pedagógico de Paulo Freire*, (pp. 19-22). Caracas: UCV.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: Mc Graw Hill.
- Vallés, A. (2003). Disruptividad y educación emocional. Seminario de Educación Compensatoria- curso 2002-2003. Murcia, España: Consejería de Educación y Cultura. Recuperado el 26 de mayo del 2015 de:
[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=23321&IDTIPO=100&RAS TRO=c303\\$m5917,23241,23279,23318](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=23321&IDTIPO=100&RAS TRO=c303$m5917,23241,23279,23318).
- Velásquez, T., Rivera, M., & Custodio, E. (2015a). El acompañamiento y el cuidado de los equipos en la Psicología Comunitaria: Un modelo teórico y práctico. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 307-334
- Velásquez, T., Rivera, M., & Custodio, E. (2015b). Aportes y reflexiones de la formación en psicología comunitaria en regiones del Perú. *PUCP (Prensa)*



Anexos

Anexo 1: Experiencias en IIEE

A continuación, se detallan las iniciativas desarrolladas en tres IIEE. El nivel y la continuidad de acciones realizadas en las escuelas responden a un proceso inicial de motivación de los y las docentes participantes del Diplomado, pero también depende de las circunstancias externas e internas de cada IE, por facilitar o no el desarrollo de dichas actividades.

Experiencia IE1 (Villa el Salvador).

Sobre el significado y la importancia de la experiencia del Diplomado en su vida, la docente nos comparte:

Fue el fortalecimiento de mi persona, de mi ser ¿no?, la valoración del ser humano, la valoración como docente, la valoración también en el estudiante, en todos los miembros de la comunidad educativa, como, de qué manera como docente yo podía de alguna manera este..., de repente empoderar con esto que me están dando ¿no?; empoderar en los estudiantes, a los padres de familia, a los demás docentes. (IE1, profesora secundaria).

La presente IE tuvo la particularidad que solo una docente de la escuela asistió al Diplomado, pero a pesar de ello los aprendizajes personales pudieron ser trasladados a estudiantes y colegas de la institución. Ello responde al nivel de impacto que la experiencia generó en la participante: “Se rompió esquemas ¿no?, que uno tiene en la cabeza de cómo debe ser el profesor; (...) incluso las normas de convivencia ¿no?, que también rompió esquemas en mi cabeza, y cuando las traje acá, los chicos también se asombraron.” (IE1, profesora secundaria).

Los colegas que recibieron de manera positiva las propuestas del Diplomado y reforzaron el rol de la docente participante:

Hay un gran grupo de profesores comprometidos, y siempre quieren aprender o compartir las experiencias. Nos unimos y planteamos qué es lo que vamos hacer, o de repente qué es lo que he recibido, por eso compartimos la experiencia, esto de los adolescentes, la nueva mirada del adolescente (IE1, profesora secundaria).

En el desarrollo de iniciativas, han sido dos las propuestas que han tenido mayor alcance:

1. *Alianzas estratégicas con instituciones: ONG FOVIDA, UGEL y profesionales especializados:*

- "¡No al maltrato!", hicimos también, nos aliamos con FOVIDA, con la ONG FOVIDA... eso, pero también comprendían como es el adolescente, y donde el propio adolescente lo manifestaba ¿no? (IE1 profesora secundaria).
- Como en el colegio hubo caso de embarazos adolescentes, entonces también hemos hecho un taller con padres, y un taller con estudiantes también para fortalecer esta debilidad que de repente hay en la escuela o con los estudiantes, con las chicas, porque hay varios... ocho casos de padres adolescentes hemos tenido. Entonces queríamos un poquito prevenir esa situación, entonces también darle otra mirada también a partir de los cambios físicos emocionales del estudiante. (IE1 profesora secundaria).
- Mira, esto he aprendido, qué tal, podemos hacer un taller", llamamos a nuestra amiga, una profesora del Maristas, y la llamamos y este: "Lucy ¿puedes hacer esta, una charlita?", "Sí"; entonces coordinamos de esta manera ¿no? Siempre es en la sala de profesores conversamos de ciertos alumnos. (IE1 profesora secundaria).

2. *Municipio escolar:*

- Se ha logrado de que los estudiantes se sientan, asuman su rol de adolescente, de adolescente rebelde, pero rebelde en el buen sentido ¿no?; porque el adolescente es rebelde y los profesores hemos tratado de, no sé, de comprenderlos y canalizar esa rebeldía para algo positivo. (IE1 profesora secundaria).
- Me satisface bastante que los estudiantes hayan fortalecido ese liderazgo, tengan muchos espacios de participación, en la propia escuela se le haya dado ese espacio. (IE1 profesora secundaria).
- Tenemos como una organización de red de Municipios Escolares, y donde los estudiantes participan en esa Red, en los presupuestos participativos". (IE1 profesora secundaria).

Dentro de las recomendaciones a partir de la experiencia, la docente sostiene la importancia de fortalecer las acciones en las escuelas desde la participación comunitaria para fortalecer las acciones:

Debería de haber un compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa, y que se debe integrar algunas actividades, como en el colegio nosotros hemos identificado alguna problemática y (...) y hemos como integrado algunas actividades donde todos los docentes participen. (IE1 profesora secundaria).

Experiencia IE2 (Independencia):

El día anterior a la visita a la institución, la docente con quien se estableció el contacto comenta que habían encontrado una granada en una de las esquinas del colegio. Esta situación generó temor en docentes y estudiantes, pero supieron actuar de manera adecuada frente al hecho, no hubo daños y la UDEX se llevó el explosivo. La sospecha de la directora es que el hecho se produjo por una pelea de cupos de construcción civil en la zona, es común que se desarrollen enfrentamientos por el tema y muchas veces los estudiantes de la escuela comentan sobre la situación. Estos son los escenarios de la violencia externa que traspasa las paredes de la escuela e invade su espacio.

La institución contó con la participación de dos docentes en el Diplomado. La experiencia les proporcionó aprendizajes personales: “Poder informarme en qué era el autocuidado que, muchos de nosotros lo necesitábamos y a partir de ello salir yo de uno de los grupos y poder lograr la comunicación con unos y otros.” (IE2, profesora primaria). La experiencia también permitió el desarrollo capacidades profesionales y agencia: “Esto me ha servido para crecer un poco más profesionalmente. Nunca me imaginé dirigir un grupo de empresarios y ahora tengo talleres de padres de familia en colegios privados.” (IE2, profesora primaria).

Sobre la propuesta metodológica, la participante rescata la construcción del conocimiento en conjunto y la participación en el aula:

Nos hacían aprender, nos ayudaban a discernir, a participar en clase (...) entre todos sacábamos y traían ideas y todos salíamos aprendiendo. Se construía el conocimiento no solamente con el inicio que era la motivación, sino que todos

opinemos, todos demos nuestras ideas, se iba construyendo y cada uno iba aclarando y compartiendo. (IE2, profesora primaria).

Las iniciativas desarrolladas responden a experiencias con los y las estudiantes:

1. *Recreos saludables:*

Desarrollo de juegos de mesa y juegos motrices que promueven dinámicas grupales de respeto, participación y cuidado: “Los niños dejan de seguir los juegos violentos. Los ayuda a la concentración (...) hay aprendizajes.” (IE2, profesora primaria).

2. *Actividades para prevenir la violencia escolar:*

Los niños aprendieron a identificarla (violencia) y cuando hubo una presentación en la plaza ellos pudieron explicar qué era violencia (...) los de INABIF y otra institución se quedaron admirados de cuánto sabían los niños acerca de lo que era violencia y cómo ellos, a otros niños que no sabían lo que era violencia, podían explicar de una manera tan sencilla (...) “tu mamá te dice tonto”, eso es violencia. (IE2, profesora primaria).

En esta institución contaron con el Equipo Itinerante de apoyo y con el material de la Caja de Herramientas para desarrollar sesiones de educación emocional en las aulas. El equipo de apoyo solo estuvo un tiempo y luego la escuela no contó con su apoyo, ya que el componente dejó de funcionar como estrategia en todas las escuelas. Frente a esta realidad:

Un grupo de docentes al final del año dijeron, ya no tenemos Escuela Amiga ¿qué vamos a hacer? Entonces yo les dije, las fichas que tienen en las aulas, vayan de aula en aula y llévenlo en la práctica en las aulas, sáquenle copia de lo que trabajó el otro, continúen trabajando. (IE2, profesora primaria).

La actitud descrita da cuenta de ciertos procesos de agencia y concientización desarrollados donde la realidad que parece adversa, se problematiza y se construye una acción de afrontamiento.

Experiencia IE3 (Independencia):

En la presente institución, participaron tres docentes mujeres y la directora asistió a una parte del Diplomado. La valoración hacia la experiencia recoge la importancia de la experiencia en el desarrollo personal: “Nos ha servido a nosotros, como una manera de curarnos a nosotras mismas (...) Para mí ha sido la primera vez que he podido mirarme como persona, interiormente, poder analizarme internamente cómo estoy.” (IE3, profesora primaria).

Rescata la propuesta metodológica en su carácter participativo: “Todo era dinámico, era participar todos, dar ideas, escucharnos a nosotros mismos y tener tolerancia entre nosotros mismos, también porque no todos pensaban igual.” (IE3, profesora primaria).

Las actividades desarrolladas en la comunidad educativa se manifiestan dentro y fuera de la escuela:

1. *Recreos saludables:*

Los chicos jugaban, entre ellos se respetaban el orden y sabían jugar con tranquilidad. Antes juegos violentos (...) se daban patadas (IE3, profesora primaria). Durante el 2014 se desarrolló con mayor impacto la propuesta de recreos saludables, durante el Diplomado las docentes se sentían motivadas a desarrollar diversas actividades: “Les dije: No te preocupes que yo me voy a encargar, mandé a hacer dos michis grandes de tecnopor, hice mis letreros. (...) los chicos emocionados. Me decían “Eres una tonta, tanto inviertes, tú haces las cosas por gusto” (IE3, profesora primaria).

A pesar de la resistencia o crítica de algunos colegas, las participantes continuaron ya que consideraban que eran actividades necesarias para los y las estudiantes: “Era una forma de brindar a los chicos la oportunidad de que jueguen.” (IE3, profesora primaria).

2. *Caravana por la paz:* Descripción de la actividad:

Éramos los encargados de organizar. Invitamos a todas las escuelas de la red y tuvimos un punto de encuentro en la parroquia. Hicimos un croquis, todo un plan de trabajo y lo hemos replicado a nivel de red (...). Salíamos y nos encontrábamos con los otros colegios, todos los colegios nos unimos por el camino y fuimos hasta la Plaza de Armas. Cada colegio debía llevar una puesta en escena, podía ser una canción, mensajes. El EIAE se encargó de buscar

aliados, vinieron de la DEMUNA y diferentes lugares (...) para dar información a los todos los muchachos. Los chicos cantaron, disfrutaron, jugaron y recibieron información. Todos los años se celebra en las escuelas, pero esta vez quisimos hacerlo a nivel de red y hemos ido de colegio en colegio. Es un mensaje a toda la comunidad, aquí hay pandilleros y es el mensaje del buen trato y los padres también participan (...) Dar el mensaje que estamos trabajando, haciendo acciones para lograr esa paz, no solamente en la escuela, sino a nivel de red, a nivel de comunidad. (IE3, profesora primaria).

La escuela forma parte de UNESCO. Cuando hemos ido a reunión de UNESCO y les comentamos les gustó, y nos han pedido nuestro plan de trabajo y lo vamos a hacer a nivel de escuelas asociadas de UNESCO (IE3, profesora primaria).

La experiencia descrita por la participante explora las posibilidades de desarrollar acciones en comunidad y fortalecer vínculos comunitarios. Ello responde a procesos de reflexión crítica sobre la realidad: “Los padres se van a trabajar todo el día y los chicos se quedan solos.” (IE3, profesora primaria) y al reconocimiento de la necesidad de intervenir en acciones que integren a la comunidad y que, actúen sobre la problemática psicosocial que afecta a niños y niñas de la zona:

Es bueno que la comunidad sepa que pueden desarrollar a los niños y en que los pueden ayudar (...) A veces de verdad, uno quisiera abrir un taller de arte sin que les cueste nada, ponerles material y todo. Estos niños necesitan desarrollar más, que pinten que hagan algo, salvarlos un poco de todo ese mundo. Hay chicos que tienen... que llegan a la casa y es un solo cuarto y no tienen nada. (IE3, profesora primaria).

Como valoración final de la experiencia del Diplomado, la participante describe el desarrollo de procesos psicosociales comunitarios en su experiencia:

Lo más difícil es el desaprender y volver aprender algo nuevo, es lo más difícil. El desaprender que, a veces los profesores dicen, estos chicos que están acá no van a hacer nada, por gusto te matas, al final van a ser delincuentes, prostitutas y por dentro digo y ¿tú qué haces por ellos? Si tú no le brindas oportunidades, sino los escuchas, si no los orientas...tenemos hijos de delincuentes, entonces tenemos que orientarlos. Lo primero es que no tenemos que juzgarlos, tenemos que comprenderlos. (IE3, profesora primaria).

Anexo 2: Guía de entrevista Gestores PUCP

Introducción

Soy Marissa Trigoso, alumna de la Maestría de Psicología Comunitaria de la PUCP y me encuentro realizando mi proyecto de tesis titulado: **Procesos Psicosociales Comunitarios en docentes de escuelas públicas y docentes PUCP a partir del Diplomado en Educación Socio Emocional para la convivencia escolar.**

Analizaré los procesos comunitarios y la participación de los y las docentes que cursaron el Diplomado en Educación Socio-Emocional para la convivencia escolar. Para ello es fundamental recoger la experiencia desde los diferentes actores involucrados.

En ese sentido, le solicitamos contar con su participación para dialogar sobre su vivencia y así poder acercarnos a una comprensión y análisis crítico de la experiencia educativa del Diplomado.

Objetivo:

- Desarrollar la memoria descriptiva de la propuesta educativa del Diplomado.
- Identificar los procesos comunitarios (problematización y concientización) y la construcción de nuevos significados.
- Evaluar la posibilidad de traslado de aprendizajes obtenidos a las comunidades educativas.

Guía de preguntas:

1. Propuesta Educativa:

- a) ¿Cómo definen la propuesta educativa del Diplomado en Educación Socio-Emocional?
- b) ¿Qué lineamientos metodológicos plantearon? ¿Por qué consideran que era lo más pertinente para trabajar éstos temas?
- c) ¿Cómo fue posible poner en práctica la propuesta pedagógica?
- d) Lecciones aprendidas: ¿Qué logros y dificultades reconocen de la propuesta? ¿Qué recomendaciones propondrían para experiencias futuras?

2. Procesos Comunitarios y construcción de nuevos significados:

- a) ¿Cuáles consideran que fueron los principales aprendizajes obtenidos por los docentes MINEDU a nivel personal y profesional (contenidos, estrategias, herramientas)?
- b) ¿Consideran que la experiencia educativa permitió el desarrollo de nuevas concepciones (significaciones) en los participantes? ¿Cómo? ¿Sobre qué temas?
- c) ¿Qué pasó con las anteriores concepciones? **¿Cómo se dio la apertura o el tránsito a las nuevas maneras? ¿Cómo se lograron cuestionar los antiguos conceptos o significaciones? ¿Qué aspectos del Diplomado consideran que permitieron la construcción de estas nuevas significaciones?**

3. Participación y traslado a la comunidad educativa:

- a) ¿Cómo fue la participación de los docentes en el proceso? ¿Fue promovida intencionalmente o surgió desde el grupo? ¿Considera que los participantes se comprometieron con la propuesta? ¿por qué?

- b) ¿Consideran que los aprendizajes obtenidos en las aulas del Diplomado, pudieron ser trasladados a las comunidades educativas? ¿Se trabajó explícitamente en el traslado?
- c) ¿Qué esperaban que logré la propuesta a nivel de las comunidades educativas?
- d) ¿Qué aspectos consideran que facilitaron un posible traslado a las comunidades educativas? ¿Qué aspectos dificultaron el posible traslado? (Tomando en cuenta la metodología, vínculo en el aula, contenidos desarrollados) ¿Conocen de algún caso donde fue posible el traslado de los aprendizajes obtenidos en el Diplomado a la comunidad educativa?



Anexo 3: Guía de entrevista participativa docentes PUCP

Introducción:

Soy Marissa Trigoso, alumna de la Maestría de Psicología Comunitaria de la PUCP y me encuentro realizando mi proyecto de tesis titulado: **Procesos Psicosociales Comunitarios en docentes de escuelas públicas y docentes PUCP a partir del Diplomado en Educación Socio Emocional para la convivencia escolar.**

Analizaré los procesos comunitarios y la participación de los y las docentes que participaron del Diplomado en Educación Socio-Emocional para la convivencia escolar. Para ello es fundamental recoger la experiencia desde los diferentes actores involucrados.

En ese sentido, le solicito contar con su participación para dialogar sobre su experiencia educativa y así poder acercarnos a una comprensión y análisis crítico el Diplomado.

Objetivos de la entrevista:

1. Recoger la vivencia subjetiva de los docentes PUCP sobre la experiencia educativa del Diplomado.
2. Identificar los procesos comunitarios desarrollados en las aulas por los y las docentes participantes que favorecieron la construcción de resignificaciones.
3. Analizar el desarrollo de iniciativas e intercambio de aprendizajes generados por los participantes hacia sus comunidades educativas.

Temas de la entrevista participativa:

- a) **Experiencia Educativa del Diplomado:** Responde al Objetivo 1 de la tesis.
- b) **Procesos Comunitarios y Construcción de nuevos significados:** Responde a los objetivos 1 y 2 de la tesis.
- c) **Participación y traslado a la comunidad educativa:** Responde al objetivo 3 de la tesis

Guía de preguntas:

Experiencia Educativa del Diplomado:

- a) ¿Cómo describirían su experiencia en el Diplomado en Educación Socio-Emocional para la convivencia escolar? ¿Qué significó para Ud. participar de la experiencia? ¿Por qué? ¿considera que su participación ha tenido un impacto en su vida personal o profesional?
- b) ¿Cómo definirían/describirían la metodología desarrollada en las aulas? ¿Cómo fue planteada y como se implementó?
- c) ¿Cuáles consideran que fueron las fortalezas? ¿A qué responden los logros alcanzados?
- d) ¿Cuáles consideran que fueron dificultades de la experiencia educativa del Diplomado? ¿Qué se hizo para superarlas?

Procesos Comunitarios y Construcción de nuevos significados:

- a) ¿Cuáles consideran que fueron los principales aprendizajes obtenidos por los docentes MINEDU a nivel personal y profesional (contenidos, estrategias, herramientas)?
- b) ¿Consideran que la experiencia educativa permitió el desarrollo de nuevas concepciones (significaciones)? ¿Sobre qué temas?

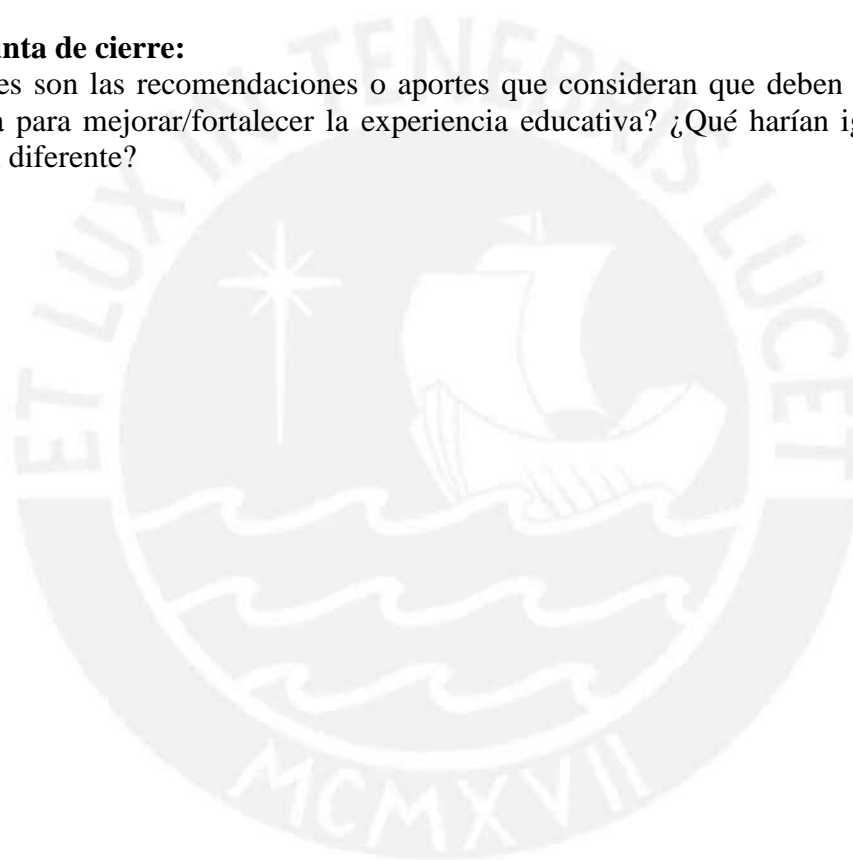
- c) ¿Qué pasó con las anteriores concepciones? ¿Cómo se dio la apertura o el tránsito a las nuevas maneras? ¿Cómo se lograron cuestionar los antiguos conceptos o significaciones? (si no se menciona, se sugiere a los participantes y se explora los significados respecto a: violencia escolar, rol del(a) docente, concepto del NNA y educación emocional)
- d) ¿Qué aspectos específicos del Diplomado permitieron la construcción de estas nuevas significaciones?

Traslado a la comunidad educativa

- a) ¿Conoces si los aprendizajes obtenidos en las aulas del Diplomado, pudieron ser trasladados a las comunidades educativas? ¿Se trabajó explícitamente en el traslado?
- b) ¿Qué aspectos consideran que pudieron facilitar el traslado de acciones hacia las comunidades educativas? ¿Qué aspectos dificultaron el posible traslado?

Pregunta de cierre:

¿Cuáles son las recomendaciones o aportes que consideran que deben tomarse en cuenta para mejorar/fortalecer la experiencia educativa? ¿Qué harían igual? ¿Qué harían diferente?



Anexo 4: Guía de entrevista con IIEE

Introducción:

Buenos días, primero quisiera agradecerles por la participación en el presente estudio.

Soy Marissa Trigoso, alumna de la Maestría de Psicología Comunitaria de la PUCP y me encuentro realizando mi proyecto de tesis titulado: **Procesos Psicosociales Comunitarios en docentes de escuelas públicas y docentes PUCP a partir del Diplomado en Educación Socio Emocional para la convivencia escolar.**

Analizaré los procesos comunitarios y la participación de los y las docentes que participaron del Diplomado en Educación Socio-Emocional para la convivencia escolar. Para ello es fundamental recoger la experiencia desde los diferentes actores involucrados.

En ese sentido, le solicitamos contar con su participación para dialogar sobre su vivencia y así poder acercarnos a una comprensión y análisis crítico de la experiencia educativa del Diplomado.

Objetivo:

- Recoger la experiencia subjetiva de los participantes sobre el Diplomado.
- Reconocer los procesos comunitarios experimentados los docentes de la IE que pudieran haber promovido el desarrollo de iniciativas en las escuelas.
- Conocer las acciones desarrolladas en la comunidad educativa a partir de la experiencia del Diplomado.

Guía de preguntas:

1. Experiencia Educativa del Diplomado:

- a) ¿Cómo describen su experiencia en el Diplomado en Educación Socio-Emocional para la convivencia escolar?
- b) Sobre la propuesta educativa del Diplomado, ¿Qué opinan sobre la metodología y contenidos desarrollados? ejemplos
- c) ¿Qué fue lo que más les gusto de la experiencia? ejemplos
- d) ¿Qué fue lo que menos les gusto de la experiencia? cuéntenos un ejemplo personal o de algún compañero participante

2. Procesos Comunitarios y Construcción de nuevos significados:

- a) ¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos obtenidos en el Diplomado a nivel personal y profesional?
- b) A partir de la experiencia educativa del Diplomado, ¿Qué significaciones se desarrollaron sobre la violencia escolar? ¿Sobre el rol docente? ¿Sobre el concepto del niño, niña y adolescente? y ¿Sobre la educación Socio-Emocional? de qué manera esto cuestiono su conocimiento o experiencia previa?
- c) ¿Qué aspectos desarrollados en el Diplomado permitieron la construcción de estas nuevas significaciones?

3. Participación y traslado a la comunidad educativa

- a) Sobre la vivencia del Diplomado, ¿Qué aprendizajes quisieron trasladar a sus IIEE? ¿Cómo buscaron trasladar/o generar procesos educativos, o acciones educativas a partir de los aprendizajes obtenidos? Nos puede narrar describir la experiencia.
- b) ¿Qué logros y dificultades encontraron en la transmisión de los aprendizajes?

Anexo 5: Guía de Taller

“Experiencia Educativa y Comunitaria del Diplomado en Educación Socio-Emocional”

Participantes: Docentes participantes del Diplomado

Duración: 2 1/2 horas

Objetivos:

- Recoger la experiencia del Diplomado desde los docentes participantes (problematización, desnaturalización y concientización)
- Identificar los principales aprendizajes y resignificaciones a partir de la experiencia del diplomado.
- Analizar si fue posible desarrollar acciones de traslado de aprendizajes a las comunidades educativas.

MOMENTO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIALES
Registro y recepción de participantes	Los participantes llenan sus datos y se les entrega etiquetas con sus respectivos nombres.	15 minutos	Lista de registro Etiquetas
Presentación del taller	a) Bienvenida y presentación de objetivos del taller. b) Lectura y firma del consentimiento informado. En este momento también se absuelven las posibles dudas sobre el taller.	10 minutos	Consentimiento informado
Dinámica de inicio: “Los hilos”	Cada participante elegirá un hilo, luego de presentarse (nombre, edad, centro de trabajo y rol, algo que disfruta hacer) se atará el hilo al anterior hasta conformar un continuo de diferentes colores, texturas y tamaños.	10 minutos	Hilos de diferentes colores, tamaños y texturas.
Matriz de aprendizajes significativos	<i>Consigna:</i> Vamos a trabajar sobre la construcción de nuevos significados a partir de la experiencia del Diplomado sobre: ¿Qué nuevas miradas-percepciones se construyeron sobre: violencia escolar, rol docente, concepto del niño, niña y adolescentes (NNA) y educación emocional? <i>Diálogo:</i> ¿Fue posible construir nuevos significados a partir de la experiencia del Diplomado? ¿Por qué? Nos dividimos en dos grupos y a cada grupo se le entrega tarjetas de dos colores.	10 minutos	
	<i>Tarjetas:</i> El grupo llena las tarjetas: en color amarillo los significados viejos y en color azul los significados nuevos (ejm: amarillo-violencia es golpear, azul-violencia es más allá del golpe, puede ser discriminar) y los va pegando en una pizarra.	15 minutos	Tarjetas de colores: amarillo y azul Papelografos Plumones de colores
	<i>Compartir:</i> El grupo observa su papelografo y dialoga sobre ¿cómo creen que fue posible pasar de significados viejos a los nuevos? (aquí la exploración se centra hacia la posibilidad de problematización, desnaturalización y concientización que se desarrollaron en las aulas PUCP, a partir de la experiencia del Diplomado.	15 minutos	
Experiencia educativa del	Permanecen en grupos para trabajar cada uno con un facilitador y compartir: a) ¿Cómo describirían su experiencia en el Diplomado en Educación Socio-Emocional para la convivencia escolar? ¿Qué significó para Ud.	20 minutos	

Diplomado	<p>participar de la experiencia? ¿Por qué?</p> <p>b) ¿Considera que su participación ha tenido un impacto en su vida personal o profesional? ¿Cómo?</p> <p>c) ¿Cómo describirían la metodología y proceso desarrollados en las aulas PUCP?</p>		
Refrigerio		10 minutos	
Traslado a las escuelas y Aportes a la experiencia educativa	<p>Dinámica “<i>La caminata</i>” (5min): Los participantes caminan en diferentes direcciones por el salón y sin hablar, se les pide vayan registrando cómo se sienten y que acomoden su caminar a su sentir (qué ritmo les acomoda mejor). Luego se les indica que mientras caminan van a recordar la experiencia del Diplomado.</p>	5 minutos	
	<p>A cada grupo se le entrega un papelografo para trabajar el tema. Se dibuja un camino donde que se divide en tres momentos: antes, durante y después. El contenido de cada momento será previamente dialogado para luego llevarlo al dibujo.</p> <p>a) Antes: Se les plantea la pregunta: ¿Cómo afrontaban o actuaban situaciones de violencia en su escuela?</p> <p>En el dibujo registran, a través de palabras o frases, cómo afrontaban las situaciones de violencia en su IE.</p> <p>b) Durante: Se dialoga:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué aprendizajes quisieron trasladar a sus IIEE? ¿Por qué? 2. ¿Hubiera cambios a niveles cotidianos y de interacción entre colegas y con los NNA? 3. ¿Cómo buscaron generar procesos educativos, o acciones educativas a partir de los aprendizajes obtenidos? 4. ¿Nos puede dar ejemplos de las experiencias en sus IIEE? 5. ¿Qué logros y dificultades encontraron en la transmisión de los aprendizajes? <p>En el dibujo se registran las posibles acciones que hicieron en sus comunidades.</p> <p>c) Después: ¿Qué hacen ahora? ¿Con quiénes? Nos pueden contar si han podido implementar algunas metodologías, pasos o estrategias para: ¿usar las habilidades socioemocionales en su trato cotidiano? enseñar habilidades socio emocionales a los estudiantes? ¿generar algún proyecto o intervención en la escuela o con padres?</p>	30 minutos	Papelografos Plumones de colores
Cierre del taller	Agradecimiento y entrega de constancia de participación.	5 minutos	

Anexo 6: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Marissa Trigos Obando y estoy realizando un estudio como proyecto de tesis de la Maestría de Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El título del presente estudio es: **Procesos Psicosociales Comunitarios en docentes de escuelas públicas y docentes PUCP a partir del Diplomado en Educación Socio Emocional para la convivencia escolar.**

Analizaré los procesos comunitarios y la participación de los y las docentes que cursaron el Diplomado en Educación Socio-Emocional para la convivencia escolar. Para ello es fundamental recoger la experiencia desde los diferentes actores involucrados.

Si usted desea participar, desarrollaré una entrevista participativa/ Taller de aproximadamente __ hora(s), sobre temas relacionados a la Experiencia Educativa del Diplomado y su traslado a las comunidades educativas.

Sus respuestas serán confidenciales, la grabación de las mismas se realiza sólo con el fin transcribir con precisión las ideas que usted haya expresado; una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____
 doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y/o hacer preguntas.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Marissa Trigos Obando al correo atrigoso@pucp.edu o al teléfono 997-234-432.

Datos del participante:

Sexo: _____ Edad: _____ Profesión: _____

Nombre del investigador

Firma

Anexo 7: Códigos de Análisis Cualitativo

Experiencia Subjetiva y Procesos Psicosociales Comunitarios:

Agencia, Aprendizajes, Autopercepción, Contexto, Docente MINEDU, Docente PUCP, Institución MINEDU, Institución PUCP, Metodología, Procesos Psicosociales Comunitarios, Salud, Valoración de la experiencia y Vínculo.

239 citas

Resignificaciones

Violencia escolar, Educación emocional, Rol docente y; Nino, niña y adolescente.

72 citas

Desarrollo de iniciativas

Desarrollo de iniciativas, Dificultades, Fortalezas, Logros, Recomendaciones, Trabajo con padres, Trabajo en red

221 citas