

11

Fecha de presentación: octubre, 2018

Fecha de aceptación: diciembre, 2018

Fecha de publicación: febrero, 2019

VIOLENCIA

EN LAS RELACIONES SOCIALES Y CAPACIDAD DE RESILIENCIA EN UNA COMUNIDAD EDUCATIVA

VIOLENCE IN SOCIAL RELATIONSHIPS AND CAPACITY FOR RESILIENCE IN AN EDUCATIONAL COMMUNITY

Edgar Asterio Borda Rivera¹

E-mail: ebordari@ucsm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1415-8944>

Sara Yanina Medina Gordillo¹

E-mail: smedina@ucsm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4549-6586>

Osbaldo Turpo Gebera¹

E-mail: oturpo@ucsm.edu.pe

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2199-561X>

¹ Universidad Católica de Santa María. Arequipa. Perú.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Borda Rivera, E., Medina Gordillo, S. Y., & Turpo Gebera, O. (2019). Violencia en las relaciones sociales y capacidad de resiliencia en una comunidad educativa. *Universidad y Sociedad*, 11(2), 78-89. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

RESUMEN

La violencia no solo se ha generalizado sino incrementado en la sociedad del siglo XXI. En ese sentido, este estudio se propone analizar cómo viven y perciben la violencia y la resiliencia los actores educativos en una institución educativa urbana, caracterizada por sus bajos niveles de aprendizaje y una disminución significativa de los estudiantes matriculados. Para ello, se recurrió a un análisis cuantitativo básico, con encuestas aplicadas a estudiantes, pero principalmente, al análisis cualitativo, específicamente fenomenológico, mediante entrevistas a profundidad a docentes y padres de familia. Se obtuvo como resultados, que los docentes entre sí y con los estudiantes, mantienen relaciones de violencia, vivenciadas de formas diversas, dentro de un marco segregacionista, cercanamente semejante a lo que sucede en sus modos de vida, y acorde con la forma en que perciben la violencia en el hogar, entre padre e hijos. Del mismo modo, la resiliencia, presenta sus particularidades, entre los actores educativos.

Palabras clave: Relaciones sociales; resiliencia; violencia, comunidad educativa.

ABSTRACT

Violence has not only become widespread but has also increased in the society of the 21st century. In this sense, this study aims to analyze how violence and resilience live and perceive the educational actors in an urban educational institution, characterized by its low levels of learning and a significant decrease in the number of students enrolled. For this, a basic quantitative analysis was used, from surveys applied to students and mainly the qualitative analysis, specifically the phenomenological one, to the in-depth interviews with teachers and parents, having as a result, that the teachers among themselves and with the students, maintain relations of violence, experienced in different ways, within a segregationist framework, closely resembling what happens in their ways of life, and according to the way they perceive violence at home, between father and children. Resilience also presents its particularities, among educational actors.

Keywords: Social relationships; resilience; violence, educational community.

INTRODUCCIÓN

En el Perú, en los últimos años, son escasos los trabajos de investigación relacionados con la violencia en la escuela. Asimismo, las instituciones gubernamentales especializadas en el tema educativo (Ministerio de Educación), le han prestado escasa atención, tanto así, que no se encuentra entre sus prioridades, menos aún del sector privado¹. Tradicionalmente, se da más énfasis a la calidad educativa, al nivel socioeconómico de las familias, a los costos educativos, al uso de las TIC y al rendimiento académico, así como a los logros de aprendizaje, invisibilizando a la violencia, sobre todo, a la del ámbito escolar.

La violencia, según la Organización Mundial de la Salud, define de manera adecuada, para abordar este estudio (2002): *“Se entiende, [como] el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”*. (p. 5)

Esta aproximación ha servido de base para la mayoría de las investigaciones que estudian las diversas formas de violencia en la sociedad, como la violencia contra la mujer, la familia, los menores de edad, etc. La violencia se manifiesta también, en la inseguridad ciudadana, la delincuencia y otros delitos. Se revela mediante comportamientos agresivos ejercidos por una persona, un grupo o una institución que, manteniendo una posición dominante, somete a su víctima, en esa intención, ejercen una relación de poder, de fuerza física o de otra índole.

Se ha considerado, igualmente, los estudios sobre violencia escolar, como el informe para América Latina, que recoge los testimonios de los estudiantes sobre violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Igualmente estudios donde se afirman que el daño psíquico es el más frecuente en la escuela, formalizado en insultos, amenazas y trato humillante de los profesores y compañeros de aula; además, los estudiantes perciben como violencia, la imposibilidad de expresar sus propias opiniones (Sono, 2015). La violencia en esos centros ha sido vista como resultado de la interacción compleja de factores, como medidas disciplinarias, reglas, falta de recursos humanos y materiales, bajos salarios y otros (Arango, 2010, citado por Sono, 2015). Los resultados del estudio en el Perú, muestran

que el *“38% de los estudiantes reportan haber sido víctimas de agresión física y cerca al 50% refiere haber sufrido una o más veces lesiones serias”*. Según la Encuesta Global de Salud Mental Escolar (Perú. Ministerio de Salud, 2011, p. 64), *“las mismas que pueden haber sido perpetradas por un estudiante, un docente, un director o un trabajador administrativo”*.

La escuela ha sido investigada como lugar de conflictos entre padres y docentes, alumnos y profesores; en ningún caso entre docentes. Según Tahull & Montero (2015), existe una *“visión armoniosa” entre profesionales que resulta ficticia e irreal, no adecuada a la realidad de las instituciones educativas peruanas, esta “visión pública no corresponde en algunos centros educativos que explicitan unas relaciones complejas, difíciles y, en ciertos casos, traumáticas”*. (p. 169)

Las investigaciones sobre las variadas formas y tipologías de la violencia escolar informan sobre las distintas formas de su expresión en las escuelas y, de los efectos que producen en los estudiantes, como *“daños físicos y emocionales, como el incremento de los suicidios, el incremento del estrés, la desmotivación, el ausentismo, el bajo rendimiento escolar por estrés postraumático en los afectados”* (Cid, Díaz, Pérez, Torruela & Valderrama, 2008. p. 22). De otro lado, también se ha investigado sobre la violencia que el estudiante tolera en su propio hogar. Al respecto varios autores, *“afirman que, al igual que sus madres, los niños y niñas están expuestos a situaciones de violencia intrafamiliar, donde desarrollan estrategias de alivio que, a la larga, pueden tener consecuencias negativas”* (Alcázar & Ocampo, 2016, p.11). Estas situaciones que inducen a *“problemas de indisciplina o incumplimiento de sus labores académicas, [y que] las madres y padres de familia castigan y golpean”* (Boggio, Cuglievan & Rojas, 2006, p. 475), como medios correctivos.

Como se aprecia, los estudios antes mencionados, responden al paradigma de la investigación cuantitativa, que no permite conocer la naturaleza misma de la violencia escolar ni la manera como la viven los actores de la comunidad educativa. De esa manera, se hace necesario un estudio cualitativo de la violencia, por su naturaleza esencialmente social y reproductiva a través de las relaciones sociales. La violencia se experimenta de diversas formas, pero no solo entre docentes, sino también entre diversos actores educativos. Para lo cual el método fenomenológico permite reconocer la violencia en las relaciones sociales, desde la actitud natural de los actores, su acción trascendental y su constitución (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012).

¹ El reconocimiento de ese olvido institucional ha sido considerado en la Agenda de Investigación del “XVIII Concurso de Investigación CIES 2016”, que ha tomado en consideración los temas priorizados por el Gobierno Central, de cinco regiones del país y de las empresas del sector privado.

Ante la violencia en las relaciones sociales en el ámbito educativo y en el hogar, surge el componente resiliente frente a la necesidad de un enfoque positivo que impulsa a las personas a alcanzar sus metas u objetivos, facilitando procesos de adaptación que comprometen sistemas de protección (Masten, 2001). De ese modo, se generan procesos de aprendizaje, no solo cognoscitivos sino también de aprendizaje social y emocional. Vanistendael (citado por Cáceres, Fontecilla & Kotliarenko, 1997.), explica la resiliencia como la capacidad de una persona de hacer las cosas bien, pese a las condiciones de vida adversas. Expone una lista de mecanismos para que los niños afronten la adversidad. La resiliencia comprende dos componentes: i) resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión, y ii) más allá de la resistencia, la capacidad para construir una conducta vital positiva pese a circunstancias difíciles (Amar, Kotliarenko & Abello, 2003).

Las interacciones sociales en la comunidad educativa están caracterizadas por un fuerte componente de agresividad y violencia, ante ello, la resiliencia emerge no solo como una fuerza individual sino social, considerada como “un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un medio insano” (Cáceres, Fontecilla & Kotliarenko, 1997). Estos procesos se dan a través del tiempo y como resultados positivos, a partir de promover las potencialidades del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Al respecto, la investigación de Henry (citado en Amar, et al., 2003), concluyó que *“estos niños desarrollan habilidades de enfrentamiento (coping) para adaptarse a sus ambientes inseguros y a los aspectos positivos y negativos de sus relaciones con sus padres”*. (p. 171)

Márquez, Verdugo, Villarreal, Montes & Sigales (2016), citando a Gaxiola, et al., (2011), resaltan *“tres disposiciones resilientes... 1) estar centrados en sus metas (orientación a la meta), 2) esperar resultados favorables en sus vidas (optimismo), y 3) reconocer el valor de la adversidad y esforzarse para lograr sus metas (perseverancia)”* (p. 494). *Así la capacidad resiliente se relaciona con “los estados emocionales como una de las fuentes de las cuales derivan los pensamientos de autoeficacia”* (Márquez, et al., 2016, p. 494). También, la resiliencia demanda un análisis cualitativo para indagar sobre su esencia y descubrir la forma como la viven los actores de la comunidad educativa.

En tal intención, se analiza la percepción de los actores educativos sobre la violencia y la resiliencia, tratando de descubrir su naturaleza implicativa. Se considera que la violencia y resiliencia son vistos como algo natural y necesario para sus relaciones sociales, expresado en una

relación social primaria, vinculada a la autodefensa y sobrevivencia en las diferentes jerarquías sociales en las que se desenvuelven.

Las Instituciones Educativas (IE), tradicionalmente disfrutaban de una imagen positiva, considerada como organizaciones ejemplares de paz; sin embargo, como todo organismo social, contienen un conjunto de desajustes, donde no siempre existe armonía (Gómez, 2005). En los espacios escolares se establecen relaciones sociales asimétricas dentro de la comunidad educativa, donde los actores ocupan posiciones disímiles; *“el profesor se halla definido institucionalmente como superior a todo alumno en el plano del conocimiento de las materias del programa, así como en el de su responsabilidad como buen ‘ciudadano’ de la escuela”* (Parsons, 1959, citado en Gómez, 2005, p.700). En esos entornos perviven *“un conjunto de fuerzas en lucha permanente al interior de la escuela; una constante confrontación entre el ser y el deber ser, entre lo instituido y lo instituyente”*. (Fernández, 1994, citado por Gómez, 2005, p.701)

Visto así, la investigación se orienta a analizar las manifestaciones de violencia y resiliencia de los actores educativos en la escuela y en el hogar, como problema social que afecta las interacciones entre estudiantes, docente-estudiante, tanto como entre docentes y entre padres e hijos. Nos aproximamos al desvelamiento sobre ¿cómo viven la violencia y la resiliencia de los actores educativos en la escuela y en el hogar?, ¿cómo perciben la violencia y la resiliencia los actores educativos? y ¿cuáles son las estructuras esenciales de la violencia en la escuela y en el hogar?

MATERIALES Y MÉTODOS

El problema de la violencia escolar ha merecido la preocupación de muchos investigadores, quienes han abordado su estudio desde varias aristas, como estudios desde un corte cuantitativo, otros como patología y estudios en relación con sus pares (Jimerson, Swearer & Espelage, 2010). Esta investigación aborda la violencia de manera más incluyente, al considerar una diversidad de dimensiones, como la verbal, percibida mediante formas agresivas de comunicación, la corporal, a través de actitudes agresivas y desafiantes, y cultural, caracterizada por las creencias, respuestas o palabras estereotipadas. Se recurre a un estudio combinado de métodos: i) cuantitativo, para presentar la información de una muestra representativa de estudiantes, recogida mediante encuestas, y ii) cualitativo, específicamente, el análisis fenomenológico para estudiar la violencia y la resiliencia como una relación social complementaria, a través de entrevistas a profundidad.

Básicamente, se centra en las relaciones de violencia en una institución educativa de la ciudad de Arequipa (situado al sur de Perú), donde es manifiesta como un modo de vida "natural", algo cotidiano, recurrente y constitutivo de la cultura institucional. Un entramado que tiene como protagonistas a padres, maestros, alumnos y directivos, insertos en vinculaciones concretas con sus rasgos positivos y negativos.

Las variables de estudio están dadas por la violencia y la resiliencia y su relación con el aprendizaje en docentes, estudiantes y padres de familia, como actores de la escuela, para lograr los siguientes objetivos: analizar cómo vivencian la violencia y resiliencia, describir cómo la perciben y determinar la estructura de la violencia y resiliencia institucionalizada en la comunidad educativa.

Se parte de los siguientes supuestos: la violencia y la resiliencia se presentan y son vividas en las diferentes relaciones sociales; además, las estructuras formales de la educación con predominancia de una escuela tradicional favorecen contradictoriamente la violencia y la resiliencia entre sus actores. Las unidades de estudio provienen de una institución educativa fundada en 1962, localizada en la parte céntrica de la ciudad de Arequipa. Atiende a 506 niños, niñas y adolescentes entre los 6 y 18 años, de estratos socioeconómicos bajos, cuyos padres, en un 95%, trabajan como comerciantes, mayoritariamente dedicados al comercio ambulante, y viven en los llamados "pueblos jóvenes" (zonas caracterizadas por su vulnerabilidad y pobreza), condiciones que determinan entre los sujetos rasgos sociales bastante homogéneos. La muestra de estudiantes es no probabilística, sino dirigida a sujetos-tipo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Del total de la población estudiantil, se tomó una muestra estratificada (grados de estudio) del 30%, con el fin de lograr una mayor certeza y disminuir el margen de error. En el nivel primario, se consideró a 28 estudiantes y en el nivel secundario a 73, todos ellos elegidos al azar. El grupo de docentes es igualmente homogéneo, un total de 38 docentes (15 de primaria y 18 de secundaria), se obtuvo una muestra del 50 %, es decir, 17 profesores, 8 de primaria y 9 de secundaria. En el caso de los padres de familia, la muestra es 15 (5 de primaria y 10 de secundaria), convocados con apoyo de la Dirección de la IE y de la Asociación de padres.

Las técnicas de recojo de datos utilizadas fueron la encuesta y la entrevista centrada en el problema (Witzel, 2000). En los cuestionarios, se diseñaron escalas para medir las actitudes mediante el escalamiento tipo Likert de cinco categorías (Hernández, et al, 2010), desde el grado máximo (5) hasta el mínimo (1), siendo 3 el código de un estado indiferente o de indecisión. Los cuestionarios

fueron validados en pruebas piloto. Los resultados fueron procesados haciendo uso del análisis estadístico para conocer las características descriptivas de la población, como los rangos mínimo y máximo, la media y la mediana y presentarlos en tablas, para ello se usó el software SPSS v22. Para el recojo de los datos cualitativos, tanto de docentes como de padres, se usó una guía de entrevista, construida en base a los resultados cuantitativos de la encuesta. La recolección de datos se llevó a cabo durante siete meses, se organizaron cuatro focus group (docentes de primaria, de secundaria, padres de familia de primaria y padres de familia de secundaria) para la comprensión de la problemática. Se inició la entrevista grupal a profundidad, presentando los cuatro resultados más importantes, obtenidos mediante la encuesta sobre las distintas manifestaciones e intensidades de violencia que servían de punto de partida, para escuchar la opinión de los profesores y padres de familia. Cada sesión duró alrededor de dos horas, entre los meses de junio y julio, con docentes, y con los padres de familia entre setiembre y octubre. Finalmente, para validar los resultados cuantitativos y cualitativos se realizó entrevistas individuales a tres docentes, en el mes de noviembre.

Para el análisis de datos cualitativos se siguió el método fenomenológico (Moustakas, 1994) en cuatro etapas: i) Preparación de la recolección de datos, que tiene su inicio con la formulación de la siguiente pregunta: ¿cómo se vive la violencia en las relaciones sociales de estudiantes, docentes y padres de familia en la IE que se investiga? ii) Recolección de datos en las entrevistas, desde la creación de una atmósfera adecuada hasta la guía de preguntas, iii) Organización, análisis y síntesis de los datos, centrado en las descripciones textuales y estructurales en el ámbito socioeducativo luego en la codificación de las respuestas grabadas en audio, seguido de la vinculación de datos, análisis de contenidos, presentación de datos en matrices y gráficos y la extracción y verificación de conclusiones y finalmente, iv) Formulación de los resultados, que ha permitido relacionar los hallazgos de la investigación y diferenciarlos de otras investigaciones.

La credibilidad del estudio se basa en la triangulación (Lincoln & Guba, 1995) que incluye el cuestionario, focus group, las entrevistas individuales y, al terminar el informe, la entrevista a tres docentes experimentados; con estos últimos se analizó los resultados, produciendo un cuadro más completo del fenómeno estudiado. También se realizó una triangulación de intersubjetividad de los investigadores. Para cumplir con la confiabilidad y anonimato de los informantes, los cuestionarios están archivados en files y las entrevistas grabadas en formato de audio, previa

autorización de los sujetos, al igual que la codificación, disponibles para cualquier auditoría externa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio da a conocer la percepción y la manera cómo viven los actores de la comunidad educativa la violencia en la interacción social que se establece en el aula, en la institución educativa y en el ámbito familiar. En la tabla 1 se presentan los resultados de la percepción de la violencia en las relaciones sociales en el aula, que a continuación se detallan:

Percepción de la Violencia en las Relaciones Sociales en el Aula

El 60 % de estudiantes del nivel secundario perciben (Tabla 1), situaciones de violencia con sus profesores en el aula y el 30 % en el nivel primario. La percepción de los docentes es igualmente significativa, destacando que los estudiantes “no respetan a sus profesores” con 54.5 % en secundaria y en el nivel primario, la “indisciplina y agresividad” de los estudiantes con el 39.2 %.

Tabla 1. Percepción de la violencia en el aula.

PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL AULA	PRIMARIA				SECUNDARIA			
	Docentes		Estudiantes		Docentes		Estudiantes	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Violencia con Profesores			30 %	70 %			60 %	40 %
Violencia entre compañeros			60 %	40 %			70 %	30 %
Indisciplina / agresividad	39.2%	60.8%						
Irresponsabilidad.	25.5%	74.5%						
Falta de concentración.	24%	76%						
Tardanzas/ impuntualidad.					27.3%	72.2%		
No respeta a sus profesores.					54.5%	45.5%		
Pandillaje.					19.3%	80.7%		
Falta de valores.					29.1%	70.9%		

Las entrevistas con los docentes permitieron descubrir la naturaleza de tales afirmaciones, la justificación a tal creencia es que *D18, D22 “los alumnos son muy distraídos, y les cuesta estudiar en un 98%”*, deduciendo que en el estilo de enseñanza aprendizaje no se considera la participación de los estudiantes. Por otro lado, los docentes describen su relación conflictiva con sus estudiantes de la siguiente manera: *D01, D26 “los alumnos hablan malas palabras”; D04, D05 “los alumnos varones son groseros y violentos”*; sin embargo, en las entrevistas, los mismos docentes explican que algunos profesores se expresaban en el aula con palabras soeces, lo que fortalece una comunicación permanente de palabras violentas. Estas evidencias describen un espacio de interacción, donde constantemente se ajustan, negocian y modifican las interacciones entre estudiantes y entre docentes y estudiantes. Este clima de violencia no favorece el aprendizaje y el docente justifica esta situación así: *D23 “se trabaja con alumnos repitentes de otros colegios”; D24 “se hace lo posible para pasar a los alumnos”*, pero no para mejorar el aprendizaje ni para superar estas relaciones de violencia, sino para mantenerlas en diversas formas.

El panorama se completa ante la percepción de docentes, padres de familia y de los mismos estudiantes mediante coincidencias que evidencian y reconocen la existencia de interacciones violentas y las expresan al utilizar

insultos, apodos, malas palabras, peleas y faltas de respeto, y las explican por la ausencia de medidas administrativas como la exigencia de disciplina. Al respecto algunos docentes señalan que *“hay conflictos entre alumnos..., los estudiantes se pelearon hasta sacarse sangre, ahora ya no hay expulsión”*. Sin embargo, el Estado pone énfasis en la tutoría, *“hay tutoría, todos los docentes deben ocuparse y reforzar la disciplina, sin embargo, algunos docentes dicen que ese no es su problema y no refuerzan la disciplina”*, *los docentes aún no entienden la formación por competencias, donde la formación es integral a través de conocimiento (saber), habilidades (hacer) y actitudes (comportamiento)”* dándole una perspectiva inevitable.

La forma de violencia predominante percibida por los docentes y padres de familia es la verbal dentro y fuera del aula, identificándola así: *D02, D06 “la mayoría de los alumnos se expresan de forma grosera”; D17 “los varones son muy movidos”; D30 “en su mayoría hablan malas palabras”; P/M01 “en clase los niños la insultan, pero ella no responde”; P/M05 “tiene problemas con sus compañeros cuando les dicen cosas malas”*, donde una vez más el docente no es consciente del rol promotor de dicha forma de violencia. Diversas investigaciones, como la realizada por Rodríguez, Soane & Pedreira (2006), señalan que algunos padres consideran que estos comportamientos son típicos de la edad y hasta naturales que los ayudan

a crecer. Otras investigaciones como las de Gumpel & Meadan (2000); Cerezo (2006), citados por Cid, et al. (2008, p. 22) sostienen que no se valora adecuadamente este tipo de violencia porque hay el “*pacto de silencio entre agresores y agredidos*”, lo que hace que el problema no sea evidenciado en su real magnitud. Los resultados

encontrados sobre la percepción de la violencia en las relaciones sociales entre docentes y violencia institucional se presentan en la tabla 2, donde observamos

Tabla 2. Percepción de la Violencia en las interpersonales de los Docentes.

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	SI	NO	SI	NO
Falta de comunicación	40%	60%		
Clima laboral negativo	20%	80%		
Autoritarismo del profesor	60%	40%		
RR.HH. diversas, falta de comunicación, comprensión y amistad			58.3%	41.7%
División, individualismo			66.7%	33.3%
Tardanzas, faltan al trabajo			8.4%	91.6%

Las relaciones interpersonales entre profesores, según su propia percepción, tanto de primaria y secundaria, son altamente conflictivas; en primaria destaca, el “autoritarismo del profesor” con sus colegas en un 60% y en secundaria, la “división y el individualismo” con 66.7%, estas relaciones definen un clima laboral “normal” e inevitable. Sin embargo, la percepción de la naturaleza de violencia entre docentes es mucho más profunda y compleja. En el focus group con docentes, se observó un ambiente tenso y de total silencio, indicándoles nuestra probable equivocación en el procesamiento de datos donde se descubrió altos porcentajes de violencia después de un silencio prolongado, una docente expresa: *D01 “la situación es mucho más grave”* se le quiebra la voz rompiendo en llanto, teniendo que ser acudida por su colega de lado, quien completó la idea, *D02 “vivimos un infierno”*. Estas respuestas dicen las distintas maneras de vivenciar la violencia entre docentes, “en unos es muy intensa y desagradable y en otros es inevitable, y hasta normal”.

Entre docentes esto cobra significancia al no existir un clima favorable para la cooperación profesional, no existen bases para un trabajo en equipo, la situación es mucho más profunda porque se viven relaciones de interpersonales donde no se cultiva una amistad ni una relación de compañeros de trabajo y como bien menciona una de las docentes: *D08 “las relaciones humanas están deterioradas, hay falta de comunicación, comprensión y unidad”*. La explicación que dan los mismos protagonistas sobre esta situación es bastante elocuente: *D07 “muchos solo ven su verdad”*; *D09 “no nos damos nuestro valor, pensamos que somos superior al otro”*; *D11 “el chisme, el egoísmo, la desidia, el egocentrismo”*; *D12 “la falta de compartir un conocimiento o algo”*; *D13 “no existe buenas relaciones*

humanas, no hay trato amable entre colegas”; *D14 “no hay diálogo entre docentes”*.

De esta manera, las interacciones entre profesores no son ni dialogantes, ni pacíficas y ni armónicas, sino “relaciones complejas, difíciles y, en ciertos casos, traumáticas” (Fort & Plaza, 2015, p. 169). Al ser preguntados por qué el comportamiento negativo en los docentes, indican: *D06 “pensamos en nuestra conveniencia y no hay respeto por la opinión de los demás”*, *D03 “cada uno es enemigo del otro”*, *D04 “no hay compañerismo”*, *D05 “solo hay ofensas entre compañeros de trabajo”*, entonces, la violencia se mantiene y se promueve por conveniencia. A nivel institucional, la comunicación y el liderazgo oficial (director/docente), constituyen serios problemas, así lo describe en detalle la docente entrevistada: *DOE1 “falta de liderazgo, no hay reuniones entre docentes, ellos se encuentran molestos, ya no se castiga a los estudiantes cuando llegan tarde”*, luego, otros docentes refieren: *D10 “la comunicación es inadecuada, existe mala gestión”*. Más grave aún se promueve el “*divisionismo: los profesores que apoyan al director y los que no lo apoyan*”; “*existen problemas entre profesores, falta orientación y liderazgo del director, él mismo crea conflictos*”; “*existe sala de cómputo, pero falta organización lo que se llama gestión educativa, eso está faltando desde lo que es el PEI, no se planifica a qué hora se usa las TIC, hay computadoras y pizarras digitales que no se está usando, falta mucha identificación con el colegio, falta ética, profesionalismo, las autoridades tienen que dar ejemplo*” en consecuencia, la naturaleza de la violencia en esta IE trasciende a las relaciones sociales, se incuba en las relaciones administrativas y también en el manejo de la infraestructura educativa, lo que perturba la identidad con la institución educativa, la cual es muy

baja o casi nula, sirviendo de argumento para mantener una educación tradicional así lo afirma la docente: **DOE1** *“pero la escuela se limita a la metodología tradicional, se limita a dar contenidos, mas no a la formación”*.

La falta de liderazgo también posibilita institucionalizar la violencia en formas extremas, así alumnos y alumnas asumen conductas negativas extremas, como el consumo de alcohol, embarazos prematuros, y otros; situaciones que se dan de manera frecuente y pública en el parque contiguo a la institución educativa; sin embargo, ni docentes ni el director toman decisiones que permitan superar dichas situaciones como dice la docente entrevistada: **DOE1** *“hay un caso de consumo de alcohol de una niña”*. En el Sistema Especializado Reporte de Casos de Violencia Escolar (SISEVE) se informa lo siguiente: “la menor Gloria C.A. de 14 años, del 3ro de secundaria...viene teniendo problemas de conducta con ingesta de bebidas alcohólicas...ha sido reportada hasta en tres ocasiones, se le ha incautado una botella de coca cola mezclada con alcohol que, supuestamente, ofrecería a otras estudiantes y que ingieren alcohol en el baño y a la hora de salida...ha sido vista en compañía de otros adolescentes mayores y que bebe en parques y se escapa...con otros chicos de 4to y 5to de secundaria a tomar, eso lo saben todos en el colegio, pero nadie hace nada...que en el parque de la vuelta del colegio también escuchan música y toman con chicos y chicas de otros colegios” (SISEVE-Coordinador de tutoría y Convivencia).

De igual manera, estos casos extremos se reproducen en el hogar y los docentes lo conocen, pero no asumen ninguna responsabilidad pedagógica, permitiendo que estas diversas formas de violencia entre los estudiantes, padres y familiares continúen reproduciéndose y siendo ocultados por los mismos padres, tal como lo describe la docente entrevistada: **DOE1** *“hay mamás solteras, abandonadas, divorciadas que es la mayoría, algunos viven con sus tíos y tías, los padres se han desatendido, existe violencia sexual, hay un niño que ha sido violentado por el hermano de la mamá, para ellos es como un tabú, aún no asimilan que eso es malo para el niño y la niña, no desean hablar, hay una niña que ha sido abusada por el hermano, pero los familiares prohíben a los docentes, diciendo no hablen nada a mi hija, sino me la voy a llevar...existe miedo, temor en los docentes, es como un tabú, no hay que hablar, se va a desacreditar la niña, no la vemos como una víctima”*; *“el papá, la mamá abandonan a sus hijos, no vienen a las reuniones, solo asisten 10 a 20 padres, los demás no vienen”*.

La consecuencia más importante de lo analizado anteriormente es la disminución significativa y persistente del número de alumnos en los últimos 13 años. La matrícula en el

2004 fue de 402 alumnos en el nivel primario y en el 2016 ha disminuido a 142 estudiantes. En el nivel secundario, sucede algo semejante en el 2004 era de 337 y en el 2016 es de 182 alumnos (Perú. Ministerio de Educación, 2017). La estrategia usada para detener la disminución de alumnos matriculados es el aceptar a estudiantes expulsados de otras instituciones educativas y que no son aceptados, razón por la que uno de los docentes expresaba *“nuestro colegio es considerado como colegio refugio”*.

Violencia y segregación educativa

“El Perú aún presenta uno de los sistemas educativos más segregados y desiguales de América Latina según las condiciones socioeconómicas de los estudiantes” (Perú. Ministerio de Educación, 2017, p. 54). Esta situación se da con creces en la IE donde se realizó la investigación, aquí los docentes reproducen cotidianamente palabras, ideas y actitudes segregacionistas acentuando las diferencias culturales entre el profesor y los alumnos, es más, usando estas palabras para graficar situaciones de superioridad étnica, racial y cultural entre el alumno y el profesor. Esto se observa en las siguientes afirmaciones hechas por los docentes: **D05** *“chocan las costumbres ya que tienen una educación distinta”*; **D27** *“el 90% de alumnos viven en la periferia”*; **D28** *“vienen de hogares disfuncionales”*; **DOE1** *“los estudiantes no son del lugar, son de la periferia, en un 90 % son hijos de comerciantes - ambulantes de la feria del Avelino, no tienen puestos fijos, han abandonado a sus hijos, vienen con esos problemas, quizá confiando que la escuela va hacer algo”*. De otra parte, la “inferioridad” de los estudiantes, según los docentes se ve planamente evidenciada por los problemas de aprendizaje. Los bajos niveles de aprendizaje, la ausencia de los padres en los eventos del colegio y la desatención que hacen de sus hijos lo explican en base a las diferencias culturales que presentan las familias de los estudiantes. Ellos perciben los problemas de las familias de los estudiantes así: **D01** *“no hay trato familiar”*; **D02** *“no tienen tiempo para sus hijos, porque trabajan mucho”*; **D07**, **D 36** *“los alumnos no tienen apoyo en casa”*; **D03**, **D08** *“no van a recoger las calificaciones de sus hijos, solo cuando están mal, recién acuden al colegio, cuando jalan, recién se acuerdan de sus hijos”*.

Violencia en el Hogar

En la dinámica familiar se dan vínculos de amor, desamor, descontentos, desacuerdos, acuerdos que influyen en las relaciones familiares y en los roles asumidos y vivenciados por cada miembro del núcleo familiar y, precisamente, es la familia el primer agente socializador del estudiante. Un panorama general de esta situación se presenta en la tabla 3 siguiente:

Tabla 3. Problemas y violencia en casa.

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	SI	NO	SI	NO
El estudiante enfrenta situaciones de violencia en su hogar	56%	44%	63.50%	36.50%
FORMAS DE VIOLENCIA				
Sus padres se insultan	38%	62%	56 %	44%
Los hermanos se insultan.	31%	69 %	37 %	63 %
Padres corrigen a sus hijos golpeándolo.	29%	71 %	43 %	57 %
Padres corrigen a sus hijos gritando.	36%	64%	77%	33 %

La cadena de violencia se inicia y vuelve al hogar. Los problemas y la violencia en casa de los estudiantes, entre hermanos y sus padres es muy significativa, así lo afirman el 56 % y 63.5% de estudiantes de primaria y secundaria. De todas las formas de violencia, parece que es la sensibilidad de los hijos según su rango etario lo que hace que se destaque una de ellas. En primaria, donde los niños están de 6 a 11 años, cuando el apego primario entre hijos y padres es aún muy significativo, ponen el mayor énfasis a su percepción y dolor sobre las relaciones de violencia entre sus padres por ello, el porcentaje más alto 38 % afirma "sus padres se insultan". En cambio, en secundaria, que corresponde a inicios de la adolescencia cuando sus inclinaciones de autonomía y su interés por sus pares se acentúa, manifiestan en 77% que sus "padres corrigen a sus hijos, gritando".

Así tenemos que, en un ambiente familiar de violencia permanente cualquier uso o forma de violencia será plenamente natural y justificado por los escolares, siendo considerado como "normal", como parte de su "formación", como algo "natural a su estilo de vida". Esto ya fue ratificado por UNICEF, en su Informe, donde señala "*casi la mitad de las niñas de 15 y 19 años de todo el mundo (unos 126 millones) creen que en algunas ocasiones se justifica que los maridos o las parejas íntimas golpeen o agredan físicamente a sus cónyuges o parejas*" (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, 2013, p. 5).² Los hijos, al experimentar ambientes familiares desestructurados, sin modelos parentales constructivos y competentes, sin relación, ni diálogos fluidos, difícilmente asumirán las normas de convivencia de un centro educativo. En los hogares de los estudiantes, experimentan situaciones descritas por los padres y madres de familia como: *P/M02 "no hay buena comunicación"; P/M03 "hoy, los chicos tienen*

una educación distinta"; P/M04 "los padres no están cuando ellos necesitan ayuda"; P/M05 "nuestros hijos no tienen confianza en nosotros"; P/M06 "la educación de nosotros es distinta de ellos"; P/M014 "no hay una comunicación".

La violencia en casa se manifiesta de distintas formas entre padres e hijos, entre hijos y padres y entre hijos-hijos. Tal situación abre una tendencia de incrementar una actitud de desafío de la autoridad tradicional de los padres sobre sus hijos, no solo en forma de actitudes y verbales, sino de agresiones físicas. Esto lo reconocen los mismos padres de esta manera: *P/M09 "se faltan el respeto entre ellos y que sus hijos les dicen: porque yo no lo puedo hacer"; P/M013 "se han habituado a los gritos en casa"; P/M015 "sí, yo puedo gritar a mis hermanos, porque no puedo gritar a mis padres".* El padre asume ese rol violento permanente antes que de afecto y la madre asume un rol trasmisor de esta actitud, fortaleciendo una cultura de violencia familiar en los hogares, donde los gritos, los insultos y los golpes son parte de la vida cotidiana, llegando a ser natural. Esta situación la describen los mismos padres así: *P/M01, P/M02, P/M03 "grito cuando llego a casa y no hizo la tarea"; P/M08 "los cacheteo, soy muy violenta, sé que necesito ayuda, yo he ido donde un psicólogo, pero dejé de ir por falta de tiempo y dinero".* De la misma manera, como los docentes en la escuela no tienen la capacidad personal de autorregular sus emociones, los padres tampoco lo tienen, construyéndose de esta forma un espacio de aprendizaje social en los estudiantes de dar rienda suelta a esas emociones. Los padres no regulan sus acciones y emociones, tampoco los hijos, haciendo un hábito los comportamientos violentos en el hogar, tal como lo testimonian los mismos padres *P/M04 "hay momentos en los que mi pareja me insulta, me habla muy fuerte"; P/M05, P/M05 "cuando uno llega a casa cansado, estresado, los gritamos";* todo indica que la violencia en el hogar es parte de la vida cotidiana y de la cultura familiar.

²El Fondo para las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF, publicó dos informes: "Ocultos a plena luz: Un análisis estadístico de la violencia contra los niños" muestra el alcance impactante del abuso físico, sexual y emocional que sufren, y revela actitudes que perpetúan y justifican la violencia, manteniéndola "oculta a plena luz" en todos los países y comunidades del mundo.

Resiliencia en estudiantes

Después de todo lo descrito, surge la pregunta ¿cómo es posible que los estudiantes se mantengan en su hogar a pesar del clima de violencia?, e igualmente ¿cómo es posible que los estudiantes se mantengan en la escuela a pesar del clima de violencia? La respuesta probable es que los estudiantes, padres y docentes tienen una gran capacidad resiliente, y es lo que les permite seguir estudiando y ser parte del proceso de enseñanza en la institución educativa a pesar de existir relaciones de violencia,

“la resiliencia en educación es la capacidad de resistir, es el ejercicio de la fortaleza, como la entienden los franceses: “courage” para afrontar todos los avatares de la vida personal, familiar, profesional y social” (Angulo, Angulo & Noriega, 2015, p. 42). En la actualidad, donde las relaciones son complejas y conflictivas, todo docente y estudiante, y de hecho toda persona, niño, joven, maduro o anciano, requiere desarrollar resiliencia para su desenvolvimiento social. En la tabla 4, expresan la resiliencia así:

Tabla 4. Resiliencia en los estudiantes.

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	SI	NO	SI	NO
Demuestran cariño a sus padres	92.5%	7.5%	83%	17%
Muestran agradecimiento a sus padres.	97.2%	2.8%	77%	23%
Ayudan a sus padres cuando están enfermos.	93.4%	6.6%	72%	28%

Las cifras son contundentes; en primaria, destaca la aceptación de la afirmación: “muestran agradecimiento a sus padres” con un 97.2% y en secundaria, “demuestran cariño a sus padres” con 83 %. Esta información de actitudes positivas de los hijos hacia sus padres, se muestran como algo “normal” en unas relaciones familiares donde conviven relaciones de violencia y relaciones de afecto, tal como lo dicen los padres y madres de familia sobre sus hijos: P/M01 “a veces responden, pero también son cariñosos”, P/M02 “mi hijo es sociable, busca hacer amigos rápido”, P/M03 “sí, a veces, pero también lloran y saben pedir disculpas”. Aquí notamos que, en el proceso de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, existe una dualidad, expresada en la “naturalidad de sus relaciones sociales” con las que asumen relaciones de violentas y de afecto como algo “cotidiano y normal”. En este aspecto, las personas cuando se exponen a situaciones extremas o de riesgo suelen desarrollar al mismo tiempo factores de protección y en este caso, el apego de los estudiantes hacia sus padres los impulsa a “tolerar” y “soportar” tratos violentos, siendo un tipo de apego muy particular, “castigo con cariño” un indicador de la capacidad resiliente desarrollada por los estudiantes. Sin embargo, esta capacidad de los estudiantes, si bien los ayuda a sobrevivir en ese medio hostil y de cariño, no les permite tener niveles satisfactorios de aprendizaje en

la escuela. Así, lo confirma el impacto de la violencia y la resiliencia junto con otros factores que no son objeto de estudio, los datos contundentes según los resultados de las pruebas ECE (Evaluación censal de estudiantes), donde se lee que la última prueba correspondiente al año 2016, la IE objeto de análisis ocupa, de un total de 843 instituciones educativas de la región que participaron en la evaluación de comprensión lectora, el puesto 702 y en matemática el puesto 647, lo que evidencia, una vez más, las dificultades a las que se enfrentan los docentes y estudiantes para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje, donde las relaciones sociales conflictivas y violentas entorpecen un adecuado aprendizaje.

Estos resultados de bajo desempeño de los estudiantes, tiene un conjunto de causales entre los que destaca la “cultura de violencia instalada en la IE y en el hogar”, por lo que se necesita una abordaje integral para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y disminuir significativamente las relaciones sociales de violencia en la escuela y en el hogar, modelo que debe involucrar a docentes, al director de la IE, a estudiantes y padres de familia; y que debe significar una propuesta pedagógica y social para una nueva escuela. La resiliencia docente es expresada en la tabla 5, que se detalla a continuación:

Tabla 5. Resiliencia Docente.

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	SI	NO	SI	NO
Acepto que los problemas son parte de mi vida.	82.5%	17.5%	72.8%	27.2%
Cuando hay problemas los enfrento inmediatamente.	81%	19%	81.9%	18.1%
Por más difícil que sea la situación, soy capaz de enfrentarla.	80%	20%	78%	22%
Veo lo bueno de la vida.	81.5%	18.5%	68%	32%

En el caso de los docentes, se puede apreciar una poderosa capacidad de resiliencia. En primaria, el 82.5% afirma: "acepto que los problemas son parte de mi vida" y en secundaria sobresale, "cuando hay problemas, los enfrento inmediatamente" con un 81.9%. Es positivo que hayan aprendido a enfrentar los problemas y considerar que son parte de la vida; sin embargo, en su significativa trayectoria profesional (20 años de ejercicio en promedio) el docente ha aprendido a generar y mantener situaciones de violencia entre sus pares profesionales y con sus estudiantes, lo cual debe ser superado a través de actividades para el desarrollo de competencias sociales. Lo valioso en este escenario de conflictos entre los docentes, es que se aprecia interés de alguno de ellos en mejorar esta situación. Así, se afirma: *DE01 "cuando yo estuve en la dirección hice comprender que la labor del docente es ocuparse de la educación del estudiante y de la institución.* Los profesores presentan características positivas que, si son canalizadas en un sostenible programa de capacitación y formación como estrategias para una nueva IE, podrán hacer realidad sus deseos de superación y mejora en su ejercicio profesional: *D01 "ellos también se pueden equivocar"; D02 "están dispuestos a un cambio para mejorar como institución educativa y cambiar la realidad hasta ahora encontrada"; D03 "me gusta aprender, colaborar".* En este contexto, la IE debe asumir programas que promuevan una escuela resiliente proactiva, donde los docentes puedan conducir exitosamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, gestionando la diversidad cultural y promoviendo una educación inclusiva.

Se ha demostrado que docentes, estudiantes y padres de familia viven la violencia de manera muy diversa y contradictoria, lo que difiere con la propuesta de Jiménez (2012), quien sostiene que *"la violencia en el ser humano no está en sus genes sino en su ambiente...La agresión es inevitable, no así la violencia"* (p. 14). De acuerdo con los docentes, la agresión es evitable y el mejorar el ambiente es lo más deseable para promover un clima positivo de enseñanza aprendizaje. También afirma que es importante *"la socialización, transformación o reproducción de las culturas"* (Jiménez, 2012, p. 14), sin embargo, la investigación muestra que los actores educativos tienen diferentes culturas que necesitan integrarse dentro de un proceso de interculturalidad, que permitan rescatar los componentes más positivos de cada una de ellas y orientarlas hacia una convivencia heterogénea, de respeto a estas diferencias con plena armonía al desarrollo humano.

Las actitudes y comportamientos constantemente se ajustan, negocian y modifican, lo que tiene una expresión muy

particular en este estudio, donde los actores educativos, a pesar de vivir situaciones de violencia, "ajustan, negocian y modifican sus comportamientos" de una forma muy diversa, encontrándose negociaciones entre actores que protagonizan relaciones muy violentas hasta negociaciones entre actores que combinan la violencia con el afecto. La manera como se negocian y modifican los comportamientos de violencia varía entre docente/docente, docente/director, docente/estudiante. Algo parecido sucede en el hogar entre estudiante/padre de familia y entre padres de familia. Todos ellos consideran la violencia permanente como algo natural, inevitable y necesario para cumplir los roles sociales que les corresponde.

Se confirma lo señalado por Ball, citado por Tahull & Montero (2015, p. 185) quien destaca *"el «lado oscuro» de la escuela e introduce conceptos como «lucha por el poder»"*. Para Hargreaves (1999), la vida escolar representa la balcanización de la educación, en referencia a *"los profesionales de algunos centros educativos que trabajan fragmentados, aislados, dispersos y movidos por intereses individuales"* (citado en Tahull & Montero, 2015, p.185). Sin embargo, en esta realidad de estudio juega un rol importante las diversas culturas de las poblaciones migrantes. Así, por ejemplo, los estudiantes aprenden, reproducen y recrean diferentes maneras de violencia, sea en la escuela o en el hogar, para ganar algún tipo de liderazgo en su vida cotidiana. Igualmente, los docentes muestran poca o casi nula valoración de la existencia de violencia verbal y cultural e incluso hasta la promueven. Algunos autores, como Rodríguez, concluyen que algunos padres consideran que estos comportamientos son típicos de la edad y hasta naturales que los ayudan a crecer (Rodríguez, Soane & Pedreira, 2006).

Nuestro país tiene un sistema educativo injusto y discriminatorio (Perú. Ministerio de Educación, 2017), es una declaración que no llega a expresar su naturaleza segregacionista, más aún, dada la forma en que los estudiantes la viven a través no solo del sistema enseñanza aprendizaje o del sistema de evaluación, sino principalmente a través de las relaciones con sus profesores y sus compañeros de aula quienes practican estas actitudes a pesar de ser parte de los grupos sociales segregados; algo parecido sucede en el hogar, generando una débil identidad cultural de los mismos, razón que justifica la investigación sobre la naturaleza y las diversas formas en que se vive el segregacionismo y su impacto cultural en la escuela y en los hogares.

Los actores educativos viven la resiliencia en dos niveles, uno en el contexto social de violencia generalizada donde tienen que desarrollar al máximo su capacidad resiliente como una forma de sobrevivencia y, un segundo contexto

microsocial, como es la familia, donde los actores viven una situación ambivalente de violencia y afecto, lo que también es argumentado por Galán (2010), quien refiere que la *“teoría del apego ha proporcionado conceptos fundamentales para explicar las relaciones humanas”*, así lo subjetivo o intersubjetividad es parte importante para la comprensión de la conducta humana (Galán, 2010, p. 581). Sin embargo, poco se ha investigado sobre el apego secundario que tiene como escenarios la escuela y la comunidad. Catalán & Cuadra (2016), en su estudio “Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional” señalan que en el proceso de formación docente, y su relación con las prácticas educativas son fuentes importantes de aprendizaje, considerando su contenido, estructura y capacidad explicativa, la actitud frente a las innovaciones educativa y en particular en las relaciones interpersonales que afectan al clima social escolar de tipo laboral.

Finalmente, los hallazgos relacionados con las estructuras esenciales de la violencia en la escuela y en el hogar pueden estar indicando que prevalece la enseñanza aprendizaje tradicional, con énfasis en lo tradicional con un sistema de evaluación generador del bullying y una educación segregada por la falta de interculturalidad. En los hogares, se encuentran padres autoritarios, cuya función predominante es la económica, lo que ocasiona la ausencia de los padres en el hogar, traducido en un deficiente apoyo educativo y limitada participación en la formación del estudiante; y por el contrario, priman relaciones familiares con un enfoque sancionador y un apego ambivalente. Ante dicha situación, los padres de familia no reaccionan ni intervienen, permitiendo que el proceso continúe (Oliveros, Barrientos & Amemiya, 2008). Entre las limitaciones para el estudio más significativas, se puede mencionar el rol obstruccionista, principalmente del director y un marcado desinterés de la mayoría de los padres de familia en la educación de sus hijos, lo que amerita diseñar estrategias adecuadas para una mejor motivación y compromiso en la formación de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los docentes, estudiantes y padres de familia viven la violencia de manera muy diversa y contradictoria; es vivida y percibida como algo natural, inevitable y necesaria para legitimar los roles sociales que desempeñan. El docente vive la violencia en las relaciones con sus estudiantes bajo la creencia de que el alumno debe “escuchar y solo escuchar”, el alumno “debe estar en total silencio”. El docente encubre las deficiencias de desempeño pedagógico, simulando situaciones de aprendizaje satisfactorios a pesar de que los alumnos, realmente, no alcanzaron

sus metas en el aula, y justificando estas relaciones de violencia, considerando que ellos pertenecen a grupos socioculturales distintos e inferiores. La forma de violencia predominante vivida y percibida por los docentes es la violencia verbal, dentro y fuera del aula, quitándole importancia a otras formas de violencia más dañinas, como las actitudes, acciones de segregación, etc.

Las relaciones de violencia entre docentes, unos la viven como “un infierno” y otros la consideran necesaria y como muestra de “poder social”. La violencia perturba la identidad de la institución educativa, que es muy baja o casi nula, y sirve de argumento para mantener una educación tradicional, donde el estudiante es visto como mero receptor de conocimientos y no constructor de aprendizajes significativos. El segregacionismo se vive a través de palabras, ideas y actitudes cotidianas, acentuando las diferencias culturales entre el profesor y los alumnos. Se usan palabras para graficar situaciones de superioridad étnica, racial y cultural entre el alumno y el profesor. De igual manera, los padres de familia perciben la existencia de relaciones violentas entre los alumnos, considerándolo como algo propio y normal de la edad.

La violencia en la familia se vive de distintas formas, entre los padres y entre padres e hijos. Para unos padres, es una forma de demostrar afecto, como “corregir a sus hijos, gritando”, “castigándolos para que aprendan a estudiar y a respetar”. Algunos hijos viven la violencia con una tendencia de incrementar una actitud de desafío a la autoridad tradicional paterna. La resiliencia, entre docentes, es sostenida como medio para preservar la jerarquía social y, en el hogar, como estrategia de integración familiar. Estas prácticas, responden a una resiliencia básica que les permite sobrevivir, más no, a optimizar su desarrollo personal y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre-García, J., & Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del Método Fenomenológico a la Investigación Educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Amar, J., Kotliarenko, A., & Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y desarrollo*, 11(1), 162-197. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/11-1/factores_psicosociales_asociados_con_resiliencia.pdf

- Angulo, B., Angulo, G. & Noriega, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, 26(58), 42-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349252.pdf>
- Arango, C. (2010). Las políticas de la convivencia. En A. Hincapié (Comp.). *Sujetos políticos y acción comunitaria*. (pp. 85- 114). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Boggio, V., Cuglievan, G., Estefanía, M., & Rojas, V. (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana, estudio cualitativo en 5 escuelas estatales de Lima*. Lima: Ministerio de Educación.
- Cáceres, I., Fontesilla, M., & Kotliarenco, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Suecia: Organización Panamericana de la Salud.
- Catalán, J., & Cuadra, D. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 299-324. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0299.pdf>
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruela, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y Violencia en la Escuela como factor de Riesgo del Aprendizaje Escolar. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 21 - 30. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532008000200004
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2013). *Ocultos a Plena luz del Día. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños*. Nueva York: UNICEF.
- Fort, J., & Plaza, Y. (2015). Malestar en la Escuela. *Conflictos entre Profesores*. *Educar*, 51(1), 169 -188.
- Galán, A. (2010). El apego. Más allá de un concepto inspirador. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*, 30(108), 581-595. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2650/265019471003.pdf>
- Gómez, A. (2005). Violencia e Institución Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002605.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, 19(58), 13- 52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10520680001.pdf>
- Jimerson, S., Swearer, S., & Espelage, D. (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1995). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Márquez, C., Verdugo, J., Villarreal, L., Montes, R., & Sigales, S. (2016). Resiliencia en Adolescentes Víctimas de Violencia Escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 485 -497.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-239. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11315249>
- Moustakas, C. (1994). *Método de Investigación Fenomenológica*. California: Sage.
- Oliveros, M., Barrientos, A., & Amemiya, I. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-220.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, D.C.: OMS.
- Perú. Ministerio de Educación. (2017) ¿Qué sucede con los aprendizajes en la transición de primaria a secundaria? Una mirada desde la equidad y la eficacia escolar diferenciada. Lima: MINEDU.
- Perú. Ministerio de Salud. (2011). *Encuesta global de salud escolar. Resultados - Perú 2010*. Lima: MINSA.
- Rodríguez, R., Soane, A., & Pedreira, J. (2006). Niños contra niños: el Bullying como trastorno emergente. *Anales de Pediatría*, 64(2), 162-166. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403306700340>
- Sono, J. (2015). Factores de riesgo y protección asociados a la violencia en la Institución Educativa María Reiche en Puerto Nuevo - Callao. (Tesis de Magister). Lima: PUCP
- Tahull, J., & Montero, Y. (2015). Malestar en la escuela. *Conflicto entre profesores*. *Educar*, 51(1), 169-188. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287040>
- Witzel, A. (2000). La entrevista centrada en el problema. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1).