

Convivencia escolar: Factores de protección y riesgo frente a la violencia. Un estudio con docentes de Lima Metropolitana

Coexistência escolar: proteção e fatores de risco contra a violência. Um estudo com professores da região metropolitana de Lima

School coexistence: Protection and risk factors against violence. A study with teachers from Metropolitan Lima

Giannina Paredes

Miembro del Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Av. Universitaria 1801, Lima 18, Lima, Perú. gparedes@pucp.pe

Andrea Ugarte

Miembro del Grupo de Investigación Relaciones Vinculares y Desarrollo Socioemocional de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Av. Roca Boloña 251 – 603. Lima 18. andrea.ugarte@pucp.pe

Tesania Velázquez

Miembro del Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Av. Universitaria 1801, Lima 18, Lima, Perú. tvelazq@pucp.pe.

Miryam Rivera-Holguín

Departamento de Psicología, Coordinadora del Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Dirección postal: Tiensestraat 102- 3720, Leuven 3000, Belgium. Correo electrónico mriverah@pucp.pe

Esta investigación cuenta con información del Diplomado en Educación Socioemocional para la Convivencia Escolar organizado por la Maestría en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú en conjunto con el Ministerio de Educación. Fue realizada con la subvención de la Dirección de Gestión de la Investigación -DGI 70243.0022.

Convivencia escolar: Factores de protección y riesgo frente a la violencia. Un estudio con docentes de Lima Metropolitana

Coexistência escolar: proteção e fatores de risco contra a violência. Um estudo com professores da região metropolitana de Lima

School coexistence: Protection and risk factors against violence. A study with teachers from Metropolitan Lima

Paredes, G., Ugarte, A., Velázquez, T. & Rivera-Holguín, M.
Pontificia Universidad Católica del Perú

Resumen

El siguiente estudio identifica factores de protección y factores de riesgo en relación al bienestar de un grupo de docentes miembros de instituciones educativas de Lima Metropolitana y participantes del Diplomado en Educación Socioemocional para la Convivencia Escolar (2014 – 2015) organizado por el Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Católica del Perú. En este estudio participaron 62 docentes pertenecientes a Instituciones Educativas (IIEE) urbanas ubicadas en Lima Metropolitana. Es un estudio cualitativo que explora las historias de vida del grupo de participantes identificando experiencias significativas que impactan en su bienestar. A partir del análisis temático de dichas historias se describen algunos factores de protección y de riesgo que afectan el bienestar de las y los docentes. Entre los factores de protección se identificó las redes de soporte, la motivación laboral y el reconocimiento positivo. Entre los factores de riesgo, se identificaron: dificultades en las condiciones laborales, carencias materiales, experiencias de pérdida y duelos, y finalmente historias de violencia.

Palabras claves: docentes, bienestar, factores de protección, factores de riesgo, violencia.

Resumo

O estudo a seguir identifica fatores de proteção e fatores de risco em relação ao bem-estar de um grupo de professores membros de instituições de ensino da região metropolitana de Lima e participantes do Diploma em Educação Socioemocional para a Coexistência Escolar (2014 - 2015), organizado pelo Ministério da Educação e a Pontificia Universidade Católica do Peru. Neste estudo participaram 62 professores de instituições educacionais urbanas (IIEE) localizadas na região metropolitana de Lima. É um estudo qualitativo que explora as histórias de vida do grupo de participantes, identificando experiências significativas que afetam seu bem-estar. Com base na análise temática dessas histórias, são descritos alguns fatores de proteção e risco que afetam o bem-estar dos professores. Entre os fatores de proteção, foram identificadas redes de apoio, motivação para o trabalho e reconhecimento positivo. Dentre os fatores de risco, identificamos: dificuldades nas condições de trabalho, deficiências materiais, experiências de perda e luto e, finalmente, histórias de violência.

Palavras-chave: professores, bem-estar, fatores de proteção, fatores de risco, violência

Abstract

The present study identifies protective and risk factors in the well-being of a group of Lima school's teachers and participants of the Diploma in Socio-Emotional Education for School Wellbeing (2014-2015) that was organized by the Education Ministry and the Pontificia Universidad Católica del Perú. As part of this study, 62 teachers of different schools in Lima Metropolitana participated. The investigation is a qualitative study that explores the life stories of the group of participants by identifying significant experiences that cause impact on their well-being. Therefore, based on a thematic analysis of these stories, this paper describes some protective and risk factors that affect the participants. On the protective factors, we have recognized the support networks, labor motivation, and positive recognition. Meanwhile, the risk factors are severe work conditions, material deficiencies, lost experiences and mourning, and finally, violence history.

Key words: teachers, wellbeing, protective factors, risk factors, violence.

El sistema educativo en el Perú continúa siendo un reflejo de la realidad social del país. Una realidad marcada por la desigualdad, inequidad e injusticia en el acceso a oportunidades, particularmente para aquellos que viven en situación de pobreza (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2007; Cotlear, 2006; Cueto, Miranda, Lizama & Knowles, 2015). La desigualdad se ve fuertemente relacionada con el nivel socioeconómico, el género, la ubicación geográfica y la lengua de origen (OCDE, 2016). Así, son los alumnos/as más pobres, indígenas y provenientes de zonas rurales quienes presentan menos oportunidades educativas, y dado que reciben una formación de mala calidad, muestran resultados de aprendizaje más bajos que aquellos alumnos/as que viven en otro tipo de condiciones (Cueto et al., 2015).

En un contexto desafiante como el descrito, se reconoce que la labor que ejercen los docentes cumple un rol central; ya que, son ellos quienes deciden sobre qué y de qué manera instruyen a los estudiantes. Por lo tanto, su rol es determinante para el desarrollo del currículo y la pedagogía (Elbaz-Luwisch, 2007). A partir de esto, investigadores se han preocupado por reconocer características personales y profesionales que podrían influir en el desempeño de los docentes en sus aulas (Cabrol & Székely, 2012).

Bauer et al., (2007) señalan que, en Alemania, el 30% de profesores sufren problemas de salud mental. En el Perú, la Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas (Ministerio de Educación, 2016) reporta que, en el área rural se identificaron un 33% de episodios de estrés y en el área urbana un 47%. En esta línea, la literatura que aborda el trabajo de los docentes destaca la importancia de las relaciones humanas en esta profesión (Lopes, 2011). Así, el enfoque narrativo toma gran relevancia en el ámbito educativo, en la medida que surge un interés por acercarse a las vidas de los docentes y reconstruir sus trayectorias biográficas y autobiográficas a partir de su experiencia diaria (Goodson, 2014).

En efecto, las historias de vida conectan la dimensión individual y colectiva, en la medida que se genera un encuentro entre narrativas y experiencias personales con un contexto, tanto sociocultural, como histórico e institucional (Hernández & Goodson, 2004; Hernández, 2011). Así, las historias de vida implican que acontecimientos, emociones, afectos, experiencias, historias personales, compartidas y colectivas, y el rol de los otros, se entrelacen con un contexto

cambiante y móvil; y permiten que quienes relatan estas historias – luego del ejercicio de recordar - tomen conciencia de aspectos antes ajenos a sí mismos, de modo que descubren y se descubren en territorios poco conocidos para ellos, tanto en su vida personal como en su involucramiento y compromiso con la enseñanza (Hernández, 2011).

En un contexto desafiante como el descrito, se reconoce que la labor que ejercen los docentes cumple un rol central; ya que, son ellos quienes deciden sobre qué y de qué manera instruyen a los estudiantes. Por lo tanto, su rol es determinante para el desarrollo del currículo y la pedagogía (Elbaz-Luwisch, 2007). A partir de esto, investigadores se han preocupado por reconocer características personales y profesionales que podrían influir en el desempeño de los docentes en sus aulas (Cabrol & Székely, 2012).

Considerando que la docencia se encuentra inmersa en un contexto sociocultural, cabe señalar que existen diversos factores que influyen en dicha práctica. Éstos pueden ser entendidos como factores de riesgo o como factores protectores, en primera instancia para su vida personal, pero también para su labor como docente. Así, los factores de riesgo se refieren a características que resultan una amenaza para la persona y su salud, en la medida que pueden generar afecciones a nivel psicológico, fisiológico y comportamental (Siegrist, 2007).

En relación a los factores de riesgo en la vida personal del docente, estos se presentan tanto a nivel individual, como familiar, con el grupo de pares, en la escuela y en la comunidad. Los factores individuales se refieren a discapacidades inherentes a la persona, ya sean físicas o genéticas, dificultades emocionales, entre otros. A nivel familiar, incluyen los conflictos que se presentan entre los miembros de la familia: una estructura familiar precaria o desorganizada, vínculos inconsistentes con los padres, figuras de cuidado que no brindaron seguridad y un nivel socioeconómico bajo. Por otra parte, existen distintas características de la misma comunidad que pueden ser riesgosas para las personas, entre ellas, tener un acceso limitado a recursos, una alta tasa de desempleo, la delincuencia y la desorganización social (Bisquerra, 2003).

En relación a los factores de riesgo del trabajo, la docencia suele ser considerada como una profesión sumamente estresante, cuya práctica puede generar un daño en la salud mental y física (Manassero,

Vázquez, Ferrer, Fornés & Fernández, 2003; Unda, Sandoval, & Gil-Monte, 2007). En efecto, existen distintos factores que pueden generar estrés, tanto a nivel de las condiciones de trabajo y oportunidades para desarrollarse, como de las demandas relacionales y las condiciones sociales del trabajo, los factores organizacionales de la docencia, y el apoyo social, autonomía y conflicto respecto a otros docentes (Rodríguez, Oramas, & Rodríguez, 2007). A ello se le suman distintos factores de riesgo psicosocial, como la sobrecarga académica, la falta de compromiso, disciplina y motivación de los estudiantes, la percepción de falta de recursos y materiales, el salario reducido, la falta de reconocimiento por parte de pares y jefes a su desempeño, así como las limitaciones a nivel de la comunidad e institución (Unda et al., 2007). Del mismo modo, la profesión docente sufre de desprestigio social. Según señalan Díaz y Ñopo (2016), en el imaginario colectivo los docentes son considerados “culpables” del estado de la educación, principalmente por los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones censales. Además, considerando que los docentes interactúan en el día a día con distintas personas, el contacto continuo con otros supone una exigencia emocional que puede afectar su salud mental (Gil-Monte & Peiró, 1997), particularmente si supone revivir experiencias personales de violencia.

Los factores protectores se entienden como características individuales, familiares, de un grupo o de una comunidad que benefician el desarrollo de la persona, el mantenimiento o recuperación de su salud, y que pueden disminuir el efecto que tienen los factores de riesgo en ella, así como reducir la vulnerabilidad de la persona (Donas, 1998). Así, algunas características personales pueden cumplir dicha función preventiva, como ser una persona con habilidades sociales, facilidad para resolver problemas o habilidades comunicativas. A su vez, el hecho de establecer un fuerte compromiso con otro adulto, desenvolverse y relacionarse de manera positiva con los padres y tener acceso a una buena escuela son factores del entorno que favorecerán el desarrollo socioemocional de las personas (Bisquerra, 2003).

En esta línea, el soporte social es un proceso mediante el cual las relaciones promueven la salud y el bienestar, pues son percibidas como disponibles para la persona en cuestión (Cohen, Underwood, & Gottlieb, 2000), posibilitar espacios de acompañamiento y

autocuidado a docentes fortalece las capacidades interpersonales y contribuye al desempeño profesional (Velázquez, Rivera-Holguín, Custodio, 2015). Así, las relaciones que establecen los profesores con sus alumnos pueden ser fuentes de experiencias emocionales y de bienestar profesional y personal (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011), las cuales beneficiarían el clima del aula (Van Petegem, Creemers, Rossel, & Aelterman, 2005) e indirectamente el bienestar de los estudiantes (Roffey, 2012).

En lo referente a los factores protectores individuales, los psicólogos pueden brindar soporte en las escuelas a fin de promover bienestar psicológico (Roffey, 2012), pues el bienestar y las competencias socioemocionales de los profesores son importantes para desarrollar y mantener relaciones de apoyo entre docentes y alumnos, un adecuado manejo del aula y una enseñanza socioemocional, lo cual beneficia el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (Jennings & Greenberg, 2009).

En ese sentido, la educación emocional resulta un modo de prevención primaria. Ésta supone un proceso educativo, continuo y permanente; es decir, debe estar presente en el currículum académico y en la formación a lo largo del ciclo vital. Además, concibe el desarrollo de competencias emocionales como esenciales para el desarrollo integral del individuo, de modo que tiene como finalidad potenciarlas para diversas situaciones y para la vida en general. Al respecto, dichas competencias implican un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que permiten entender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos afectivos. A su vez, busca reducir la vulnerabilidad del individuo ante ciertas disfunciones como la depresión, estrés, agresividad o prevenir que éstas ocurran (Bisquerra, 2003).

En nuestro país, existe debilidad en políticas públicas que promuevan el bienestar emocional y pongan atención al vínculo con el contexto (Rivera-Holguín & Velázquez, 2017). En ese sentido, y conociendo las problemáticas de la escuela pública, el Ministerio de Educación desarrolló la estrategia contra la violencia escolar, denominada *Paz Escolar* para el período 2013-2016 (Ministerio de Educación [MINEDU], 2014). En dicha estrategia se concibió a la violencia escolar como comportamientos aprendidos que pueden ser modificables y enfatizando al alumno como protagonista de cambio. Bajo esta perspectiva, uno de los principales componentes consistió en la

formación de docentes y directivos en educación emocional y convivencia escolar sin violencia.

En colaboración con la Pontificia Universidad Católica del Perú, se diseñó el Diplomado en Educación Socioemocional para la Convivencia Escolar para el período 2013-2014, el cual tuvo como objetivo capacitar a los docentes de nivel primaria, secundaria y directivos en competencias socioemocionales y herramientas pedagógicas para el clima escolar y, que de esta manera, se fomente “habilidades sociales, emocionales y ciudadanas necesarias para la vida de los alumnos y alumnas, además de promover un clima sano y seguro en las escuelas” (Trigoso, 2016, pp.15). Desde la Maestría en Psicología Comunitaria se implementó el Diplomado, planteando como ejes centrales la problematización, desnaturalización de la violencia y concientización de las dificultades en las comunidades educativas (Cantera & Cantera, 2014, Rivera-Holguín & Velázquez, 2015). El modelo metodológico utilizado planteó tres principios básicos para la propuesta de formación: participación, reconocimiento y empoderamiento comunitario (Rivera-Holguín, Velázquez, Custodio & Corveleyn, 2018). Con estos orientadores de la psicología comunitaria y la educación emocional se capacitó a 479 docentes y directivos de Lima Metropolitana de los distritos con mayores índices de violencia, representando una experiencia innovadora en materia de prevención y de atención a la violencia, y promoción de la convivencia escolar. Así, el desarrollo del Diplomado buscó promover el intercambio de experiencias entre docentes, propiciar la adquisición de herramientas pedagógicas y resaltar la necesidad de construir líneas de mejora en el desarrollo social y emocional de los estudiantes (Portal del Ministerio de Educación, 2013).

Dentro de los cursos ofrecidos por el programa de posgrado, estuvo el curso de Autocuidado para profesionales de la comunidad educativa, en el cual se trabajó a partir de sus experiencias personales y profesionales y en el cuidado de su salud mental, identificando recursos, limitaciones y propuestas. Al respecto, docentes y directivos iniciaron con sus historias de vida para que, en contacto con sus emociones, se pudiera pensar en el impacto de la violencia, tanto en sus propias vivencias como en la de sus alumnos, colocando la subjetividad como eje central de la experiencia educativa y transitando hacia una mirada integral que atraviesa la familia, la comunidad educativa y la sociedad (Trigoso, 2016).

A partir de lo expuesto y de la experiencia del Diplomado en Educación Socioemocional para la Convivencia Escolar, se realizó una investigación para identificar los factores de riesgo y protectores del bienestar emocional de un grupo de docentes de instituciones públicas en Lima.

Método

Este estudio se incluye en el marco de la metodología cualitativa, la cual se interesa por acceder a las experiencias, intenciones y documentos en un contexto natural (Flick, 2007). Además, considerando el objetivo del estudio, sigue el enfoque de análisis temático que permite identificar categorías a partir de los relatos de vida de las docentes (Pistrang y Barker, 2012). De modo que se resalta la voz de los participantes, su identidad y se reconoce la influencia de estas narraciones sobre su trabajo y carrera docente (Elbaz-Luwisch, 2007).

Participantes

En el presente estudio participaron 62 docentes de Instituciones Educativas (IIEE) urbanas ubicadas en Lima Metropolitana, de los cuales 50 eran mujeres (80%) y 12 eran hombres (20%). Del total, 28 eran docentes de nivel primaria (46%), 33 de nivel secundaria (54%).

Las edades de las docentes mujeres fluctúan entre los 38 y 61 años ($M=46.61$; $DE=5.7$), mientras que las de los hombres entre 42 y 61 años ($M=50$; $DE=6.4$). En general, tienen entre 4 meses y 29 años de ejercicio docente ($M=13.5$, $DE=7.4$); y entre 4 y 33 años de servicio en una IE ($M=19.14$, $DE=7.11$). Además, el 88% de participantes reportó que estudió pedagogía en una universidad y solo el 12% cursó en un instituto pedagógico. También, del total de participantes, el 73% cursó estudios superiores en un centro público, mientras el 27% lo hizo en uno privado. Todos los participantes trabajan en escuelas cuyas sedes pertenecen a las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) 1, 2, 3, 4, 5 y 6 en la ciudad de Lima.

Se consideró como criterio de inclusión la participación en el curso de Autocuidado de profesionales de la comunidad educativa, el cual formó parte del Diplomado en Educación Socioemocional para la Convivencia Escolar. La selección de participantes se realizó de manera intencional, considerando la accesibilidad a la población (Flick, 2007).

Procedimiento

La investigación contó con una primera fase en donde los participantes elaboraron su biografía como parte del trabajo solicitado en el curso de Autocuidado del primer semestre del diplomado. Luego, con la intención de sistematizar la experiencia del diplomado, se les invitó a participar del presente estudio, para lo cual se explicó el protocolo de consentimiento informado y se solicitó su autorización para emplear sus historias de vida, así como acceso a sus datos sociodemográficos. Este documento incluía el objetivo del estudio, el tratamiento de los datos respetando la confidencialidad y anonimato de los participantes. También, se brindaron datos de contacto para cualquier consulta en relación a la investigación en el futuro.

El análisis de la información recolectada se llevó a cabo siguiendo el análisis temático, ya que este permite valorar las experiencias de los participantes y reconocer en ellas temas o patrones relevantes (Braun & Clarke, 2012). Así, luego de recabada la información, la codificación se realizó de manera inductiva posibilitando de este modo incluir la perspectiva de las personas participantes, poniendo énfasis en la dimensión subjetiva. Se utilizó como herramienta el software cualitativo Atlas.ti (versión 7), respetando los criterios de rigor, integridad, veracidad y autenticidad.

Resultados

Con la finalidad de responder al objetivo del estudio, los resultados se organizan en categorías adscritas a los factores de protección y factores de riesgo identificados en las biografías elaboradas por el grupo de participantes.

Factores de protección

Este apartado incluye las vivencias y entornos positivos que permiten mitigar el impacto de experiencias negativas sobre el bienestar y salud mental de la/el docente. Estos resultados se subdividen en cuatro categorías: redes de soporte, motivación laboral y reconocimiento positivo de la labor docente.

Redes de soporte

Estas redes son formadas e identificadas dentro de su círculo familiar y de su comunidad, incluyendo así espacios como la escuela, el trabajo y la iglesia.

La familia se identifica como uno de los principales espacios proveedores de contención. El grupo de docentes destaca el afecto y cariño familiar así como el apoyo incondicional ante situaciones difíciles, en las que también se incluyen dificultades económicas o enfermedades:

Traté de manejarlo con ayuda de mi madre y hermana mayor, aunque fue tan duro [...]. Mis hermanos mayores que fueron de gran apoyo durante esos años de padecimiento. (Docente, Mujer, 43 años).

En relación a las redes de soporte actuales, destaca la pareja actual. Los/as docentes evidencian que contar con su apoyo ha sido clave para su bienestar emocional. Además, en cierto sentido, les brinda seguridad para planificar su futuro.

Veo que los frutos de la educación y cuidado a mis hijos me dan la satisfacción de verlos que se están realizando [...]. Me siento feliz, estoy cumpliendo mis metas trazadas y veo a mis hijos realizarse [...]. Después de muchos años, he vuelto a enamorarme y pienso más adelante volver a hacer una familia, aunque son tener más hijos. Él, es un hombre muy preparado académicamente, de buenos sentimientos. Me hace sentir querida. (Docente, Mujer, 45 años).

Las amistades, el grupo de colegas o los/as compañeros miembros de una comunidad religiosa, son también considerados espacios de soporte en sus vidas. Las amistades que los docentes han construido a lo largo de su vida se convierten en relaciones cercanas que los acompañan en sus vidas y a las cuales pueden recurrir frente a las dificultades: *Tenía un pequeño grupo de amigas, con las cuales aún comparto amistad, es en esta etapa que los amigos son de gran importancia, son amigas para toda la vida* (Docente, Mujer, 51 años).

Motivación laboral

El grupo de participantes señala que la docencia se relaciona con un interés particular por la enseñanza y el aprendizaje continuo. Así, evidencian el interés de mantener una formación constante, tanto a nivel teórico como pedagógico. Es importante resaltar que además de este interés por la formación continua, la Carrera Magisterial plantea la constante capacitación para lograr cargos de mayor responsabilidad. A mayor número de capacitaciones obtienen una mayor puntuación en las evaluaciones para ascender en la carrera

docente y así poder tener mayores responsabilidades y una mejor remuneración.

Para conseguir contratos siempre estuve en continuas capacitaciones en relación a mi especialidad y en pedagogía en general, diplomados, así como ramas afines [...]. Para conseguir los contratos en educación de adultos estudié una segunda especialidad en Andragogía y educación superior [...] En el 2010 me inscribí en el PRONAFAP básico del Ministerio de Educación por obtener notas destacadas en Julio del 2011 fui convocada por el MED para estudiar la segunda especialidad en Formación Ciudadana y Cívica en la Universidad Peruana Unión la que finalizó en Julio del 2013 [...] Considero que he logrado cumplir algunas de mis metas propuestas en lo profesional pero aún falta mucho camino que recorrer como es el caso de maestrías y doctorados. En el aspecto laboral creo que recién estoy por lograr mis objetivos considerando opciones diferentes a educación. (Docente, Mujer, 41 años).

En relación al interés por las capacitaciones antes mencionado, los participantes reconocen su importancia porque consideran que la docencia implica estar siempre actualizados y responder a las diversas necesidades de sus estudiantes. Refieren la importancia de la formación en nuevas propuestas de enseñanza y definen la figura del docente como un facilitador, en lugar de ser un transmisor del conocimiento, y proponer situaciones que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes.

Reconocimiento positivo de la labor docente

El grupo de participantes encuentra en la docencia un espacio de reconocimiento y de valoración relacionado con el cuidado hacia el otro. Si bien, se reconoce que existe un desprestigio a la imagen del docente, así como dificultades económicas, el reconocimiento que obtienen de parte de sus estudiantes y sus familias les ofrece la motivación para continuar en la tarea, tanto a nivel profesional como personal. Así, una de las docentes comparte como su motivación principal se centra en la formación de ciudadanos que en el futuro aporten de manera positiva a la sociedad. ~

A pesar de que esta carrera no es rentable económicamente a mí me

llena de satisfacción encontrarme con mis ex alumnos y que ellos me recuerden con mucho cariño y reconozcan el esfuerzo que hacía y que hago para su formación como ciudadanos y como les digo siempre que sean personas útiles a la sociedad. (Docente, Mujer, 54 años).

Además, las y los participantes identifican el ejercicio de la docencia como un espacio de reconocimiento y de crecimiento tanto a nivel profesional como personal. Así, sentirse valorados por su entorno escolar – que incluye a sus pares, directores, alumnos, exalumnos y padres de familia– los incentiva a continuar con su labor. También los motiva la satisfacción de poder desenvolverse en diferentes áreas de la docencia, que involucren más que el aula, como puede ser la elaboración de materiales o realización de talleres. Del mismo modo, recibir distintivos por su labor los enorgullece y los motiva a continuar.

Resulta relevante señalar que las/os docentes sostienen que las relaciones que mantienen con su entorno escolar abordan también una dimensión afectiva. El cariño y estima que reciben a lo largo de su ejercicio docente son motivaciones que los mantienen en su labor: *Pero lo más hermoso es cuando salgo a la calle y me encuentro a mis ex alumnos y me dan un abrazo y recuerdan mi nombre con gratitud* (Docente, Mujer, 47 años).

Factores de riesgo

Este apartado explora las experiencias que potencialmente generan un impacto negativo en el bienestar y salud mental de la/el docente. Estos factores se presentan tanto a nivel individual, como familiar, con el grupo de pares, en la escuela y en la comunidad. Se identificaron cuatro categorías: dificultades en las condiciones laborales, carencias materiales, experiencias de pérdidas y duelos, y finalmente historias de violencia.

Dificultades en las condiciones laborales

Esta categoría recuenta las complicaciones y escenarios difíciles que deben enfrentar los/as docentes a propósito de su ejercicio profesional. Entre ellas destacan la distancia geográfica, el clima institucional, la relación con los padres y madres de familia y la desvalorización de la carrera docente.

El grupo de participantes indican que la distancia geográfica de las escuelas donde son asignados significa una dificultad, pues implica separarse de su familia y enfrentarse al cambio frente a contextos nuevos y según refieren a la soledad hasta encontrar nuevos colegas o amigos en ese nuevo entorno. A esta situación de movilidad, se le suma la falta de óptimas condiciones de vida en las zonas rurales en las que trabajaban.

Pasó algo muy triste para mí, ya que la plaza que me asignaron fue en un lugar muy distante de donde yo vivía con mis padres y hermanos, aproximadamente a 12 horas, y era un lugar cerca a la ceja de la Selva, [...] durante ese período pasé muchas experiencias entre bonitas, tristes y complicadas, sobre todo porque me costó mucho separarme de los míos, encima que ese lugar era un pueblito donde no había luz [...] aparte de ello por mí misma forma de ser era muy introvertida y solo transitaba de mi cuarto al trabajo, y me pasaba las noches llorando, porque extrañaba mucho estar en casa. (Docente, mujer, 43 años).

Asimismo, el clima institucional en el que se desenvuelven ha sido reconocido como una barrera para el ejercicio docente. El grupo de participantes señala que existen discrepancias al debatir sobre las propuestas o reformas educativas y que estas ocurren principalmente por intereses políticos. Además, las y los docentes identifican que los conflictos que surgen con sus pares no son manejados o resueltos adecuadamente, de modo que existe poco reconocimiento y apoyo entre ellos. Esta situación afecta las relaciones entre los miembros de la institución:

En mi trabajo me llevo bien con todos mis colegas a pesar que hay grupos bien diferenciados, unos que se oponen a toda idea de modernización y otros que sí; grupos que apoyan la Gestión Administrativa del Director y otros no, es decir el clima institucional no es muy bueno. (Docente, mujer, 54 años).

Además, algunos docentes señalan que el trato vertical que reciben por parte de las instancias directivas en su institución, un sistema irregular en relación al manejo del dinero, cobros y pagos en la CCEE

así como poca claridad en los procesos de concursos a plazas de nombramiento de docentes. Se hace referencia a un sistema que también ha sido afectado por dinámicas de corrupción las cuales se reproducen en los diferentes niveles de la institución educativa.

[...] logré obtener una plaza para nombrarme en el 2004 no fue fácil pase por muchas peripecias en el proceso de mi adjudicación me di cuenta de la ola de corrupción y negociado de plazas que se daba en la UGEL [...] (Docente, mujer, 38 años).

El grupo de participantes reconoce como otra dificultad la percepción que tiene la sociedad sobre ellos, la cual los desestima y desvaloriza constantemente, incluyendo a los padres con quienes trabajan. Los docentes resaltan sentirse denigrados por los comentarios que la sociedad en general emite sobre ellos. La viñeta a continuación es representativa:

Después de trabajar como profesora por más de 13 años en colegios particulares ingrese a un colegio del estado, me nombre después de un concurso complicado a la Carrera Pública Magisterial, fue feo y triste sentir que el gobierno y la sociedad nos haya maltratado y lo sigue haciendo, salían unos titulares, realmente denigrantes (Docente, mujer, no especifica edad).

Carencias materiales

Esta categoría aborda la historia de carencias materiales, así como las consecuencias del acceso limitado a recursos en la vida de los/as docentes. Entre dichas carencias están la separación familiar y el trabajo infantil.

La separación familiar es vivida como una de las consecuencias de las dificultades económicas y materiales. Frente a dicha realidad las familias deben migrar y separarse para encontrar nuevas oportunidades laborales y mejoras en sus ingresos económicos. En muchos casos la separación era de ambas figuras de cuidado, la madre y el padre, dejando a las y los hijos bajo el cuidado de algún otro miembro de la familia. Son experiencias de cambio y de separación que traen consigo sentimientos de tristeza y soledad:

Por razones de trabajo de mi esposo tuve que emigrar a esta ciudad en la que no hay vida familiar ya que cada uno

sale a trabajar o mis hijos a estudiar, en diferentes horarios, solo disfrutamos en domingo que estamos solos todos (Docente, Mujer, no especifica edad).

En cuanto al trabajo infantil, este es entendido por el grupo de participantes como una forma de inculcar el valor del esfuerzo y apreciar la oportunidad de trabajo desde edades tempranas, aunque esta experiencia les impidiera o disminuyera el tiempo para involucrarse con sus pares o en actividades propias de su edad, como el juego. El trabajo infantil significa asumir responsabilidades adultas tanto fuera de la casa como en el cuidado de su familia, involucrándose en largas jornadas de trabajo y asumiendo más responsabilidades.. Las siguientes viñetas lo grafican:

En el barrio, casi era desconocido porque me la pasaba en el carro o en el mercado ayudando a mis padres. [...] ellos tenían un puesto de venta de verduras y afines [...]. Todos los hermanos teníamos la obligación de cargar, pesar, atender, sacar cuentas, etc. (Docente, Hombre, 45 años).

Experiencias de pérdida y duelos

En las narraciones de los participantes, se identificó la presente categoría que incluye las experiencias de ausencia de las principales figuras de cuidado y las pérdidas que los conducen a procesos de duelo.

Las vivencias de abandono tuvieron un gran impacto en las vidas de los/as docentes, y en algunos casos impacta hasta la actualidad. Estas experiencias están en referencia a la falta de la figura paterna o materna, y en algunos casos de ambas. Al hablar de la figura paterna, las referencias sobre esta ausencia se debe por un lado, al no reconocimiento de la paternidad desde lo biológico o a una paternidad pensada solo desde un rol proveedor y poco o nada involucrada en las áreas de cuidado. Es decir, en los casos que había una presencia física del padre en el hogar este se encontraba poco o nada involucrado con la crianza y necesidades de sus hijos, en muchos casos, según refieren, debido al trabajo que realizaban fuera de casa:

Mi madre nos crio sola desde que nuestro padre nos abandonara [...] Mi padre nunca me reconoció como hija y por ende no firmó mi partida. (Docente, Mujer, 45 años).

En otros casos, la figura ausente fue la madre, al parecer principalmente debido a que eran las únicas figuras de cuidado a cargo del hogar y debían cumplir tanto el rol de cuidado como el rol proveedor. Incluso en algunos casos, ambos padres estuvieron ausentes, lo cual estuvo acompañado de miedo, sentimientos de soledad y una sobre-adaptación frente a las exigencias del contexto. Ello por la necesidad de trabajar, por periodos largos de tiempo o en diferentes lugares, para sostener económicamente a la familia:

Mi mamá se iba a trabajar a la ciudad de Huancayo para mi sustento porque mi padre jamás estuvo cerca de mí [...]. A partir de ese momento mi madre era también padre para mí, porque ni reconocido legalmente por mi padre. (Docente, Hombre, 64 años).

Como mayor tuve que asumir la responsabilidad con mis hermanos menores, velando por la alimentación y gastos de estudios, para lo cual tenía que producir mercadería y ubicarlos en venta semana a semana (Docente, Hombre, no especifica edad).

Dichas ausencias tuvieron un impacto en la construcción de su sí mismo; es decir, en la experiencia personal que tienen sobre ellas y ellos. Una de las participantes refiere como esta ausencia es vivida como una "falta de base o piso" en su crecimiento, en su desarrollo, haciendo referencia a la experiencia de una falta muy básica a nivel estructural que la afecta hasta la actualidad. Esta falta básica, trae consigo sentimientos de melancolía que parecieran no han sido aún elaborados.

¿Mi madre? Ella tuvo que viajar a Lima para poder trabajar y enviar dinero para mi sustento. ¿Mi padre? Él formó otro hogar, jamás se interesó por mi existencia. De todas maneras, los años pasan, aunque duele mucho la ausencia del amor materno y paterno, la crianza es diferente, una crece como si no tuviera una base, un piso (Docente, Mujer, no especifica edad).

Asimismo, el grupo de participantes refiere como parte de sus experiencias dolorosas la pérdida de figuras significativas en sus vidas, como el padre o la madre, la cual es entendida como una ausencia irreparable. Esta pérdida significó – y en algunos casos aun

significa – para muchos de los/as docentes momentos de tristeza, soledad y desolación, los cuales implicaron la interrupción de las actividades que venían desempeñando. En palabras de una docente, esto significa un vacío irremplazable:

Yo no aceptaba la pérdida de mi padre, quien era todo para mí, siempre lloraba, me sentía sola, incluso pensaba en matarme cuando mi padre cumpliera un año de fallecido (Docente, Mujer, 47 años).

Historias de violencia

Los participantes narran las diversas experiencias de violencia que han vivido durante sus vidas, desde la niñez, adolescencia y adultez, así como las diversas formas de violencia como física, psicológica, sexual. Esta violencia ocurría en diferentes ámbitos como el entorno del hogar, el colegio, el entorno laboral así como en el contexto de la violencia política. Tal como se puede observar la violencia aparece como un continuum en la vida de los participantes, desde el nivel más íntimo y familiar, hasta aquella perpetrada por el Estado. Así, en las historias, se identificó expresiones de violencia: en la familia como método de crianza, en la escuela, de índole sexual, en relaciones de pareja, en el entorno laboral y de tipo comunitario.

Al hablar del ámbito familiar, los/as docentes refieren situaciones de violencia en su infancia y adolescencia. Una docente señala como la violencia física era ejercida por su padre o su tía como una forma de castigo naturalizada:

Recuerdo que mi papá cuando llegué me preguntó dónde había estado y no me creía y me dio tal paliza que recuerdo haberme hecho la desmayada y me soltó. Ahora que recuerdo ya le tenía miedo. Una niñez marcada por el maltrato físico por parte de una de mis tías me pegaba cuando no sabía mis tareas me golpeaba la cabeza contra la pared. (Docente, Mujer, 46 años).

En la escuela, las y los participantes relatan episodios de violencia física y psicológica, como la humillación. Estos episodios eran producidos principalmente por las autoridades de su colegio, sus profesores y compañeros. Estas acciones tuvieron un impacto sobre la imagen que ellos tenían y tienen sobre sí mismos y sobre la percepción de seguridad en su centro de estudios. A partir de estos

casos, ellos se sentían ajenos a este contexto e incluso decidieron abandonar la escuela.

El director me increpó, que quién me autorizó para ir al recreo y amenazante sacó su correa; yo corrí, pero fue peor, me atrapó y no recuerdo cuántos golpes recibí; pero allí estaba sentado en el piso llorando [...], me mandó al frente junto con otros compañeros más, nos hizo bajar el pantalón y con un látigo de 7 puntas nos golpeó repetidas veces [...] para cerrar esos malos momentos había dos niñas que se reían y celebraban por cada golpe que me tocaba recibir (Docente, Hombre, 49 años).

Las participantes mujeres, a diferencia de los varones, refieren haber sido víctimas de violencia sexual, en algunos casos desde su infancia. Las participantes recuerdan haber sido víctimas de acoso cuando eran niñas o adolescentes. Estas experiencias se dieron principalmente en un ambiente familiar y cercano, en donde el agresor era un miembro cercano de su familia. Según cuenta una de las docentes, la inseguridad, el miedo, la confusión, la desconfianza, eran parte de los sentimientos presentes como consecuencia de esta dolorosa experiencia. Violencias que marcan sus vidas cuyas huellas permanecen hasta la actualidad.

Llegaron mis primos hermanos a visitarnos, el mayor tenía 16 años y el menor de 5 años, le dijeron a mi mamá para que yo vaya con ellos a su casa, (...), así fue esa noche me quede dormida viendo televisión, pero lo que hasta ahora no me explico es cómo mis tíos permitieron que mi primo me llevara a su dormitorio a dormir con él, lo que tal vez nunca olvidaré, es lo que recuerdo siempre: me desperté y él me estaba violando sexualmente, me dijo: ¡Tranquila, no ha pasado nada! Y yo me puse a llorar y me decía: ¡no llores, no llores, no le digas nada a nadie! Me subí mi ropa interior y me salí de su dormitorio y me puse a llorar en la última grada de la escalera, aún estaba muy oscuro y la amanecida se hacía largo, los gallos cantaban y no había cuando amanezca, lloré mucho y aún lloro cuando escribo estas líneas, aquella experiencia marcó mi vida y aún marca mi existencia (Docente, Mujer, 47 años).

Son experiencias asociadas a los sentimientos de soledad y

vulnerabilidad, a la falta de figuras que cuiden y que protejan frente a lo que ocurre. El silencio y el temor quedan instalados y dejan marcas en la vida.

Las experiencias de violencia continuaron en la adultez. En el caso de las docentes mujeres, señalan haber sufrido o sufrir violencia en sus relaciones de pareja. En los casos que se narran, la violencia se ejerce por sus esposos e involucró violencia psicológica y física y como respuesta a esto el silencio que perpetuaba esta experiencia.

Nos casamos tuvimos nuestro primer hijo, y luego de cuatro años mi segundo hijo, pero la atención no duro y empezaron los problemas, las mentiras, y la infidelidad, y la agresión psicológica, y la indiferencia empecé a quedarme callada en muchas cosas y durante varios años (Docente, Mujer, 44 años).

Del mismo modo, muchos de ellos fueron víctimas de violencia política durante la época del conflicto armado interno vivido en el Perú. El grupo de participantes refieren la pérdida o desaparición de algún ser querido, experiencias de abusos por parte de los grupos subversivos y de las fuerzas armadas. Los/as docentes señalan haber sentido desconfianza frente a las instituciones públicas, lo cual aumentaba su percepción de inseguridad y afectaba su bienestar. Además, durante esta época, muchos de ellos se encontraban estudiando o era la primera vez que ejercían la docencia, de modo que tuvieron que acostumbrarse a sentir el terror como parte de su rutina diaria y a adoptar ciertas costumbres o cambiar sus actividades para poder sobrevivir en ese contexto.

La vida en Huancayo fue una experiencia terrorífica en todo sentido, se había acrecentado el terrorismo en todo el país [...]. Recuerdo que todos los días explotaban bombas, luego en cada cerro se encendía una hoz y un martillo. Mi madre contando a sus hijos, rezando que mi hermana mayor llegue de la Universidad. Todos llorando en silencio al compás de las balas (Docente, Mujer, 41 años).

Discusión

Tal como se ha encontrado, los factores de protección y de riesgo de los/as docentes participantes vienen dados desde las condiciones actuales de su labor, así como de sus historias de vida, de relaciones y

vínculo con su pasado, que nos permite entender su presente. Las experiencias de vida, no solo marcan las trayectorias personales de las personas, sino también su rol profesional y como docentes (López de Maturana, 2010), lo cual supone colocar nuevamente a los/as docentes no solo como agentes que proveen conocimiento, sino como sujetos llenos de complejidades, vicisitudes e historias que interaccionan constantemente con sus estudiantes. En esta línea, si bien en América Latina se los reconoce cada vez más como actores claves en los esfuerzos de la región por mejorar la calidad y los resultados educativos (Burns & Luque, 2014), aún en nuestro país es poco lo que sabemos sobre quiénes son estos docentes y cómo se encuentran a nivel socioemocional.

En relación a los factores protectores los y las participantes señalan la importancia de la familia, la familia extensa, la pareja, los hijos/as, los pares y las iglesias como redes de soporte, asimismo aparecen como espacios de soporte la familia y la escuela. Soporte social que favorece el desarrollo socioemocional de los/as docentes (Bisquerra, 2003; Cohen, Underwood, & Gottlieb, 2000).

Aparece la motivación laboral como un factor protector fundamental, se trata de un sentido de vocación y autoeficacia asociada a su identidad y rol. El cual se plasma en un interés constante por la actualización y la formación constante. Asociado a ello aparece el reconocimiento positivo de la labor docente por parte del alumnado, de la institución educativa y del entorno en general. La tarea formativa les devuelve gratitud y refuerza la motivación y vocación. Las relaciones que establecen los profesores con sus alumnos/as se convierten en experiencias emocionales que contribuyen al bienestar profesional y personal (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011).

En relación a los factores de riesgo, los participantes del estudio manifiestan que las condiciones del sistema educativo, las condiciones de trabajo conflictivas, especialmente en las relaciones al interior de la escuela, ya sea entre ellos, con los directivos o padres y madres de familia de la comunidad educativa son generadoras de malestar. Esto, además, se enmarca en un contexto mayor en donde la carrera docente es vista de manera desvalorizada (Cotlear, 2006; Choque-Larrauri, Espezuza-Berríos, & Espinoza-Lecca, 2015). Si bien esto viene siendo un tema tratado desde las políticas de educación como eje central desde el reconocimiento de la carrera docente (Díaz & Ñopo, 2016), aún las condiciones están lejos de ser las óptimas. Así, la

asignación de plazas por ejemplo y el separarse de sus familias implica que el bienestar de los y las docentes y sus familias se vea mermado. Además, tal como señalan Mizala y Ñopo (2016) la brecha salarial del ser maestro con respecto a otras carreras es de las más altas de la región, lo cual evidencia que aún la carrera docente en nuestro país es desvalorizada y no es considerada sustancial para la formación de ciudadanos responsables y críticos.

De este modo, la poca valorización de los y las docentes y las relaciones que se construyen al interior del sistema se caracterizan por el poco reconocimiento a su labor y a los esfuerzos que realizan por los estudiantes (Choque-Larrauri et al., 2015). Desde esta línea, el clima institucional es conflictivo y constantemente se reproducen situaciones de violencia, corrupción y no reconocimiento a los docentes. Tal como señala Cotlear (2006) la tarea pendiente es trabajar en las relaciones al interior del sistema, en donde la comunidad educativa pueda involucrarse y trabajar conjuntamente. Esto implica que tanto directivos, como docentes y padres y madres de familias sean actores activos en la formación de los estudiantes.

Mención aparte merecen las experiencias de violencia presentes en las historias de vida, violencias que dejan huella hasta la actualidad. Se trata de una violencia social, donde la pobreza y la desigualdad son el escenario para el desarrollo de otras expresiones de violencia como la exclusión y la discriminación (Velázquez y Valdez, 2013). Asimismo, se observa una diferencia por género, donde las mujeres señalan mayores experiencias de violencia en la familia de origen y en la familia actual, lo cual corresponde a lo reportado sobre la violencia de género en el Perú (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018).

La violencia en las escuelas es un elemento que debe ser analizado desde sus conexiones y sus impactos negativos en el clima escolar, no se trata solo de la violencia entre pares (bullying), sino también de la violencia institucional y la ejercida por los/as docentes. Esta última esta refrendada en relaciones de poder y autoritarismo (Gallego, Acosta, Villalobos, López & Giraldo, 2016). En ese sentido, la violencia presente en las historias de vida de los/as docentes parece contribuir a un clima escolar negativo y a una convivencia menos democrática. Se hace necesario un mayor trabajo en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los/as docentes para contribuir a la mejora del clima escolar. Los espacios de cuidado y autocuidado a docentes

fortalecen las habilidades socioemocionales y contribuyen al mejor desenvolvimiento profesional del docente (Velázquez, Rivera-Holguín, Custodio, 2015).

Referencias

- Bauer J, Unterbrink T, Hack A, Pfeifer R, Buhl-Grieshaber V, Müller U, Wesche H, Frommhold M, Seibt R, Scheuch K, Wirsching M (2006) Working conditions, adverse events, and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *Int Arch Occup Environ Health* 80, 442-449. DOI 10.1007/s00420-007-0170-7
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Using thematic analysis in psychology. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- Burns, B. & Luque, J. (2014) *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: BID.
- Cabrol, M. & Székely, M. (2012). *Educación para la transformación*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cantera, L. M., & Cantera, F. M. (2014). El auto-cuidado activo y su importancia para la Psicología Comunitaria. *Psicoperspectivas*, 13(2), 88-97.
- Cohen, S., Underwood, L. G., & Gottlieb, B. H. (Eds.). (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. Nueva York: Oxford University Press.
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto educativo nacional al 2021*. Lima: Consejo Nacional de Educación - Ministerio de Educación.
- Cotlear, D. (2006). *Un nuevo contrato social para el Perú: ¿Cómo lograr un país más educado, saludable y solidario?* Lima: Banco Mundial.
- Cueto, S., Miranda, A., Lizama, M., & Knowles, C. (2015). *Educación y aprendizaje: resultados iniciales del estudio Niños del Milenio. Cuarta ronda de encuestas en el Perú*. Lima: GRADE.
- Díaz, J., & Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances* (353-402). Lima: GRADE.
- Donas, S. (1998). *Protección, riesgo y vulnerabilidad. Sus posibles aplicaciones en la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación de la salud integral de los/las adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud, 2ª versión preliminar.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying Teachers' Lives and Experience. Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology, 357-382. En Feiman-Nemser, S., & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. En M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Choque-Larrauri, R., Espezuza-Berrios, L. y Espinoza-Lecca, E. (2015). ¿Qué significa ser profesor en el Perú? En *Evidencia para una política de inversión en el talento*, Vol. 2. Hans Contreras Pulache Editor. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Ministerio de Educación.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A. & Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 116-125.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Goodson, I. (2014). Investigating the life and work of teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(2), 28-47.
- Hernández, F. & Goodson, I. (Eds.) (2004). *Social geographies of educational changes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (*Coords.*) *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. (pp. 13-22). Barcelona: Universitat de Barcelona. Esbrina-Recerca. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). Perú: *Indicadores de violencia familiar y sexual 2000-2017*. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1465/libro.pdf
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research, 79*(1), 491-525.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. (pp. 23-33). Barcelona: Universitat de Barcelona. Esbrina-Recerca. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>
- López de Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado 14*(3), 149-164
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, V. A., Fornés, J., & Fernández, M. C. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: Ediciones UIB.
- Ministerio de Educación (2014). Paz Escolar: Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar. Recuperado de: <http://pazescolar.pe/violencia-escolar/definicion.html>
- Ministerio de Educación (2016). Encuesta Nacional a Docentes ENDO. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-a-docentes-endo.php>
- Mizala, A. & Ñopo, H. (2016). Measuring the relative pay of school teachers in Latin America 1997-2007. *International Journal of Educational Development, 47*, 20-32.
- Pistrang, N. y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. In H. Cooper, P., Camic, D., Long, A., Panter, D. Rindskopf, & K. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (pp. 5-18). Washington: American Psychological Association.
- Portal del Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Docentes de "Escuela Amiga" inician diplomado para mejorar la convivencia escolar*. Disponible en: <http://goo.gl/by9MJm> (Consulta: 28/04/2018)
- Rivera-Holguín, M. & Velázquez, T. (2017). Políticas de atención en salud: lejos de promover bienestar emocional y justicia. En J. Ansión, A. Peña, M. Rivera Holguín & A. Villacorta. *Justicia intercultural y bienestar emocional. Restableciendo vínculos* (pp.243-264). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rivera-Holguín, M., & Velázquez, T. (Eds.) (2015). Trabajo con personas afectadas por violencia política: Salud mental comunitaria y consejería. Lima: Maestría en Psicología Comunitaria PUCP, UARM, UKL.
- Rivera-Holguín, M., Velázquez, T., Custodio, E. & Corveleyn J. (2018). Improving community mental health services for people affected by political violence in Ayacucho, Perú, *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 46*(1), 100-112. DOI: 10.1080/10852352.2018.1386352
- Rodríguez, E., Oramas, A., & Rodríguez, L. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores, 15*(1), 2-16.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology, 29*(4), 8.
- Siegrist, J. (2007). Psychosocial factors and stress. En G. Fink (Ed.), *Stress Consequences mental, Neuropsychological and socioeconomic*. San Diego: Academic Press.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457-477.
- Trigoso, A. M. (2016). Procesos psicosociales comunitarios en docentes de escuelas públicas y docentes PUCP a partir del Diplomado en Educación Socio Emocional para la convivencia escolar (Tesis de Maestría). Maestría en Psicología Comunitaria PUCP.
- Unda, S., Sandoval, J., & Gil- Monte, P. (2007). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en maestros mexicanos. *Información psicológica, 91-92*, 53-63.

Recuperado de [http://
www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/
leonardo/article/view/264](http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/264)

- Van Petegem, K., Creemers, B. P., Rossel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction, 40*(2), 34-43.
- Velázquez, T., Rivera-Holguín, M., & Custodio, E. (2015). 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.
- Velázquez, T. y Valdez, R. (2013). Una propuesta de salud mental comunitaria frente a la violencia social. *Revista de Ciencias Sociales 25*,130-143.

