

JULIO 2020 N°12

Una aproximación a la violencia en escuelas primarias multigrado de zonas rurales de Piura, Cajamarca y Loreto

Gabriela Arrunátegui Martínez

En el año 2019, el Proyecto CREER desarrolló un estudio cualitativo sobre las prácticas pedagógicas y de género en 12 instituciones educativas multigrado de primaria, con un máximo de tres docentes, en Piura, Cajamarca y Loreto. El estudio buscó comprender las diversas dinámicas pedagógicas y de género que se llevan a cabo en estas escuelas rurales. Este artículo presenta algunos de los hallazgos de dicho estudio, específicamente sobre la violencia en el entorno escolar y las respuestas (o no) de las y los docentes para prevenirla, identificarla y atenderla.

Palabras clave

escuela rural,
escuela multigrado,
enseñanza primaria, violencia escolar.

La serie "Aportes para el Diálogo y la Acción" busca aportar al diálogo y a la reflexión sobre temas relevantes para la educación rural, así como apoyar la toma de decisiones.

1. Introducción

Según la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (Enares) de los años 2013, 2015 y 2019, en el Perú la trayectoria de vida de las niñas, niños y adolescentes (NNA) de entre 9 y 11 años

de edad está marcada por la violencia. Se sabe, por ejemplo, que, en el 2019, un 66.2% de NNA sufrió alguna vez violencia física o psicológica en una institución educativa (INEI 2020).

Por su parte, el Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar (SÍSeVe) del Ministerio de Educación (Minedu) indica que entre setiembre del 2013 y enero del 2019, el 53% de casos (20 694) reportados a escala nacional correspondió a violencia entre pares, y el 47% (18 621) a agresiones por parte del personal de la institución educativa contra las y los estudiantes. De otro lado, la Enares del 2019 muestra que el 68.5% de NNA ha sido víctima de violencia física o psicológica por parte de las personas con las que vive alguna vez en su vida (INEI 2020).

Diversos estudios de corte cuantitativo y cualitativo sugieren que la violencia física hacia niñas y niños es mayor en la zona rural que en la urbana, tanto en el ámbito de la escuela (Ogando y Pells 2015; Miranda 2016; Rojas 2019) como del hogar (50.8% frente a 37.5%) (Benavides et al. 2011). Encontramos, entonces, que los NNA están expuestos a situaciones de violencia tanto en el lugar donde estudian como en el lugar donde viven, y que esta situación es aún más grave en el área rural.

En respuesta a esas y anteriores constataciones, en el año 2011 se promulgó la “Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas” (Ley 29719, 2011)¹. En el 2012, se emitió el Plan Nacional de

Acción por la Infancia y la Adolescencia (PNAIA 2012-2021)², que vincula las políticas en materia de infancia y adolescencia a los enfoques de derechos, equidad, ciclo de vida, intercultural y de género (Muñoz 2020). Ese año también se elaboraron los “Lineamientos para la prevención y protección de los y las estudiantes contra la violencia ejercida por personal de las instituciones educativas”³, que fomentan ciertas conductas, tales como la confidencialidad, el buen trato y la no revictimización de las y los estudiantes afectados. Un año después, en el 2013, en el contexto de la Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar “Paz Escolar” (2013-2016), se creó el portal SÍSeVe – Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar. En el 2015 se promulga la “Ley que prohíbe el uso de castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes”. Luego, en el 2018, mediante el Decreto Supremo 004-2018-Minedu se aprueban los “Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” y se elaboran los “Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes”. Este último documento propone el uso de procedimientos diferenciados según tipo de violencia (psicológica, física o sexual) y según agresor (entre estudiantes o por parte del personal de la

¹ No es hasta un año después que se aprueba su reglamento mediante DS 010-2012-ED. Véase: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118255-010-2012-ed>

² Aprobado mediante DS 001-2012-MIMP. Véase: <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pnaia.php>

³ Se crea mediante la Directiva 019-2012-Minedu/VMGI-OET. Véase: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/171694-019-2012-minedu-vmgi-oet>

escuela hacia estudiantes), así como cuatro pasos a seguir para atender la violencia: acción, derivación, seguimiento y cierre. A pesar de contar con la Política Nacional de Igualdad de Género⁴ (2019) y la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (2018), los lineamientos y protocolos actualmente no han sido reestructurados a la luz de los enfoques de género e interculturalidad.

Por otro lado, en la actual emergencia sanitaria

a causa de la COVID-19, y debido al forzado tránsito de una educación escolar presencial a una educación a distancia desde los hogares, la violencia familiar parece haberse incrementado. Los equipos itinerantes de urgencia⁵ del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) reportan a través del programa Aurora⁶ que, desde el inicio del estado de emergencia nacional hasta el mes de mayo, se han atendido 4307 casos de violencia, de los cuales 1114 corresponden a NNA de entre 6 y 17 años.

Todo ello nos lleva a reflexionar sobre la violencia en el entorno educativo, entendida como una acción que ocurre no solo en la escuela, sino también en la comunidad y el hogar, que repercute en el bienestar, motivación y aprendizaje de niñas, niños y adolescentes. Surgen de inmediato preguntas tales como si logran las y los docentes identificar la violencia en la escuela y cuán pertinentes son las normativas al respecto en el contexto actual.

En esa línea, resulta necesario aproximarse a la complejidad de la violencia desde los enfoques transversales que se proponen en el Currículo Nacional de Educación Básica (2016): el enfoque de derechos, que reconoce la igualdad de derechos y deberes de todas las personas; el enfoque de género, que reconoce que la violencia (física, psicológica o sexual) se manifiesta y afecta de maneras distintas en

niñas que en niños; y el enfoque intercultural, que implica tomar en cuenta en la organización de la enseñanza, los contextos escolares, comunitarios y familiares en los que se educa (Rojas 2019). Para ello, el presente artículo describe la situación de violencia en escuelas primarias multigrado de zonas rurales visitadas en el año 2019 por el equipo de CREER, así como las respuestas de sus docentes.

⁴ Decreto Supremo Nro. 008 - 2019 – MIMP. Véase:

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/305292/ds_008_2019_mimp.pdf

⁵ Creados para atender casos de violencia durante el estado de emergencia nacional.

⁶ Programa Nacional para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres e Integrantes del Grupo Familiar del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, que tiene como finalidad diseñar y ejecutar a escala nacional acciones y políticas de atención, prevención y apoyo a las personas involucradas en hechos de violencia familiar y sexual. Véase: <https://www.mimp.gob.pe/omep/estadisticas-violencia.php>.

La metodología de investigación fue de corte cualitativo, empleando un enfoque etnográfico para profundizar la observación y el análisis de las prácticas pedagógicas y de género en las escuelas. Se seleccionó 12 escuelas multigrado en zonas rurales castellanohablantes: 4 en la región Piura, 4 en Cajamarca y otras 4 en Loreto. Todas tenían un tipo de ruralidad 2 y 3⁷ y un máximo de tres docentes. Se utilizaron

como instrumentos guías de observación etnográfica y entrevistas semiestructuradas. De acuerdo con el protocolo de ética de GRADE, el consentimiento informado y la confidencialidad primaron en todo el proceso de investigación, razón por la cual en este artículo se ha protegido los nombres de las y los docentes sustituyéndolos por seudónimos, así como omitido los nombres de las escuelas.

2) La violencia en el entorno escolar

La mayoría de las y los docentes buscaba promover una convivencia saludable en las escuelas que visitamos, y las normas al respecto eran clave para ello. Todas las aulas contaban con un cartel con reglas de convivencia elaborado por docentes y estudiantes al inicio del año escolar. Sin embargo, pudimos observar una serie de limitaciones.

Por un lado, la ritualización y repetición de uso de estas normas, como tantos otros ejercicios

de “aprendizaje escolar”, ocasionaban que las y los estudiantes las memorizaran, lo que no bastaba para desarrollar las competencias ligadas al desarrollo ético y autónomo que busca promover el Currículo Nacional de Educación Básica (2016). Y es que, como menciona Sánchez (2020), el desarrollo de una conciencia ética, o de la autorregulación, no surge de la repetición de pautas morales, sino de los procesos de reflexión colectiva entre docentes y estudiantes.

⁷ Existe una división en rural 1, 2 y 3 asumida por el Minedu según la distancia en la que se encuentra la institución educativa de los centros urbanos y el número de habitantes. Rural tipo 1: IIEE en centros poblados con un máximo de 500 habitantes, ubicadas a más de dos horas de distancia de capital de provincia más cercana, Rural tipo 2: IIEE en centros poblados con un máximo de 500 habitantes, ubicadas a una distancia mayor a 30 minutos y a un máximo de 2 horas de la capital de provincia más cercana, o más de 500 habitantes a más de 2 horas de la capital de provincia más cercana, Rural tipo 3: IIEE en centros poblados con más de 500 habitantes, ubicadas a un máximo de dos horas de distancia de capital de provincia más cercana, o con un máximo de 2,000 habitantes y a un máximo de 30 minutos de distancia de la capital de provincia más cercana (Decreto Supremo 013-2018-Minedu, que aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales).

Por otro lado, el uso de las normas de convivencia para corregir casos de “mal comportamiento”, tales como desorden en el aula, bulla, discusiones entre estudiantes, etc., no necesariamente servía de guía para que las y los docentes identificaran, solucionaran y previeran casos de violencia física, psicológica, sexual o de género.

TIPOS DE VIOLENCIA EN EL ENTORNO ESCOLAR

Violencia psicológica

Maltrato psicológico que se comete hacia un estudiante para controlarlo y/o manipularlo.

Violencia sexual

Acto de índole sexual propiciado por el agresor para su satisfacción, sin el consentimiento de la otra persona (puede haber o no contacto físico).



Violencia física

Acción que causa o puede causar daño a la integridad corporal y a la salud de un estudiante, incluso de forma grave.

Violencia de género

Actos judiciales perpetrados en contra de una persona sobre las diferencias que la sociedad asigna a hombres y mujeres.

Fuente: adaptado de los “Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” (Minedu 2017) y del estudio Violencia escolar en América Latina y el Caribe (Unicef 2011).
Elaboración propia.

Luego de un mes de trabajo de campo en cada región, los hallazgos evidencian la presencia de diversas formas de violencia en la vida de las

niñas y niños de las escuelas rurales multigrado visitadas, ejercidas tanto en la escuela como en los contextos comunitarios y familiares⁸. En la

⁸ Supimos de dos casos de violencia sexual contra menores en las escuelas que visitamos en Loreto. En el primer caso, la familia se encargó de buscar justicia y la escuela no intervino. En el segundo caso, tras la denuncia de la familia, algunos docentes intentaron brindarle consejos de corte legal. Ambos fueron casos que no solo afectaron a las estudiantes y sus familias, sino a toda la comunidad educativa, en especial a las docentes que enseñaban a las víctimas. La falta de capacitación y acompañamiento técnico para el uso de los protocolos de violencia escolar generaba una serie de dudas y temores entre las docentes.

escuela, se pudo identificar formas de violencia tanto entre pares como del personal de la institución educativa contra las y los

estudiantes, llevadas a cabo en diversos ambientes, como el salón de clases, el patio de recreo o el comedor de Qali Warma.

a) En el salón de clases

Se observó que en clases eran frecuentes los insultos y humillaciones que aludían a la apariencia física o la capacidad intelectual de las y los estudiantes. Se pudo identificar que

esta práctica era recurrente entre los propios escolares, aunque también podía darse de docentes a estudiantes, como se muestra a continuación:

Observación en el aula

Región: Cajamarca

Fecha: 23/10/2019

Docente: Carlos

Luego de haber leído un texto en clase, el docente comienza a hacer preguntas a sus estudiantes. Tras escuchar sus respuestas, hace "bromas" que buscan humillar:

Docente: ¿Ya no viajan en burro?

Niñas y niños: [sonríen]

En la siguiente actividad, un estudiante no está participando del trabajo grupal, el docente se le acerca y le dice:

Docente: Y... ¿estás cansado?

Estudiante: No, profe.

Docente: De tanto pensar [risas].

Asimismo, se observó que la práctica de esconder los útiles escolares (cuadernos, lapiceros, etc.) de sus compañeros era común entre las y los estudiantes, principalmente en las escuelas de Loreto y Piura. Cuanto este incidente no era atendido por las y los

docentes, la situación se agravaba al punto de poder llegar a los golpes entre estudiantes.

Observación en el aula

Región: Piura

Fecha: 10/10/2019

Docente: Yeslina

Mientras la docente dicta la clase, un niño tira al aire los útiles escolares de un compañero. El agraviado le cuenta a la profesora lo que ocurre, pero ella no le presta atención y continúa con la clase. Al ver que nada le sucede, el niño que ha cometido el acto de violencia golpea al otro en la espalda.

En general, se observa que las niñas y los niños dedican más tiempo a jugar y a molestarse que a la clase.

Estas situaciones no solo mellan el buen clima del aula, sino también el ritmo de la clase y la posibilidad de aprender, llegando incluso a

ocasionar rechazo a formar grupos mixtos de trabajo, como puede verse en el siguiente diálogo.

Entrevistadora: ¿Qué tal es la relación entre los alumnos de quinto y sexto?

Niñas: Bien [dicen varias alumnas].

Entrevistadora: Y sobre los grupos en clases, ¿les gustaría que fuesen separados?

Niñas: Sí [dicen varias alumnas].

Entrevistadoras: Entonces, ¿les gustaría que fuera chicos por un lado y chicas por otro?

Niñas: Sí [dicen varias alumnas]. Los chicos son muy molestosos.

(Conversaciones con estudiantes mujeres de Piura)

b) En el patio de recreo

El patio de recreo es otro espacio en el que se evidenció violencia física y psicológica, principalmente de niños contra niñas, a través de insultos del estilo de "Tú no sabes jugar", del uso de apodosos y de empujones. Se pudo observar que, durante el recreo, en la mayoría

de las escuelas los niños jugaban fútbol, mientras que las niñas se sentaban alrededor de la loza deportiva o iban a visitar a la madre de familia que se encontraba en el comedor de Qali Warma. Esta división de actividades, mencionaron las niñas de Piura y Cajamarca, se

debía a que los niños “jugaban muy tosco”, lo que las hacía sentirse inseguras.

A continuación, un ejemplo de esta situación:

Entrevistadora: ¿Qué tal se llevan con sus compañeros más grandes? [le pregunta la entrevistadora a las niñas]

Niñas: No nos llevamos bien.

[Intervienen en la conversación dos niños]

Niños: Es que ellas nos pegan. A la mayoría nos pegan con palo.

Niñas: Ellos agarran palo y nos corretean y por eso nosotras les mandamos un pelotazo.

Entrevistadora: ¿Ustedes les pegan? [le pregunta la entrevistadora a una niña]

Niñas: Sí, ¡agarramos la pelota y les tiramos!

Niños: Con esto le pegamos [muestran la tabla con la que le pegan a las niñas]

(Conversación con niñas y niños de una escuela de Piura)

Otro caso de agresión entre estudiantes fue el que observamos en una de las escuelas de Piura, donde niños de quinto y sexto grado encerraron a un compañero en el cubículo del baño. Este espacio no contaba con la supervisión de ningún profesor o profesora, algo que no necesariamente se debe a falta de interés, sino a las múltiples funciones que debe cumplir un docente de escuela multigrado rural. Como afirmó la directora de una de las

escuelas de Cajamarca: “Nosotros somos todo, señorita, docentes, personal de limpieza. No somos como las escuelas polidocentes que tienen personal aparte. Acá hay que ingeniárselas”. Así, las y los docentes de las escuelas rurales visitadas tenían que aprovechar los minutos del recreo para limpiar el salón, supervisar la preparación de alimentos de Qali Warma y atender sus necesidades personales.

c) En el comedor de Qali Warma

La mayoría de las y los docentes entrevistados se posicionó desde un enfoque de igualdad de derechos y deberes entre hombres y mujeres. Esto se traduce, discursivamente y en algunos

casos en la práctica, en una división de las tareas en el aula o en el comedor de Qali Warma en la que no importa si se es hombre o mujer.

Docente: Por ejemplo, usted me pregunta: ¿los niños también van a limpiar, las niñas también? Sí, todos realizan las actividades por igual en mi escuela. En mi escuela, no porque sea hombre no me va a ayudar a barrer. Pero gracias a Dios tengo mis niñitos que me ayudan en todo [...] desde pasar una escoba, hasta ayudarme con los alimentos de Qali Warma, llevarlos a la cocina, desde las actividades más pequeñas.

(Docente Luciana, Piura)

Sin embargo, no es suficiente hablar de igualdad de oportunidades⁹. Se requiere de un enfoque de género que cuestione y visibilice las desigualdades y las relaciones de poder que existen en hombres y mujeres en todas sus diversidades (Scott 1986 y 2011; Stromquist 2006), pues de lo contrario no se llegará a transformaciones reales en las prácticas cotidianas (Pérez 2020).

Un claro ejemplo de la falta de perspectiva de igualdad de género fue el observado en el

comedor de una de las escuelas de Cajamarca. Por lo general, eran las madres de familia las que preparaban y servían los alimentos a estudiantes y docentes. No obstante, también se pudo ver que las niñas de grados mayores eran las seleccionadas por las docentes para servir los alimentos a sus compañeros y al docente varón. Es decir, si bien hay un discurso de igualdad en la división de tareas, en la práctica aún podemos encontrar desigualdades de género que sitúan a las niñas en actividades principalmente domésticas.

Observación en la cocina/comedor de Qali Warma

Región: Cajamarca

Fecha: 09/10/2019

A mediodía comienza el recreo y la repartición del almuerzo. Las dos docentes se acercan a la cocina de Qali Warma para supervisar que la comida esté lista, mientras que el docente hombre se sienta en una banca a esperar que le sirvan.

La directora de la escuela, que a su vez es docente de quinto y sexto, les pide a las niñas mayores que, por favor, le lleven el plato al docente. Mientras tanto, los niños varones de grados mayores y menores están jugando, a la espera del almuerzo.

⁹ Según John Roemer, esta igualdad significa garantizar el desarrollo de las capacidades de las personas, de tal manera que circunstancias como el género, la etnia, el lugar de nacimiento o el entorno familiar, que están fuera del control personal, no ejerzan influencia sobre las oportunidades de vida de una persona ni sobre los resultados de los esfuerzos que realiza (Política Nacional de Igualdad de Género 2019).



3) Respuestas de las y los docentes frente a la violencia en el entorno escolar

La respuesta de las y los docentes es clave para atender y prevenir los diversos tipos de violencia que puede haber en el entorno escolar. Los testimonios recogidos, sin embargo, dan cuenta de docentes que no

perciben la violencia que pueden estar viviendo sus estudiantes: por el contrario, existe una fuerte naturalización de la violencia, principalmente de la que se ejerce en prácticas y relaciones cotidianas.

Docente: No es que existe el bullying ¿no?, sino que [...] se da esto de los apodos, a veces uno le dice al otro, a veces se jalan, a veces se tiran.

Entrevistadora: ¿Eso es entre niños o usted puede verlo más de niños a niñas?

Docente: De hombres a mujeres. Pero se puede decir que al final de todo no llega la violencia, no se llega a las manos, no se llega a eso, ¿no? Sino solamente creo que es parte de las costumbres o de la forma de vivir de allá, porque yo veo que en los mismos padres también se juegan de esa manera ¿no? [...] pero a la larga llegan a ser buenos, siguen siendo buenos amigos, ¿no?

(Docente Alberto, Piura)

Docente: No, acá el bullying no existe, no lo conocen.

(Docente Néstor, Cajamarca)

La naturalización de la violencia limita no solamente la posibilidad de actuar contra el maltrato, sino también de prevenirlo, evitando que se reconozcan “señales de alerta” que

sugieren que niñas y niños pueden estar sufriendo violencia, como se ve en el siguiente testimonio:

Entrevistadora: ¿Usted cómo ve la relación entre los padres y los niños? ¿Cree que es una relación buena o es un poco violenta?

Docente: Bueno, le diré esto, amiguita, quizás ahí no lo puede decir, porque no he ido a sus casas, la mayor parte sé yendo a sus casas. Ahora, si no están en sus casas, ¿cómo sabemos?

Entrevistadora: Porque le cuentan o los ve tristes o lo ve en alguna señal.

Docente: No, ah, no, pues, ya eso lo comunica el niño. Si tú le preguntas: "¿Qué te ha pasado?", el niño te dice: "No, nada"; "¿Te ha pegado tu papá?", "No, no me ha pegado", dice; "Convérsame", le digo, "Nada, profesor", me dice. No podemos seguir al niño porque no podemos estar preguntando también, porque es malo, el profesor viene de chismoso [risas].

(Docente Carlos, Cajamarca)

Cabe resaltar que sí hay docentes que perciben las señales de alerta ante situaciones de violencia y que saben que se puede reportar estos casos que afectan a sus estudiantes:

Docente: Parece que el niño pequeño es más inocente [...] y el grande, ya no, pues, ya es más resabido, ya no te dice, así peleen la mamá y el papá, ya no te dice, ya.

Entrevistadora: ¿Cómo hace usted para poder ayudarlo? Porque a veces pueden tener una situación en casa que no lo dice, pero ¿se nota en las actitudes?

Docente: Se nota...

Entrevistadora: ¿Usted cómo lo nota?

Docente: En la tristeza, pues [...] es triste, no quiere nada [...] ni jugar [...] Sí nos damos cuenta, solo que a veces [...] son cosas delicadas también, como meterse con la familia. Ahorita tenemos, por ejemplo, en la escuela, ¿cómo se llama esto?... la convivencia... para reportar esos casos, pero es bien complicado también [...].

(Docente Marisol, Cajamarca)

4. Reflexiones finales

Encontramos que la violencia física, psicológica y de género está presente en las escuelas de las tres regiones visitadas, así como también la violencia sexual, pese a que no se

ahondó en ella. La violencia psicológica es la que predomina, especialmente a través de insultos, burlas y humillaciones; por lo general, es un maltrato que se da entre estudiantes, más frecuente de niños a niñas. Igualmente se encontró casos en los que las niñas están expuestas a una discriminación por género, mediante la cual se las asocia con roles socialmente construidos como femeninos, como lo que observamos en el comedor de Qali Warma y en el patio de recreo. Por su parte, la violencia física es más común entre varones que entre mujeres.

En general, las y los docentes entrevistados no cuentan con herramientas suficientes para identificar y atender estos casos de violencia en el entorno escolar. Por el contrario, han naturalizado la violencia al punto de no reconocerla y categorizarla como “bromas entre compañeros”, o inclusive de atribuirla a las costumbres de las comunidades rurales de los padres y madres de familia.

La naturalización de la violencia, menciona Rojas (2011) promueve la verticalidad en las relaciones escolares, limita el diálogo y posibilidades de consenso, pero lo más grave es que el estudiante es dejado de lado, cuando este debería ser el centro del quehacer educativo.

Como mencionan Gutiérrez, Bocanegra y Tovar (2011), “la existencia de conflictos en el interior de ambientes educativos no es extraña. No obstante, las formas violentas de resolverlos resultan inadecuadas y agudizan lo que pudo haber sido resuelto de forma pacífica, eficiente

y oportuna” (p. 185). Esto ocurre debido a la falta de una adecuada formación docente sobre el reconocimiento y manejo de la violencia. Pero eso no es todo, como menciona Ordoñez (2020), en un artículo previo a este, para la serie Aportes para el Diálogo y la Acción del proyecto CREER, las y los docentes de estas escuelas rurales, además de tener que lidiar con el conflicto y la violencia en el entorno escolar, se enfrentan a otros retos como son el manejo de la diversidad de grados, edades y formas de aprendizaje. En ese sentido, las y los docentes de escuelas rurales deben de enfrentar la violencia en un contexto culturalmente diverso, con estudiantes de distintas edades, y sin una formación sobre el tema, realidad que no ha sido tomada en cuenta en los “Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” y los lineamientos mencionados inicialmente, por lo que su uso y aplicación tiene limitaciones, sobre todo en escuelas rurales multigrado.



5. Recomendaciones de política

- El Minedu debe promover en la escuela la comprensión y uso de los protocolos de convivencia para erradicar la violencia en el entorno escolar, el Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar (SíseVe) y los enfoques transversales del Currículo Nacional (2016).
- En el caso de las escuelas rurales, el Minedu debe evaluar cuán aplicables son los protocolos en escuelas con una menor densidad de personal y alejadas de los servicios públicos.
- Es necesario impulsar procesos formativos y de acompañamiento para docentes y directivos que les proporcione herramientas para el reconocimiento de la violencia y el manejo de conflictos en el entorno escolar.
- Se requiere transversalizar el enfoque de igualdad de género en los protocolos, lineamientos y procesos formativos que buscan erradicar la violencia en el entorno escolar.

Referencias bibliográficas

Benavides, Martín; Fiorella Risso, María Laura Veramendi y Ana María D'Azevedo (2011). Estudio sobre violencia hacia los niños en contextos de pobreza en el Perú. Inédito. Lima: GRADE.

Decreto Supremo 004-2018-Minedu, que aprueba los "Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes". El Peruano, Lima, 13 de mayo de 2018.

Decreto Supremo 001-2012-MIMP, que aprueba el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021. El Peruano, Lima, 14 de abril de 2012.

Decreto Supremo 010-2012-Minedu, que aprueba el reglamento de la Ley 29719, "Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas". El Peruano, Lima, 3 de junio de 2012.

Decreto Supremo 013-2018-Minedu, que aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales. El Peruano, Lima, 14 de diciembre de 2018.

- Decreto Supremo 013-2019-Minedu, que aprueba la Política Nacional de Juventud. El Peruano, Lima, 23 de septiembre de 2019.
- Directiva 019-2012-Minedu/VMGI-OET aprobada por Resolución Ministerial 0519-2012-ED. El Peruano, Lima, 21 de diciembre de 2012.
- Gutiérrez, Carolina, Lorena Bocanegra y Robert Tovar (2011). Resolución de conflicto en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. Hallazgos, 8 (16), 183-201.
- INEI– Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (Enares) 2013 y 2015 (principales resultados). Lima: INEI.
- INEI– Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020). Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (Enares) 2019. Lima: INEI.
- Ley 29719, “Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas”. El Peruano, Lima, Perú, 25 de junio de 2011.
- Minedu – Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de Educación Básica. Lima: Minedu.
- Minedu – Ministerio de Educación (2017). “Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes”. Lima: Minedu.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2019). Política Nacional de Igualdad de Género (PNIG) (2019). Disponible en: <https://bit.ly/2XfLKa3>
<http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/279>
- Miranda, Alejandra (2016). El uso del castigo físico por parte del docente y el rendimiento de los estudiantes en la sierra peruana. Avances de Investigación, 21. Lima: GRADE. Recuperado de
- Muñoz, Fanni (2020). Diagnóstico sobre la situación de violencia de género hacia mujeres y el embarazo adolescente en escuelas de la provincia de Cangallo, Ayacucho. Lima: Unesco.
- Ogando, María José y Kirrily Pells (2015). Corporal punishment in schools: Longitudinal Evidence from Ethiopia, India Peru and Viet Nam. Innocenti Discussion Paper, 2015-02. Florencia: Unicef Office of Research.
- Ordoñez, Álvaro (2020). Percepciones y expectativas de docentes y familias rurales sobre las escuelas multigrado. Serie Aportes para el Diálogo y la Acción. Lima: GRADE y Proyecto CREER.

Pérez, Guadalupe (2020). Transversalización del enfoque de género en organizaciones y proyectos sociales. Definiciones y orientaciones básicas. Lima: GRADE y Proyecto CREER.

Rojas, Vanessa (2011). "Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas". Percepciones sobre disciplina y autoridad en una escuela secundaria pública en el Perú. Documento de Trabajo, 70. Lima: Niños del Milenio y Young Lives.

Rojas, Vanessa (2019). "Cualquier cosa nos puede pasar". Dos estudios de caso sobre experiencias de violencia contra niñas durante el curso de sus vidas. Documento de Trabajo, 97. Lima: Niños del Milenio y Young Lives.

Sánchez, María José (2020). El lugar de la pregunta, la autoridad y la autonomía en la escuela peruana: aportes para el desarrollo de "la disciplina" que necesitamos. Serie Aportes para el Diálogo y la Acción. Lima: GRADE y Proyecto CREER.

Scott, Joan (2011). Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis? *Diogenes*, vol.57, February (1) 7–14. (1986). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (p. 265). México: PUEG.

Stromquist, N. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educação & Sociedade*, 27, 95, pp. 361-383.

Unicef (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: autor. Recuperado de: http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf

