



www.adunca.com.ar

Grandes unidades escolares y violencia: modelo para desarmar

Carlos Martin Benavides Abanto

I. INTRODUCCION

El viejo Durkheim decía que es difícil concebir una sociedad sin violencia, pues a pesar que se pueda alcanzar un alto grado de "moralidad social" siempre aparecerán formas de conducta que afectarán la sensibilidad colectiva. No obstante, muy distinta es la situación en que la violencia llega a institucionalizarse y a provocar daños más intensos a la colectividad. En este caso, la violencia deja de ser "normal" y pasa a ser "anormal", desde el punto de vista de las convenciones que en ese momento regulan - se supone- la vida social.

En el Perú, durante aproximadamente 12 años, la colectividad tuvo que soportar la institucionalización de la violencia senderista. No obstante, en los últimos años, la pacificación dejó de ser una esperanza y se convirtió en una realidad. El enemigo "ideológico" había desaparecido.

A pesar de ello, y aún no recuperados del "trauma" anterior, la misma colectividad se ve afectada por un nuevo fenómeno, el cual nuevamente supera los límites de lo normal: el de la violencia juvenil o la participación juvenil en hechos en los que hay violencia. Así, algunos de los últimos acontecimientos llamativos en la vida pública del país han estado vinculados a jóvenes: un partido de fútbol es suspendido debido a agresiones de las barras a los jugadores; menores de edad protagonizan un motín en un reformatorio; y es develado un grupo terrorista cuyos integrantes eran en gran parte jóvenes menores de edad.

Todavía más preocupante es que la propia institución encargada de transmitir a las nuevas generaciones las ideas que garantizan la vida en sociedad, no sea ajena a la violencia. En la escuela se desarrollan agresiones tanto hacia dentro como hacia fuera de ella. Esto lo podemos percibir tanto a través de las peleas y agresiones entre niños de una misma escuela, como a través de la formación de "pandillas" escolares. Al terminar el horario de clase, éstas últimas suelen enfrentarse en la vía pública.

Esta situación ha provocado reacciones apresuradas, confundiendo el anterior "enemigo ideológico" por un nuevo "enemigo": el "generacional"¹. A pesar que no se trata de un fenómeno que involucre a la mayoría de la juventud peruana, alternativas tales como implementar un "toque de queda" juvenil empezaron a ser discutidas.

No es una casualidad (ni tampoco una causalidad) el que estos hechos correspondan con circunstancias bastante especiales: lo que a la generación actual le

¹ Esta fue una suspicaz lectura de las reacciones hecha por el psicólogo Roberto Lerner.



www.adunca.com.ar

ha tocado vivir es la crisis de un modelo de desarrollo y de orden social, crisis que se expresa en el debilitamiento de las formas de socialización, integración y regulación de la sociedad peruana.

Si bien en todos los cambios generacionales se producen "subculturas de la frustración"², las condiciones a las que ha tenido que enfrentarse la generación de los 90 complejiza aún más la transición: en este contexto tenemos una brecha mucho más marcada entre las expectativas- afectivas, educativas, laborales- normadas socialmente y las posibilidades para que aquellas se realicen.

Por lo tanto, lo que los jóvenes de ahora reclaman angustiosamente es la existencia de un lugar (afectivo, de desarrollo personal y profesional o material) en el que puedan desenvolverse. Si bien algunos pueden vivir con sus familias, otros pueden ir a la universidad o al colegio, o incluso, otros pueden tener una actividad laboral, el problema existente es cuál es el sentido que guarda para ellos la vida familiar, la actividad estudiantil o la misma actividad laboral. Por ejemplo, no basta vivir con los padres. De lo que se trata es que esa convivencia sea afectivamente significativa.

Ante ello, estos sectores juveniles manifiestan su desconfianza hacia lo establecido, rompen con las normas sociales e irrumpen violentamente , de diversas maneras y en distintos lados, tratando de manifestar un "aquí estamos", un "nosotros", un "punto de vista". Una muestra de ello son los "graffittis"-símbolo tradicionalmente vinculado con lo contestatario- que aparecen desafiantes por diversas calles de la ciudad.

No es el objetivo de este documento profundizar en los problemas vinculados con el orden social global que pueden motivar el surgimiento de las manifestaciones juveniles mencionadas. Lo que queremos es trasladar la lectura del fenómeno desde la complejidad y distancia de la sociedad global hacia la cercanía y dinámica de las instituciones.³ Restringir el ámbito de la violencia juvenil al de la violencia escolar y preguntar por qué la escuela es sensible a la violencia y, por lo tanto, qué puede hacer ella para ayudar a contrarrestarla. De esa manera, analizaremos cómo algunos elementos de la estructura y cultura interna de la escuela aportan tanto en los orígenes como en las soluciones del problema de la violencia escolar. No está de más decir que la escuela es sólo una de las instituciones que forman parte de la sociedad y con la cual el joven se relaciona. Por lo tanto, no podemos hablar aquí de causalidades ni en los

² **López, Angela. Ritos Sociales y Liturgias Juveniles de espera. En Díaz Salazar, Rafael y Velazco, Fernando. Formas modernas de religión. Alianza Universidad, Madrid, 1994 .**

³ Para el análisis sociológico, un determinado fenómeno se expresa- y por lo tanto se puede analizar- en distintos niveles: sociedad, instituciones e individuos. Cada uno tiene su propio tiempo, especificidad y no puede por lo tanto ser reducible al otro. No obstante, es posible reconstruir nexos entre lo que sucede en uno y lo que sucede en otro. A pesar que nos situaremos en la escuela como institución, lo que sucede a su interior puede relacionarse con dinámicas sociales más globales y situaciones individuales.



www.adunca.com.ar

orígenes ni en las soluciones. Hay otros espacios institucionales por los que discurre la vida juvenil, tales como la familia, la calle, el trabajo, entre otros. Nosotros vamos a construir asociaciones con hechos que se dan al interior de la escuela.

Hemos priorizado el análisis de las Grandes Unidades Escolares (GUE), pues los hechos de violencia escolar se desarrollan fundamentalmente en ellas.

II. EL ORIGEN DE LAS GUE.

" Inclino patriota Mariano Melgar
tu ejemplo vive en los siglos
y tu espada ilumina auroras
a esta juventud que son esperanzas.
Los andes son tu pedestal,
para tus hechos epopéyicos,
eres en el tiempo oración triunfal,
gran señor de histórica prestancia,
esta juventud es fe y constancia,
y tu acción libertaria auroral,
nuestras almas día a día escancian
en nuestro colegio altar del saber".⁴

a) masificación: integración nacional y homogeneización cultural.

Fines de la primera mitad de este siglo e inicios de la segunda es la época en la que se originan las GUE como parte de una reforma de la educación peruana en la que empieza la masificación de los centros educativos de enseñanza secundaria. Dicha expansión puede ser leída como el intento de nuestro país -como muchos otros- por lograr construir una comunidad nacional. La escuela se convertiría así en uno de los pilares fundamentales en la construcción del Estado-Nación⁵. Para Juan Mendoza - Ministro de Educación de la época- el objetivo de la política educativa era el de "integración social y superación nacional".

De otro lado, el Perú de la época empezaba a dejar de ser predominantemente rural al incrementarse -gracias las migraciones internas- la población urbana. Empezaba así la "ruralización de lo urbano", la que acompañada de los inicios de la política de industrialización y del consecuente surgimiento de nuevos actores, modificaban el rostro social de la ciudad. Para las elites dominantes, las modificaciones

⁴ Himno del Colegio Mariano Melgar .

⁵ Mientras que en 1940, la población censal de quince años o más con algún año de secundaria era de 4.7%, en 1961 era de 11.2. Arregui, Patricia. Dinámica de la Transformación del Sistema Educativo en el Perú. En Notas para el Debate No 12. GRADE, 1994. Sobre la relación entre masificación educativa y construcción de Estados Nacionales: Meyer, John; Ramirez Francisco; Soysal Yasemin. World Expansion of Mass Education. Sociology of Education Vol. 65, April 1992, Number 2.



www.adunca.com.ar

mencionadas se convertían en una amenaza a la división estamental de la sociedad, a la organización social en la que "cada cosa tenía su lugar"⁶.

Dicho lo cual, creemos que el modelo original de las GUE puede ser entendido también -en términos culturales- como parte del intento de las elites criollas de uniformizar a los grupos inmigrantes diversos a partir de la implementación de formas criollas de interacción⁷. Detrás de dichas formas estaba el intento de mantener ordenada una sociedad limeña que empezaba a borrar su "tradición" y a construir prácticas sociales a partir de la vivencia cotidiana del presente⁸.

No es casual por ello que las GUE se caractericen por la imagen de orden y quietud que su arquitectura y tamaño tipo "cárcel" intenta transmitir; por magnificar el "pasado glorioso" de nuestras elites; por la necesidad del respeto y la deferencia -rasgos fundamentales de la cultura criolla -que permanentemente intentan transmitir a los estudiantes; por llevar nombres de héroes y recordar sus "epopeyas" como expresión de la "peruanidad patriótica" que no debe dejarse de lado. En palabras del General Mendoza, la educación debía ser "peruanista": " El amor a la tierra y el culto de la Historia Patria constituyen bases esenciales de la educación nacional. Esa tierra es no sólo el paisaje nativo, sino el amplio suelo patrio, teatro de la vida y hazañas de nuestros antepasados gloriosos, y escenario de las luchas y empresas de las generaciones futuras"⁹.

b) formación de elites y prestigio social.

Las GUE escolares se caracterizan por el prestigio que los acompaña. Y es que a pesar de su carácter masivo estas GUE tenían como objetivo el de "corregir la mediocridad y el acomodo, formando verdaderas elites, sin discriminación, animadas de aguda sensibilidad y espíritu de superación e imbuidas de convicciones, sinceridad y entereza"¹⁰.

⁶ Recordemos "Conversación en la Catedral" de Mario Vargas Llosa y la famosa frase de Zavalita: ¿En qué momento se jodió el Perú? Este reclamo de los sectores criollos, está dirigido hacia los cambios que estamos mencionando en los años 50.

⁷ Sobre los procesos de homogeneización cultural. Ver Shaedel , Richard. De la homogeneización a la heterogeneización. En Apuntes 12. Universidad del Pacífico. 1982.

⁸ En las zonas rurales el afán integracionista y homogeneizador era mucho más explícito a través del apoyo a los núcleos escolares campesinos. Eran una " solución elemental y extensiva que está destinada a penetrar en las comunidades campesinas , a romper el aislamiento y a incorporar a la civilización y al trabajo a la masa indígena". Mendoza, Juan. Nuevo Potencial para la Educación Peruana. Lima, Perú, 1956.

⁹ Plan de Educación Nacional. Ministerio de Educación Pública. Lima, 1950.

¹⁰ Mendoza, Juan. Nuevo Potencial para la Educación Peruana. Lima, Perú.1956.



www.adunca.com.ar

Muchos de los peruanos que ocupan lugares importantes en la escena pública estudiaron en dichos colegios: el presidente de la república y el primer ministro son dos de los más ilustres.

A partir de sus recuerdos, estos personajes permiten que el prestigio siga acompañando a las GUE. Debido a ello, muchas de las familias ubican a sus hijos en esas escuelas pensando en que serán tan bien educados como las personas exitosas lo fueron anteriormente¹¹.

c) "autoritarismo y masculinidad".

Los peruanos deberíamos responder colectivamente a la siguiente pregunta: ¿Por qué nuestros héroes son todos militares?; ¿Porqué no construimos otros modelos de identificación social? En primer lugar, detrás de la reproducción de esas figuras patriotas está la preocupación de algunas elites de reproducir esa "peruanidad" de los años 50 que se ha ido derrumbando poco a poco. Y como ya hemos dicho, ésta última no es más que un intento de recuperar el orden perdido, la "arcadia colonial".

No obstante, otro elemento a tomar en cuenta es la larga tradición de gobierno militares que acompañaron nuestra historia republicana. Pues bien, las GUE se contagiaron del discurso impersonal, épico y muchas veces autoritario de los militares. Desde el nombre de algunos de los colegios, la manera cómo se organiza internamente la escuela (brigadiers, filas), la impersonalidad de lo masivo y el que los estudiantes sean llamados no por su nombre sino por su apellido, el modelo funciona como si fuera un establecimiento militar.

De otro lado, en esos espacios, se van construyendo estereotipos sexuales. No hay GUE mixtas. Estas, dados sus nexos con lo militar y su construcción de estereotipos sexuales, terminan siendo espacios en los que se reproduce una práctica masculina específica que definiremos más adelante.

III. DE LA GLORIA AL OCASO: LAS GUE EN LOS 90 Y LA VIOLENCIA ESCOLAR.

Para empezar hay que señalar que como sistema la educación viene atravesando por una serie de problemas. Algunos indicadores al respecto: el sueldo de los maestros es de aproximadamente 226 dólares; 36% de los alumnos de primaria y 42% de los de secundaria tiene una edad mayor que la esperada¹²; Si bien un 34% no

¹¹ Oliart, Patricia. Los maestros como transmisores de imágenes sobre el país: el caso de los cursos de Ciencias Sociales en la educación secundaria urbana. Memoria de bachillerato. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Católica del Perú.

¹² Según datos del censo de 1993.



www.adunca.com.ar

le haría ninguna crítica al trato de sus profesores, para un 18.7% de los niños, los profesores son autoritarios, mientras, un 37% y un 12% piensan que lo que aprenden en el colegio les sirve regular o poco respectivamente¹³ en su vida diaria; el gasto público por alumno matriculado en educación secundaria es de 137 dolares¹⁴. A todo ello hay que agregar la poca autoridad que los directores pueden ejercer sobre las escuelas. Según uno de los directores de las GUE, " los colegios deben tener la posibilidad de contratar a su personal, las Unidades de Servicios Educativos nos mandan a un personal relajado, <<malogrado>>, que no quiere trabajar"¹⁵.

De otro lado y a pesar que los personajes públicos mencionados no dejan de agradecer su pasaje "glorioso" por las GUE, al parecer éstas en la actualidad están también ganando "prestigio" a partir de otras razones. Informaciones periodísticas dan cuenta de peleas entre pandillas de GUE. Según éstas son más de 30 los colegios (el 95% GUE) con un alto índice de vandalismo. Por otro lado, fuentes policiales señalan que entre 1993 y el primer semestre de 1994, 750 pandilleros fueron detenidos en desmanes callejeros¹⁶.

Al interior de las escuelas y a pesar que en apariencia la GUE sigue mostrándose como ejemplo de disciplina interna, el orden es constantemente cuestionado por sus alumnos. Si bien, están prohibidos de pintar las paredes, éstas están llenas de distintos tipos de graffitis; se dan agresiones entre los propios alumnos¹⁷; supervisores sorprenden con "cuchillos" caseros a los estudiantes.

Como ya hemos mencionado la escuela no es el único espacio de socialización de los niños, por lo tanto, no es enteramente responsable del asunto. No obstante, lo que a continuación vamos a hacer es establecer posibles asociaciones entre la violencia y el modelo en cuestión. Algo sucederá en estas GUE pues, como ya hemos dicho, los hechos delictivos se dan básicamente en ellas.

a) transformaciones culturales y generacionales: nuevas lecturas.

El proceso educativo es básicamente una transmisión intergeneracional de aprendizajes¹⁸. Pero para que aquel se realice es necesario que exista un terreno de

¹³ Voces con Futuro. Opinión de niños y adolescentes. No 16 Radda Barnen. 1995.

¹⁴ Saavedra, Jaime. Educación e ingresos. Mimeo. GRADE, 1995.

¹⁵ Entrevista a director de GUE. Expreso, 3 de diciembre 1995.

¹⁶ El Comercio, 8 de setiembre de 1995.

¹⁷ Un indicador: un 81% de los niños afirma que existen abusos y maltratos entre ellos mismos. Voces con futuro, op.cit.

¹⁸ Según Durkheim, "la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no encuentran todavía preparadas para la vida social; tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño estados físicos, intelectuales y morales". En: " La Educación Como Proceso Socializador: función homogeneizadora y función diferenciadora. Mimeo. Universidad



www.adunca.com.ar

comunicación cultural entre los que enseñan y los que aprenden. De lo contrario, será socialmente poco significativo. La escuela, perdería así su sentido educativo.

Lo que a continuación vamos a tratar de fundamentar es que la dinámica interna de las GUE podría estar seriamente desbordada debido, en parte, a la inexistencia de ese terreno comunicativo.

Esto último se debe a un desajuste entre el orden institucional (estructura y cultura) de las GUE y las nuevas necesidades de los estudiantes¹⁹. Esta situación produce que los estudiantes se distancien de los compromisos con los objetivos de las GUE, o a la vez que recreen algunos de ellos pero "a su manera". Esa pérdida de "compromisos" estaría alentando la violencia escolar²⁰.

Dicho desajuste se debería a dos tipos de modificaciones, las cuales no son excluyentes entre sí: por un lado cambios culturales y por otro generacionales, los que a continuación describiremos.

La GUE, como dijimos anteriormente, están vinculadas al intento de homogeneización de la sociedad peruana a partir de la universalización de códigos de comportamiento criollos de respeto y deferencia hacia las jerarquías y tradiciones. No obstante, dicho modelo genera incompatibilidades con una sociedad que también es cada vez más heterogénea y con personas que cada vez perciben más la existencia de "una cierta igualdad ontológica". Las masas son cada vez menos eso y cada vez más ciudadanos²¹.

Esas incompatibilidades las comprenderemos mejor si vemos la procedencia de los estudiantes de las GUE: la mayoría proceden de los barrios populares que rodean la ciudad, barrios en su mayoría conformados por migrantes y en los cuales el empuje propio más que la relación con la "tradición" o el "lugar social", son los que les permiten llevar adelante una cotidianidad bastante dura. Por lo tanto, es difícil pensar que estos puedan sentirse persuadidos por un discurso que pretende homogeneizarlos o por la

Católica.

¹⁹ Investigaciones en otros países han profundizado en la relación entre los desajustes planteados y la violencia. Dubet, Francois. Les mutations du système scolaire et les violences a l'école. En: Les cahiers de la Sécurité Intérieure No 15. Paris, 1994.

²⁰ Investigaciones en Estados Unidos afirman que la delincuencia escolar puede estar asociada a la ruptura de los compromisos con las metas educativas. Jenkins, Patricia. School Delinquency and School Commitment. En Sociology of Education. Volume 68, Numero 3 Julio 1995.

²¹ Podríamos decir que combinamos tanto formas jerárquicas- las que aún sobreviven en la interacción- como igualitarias de relación social. Sobre la heterogeneización y los procesos de adquisición de ciudadanía, destacan: Guadalupe, César. De Leviatán a Rémora. En Debates en Sociología N0 16. Departamento de Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica del Perú. Igualmente, Shaedel, op.cit.



www.adunca.com.ar

idea de guardar "respeto y deferencia" a personajes e historias que nada tienen que ver con su construcción cotidiana del presente.

Por otro lado y tal como adelantamos en la introducción, la transición generacional actual está acompañada básicamente de una sospecha de las generaciones jóvenes hacia el cumplimiento de aquellos modelos de vida, mitos y símbolos de los adultos. Ellos han perdido confianza en un orden que promete muchas cosas en el discurso pero que en la realidad no hace más que "negarles un sitio". Frases como el que "estudia triunfa" o "respeto a los mayores", han perdido sentido para ellos. Es por ello, que confían más en los modelos de vida, mitos y símbolos que con sus grupo de pares van recreando²².

Si bien los contenidos de sus prácticas son distintos, la forma de las mismas es parecida a los que se transmite en las GUE. Ellos recrean los "mitos", las "epopeyas", la necesidad de las jerarquías. En general, le dan su propio sentido a la "atmósfera" épica que rodea las GUE. Así, la competencia educativa entre las escuelas es reemplazada por competencias entre pandillas de las mismas, en las cuales el nombre del colegio sigue siendo elemento de unidad. De esa manera, delimitan "territorios" dibujando el símbolo de la escuela y luchan por la "soberanía" de la misma defendiendo sus "insignias gloriosas". El quitarle la insignia a los de otro colegio es un "trofeo de guerra". Como vemos, el lenguaje "nacionalista" o "patriótico" resignificado moviliza emotivamente a los estudiantes, los cuales se ordenan internamente construyendo sus propias jerarquías.

b) la disciplina escolar: de la contención al desborde.

En las circunstancias planteadas no queda más que preguntarse lo siguiente: ¿cuáles son los efectos prácticos y simbólicos de la disciplina?

En un modelo como el señalado, la disciplina sólo termina sirviendo para perpetuar los símbolos de poder y autoridad. Esta actividad "sirve para que los oficiales escolares <<envíen un mensaje>> a los perpetradores de la violencia, y a la comunidad en general. Este mensaje afirma que la autoridad que les corresponde ejercer está todavía segura. El evento disciplinario también provee de la oportunidad de mostrar a aquellos que cometen actos violentos como un ejemplo para los otros, lo cual serviría para reforzar la autoridad de la institución como la que tiene el poder de castigar"²³.

²² En sus estudios sobre la ruptura generacional, Margareth Mead distingue tres tipos de cultura: la "post-figurativa", la "cofigurativa" y la "pre-figurativa". En la primera, los niños aprenden las normas sociales primordialmente de sus mayores. En la segunda, niños aprenden básicamente de sus pares y en la tercera los adultos aprenden también de los niños. Estaríamos presenciando la predominancia del aprendizaje cofigurativo en los jóvenes. Mead, Margareth. Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Gedisa. En el Perú, Rosa Mendoza ha trabajado conceptos de Mead. Ver Mendoza, Rosa. "Siempre me lo dicen": mandato generacional y movilidad social en hijos de migrantes. En Ciudad de jóvenes. Imágenes y cultura. Facultad de Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica del Perú.

²³ Noguera, Pedro. Preventing and Producing Violence: A Critical Analysis of Responses to



www.adunca.com.ar

Dada la escasa preparación, la precariedad económica, entre cosas, maestros y supervisores encontrarían en el ejercicio de la disciplina una de sus últimas "cuotas de poder".

Por otro lado, para los estudiantes involucrados en esta problemática, "sacarle la vuelta" a la disciplina les permite lograr mayor prestigio entre sus pares. Esto dentro de un sistema de valores en los que se premia al "vivo", al que se enfrenta a la autoridad"²⁴.

Como vemos, dado los desajustes en la dinámica interna de la escuela, el ejercicio de la disciplina sólo termina siendo escenario de una lucha de poderes -entre maestros y supervisores precarios y estudiantes insatisfechos- desvinculada del proceso educativo mismo.

Dada la irrelevancia de la disciplina, varios autores coinciden en que la violencia escolar es "la segunda etapa de una situación en la que previamente se ha consolidado al desorden menor. En aquellos centros educativos donde los alumnos pasean por los corredores en horas de clase, arrojan desperdicios en cualquier lugar, pintan arbitrariamente las paredes, etc., se sienten tentados a ensayar cada vez mayores transgresiones a los límites de la conducta aceptada por las autoridades escolares"²⁵. Así, los alumnos van manifestando su resistencia a la escuela y demuestran su indiferencia frente a ella. El pegarle a un alumno "amarillo", obligar al profesor a cambiar una nota o la organización en pandillas, se convierten en atentados mayores, pero que demuestran la existencia de orientaciones de valores en oposición a los que en el terreno discursivo ofrece la escuela.

c) Del modelo ancho y ajeno al grupo cercano y propio.

Estas GUE son una expresión de la llamada "socialización ancha" vinculada a las sociedades que se masifican. Dada esa masificación, descuidan los procesos afectivos más cercanos. En palabras de un director: " No tenemos un solo psicólogo para una población de 6000 estudiantes; falta personal. A eso hay que agregar la labor de los auxiliares está sobrecargada; antes tenían a su cargo cuatro secciones; ahora

School Violence. En Harvard Educational Review. Volume 65, No 2, Verano 1995.

²⁴ En otros contextos escolares, se constata la misma situación. Callirgos, Juan Carlos. La discriminación en la Socialización Escolar. Mimeo. Facultad De Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica del Perú. 1995.

²⁵ Jaskson, Toby. Everyday School Violence: how disorder fuels it". American Educator. Invierno 93.



www.adunca.com.ar

por disposición de los Ministerio de Educación y de Economía tienen que encargarse de por lo menos siete secciones"²⁶.

Investigaciones en escuelas masivas dan cuenta de los efectos que éstas tienen en la generación de actos delictivos: "el tamaño de los colegios tiene también graves consecuencias en la administración interna, llegándose al extremo de comportamientos delictivos al interior de los locales escolares que no pueden ser controlados por el personal directivo"²⁷.

De otro lado, dado el carácter masivo, las pandillas escolares son un intento de cerrar la brecha afectiva, de crear "territorios" en los que la cercanía y el contacto cara a cara les permitan sentir una determinada comunicación efectiva.

A la vez estas "pandillas" actúan como pequeños órdenes contruidos de manera explícita o no; los cuales, en medio de tanta inseguridad cotidiana, les garantizan una organización estable y les dan seguridad y protección.

De otro lado, el grupo recrea permanentemente su existencia colectiva, su integración, necesidad de contacto y pertenencia y su adhesión al orden construido, a través de diferentes tipos de ritos.

Estas pandillas actúan como pequeñas "naciones" y a manera de la práctica "nacionalista", excluyen de su esfera a todos los que no pertenecen a su propia "nación". Es por ello que dividen el mundo entre amigos y enemigos, entre los que están dentro y los que están fuera.

Una expresión de ese tipo de práctica se manifiesta en el rito del "graffitti" con el cual definen los territorios propios o enemigos con símbolos que expresan superioridad, pero, a la vez, la pertenencia afectiva. Un ejemplo de lo anterior es el "graffitti" del Mariano Melgar: dos emes con mayúsculas al interior de un gran corazón revestido este último con una corona.

d) "somos hombres, seamos los fuertes"

La escuela es a su vez una institución en la que maestros y alumnos comparten códigos socio-culturales de interacción social. Uno de ellos, compartido en las GUE, es la "masculinidad agresiva", por el cual tienden a interactuar agresivamente y a desarrollar jerarquías de dominio basadas en la edad, la fuerza física y el valor. Son conocidas las bromas de un profesor que molesta a un alumno por no ser lo suficientemente "hombrecito". O, igualmente, la valoración extrema que la escuela institucionalmente da a la valentía, a los héroes militares. Entre los estudiantes, y entre

²⁶ Entrevista a director de una GUE. Diario Expreso 3-12-95.

²⁷ Sara Lafosse, Violeta, entre otras. Escuela Mixta: Alumnos y maestros la prefieren. Universidad Católica del Perú. 1989.



www.adunca.com.ar

las pandillas escolares, se forman sistemas de clasificación en los que se ubican mejor y tienen más "prestigio" aquellos que han sabido probar su "valentía". Como dijimos anteriormente, terminan resignificando la figura del héroe. Del mismo modo, la "masculinidad" la someten a prueba cuando unos a otros se enfrentan con el fin de demostrar al colegio de mujeres que unos son más "hombres" que otros, es decir, más "fuertes". Tal es el caso de las luchas entre "melgarinos" y "guadalupanos" por las chicas del Colegio Argentina. Uno de los de la GUE Melitón Carbajal, argumentaba su "pelea" con los de la GUE Alfonso Ugarte, de la siguiente manera: " esos <<pendejos>> se roban a nuestras <<germas>>"²⁸.

e) "el conflicto y el castigo"

" Cuando pasen les vamos a destrozarnos las lunas, dijo uno que se había puesto una insignia del Melitón Carbajal en el guante. Los vamos a llenar de agujeros, dijo otro enseñando un revólver que parecía de foguero"²⁹.

La manera cómo tienden a resolver los conflictos tanto maestros, supervisores como alumnos se constituye como otro de los códigos de interacción social compartidos.

Así, el ejercicio de la disciplina termina convirtiéndose en una manera poco democrática de resolver conflictos: " Nosotros pedimos a los alumnos que no tengan la camisa suelta. Vino el otro auxiliar, se acercó donde el alumno y le dijo: <<alumno, por favor, métase la camisa dentro del pantalón>> El chico se puso un poco reacio y el auxiliar le mandó dos reglazos..."³⁰ Ya anteriormente habíamos mencionado cómo la disciplina ha terminado siendo una lucha de poderes sin ningún objetivo educativo. Ahora, vemos que quienes tratan "disciplinar", lo hacen contribuyendo a la reproducción de la violencia.

Los jóvenes han crecido en medio de códigos que toleran un alto nivel de agresividad abierta en las relaciones sociales. Estas normas fueron aprendidas en casa al observar que el adulto emplea formas violentas de castigo y que, además, tiende a comportarse de manera agresiva y frecuentemente violenta; en la calle, al crecer en un ambiente en el que nadie puede sentirse protegido o en el que no existen mecanismos mediante los cuales los derechos de cada uno estén garantizados (la ley de la calle); al nutrirse de modelos y formas de vida ligadas al uso de la violencia, los que se le ofrecen vía los medios de comunicación; y, como ya hemos mencionado, en la escuela. Así, los estudiantes comprometidos en las "peleas" no han conocido otra manera de resolver los conflictos. Ante la pregunta de por qué "acuchillaban" al otro, uno de ellos respondía lo siguiente: " si yo no lo adelanto, él lo hace por mí".

²⁸ "Germa" en el argot popular quiere decir mujeres.

²⁹ Revista Caretas, 21 de setiembre de 1995.

³⁰ Jóvenes y Cultura escolar desde la perspectiva del maestro. Pag.17. Tarea, 1995.



www.adunca.com.ar

IV. EL CAMBIO EDUCATIVO.

Como dijimos en nuestra introducción, hemos restringido el problema de la violencia juvenil al de la violencia escolar. Esta última la hemos analizado a partir de la dinámica institucional de la escuela. Esto no significa que otros espacios sociales por los que discurre la vida de estos adolescentes no sean igualmente gravitantes. Dado dicho enfoque, las soluciones que plantearemos estarán igualmente vinculadas a la dinámica de la escuela, sin que ello suponga que así como intervienen otros espacios sociales en el origen no intervengan también en su solución. La idea es ir focalizando el problema y sus soluciones.

a) ¿Aquí no pasa nada? La tarea de reconocer responsabilidades.

" Aquí internamente no tenemos problemas de indisciplina, los problemas se dan afuera. Si los problemas se dan afuera. ¿Quiénes son los llamados a resolverlos? No somos las autoridades del colegio, sino la policía. Pese a las dificultades económicas que atravesamos, acá no hay crisis institucional, los problemas están afuera"³¹.

Definitivamente, el director de esta GUE no quiere o no puede reconocer el problema existente. Parte de la solución sería entonces promover la generación de una actitud de responsabilidad de las GUE.

De otro lado y si bien consideramos que la seguridad interna es una opción necesaria no la consideramos suficiente. Por un lado, la eficiencia de dicha seguridad puede ser desbordada por estudiantes para quienes sacarle la vuelta al orden es una fuente de "prestigio" entre sus pares. Incluso, los policías contratados -con la mejor de las intenciones- por los directores de las GUE pueden ser ridiculizados. Esto debido a que su estrategia disciplinaria es parte de un orden escolar que ya no genera las adhesiones de antes.

b) De la "atmósfera militar" a la "atmósfera educativa"

El objetivo principal a alcanzar es el de reducir las brechas culturales y generacionales existentes y así facilitar que se reconstruya un terreno intergeneracional de comunicación, el que permita que se lleguen a compartir nuevos compromisos educativos.

Para ello la lógica del modelo debe ser cambiada radicalmente.

Para empezar, autoridades, maestros y supervisores³² deben acercarse a los estudiantes y conocer sus problemas, orientaciones, valores y símbolos

³¹ Entrevista a director de GUE. Expreso, 3-12-95.

³² Aunque habría que considerar la necesidad de una serie de estímulos ligados a la escuela, los cuales pueden contribuir a lograr cumplir el propósito de reducir la violencia. Entre ellos, el



www.adunca.com.ar

generacionales. Los supervisores podrían pasar a tener un rol de "promotores", personas que dada su juventud y vitalidad podrían acompañar amigablemente el desarrollo educativo de los estudiantes.

Igualmente, es necesario cambiar los códigos que han sido centrales en la constitución de estas escuelas. Sobretudo todos aquellos que están vinculados con la lógica militar: reemplazar el patriotismo exagerado, coactivo y sustentado en "la negación del otro" por una construcción de la relación con la patria que parta de la experiencia cotidiana de los estudiantes y que no sea sustentado en la exclusión del otro ; dejar la impersonalidad de las relaciones y empezar a tratar a cada alumno con su nombre y de manera más humana, etc.

b.1. Del privilegio de lo homogéneo al privilegio de lo heterogéneo.

Se necesita educar reconociendo las diferencias sociales, pero la igualdad de derechos. Sólo así podemos garantizar una sociedad que no limite la participación en sus diferentes niveles sociales -por diferencias generacionales, de género, raza, clase, etc.-; una sociedad que tolere las diferencias y que respete el actuar del otro, siempre y cuando, no atente contra los derechos de otras personas. Así podemos ir recuperando confianzas en las distintas relaciones. Esto es importante pues la escuela no debe seguir promoviendo la homogeneización a partir del desconocimiento de las diferencias.

b.2. Sobre lo masivo y la intimididad

Hemos visto como ante la distancia afectiva que un modelo de este tipo genera, los estudiantes tienden a crear pequeños ordenes que funcionan como "familias espirituales".

De lo que se trata es de recoger la experiencia estudiantil de cerrar las brechas afectivas. Para ello, se puede "parcelar" las GUE, creando espacios intermedios de interacción permanente entre

autoridades, maestros y alumnos. No obstante, esta opción generaría una demanda de personal y de organización interna que las GUE difícilmente podrían manejar.

Mejor aún es dividir administrativamente los colegios. Si eran uno de 4000 alumnos, crear cuatro colegios de mil. Este segundo caso permitiría localizar estudiantes según sus zonas de origen, superando el problema de las distancias que muchas veces estos tienen que recorrer para llegar a las GUE.

b.3) conflictos: del castigo a la "negociación".

mejoramiento tanto de los ingresos como de la formación de maestros, la creación de currículos pertinentes a la situación actual, entre otros.



www.adunca.com.ar

El conflicto es una realidad natural a la vida social. Por lo tanto, se debe enseñar a los niños a convivir con él, a tolerarlo. Se trata de enseñar a aprender a superar las dificultades y de crear ámbitos de confianza entre profesores y alumnos para poder liberar tensiones.

Por otro lado, debe ser modificada la orientación de la disciplina, reemplazando el castigo por la "negociación": "La negociación es una estrategia de resolución de conflictos basada en la transacción, de manera inversa al castigo que, sobretodo, opera con la imposición"³³. En el castigo no hay escucha, mientras en la "negociación", la escucha mutua es un elemento fundamental. Esto último permite que la "parte problemática" pueda participar en la solución del problema³⁴.

b.4) "desmasculinizar la educación"

Superar la "masculinización agresiva" no es asunto sólo de colegios de varones. Se trata de un "estereotipo" sobre lo que significa ser "hombre", aquello que debe ser modificado.

La recuperación del vínculo afectivo ayuda a ello, pero, sobretodo, la escuela no debe estimular la valoración de la valentía, de la fuerza física, de la "hombría". Se deben estimular formas democráticas de liderazgo, las que no produzcan una agresión contra el otro. En otros países, los estudiantes empiezan a reemplazar los "Rambos" por héroes más creativos los cuales adoptan formas más creativas de solucionar problemas.³⁵

b.5) el derecho al juego y la diversión.

Las lógicas del entretenimiento y del uso del tiempo para la diversión, no deben ser sancionadas por la escuela. No se debe negar la televisión o la simbología propia del adolescente. Debe comprenderse la lógica de la relación que se establece con ambas para usarse con fines educativos. Deben ser incorporadas como estilos de cotidianidad y de socialización en la vida que involucran la comodidad y satisfacción. Para dicho fin es importante el papel de los "promotores".

³³ Encinas, José Luis. Prólogo a Guerrero, Luis. "¿Y ahora qué hice? Reflexiones sobre el castigo, la democracia y los derechos del niño". Ayni-Radda Barnen, 1994.

³⁴ Guerrero, Luis y Encinas, José Luis. Calidad Total en la Educación Infantil. Unicef, 1995.

³⁵ Landieri, Linda. Peacing our Schools Back Together. En The Education Digest. Abril 1995.