

ESCUELA SIN CIUDADAN@S SOCIEDAD SIN DEMOCRACIA

(Condiciones reales de construcción de
ciudadanía en un colegio público del Perú)

Eduardo León Zamora



tarea

EDUARDO LEÓN ZAMORA estudió su pregrado en la especialidad de Educación Primaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtuvo su grado de Magister en Investigación Educativa en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago de Chile. A lo largo de su vida profesional ha trabajado en los campos de Educación en Derechos de la infancia, Educación en Salud, Educación Ciudadana, Pedagogía de Género, Educación Inclusiva, Educación en la Diversidad Sexual, Educación para el Emprendimiento, Afroeducación y Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles de la Educación Básica Regular; ya sea en el desarrollo de propuestas educativas como en el de políticas educativas, en diseño curricular, en diseño de programas de formación docente, en capacitación y acompañamiento, en elaboración de materiales educativos para docentes y estudiantes e investigación. También ha incursionado en la Literatura con su novela para niñas y niños: *Sueño Aymara*.

ESCUELA SIN CIUDADAN@S SOCIEDAD SIN DEMOCRACIA

**(Condiciones reales de construcción de
ciudadanía en un colegio público del Perú)**

Eduardo León Zamora



tarea

Esta investigación formó parte del proyecto “Educación democrática y participación en escuelas públicas”, implementado entre 1999 y 2001 en 45 instituciones educativas de Ayacucho y Lima gracias a la colaboración de: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), Evangelische Zentralstelle für Entwicklungshilfe (EZE), Save the Children UK y Servicio de Liechtenstein para el Desarrollo (LED).

TAREA publicó una versión preliminar de la investigación con el título “Investigación etnográfica en un colegio de Ayacucho”, En: León Zamora, Eduardo y María Andrea Staeheli (2001). *Cultura escolar & ciudadanía. Investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima*.

Autor: **Aníbal Eduardo León Zamora**

Corrección de estilo: José Luis Carrillo Mendoza

Diseño de carátula: César Daniel Rodríguez Bellido

Diagramación de interiores: Lluly Palomino Vergara

Edición y producción: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. Parque Osos 161, Pueblo Libre.

Primera edición digital: 200 CD-ROM

Lima, diciembre del 2015

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2015-17867.

I.S.B.N. 978-9972-235-62-7.

De esta edición:

© **Tarea Asociación de Publicaciones Educativas**

Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú

Teléfono: (51 1) 424 0997

Dirección electrónica: tarea@tarea.pe

Página web: www.tarea.org.pe

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de los autores y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:

Brot
für die Welt


LED SERVICIO DE
LIECHTENSTEIN
PARA EL DESARROLLO

Dedico esta etnografía a la Universidad Academia Humanismo Cristiano y a la Maestría de Investigación Educativa, con agradecimiento a toda su gente, por todas las ventanas que me abrieron para aprender a ver con ojos nuevos.

Y a TAREA, mi institución, cuyo respaldo y calidad humana y profesional siempre me han enriquecido.

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I. LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA: ENFOQUE Y METODOLOGÍA	17
Objetivos de la investigación	20
Objeto de estudio	21
Enfoque de investigación	24
Metodología	28
Instrumentos utilizados	30
Las unidades de análisis	33
Cronograma	35
CAPÍTULO II. EL ESCENARIO, SUS PROCESOS Y ACTORES	37
Un colegio más, un colegio otro	39
Aquí están, estos son los docentes del MAJS	41
Mala fama	44
Cambio de rumbo	48
Territorio minado	55

CAPÍTULO III. BUSCANDO A LOS INDIVIDUOS EN LA ESCUELA	61
El individuo es la base filosófica de la democracia	64
Uniformización: Un mandato central	65
Urbanas y urbanos, ciudadinas y ciudadanos	75
Que sean buenas chicas y buenos chicos	79
Varones y niñas	81
Mejor todos chiquitos o todos grandes	85
Anonimación: una cierta ausencia de sí	93
Silenciamiento de la voz del estudiantado	106
Buen trato	115
Con confianza	118
CAPÍTULO IV. CONVIVIR EN LA ESCUELA: EN EL FRAGOR DEL DÍA A DÍA	123
Los espacios de convivencia	127
Estererotipación del alumnado: “Todos son casi lo mismo”	143
CAPÍTULO V. EL SUJETO FRENTE A LA INSTITUCIONALIDAD	183
El PDI: Una oportunidad perdida	187
Planes: Lo que el viento se lleva	191
Reglamento: para controlarte mejor	194
Régimen disciplinario: ¿En transición?	198
Policías escolares: Vigilancia entre pares	215
Autoridades, jerarquías y desigualdad	220
Cruzando los límites	230
Ritos de la tribu: Formaciones castrenses	233
El tiempo, el implacable	238
Participación estudiantil, Municipio Escolar y espacio público en el MAJS	242

Derechos, pero no tanto	263
La hora de la verdad: El poder de dos	275
CAPÍTULO VI. CONOCIMIENTO Y CIUDADANÍA	281
Contexto y significatividad	283
¿El conocimiento escolarizado es conocimiento?	287
Cómo enseñan las y los docentes	295
¿Aprenden las alumnas y los alumnos en el colegio?	312
Estudiantes en la línea de fuego: las clases	320
Percepciones del alumnado	325
CAPÍTULO VII. REFLEXIÓN FINAL. SALIENDO A LA SUPERFICIE	333
Individualidad: Ser o no ser	336
Convivir sin muriendo	343
Institucionalidad: En el corazón del monstruo	346
Conocimiento: Lo que vale el saber	352
BIBLIOGRAFÍA	359

Casi después de quince años, TAREA vuelve a publicar el estudio de Eduardo León Zamora *Condiciones reales de construcción de ciudadanía en una escuela pública del Perú*, con el que se graduó, con Distinción Máxima, como magíster en Investigación Educativa en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) de Santiago de Chile. En la primera publicación, su trabajo, de carácter etnográfico, apareció en una versión reducida, junto a otro estudio, bajo el título común *Cultura escolar y ciudadanía*. Hoy la publicamos de manera íntegra en versión digital con el título *Escuela sin ciudadan@s, sociedad sin democracia. Condiciones reales de construcción de ciudadanía en una escuela pública del Perú*.

La publicación del trabajo de León obedece a varias razones importantes. La primera tiene que ver con la vigencia del estudio a pesar del tiempo transcurrido. En efecto, las condiciones en que se forma a nuestros adolescentes como ciudadanas y ciudadanos en los colegios públicos parecen no haber cambiado mucho. Las instituciones educativas siguen teniendo el desafío de transformarse y convertirse en espacios auténticos de construcción de democracia. Su fracaso en ese propósito ha hecho aparecer los problemas que presenta este estudio y que, hoy, tienen un carácter crónico y ponen en duda la importancia de la escuela en nuestra sociedad.

La etnografía de León nos aleja un tanto de las preocupaciones por el rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales de las que nos ocupamos excesivamente en estos

tiempos, y nos obligan a prestar atención a las cuestiones centrales de la formación humana en una institución educativa.

El segundo motivo que explica esta publicación tiene que ver con la caracterización de esas condiciones que el investigador va develando a lo largo de su trabajo y que dan cuenta de las terribles circunstancias en que nuestros jóvenes son escolarizados. Es una crónica de la opresión, del aislamiento, del anonimato, de la estandarización que experimentan adolescentes en su experiencia escolar y que ponen en riesgo su propio desarrollo como seres humanos y, por lo tanto, el futuro de la sociedad a la que pertenecen.

Estas condiciones aluden, certeramente, a cuatro aspectos de la vida escolar que están a la base del proceso de escolarización: a la construcción de la subjetividad, dimensión crucial de la formación escolar que ha sido puesta de relieve en el Nuevo (y defenestrado) Marco Curricular; a la convivencia como factor decisivo en la construcción de los vínculos y la sociabilidad; a la institucionalidad escolar, que define y configura las normas, las reglas, las libertades, las formas de participación y las conductas aceptables que posibilitan —o no— el desarrollo de un espacio democrático para la formación de sujetos democráticos; y, por último, a la apropiación de un conocimiento crítico como fuente de un ejercicio libre y abierto del pensamiento. Todas estas condiciones son claves para que la escuela contribuya a la reproducción o a la transformación del *status quo*.

Este estudio etnográfico fue realizado en un colegio público de Ayacucho cuando los últimos estertores del fujimorismo alentaban la posibilidad del regreso a la democracia; mejor dicho, al desarrollo de una democracia diferente que dejara atrás los oscuros años de dictadura pero también de guerra interna. Y es particularmente importante incidir en que el trabajo fue hecho en Ayacucho porque, dadas las circunstancias particulares y dramáticas que vivió esta región de la sierra del Perú, resulta especialmente duro exponer la experiencia de un colegio que, como muchos otros, lejos de haber aprendido alguna lección de la tragedia vivida, se empeñaba en reproducir un tipo de institución escolar que no estaba lejos de aquélla que favoreció el surgimiento de individuos dogmáticos y violentos, en una orilla del conflicto, así como de sujetos represivos e intolerantes, en la otra.

Otra razón para publicar este libro tiene que ver con el sentido de oportunidad. Nos encontramos en un momento de debate educativo. Se están definiendo tendencias en nuestras formas de entender el sentido de la educación. Y aunque el ministerio del sector haya dado marcha atrás en la posibilidad de contar con un nuevo currículo nacional en el que la formación ciudadana y el desarrollo de la identidad de niñas, niños y adolescentes ocupe el lugar central que les corresponde, dejando atrás un Diseño Curricular Nacional obsoleto, para las buenas maestras y los buenos maestros ha quedado claro que el sentido de la educación tiene que ver con una formación ciudadana democrática y el desarrollo de una identidad sólida, estable y abierta. Es precisamente a ese empeño del profesorado que se suma esta publicación.

Por último, hay otra razón para compartir nuevamente este trabajo. En nuestro país se ha tendido a denominar etnografía educativa a cualquier incursión breve por las aulas aplicando la técnica de registro etnográfico como herramienta metodológica. No basta la aplicación de este registro para hacer una etnografía. La etnografía educativa requiere de largos procesos de inmersión en el espacio escolar basados en la observación y la descripción; de la construcción de una relación especial del investigador con el medio que lo vuelva invisible cuando sea necesario; del tejido de vínculos que permitan que se expresen las voces de los protagonistas; de la aplicación de diferentes instrumentos de investigación; de una forma particular de aproximación y construcción del objeto de conocimiento; del levantamiento de categorías analíticas que enriquezcan el campo de conocimiento, de reflexión crítica, y, por último, del distanciamiento de cualquier compromiso. Gracias a este enfoque y metodología de estudio ha sido posible esta radiografía escolar que nos ofrece el diagnóstico de una institución gravemente enferma que nos toca sanar.

Nos complace, como una institución con 41 años de camino junto a la educación de quienes más la necesitan, presentar esta etnografía educativa cuya lectura recomendamos a quienes aspiran a convertirse en maestras y maestros; a quienes pretenden, siendo educadores, profundizar su actuación crítica y reflexiva; y a quienes se ocupan de las políticas educativas, en distintas funciones, para animarlos a construir una escuela democrática y un país mejor.

Este estudio no saldría nuevamente a la luz si no fuera aún imprescindible transformar, de raíz, las escuelas del Perú. Han pasado 13 años desde su primera publicación, pero garantizar las condiciones básicas para que nuestros niños, niñas y adolescentes se formen como ciudadanas y ciudadanos democráticos sigue siendo una deuda con ellas y ellos y un desafío para quienes apuestan por construir una sociedad mejor en nuestro país.

Ya no estamos en aquellos años cuando el fujimorismo era enfrentado por el gobierno de Valentín Paniagua y se hacía especialmente útil conocer a qué modelo educativo nos enfrentábamos y cómo se iban tejiendo las subjetividades a través de las redes institucionales autoritarias de la escuela. Nos encontramos a varios años de distancia de aquel entonces. Hemos pasado por tres diferentes gobiernos formalmente democráticos. Se han desarrollado iniciativas desde el Estado y la sociedad civil en aras de democratizar las escuelas. Sin embargo, si bien ha habido avances y ciertos cambios, estas instituciones siguen siendo un espacio que se resiste a democratizarse, que se niega a renovarse, que se opone a refundarse sobre nuevos cimientos y principios.

Y es que cambiar la cultura escolar es la tarea más difícil que enfrenta el sistema educativo y su reto más urgente. Las maestras y los maestros tienen enormes dificultades para romper los parámetros escolarizados con los que fueron formados y, más aún, quebrarle el espinazo al monstruo en cuyo seno desarrollan su trabajo. Tal esfuerzo

requeriría un proceso de conversión personal, de metamorfosis de tal magnitud, que la mayoría no está dispuesta a hacer ese cambio. Además, atreverse a hacerlo no solo implica cortar con una tradición histórica, firmemente asentada, sino también emprender un camino que, aunque efectivamente les llena de satisfacciones, alegrías y logros, también implica enfrentamientos, dificultades y tensiones.

El problema es que estos cambios en las y los docentes, que Mezirow llamaría aprendizajes transformacionales, no se inician no solo por miedo, sino, además, por apego a sus propias convicciones. La cultura escolar no es una suerte de vestido que podemos cambiarnos los profesores y profesoras de un día al otro. Si bien es un tejido, está urdido sobre nuestra piel, nuestra mente, nuestro espíritu. Sacárnoslo y cambiarlo significa arrancarnos a jirones pedazos de piel, de carne, de alma. No es fácil. Y la sociedad no ayuda. Y el Estado no pone suficiente empeño ni se compromete lo suficiente para impulsar esta transformación. Apuesta por cambios pedagógicos, pero no comprende aún, en toda su dimensión, la necesidad de cambiar la cultura escolar como soporte fundamental de aquéllos. Sin democracia no es posible construir una mejor pedagogía.

La escuela de hoy no es la misma de hace 14 años. Hoy los problemas, que se describen en el estudio, se han agudizado. Las dificultades de la convivencia se han agravado y el *bullying* se ha convertido en pan de cada día. Las y los escolares siguen siendo fantasmas anónimos en sus centros educativos. La cultura juvenil sigue ausente en el espacio escolar. Y las y los adolescentes se muestran menos identificados con la educación escolar y sus promesas. Incluso, los conocimientos que alcanzan a desarrollar al final de su escolarización son deleznable. La escuela no quiere abandonar sus prácticas de disciplina y rutinas militarizadas. Sigue apegada a la necesidad de construirse una imagen artificial de orden que cuente con la aprobación por parte de la comunidad. No se atreve a promover cambios para no chocar con el conservadurismo de las familias y el de sus docentes. No se atreve a reeducar a la sociedad. No puede, porque no se cambia a sí misma.

Pero hoy, también, los procesos de cambio democrático, que se insinuaban en el estudio, se han expandido, y en algunas experiencias escolares incluso se han profundizado. Son pocos y son importantes. Pero siguen a nivel de la epidermis institucional. La participación estudiantil, pese a sus avances, sigue encapsulada en el formato

institucional que le permiten sus docentes. Tampoco se atreven, las y los estudiantes, a dar pasos más grandes.

Por otro lado, se advierte que la educación ciudadana ha tomado fuerza en el discurso y las políticas educativas, pero su materialización aún pasa, y con dificultades, solamente por la vía del currículo formal. Es muy poco lo que se ha hecho para impulsar cambios de naturaleza institucional y cultural de fondo. Y a pesar de que se afirma la importancia de una formación democrática en las escuelas e, incluso, aparece como un aprendizaje fundamental y como propósito central de la educación, queda aún un largo camino por recorrer.

Sin duda, los cambios más relevantes que se han dado en la escuela en materia democrática en los últimos años son los procesos de inclusión educativa que han abierto las puertas de la escuela a los niños, las niñas y las y los adolescentes con discapacidad, y el impulso de la Educación Intercultural Bilingüe en todo el país. Pero aun estos avances podrían retroceder o no instalarse en los mejores términos si es que no democratizamos, institucionalmente, las escuelas.

Aun así, si hay algo que tiene plena vigencia en este estudio son las condiciones que fueron identificadas y que se señalan como base para el desarrollo de una escuela democrática. Atender a las formas en que la subjetividad, la convivencia, la institucionalidad y el conocimiento se desarrollan en la escuela es clave para transformar la educación. Las maestras y maestros, las funcionarias y funcionarios del Ministerio de Educación, las y los responsables de las políticas educativas y las investigadoras e investigadores deberán seguir analizando y reflexionando sobre estas condiciones para entender la naturaleza y las posibilidades de seguir avanzando en la democratización educativa.

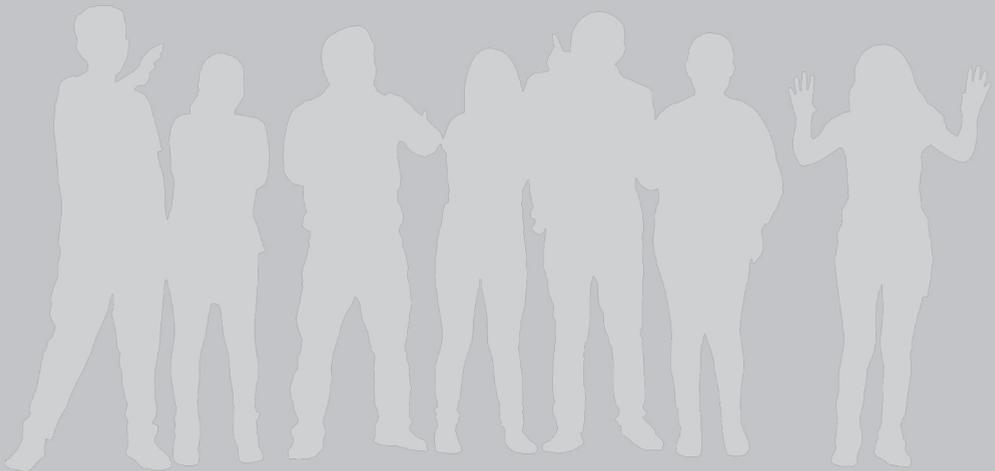
La presente publicación de este estudio es, fundamentalmente, una invitación a seguir pensando en la democratización de la escuela; a continuar desarrollando políticas, iniciativas y esfuerzos que hagan posible que, en un futuro cercano, nuestros niños, niñas y adolescentes asistan felices a sus instituciones educativas y aprendan a ser mejores ciudadanas y ciudadanos.

Sigue siendo necesario reflexionar sobre la escuela que tenemos y la escuela que queremos.

CAPÍTULO I

LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

ΕΠΕΞΕΡΧΕ Α ENFOQUE Y METODOLOGÍA



Mucho se ha dicho y escrito sobre el papel que cumple la escuela en la formación democrática de las y los estudiantes. Una parte de ello, desde una visión crítica que reconoce su carácter reproductor de desigualdades de clase, de género, de raza y de todas aquellas fuerzas ordenadoras del mundo social. Visión crítica que ha ido avanzando no solo en la develación de las contradicciones y peligros de la escolarización, sino también en la formulación de pistas que pueden permitir su transformación y el surgimiento de una nueva escuela.

La otra parte ha sobrevalorado las posibilidades reales de la escuela para formar en ciudadanía desde una perspectiva tecnocrática y liberal o conservadora, que apela a la eficiencia, a las oportunidades que las escuelas deben ofrecer a todo niño, niña y adolescente, o al disciplinamiento moral, respectivamente.

Es claro que esta investigación toma postura por una posición crítica; y lo hace asumiendo que la objetividad en la construcción del conocimiento se logra desde una racionalidad guiada por principios morales y políticos, y no eludiéndolos o separándolos del discurso de la ciencia (Harding 1999).

Particularmente, esta etnografía comparte la idea de Stephen Ball (1994) según la cual hay que mirar a cada escuela como un ideograma distinto, es decir, en su singularidad. Comparte también la creencia de Henry Giroux (1997) de que es necesario ver a la escuela desde la crítica y la posibilidad. Nuestra apuesta actual está situada en el terreno de esta última, reconociendo la complejidad y las resistencias de las escuelas para su transformación.

La idea de esta tesis surgió en un momento de crisis democrática institucional dramática para el Perú. La dictadura fujimorista había desnudado ya todo su espíritu

POR ESO DESEAMOS TRAER AL ESCENARIO DE LA DISCUSION LA REALIDAD COTIDIANA DE AQUELLO QUE ACONTECE EN LOS PATIOS Y AULAS DE NUESTROS COLEGIOS. ESTE MEJOR CONOCIMIENTO PUEDE APORTAR, EN EL CORTO PLAZO, A LA IDENTIFICACIÓN DE PISTAS DE TRABAJO PARA TODAS AQUELLAS PERSONAS COMPROMETIDAS CON EL DEVENIR DE LA ESCUELA PÚBLICA.

autoritario (1999), aunque aún no era un hecho público la raigambre delincencial del régimen (septiembre del 2000). Este solo hecho proporcionaba un argumento muy sólido a favor de la realización de una investigación que pretendía indagar sobre la relación entre ciudadanía democrática y educación en un contexto político autoritario.

A esto se sumaban cuatro argumentos que señalo sucintamente a continuación: el débil proceso de construcción histórica de la ciudadanía en mi país; la —entonces reciente— definición de un eje de consciencia ciudadana y democracia para el sistema educativo nacional; el vacío de investigaciones en torno a la escuela pública y su rol formativo para la ciudadanía; y la singular situación de la escuela pública ayacuchana luego de más de una década de violencia política.

La elección del problema de investigación no fue casual. Tanto el tesista como la institución en la que laboraba (TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas) estábamos comprometidos en el desarrollo de un proyecto de democratización de la escuela pública en Lima y Ayacucho.

No cabe duda de que la culminación de la tesis en un contexto de cambios importantes para el Perú sirvió como un factor adicional de motivación para el cierre de este trabajo, en el que lo que no ha faltado ha sido pasión y dedicación.

Deseamos que aporte de alguna manera a pensar en la escuela que ahora más que nunca necesitamos, y en una democracia que debe radicalizarse para cumplir sus promesas de una vida mejor para todas y todos.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Dar cuenta de las formas específicas que adquieren las condiciones reales en que se da la formación ciudadana en una escuela pública del nivel secundario de Ayacucho (sierra del Perú).

- Comprender los fenómenos, procesos, estrategias y mecanismos que se generan en la institución escolar y que son relevantes para la formación ciudadana.
- Entender las significaciones que los sujetos asignan a experiencias escolares relacionadas con la formación ciudadana.

OBJETO DE ESTUDIO

Esta tesis tiene como objeto de estudio las condiciones reales de formación ciudadana en una escuela pública peruana. Es preciso señalar que, dentro del conjunto de condiciones que pueden ser identificadas como centrales para un proceso de formación ciudadana democrática, nosotros hemos optado por tener como referencia tres: la formación de la individualidad; la experiencia de convivencia basada en el reconocimiento y la construcción de una institucionalidad democrática; y el acceso abierto y crítico al conocimiento.

Esta opción se definió tomando en cuenta dos consideraciones. Una primera, de carácter teórico, que nos remitía permanentemente a planteamientos desarrollados en el campo de la historia, la teoría y la filosofía políticas, la sociología de la educación, la pedagogía crítica y la sociología del conocimiento. En estas áreas precisamente se señalaba, de manera reiterada aunque con distintas perspectivas y énfasis, la importancia de estas tres condiciones para la emergencia de la ciudadanía en el plano político-social. Esto nos llevó a determinar posibles símiles que nos resultaron útiles como recurso metodológico y nos parecieron válidos para establecer una analogía entre el proceso histórico del desarrollo de la ciudadana y el proceso de formación ciudadana en la escuela, por un lado; y, por otro lado, entre los procesos individuales y colectivos que se despliegan en el microcosmos social de la escuela y los procesos sociales que se han desarrollado y se desarrollan en el macrocosmos social, para explicitar las posibles conexiones existentes entre ambos espacios. Creemos que esto, de alguna manera, nos acercó a esa búsqueda de “[...] descripción de la institución educativa, como instancia articulada orgánicamente a la estructura de la sociedad global” sobre la que escribía Rockwell (1980).

La segunda consideración fue de carácter práctico. El proceso de investigación, en sí mismo, nos llevaba permanentemente a ubicar determinados fenómenos, hechos y relaciones en algunas de las condiciones que habíamos reflexionado y analizado con antelación al desarrollo de la etnografía. Nos conducía —a pesar de, o con nuestra propia complicidad— a un marco predeterminado

del cual era difícil desprendernos y que nos permitía afinar el análisis, facilitar la interpretación y ordenar el material producido. Sin embargo, hemos estado siempre alertas a que todo nuestro foco de atención estuviera puesto en las condiciones reales de la escuela y no en condiciones ideales. De todas maneras, el tramado que se ha tejido entre el nivel real y el teórico ha sido desarrollado en el proceso de análisis e interpretación.

Somos conscientes, también, de que la asunción de estas cuatro condiciones referenciales para la investigación podría llevar a que se nos asocie con determinadas perspectivas político-filosóficas como el liberalismo, en las que el individuo, la institucionalidad y la educación ocupan un lugar central en su reflexión sobre la ciudadanía. Sin embargo, es justo decir que la importancia de estos tres tópicos no es patrimonio exclusivo de esta vertiente del pensamiento moderno.

Además, el peso puesto en el individuo en esta investigación, no solo como sujeto político sino también como entidad psicológica, así como la relación establecida entre la construcción de la identidad ciudadana y el proceso psíquico de individuación, nos salva de una etiquetación no deseada ni buscada. La referencia muchas veces implícita, pero evidente, a diversas teorías críticas abona a favor de la consideración de un sujeto constituido socialmente e inserto en culturas específicas que lo condicionan.

La incorporación de la convivencia en el marco de esta investigación apela a la importancia dada a ella en el desarrollo de las teorías de la ciudadanía y en las corrientes educativas democratizadoras. Su vínculo con la condición de emergencia de la individualidad y el marco institucional es tan estrecho, que ha sido muy difícil trabajarla de manera independiente. Sus intersecciones con esas dos condiciones a veces aparecerán groseramente. A pesar de este riesgo, hemos creído importante concederle su peso específico.

La referencia a la institucionalidad, en tanto cultura y estructura organizativa, no apela solo a conceptos de legalidad, sino también a procesos y mecanismos de coerción y a manifestaciones de oposición y resistencia que abordan las teorías de la reproducción y de la resistencia. La búsqueda por comprender mejor la interrelación entre estructura y sujeto otorga al trabajo un aire más abierto y, tal vez, más interesante.

Igualmente, nuestro abordaje del papel del conocimiento escapa de cualquier enmarcamiento de tipo liberal, ya sea en su versión moralista o en la tecnocrática. Asumimos el conocimiento como expresión de relaciones de poder e

intentamos, dado el panorama que nos presenta la escuela estudiada, discernir primeramente sobre la naturaleza y el sentido de aquellos supuestos “saberes” que el profesorado simula transmitir o, efectivamente, transmite.

Queda claro que nuestra apelación a la teoría cumple, parcialmente, una función heurística y articuladora; y que nuestra intención básica consiste en poner de relieve las situaciones que describimos e interpretamos con la finalidad de colocar a los actores de la escuela y sus respectivas voces para mostrar la escuela que se hace a diario y, más específicamente, las experiencias desde las que se construye el sujeto ciudadano.

En lo que concierne a nuestra apelación a la noción de formación ciudadana para definir nuestro objeto de estudio, nos parece conveniente aclarar que no hacemos referencia a una intencionalidad pedagógica definida y puesta en operación a través de estrategias y recursos necesariamente explícitos en el currículo. Nos referimos, más bien, a las maneras en que los propios procesos pedagógicos y de socialización que ocurren cotidianamente en la escuela pueden tener resonancia e influencia en la formación del sujeto estudiante en tanto ciudadano potencial. Interesa, entonces, tanto ver lo que sucede en el ámbito del currículo formal como en el del currículo oculto, muy especialmente en este último. En otras palabras, auscultamos cómo la experiencia escolar, en tanto espacio de actuación a través del cual los individuos van constituyéndose también como sujetos ciudadanos, favorece o no la formación de ciudadanas y ciudadanos democráticos.

A pesar de lo dicho, el proceso de construcción del objeto de estudio fue complejo y arduo. No bastaba con reconocer y contar con un soporte que hiciera menos confusa nuestra entrada en el trabajo de campo. Una cosa eran las condiciones ideales y otra, muy diferente, las condiciones reales. La distancia entre unas y otras hizo la diferencia —diferencia por la que se dirigió el proceso de construcción de nuestro objeto de estudio—. Era en los procesos cotidianos y totales en los que actúan los sujetos y circulan los discursos donde había que afinar la mirada analítica para entender los significados que allí se iban develando, en los primeros momentos de manera opaca, y que luego se iban relacionando de manera relevante con aquellos sobre los cuales indagábamos.

Las condiciones reales en las que se desenvuelve la formación ciudadana en la escuela no se manifiestan de manera aislada en la vida social; no forman compartimentos fácilmente diferenciables. Por el contrario, están íntimamente entretejidas, y es precisamente su interacción la que les da el poder y la con-

sistencia que determinan los rasgos centrales de la formación ciudadana en la escuela. Sin embargo, como artificio metodológico hemos diferenciado estas condiciones o campos de fuerza con el fin de resaltar y analizar las formas específicas en que ellas se actualizan en el escenario de la escuela y que determinan características, mecanismos, estrategias y mandatos concretos que configuran la cultura y la estructura organizacional del centro educativo.

Discernir entre aquello que era pertinente y aquello que no lo era para el trabajo de investigación tampoco fue sencillo; pero es verdad, también, que en el proceso fueron decantándose las pistas y las claves cada vez con mayor claridad y fluidez. Desde un proceso inicial de confusión y desorientación, advertido por todo etnógrafo y etnógrafa con experiencia, se pasó a un trabajo más estimulante y satisfactorio por el que las piezas del rompecabezas aparecían oportunamente y calzaban en el lugar que imaginábamos.

El resultado de la investigación —es decir, esta etnografía sobre las condiciones reales de la formación ciudadana en una escuela pública del Perú— propone, en efecto —y logra—, una construcción de este objeto de estudio. Es producto, a juicio del investigador, de un primer acercamiento en profundidad a la cultura escolar y su influencia en la formación ciudadana, y de un esfuerzo de indagación que no tiene antecedentes identificables en el Perú. Ni el tópico abordado ni el tipo de investigación cuentan con una tradición de larga data allí. Y aunque se ha intentado incluir toda la complejidad que se manifiesta en la escuela, ha sido imposible dar cuenta de toda su amplitud y de todas sus particularidades. Quedan otros ámbitos por explorar y, seguramente, otras condiciones que no han sido tomadas en consideración y que requieren ser incorporadas en investigaciones futuras.

Las condiciones reales aparecen descritas y analizadas a partir de determinadas categorías e interpretaciones que apuntan a hacer más inteligible, hasta cierto punto, lo que sucede en la escuela —aunque queden ciertas lagunas y muchas cosas que, más que en un claro del bosque, nos dejan en el terreno de la incertidumbre, el desconcierto, la sorpresa, el dolor y, también, la esperanza.

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La investigación que se presenta es de carácter cualitativo y enfoque etnográfico; es, más precisamente, un estudio de caso. La elección de esta perspectiva se sustentó en seis razones que indicamos a continuación y que obedecieron a

la correspondencia encontrada entre la direccionalidad que le queríamos dar a la investigación y la naturaleza del fenómeno por estudiar.

En primer lugar, la investigación se iba a generar en el escenario de la escuela, es decir, en un espacio social que presenta una situación natural que influye significativamente en el comportamiento de los sujetos. En ese sentido, se ajusta a la hipótesis ecológico-naturalista que sustenta la investigación etnográfica.

En segundo lugar, la investigación se orientaba a comprender la naturaleza de la estructura social de la escuela y las interacciones sociales que allí se producen, las cuales, en conjunto, generan las condiciones reales en las que se establece la formación ciudadana. La etnografía se orienta precisamente en esta dirección, focalizando su atención tanto en los procesos sociales como en las estructuras que los condicionan.

En tercer lugar, los objetivos de la investigación y el problema por abordar demandaban una aproximación comprensiva de las condiciones reales de formación ciudadana desde experiencias pedagógicas y de socialización concretas. Se trataba de construir una interpretación muy apegada a los hechos y actores de las situaciones que se iban a estudiar.

En cuarto lugar, interesaba captar los significados que los actores construyen en torno a sus experiencias a partir de sus percepciones, creencias, actitudes, acciones y motivaciones, y en diálogo con los puntos de vista del investigador y las teorías que permitieran descifrarlos. La escuela aparecía como una cultura, como una red de significados producida por sus miembros y que, a la vez, influye sobre ellos. La etnografía parte, precisamente, de esta idea central de cultura. Así quedaba justificada la opción por este enfoque de investigación.

En quinto lugar, deseábamos una inmersión en profundidad en un caso que comprometiera al investigador con la especificidad de la institución donde trabajaría. No se buscaba una generalización, ni se tenía ninguna aspiración de representatividad. Era, claramente, un estudio de caso, para lo cual la etnografía nos ofrece un camino más consistente y coherente.

En sexto lugar, nuestra manera de comprender la construcción del conocimiento nos inclinaba a elegir un enfoque y una metodología que permitieran entender los significados latentes y manifiestos para los participantes y, también, el comportamiento desde la perspectiva objetiva de la persona que venía de fuera (el investigador). Este enunciado corresponde a la hipótesis fenomenológica de la

EL HECHO DE PONER EL FOCO DE ATENCIÓN EN EL ÚLTIMO GRADO DEL NIVEL SECUNDARIO OBEDECIÓ A QUE SUS ESTUDIANTES ESTÁN A PUNTO DE EGRESAR DEL COLEGIO Y, EN ESE SENTIDO, HAN VIVIDO TODO LO QUE EL CENTRO EDUCATIVO LES PUEDE OFRECER Y TODO LO QUE ELLAS Y ELLOS MISMOS HAN PODIDO HACER.

etnografía. Del mismo modo, creemos, con Hammersley y Atkinson (1994), que las descripciones etnográficas contribuyen a crear teoría, o la crean.

Por último, pensamos que era importante no solo dar cuenta de las regularidades que se desarrollan en un universo social: nos preocupaba, también, presentar las ambigüedades, contradicciones e incoherencias que, justamente, hacen más verosímil el contenido de una investigación. Esta característica tan peculiar nos llevaba también, directamente, hacia la etnografía como alternativa.

En cuanto al carácter de estudio de caso, esta decisión obedeció a nuestra preocupación por garantizar un nivel de profundización que diera cuenta realmente de la dinámica de la escuela en torno a la formación ciudadana. Para ello era importante una inmersión prolongada en la escuela con el fin de poder producir información necesaria y consistente.

La opción etnográfica que se asume en esta investigación es aquella denominada *etnografía básica*, es decir, con un corte esencialmente descriptivo motivado por el intento de cumplir con aquel precepto geertziano de mostrar, a través de la etnografía, “un trozo de cultura pública” (Geertz 1996) y de servir de base para una mayor profundización.

No hay pretensión alguna de elaboración de una teoría de gran nivel de abstracción; existe, sí, por el contrario, una voluntad principal de documentación de una realidad sobre la que casi no se ha escrito y de levantar categorías analíticas muy apegadas a los hechos que se describen.

El análisis de las diferentes situaciones que se producen en la vida cotidiana del colegio ha permitido el surgimiento de aquellas categorías sociales que surgen de las percepciones de sus actores y avanzar hacia la formulación de conceptos analíticos e interpretaciones que contribuyan a la mejor comprensión de la cultura escolar y su influencia en la educación cívica.

En el Perú, como ya lo hemos indicado, no existe una tradición de investigación etnográfica educacional sustantiva. Son pocas las investigadoras —porque todas han sido mujeres— que han incursionado en este campo.¹ Sin embargo, sí se ha utilizado la etnografía como técnica de registro de observación en diversas investigaciones que han tenido a la escuela como su centro de interés.

Esta situación constituyó también un estímulo para contribuir al desarrollo de una tradición de producción etnográfica que seguramente enriquecerá la investigación educativa en mi país conforme gane en rigurosidad, se extienda y se consolide.

Creímos que la perspectiva etnográfica nos abría la posibilidad de una mirada más atenta y más detallada de las ocurrencias y los discursos que se desenvuelven en la escuela, y así ha sucedido. Nos ha permitido levantar una información sustanciosa que recoge las voces y experiencias de los sujetos protagonistas de la escuela; y desde allí se han desarrollado nuevas o trajinadas categorías analíticas que nos han ayudado a comprender mejor la escolarización y sus efectos en la formación ciudadana.

Pretendimos dar cuenta, en la medida de lo posible, de la complejidad del colegio, de su diversidad, de sus inercias y de sus cambios. No creíamos posible ni deseable la construcción teórica de una imagen abstracta de él; tampoco, determinar las condiciones ideales en las que se forma en ciudadanía. Nuestra intención es más modesta, y consiste en presentar el espectro amplio en el que se dan estas condiciones, su heterogeneidad, sus desequilibrios y sus constantes.

No buscábamos presentar una visión de *la escuela*, así, en singular. No aspirábamos a ningún nivel de representatividad. Pero sí estamos convencidos de que haber ahondado en la particularidad de una de ellas permitirá identificar algunas claves más universales que pueden ayudarnos a comprender mejor estas instituciones. Creemos, pues, en una relación profunda entre lo particular y lo universal.

Queremos colocar esta investigación en el marco de una conversación abierta y seria; sumarnos a una discusión, a un debate que comprometa a toda la ciudadanía, porque la escuela pública es un asunto que nos compete a todas y todos. Por eso deseamos traer al escenario de la discusión la realidad cotidiana de aquello que acontece en los patios y aulas de nuestros colegios. Este mejor conocimiento puede aportar, en el corto plazo, a la identificación de

1 Patricia Ames (IEP), Claudia Dueñas (TAREA) y Teresa Tovar (TAREA).

pistas de trabajo para todas aquellas personas comprometidas con el devenir de la escuela pública.

La investigación —es importante dejarlo claro— no busca realizar un enjuiciamiento a la escuela, al profesorado o los estilos de gestión, sino comprender las prácticas que se desarrollan en los colegios y entender cómo están condicionadas fuertemente por las culturas escolar y local. Tampoco tiene pretensiones de verdad absoluta. Es una interpretación de una realidad concreta muy pegada a los hechos descritos.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló en un colegio de la ciudad de Ayacucho cuya identidad real fue sustituida por el nombre de Mariscal Antonio José de Sucre (MAJS) con el fin de mantener su anonimato. Este centro educativo fue elegido luego de realizar algunos registros etnográficos y entrevistas de carácter exploratorio en tres colegios de la localidad con el propósito de seleccionar a aquel que reuniera mejores condiciones para llevar a cabo la etnografía.

Se escogió esta escuela porque en ella se encontró una mayor apertura y disposición de directivos y docentes para realizar la investigación. No hubo resistencias a las observaciones en aula, y las entrevistas en profundidad fueron realizadas con bastante facilidad. Además, se trataba de una escuela-tipo de la ciudad en lo que concierne a tamaño, número de alumnos y alumnas, carácter mixto, infraestructura estándar, antigüedad, ubicación, procedencia del alumnado y ausencia de intervención de la *reforma*.²

La localidad fue seleccionada por dos razones importantes. La primera, que Ayacucho reunía ciertas características que hacían más relevante y atractiva la investigación. Se trataba de una ciudad peruana que ha tenido un desarrollo *sui generis*: golpeada por profundas desigualdades socioeconómicas, agobiada por la extrema pobreza, marcada por una discriminación extrema, tensionada entre un conservadurismo cultural y el radicalismo político, violentada por la guerra interna de los ochenta y los noventa, sojuzgada por el autoritarismo militar represivo, afectada por una súbita integración y “modernización” en

2 Al igual que en Chile y casi todos los países de América Latina, en el Perú se desarrollan una serie de cambios del sistema educativo que algunos denominan *reforma* y otros, más prudentemente, *transición educativa*. El Fujimorismo llamó a este proceso *modernización educativa*.

una dinámica común con el resto del país, y, finalmente, cautivada por el fujimorismo.

No cabía duda de que la necesidad de incursionar en el corazón de las escuelas ayacuchanas era evidente. Se requerían elementos para repensar la institución escolar y brindar aportes que pudieran contribuir al fortalecimiento de las competencias ciudadanas que las y los estudiantes pueden desarrollar también desde la educación formal.

La segunda razón era porque se trataba de uno de los territorios donde mi institución, TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas, desarrollaba una intervención desde 1992, y, además, el proyecto en el cual participaba (Educación Democrática y Participación Estudiantil en la Escuela Pública) definió como un componente importante para la realización de una investigación en esta localidad que fue dejada a mi cargo.

La opción por una etnografía, la decisión de trabajar sobre un caso y la selección de la escuela dependió enteramente de mi propuesta, porque fui designado responsable del componente de investigación.

El trabajo de campo de la investigación tuvo una duración de cuatro meses y medio distribuidos en el intervalo de los años 1999 y 2000. Supuso una inmersión en profundidad que implicó la asistencia diaria a clases durante la jornada escolar completa de cinco horas. Adicionalmente, se realizaron las entrevistas en profundidad con directivos, estudiantes, docentes y cuerpo auxiliar³ durante los recreos, a la hora de salida, en horas libres del profesorado o en las tardes. La revisión de la documentación del colegio se llevó a cabo fuera de sus instalaciones. La encuesta fue aplicada durante algunas horas libres que tuvo el alumnado.

La investigación puso especial énfasis en las dos únicas secciones del quinto de Secundaria, es decir, los grados iniciales y terminales de la Educación Secundaria en el Perú; aunque también se observaron aulas de los demás grados con el fin de enriquecer la etnografía con las particularidades específicas que se dan en ellos. El hecho de poner el foco de atención en el último grado del nivel secundario obedeció a que sus estudiantes están a punto de egresar del colegio y, en ese sentido, han vivido todo lo que el centro educativo les puede

3 Las y los auxiliares son personal que cumple una función disciplinaria, similar a las inspectoras y los inspectores en Chile.

ofrecer y todo lo que ellas y ellos mismos han podido hacer. Digamos que representan, de alguna manera, el “producto terminal” de la escolarización.

La estrategia seguida para producir la información requerida se basó, fundamentalmente, en las dos técnicas etnográficas más usuales: la observación y las entrevistas en profundidad. Además, en segundo plano, se recurrió a la revisión documental y a la aplicación de una encuesta.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

La observación etnográfica

La observación participante con base en el registro etnográfico constituyó el núcleo de la actividad desplegada en el proceso de producción de información. En la medida en que se trataba de captar los procesos de socialización y pedagógicos que tomaban lugar en la cotidianidad de la vida escolar, se convirtió en el instrumento privilegiado de esta actividad.

Algunas tendencias del investigador marcaron el tipo de registro logrado. Por un lado, el afán obsesivo de observar y escribir todo —labor agotadora que produjo una cantidad enorme de material que hizo más difícil la tarea de ordenamiento y selección, pero que dio como fruto la posibilidad de identificar las regularidades y contradicciones que ocurrían—. En segundo lugar, los registros tendieron a centrarse en la palabra en detrimento de otros canales de comunicación. Esto llevó a que, en algunos periodos, el investigador concentrara su atención en la voz del profesorado, pues los maestros y maestras monopolizaban la palabra en el aula. Más adelante se pudo superar, hasta cierto límite, esta tendencia, y la mirada se dirigió hacia las interacciones del estudiantado durante las clases. El registro de observaciones comprendió los siguientes *settings*:

- Desarrollo de sesiones de clase en las aulas.
- Desarrollo de actividades en el patio: formación, actividades culturales, recreos, desfiles.
- Asambleas o reuniones de docentes.
- Rutinas de ingreso y salida del centro educativo.
- Actividades organizadas por el Concejo Estudiantil del Municipio Escolar.
- Actividades extraescolares: salidas de estudio, invitaciones de otras instituciones, etcétera.

Los registros de aula llegaron a ser 60, con lo cual se logró acumular valiosa y variada información. Fueron observadas clases de 20 materias distintas más de una vez: Matemática, Razonamiento Matemático, Física, Ciencias Naturales, Biología, Química, Lenguaje y Literatura, Razonamiento Verbal, Educación Religiosa, Historia del Perú y del Mundo, Geografía, Geopolítica, Economía Política, Educación Cívica, Familiar y Civismo, Inglés, Arte, Educación Física, Educación Laboral, Filosofía. Estas clases estuvieron dirigidas por 27 docentes distintos.

Observamos, igualmente, 3 reuniones de promoción de las y los estudiantes del quinto de Secundaria. Se registró, asimismo, el ingreso del estudiantado al colegio en la puerta principal, así como la salida (15), recreos (5), actividades en el patio y los pasadizos dentro del horario de clases (8), reuniones de docentes (4), reunión de la Asociación de Padres y Madres de Familia (APAFA) de las y los escolares, con el profesorado (1), salidas de estudio (1), participación de estudiantes en eventos externos al colegio (2), actividades celebratorias (1), campañas y elecciones del Concejo Estudiantil del Municipio Escolar (1), ensayos de desfiles (3) y de danza (2), y reuniones de cumpleaños de docentes fuera del colegio (3).

Entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad constituyeron una pieza clave e indispensable para la realización de esta etnografía. Siguieron los cánones de una entrevista no estructurada que se va armando a partir del discurso de los sujetos que participan de ella; aunque, en una primera etapa, el investigador se sirvió de un guión que le facilitó la entrevista. Sin embargo, con cierta experiencia ganada en el terreno, se optó por definir algunos tópicos sobre los que era necesario preguntar a raíz de las observaciones hechas y se dejó que cada entrevista siguiera el itinerario que las entrevistadas y los entrevistados definían, hasta cierto punto. Esta última opción —sin duda, más rica— mostraba asimismo sus dificultades: las intervenciones podían dispararse por diferentes direcciones. Aprender a orientar la entrevista también fue producto del entrenamiento *in situ*.

Se desarrollaron por lo general en ambientes de la escuela que garantizaban la privacidad, pero muchas fueron realizadas en el patio y los pasillos. Por lo común se logró establecer un buen nivel de comunicación, aunque, evidentemente, se consiguió crear mayor empatía y confianza. Y, obviamente, en algunas entrevistas no faltaron dificultades.

EL DISCURSO ELABORADO POR LAS Y LOS DOCENTES Y EXPRESADO EN LAS ENTREVISTAS, LAS CLASES O LAS FORMACIONES SIRVIÓ TAMBIÉN COMO MATERIAL DE CONTRASTE ENTRE LO DICHO Y LO HECHO; ENTRE LAS AUTOIMÁGENES PROYECTADAS Y LAS ACTUACIONES REALES. Y TODO ELLO CONTRIBUYÓ A ESCLARECER Y COMPRENDER DIFERENTES PUNTOS IMPORTANTES PARA LA INVESTIGACIÓN.

Con seguridad, nos ofrecieron un riquísimo material que daba cuenta de los puntos de vista, creencias, ideales y percepciones del profesorado, de las y los estudiantes, de directivos, directivas y auxiliares. Creemos que, además, marcaron un cambio en la actitud del investigador, que fue sensibilizado por el encuentro cara a cara con los sujetos que estudiaba. Esto ocurrió especialmente con el estudiantado. Haber observado a los alumnos y alumnas en el contexto del aula, atrapados en el marco inmovilizador de las clases y las formaciones, había generado ciertos prejuicios y estereotipos que se habían reforzado en las entrevistas con las y los docentes. Por eso, aquellas con el alumnado tuvieron un carácter liberador. Se pudo tener una visión real de muchachos y muchachas de carne y hueso que ni eran el rebaño pasivo y conformista que actuaba sin iniciativa propia ni el enemigo adolescente que asustaba a un grueso sector de docentes.

Asimismo, las entrevistas con la directora, particularmente, develaron el lado humano de una persona con un cargo extremadamente tensionado por los conflictos internos, las presiones de las instancias superiores y la sobrecarga administrativa.

El discurso elaborado por las y los docentes y expresado en las entrevistas, las clases o las formaciones sirvió también como material de contraste entre lo dicho y lo hecho; entre las autoimágenes proyectadas y las actuaciones reales. Y todo ello contribuyó a esclarecer y comprender diferentes puntos importantes para la investigación.

Se hicieron, en total, 50 entrevistas a estudiantes; algunas de ellas estuvieron dirigidas a representantes del Concejo Estudiantil del Municipio Escolar. Fueron entrevistados, asimismo, 28 de los 32 docentes del centro educativo —varios de ellos (8) en más de una oportunidad.

Revisión documental

Esta revisión estuvo centrada fundamentalmente en documentos del Ministerio de Educación y documentos internos del colegio. Del Ministerio de Educación revisamos los cuadernos-borradores de la propuesta de Educación Secundaria, cuya versión final no llegó a publicarse, así como los lineamientos centrales de la modernización educativa y la Resolución Ministerial N° 016-96-ED sobre la autonomía otorgada a los centros educativos. Estos documentos sirvieron para la fundamentación del proyecto de investigación y, también, para interrelacionar los procesos que se producen en el colegio con las políticas del MINEDU.

Por otra parte, los documentos internos del colegio revisados fueron el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) 1998-2003, los planes anuales de 1999 y 2000, y el reglamento interno del centro educativo. También se registró el informe consolidado de promoción y repitencia correspondiente al año 1999. Tal revisión fue muy importante para poder identificar la perspectiva institucional sobre algunos tópicos vinculados a la misión del colegio, sus prioridades, sus concepciones de disciplina y normatividad, su atribución de derechos y privilegios, etcétera. Y todo ello sirvió para perfilar mejor la institucionalidad del MAJS.

Encuesta a estudiantes

Casi al finalizar el trabajo de campo, realizamos una encuesta dirigida a las chicas y los chicos del quinto de Secundaria. Su objetivo era recoger información acerca de diferentes tópicos que, por un lado, podían ser útiles para la elaboración del capítulo inicial de la etnografía, pero también para recoger información que esperábamos desarrollar en un capítulo que no se llegó a plasmar: uno sobre la convivencia en la escuela. A pesar de que este no llegó a desarrollarse, las respuestas ofrecidas por el alumnado sobre tópicos referidos a identidad, amistades, confianza, pandillas, relaciones familiares, actividades extraescolares, valoración del colegio y expectativas hacia el futuro han sido fructíferamente utilizadas para complementar la información acopiada a través de las observaciones y entrevistas.

LAS UNIDADES DE ANÁLISIS

Al inicio de la investigación, en el diseño, se definieron unidades generales tentativas, concernientes a prácticas de socialización y pedagógicas desplegadas en

el centro educativo. El desarrollo de la investigación y nuestro énfasis en apelar a las interacciones entre los individuos como fuente primaria de producción de información nos permitieron delinear aún mejor nuestras unidades de análisis en esta dirección. Sin embargo, nos quedaba cierta insatisfacción por la posibilidad de dejar a un lado la cuestión de la estructura social. Finalmente, una mejor comprensión de las interrelaciones entre estructura e intercambios nos ayudó a aclarar sobre qué tipo de unidades de análisis trabajaríamos. No nos apartamos del camino inicialmente trazado. A saber, hemos trabajado básicamente sobre cuatro unidades de análisis:

- Interacciones normativizadoras de agentes educativos de la escuela con el estudiantado.
- Relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes.
- Interacciones pedagógicas en el aula.
- Interacciones entre el estudiantado.

La adopción de estas unidades de análisis se ajustaba a un trasfondo teórico que dialogaba con el interaccionismo simbólico, la pedagogía crítica y el funcionalismo estructuralista; pero, básicamente, permitía al investigador organizar, clasificar y relacionar la información que iba produciendo manteniendo una mirada no tan segmentada de la realidad estudiada.

Interacciones normativizadoras de agentes educativos de la escuela con el estudiantado

Esta unidad de análisis comprendió el conjunto de interacciones que apuntaban a influir en el alumnado para que adoptara las pautas institucionales que le eran asignadas. En ese sentido, se tomaron en cuenta las aplicación de las normas, las apelaciones a los mandatos institucionales, las actividades rituales, la adscripción a los roles, las prohibiciones, el ejercicio de derechos, los llamados al orden, la aplicación de los estímulos y castigos, los mecanismos y procesos de asimilación institucional, etcétera.

Relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes

En torno a esta segunda unidad de análisis, se ordenaron aquellos intercambios de carácter intersubjetivo que se manifestaban en el trato cotidiano, los estilos de comunicación, las percepciones entre los individuos, el abuso, las

expresiones de confianza y respeto, las diversas formas de discriminación, el reconocimiento de las singularidades, la escucha activa, la violencia, la estereotipia y el avergonzamiento.

Interacciones pedagógicas en el aula

El espacio del aula como contexto definió todas aquellas actividades e interacciones que estaban centradas en la tarea estrictamente académico-educativa. Esta especificidad permitió hacer las diferenciaciones necesarias con otras que aparecen muy íntimamente ligadas sin que esto significara que luego se pudieran relacionar todas ellas. En esta unidad de análisis aparecen la enseñanza en relación con sus propósitos, los contenidos por transmitir, sus estilos, la competencia docente, su conocimiento de la asignatura, la metodología y su eficacia, hasta cierto punto. Igualmente, aquí se aglutinan las actividades de aprendizaje, el papel del estudiantado en la construcción del conocimiento, las actitudes del alumnado, la valoración de la enseñanza, sus reacciones y acciones en clase, su motivación y su frustración.

Interacciones entre el estudiantado

Por último, se definió la unidad analítica de las interacciones entre el alumnado. Allí nos centramos en las formas de comunicación, las actividades compartidas, el trato, las relaciones de convivencia cotidiana, la participación estudiantil, las solidaridades visibles, su aislamiento o integración, la confianza y la desconfianza, y las pandillas.

CRONOGRAMA

El diseño de la investigación empezó en enero de 1999, durante la fase presencial de la maestría, y la tesis culminó en agosto del 2001, tal como se indica en el siguiente cronograma:

1999

Enero	Diseño y aprobación del plan de tesis
12 al 16 de abril	Exploración y selección de la escuela

19 de abril al 7 de mayo	Observación y entrevistas
10 al 14 de mayo	Análisis de información
14 al 25 de junio	Observación y entrevistas
28 de junio al 2 de julio	Análisis de información
6 al 24 de septiembre	Observación y entrevistas
27 al 30 de septiembre	Análisis de información
15 de noviembre al 1.º de diciembre	Observación y entrevistas
2 al 7 de diciembre	Análisis de información
2000	
3 al 14 de abril	Observación, entrevistas y revisión de documentación
17 al 19 de abril	Análisis de información
15 al 26 de mayo	Observación y entrevistas
29 de mayo al 2 de junio	Análisis de información
19 al 28 de junio	Observación y entrevistas
30 de mayo al 5 de junio	Análisis de información
14 de agosto al 1.º de septiembre	Observación, entrevistas y aplicación de encuesta
Octubre, noviembre	Análisis e interpretación
2001	
Marzo y abril	Redacción de primera versión del informe de investigación
Agosto	Redacción de versión final de la tesis

CAPÍTULO II

EL ESCENARIO

202 6BOCE202 A SUS PROCESOS Y ACTORES



UN COLEGIO MÁS, UN COLEGIO OTRO

El colegio Mariscal Antonio José de Sucre es un colegio típico de la ciudad de Ayacucho. Fue creado en la segunda mitad de la década de 1960 en un local ofrecido por las vecinas y los vecinos del sector. Más adelante se mudó al local actual, donde ocupa un área de media manzana, esto es, aproximadamente siete mil metros cuadrados distribuidos en dos patios y tres pabellones.

A pesar de que se encuentra cerca de la plaza de armas, el colegio es considerado como un colegio marginal. Un profesor nos dice:

“Usted sabe que es un centro educativo que antes... lo han dicho... es urbano marginal, ¿no? Si nosotros nos damos cuenta, este colegio es un colegio céntrico”.

A él llegan chicas y chicos de pueblos jóvenes y del centro urbano (60% en el caso de quinto de Secundaria), y también de comunidades cercanas a la ciudad (40% en el mismo grado). Esta procedencia popular y rural del alumnado le da un perfil particular al centro educativo y es, además, base para una serie de prejuicios y suposiciones del profesorado y de la población en torno a la calidad académica del colegio.

La mayoría de estudiantes hablan principalmente el castellano, aunque muchos manejan bien el quechua. En las aulas de quinto, la proporción de quechua-hablantes llega al 40%. Las interferencias entre ambas lenguas son claras, especialmente en aquellos estudiantes de origen campesino.

Las principales actividades económicas de los padres y madres de familia son la agricultura, el comercio ambulante, la artesanía y la construcción civil. Un porcentaje mínimo son empleados públicos. Todo ello explica el bajo nivel de ingresos de las familias, lo que obliga a que un porcentaje no determinado de alumnas y alumnos apoyen a través de su participación laboral en la actividad familiar o realizando un trabajo independiente en panaderías, comercios, artesanías, construcción o restaurantes donde no cuentan con ninguna protección legal.

En el caso de los varones del quinto de Secundaria, por ejemplo, el 50% trabaja, mientras que un 15% lo hace solamente en vacaciones. El porcentaje de mujeres que trabaja en este grado es, aparentemente, muy reducido —un 15%—, pero debe tomarse en cuenta el trabajo doméstico que desarrollan en sus casas, que, presumimos, les toma un mayor tiempo que el de los varones. Solo un 7% de mujeres trabaja en vacaciones.

En el caso de aquellos y aquellas estudiantes que provienen del campo, un sector, compuesto sobre todo por hombres, viven solos; otros y otras lo hacen con familiares. La relación con sus progenitores se produce en los periodos de vacaciones o en ocasionales visitas que realizan a la ciudad de Ayacucho.

En Secundaria, el nivel estudiado, se encuentran matriculados cerca de 800 alumnas y alumnos distribuidos en 20 secciones que conforman una estructura de embudo donde la boca está formada por las seis secciones de primero y la salida por las dos secciones del último grado de ese nivel. La figura, común a cualquier centro educativo público, representa el itinerario de repitencia, deserción y movilidad del alumnado durante su vida escolar.

El siguiente cuadro, que corresponde al año 1999, nos presenta claramente esta situación:

Matriculados	776
Aprobados	219
Desaprobados	135
A recuperación	364
Retirados	58

El Mariscal Antonio José de Sucre es un colegio formalmente mixto, pero internamente las secciones tienen una estructura segregada. En general, las primeras aulas de cada grado están formadas solamente por chicas. Luego sigue

una sección mixta y las secciones de varones. Esta división por sexo varía de acuerdo con el número de alumnos y alumnas en cada grado. En 1999, por ejemplo, hubo un aula de varones en quinto de Secundaria y un aula mixta, aunque en ella el número de varones era de apenas 6, mientras que en el año 2000 cada sección correspondió a un sexo diferente.

El colegio tiene Secundaria de menores que funciona en el turno de la mañana y Primaria de menores en la que se dictan clases en el turno de la tarde. En el horario nocturno funciona la modalidad de Educación de Adultos.

Como sucede con muchos colegios del Estado, los horarios diferenciados crean un distanciamiento entre alumnas y alumnos de los diferentes turnos, lo que da la sensación de que se trata de colegios diferentes.

AQUÍ ESTÁN, ESTOS SON LOS DOCENTES DEL MAJS¹

El profesorado de Secundaria del MAJS es bastante heterogéneo. La mayoría de los 32 docentes son de Ayacucho. Un grupo bastante más pequeño es de Ica (3), y una proporción aún menor proviene de Huancavelica (1) y Junín (1).²

Uno se encuentra con profesoras y profesores que tienen varios años ejerciendo su labor en este centro educativo. Aproximadamente la mitad del total de docentes tiene entre 5 y algo más de 10 años en el colegio, incluyendo a 3 de las 4 auxiliares. El resto tiene entre 5 y un año.

La antigüedad representa, en cualquier institución, un valor importante. Da un estatus o, por lo menos, una o un docente antiguos se sienten con derechos adicionales a los de cualquier otro con menos años en el colegio. A la antigüedad se suma el tiempo de servicio, que concede al o la docente determinados privilegios como elegir su horario de clases o ser coordinador o coordinadora de algún curso.

De hecho, por lo general son los maestros y maestras más antiguos quienes están más comprometidos con los conflictos institucionales del centro educativo. Es común que cualquier reacomodamiento o cambio en el colegio sea visto como un factor desestabilizante de un orden al que ya se encontraban adaptados.

1 Parfraseo de una consigna de agitación sindical del magisterio en sus marchas.

2 Ica, Huancavelica y Junín son nombres de tres departamentos que limitan con Ayacucho.

Como en la mayor parte de colegios urbanos de la sierra, las edades de la mayoría de docentes están entre los 40 y los 60 años. Esto marca una gran distancia generacional entre profesoras, profesores y estudiantes, que tiene efectos muy notorios en las percepciones y relaciones personales.

Con respecto a la formación profesional de los docentes, está dividida, principalmente, entre la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) y el Instituto Pedagógico Nuestra Señora de Lourdes. Como es conocido en el medio local, entre las egresadas y los egresados de Educación de ambas instituciones existe cierta competencia. Las “licenciadas” y los “licenciados” de la UNSCH sienten que tienen una formación académica más sólida, en tanto que las y los docentes del Instituto se consideran más competentes en el aula. La idea de fondo es que al Instituto van aquellos que no fueron capaces de aprobar el examen de admisión de la Universidad. Para unas y otros es importante dejar bien claro dónde estudiaron:

“En medio de la reunión de camaradería, la directora revisa unos papeles sobre las y los docentes. Un profesor se sorprende al ver que en los documentos figura que él ha estudiado en el Instituto Nuestra Señora de Lourdes. La reacción de la directora se expresa sobreactuadamente entre la ironía y la sorpresa:
 “¡Qué barbaridad! Hay que corregir este error!”. [Procede a escribir, a un costado, UNSCH.]

Entre las y los docentes del MAJS, la vocación por la educación no figura como una razón de fuerza para ingresar en el magisterio. Son varios los casos en los que la educación aparece al final de otras opciones profesionales. Muchas veces se impone como una necesidad de encontrar empleo rápido en un contexto en el que escasean los puestos de trabajo y la urgencia apremia. Un joven docente dice que se decidió por el magisterio:

“Por una idea de trabajo simplemente. Uno ve unas opciones ocupacionales donde no hay posibilidad de desenvolverse. Y que en educación sí habían esa vez del 90, más o menos”.

En otros casos, la vocación se ha impuesto a pesar de las presiones familiares:

“Para postular a la Universidad tuve la influencia de mis hermanos, que aquella vez eran estudiantes de Ingeniería y me dicen: ‘Bueno, si tú vas a estudiar Educación —porque eso es lo que dije: quiero estudiar Educación—,

estudia Educación, pero no de Primaria o de otra especialidad —o sea como que la despreciaban en su ideología—. Hazlo en Matemáticas porque eso es bueno y no te va a faltar trabajo”.

Algunos docentes refieren, cuando se les pregunta sobre su satisfacción por el trabajo con adolescentes, que ya se acostumbraron. Otros manifiestan sentirse a gusto entre ellos.

Como en la mayoría de colegios secundarios de la ciudad, el MAJS no ha sido considerado en ninguna oportunidad por el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), lo que significa que sus maestros y maestras no han recibido, formalmente, capacitación alguna sobre el enfoque educativo que viene impulsando el Ministerio de Educación (MINEDU). Sin embargo, algunos han venido participando por cuenta propia, indistintamente, en diversas capacitaciones realizadas por instituciones locales.

En general, las y los docentes tienen una clara autopercepción profesional que los ubica en la enseñanza tradicional o en la enseñanza “nueva”. Los primeros se declaran tradicionales sin ninguna dificultad:

“Yo, personalmente, pertenezco a la vieja escuela, pero trato de adecuarme a la nueva, porque cuando yo veo que un alumno no cumple, en el fondo, me incomoda”.

Esta afirmación expresa su desvaloración de un enfoque que, si bien no conoce con claridad, sí le genera una imagen caracterizada por cierta laxitud. En efecto, las y los docentes de la “vieja escuela”, y también algunos de los de la nueva, tienen la errada concepción de que en los nuevos enfoques pedagógicos todo es como más relajado, más informal y menos eficaz. Así lo dice muy claramente otro profesor:

“Por eso digo de que nuestra educación bastante ha cambiado. Y yo pienso que la educación de antaño era mucho mejor que en la actualidad”.

Por otra parte, hay docentes que se sienten en la orilla de la innovación. No son muchos pero, lamentablemente, sus prácticas no se alejan demasiado de la imagen que dio el profesor citado en el párrafo anterior. En realidad, solo en unos 5 casos se nota un intento serio, con mayor o menor éxito, por impulsar una pedagogía alternativa.

UN COLEGIO PERIFÉRICO REPRESENTA UN RIESGO EN LO QUE CONCIERNE A LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA. PARA QUIENES ACCEDEN A ÉL SE INTUYE O SE SABE A CIENCIA CIERTA QUE EL PROFESORADO BAJA SU NIVEL DE ENSEÑANZA CUANDO SE DESEMPEÑA EN UN SECTOR POBLACIONAL DE ZONA RURAL. LAS RAZONES PUEDEN SER DIVERSAS.

Podríamos señalar, finalmente, un rasgo importante de la relación entre el profesorado del centro educativo: un esfuerzo permanente por construir diferencias con las otras y los otros que hace muy difícil la convivencia y el trabajo en equipo. Diferencias que generalmente se construyen sobre la base del prejuicio, la desconfianza y la inseguridad.

La movilidad docente que se observa en las zonas rurales no se percibe en el MAJS. Entre 1999 y 2000 se han retirado o cambiado de centro 3 docentes y el subdirector de formación general.

MALA FAMA

El MAJS ha sido considerado como un colegio con mala fama durante varios años; mala fama que se vive como un estigma difícil de borrar para la comunidad sucreña. El origen de este desventurado prestigio se remonta a un lento y progresivo deterioro del centro educativo. El instructor premilitar³ del colegio nos dice:

“El colegio anteriormente era considerado de repente el peor, el colegio más desprestigiado...”.

Como suele ocurrir con este tipo de situaciones, nadie es capaz de señalar a ciencia cierta cuándo comenzó el declive. Al parecer, se ubica en la década de 1980. El nivel de desprestigio que alcanzó el colegio se expresó en el apelativo que se usaba y se usa aún para referirse a él. Un profesor se lo recuerda a los alumnos de quinto de Media durante una clase:

3 El de instructor premilitar (o IPM) es un cargo disciplinario escolar que renació a raíz de la aparición de la subversión. Su finalidad es mantener el orden y preparar a los chicos y las chicas para los frecuentes desfiles en los que participan los colegios del país.

“El colegio MAJS. ¿Por qué le dicen Bentín? ¿Ustedes conocen qué es Bentín?”.
[Nadie contesta. Parece que se avergonzaran.]

Y es lógico que sintieran vergüenza: el Bentín es uno de los colegios más desprestigiados de la capital, Lima. Y nadie quiere estar al final del *rating*. Por eso, una actitud bastante común entre las y los estudiantes era quitarse la insignia mientras estaban en las calles. Nadie deseaba ser identificado como alumna o alumno del MAJS. Una chica de tercero de Media aún tiene reservas de decir en qué colegio estudia:

“A veces me preguntan en qué colegio estás. ‘Aaaah... un colegio por ahí’, les digo. No saben, pues. Por eso no les digo el nombre”.

Varias alumnas y alumnos que fueron cambiados al MAJS incluso en 1999 y 2000 nos cuentan acerca de su oposición a ser traídos a este colegio. Samuel, de quinto de Secundaria, dice:

“Yo vine del colegio Mariscal. Vine con una mala reputación de este colegio”.

Esta mala reputación estaba ligada al mal comportamiento del alumnado. Según refiere la directora, al colegio llegaban estudiantes expulsados de otros centros:

“[...] se había generalizado esto, desde años atrás, de recibir a los alumnos despedidos, expulsados de los diferentes colegios. Entonces esos alumnos eran los que creaban problemas acá, pero ¿por qué creaban problemas? Porque eran maltratados, no comprendidos por los profesores”.

La presencia de pandillas era endémica. Y no había día en que faltaran las peleas en los alrededores del centro educativo. Sin embargo, el desprestigio no solo se debía al comportamiento del alumnado. Como bien lo reconoce la directora del centro educativo:

“Esos alumnos eran los que creaban problemas acá, pero ¿por qué creaban problemas? Porque eran maltratados, no comprendidos por los profesores”.

Según refieren algunos y algunas docentes, la gestión directiva anterior del MAJS fue un caos del cual se beneficiaba un sector de docentes cercano al director. Había maestros y maestras que hacían y deshacían a su antojo, quebrantando las reglas de una institución educativa. Las faltas y las tardanzas eran el pan de cada día. Toda la administración y la supervisión internas marchaban de

cabeza e, indudablemente, la calidad académica del colegio tampoco gozaba de la mejor salud.

Otro alumno de quinto de Secundaria dice:

“Decían que este colegio era malo, que había pandilleros y más que nada venía gente del campo que no sabía nada, que no enseñaban bien los profesores. Todos hablan así de este colegio”.

El problema de las pandillas, en el fondo, era un síntoma más del deterioro del colegio. La causa no estaba allí: había otros factores que también intervenían.

Precisamente, este alumno pone sobre la mesa un serio problema que tiene que ver con el prejuicio racial y la discriminación cultural. El MAJS era considerado también un colegio de campesinos venidos de los pueblitos cercanos a la ciudad. Lo que cuenta una chica de tercero sobre lo ocurrido cuando perdió la matrícula en el colegio Fátima y apareció la posibilidad de cambiarse al MAJS, es ilustrativo:

“Al principio no me gustaba la idea, porque siempre había sido mal visto este colegio. También mi familia se opuso: mi papá, mis hermanos... Dijeron de que cómo me iban a poner en este colegio de cholas...”⁴

Un colegio periférico representa un riesgo en lo que concierne a la calidad de la enseñanza para quienes acceden a él. Se intuye o se sabe a ciencia cierta que el profesorado baja su nivel de enseñanza cuando se desempeña en un sector poblacional de zona rural. Las razones pueden ser diversas. Un docente de Matemática confiesa que:

“[...] en realidad, para nosotros es un obstáculo muy fuerte porque, en realidad, en este centro educativo MAJS, vienen pues alumnos de zonas marginales, de zonas urbanas, marginales ¿no?, llámese por ejemplo de Pilacucho, de acá de Barrios Altos, de la Picota y por qué no decirlo también de zonas... así... distritales pobres como, por ejemplo, de Socos, de Rancho, de Joru Huilcachico. Y lo cual pues... la educación no está acorde, no está... digamos así... paralelo con otros centros educativos como es el Mariscal Cáceres, el Luis Carranza, el San Ramón, etcétera”.

4 Chola o cholo, en el Perú, es sinónimo de origen indio. Es una expresión despectiva. Sociológicamente se interpreta como una categoría social de mayor estatus que el indio. No es el caso.

Nos dicen este y otros y otras docentes también, en otras palabras, que para los estudiantes pobres hay una educación pobre que se ajusta a sus posibilidades:

“Un profesor debe comportarse de acuerdo a su nivel académico [del estudiante], ¿no?, dónde se ha formado el estudiante, o de dónde ha venido, de dónde procede ese estudiante y actualmente dónde está estudiando”.

Y esto no solo tiene que ver con prejuicios, sino que, en efecto, muchas y muchos adolescentes llegan a la Secundaria con un grado de desarrollo de competencias que no corresponde con el nivel en el que ingresan: apenas saben leer, apenas pueden escribir un texto, apenas pueden multiplicar.

En el caso del MAJS, además, el esfuerzo docente no se caracterizó por revertir esta situación. Los programas curriculares y las iniciativas no daban como para comenzar desde el punto necesario. De esa manera se pretendía pasar por encima de los prerrequisitos y seguir hacia delante hasta cubrir los contenidos formales. Y, como bien señala un alumno de quinto sobre el profesorado:

“Algunos se dedican. A otros no les importa, porque te dicen ‘si apruebas, apruebas; si no, no’”.

Hay docentes para quienes este asunto es una verdadera encrucijada: ¿Cómo compatibilizar las exigencias de los contenidos curriculares con las necesidades de las y los estudiantes? ¿Cómo avanzar y no seguir retrasándose? Un maestro de Lenguaje expresa su preocupación así:

“El área de lenguaje es un tema muy difícil teniendo en cuenta que arrastra muchos vacíos en conocimiento y manejo de la misma lengua. El ambiente mismo no les permite a los estudiantes elevar su nivel en cuanto a lenguaje. Lo que hacemos aquí con el tiempo que tenemos es poco, nos esforzamos de todas maneras para nivelarlo”.

Pero también hay docentes que no se hacen problemas: cumplen con avanzar el programa. La responsabilidad por el fracaso académico la tienen sus profesores anteriores y las mismas y los mismos estudiantes. No ellas ni ellos:

“Los alumnos no tienen esa consciencia de estudiar. Decimos ‘estudien’, y no estudian. Ya no es nuestra culpa”.

Pandillas, campesinos, educación de tercera y desorden interno. Un colegio con una “bien ganada mala fama”, podría decirse. Y a esto se añade la cuestión de

la infraestructura. El MAJS ha venido deteriorándose durante largo tiempo. Los pabellones han sufrido los estragos del tiempo y del clima. Los tejados están con goteras. La pintura totalmente desgastada. Las puertas y las ventanas, rotas. El mobiliario, viejísimo. En fin, un lugar abandonado a su suerte y sin posibilidades de ser reparado por falta de recursos propios y la desatención del Estado. Por todas estas razones, el colegio había sufrido una pérdida poblacional:

“En una sección funcionaban por ejemplo 18 alumnos, 20 alumnos incluso yo también he pasado. Cuando yo llegué en el 92, el director captaba alumnos que tenía incluso 17, 18 años”.

Este estado precario al que llegó el MAJS lo alejó de la importante escena social ayacuchana. Aunque nunca estuvo entre los colegios de prestigio, el centro dejó de ser invitado o considerado en las actividades promovidas por la Dirección Regional de Educación⁵ y demás instituciones públicas. Fue aislado como un cuerpo infectado que hay que dejar en cuarentena.

Las y los docentes no deseaban ser trasladados allí. Solo querían enseñar en él quienes se veían beneficiados por el nombramiento, el traslado de un colegio rural, la ubicación en la especialidad correspondiente, la cercanía al domicilio, la asunción de un cargo o, finalmente, la obtención de un trabajo. Un profesor nos cuenta:

“Vamos a hablar del año por ejemplo 85, 86... Bentín le decían, colegio malambo. Yo mismo dije también. Y no pensaba llegar a este colegio, no pensaba ser profesor, pero dije colegio malambo, colegio de forajidos, ¿se da cuenta? MAJS, ¡desprecio!”.

El desprestigio de la institución llevó a una nueva directora a plantearse como meta principal acabar con esa mala fama:

“Mi única finalidad es la mejora de esta institución, que no sea mal vista, como se solía maltratar al colegio, inclusive compararon con el colegio Labarthe”.

CAMBIO DE RUMBO

En 1998, el director del colegio MAJS fue cambiado. Se realizó un concurso público de plazas e ingresó una nueva directora. Se trataba de una profesora

5 La Dirección Regional de Educación es la instancia de mayor jerarquía del sistema educativo en el ámbito regional.

que venía de una experiencia de aula en otro colegio. No tenía antecedentes en gestión. Nadie sabía lo que ocurriría. La situación del colegio exigía un gran esfuerzo para cambiar las cosas. A un año de su ingreso se empezaron a advertir cambios en el colegio, que no pasaron inadvertidos ni para los miembros de la institución ni para la comunidad ayacuchana.

El proceso de transición de una gestión a otra ha sido difícil, como son la mayoría de estos cambios; y aún en el año 2000, tres años después, no ha concluido. La directora confiesa:

“Para serle franca, me gustaría volver a la docencia, a mi dictado de 24 horas, porque me está costando mucho, mucho esto del aprendizaje del campo de la dirección”.

Efectivamente, la dirección de un plantel es agotadora. Implica algo más que conocimientos y habilidades. Se trata de manejar permanentemente una serie de variables y de situaciones complicadas. Pero, a un año de su gestión, la directora ha pagado su derecho de piso pasando por un bautizo de fuego. El colegio MAJS ha cambiado. La directora ha puesto énfasis precisamente en aquellos aspectos que daban que hablar sobre el colegio y eran la base de su mala fama: mala infraestructura, desorden en el personal, mala enseñanza y pandillas.

El mejoramiento de la infraestructura ha sido sin duda el punto más favorable de la gestión de esta directora. A mediados de 1999 se culminó la refacción de un último pabellón, y así el colegio ha quedado como nuevo, incluyendo mobiliario en varias secciones.

La infraestructura tiene un enorme significado para la comunidad educativa. Es comprensible que en un ambiente de gran pobreza y donde el servicio educativo se ha prestado en condiciones materiales precarias, la construcción de locales grandes, bonitos y cómodos genere una enorme satisfacción en el alumnado, las y los docentes y las familias. Sin embargo, la importancia de la infraestructura va mucho más allá de esta percepción. A ella se le asigna un gran valor para el mejoramiento del aprendizaje:

“Las ventajas diría yo que fueron tal vez los ambientes nuevos que ahora gozan, hecho que les permite un aprendizaje más complementado; porque anteriormente, en este colegio, eran pues unos salones que no tenían pedagógicamente una instalación adecuada”.

SEGÚN ESTE PROFESOR, EL MEJORAMIENTO DE LA INFRAESTRUCTURA ATRAE MÁS ALUMNADO. A MAYOR CANTIDAD DE ESTUDIANTES, MEJORES POSIBILIDADES DE EXPULSAR A LOS MALOS ALUMNOS SIN PONER EN RIESGO LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL. CON ESTE EXTRAÑO CÁLCULO MATEMÁTICO ES POSIBLE QUEDARSE CON LOS MEJORES Y MEJORAR LA DISCIPLINA.

E incluso se le atribuye influencia en el mejoramiento de la disciplina:

“Cuando yo llegué la infraestructura era horrible, de este Colegio Mariscal Sucre. Usted hubiese venido hace dos años atrás, ¡ufffff! Así eran los salones [señala un aula de planchas de calamina]. Aquí era salón. Entonces justamente de ahí es la disciplina, hoy en día fijese se ha mejorado en un 70% la disciplina de los estudiantes, aparentemente”.

Según este profesor, el mejoramiento de la infraestructura atrae más alumnado. A mayor cantidad de estudiantes, mejores posibilidades de expulsar a los malos alumnos sin poner en riesgo la población estudiantil. Con este extraño cálculo matemático es posible quedarse con los mejores y mejorar la disciplina.

Una docente, en mayo de 1999, cuando están a punto de culminar los trabajos, nos dice que la infraestructura influye en su decisión de permanecer en este centro educativo:

“Lo que quiero es quedarme por la infraestructura que va a ser bonita. Y aparte de eso es saludable porque eso influye bastante en el rendimiento académico de los chicos, un ambiente adecuado. Usted estará viendo esa casuchita en la que estamos haciendo clase y que es totalmente inadecuado. Yo espero que esto durará poco”.

Por el lado de las y los estudiantes, reconocen y valoran enormemente los cambios habidos en la infraestructura. Se sienten complacidos y muestran una mayor identificación con su centro educativo. Lilly, una chica de tercero, dice:

“Era un colegio pobre pero se mejoró poco a poco, pero ahora está mejor y también el comportamiento de los alumnos ha mejorado”.

Es verdad: el comportamiento de las alumnas y los alumnos también mejoró. Las pandillas, que constituían el problema principal en materia de disciplina,

disminuyeron considerablemente. Una profesora nos dice que hasta 1998 tuvieron este problema:

“Sí los había hasta el año pasado. Nosotros hemos estado detrás de ellos. Al menos cuando alguien nos dijo, este muchacho es así o este muchacho está amenazando a tal alumno. Ese tipo de problemas hemos tenido el año pasado”.

Un alumno de quinto, Saúl, que se trasladó del Mariscal Cáceres, dice:

“Yo tenía referencias que había pandillaje. De todo. Y yo vine acá con miedo. Nunca pensaba llegar acá. Yo vine del colegio Mariscal pero me di cuenta. Bueno, cuando vine acá era diferente a todo lo que me comentaban, ¿no? Porque vi que había bastante compañerismo y todo eso ¿no? No era igual que los otros colegios”.

El cambio puede explicarse por dos factores que confluyeron. Por un lado, el control y la vigilancia en el colegio se normalizan. Acaba la ley de la selva. Y, por otro lado, la llegada de la directora marca una diferencia en el estilo de disciplinamiento. Ella lleva como bandera el discurso de los derechos del niño. Se muestra contraria al maltrato que prevalecía, como relata Vicente, del quinto de Media:

“Cuando llegué de otro colegio, ¡para qué! No se respetaban los derechos. No había ese tipo de respeto. Por ejemplo, un auxiliar del colegio Mariscal Cáceres se había hecho trasladar aquí y, sin embargo, no estaba respetando los derechos de los alumnos, sino golpeaba. Y yo he visto eso y he sido uno de los testigos”.

Esta nueva política institucional se ve favorecida por la presencia de un nuevo coordinador de OBE⁶ que comulga con las ideas de la directora. Su postura la expresa de la siguiente forma:

“Mire, OBE a lo largo de la historia, muchos docentes lo habían conceptualizado mal. Lo habían entendido como una oficina de represión; una oficina a quienes muchos tenían que tenerle miedo, pero yo lo entiendo a OBE como una oficina de orientación, una oficina de tratamiento, una oficina que debe de perdonar y debe de corregir; no una oficina para sancionar”.

6 OBE son las siglas de Orientación y Bienestar del Educando. Es un área de atención al estudiante que está a cargo de un docente.

Este nuevo coordinador desarrolla un estilo de relación personal con el alumnado. No renuncia definitivamente a medidas disciplinarias como la suspensión o la expulsión, pero antepone la comunicación y la orientación.

Una mayor satisfacción del alumnado con su colegio por los cambios de infraestructura puede también haber influido, así como un discurso permanente en la institución por levantar su alicaída imagen.

En realidad, las pandillas no desaparecen. Langosta, Las Infieles, Los Castigadores, Los Duendes, Los Gallardos, Los Laicos, Los Psicópatas, Sombra y todas las demás pandillas de chicos y chicas del MAJS continúan actuando en forma subterránea, pero sobre todo fuera del espacio escolar. ¿Se trata de una tregua, o de una medida de precaución? No lo sabemos. Lo que sí es un hecho es que las pandillas mantienen un perfil bajo.

En cuanto al ordenamiento institucional del centro educativo, los cambios no se hicieron esperar. Un profesor antiguo reconoce:

“Tenemos una nueva directora y ha venido con nuevos lineamientos, de poner orden en la administración, en el servicio, un orden en el profesorado y en los estudiantes. De ahí partimos en que entre la dirección y los estudiantes se están corrigiendo algunos defectos de puntualidad, de responsabilidad, de identidad con su colegio, y esos son objetivos concretos que se buscan siempre en una institución”.

Este ordenamiento tiene como única arma el cumplimiento de la normatividad en el colegio, que, a su vez, cuenta como marco con una serie de documentos que la directora maneja muy bien y que pone en vigencia: leyes, normas, reglamentos y decretos supremos que regulan la vida de los colegios.

Los cambios son leídos por la facción contraria a la directora como abuso de poder. Indudablemente, la nueva gestión representa una amenaza para sus prácticas y su consecuente pérdida real de poder. Sin embargo, este grupo de docentes se ceñirán estrictamente a todo aquello que no salga del marco de las normas y tratarán de interpretarlas para su beneficio. Para la directora será muy difícil intentar atraerlos a su causa:

“Me gustaría que todos actúen de la misma manera, con ese mismo amor... empeño hacia el trabajo; viendo más que nada el bienestar y los objetivos que tiene todo educador hacia sus alumnos.

Sí, es en el aspecto de mis colegas, que tratemos de hablar, ya no un solo lenguaje pero al menos parecido, que tengamos la misma aspiración, que

este colegio mejore en todo aspecto: en el aspecto técnico-pedagógico, en el aspecto ético especialmente. Que haya una conciencia clara de lo que es la ética. Como son profesionales titulados, yo creo que deben tener lo que carecen muchos de ellos”.

La inestabilidad y las tensiones serán el signo de una gestión que no logra cumplir con la ansiada integración del personal; pero que no cejará en mantener el orden.

En cuanto al mejoramiento de la calidad educativa, no hay un cambio sustantivo. Ni la directora ni sus aliadas y aliados tienen la suficiente claridad para impulsar este proceso. La inversión de tiempo hecha en 1998 para la elaboración del Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) no brinda frutos. Cuenta con una asesoría externa para hacerlo y con la participación de un grupo muy reducido de colegas.

Hecho el PDI, su divulgación es prácticamente nula. La mayoría de docentes declara no conocerlo.

Así comienza a advertirse cierta ambigüedad en la política de la directora con respecto al personal: mientras levanta un discurso de unidad, desarrolla también un estilo excluyente con quienes no sintonizan con ella. Se entiende que esta actitud responde a la extrema debilidad del control de la organización y una adhesión parcialmente lograda.

La directora también intenta impulsar la capacitación del personal, pero:

“Yo creo que no he logrado lo que me había propuesto, de que los profesores que trabajan aquí, tanto de nivel secundario, primario y de adultos. No han participado, en su cabildada, de una capacitación que se ha organizado. Solamente, porque bueno, pues, no les interesa nada de capacitación”.

Sin embargo, la vuelta a la formalidad parece dar la imagen de un mejoramiento en la calidad de la enseñanza. No es así. Aunque han disminuido las tardanzas y faltas, y se entregan más regularmente las programaciones a la subdirección, no se advierten cambios en las tendencias del rendimiento académico.

Y es que no se observan espacios de reflexión pedagógica en el centro educativo. Ni siquiera a inicios del año escolar. Todas las reuniones que realiza el profesorado son de carácter formal: aprobar el nuevo reglamento, escuchar el informe

de la APAFA, formar comisiones para tal o cual actividad, los preparativos del aniversario del colegio, recibir indicaciones para el llenado de registros, etcétera.

Los equipos de los cursos no funcionan como entidades de discusión y puesta en común de experiencias o propuestas. Se reúnen con bastante irregularidad, si lo hacen; y, mayormente, sus reuniones tienen objetivos bastante concretos referidos a la organización de algún concurso o la distribución de horarios.

Del cuaderno de campo extraemos una apreciación de una asamblea de docentes donde se discute el bajo nivel académico del alumnado:

“Lo sorprendente es que dentro de los factores que son señalados como causas de esta situación no aparece el factor enseñanza. La pobreza, la desnutrición, el desinterés, el nivel cultural, los medios de comunicación, las discotecas o el pandillaje parecen ser factores más determinantes que la propia actuación del profesorado. Y si bien el diagnóstico docente ofrece una inmensa variedad de causas sobre el bajo rendimiento escolar, no hay alternativas para el problema. Nadie da una propuesta viable o inviable porque no son capaces de identificar el problema”.

Así, pues, como parte de los cambios que se van desarrollando en el MAJS, el tema de la calidad educativa está pendiente, y es muy poco el esfuerzo puesto en mejorarla. En el verano de 1999 la directora participó, con entusiasmo, en actividades de capacitación organizadas por el Ministerio, pero, lamentablemente, estos aprendizajes no se volcaron en la gestión pedagógica del colegio.

Pero la mirada externa tampoco está atenta a la cuestión educativa. Por eso, la mala fama del MAJS comienza a ser cosa del pasado. El instructor premilitar del colegio resume así las impresiones que recoge:

“Yo oigo comentarios de los padres de familia y muchos amigos me dicen que el colegio Antonio José de Sucre está cambiando, está dando un giro tremendo a lo que era antes. Entonces creo que los alumnos están siendo satisfechos, tanto la comunidad sucreña”.

El cambio de rumbo influye en la dinámica de la vida del MAJS. Llueven las invitaciones: participación en los desfiles, presencia en encuentros, inclusión en campañas y cursos, llamado a la banda; e, incluso, un par de reconocimientos internacionales. La directora, orgullosísima, comenta:

“Sé que inclusive a nivel internacional se conoce que existe el MAJS, que existe en la ciudad de Ayacucho, en un rinconcito del Perú”.

TERRITORIO MINADO

Stephen Ball dice, en su obra *La micropolítica de la escuela*, que los momentos de sucesión en la dirección constituyen “dramas sociales” (Ball 1994). Efectivamente, cualquier cambio en el mando de una institución genera un clima de incertidumbre y alerta. Se pone en juego una estabilidad lograda, unas reglas de juego más o menos aceptadas y un conjunto de prácticas asumidas.

La llegada de la nueva directora del MAJS, precisamente, generó una serie de resistencias y expectativas ni bien asumió el cargo. Como ella misma recuerda:

“Desde el momento en que yo llegué, algunos docentes me recibieron con una indiferencia sin conocerme bien. Otros conociéndome, solo por el hecho de que tengo colegas que a ellos no les simpatizo... entonces, lamentablemente, quizá eso ha motivado para que ellos se alejen de mí”.

El MAJS ya afrontaba una situación de permanente conflicto interno entre diferentes grupos. Por un lado se ubicaban quienes se encontraban ligados a la dirección anterior; en franca oposición a este grupo aparecía un sector de docentes que se sentían marginados y se mostraban disconformes con la política institucional. En un tercer grupo estaban las y los docentes que se mostraban indiferentes a los conflictos y se mantenían al margen de ellos. La directora recuerda perfectamente esta situación:

“Yo no he venido a romper las relaciones entre ellos. Esto, según me informan, ya estaba roto”.

Sin embargo, podemos entender que ante un clima institucional ya enrarecido; frente al reto de ingresar en un nuevo campo de trabajo como la dirección y ante la presión externa, real o imaginada, hacia una directora novata que se las veía con un centro educativo conflictivo, ella sintió la necesidad de conseguir de inmediato el control de la organización. Para lograrla, como ya se dijo, se apoyó en la aplicación de la normatividad, pero también hizo un llamado, una convocatoria a la unidad y la participación de todo el personal. Muy rápidamente, un sector de docentes de Secundaria se alineó tras el llamado de la autoridad,

HAY UN SENTIDO DE ADHESIÓN A LA AUTORIDAD POR EL SIMPLE HECHO DE QUE LO ES, ESPECIALMENTE SI SE LE CONSIDERA CORRECTA. OTRO GRUPO, MÁS REDUCIDO, SE SIENTE ANIMADO POR UN ESPÍRITU DE CAMBIO QUE SE ADVIERTE EN EL ESPÍRITU DE LA DIRECTORA Y PARA UN SECTOR, ESTAR CERCA DE ELLA SIGNIFICA ESTAR CERCA DEL PODER Y, POR LO TANTO, APROVECHAR PARA SÍ ESA CERCANÍA.

especialmente las profesoras y los profesores antiguos que no comulgaban con el director anterior y el personal nuevo.

Las otras y los otros, como es comprensible, ya veían con recelo la presencia de una sucesora de quien sabían poco, pero la rápida alianza que se armó con sus viejas y viejos rivales acrecentó la suspicacia y la distancia. Las decisiones y acciones de la directora eran vistas como maquinaciones en contra suya, como venganza. Y recordaban nostálgicamente al director anterior, a quien atribuían grandes dotes y, principalmente, la transformación de la infraestructura de la escuela, que se debió, según sus palabras, a la gestión particular de ese director. Como se ve, no le veían ningún mérito a la gestión de la nueva directora.

La realización de una encuesta a las y los estudiantes sobre los cursos generó una fuerte reacción de las docentes opositoras. Muchas y muchos alumnos fueron mal informados para que se opusieran a las encuestas. Se levantaron acusaciones de manipulación de sus datos, pero aun así la encuesta se llevó a cabo.

El involucramiento del alumnado en el conflicto entre las y los docentes y la directora se hizo pan de cada día. Las maestras y los maestros opuestos a la dirección aprovechaban cualquier oportunidad para soltar alguna crítica o acusación contra la dirección y otras y otros colegas. Lo mismo ocurría con el otro sector de docentes. La lejanía de la directora de las y los alumnos favoreció la confusión. Las y los estudiantes se mostraban confundidos y molestos por estos conflictos:

“A veces, nosotros conversamos con un profesor y, a veces, el otro profesor se amarga porque piensa que estamos a su favor de él. Eso creo que nos afecta también, porque no sabemos con qué profesores conversar, ni contar nuestras cosas, porque como se llevan enemistad y no sabemos ni con quién estar...”

No, eso sí que no sabemos [las razones del conflicto]. Será cosa de ellos. Somos alumnos. No nos dicen nada. Vemos nada más que se llevan un odio, pero no sabemos de qué es”.

De esta forma se definió el panorama del colegio: 1998 fue un año duro para la directora y las y los docentes. Las cosas se ponían en orden con resistencias, pero sin mayores sobresaltos. Era una guerra de baja intensidad, de esas en que se gastan los nervios y en las que hay que estar cuidándose hasta de la propia sombra. Se trataba de no pisar las minas antipersonales colocadas por doquier. Si se pestañea, ¡buuum!, se es persona muerta. Hay que cuidarse de lo que se dice, de lo que se hace, de lo que se piensa, de las compañías, de las formas. En la acción más noble y desinteresada puede encontrarse la marca del interés oculto, de la intención no revelada.

Por eso, la gente andaba cuidándose las espaldas constantemente. Si la directora se equivocaba con una norma, allí saltaban los tigres de la normatividad para ponerla en su sitio. Si solicitaba algo más de lo que podía, allí se quedaban con los brazos cruzados. Las asambleas de docentes eran preparadas previamente por ambos grupos. Nadie iba desarmado. Los papeles se distribuían con precisión. Cada quien tenía los argumentos necesarios para esgrimir. No se podía bajar la guardia.

1998 fue un año de distanciamientos y reacomodos. Por eso, 1999 apareció como uno más manejable. Sin embargo, a mediados de julio aparecieron unos volantes apócrifos altamente ofensivos para el honor de la directora, que desencadenaron una serie de hechos y denuncias que llegaron hasta la Policía y los tribunales. Hubo denunciante y denunciados sin que se pudieran atribuir responsabilidades concretas.

Las relaciones se deterioraron hasta niveles insospechados. Fue necesaria la intervención de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho para mediar en el conflicto. En octubre se firmó un acta de conciliación, pero el daño ya estaba hecho, y los procesos judiciales siguieron su curso, proyectándose hacia el año 2000 e involucrando a unas y unos docentes contra otras y otros.

El alumnado también fue involucrado en el conflicto en esta oportunidad. La percepción de la directora fue la más afectada:

“Lamentablemente, según lo que escucho es muy mala; que ahora está en problemas con los 11 profesores en oficio; entonces, estaría haciendo muy

mal porque eso no debería hacer esas cosas, porque esas cosas son muy peligrosas y un pecado”.

Pero, en general, las alumnas y los alumnos están hartos de las peleas, y reconocen que lo que menos les gusta de su colegio es:

“Tal vez la desintegración de los profesores, que cada uno se va por su camino, no están unidos, y los alumnos igual”.

Quien crea que las tensiones y conflictos son simplemente enfrentamientos entre dos bandos, se equivoca. Las disputas son también intragrupalas. En realidad, el grupo que apoya a la directora tiene muy poco en común con ella, y su unión, como se dice popularmente, está pegada con babas. No se encuentran intereses comunes entre ellos. No hay tampoco una apuesta clara y sólida en torno a un quehacer o un proyecto institucional.

Para algunas y algunos, esta adhesión responde a un deber ser institucional. Hay un sentido de adhesión a la autoridad por el simple hecho de que lo es, especialmente si se le considera correcta. Otro grupo, más reducido, se siente animado por un espíritu de cambio que se advierte en el espíritu de la directora. Y para un sector, estar cerca de ella significa estar cerca del poder y, por lo tanto, aprovechar para sí esa cercanía. Las disputas interpersonales, entonces, son comprensibles en este grupo. Hay una lucha entre bambalinas por ganar la mayor simpatía y apoyo de la directora. Todos los rumores y chismes que intentan socavar confianzas la cansan.

La directora se encuentra agobiada en su oficina. Realmente, al borde de un ataque de nervios. Se le acumulan problemas y más problemas. Ni siquiera la gente más cercana a ella le da el apoyo que ella demanda. Finalmente, confiesa su inmensa soledad y desconfianza en quienes la rodean. Dice, volteando hacia la patrona del colegio que tiene a espaldas de su escritorio: “Solo en ella confío. Solo a ella le pido ayuda”.

La directora no cuenta con un equipo tras ella. Ha reunido individualidades que tienen enormes dificultades para trabajar en conjunto. Las y los docentes asesores del Municipio Escolar⁷ siempre esgrimen mil excusas para no reunirse. Los responsables de la Defensoría Escolar⁸ tampoco se reúnen habitualmente.

7 Municipio Escolar: Instancia de organización y participación estudiantil formalizada en el año 1996.

8 Defensoría Escolar: Instancia de promoción y vigilancia de los derechos de las y los escolares.

Las comisiones eventuales solo funcionan cuando sus miembros tienen cierta afinidad.

En contraposición, los opositores de la directora mantienen relaciones más amigables entre sí. No se advierten conflictos, por lo menos. Incluso, suelen tener más capacidad de influencia sobre las denominadas y denominados docentes indiferentes, por lo que logran su apoyo en determinadas oportunidades. Esto se debe a que el entorno de la directora es visto, desde fuera, como un grupo de oportunistas que ahora gozan de privilegios por el apoyo que le brindan.

Exageran, pero en algunos casos tienen razón. Hay docentes que se aprovechan de su condición de aliadas y aliados de la directora para hacer de las suyas. Se aprecia una mayor permisividad con sus faltas y permisos.

Tampoco conviene ver a la directora como una víctima. No lo es. Es una directora que enfrenta situaciones que tienen que ver con su rol. En muchos casos, ella asume posturas y decisiones que la colocan en situaciones difíciles. Sabe que no tiene el control, pero sabe también que tiene poder y lo usa para insatisfacción de sus rivales.

En las reuniones de docentes impone su autoridad con su presencia. Mantiene ante ellos una relación distante que contrasta con el trato maternal que da a los subdirectores. Les llama la atención como si fueran sus alumnas y alumnos. Habla con seguridad, muy dueña de un lenguaje preciso y un tono firme. Es irritablemente irónica cuando quiere. Goza mostrando sutilmente sus pequeños triunfos a sus implacables opositores. En una ocasión comete un error terrible: habiendo ganado uno de sus juicios contra un profesor en 2000, a través de un docente toca el tema, con lo que genera un gran malestar y un debate agrio entre el profesorado.

El año 2000 nos muestra una directora más endurecida y autosuficiente. Su círculo de respaldo se angosta. Los conflictos entre sus aliadas y aliados se agudizan. Saben que hay voces que crean esta situación y que son escuchadas por la directora. La desconfianza parece ganarla, lamentablemente. Algunas personas muy valiosas se alejan de su entorno y asumen una actitud distante.

También la directora mira más críticamente a algunas y algunos de sus aliados. No es tonta. Se da cuenta de quiénes no entran en su danza. Éstos también toman distancia de un poder que deja de serles útil y les hacen el juego a sus rivales de ayer.

Los conflictos que sacuden al MAJS expresan no solamente “un rasgo conspicuo de las organizaciones escolares” (Cyert 1963: 18): revelan una desviación. No expresan tampoco únicamente diversidad de metas e ideologías diversas, como plantea Ball (1994), sino, fundamentalmente, una pérdida de norte. Aquí, a diferencia de las escuelas inglesas descritas por este autor, sucede algo realmente grave. La lucha por el control, la diversidad de metas e ideologías, los conflictos y los intereses presentes en cualquier institución educativa se han salido de su cauce natural. Los miembros de la institución han perdido el sentido del centro educativo.

Sus pleitos y rivalidades no tienen nada que ver con la educación de las y los adolescentes, las niñas y los niños que allí estudian. Los estudiantes y su formación, razón central de un colegio, son los tópicos ausentes en esta compleja realidad. Salvo algunas excepciones importantes, como dicen nuestras y nuestros adolescentes, estos docentes “están en otra”.

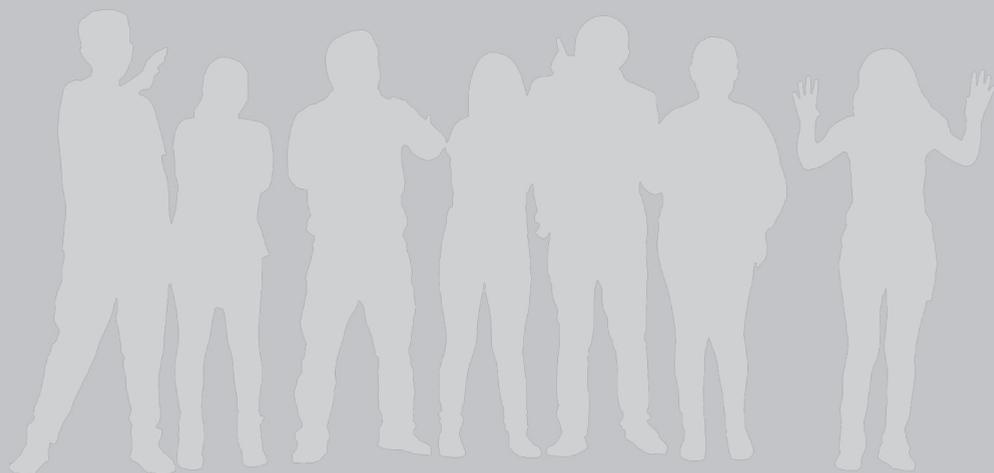
La interrogante que queda es si estos estados alterados, este territorio minado no es una de las consecuencias de la guerra vivida en Ayacucho. Si la dificultad para construir vínculos y confianza en el colegio no es producto de los años de terror. Hay quienes consideran que sí. Nosotros coincidimos con el profesor Cueva:

“Yo he trabajado en varios centros y siempre se han dado estos problemas. Entonces, yo creo que nos falta mayor profesionalismo, nos falta buscar calidad profesional”.

CAPÍTULO III

BUSCANDO

A LOS INDIVIDUOS A LOS INDIVIDUOS EN LA ESCUELA



La emergencia del individuo, hecho histórico que representa uno de los quiebres más importantes del orden feudal, constituye también una condición histórica fundamental para el surgimiento de la ciudadanía. No hay ciudadanía sin individuos. Así de categórico. La constitución de la ciudadanía como base de una nueva organización política reclamaba como indispensable contraparte la configuración real de individuos capaces de ser continentes de una nueva condición política por la cual pasaban de ser objetos a sujetos de poder (aun cuando este proceso, en términos reales, avanzó muy lentamente y aún sigue en proceso de construcción).

En efecto, esta profunda transformación, que Kant denominó “revolución copernicana” y que denotaba una radical modificación en las relaciones tradicionales de autoridad, constituyó el despuntar de una nueva tradición política y una nueva sociedad (López 1997). La sociedad feudal no era una sociedad de individuos: los sujetos estaban determinados por su pertenencia a un estamento. Era su condición estamental y no su persona la que determinaba su lugar y su rol sociales. Fue necesaria una serie de cambios de carácter económico, político, ético, social, cultural y religioso que sacudieron la Europa medieval para la construcción de un nuevo sujeto identificado como individuo.

Tal vez ha sido el liberalismo la perspectiva político-filosófica que con más énfasis ha señalado la relevancia del individuo en la constitución de un régimen democrático de ciudadanos. Pero también las perspectivas comunitaristas (Sandel 1994) han asignado al individuo un lugar fundamental en el concepto de ciudadanía, aunque levantando su carácter socialmente constituido. Del mismo modo, el republicanismo (Pettit 1999) y el democratismo radical (Mouffe 1999)

reconocen en el individuo la piedra angular de la vida política democrática en la modernidad.

EL INDIVIDUO ES LA BASE FILOSÓFICA DE LA DEMOCRACIA

Existe pues un consenso en considerar que una condición fundamental para la construcción de la ciudadanía ha sido y es el individuo (López 1997). Las diferencias de fondo de aquellas perspectivas que se instalan en el campo democrático están en la naturaleza de este individuo y la forma de entender su ejercicio ciudadano, y son la plataforma desde la cual se generan las divergencias y los antagonismos políticos.

Poco dice sin embargo la teoría política sobre la forma en que los seres humanos se constituyen en individuos en la esfera personal. Es necesario mirar hacia el campo de la psicología para encontrar algunas respuestas. El individuo no es solo un sujeto político, ni es tampoco un sujeto en abstracto. Es un ser con cuerpo y psique y está condicionado por el contexto social donde tiene lugar su existencia. Ser individuo implica un proceso de constitución. Las relaciones entre el sustrato psicológico del ser humano y su actuación política comenzaron a ser estudiadas a fondo desde finales de la Segunda Guerra Mundial (Adorno 1965; Fromm 1984). A través de esta tradición académica inaugurada por estos dos intelectuales se han podido comprender mejor las profundas relaciones existentes entre un sano desarrollo psicológico y un ejercicio ciudadano autónomo, por llamarlo de algún modo.

Esta dimensión subjetiva del individuo, de extrema importancia para la formación ciudadana de las personas, ha venido a considerarse como las condiciones subjetivas de la ciudadanía. El desarrollo de una individualidad sólida es el soporte, la estructura, el armazón indispensable sobre el que desarrollamos nuestras identidades, entre ellas la ciudadana. Sobre ella las anclamos. Y decimos "identidades" porque las personas no nos presentamos monóticamente ante el mundo, sino por medio de diversas identidades: somos hombres o mujeres, somos ayacuchanos o limeños, somos andinos o amazónicos, somos heterosexuales u homosexuales, somos docentes o dentistas, somos ciudadanos o súbditos, somos evangélicos o budistas, etcétera.

Así como desde una perspectiva histórica no es difícil concluir que solo con la aparición de la noción de individuo fue posible construir la idea de ciudadanía en la era moderna, del mismo modo se puede afirmar, desde una perspectiva

psicológica, que solo con el desarrollo de una individualidad es posible convertirse en un ciudadano o ciudadana. La individualidad es la energía dinámica y singular de cada quien que se despliega en todas las dimensiones de nuestra vida, incluyendo la ciudadana, y que nos integra en una unidad como sujetos. Esta idea enfatiza, fundamentalmente, que la construcción de la ciudadanía se juega en gran parte en la dimensión socioafectiva de las personas.

Se llama *individuación* al proceso de desarrollo de la individualidad. Según Fromm (1984: 48-49): “La individuación es un proceso que implica el crecimiento de la fuerza y de la integración de la personalidad individual”. Se desarrolla la individualidad en la medida en que el sujeto se experimenta a sí mismo, actúa en su entorno social —es decir, vive nuevas experiencias—, se relaciona con las demás personas, se constituye a sí mismo y se reconoce como un ser singular con deseos, necesidades e intereses.

Con esto se afirma, de forma muy sintética, que para convertirnos en individuos requerimos ganar en singularidad, autoconsciencia, autonomía y sentido de pertenencia. Y que en la medida en que el sujeto desarrolle una individualidad caracterizada por estos rasgos, tendrá mejores y mayores posibilidades de desplegar una ciudadanía plena. Por ello, la emergencia de la individualidad o el desarrollo de los individuos constituye una de las condiciones claves de la formación ciudadana.

La escuela, como lugar central de formación, es un espacio que, intencionalmente o no, contribuye al desarrollo de los sujetos en tanto individuos. Y la escuela, también intencionadamente o no, contribuye a la formación de los sujetos como ciudadanos y ciudadanas.

El presente capítulo se propone explorar las circunstancias concretas en las que se desarrolla esta importantísima condición de formación de ciudadanía en el colegio Mariscal Antonio José de Sucre de Ayacucho.

Uniformización: Un mandato central

IPM [antes de salir a la puerta llama la atención a un grupo de alumnos]: “¡Eyyy, ustedes, vengan con uniforme! Esta no es una discoteca para que vengán sin uniforme”.

El IPM sigue su camino hacia la puerta del colegio, llamando la atención por aquí y por allá. “¡Uniforme, uniforme! Mañana no entran”.

¿QUÉ APRENDEN LAS Y LOS ADOLESCENTES CON ESTE MANDATO DEL UNIFORME ÚNICO? SIN DUDA, QUE HAY NORMAS A LAS QUE HAY QUE SOMETERSE. NORMAS QUE NO RESPONDEN A NINGUNA NECESIDAD REAL, NI A UNA DEMANDA DE LOS MÁS INTERESADOS, SINO A UNA CONVENCIÓN Y UNA DECISIÓN EN LA QUE NO INTERVIENEN SU VOLUNTAD, SUS DESEOS O SUS GUSTOS.

Se instala en el umbral de las rejas para controlar la entrada: “Uniforme, uniforme. Ustedes tienen del año pasado”.

Una chica entra con el cabello suelto.

IPM: “¡Ese cabello hay que trenzarse!”.

“¡Cinta!”, le reclama a otra alumna.

“¡Insignia!”, le levanta la voz a un muchacho.

Con distintos tonos de voz, con bastonazo o sin él (en la mayoría de casos), con sanción o sin sanción; con estos constantes llamados de atención se controla diariamente el uso del uniforme. Uso que incluye, entre otras cosas, no solo el uniforme único con su respectiva insignia, sino también una forma adecuada de utilizarlo (pantalón sin campana, chompa debidamente colocada, camisa dentro del pantalón). Además, se exige un tipo de corte y peinado en mujeres y varones. Ellas, trenza china y cinta blanca; ellos, corte escolar. Las normas también prohíben el uso de cualquier tipo de aretes, sortijas, collares y, en el caso de las chicas, de cosméticos.

El primer día de clase, durante la formación, el IPM les recuerda a las alumnas y alumnos:

“Que vengan con el corte escolar. Ya han tenido el pelo como han querido en vacaciones”.

De esa manera, el colegio reconoce sus límites. Fuera de él, todas las reglas impuestas pueden virtualmente desvanecerse porque no tienen legitimidad entre las y los adolescentes.

La vigilancia en la puerta, al parecer, tiene al control como una de sus funciones. La otra presenta un carácter más simbólico: señala la frontera entre un mundo externo donde se puede hacer lo que se quiere y un mundo interno donde hay que someterse a las normas y a las órdenes.

Sin embargo, en realidad la mayoría de las chicas y chicos siguen casi todas las normas establecidas fuera de su centro educativo. Allí, como dijimos, hay quienes comienzan a lucir pulseras y aretes. Se añade una prenda de color que rompa el gris del uniforme. Se abren las camisas o se usan por fuera de los pantalones. Algunos chicos abren las campanas de los pantalones que han sido cuidadosamente hilvanadas bajo el molde que demanda el colegio. Estas variaciones del uniforme, que surgen de su espíritu adolescente, son rechazadas por el profesorado. Una maestra dice:

“¿Sabe qué es lo que no me gusta de esos alumnitos? Por ejemplo, que se vestan como ellos quieren; con los pantalones abanderados por la parte baja, que se pongan la camisa fuera del pantalón. Un alumno vestido así parece un malhechor, yo siempre les paro llamando la atención: ‘Oiga, arréglese el pantalón, arréglese la camisa’; o con el cabello ondulado y largo que no es adecuado para un chico escolar. Eso me incomoda y siempre les he llamado la atención”.

Otro profesor se muestra más activo en su lucha contra lo que a él le puede sonar a indisciplina, “por vestirse como les da la gana”. El docente comenta, con satisfacción, que él ya puede detectar cuando algún alumno tiene arreglada la basta del pantalón para abrísela luego. A esos chicos les corta el pantalón para que no se lo puedan abrir nuevamente. De esta forma, la uniformización se convierte en una especie de lucha por hacer prevalecer las normas establecidas, porque, como señala este mismo profesor:

“Yo entiendo por disciplina el cumplimiento de las disposiciones y las normas que emanan del Ministerio de Educación. La prueba de ello que usted puede ver es la forma de vestir de algunos alumnos como pandilleros de la calle: tienen la basta rota. Bueno, felizmente, en el corte de cabello ya se han corregido, pero yo me refiero básicamente cuando hablo de disciplina para la institución, para el plantel, para los alumnos, todo lo que señalan las normas del MED.

Yo, si mal no recuerdo, hablan del corte de cabello, del corte escolar, máximo de tres centímetros. Habla de la correa, de la media, del color del zapato, y son cosas que se deben cumplir. Se supone que para eso está dado. Para eso está normado”.

En este razonamiento prevalece el cumplimiento de la disciplina sobre la que legisla nada menos que el propio Ministerio de Educación. Es una forma de entender la disciplina que no apela a planteamientos pedagógicos ni morales, sino a las más básicas razones de la burocracia.

Pero también aparecen argumentos a favor de la obligatoriedad del uniforme aludiendo a criterios de igualitarismo:

“Realmente, si nosotros vamos a permitir que ellos vengan con ropa de colores, vamos a notar la diferencia de la situación económica de ellos. Los que tienen más, vendrán todos los días con ropas distintas, mientras que los que tienen menos: el mismo pantalón, la misma camisa. Entonces, eso se rompe cuando se obliga que ellos vengan con el uniforme escolar”.

Otra razón que aparece con fuerza es una cierta estética de la uniformidad que brinda un valor agregado a la ansiada buena imagen del colegio. Un docente alude, con nostalgia, a los tiempos idos cuando se usaba el uniforme de instrucción premilitar:

“Yo me acuerdo, antes tenía que asistir al colegio con el pelo corto, uniforme, en esos tiempos se usaba kepi y todo eso; ahora no, ahora se quiere volver a eso con la instrucción premilitar, pero es difícil que sea igual a la anterior”.

En una entrevista con el profesor de IPM se advierte con más claridad la ligazón entre imagen del colegio y uso del uniforme único:

“La presencia es importante en este aspecto, ya que el colegio está en subida su prestigio, o la presencia misma de los alumnos hace de que tengan otra imagen ante la ciudadanía, ante el pueblo, otra imagen ante el barrio. Por ejemplo, los niños se ven mucho mejor uniformados con todos los atuendos escolares, pero con otro tipo de adorno no. Yo soy flexible, tolerante, siempre y cuando no haya observación de parte de la dirección o una observación de algunos profesores que me dicen ‘mira, ya se están sobrepasando mucho los chicos, ya debes frenar’. Entonces, yo obedezco algunas observaciones que hacen los profesores”.

Pero las expectativas del instructor chocan con la precaria situación económica del alumnado:

“Lo que más me preocupa es su condición económica; por ejemplo en mi condición de instructor, para poder ir a una actividad de desfile yo quiero que mis alumnos estén todos con unos uniformes nuevos, con las camisas blancas, de repente camisas de marca que los haga diferenciar de otros colegios, pero eso no es así. Yo cito para los desfiles bien cambiaditos, vienen con camisas viejas, desteñidas, los pantalones blanqueados, zapatos viejos.

La condición económica en la que se encuentran es lo que me preocupa. Esa es la prioridad”.

El IPM ve el problema de la pobreza del alumnado desde sus intereses específicos. De ahí que no aluda a otras consecuencias más preocupantes de la pobreza realmente existente.

Un grueso sector del alumnado se muestra conforme con el control estricto del uniforme escolar. Una alumna, ante la hipótesis de que el estudiantado sea libre de asistir al colegio con el uniforme o sin él, dice de manera categórica:

“Esto no es un corral [la voz de la alumna es firme]. Es un centro educativo y tenemos que venir correctamente uniformadas y debidamente peinadas. No podemos venir con collares ni esas cosas, porque para nosotros no estaría bueno esas cosas. Puede ser afuera pero en el colegio, no”.

La estudiante deja claramente establecido que es el espacio escolar el que define el uso —o no— del uniforme. Afuera es la calle, un lugar que no les corresponde a las alumnas. En el colegio, el control del uniforme por parte del instructor es intenso:

El IPM se cruza con una policía escolar de tercero de Secundaria en el patio. La chica lleva un collarín bastante discreto ceñido al cuello. El IPM exige su entrega inmediata.

—Alumna: A la salida me lo da, ¿ah?

—IPM: Esta no es una discoteca. Parece una Cleopatra.

Un corral, una discoteca, la calle son las posibles transformaciones que puede sufrir el colegio si acaso se rompiera con la regla del uso del uniforme escolar. El lugar está íntimamente ligado a la vestimenta. Las y los estudiantes apelan a la normatividad para justificar el uso del uniforme, pero también al mantenimiento de la imagen del colegio:

“Para darle presencia al colegio, para que vean que es un colegio bueno que hace cumplir su uniformidad en los alumnos”.

También apelan al sentido de igualitarismo:

“Debemos venir uniformadas, pero algunas quieren darse de más, como quien dice, y viene con cosas llamativas. Pero también las demás se sienten mal cuando uno viene con algo mejor”.

Estas expresiones de conformidad no son un fenómeno extraño en instituciones con un alto nivel de normatividad dentro de un régimen disciplinario muy coercitivo (Adorno 1965). Son, hasta cierto punto, una condición necesaria de subsistencia. No hay márgenes para elegir. Es una exigencia de ajuste y control institucional.

Incluso cuando, a través de las entrevistas, se pregunta a las y los estudiantes por algunas señas evidentes de inconformidad como el pelo largo, la ausencia de insignia, el uso de cintas de colores, la adopción de peinados no permitidos o el uso de aretes, ropa de otro color, etcétera, argumentan con pretextos y se excusan con risas o silencios. Ante esto, no podemos dejar de recordar a Moscovici (1975) cuando señala: “La conformidad refleja la sumisión pública, más que la aceptación privada”. Estas chicas y chicos transgreden las normas, pero no lo admiten delante de otras personas.

Llama la atención, sin embargo, que sean las mujeres quienes se muestren más apegadas a la norma, a pesar de que son precisamente ellas quienes, convencional y socialmente, resultan más presionadas a adecuarse a la moda y preocuparse por su apariencia. Esto podría deberse a dos factores. El primero estaría ligado a una mayor presión ejercida sobre ellas en los colegios, lo que responde a una tendencia a infantilizarlas que podría entenderse como un esfuerzo por dessexualizarlas. Esta tendencia se manifiesta en el trato y el lenguaje. Las chicas, aun las de quinto, son generalmente llamadas “niñas”. El uso de peinados, aretes, collares o pinturas cosméticas atenta contra esta tendencia porque hace que las “niñas” se vean como mujeres, y eso significa que sean percibidas sexualmente “atractivas”. Recordemos al IPM cuando le dice “Cleopatra” a una policía escolar. ¿Quién es Cleopatra dentro del imaginario sexual? Representa una seria amenaza que las chicas “estimulen” conductas no admisibles en el contexto de la escuela (enamoramientos, besos, manoseos, acoso, relaciones sexuales).

Y cuando hablamos de conductas no admisibles, nos referimos también al profesorado que se involucra o pretende involucrarse sentimental o sexualmente con alumnas. Una alumna recuerda que en sus cinco años de Secundaria:

“Lo he visto en dos... tres profesores. Nada más”.

El segundo factor estaría ligado al rechazo de las chicas a ser identificadas como pandilleras o “jugadoras” (“fáciles”). En un contexto en el que la juventud es

percibida como perdida y en malas andanzas, y donde las chicas son calificadas como liberales, es comprensible que ellas pongan especial importancia en evitar ser vistas negativamente:

“Cuando nos juntamos y nos ven, dicen que somos pandilleras, pero nosotras no somos eso. Caminamos, no tomamos y cuando nos vamos a bailar, todo es sanamente. Regresamos a nuestra casa y normal”.

Ir al colegio debidamente uniformadas es, evidentemente, un indicador de que “están yendo por buen camino”.

Así, la apariencia infantilizada de adolescentes (trenza china, cinta blanca y falda larga) y el cuidado de la reputación se convierten en aliados del uso del uniforme y la disciplina. Pero para otras estudiantes, el uso del uniforme es sobre todo una cuestión de estética. Así lo señalan a continuación:

“Así se ve uniforme, toditas estamos iguales. Sí porque bonito se ve: uniformidad”.

“Sí, porque bonito se ve que todo el colegio venga con trenza china”.

“Me gusta venir uniformada, con mi insignia, todo pues. Se ve, o sea, se ve bonito creo que todos vinieran así uniformadas, sería bonito”.

Como se ve, la escuela también crea su estética; una estética militarizada que tiene su expresión más alta en los desfiles escolares que tanto movilizan al centro educativo y que son reconocidos por la comunidad local con la premiación de gallardetes. Ya lo dijo con claridad el IPM: la presencia, la imagen, eleva el prestigio de una institución y brinda otra justificación para la existencia de esta materia:

“Siempre hay aspectos... por ejemplo... de carácter, de ceremonias, de desfile. Hay izamientos de bandera. Existen concursos de desfiles. Hay diversos motivos para participar en actividades cívico-patrióticas. Como tal, creo que en un colegio debe existir un instructor premilitar que lleve, que encamine a los alumnos en una buena formación en este aspecto, para poder quedar bien en esas actividades, entonces debe haber personas conocedoras”.

Algunas y algunos estudiantes se muestran de acuerdo con la importancia del uniforme:

DISCIPLINA CUYOS PRINCIPALES MECANISMOS DE OPERACIÓN SON LA VIGILANCIA, EL CONTROL Y LA SANCIÓN. AQUÍ SOLO SE QUIERE RESALTAR ESTA ASPIRACIÓN O ENCASILLAMIENTO DE LA BUENA —Y, PODRÍAMOS AGREGAR, ÚNICA— CONDUCTA A LA QUE ASPIRA EL COLEGIO CON RESPECTO AL ESTUDIANTADO.

“Creo que quieren que se vea el colegio presentable, ¿no? Que digan que el alumno del MAJS anda con el cabello corto o que las niñas con las cintas. Creo que por ver la presentación del alumno nada más”.

Esta estética expresa, por un lado, cuán profundamente interiorizada está la tradición militar en la escuela pública y, por el otro, la preferencia social por lo común, por lo repetitivo. Cuando un ordenamiento deviene no solo mandato moral sino llega a convertirse en mandato de belleza, se puede colegir el nivel de enraizamiento de una determinada forma de percepción y valoración de la realidad. Una profesora de quinto de Secundaria dice el segundo día de clases:

“Me alegro verlas bien uniformaditas, porque el primer día estaban a colores. Ahora se les ve más bonito. Levántense el cabellito, que se vea la carita. Si es largo, hagan una colita”.

Esta situación lleva a evocar necesariamente la estética del fascismo y su profunda incapacidad de producir algo nuevo, de crear (Arendt 1974), o las duras críticas de las vanguardias artísticas contra las formas fosilizadas del arte conservador que repiten los viejos cánones de la academia.

Sin embargo, la adolescencia es la adolescencia. Y aunque les cuesta expresarlo, hay chicas y chicos que no se avienen tan fácilmente a las normas. En las formaciones aparecen como pedacitos de luz en la enorme mancha gris que cubre el patio: casacas de *blue jean* o deportivas, vinchas rojas, zapatillas ‘bamba’ de moda. En la entrada ‘bypasean’ el control de rigor que, a veces, también se relaja. Una alumna nos cuenta:

“Eso sí nos han prohibido: aretes, pulseras. Nos revisan. Nos quitan, pero a veces no revisan y normal pasamos”.

El nivel de exigencia en la puerta se reduce especialmente a inicios y finales del año escolar, en épocas de exámenes, durante fechas celebratorias, en los

meses de mayor frío o cuando todo el control recae únicamente sobre la policía escolar. Esta se muestra más permisiva sobre todo cuando las y los transgresores del uniforme son más grandes o tienen más “labia” que ella:

El viernes de la primera semana de clases del 2000, el instructor premilitar recuerda durante la formación:

IPM: Bueno jóvenes, para dar inicio a este último día de clase [es viernes] quiero dar algunas recomendaciones. A partir del lunes va a haber control estricto. Quedan advertidos.

Van a venir con su uniforme. Las damitas con cinta, el cabello trenzado y recogido. No me traigan pulseras y aretes.

Las familias también respaldan la vigencia del uniforme y se muestran críticas a la transgresión de su uso:

A la hora de ingreso al colegio, un grupo de madres esperan cerca de la dirección mientras las y los estudiantes van entrando. De pronto, aparece un chico que lleva una casaca amarilla muy llamativa:

—Madre 1: ¿Ese es alumno?

—Madre 2: ¿Con esa ropa?

—Madre 3: ¿Es alumno?

—Madre 2: ¿Con esa ropa?

Hay también estudiantes que reconocen, de alguna manera, que el gusto personal es importante; que uno puede hacer cambios moderados; que el peinado no influye en el rendimiento escolar o que cada quien debería venir como se siente mejor. Así se expresan:

“A veces, otras no quieren venir con el mismo peinado, otras quieren venir diferente a otras, es según el gusto de cada una”.

“Aaah, aretes puede permitir, pero pequeños ¿no?, pero no laaargos tampoco. Otras exageran también”.

“He visto que acá al principio controlaban el peinado, pero yo venía normal como a mí me gustaba, como me gustaba venir, como me siento bien”.

“Deben venir como se sienten bien, pero no tan exageradamente, sino moderadamente, porque vienen al colegio”.

“Con un cabello más largo o más corto no se puede pensar menos, ¿no?”.

En el caso de actividades celebratorias del colegio como fiestas, pasacalles o aniversarios es difícil entender cómo esa cantidad de muchachas y muchachos peinados y vestidos a la moda pueden aceptar casi masivamente el uniforme escolar. Se les ve irreconocibles. Parecen (¿son?) otras personas. Hasta su manera de moverse y hablar se transforma. Adquieren un aire de libertad y espontaneidad que difícilmente se observa en su centro educativo.

¿Igualitarismo, estética, burocracia, hábito? ¿A qué responde realmente la obligatoriedad del uniforme? Lo cierto es que este es o se da como una imposición. No hay espontaneidad. De ahí la necesidad de una exigencia permanente de vigilancia y control que indica claramente que no hay una aceptación tan masiva como la que expresa verbalmente el estudiantado a través de las entrevistas.

¿Qué aprenden las y los adolescentes con este mandato del uniforme único? Sin duda, que hay normas a las que hay que someterse. Normas que no responden a ninguna necesidad real ni a una demanda de los más interesados, sino a una convención y una decisión en la que no intervienen su voluntad, sus deseos o sus gustos.

Se trata de una obligación de desprendimiento de algo tan personal como la ropa. La vestimenta no es simplemente una cubierta externa impersonal: tiene nuestras huellas, expresa muchas cosas internas. Aunque sea una pulsera, una sortija, una camisa o un par de zapatillas, comunican algo de cada quien. Por eso, la imposición del uniforme revela fundamentalmente una actitud de sometimiento, de disciplina externa, de despersonalización, de rechazo o temor a la singularidad. Esto, desde el punto de vista de la formación ciudadana, puede leerse como una amenaza y un riesgo para uno de los valores fundamentales de la democracia como es la diversidad.

La homogeneización de las y los estudiantes no acaba en el uniforme; más bien, comienza allí. La cultura docente está muy marcada por aspiraciones de uniformidad, y la escuela se adecúa a estas preferencias. Esta uniformidad está referida también a la procedencia del alumnado, al rendimiento académico, a la edad, al sexo y a la conducta. Pareciera que el colegio ideal del docente fuera aquel donde todo el alumnado sea ciudadano, de familias estables, hispanohablante, de buen rendimiento, del mismo sexo y edad, y, además, de buena conducta. En síntesis, un colegio inexistente donde todos son imposiblemente iguales. La diversidad parece ser vista como un factor desestabilizador más que como un dato común de la realidad.

URBANAS Y URBANOS, CITADINAS Y CITADINOS

Una de las preocupaciones que manifiesta el profesorado y que sorprende enormemente es la constante referencia a la procedencia rural de gran parte del alumnado como un enorme problema y causa del bajo rendimiento escolar. El subdirector del colegio señala:

“En cuanto al rendimiento académico siempre hay unas pequeñas dificultades, puesto que al Centro Educativo Mariscal Antonio José de Sucre vienen de zonas rurales, vienen de zonas marginales, de centros educativos en donde el profesor de Primaria acude de repente a la semana 3 veces, 4 veces, a veces faltan; entonces, vienen con una preparación académica muy bajo y nosotros tenemos que estar de acuerdo a esa realidad” (entrevista a SD, 1999).

Por su parte, uno de los auxiliares alude a este origen rural en los siguientes términos:

“Los alumnos en su mayoría son de la zona rural. Considero que es muy paupérrimo. Como vivimos en una sociedad campesina, esta sociedad hace que los niños no tengan a nadie en el hogar que los pueda conducir, educar. Realmente es una sociedad, es una nación paupérrima en cuanto a la educación y cultura”.

Pareciera que la procedencia rural del alumnado fuese un dato reciente ante el que el colegio aún no sabe qué hacer, cuando en realidad siempre hubo estudiantes del campo en el MAJS. Llama la atención, en todo caso, que el colegio no tome en cuenta este dato que, según lo expresado, se considera tan determinante para el éxito de su labor.

Como se observa, para las y los docentes tener estudiantes del campo representa un gran problema, por su bajo nivel académico. En realidad, este parece ser más un prejuicio que un hecho demostrado. Aun antes de conocer directamente en qué nivel se encuentran sus alumnas y alumnos, una profesora de primero de Secundaria, después de haber interrogado a las y los estudiantes sobre su procedencia el primer día de clases, les dice:

“El problema es los que vienen de lejos... o ¿dominan el dictado? Después no me hagan problema. No escriban una cosa por otras. Voy a dictar despacio” (registro de observación 2000).

Si bien es verdad que varios alumnos y alumnas han repetido por lo menos una vez algún año de Secundaria como producto del *shock* que produce el cambio cultural en la ciudad, no es menos verdadero que son muchos de ellos y ellas quienes, luego de superar esas dificultades, cumplen mejor con las tareas, tanto en el aula como fuera de ella.

Precisamente sus dificultades con el idioma, sobre todo, y el desnivel académico entre la ciudad y el campo, los obligan a invertir mayor esfuerzo para la comprensión y apropiación de los conocimientos.

Por otro lado, es interesante anotar que son aquellos y aquellas docentes que expresan menor identificación con el estudiantado y se inscriben, además, en una práctica profesional bastante tradicional y también, al parecer, poco efectiva, quienes esgrimen con mayor frecuencia el argumento de la procedencia rural de las chicas y los chicos para explicar los bajos logros de aprendizajes del conjunto del alumnado.

De esta forma, la procedencia rural de las y los estudiantes aparece como una exculpación de responsabilidad del profesorado frente una serie de elementos que indican que escapan de su control y que influyen en el rendimiento de alumnas y alumnos: el abandono de la familia campesina de sus hijos e hijas, la falta de cultura, la pobreza, la poca valoración de los estudios, etcétera.

Mientras que un sector de docentes se lamenta por la procedencia rural del alumnado por su supuesto bajo rendimiento, otro valora ciertas características de comportamiento que considera positivas. Esto es lo que dicen algunos de ellos:

“Pero la mayoría son personas muy humildes que merecen tratos diferentes que en otros colegios se dan a los muchachos, que son tratos de fuerza, de maltrato de repente. Ellos a palabras entienden y eso tiene que quedar como una ley acá, que el trato al estudiante debe ser de esa manera, a través de la conversación, de la comunicación, más que nada”.

“La mayoría de chicos son...que vienen de gente de afuera, del campo así... pero son chicos sanos, ¡para qué!... La mayoría son chicos sanos... tranquilos, responsables, puntuales. Eso sí no se les quita... porque muchachos que viven cerca llegan tarde y ellos que vienen de lejos llegan temprano acá, esa es la diferencia que hay entre muchachos del campo y la ciudad”.

“Son alumnos muy humildes, nobles, pero no todos. Voy a decir que es la mayoría, cierto, porque vienen de extractos [*sic*] sociales muy pobres...”

Ahora, no puedo decir que sea la mayoría [de zonas rurales]. Ahora es un término medio, 50%”.

Este reconocimiento de características que carecen de valor social y que hacen vulnerables a los y las adolescentes tiene algún sentido para el profesorado que es necesario encontrar. Exploremos un poco más en sus percepciones. La directora señala:

“Los alumnos son manejables, son de hogares muy humildes”.

Un profesor de la costa compara:

“En Ica,¹ los muchachos son de ciudad, más despiertos. En cambio, acá, son un poco cohibidos, pero siempre hablando la verdad, la diferencia es que en Ica te mienten. Te saben mentir a gusto. Acá no, acá tienen miedo a mentir. Si te van a decir algo te lo dicen de frente, es la diferencia que existe. [Me siento más cómodo] con los de acá. Los más despiertos... es difícil... mienten. A veces a tu espalda hablan mal”.

El auxiliar de los de quinto dice:

“Son alumnos obedientes que se les puede conducir”.

Finalmente, una docente de Ciencias plantea:

“Aquí el alumnado te acepta, te cumple, y no hay rechazo”.

Estas cuatro expresiones de distintos docentes revelan los deseos y temores del profesorado. En ellos se refleja su necesidad de que sus estudiantes puedan ser conducidos de manera dócil sin las “malacrianzas y rebeldías” del alumnado citadino que, invirtiendo la expresión de la última profesora citada, “no te acepta, no te cumple y te rechaza”.

A menores competencias pedagógicas, mayor valoración de conductas que no ponen en riesgo o amenazan el desarrollo de las sesiones de clase. Aunque también existen docentes que, por encima o en igualdad de importancia, colocan el manejo de estas competencias junto al carácter:

1 Ica es una ciudad de la costa sur del Perú, ubicada en el departamento del mismo nombre.

“De antemano el carácter [de la profesora]. El carácter juega un papel muy importante, porque de lo contrario no puedes controlar un salón, y son bravos los estudiantes acá, principalmente los varoncitos. Si se prenden de un profesor, lo hacen y para eso hay que tener carácter. Y de antemano ser profesor de la especialidad y conocer su área”.

Sin embargo, las características vinculadas a la timidez y la pasividad no son atractivas para otras y otros docentes, quienes encuentran en ellas una limitación para el trabajo educativo:

“Estos adolescentes a veces no transmiten, pues. No dicen. Se callan. Silencian por temor, yo pienso. Por falta de confianza debe ser. No dicen nada; pero les ocurre [algún problema y] recién empiezan a manifestar. Cuando ya tienen algún problema fuerte, recién manifiestan sus problemas”.

El instructor premilitar, tan exigente con el uniforme, se muestra inconforme con la pasividad de las y los estudiantes:

“El aspecto negativo de que son muy sumisos. Por ejemplo para hacer actividades no participan mucho, cuando hay campeonato de fútbol no van en forma organizada, no demuestran su alegría o su apoyo, están ahí tímidos, callados, prácticamente no son comunicativos, guardan dentro de sí sus problemas... Quisiera que fueran más activos, más dinámicos, y que eso influenciaría en gran medida a nuestra educación”.

Otra profesora se muestra más ambigua al respecto:

“De ellos no me gusta... es que a veces son muy callados y a veces hay que sacarles de poco en poco”.

Las y los docentes piensan que si todos los alumnos y alumnas fueran de la zona urbana, tendrían menos dificultades, lo cual no es necesariamente cierto. Su aspiración a una uniformidad citadina no es consistente, pero la existencia de esta imagen idealizada de los chicos y chicas de la ciudad, en cierto sector del profesorado, juega un papel en sus explicaciones sobre el rendimiento escolar.

Es interesante notar que esta idealización de las y los estudiantes urbanos solo aparece cuando se hacen comparaciones con los del campo, porque cuando el profesorado se refiere a ellas y ellos sin identificar su procedencia, presenta una visión estereotipada caracterizada por su desinterés por los estudios:

“Acá en Ayacucho en forma general, pues, los adolescentes se han dedicado a divertirse, a asistir a las fiestas, formarse en grupos y o sea prácticamente los adolescentes solo se están malográndose... y lamentablemente casi no se dedican a estudiar”.

De alguna manera, así se expresa un fuerte prejuicio hacia la población rural ya que, a pesar de atribuirse a las y los estudiantes urbanos conductas poco positivas, se prefiere trabajar con ellas y ellos.

QUE SEAN BUENAS CHICAS Y BUENOS CHICOS

El colegio establece parámetros claros con respecto a lo que debe ser la conducta del alumno y la alumna en el centro educativo. Se observa un “deber ser” sobre el que giran constantemente las disposiciones, recomendaciones, normas o alcances que dan docentes, auxiliares, policías escolares y personal directivo en las formaciones, a la entrada, a la salida, en los paseos y en las aulas. Un docente aconseja en su clase de Educación Cívica:

“Dignidad en las damitas. Autoestima para que ustedes puedan valorarse... Ustedes también de su parte pongan. Ya no son niñas, sino jovencitas que están en plena adolescencia”.

La importancia del comportamiento es de tal magnitud que se podría decir, sin temor a equivocarse, que uniformizar la conducta del alumnado es el propósito central del colegio. Un subdirector del colegio señala:

“Todo esto orientado a buscar y mejorar el buen comportamiento de los alumnos de la institución, en las aulas, en el patio y, asimismo, en su domicilio, y dentro de la sociedad, respetando las normas y leyes, siempre a fin de evitar que nuestra juventud no caiga en problemas tanto de la sociedad como de la institución”.

Y eso se hace a través del sistema disciplinario llamado simplemente *disciplina*. Disciplina cuyos principales mecanismos de operación son la vigilancia, el control y la sanción. Sobre la disciplina ahondaremos más adelante; aquí solo se quiere resaltar esta aspiración o encasillamiento de la buena —y, podríamos agregar, única— conducta a la que aspira el colegio con respecto al estudiantado. Una auxiliar lo expresa en los siguientes términos:

EN LA PRÁCTICA, LAS SEPARACIONES DE SEXO NORMADAS SON DESBORDADAS, PORQUE LOS Y LAS ADOLESCENTES SE ENCUENTRAN A LA ENTRADA, EN LOS RECREOS O A LA SALIDA. TAMBIÉN EN LAS TARDES SE REÚNEN CUANDO VAN A LA BIBLIOTECA O ASISTEN A ALGÚN ENSAYO DE DESFILE O BAILE. ES COMÚN VERLOS EN GRUPOS O EN PAREJA CONVERSANDO ANIMADAMENTE O JUGANDO.

“Uy, me gustaría que fuesen unos niños responsables, hacendosos, respetuosos, pero en sí no es así, el 50% son malos acá porque la mayoría son de...de las barriadas que vienen pues de otros sitios...no tienen la formación integral, unas cuantas personas que son bien formadas... desde su niñez serán... aquí la mayoría son rebeldes acá en el colegio, bien rebeldes”.

En un colegio con “mala fama”, es comprensible que la nueva gestión emprendida por la directora se haya planteado como finalidad *mejorar la imagen del colegio* y haya tomado ciertas medidas para enfrentar los problemas de indisciplina. Ella explica:

“Porque para este año hemos previsto seleccionar al alumnado, por decir, que se había generalizado esto, desde años atrás, de recibir a los alumnos despedidos, expulsados de los diferentes colegios, entonces esos alumnos eran los que creaban problemas acá, pero por qué creaban problemas, porque eran maltratados, no comprendidos por los profesores”.

“Selección del alumnado”, viejo recurso siempre a la mano para filtrar a “los elementos negativos” que pueden “malograr” a las y los estudiantes, porque, según uno de los subdirectores:

“Estos adolescentes son víctimas fáciles del pandillaje de algunos grupos de jóvenes que viven al margen de la ley”.

La indisciplina, en la percepción de este directivo, es como una enfermedad:

“Estos chicos fomentan actos de indisciplina; y nosotros estamos haciendo un seguimiento para poder curar a este joven, este ser humano, a estos alumnos para que no contagie al resto de los jóvenes”.

Hemos señalado en el capítulo anterior que, frente al pandillaje, el colegio ha desarrollado una estrategia que ha combinado los mecanismos tradicionales

de control disciplinario con un acercamiento más personalizado, más dialógico y más humano con sus alumnos y alumnas. A la cabeza de esta estrategia se ha destacado el coordinador de OBE con la colaboración y el respaldo del IPM, la directora y un grupo de docentes.

Esta política ha hecho emerger también el reconocimiento de las particularidades de las alumnas y los alumnos. Es verdad que permanece cierta expectativa rígida por las buenas conductas, pero el solo hecho de que la comunicación se haya abierto permite el surgimiento de la singularidad de cada alumno.

La prédica inicial de un discurso de los derechos y de la democracia, apoyados en la existencia de la Defensoría Escolar y el Municipio Estudiantil, también favorece una mayor flexibilidad y comprensión de la variedad de conductas del estudiantado. No se tiende a aplicar las normas a rajatabla. Cada alumna o alumno es alguien diferente y se pretende entender cuál es su problema. Evidentemente, este proceso que se insinúa positivamente tiene sus ambigüedades y contradicciones.

En efecto, las conductas no solo tienen que ser buenas sino que deben expresar lealtad a la institución. La directora se refiere en reiteradas oportunidades a la lealtad como uno de los rasgos que deben caracterizar la conducta del alumnado.

VARONES Y NIÑAS

A pesar de que los colegios estatales han sido los primeros en convertirse en centros educativos mixtos, la segregación por sexos sigue manteniéndose. Los ideales y el sentido de la escuela mixta, no obstante los años transcurridos de su implementación, no han llegado a interiorizarse.

La manifestación más evidente de esta segregación se da en la organización de las secciones, como vimos en el capítulo inicial. Para explicar la separación, el coordinador de OBE nos dice:

“Primero, que nos va brindar un poco de seguridad... buscando desde mi punto de vista..., pero lo otro sería de que hay que buscar la interrelación. Es bastante positiva, pero resulta que esto no está cultivado desde casa”.

¿A qué seguridad se refiere el profesor? ¿A la seguridad de prevenir la atracción sexual y los enamoramientos? Parece que sí. Existe un temor muy grande en las

familias y entre las y los docentes frente al “despertar sexual”, especialmente en una localidad donde se tiene la percepción de que las y los jóvenes marchan aceleradamente y no hay control sobre ellas y ellos:

“Son más precoces a lo que fuimos nosotros ¿no? De repente, son más inquietos a lo que fuimos nosotros, eh, tienen mayores posibilidades, tienen mayores esteeeee, cómo se llama, se puede decir... hmm... para poder realizarse como personas. A lo que nosotros hemos estado restringidos dentro de nuestro seno familiar y la sociedad misma”.

Hay mucho miedo frente a la sexualidad adolescente, y la segregación parece ser una medida que amengua este temor. Pero también existen docentes que muestran su preferencia por trabajar con grupos no mixtos sin hacer referencia a ningún temor frente al contacto entre sexos. Una docente de Matemática señala:

“Creo que con los separaditos, o sea no mixto, puro varoncitos o puro mujercitas, aunque yo hasta la fecha en este centro educativo he trabajado con varoncitos. Todas las secciones en que he enseñado desde que ingresé acá son puro varones, no sé si será la suerte o no sé, pues”.

Este tipo de preferencia podría entenderse de alguna manera por el argumento de que, efectivamente, las clases no mixtas son menos movidas que las mixtas. En particular, son los varones quienes permanentemente afinan su puntería contra las chicas, con lo que inhiben la participación de ellas en el aula y les generan mucha incomodidad, además de que provocan un ambiente de alboroto:

“La alumna se queda en silencio y sonrojada al no poder hacer el ejercicio que plantea el profesor. Entonces se escucha la voz de un alumno que grita: ‘Bótela por la ventana, profe’”.

Sin duda, este tipo de situaciones se produce, básicamente, por un manejo inadecuado del profesorado que no tiene recursos para enfrentar el sexismo en los chicos.

La uniformidad de sexos no solo aparece recomendable en relación con el alumnado. Hay también quienes piensan que es mejor que estudiantes y docente sean del mismo sexo. Una auxiliar confiesa:

“Como mujer no puedo hablarles de sexo a los alumnos varones, debería ser un varón de repente. Una mujer es más cautelosa a ese respecto, si no te

faltan el respeto. Porque son terribles los alumnetos. Yo no puedo conversar sobre ese tema con los chicos”.

Un profesor de Matemática opina sobre las ventajas de esta uniformidad:

“Y yo digo que los varones están un poquito mejor que las alumnas, porque en realidad como el profesor también es varón da un poco más de carácter en los alumnos y presta más atención a la clase...”

Decía que las alumnas del quinto año ‘A’ siempre dicen: ‘El profesor es bueno’ y los alumnos dicen ‘El profesor, a nosotros nos grita mucho. Nos habla fuerte y le tenemos miedo’ —dicen—, pero en realidad yo pienso que siempre tiene que haber una diferencia entre el sexo masculino y femenino. Ahí también he visto que las profesoras de Matemáticas tratan fuerte a las alumnas por el mismo hecho de que son de dama a dama y varón a varón”.

Las aulas mixtas pueden, en algún caso, generar inseguridad en un docente, tal como sucede en una clase mixta de formación laboral en carpintería de primero de Secundaria. El profesor no sabe qué decirle a las chicas; se siente un tanto confundido porque se supondría que ellas deberían estar en otra aula llevando corte y confección:

Profesor: “Ahora, las chicas también en otros centros educativos llevan otras especialidades... Las señoritas pueden llevar corte y confección... Como es mixto me han dado este salón para llevar carpintería”. [El profesor se queda en blanco. Un oportuno llamado a la puerta lo saca de este estado.]

Sin embargo, avanzado el año escolar, el profesor se mostrará más satisfecho con la presencia de chicas en su taller e, incluso, afirmará que las alumnas trabajan mejor y son más responsables.

Si bien son pocos los y las docentes que manifiestan su preferencia por mantener la segregación, no hay ninguno que muestre iniciativa para impulsar la conformación de salones mixtos. Solo el profesor de OBE habla de la necesidad de ir avanzando progresivamente hacia la integración:

“Poco a poco creo que iremos manejando el mismo lenguaje, ya que tanto el hombre y la mujer tienen los mismos derechos, las mismas obligaciones, las mismas características. La palabra igualdad debemos ya irlo forjando en todos los ámbitos: en la casa, el hogar, la institución, la comunidad, y creo que eso es lo que nos está faltando. Como decía, no todos opinamos de la misma manera. No todos pensamos de la misma manera, pero yo soy

partidario que poco a poco ya se les debe dar ese tipo de interrelación a los jóvenes porque todavía la juventud no piensa así”.

En efecto, entre el alumnado hay chicas, especialmente, que rechazan la integración de varones y mujeres. Una alumna de tercero se queja:

“Es que es feo cuando estás con varones porque son fastidiosos”.

Pero la mayoría de ellas muestran una actitud más favorable y mejor argumentada:

“Sí, sería bonito que sea mixto, porque hay una vida mutua, entre varón y mujer hay un comprendimiento. Es bonito”.

Aunque reconozcan que no siempre todo sea fácil:

“Son más traviesos que las mujeres. Son más inquietos. A veces nos hacen quedar mal a las mujeres, cuando nos sacan a dar oral, ellos son los que más hablan, nos intimidan a las mujeres...porque tienen vergüenza a los varones...[risa], y las mujeres son un poquito tímidas. Por eso”.

Los varones también se muestran favorables a la integración:

“Según que dice la directora porque entre varones y mujeres no puede haber un buen rendimiento académico. Para mí es igual mixto. No creo eso. No sé por qué nos habrá separado”.

En la práctica, las separaciones de sexo normadas son desbordadas, porque los y las adolescentes se encuentran a la entrada, en los recreos o a la salida. También en las tardes se reúnen cuando van a la biblioteca o asisten a algún ensayo de desfile o baile. Es común verlos en grupos o en pareja conversando animadamente o jugando. Los temidos enamoramientos también existen, pero, contrariamente a lo que se podría creer, casi todos se establecen con parejas de ámbitos ajenos a su propio centro educativo.

Más allá de las opiniones y argumentos a favor o en contra de la separación de los sexos, existe una opción institucional segregacionista en este centro educativo, alternativa que, más que expresar una convicción, revela la inercia del “así funciona”. En términos cívicamente formativos, qué puede significar para las y los adolescentes ser formalmente separados en la Secundaria; qué visión del otro, del sexualmente distinto, se pueden formar; cómo pueden interpretar esta

restricción del contacto; qué pierden la mujer y el hombre con esta antinatural división; qué se refuerza y qué se debilita en el sistema sexo-género.

Es verdad que la escuela mixta en sí contribuye poco a la construcción de una relación equitativa entre mujeres y varones. De lo que se trataría es de avanzar hacia el desarrollo de un modelo de coeducación, pero ¿es preferible la escuela segregada a la mixta? Aquí nos encontramos con distintas opiniones. Mientras hay quienes sostienen que la escuela mixta representa un avance en la democratización de esta institución, otro sector prefiere develar sus inconveniencias inclinándose hacia una escuela coeducadora o a una escuela segregada no sexista.

MEJOR TODOS CHIQUITOS O TODOS GRANDES

La búsqueda por contar con las condiciones más homogéneamente posibles toca también a la edad. Las secciones también son organizadas de acuerdo con este criterio: las mujeres más pequeñas en aulas no mixtas y los varones más pequeños con las mujeres de mayor edad. De aquí podemos colegir que la pertenencia a un mismo sexo es prioritaria sobre cualquier otro criterio porque no es tan relevante que los varoncitos más pequeños estén con chicas más grandes que ellos, por lo menos hasta que aparezca algún indicador amenazante que demuestre que sí lo es. Efectivamente, los y las estudiantes están divididos por edad. Y para las docentes esto resulta atractivo:

“Me siento bien en los grados donde los alumnos son de edad adecuada para ese grado, en concreto, por ejemplo, primer año, de 11 a 12 años, 13 años, pero cuando ya son mayorcitos es distinto; igualito en quinto: si los alumnos son de 15, 16 hasta 17 años, excelente”.

Esta división, sin embargo, no siempre resuelve el problema de las diversas edades. Desde un primer año con 7 secciones hasta un quinto con solo 2, no es difícil deducir que la drástica reducción del estudiantado desbarata este esfuerzo de dividir las aulas según la edad. Los altos índices de repitencia tampoco favorecen este ideal de cada grado una edad. De ahí la preocupación de la dirección por tomar otras medidas para manejar mejor esta variable, que en las gestiones anteriores no ha sido debidamente considerada porque hay alumnos y alumnas que sobrepasan la edad prevista para la Secundaria de menores y a quienes, por lo tanto, les correspondería estar en el turno de Secundaria de adultos. Existe en la actualidad un gran porcentaje de chicas y chicos que tienen más de 18 años y que estudian en el turno de la mañana.

APARECE TAMBIÉN OTRA IDEA DISTORSIONADORA Y CONFUSA QUE PREVALECE EN EL COLEGIO: LO MORAL COMO IDÉNTICO A LO RELIGIOSO, ES DECIR, CATÓLICO. DE UNA MANERA NADA SUTIL, EL COLEGIO TRANSMITE LA IDEA DE QUE SOLO ES MORAL QUIEN ES CATÓLICO. UNA IDEA BASTANTE SECTARIA Y EXCLUYENTE QUE NO CONTRIBUYE AL DESARROLLO MORAL Y ESPIRITUAL DE NUESTRAS Y NUESTROS ADOLESCENTES.

Para las y los docentes, especialmente para aquellos de los últimos años, muy pocas veces resulta incómoda la avanzada edad de su alumnado. Al contrario, precisamente porque su preferencia por los grados superiores reside en que consideran que estas y estos jóvenes son más maduros al tener objetivos más claros y más consciencia. Por ende, no se sienten insatisfechos.

En sentido inverso, a las y los docentes que prefieren los primeros grados de Secundaria les disgusta encontrar en sus aulas chicas y chicos que son bastante mayores de lo que deberían ser:

“Yo tengo una tendencia, pero quizás sea una mala costumbre. Me gusta escoger las secciones de los estudiantes de menor edad porque con ellos puedo trabajar bien mientras que con los estudiantes de secciones mayores en edad, en el caso de segundo ‘E’, son alumnos que tienen 16, 17, 18 años. Entonces, ellos ya tienen además de esta actividad de estudiar otras preocupaciones mayores y es difícil trabajar con ellos”.

Es verdad que esta cuestión de la edad pocas veces se toma en cuenta, pero resulta sorprendente cómo las instituciones escolares crean barreras infranqueables entre las secciones y los grupos de edad, evitando de manera casi permanente el contacto entre alumnas y alumnos de diferentes aulas. ¿Qué tipo de vínculos, de comunidad educativa, de espíritu colectivo o sentido de pertenencia puede generarse entre personas que no tienen una mínima relación significativa? ¿Qué hace imposible que una chica o un chico de quinto pueda compartir determinados momentos con aquellos y aquellas de primero? ¿No crece una persona, formativamente, en interacción con otros u otras diferentes de sí misma?:

¿Qué tipo de minisociedad es esta donde se exageran las diferencias y se construyen obstáculos absurdos para una convivencia en la diversidad? ¿Cómo construir individualidad si el mandato es recortar siluetas de papel?

Uniformidad cultural

La cuestión cultural podría haberse ligado al tópico de la procedencia rural, pero, dada la magnitud de la migración habida hacia la ciudad de Ayacucho y la matriz andina que se sobrepone a la diferencia entre campo y ciudad, se ha preferido ubicarla en un espacio propio.

La escuela, qué duda cabe, cumple un importante rol de desculturación para aquel alumnado que proviene de alguna cultura indígena (Montoya 1990). El currículo en particular cumple una función sustractiva en la medida en que niega el conjunto de saberes, experiencias y creencias que el estudiantado lleva como bagaje, quitándoselo, deslegitimándolo. Una docente de Ciencias Sociales lo expresa así:

“Entonces hay muchas dificultades ¿no? En ese sentido en la cual el factor socioeconómico cultural de ellos, su nivel cultural. Tienen dos culturas. Es trastocante para ellos en la cual es muy chocante, como vuelvo a repetir. Por lo tanto ellos sufren ese proceso de cambio, de transformación, de culturización que nosotros llevamos, desarrollamos la cultura occidental más que todo dentro de la currícula, entonces por lo tanto hay un conjunto de problemas como vuelvo a repetir dentro de este aspecto educativo de la cual podemos sacar algunas conclusiones”.

En efecto, es posible sacar algunas conclusiones, pero veamos qué cosa se entiende por cultura. Las asociaciones más inmediatas de las y los docentes se refieren a las diferencias lingüísticas:

“Son estudiantes del campo en su mayoría, que vienen con su lengua materna... tienen esas dificultades lingüísticas”.

El manejo de una lengua diferente del castellano no es valorado como una ganancia, sino como un obstáculo para el desarrollo de competencias lingüísticas. Una profesora limeña lo expresa más categóricamente:

“Los alumnos de aquí todavía predominan el idioma quechua y es bien difícil explicarles a la altura de los alumnos de la costa. Con ellos hay que emplear más, o sea, ir a *in situ* o enseñarles por decir una planta, un animal para que me puedan entender”.

Sin embargo, en las clases de esta docente se observa que ella tiene enormes dificultades para expresarse con una mínima claridad y lógica en su propio

idioma. Traslada al alumnado su propia dificultad de expresión. En el momento en que debe definir qué es ciencia, se enreda y no sabe qué decir:

Profesora: “El curso es Ciencias Naturales. Vamos a estudiar toda la naturaleza [...] Ustedes saben que ciencia es... Ciencia abarca demasiado...”.

Desde el primer día de clase esta profesora expresa su actitud discriminatoria y prejuiciosa hacia el alumnado cuando pregunta por la procedencia de este:

—Profesora: Vamos a hacer un pequeño sondeo. ¿Dónde han estudiado? [Señala a un alumno con la cabeza.]

—Alumno: En Libertadores.

—Alumno: En Luricocha.

—Alumno: San Pedro de Cachi.

—Alumno: Corazón de Jesús.

—Alumno: Huanta.

—Alumno: Selva.

—Profesora: ¿Selva? O sea, va a haber dificultades.

—Alumno: Vischongo.

—Alumno: María Parado de Bellido.

—Profesora: El problema es los que vienen de lejos... o ¿dominan el dictado? Después no me hagan problema. No escriban una cosa por otras. Voy a dictar despacio. Escriban. Introducción al curso... [Alguien la llama de afuera.]

Junto a la procedencia, la pertenencia cultural aparece como un factor obstaculizante en el trabajo educativo. Se advierte que esta percepción, más allá de una excusa, representa una visión descalificadora de la cultura quechua que tiene asidero en la sociedad local y nacional y, que por lo tanto, es aceptada como válida. Es difícil encontrar a alguien que pueda afirmar que ser culturalmente quechua, más que un problema, es una condición desde la que el colegio tiene que trabajar para hacer accesible, pertinente y relevante el aprendizaje.

Como ya se dijo en el acápite referente a la uniformidad de la procedencia, la cuestión cultural es otro de los “grandes problemas” que la escuela constantemente señala, pero sobre el que no hace absolutamente nada para enfrentarlo. Constituye una de esas características inamovibles de la realidad frente a la que el profesorado siente que no puede, no sabe o no quiere hacer algo.

En enorme contraste con la opinión de sus docentes, casi todo el alumnado de Secundaria valora el idioma quechua, tanto en el caso de quienes lo tienen como lengua materna como en quienes lo han aprendido como segunda lengua e incluso en quienes no lo saben, porque:

“El quechua es el idioma más hermoso que pueda existir en el mundo”.

“Es un lenguaje culto y no me da vergüenza”.

“No sé hablar, pero si tendriese la oportunidad, lo haría porque me gustaría ir a pueblitos lejanos de mi ciudad”.

“Porque es la lengua que hablaban nuestros antepasados”.

Sin embargo, en el colegio no se escucha a los alumnos y las alumnas hablar en ese idioma del que tan orgullosos se sienten; salvo para hacer algunas bromas en el aula de vez en cuando, bromas que tienen un sabor incomparable con aquellas que pueden hacerse en castellano. Tal vez sea por lo que dice el único alumno que afirma que “le da roche” hablar en quechua:

“Porque en acá en la ciudad no hablan tanto el quechua y es algo marginado”.

¿Llega el currículo a proveerle un bagaje cultural que reemplace, de alguna manera, a aquel del que se le sustrae al alumnado? En realidad, más que proveerle una cultura sustituta basada en otros conocimientos, como veremos más adelante, lo obliga a adscribirse a una serie de “valoraciones” asociadas a lo científico, a lo occidental, a lo ciudadano, sin que esto signifique que realmente desarrolle una real comprensión de ellas o que aquello pueda ser catalogado realmente como conocimiento.

¿Qué implica para un ciudadano o una ciudadana en formación despojarse de su identidad cultural? ¿Qué constatar que se vale menos o más si eres quechua o hispanohablante? ¿Qué hacerse de un remedo de apropiación cultural que no es satisfactorio ni útil? Nuestras y nuestros jóvenes ciudadanos son obligados a desaprender todo aquello que han incorporado a su pensar, sentir y saber a cambio de una débil estructura conceptual y de valores que solo les permite mostrarse siempre de acuerdo con aquello que es aceptado por una voz de autoridad que provenga del mundo ciudadano, llámese profesor, abogado, ingeniero, policía o cura.

Uniformidad religiosa

La mayoría de los alumnos y alumnas del MAJS son miembros de la Iglesia católica; solo un pequeño sector pertenece a otras iglesias cristianas de carácter

evangélico. Esta diversidad confesional no hace mella ni replantea una política institucional con respecto a la libertad de creencias de cada quien, siguiendo la lógica parcializada del Estado peruano. La Iglesia católica desarrolla una línea de trabajo catequizador en los colegios públicos, sacando provecho del desmesurado privilegio que le otorga el Estado en este espacio.

La línea divisoria entre los fines de la escuela pública y los de la Iglesia católica se difuminan peligrosamente y así se pierde claridad sobre sus diferencias, que tienen que ver con la naturaleza de la institución educativa y la intención de las familias católicas y no católicas que envían a sus hijas e hijos a educarse:

La profesora de Religión del colegio es invitada a dirigir la oración el primer día de clase:

Profesora: “Este es el año de Jesucristo, como ustedes saben. Debemos compartir la formación moral. Debemos orar bien, como manda la Iglesia católica”.

Los alumnos y las alumnas rezan, repitiendo con desgano la oración de la profesora.

“Como manda la Iglesia católica”. Con esta sencilla frase se refrendan dos cosas: el poder de ordenar de esta Iglesia y la validez que otorga la confesionalidad católica al encuentro con Dios a través de la oración, porque solo se ora bien cuando se ora según manda la Iglesia católica.

Aparece también otra idea distorsionadora y confusa que prevalece en el colegio: lo moral como idéntico a lo religioso, es decir, católico. De una manera nada sutil, el colegio transmite la idea de que solo es moral quien es católico. Una idea bastante sectaria y excluyente que no contribuye al desarrollo moral y espiritual de nuestras y nuestros adolescentes:

El profesor de religión se dirige a los alumnos de primero:

“Todos los que tienen fe en Cristo, poco se equivocan. Pero personas que no tienen fe, que no creen en Dios, cometen cualquier crimen... Ustedes deben entender, como hijos de Dios, deben tener fe. Por eso deben ir a la misa. Ustedes dirán que es un curso de relleno. Jóvenes, la religión católica nos ayuda a reflexionar”.

Las formaciones en el patio son oportunidades en las que se expresa de manera más categórica el autoritarismo confesional. En el siguiente caso, es el auxiliar quien es convocado a dirigir la oración:

Auxiliar [con voz militar]: “Orar es conversar con Dios. Es la conversación entre padre e hijo. No olvidemos nunca que somos un colegio católico. Vamos a rezar la oración que Cristo nos ha enseñado”.

Este auxiliar asigna al colegio una identidad ilegítima. El MAJS no es un colegio católico; es un colegio público en el que, por supuesto, tiene un espacio confesional la Iglesia católica, pero no se trata, *stricto sensu*, de un colegio confesional. Además, pluraliza una pertenencia que, si bien es mayoritaria, no incluye a todos los miembros del centro educativo.

Este auxiliar es una excepción en el grupo de cuatro auxiliares del colegio. Se podría decir que se encuentra en una cruzada religiosa:

Auxiliar: “En el pueblo de Huamanga se han producido, se han creado varias religiones falsas y, precisamente, es el que habla de alguna manera [quien] decidía ‘combatir’, porque la dimensión histórica de la filosofía del Medioevo ha estudiado a Dios. Los grandes sabios creen en Dios, pero estas religiones falsas han invadido el departamento de Ayacucho y están inyectando a los menores de edad estas religiones falsas”.

Parte de su cruzada consiste en la rutina diaria de rezar con los alumnos y alumnas a su cargo, es decir, los de cuarto y quinto de Secundaria. Con voz estentórea dirige padres nuestros y avemarías, además de un tercer rezo, al parecer, de inspiración personal. Los varones corean sus rezos sin convicción, entre risas y burlas, repitiendo las palabras de su auxiliar, dichas en un tono severo y marcial, más cercano a las consignas que agitan los soldados en sus trotes por la ciudad que a un acto de recogimiento espiritual. En las secciones de mujeres, ellas toman esta actividad más en serio y rezan con voz suave, sin hacer chacota ni mofa alguna.

La cuestión religiosa ocupa un lugar importante en las actividades del centro. En varias oportunidades, grupos de alumnas y alumnos son enviados a representar al colegio en actividades que organiza la ODEC (Oficina Departamental de Educación Católica): misas, procesiones, oraciones. Por otra parte, el colegio está consagrado a una Virgen de la cual es muy devota la directora. Una imagen de ella, precisamente, se encuentra en una esquina visible de la dirección. Esta Virgen, según la directora, representa un refugio y un alivio ante sus innumerables problemas.

La influencia de la Iglesia católica es pues notoria. Incluso, el colegio puede ser visitado por el párroco del sector en cualquier oportunidad, quien además se

EL DERECHO A LA PROPIA IDENTIDAD SE VE VULNERADO EN EL COLEGIO. NO SE NOMBRA A LA GENTE, SE LE ETIQUETA CON UN NÚMERO. Y, COMO LOS DEMÁS MECANISMOS DE UNIFORMIZACIÓN Y ANONIMACIÓN, SE VUELVEN NATURALES. NO SON VISTOS COMO UN ATROPELLO A LA CALIDAD DE PERSONAS DE LAS Y LOS ALUMNOS.

toma la prerrogativa de hacer la clase de Religión en lugar del docente y por encima de su consentimiento. En una oportunidad este párroco inicia la clase explicando la organización territorial de la Iglesia católica en Ayacucho y enfila sus baterías contra “las prácticas idolátricas ayacuchanas” y las “falsas iglesias”:

El *pagapu* al Akuchimay es un culto idolátrico, porque Akuchimay es un cerro. Ese cerro puede desaparecer. Si hay mineral, se acaba el cerro. El *pagapu* al río es un culto idolátrico.

El párroco actúa como un extirpador de idolatrías moderno. Trata de eliminar las prácticas culturales que todavía se llevan a cabo en Ayacucho. También la emprende contra otras iglesias:

Párroco: “Quien diga que es un profeta es pura mentira... Si no se cumple [lo que profetiza] es un mentiroso. Por ejemplo, el fin del mundo es en el año 2000”. [Pone voz de tonto, como burlándose.]

Más adelante agrega:

Párroco: “Hay que tener en cuenta que algunas sectas tienen uno o dos siglos. Tienen su fundador. Ha muerto Ezequiel Ataucusi.² Dice que al tercer día va a resucitar. Es imposible. Ha muerto ayer. 85 años... Ellos tienen su biblia a su manera. Ellos no pueden decir que fueron fundados por Jesucristo, que vienen de Moisés. Imposible. Moisés vivió hace 40 siglos. [Saca la cuenta con sus dedos.] Ellos recién han empezado en 1956”.

Mientras el párroco habla, un grupo de chicas se muestran incómodas, fastidiadas. Otras han optado por ponerse al día en algún curso. Pero cuando las críticas hacia las iglesias evangélicas arrecian, ellas comienzan a intervenir haciendo preguntas que incomodan al párroco.

2 Ezequiel Ataucusi es fundador de la iglesia israelita, iglesia evangélica creada en el Perú cuyos fieles proceden de las capas más pobres de la sociedad. Su crecimiento ha sido grande en las últimas décadas y ha participado activamente en las elecciones del país desde la década de 1980.

Ante la arremetida inesperada de estas chicas, el párroco dice:
 Párroco: “Cuando lean un libro, tienen que tener un sentido crítico. Y ustedes no lo tienen porque son chibolas. Recién están aprendiendo. Ustedes no pueden ponerse a discutir conmigo. Imposible. Uno ha estudiado un montón. Ustedes sabrán cosas mínimas”.

Frente a su evasión por encarar una discusión seria, saca de la manga el argumento de su autoridad: él es adulto y él es quien sabe. Descalifica a las alumnas como posibles interlocutoras.

La intervención “educadora” de la Iglesia católica que se observa en el colegio marca fronteras claras entre los territorios de la verdad, la salvación y la moral de aquellos que no lo son, contribuyendo a aprendizajes discriminadores, no tolerantes y ajenos a un espíritu de convivencia entre diversas comunidades religiosas.

La fe confesional del alumnado no es tomada en cuenta, y aquellos que no son católicos deben escuchar una prédica ajena a su Iglesia que, además, vulnera su dignidad como personas y la libertad de culto. No hay una política institucional que promueva y salvaguarde los derechos y libertades del alumnado en este campo.

ANONIMACIÓN: UNA CIERTA AUSENCIA DE SÍ

Números más, números menos

Es la segunda clase de Física en el quinto de mujeres. La profesora mira hacia el fondo de la clase.

“Atrás. No me gusta verlas calladitas. A ver... ¿alguien se llama Rosa, María? Van a disculparme. Sus nombres no lo sé. ¡Rocío!, ¡Lourdes!, ¡Miriam! ¿Nada? [Las alumnas se ríen. La profesora no acierta con los nombres.]

Profesora: “¿Rosaura?”.

[Más risas.]

Profesora: “¡Gertrudis!... [Más risas.]... ¿Por qué les causa risas? Dame un número”. [Se dirige a una alumna.]

La docente se rinde. Finalmente, opta por el azar y llama contando las cabezas de las alumnas:

Profesora: “1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7. A ver, tú...”.

Esta es una escena común en el colegio. Son pocos, muy pocos, los y las docentes que conocen y llaman a sus alumnas y alumnos por sus nombres.

Algunos prefieren usar los apellidos, pero solo recuerdan unos pocos. Además, son tan escasas las interacciones docente-alumna o alumno en clase que se hace poco uso de ellos.

Diecinueve, veinte, veintiuno... Los números reemplazan a las personas, como en las cárceles o los hospitales, como en toda institución gigante donde los seres humanos son solo variables numéricas. Todos los días, en el colegio, se tiene, a veces, la impresión de ser un número:

Si, por ejemplo, viene la auxiliar al salón y nos llama por números. La mayoría de los profesores nos llama por número... Creo que no es justo porque cada uno tiene su propio nombre y nos deben llamar por nuestro propio nombre.

Con tono militar, casi gritando, el auxiliar de quinto pasa lista a las y los estudiantes. Ellas y ellos contestan con atención o desgano, según su estado de ánimo.

¿Un número, un apellido, un rostro borroso entre cientos de otros rostros son suficientes para que cada estudiante vaya construyendo de sí una imagen que le devuelva como espejo el entorno?:

“De nombre, no llaman, pero sí te llaman la atención como alumno o te preguntan el nombre y te dicen lo que te tienen que decir. Casi nadie conoce nuestros apellidos. Nos llaman alumnos y nada más”.

El trato anónimo está instalado en la cultura del colegio. De ahí que las y los alumnos, especialmente los varones, se muestren reacios a que se les llame por su nombre. El apellido calza mejor con el estilo de trato militarizado que existe en el colegio. Es posible que, además, lo consideren más masculino. En todo caso, hay quienes llegan a fastidiarse cuando algún docente intenta tener un trato más personalizado.

En realidad, la uniformización, proceso descrito en el capítulo anterior, constituye una base sólida para que la anonimación sea algo connatural a las relaciones con el alumnado en la escuela. Si todas y todos están reducidos a su condición de estudiante y esto implica una parametrización total del individuo en un molde común, es poco probable que, incluso, se pueda diferenciar unas y unos adolescentes de otras y otros. Es casi razonable ser llamado por un número cuando ninguna característica personal o rasgo peculiar nos instala en el mundo de la escuela.

Llamar por un número es, para algunos, una forma, una medida para aprovechar mejor el tiempo en la escuela. Llamar todos los días lista por nombre implicaría perder unos cinco minutos de clase. Y si se considera que cada clase dura solo 40 minutos, pasar lista por nombres y apellidos es una pérdida de tiempo. Este tipo de respuesta sería comprensible si, efectivamente, existieran otros momentos en el desarrollo de la clase en los que la o el docente toma contacto con su alumnado, pero no es así. En ese sentido, llamar lista por el nombre y el apellido podría ser la única oportunidad que tiene un o una docente no para conocer al alumno o a la alumna sino, por lo menos, para identificarlos. Y no se hace.

El inicio del año escolar podría ser un buen momento para intentar conocer algo más sobre las y los estudiantes. Podría ser. En la realidad, suele ser una experiencia impersonal. La mayoría de docentes entran directamente en materia, dando los llamados alcances o recomendaciones propios del primer día de clases. Otros sí preguntan los nombres de sus estudiantes: algunos como parte de una formalidad, otros con genuino interés.

Hay también quienes prefieren indagar sobre otros datos, como la procedencia de colegios de sus nuevas y nuevos estudiantes. Esta parece ser una información de mayor relevancia. Eso sí es importante saberlo: si vienen de zonas rurales, de la selva o de escuelas públicas marginales de la ciudad, o de un colegio de prestigio.

Aun después de avanzado el año escolar o incluso a finales de él, la mayor parte de docentes no identifica a sus alumnas y alumnos por sus nombres. Una maestra que manifiesta tener muy buenas relaciones con sus pupilas y pupilos hace esfuerzos por recordar sus nombres:

“Por sus caritas los reconozco bastante. No sé sus nombres; uno, porque no llamo lista. Son tantos. El resto de los profesores saben muy bien los nombres porque llaman lista y creo que es eso”.

La misma profesora explica sus razones para no llamar lista:

“Porque no hay tiempo. El tiempo no es suficiente y no me alcanza para nada y si llamo lista seguro [duda]... aunque debo llamar para conocerlos bien, pero no puedo”.

Un docente esgrime razones de índole burocrática para justificar su desconocimiento del alumnado. Explica que no sabe bien los nombres de sus alumnas y alumnos porque no le han dado aún la nómina de matrícula a fines de mayo:

“Si usted me pregunta, por ejemplo, del colegio San Antonio. Yo enseño ahora. Sé sus apellidos: Ayahuanco, Chávez. Yo le digo en orden sus nombres ¿Por qué? Porque ese centro educativo nos brinda la nómina y nosotros aquí, hasta ahora, no tenemos una nómina; pese a que hemos exigido. Yo tengo desordenada mi nómina de matrícula del centro educativo. Ya vamos a empezar el día martes con nuestras evaluaciones y no hay nómina de matrícula. Dicen las autoridades del colegio de que ‘ustedes saquen su nómina’. ¿Cómo voy a sacar mi nómina yo? Entonces, ese es el motivo, pero yo sí tengo en memoria a los alumnos que han sido míos hace dos años atrás”.

Hasta los propios alumnos y alumnas saben los números de sus compañeras y compañeros:

—Profesora: ¡25!

[Nadie contesta.]

—Profesora: ¡25!

—Alumno: Le ha llevado los libros a la profesora Lucrecia.

El derecho a la propia identidad se ve vulnerado en el colegio. No se nombra a la gente. Se la etiqueta con un número. Y, como los demás mecanismos de uniformización y anonimación, se vuelven naturales. No son vistos como un atropello a la calidad de personas de las y los alumnos:

El practicante está nervioso. Después de escribir en la pizarra “La divina comedia. Información externo: - Denotativo - Connotativo” voltea hacia las alumnas:

—Practicante: Ya. A ver, el número 15.

—Alumno: No está.

—Practicante: ¡El 21!

[Nadie contesta. El practicante señala a una alumna del fondo.]

—Practicante: ¡La del último!

—Alumno: No soy 21.

—Practicante: No importa. Conteste.

Este tipo de actitud es parte de un hábito institucional que las y los practicantes también han interiorizado. Pero un sector de docentes, como veremos más adelante, asume otras formas frente al tratamiento numérico de las y los estudiantes, dando lugar a otro estilo de relación en la convivencia escolar.

La masa y su cantera

El MAJS, al igual que la mayor parte de los centros educativos urbanos del país, tiene una gran cantidad de estudiantes. En este caso, como ya hemos señalado, son casi 800 almas distribuidas en 20 secciones. De acuerdo con cada curso, las y los docentes tienen más o menos tiempo para interactuar con las y los estudiantes. Pero lo cierto es que la cantidad de chicas y chicos por aula hace difícil que el profesorado pueda identificar a las alumnas y los alumnos de todas las secciones a su cargo.

Un profesor de Matemática que dicta 5 horas por sección llega a tener aproximadamente 8 secciones. Esto significa que enseña su materia a cerca de 320 alumnas y alumnos. En el otro extremo podríamos colocar a una profesora de Inglés que tiene solo dos horas de clase por sección, lo que significa que puede tener veinte secciones.

¿Qué tipo de relación puede construirse con 320 o 480 estudiantes? ¿Es factible que una profesora que tiene un contacto semanal de dos horas entable una relación personalizada con sus alumnos y alumnas? Poco probable.

Pero el problema que se juega aquí no es solamente la identificación, sino también el conocimiento. Y si ya hemos señalado que pocas y pocos profesores pueden reconocer por sus nombres a sus alumnas y alumnos, es comprensible que no haya muchas posibilidades de conocerlos.

El 90% de chicas y chicos del quinto de Secundaria —es decir, estudiantes que tienen mayor tiempo de permanencia en el colegio que ningún otro— afirman que el profesorado sabe poco o nada de ellas y ellos. Esto es particularmente dramático, porque revela la percepción de las y los estudiantes acerca del interés del colegio en sus personas. Revela, igualmente, el lugar que ocupan las experiencias personales de las y los estudiantes en el currículo real:

Rafael es un alumno con un rendimiento promedio. Destaca en algunos cursos y en otros no. Le gusta salir a declamar. A pesar de sus méritos, él afirma, apoyándose en un dicho popular:

“No, no me conocen, ennn el fondo no me conocen cómo soy. Me ‘conocenn’ o sea, caras vemos y corazones no sabemos”.

VALE LA PENA RESALTAR AQUÍ, FINALMENTE, LA ESTRECHA CONEXIÓN QUE ESTABLECEN LAS Y LOS DOCENTES ENTRE LLEGAR A SER ALGO Y NO DEFRAUDAR LAS EXPECTATIVAS FAMILIARES. PARECIERA QUE A ESTAS MUCHACHAS Y MUCHACHOS “QUE NO SON NADA TODAVÍA” NO SE LES PUDIERA CONVENCER DE ESFORZARSE EN SER ALGO APELANDO A SU PROPIA CONSCIENCIA

¿Qué convivencia es esta que se desarrolla en la escuela cuando el producto de ella no da lugar para el conocimiento entre las personas? ¿De qué estudiante se habla en los discursos de la escuela cuando ella o él es un perfecto desconocido? ¿Por qué el profesorado no tiene un acercamiento mayor con las alumnas y los alumnos? Una estudiante intenta una respuesta:

“Cumplen con su trabajo, nada más. No hay profesores ‘queee’ se interesen por los alumnos, pero sí hay profesores que sí, realmente sonnn... Tienen esa capacidad, ¿no?.. paraaa que el alumno se... se interesa más por el estudio”.

Siempre aparece la prioridad de los estudios. Y, evidentemente, esto no es malo; pero ¿qué pasa con las otras dimensiones del estudiantado? O ¿qué ocurre con las y los estudiantes que no destacan académicamente? La misma alumna de quinto de Secundaria nos dice:

“A la que más sabe... queee... los profesores le toman preferencia. Y a la que no sabe, pues la toman a un lado y eso me parece muy mal porque nosotros aquí estamos para que ellos nos puedann... para que nos puedan dar un aprendizaje no para que nos discriminen, ¿no?”.

Pero quien crea que ser un buen o una buena estudiante es una vía segura para ser tomado en cuenta y salvarse de la anonimación, se equivoca. Una de las alumnas más sobresalientes de quinto de Secundaria confiesa:

“No me conozco así profundamente con los profesores; sino como asisto a las clases. Hay algunos profesores que me conocen porque siempre actúo en las clases”.

Una profesora que afirma conocer mucho a sus estudiantes y haber establecido una relación de confianza con ellas y ellos se ve en apuros cuando se le pide información acerca de los intereses de estos chicos y chicas:

“Los alumnos son... Su interés... No sé en qué se interesarán. No le puedo... El interés propio... No lo sé”.

Tal vez sea porque considere que para un acercamiento a sus alumnas y alumnos en el aula:

“Sí... sí alcanza el tiempo porque basta cinco minutos, ¿no?, comentarles algo, hablarles y luego en la siguiente clase lo mismo, otros temas similares a eso. Sí, sí alcanza el tiempo”.

A pesar del exceso de alumnado por salón, hay docentes para quienes la masividad es un factor que facilita el control y la toma de decisiones drásticas:

“El exceso de alumnos hace de que a un alumno lo podemos expulsar por su indisciplina, ¿se da cuenta? Ahorita por ejemplo en quinto año... Ahí revienta... Fácil es a los alumnos malcriados, sacarlo del colegio”.

Expulsar a un alumno del colegio resulta, para este profesor, una cuestión que no implica mayor complejidad. Ni siquiera —y aunque tampoco sería tan simple o tan aceptable— la posibilidad de expulsión está enmarcada dentro de una línea de principios o de política disciplinaria, sino que es un mero asunto de oportunismo. En la masa nadie cuenta realmente. Unos más o unos menos es irrelevante. Se puede meter más gente o sacarla. Da lo mismo.

En una institución masificada como el colegio, las y los agentes educativos no pueden ir más allá de descripciones genéricas, muchas veces estereotipadas. Una auxiliar, por ejemplo, afirma con respecto a las y los estudiantes que son:

“Bastante problemáticos, bastante. Tanto varones... rebeldes... rebeldes, malcriados, flojos, ociosos. Unos cuantos que son bien responsables. Al menos una cuantas personas nada más”.

El profesorado hace descripciones globales de sus estudiantes. El alumnado de este colegio es así, así. La mayoría trabaja. La mayoría no vive con sus padres. La mayoría viene del campo. La mayoría son quechuahablantes. Pero difícilmente pueden decir quién vive solo, quién trabaja, quién viene del campo, quién es quechuahablante:

“El problema de ellos es muy grande. Viven más que nada solos o sus padres están en distintos lugares. Trabajan. El que menos vive solo. Solo y de

lugares distantes, ee... a... A veces van ida y vuelta. Viajes laaaargos. Viven solos con la tía, o solitos. Así viven los chicos de hoy”.

En realidad, el número de estudiantes de quinto de Media del MAJS que vive solo es reducido: no pasa del 5% entre varones y mujeres. Pero si se considera que vivir solo incluye también vivir solo con hermanos o primos, este porcentaje aumenta: en el caso de los muchachos sube a 27%, y en el de las muchachas, a 12,5%. Objetivamente, la mayor parte del alumnado vive con sus familias.

Ser algo, ser nada

Es frecuente escuchar al profesorado del MAJS decirles a sus alumnas y alumnos que no son nada y que deben esforzarse por ser algo en la vida. Un profesor de Religión les dice a sus estudiantes del segundo de Secundaria:

“Lo único que quiero de ustedes es responsabilidad, porque ustedes son enviados por sus padres para que sean algo. Si somos nada y nada hemos prosperado, ¿qué nos van a dar?” [Se refiere al apoyo de los padres.]

Este tipo de mensajes forma parte de esa porción de la clase llamada pomposamente OBE, donde se brindan a las y los estudiantes las recomendaciones y los alcances que en el caso del curso de Religión se prolongan durante toda la sesión de clases. Todas y todos los docentes comparten, de manera consistente, esta idea. Incluso, es también bastante usual en boca de las y los jóvenes practicantes, futuros docentes, que hacen clases en el MAJS:

El practicante se dirige a las bulliciosas alumnas de tercero, tratando de interpelarlas por su comportamiento y serenarlas:

“Se han trazado metas en la vida. Hasta ahora no son nada. Aquí se están esforzando. Ustedes tienen que responder a sus padres. No engañarlos”.

En el imaginario docente acerca de la vida en el MAJS aparece un itinerario que empieza en el ser nada y termina en el ser profesional. Una imagen muy cargada de discriminación que grafica claramente cuáles son los valores de nuestras y nuestros maestros. Por un lado está ese “ser nada” cargado de insignificancia en la que se sitúa no solo a las y los estudiantes, sino también a sus familias y sus grupos de pertenencia. Y, por el otro, ese ser profesional que, según refieren, les ha costado mucho esfuerzo y sacrificio. Y sus palabras a veces parecen reflejar el logro de la aspiración de un estatus más que la

realización de una vocación.

Los propios alumnos comparten esta aspiración de ser alguien. Un chico de quinto dice que viene al colegio:

“Para ser alguien. Para ser algo mejor en la vida. Para superarme”.

Ser alguien en la vida se traduce en ser profesional. Idea fija en el discurso de las y los docentes que, lejos de mostrar un sueño, parece transmitir un absurdo, porque en las palabras de las maestras y maestros aparece que:

“Los docentes tenemos un objetivo de que sean algún día profesionales, ¿no?, de que tengan una profesión o dos tres profesiones que ellos elijan para sobrevivir”.

En términos objetivos, lo máximo que podría hacer un centro educativo es sentar las bases para un posible futuro profesional, pero el colegio no puede tener como propósito formar profesionales. Más allá de la claridad de las y los docentes sobre los objetivos de la escolarización, la idea central es que se conserva el mito de la movilidad social a través de la educación. Un profesor de Ciencias Sociales de origen campesino es bastante elocuente al respecto:

“Solamente mediante esta educación formal es que se puede producir ese ascenso social. Por ejemplo, yo soy hijo de campesinos, pero ahora soy profesional. Y pienso que eso es un paso que me han ayudado mis padres. Y pienso que ellos [sus alumnas y alumnos] deben aprovechar las oportunidades que tienen ahora”.

Para los docentes con más años, aquellos que trabajaron en una escuela pública que sí funcionaba, el éxito profesional se mide a través de los profesionales que se contribuyó a formar. Así, un maestro a punto de jubilarse nos cuenta con orgullo que de vez en cuando se encuentra con exalumnos que ahora son profesionales. Los docentes más jóvenes, al parecer, no hallan indicadores de ese tipo para evaluar su éxito como profesionales. Sus sentimientos ante la imposibilidad de que sus exalumnos sean profesionales no son de frustración ante el fracaso, sino de pena:

“Me da pena que no sean nada, y lleguen a casarse, sin ser nada”.

¿Qué puede significar “ser nada” para el alumnado? Porque es claro que en

algunas y algunos docentes la expresión “ser nada” tiene un sentido fuerte pero metafórico, mientras que para otros implica un carácter denotativo, literal. “Ser nada”, para muchos, es dicho y entendido como ser y valer nada.

No pasan de dos los docentes que en algunos momentos traducen ese “ser nada” en palabras mayores que ofenden la dignidad del alumno, lo que genera el rechazo de las y los estudiantes. Traducción que se manifiesta en el uso de un lenguaje vulgar, por ejemplo:

“Acá hay un profesor en especial... No voy a decir su nombre, pero no me gusta a mí en especial. No me gusta su clase porque suelta muchas palabras groseras. Y sería dable que uno de mis compañeros suelte eso, ¿no? Pero él es un profesional, un padre de familia, creo. Y que suelte palabras groseras, no va conmigo”.

La apelación a la vulgaridad revela, pues, una percepción despectiva del alumnado que el profesor expresa encubiertamente de la siguiente manera:

“Lo que menos me gusta es que a veces ellos no tienen la capacidad... No tienen un nivel cultural... Es un poco bajo”.

Ser nada también se expresa en un maltrato, como refiere esta alumna de quinto de Secundaria:

“Nos dicen por ejemplo en un curso... nos dicen ‘que son ignorantes’. Y creo que esa no es la manera, porque cuando a uno lo tratan así, le bajan la moral”.

Una chica de tercero también se queja, y compara al MAJS con su colegio anterior:

“En el Fátima, si tú hacías algo bueno, te valoraban. Te decían ‘muy bien’. Te animaban. Pero acá, no. Te insultan, te marginan. Así pues. En mi salón te dicen analfabeta, que eres burra”.

Además, ser nada se traduce más sutilmente en las bajas expectativas del profesorado hacia el alumnado y en la escasa dedicación que algunos profesores y profesoras demuestran hacia sus estudiantes.

El acceso a una profesión tiene en el medio local un enorme valor como una vía de diferenciación social del resto en un ambiente altamente discriminador.

Estar en la categoría de profesional le otorga a la persona un valor, un estatus que lo instala en una jerarquía social que los distancia de las y los parias: los indios, los pobres, los incultos. A un lado están los estudiantes; al otro, el profesional, es decir, una o un docente. Más claro, ni el agua.

Lo dramático será la resignificación que harán las y los próximamente egresados del colegio cuando fracasen en su intento de ingresar a la universidad o cuando, por falta de recursos económicos, no puedan siquiera tentar una opción. La inmensa mayoría de estos chicos y chicas no llegará nunca a ser profesional. En ese momento, ¿qué imagen de sí empezarán a tener? ¿Se percibirán como ciudadanas o ciudadanos con el mismo valor que los demás? ¿Se sentirán iguales a aquellas personas que sí son profesionales? ¿Sentirán que la profecía de sus docentes se cumplió y que, efectivamente, “son NADA”?

Vale la pena resaltar aquí, finalmente, la estrecha conexión que establecen las y los docentes entre llegar a ser algo y no defraudar las expectativas familiares. Pareciera que a estas muchachas y muchachos “que no son nada todavía” no se les pudiera convencer de esforzarse en ser algo apelando a su propia consciencia y que, por lo tanto, es necesario recurrir al chantaje sentimental del sacrificio del padre y la madre:

“Están estudiando para que sean profesionales, sean algo. Vuestros padres se esfuerzan para educarlos. Ustedes tienen que aprovechar. Deben tener una meta”.

Ser nada, ser algo. Una disyuntiva pseudohamletiana que impregna los mensajes que se les dirigen a las y los adolescentes. Disyuntiva agobiante que no reconoce el valor de las personas, que no muestra las múltiples opciones de situarnos en la vida, que no pone de relieve la importancia de ser ciudadana o ciudadano, que instala en las consciencias la relevancia del estatus y que genera las condiciones subjetivas para refrendar la desigualdad social.

Presencia invisible

—Profesor: Esta primera hora vamos a hacer lectura. Traten de leer fuerte, porque va a ser una lectura calificada. Hemos dicho que practiquen la lectura en casa con más soltura... [Se dirige a una alumna que está sentada entre las primeras carpetas.] ¡Pase a leer!

Sale la alumna adelante. La chica se sienta. Luego, se para.

—Alumna: Los gallinazos sin pluma [*sic*].

A PESAR DEL “USTEDES NO ESTÁN SOLOS”, LA EXPERIENCIA EN EL COLEGIO ES UNA EXPERIENCIA SOLITARIA, UNA SOLEDAD DE SÍ MISMO, PORQUE NO SE LLEGA A ENCONTRAR, Y UNA SOLEDAD DE LAS Y LOS DEMÁS, PORQUE NO SE LLEGA A CONSTRUIR VÍNCULOS CON SUS COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS.

El profesor la interrumpe:

Profesor: ¿Cómo va a ser la presentación? Toda novela o cuento tiene un título, un autor. Deben decir: “Profesor... profesores voy a leerles...”. A ver ¿cómo?

—Alumno: Compañeros y compañeras. Voy a leerles Gallinazo sin pluma [*sic*].

Profesor: De Julio Ramón Ribeyro.

La alumna lee con una pronunciación fuertemente marcada por el quechua. Lee lentamente, palabra por palabra.

—Profesor: Ya, ahí nomás. Apellido y nombre.

Ninguna corrección. Ninguna retroalimentación. La alumna regresa a su sitio sin recibir información acerca de la lectura que ha hecho. Tal como ha señalado el docente, así transcurre la primera hora. Solo muy de vez en cuando el profesor hace una pequeña indicación o corrección, pero nadie se entera de su calificación. Ni siquiera preguntan. Las alumnas y los alumnos son marginados de la evaluación. Solo cumplen con el hábito de someterse a un rito formal a exigencia del profesor. Son totalmente ignorados.

¿Qué significado educativo tiene una actividad planteada en estos términos?
¿Para qué leer silábicamente, palabra tras palabra, sin respetar los signos de puntuación, o hacerlo perfectamente cuando no se recibe ninguna señal de estímulo, aceptación, refuerzo o corrección?

Esta es solo una de las tantas clases que se desarrollan en las aulas del MAJS. Hay grandes diferencias entre ellas, pero en muchas el alumnado es el gran convidado de piedra. Son la audiencia pasiva que escucha o no escucha al profesor. En otros casos, las alumnas y los alumnos no están totalmente callados. Responden a las preguntas del profesor o reaccionan a sus frases incompletas. En esta clase de Educación Cívica de quinto de Secundaria, por ejemplo, de rato en rato, el docente interactúa con sus alumnas:

—Profesor: Todos producimos a corto tiempo y otros a largo...

—Alumno: Tiempo.

Profesor [corrige] ¡Plazo!... ¿Los animalitos trabajan? [El profesor usa un tono infantilizado, como si hablara con niñas y niños muy pequeños.]

- Alumno: Sííííí.
 —Alumno: Nooooo.
 —Profesor: ¿Qué animalito trabaja?
 —Alumno: El toro.
 —Alumno: El burro.
 —Profesor: Es verdad que el toro y el burro ayudan. ¿O el toro y el burro saben para qué trabajan? El trabajo es consciente... ¿ustedes saben para qué estudian?
 [Silencio total.]

La “participación” de las alumnas y los alumnos es eminentemente reactiva. El profesor la incorpora superficialmente en su monólogo con un fin que no tiene que ver con una auténtica búsqueda de sus opiniones, sus juicios o inquietudes.

En una clase de Matemática de tercero de Secundaria, el profesor está reforzando el tema de la factorización. Son sobre todo los varones quienes repiten lo que el profesor va diciendo en voz alta al desarrollar los ejercicios:

- Profesor: El ejercicio 6 corresponde a un caso de factorización con factor común POLI...
 —Alumnos: ¡NOMIO!
 —Profesor: El caso 7 y 8 corresponde a una factorización por agrupación de términos. Agrupe. A ver. [Se dirige a un alumno.] ¿Es monomio o no es monomio? [El chico no responde.] ¿Alguien puede responder?
 Una chica interviene:
 —Alumna: Tiene varios términos.
 El profesor no le dice nada y explica qué tipo de caso es.

En lugar de incorporar la participación de la alumna, el docente la ignora olímpicamente. La enseñanza, en los casos presentados, gira en torno a sí misma e introduce a las y los estudiantes en su dinámica de manera esporádica, débil y nada significativa. Las chicas y los chicos cumplen el mismo rol que la pared de frontón: hace que la pelota rebote y vuelva a la raqueta del jugador. Es claro que el jugador es el docente. Y juega un juego cuyas reglas solo él conoce. De esa manera desaparece toda posibilidad de que las acciones que ocurren en estas aulas se constituyan en experiencias porque, parafraseando al profesor de Educación Cívica, la experiencia es consciente.

No es casual que las chicas de quinto de Secundaria no puedan responder a la pregunta del docente de Educación Cívica sobre el saber para qué estudian. Alguien que no es sujeto de su experiencia tiene pocas posibilidades de asignarle

un sentido a las acciones mecánicas y externas a sí mismos que se producen a su alrededor. Sin sujetos no hay experiencia.

SILENCIAMIENTO DE LA VOZ DEL ESTUDIANTADO

El silenciamiento de la voz del estudiantado, así como la enajenación de la experiencia, constituyen dos pilares muy efectivos para una anonimación que va en detrimento del desarrollo de su personalidad, pues, como señala Merleau Ponty, “[...] el lenguaje no es la simple envoltura del pensamiento, sino un instrumento de conquista del yo a través del contacto con el otro” (en López Sáenz 1998: 27-28).

Se ha hablado mucho de que las experiencias y las opiniones de las y los estudiantes no tienen un espacio en los colegios. Se impone el punto de vista del profesorado. Son las y los docentes quienes deciden qué experiencias son dignas de considerar en el aula. Esto es parte de la verdad. Pero aquí queremos focalizar nuestra atención en la manera cómo las y los profesores enajenan al estudiantado sustituyendo su experiencia por un discurso en el que se les incluye nominalmente, asignándoles una voz que no les pertenece, para facilitar un diálogo imaginario que el o la docente construye en el desarrollo de sus monólogos. Es muy común escuchar en las aulas cosas como:

“Seguro que han venido con ganas de leer y escribir... arréglate la camisa... Espero que sigan con las mismas ganas. Hay que renovar”.
Los chicos observan atentamente al docente. No expresan ningún estado de ánimo efusivo ni entusiasmo. Miran con expresión neutral a su profesor.

El docente quiere empezar con buen estado de ánimo la clase y transmitirlo a los chicos, pero no lo logra. Su mensaje suena impostado y no entra en relación con lo que estos chicos realmente piensan o quieren. El maestro pretende reemplazar los puntos de vista de sus estudiantes haciéndoles decir lo que definitivamente no han dicho. Ellos en ningún momento han expresado si tienen o no tienen ganas de estar en clases. Esa es una expectativa del docente que él coloca como un hecho atribuido a un estado de ánimo de los chicos que no es verificable en la realidad.

En una clase de Religión, también en una sección de segundo de Media, el profesor dice:

“No hay respeto de menor a mayor. No se respetan unos a otros. Ni al papá respetamos. Es que no tenemos buenos modales. La palabra de Dios dice ‘Respetaos unos a otros’. Yo les pregunto si cuando se levantan saludan a los papás. Algunos lo hacen... por lo menos”.

En este caso, el docente formula una pregunta que él mismo se contesta sin esperar la respuesta de los alumnos. Su monólogo impide cualquier atisbo de interrelación con ellos. Sin duda, no es suficiente el constante pedido del docente para que los alumnos participen:

“Lo importante es que cambien en su forma de ser. Porque se han perdido los valores. Contra esto voy a luchar”.

El profesor se autoproponer casi una guerra santa contra un hecho que no tiene correlación con la realidad. Exhorta a los alumnos a que cambien sin conocerlos siquiera, porque es apenas el primer día de clases. Les atribuye haber perdido valores. En otras palabras, a través de este tipo de acciones las y los docentes muestran un espejo donde no se refleja la experiencia de las alumnas y los alumnos, sino fundamentalmente los prejuicios, los deseos o, simplemente, los propios puntos de vista del maestro o la maestra.

Una profesora, muy entusiasmada, cuenta que le encanta trabajar con adolescentes porque:

“Me encanta decirles su futuro, cómo deben llevar a cabo... este... su adolescencia y qué les espera el mañana, que no cometan errores”.

De ese modo se construyen muchas veces las intervenciones en el aula, con las mejores intenciones, pero pretendiendo hacer decir a los chicos y las chicas cosas sobre las que las y los docentes no tienen la mínima idea de lo que realmente piensan.

En una reunión de promoción de quinto de Secundaria en la que se está decidiendo a qué lugar van a viajar a fin de año, el asesor, alegremente, incluye un lugar que no ha salido de la voz del estudiantado y argumenta a su favor. Hay otras razones de peso que obligan a este docente a introducir su propuesta, pero aquí solo estamos viendo, en los dos casos, cómo, con buenas intenciones, se sustituye lo que el alumnado expresa o no. Otras veces la comunicación es unidireccional y no da pie a ninguna respuesta:

“No quiero dudas ni murmuraciones... De repente mañana hay paro del SUTEP. Vamos a hacer clases de 6 a 7 de la mañana. Después pueden irse a donde quieran”.

Pero estábamos diciendo que esto era solo parte de la verdad, porque hay docentes que sí se esfuerzan en preguntar, en pedir opinión, en alentar sin obtener resultados positivos. Aquí intervienen varios factores: Uno es el hábito instalado en las muchachas y los muchachos de no tomar la palabra. Dos, la forma de preguntar de muchos y muchas docentes, que no es clara o no provoca interés. Tres, el tipo de experiencias que se propone al alumnado y que no lo motiva.

Muerte de un NN

Tal vez la forma más dramática que adquiere la anonimación es ante la muerte. Accidentes, suicidios o crímenes son situaciones que pueden aparecer intempestivamente en la vida de un colegio. Una experiencia de este tipo observada en el MAJS nos ofrece una radiografía patética.

Durante la formación, el coordinador de OBE informa a las y los estudiantes del colegio:

—Coordinador: Es lamentable, pero tenemos que decirlo. Un alumno de segundo grado ha dejado de existir.

—Directora: Es lamentable el incidente que ha sucedido, muy grave y muy delicado. Cuando empezaron las labores dijimos que hay una Defensoría Escolar. Muchos de ustedes viven solos... Si no tienen confianza en los profesores y sus tutores, hay dos señoritas que no son de la comunidad... Están terminando sus estudios en la universidad.

Si este niño ha tomado la decisión de no vivir más... Ustedes no tienen que sentirse solos. Estamos aquí para apoyarlos. El único que nos puede quitar la vida es Dios. Ustedes no están solos. Todos estamos velando por ustedes. En la Defensoría estamos guardando reserva.

La muerte de este alumno es realmente un incidente. No genera una sensación de pérdida como la que originaría la muerte de un ser querido. Y esto no se debe a indiferencia, sino a que los vínculos afectivos se construyen sobre la base del conocimiento. Si no se conoce a una persona, cómo podemos sentir su pérdida.

A pesar del “ustedes no están solos”, la experiencia en el colegio es una experiencia solitaria. Una soledad de sí mismo, porque no se llega a encontrar, y una soledad de las y los demás, porque no se llega a construir vínculos con

sus compañeras y compañeros. El alumno que se suicidó vivía un fuerte *shock* emocional con su familia a raíz del descubrimiento de que era hijo adoptivo cuando se produjo la súbita aparición de su madre biológica.

Una profesora cuenta que el adolescente trató de comunicarse con ella. Fue a su casa. Conversaron de diferentes cosas, pero parece que no se atrevió a contarle sus problemas:

“Tal vez... si me hubiera contado”.

El coordinador de OBE informa que el alumnto ya presentaba algunas manifestaciones de intranquilidad. Se había peleado hace poco con un compañero de su salón. Sin embargo, solo a raíz de la muerte del adolescente se ha enterado de los problemas por los que pasaba.

El coordinador de OBE habla con los alumnos de diferentes años sobre el suicidio en las clases de Ciencias Sociales que lleva. Les cuenta los detalles del hecho. Lo que busca transmitirles es:

“Con esto quiero decirles que los problemas se presentan en todas las edades. Justamente, mi deseo es decirles que si tienen algún problema, de maltrato o sentimentales...problemas de trabajo. Se les junta todo. Todos tenemos problemas. Si ustedes tienen problema, no duden en contarle a alguien de confianza”.

El profesor está auténticamente afectado por la muerte del alumno y trata, como lo hace generalmente, de prevenir que se vuelvan a presentar hechos como el sucedido, pero los alumnos no tienen mucho interés en seguir con el tema. Lo interrumpen y le preguntan si al día siguiente habrá clases o no.

Como se ve, a pesar de que el coordinador de OBE habla “del joven que ha conmocionado el ambiente estudiantil”, la muerte de Juan no ha causado mayor pena. Se trataba de un chico desconocido. Tal vez del número 20 o de uno de los tantos Huamán. Su propia tutora lo desconocía:

“Yo ni sabía que era tutora de ese salón. Recién me han dicho... que tengo que ir al velorio”.

La profesora se muestra entre desconcertada y fastidiada. Solo a fines de mayo se entera de qué salón es tutora. Al velorio solo van cuatro profesores, según

referencias que ha recibido el docente de Matemática del segundo de Media. Él se muestra contrariado por la inasistencia de otros docentes, e incluso porque a él mismo no le avisaron, sino que se enteró por un letrado en el salón de OBE.

“A pesar de ser parte de la familia libertaria, pocos han ido”.

Una de las pocas personas que dicen recordarlo es su profesora de Ciencias del año anterior:

Profesora: “Fue mi alumno el año pasado”.

Pero cuando se le interroga sobre las características de su alumno fallecido, la respuesta es reveladora:

Profesora: “Ah, no. Yo lo conocía como alumno”.

“Yo lo conocía como alumno”. ¿Qué es conocer a alguien “como alumno”? ¿Identificarlo como parte de la lista de una sección? ¿Decir que era estudioso, indisciplinado, flojo? Cuando muere un o una estudiante en el colegio, de esos que pasan desapercibidos en el día a día, muere un NN. Nadie lo ha conocido realmente. Casi nadie puede dar referencias de él. Hay apenas un recuerdo vago, confuso. En realidad, su muerte es la primera oportunidad para reconstruir su historia *a posteriori*. O sea, solo después de su fallecimiento es quizá posible reconstruir una biografía personal, adquirir una identidad.

Reconocimiento: Ese otro existe

Uno, dos y tres, son Vicente, Princesa y José.

La emergencia de un estilo de convivencia diferente que rompe la monotonía de la uniformización, la anonimación y la estereotipia del alumnado no es siempre molesta para el profesorado. De esa forma se oxigena el ambiente de despersonalización del colegio, haciendo que el profesor o la profesora reconozcan algunas individualidades y construyan otra forma de relación interpersonal.

En ese sentido, un sector del estudiantado manifiesta su singularidad. Es importante resaltar, al respecto, que, definitivamente, el proceso de individuación no se restringe al espacio escolar. Hay chicos y chicas que afirman su fuerza personal en otros espacios. Son adolescentes que participan en organizaciones

parroquiales, en el programa de líderes de EsSalud, como miembros del Consejo Estudiantil, en actividades laborales, en grupos deportivos o en pandillas.

El profesorado reconoce a estos chicos y chicas. No todas ni todos los docentes caen como pajaritos en la trampa de una convivencia empobrecedora. Así como participan de la anonimación inconscientemente, también pueden dejarse atraer por otras formas de relación basadas en el reconocimiento. De esa manera descubrimos a determinados chicos y chicas que no se pierden en las masas, y que son identificados y reconocidos por buena parte de las profesoras y los profesores.

Vicente, por ejemplo. Se trata de un muchacho limeño, alegre y con capacidad de liderazgo. Sus cualidades para la música lo han convertido en el actual maestro de la banda del colegio. Hace ya varios años que el centro educativo no tenía director de banda y, dada la importancia de este componente en los desfiles, se resolvió contratar a este joven.

Pero Vicente no solo es director de la banda del colegio; también es policía escolar y teniente alcalde del Municipio Escolar. Sus actividades en el centro educativo lo hacen visible. Se podría decir de él que es un chico muy identificado con su centro educativo. Y no es para menos: cumple un rol de profesor, controla la disciplina y, además, tiene un cargo de representación estudiantil. Está tan identificado que solo ve lo positivo. Sobre su colegio, dice:

“Muy bonito. ¡Para qué, ah! Los profesores se llevan bien con los alumnos. Bueno, y los alumnos también de la misma forma, ¿no? Comparten la ideas y, bueno, bacán. ¡Para qué!”.

Es un muchacho popular y activo entre el alumnado. Cuando terminó su gestión en el Municipio, promovió activamente una candidatura que llegó a ganar.

Princesa es una chica de tercero de Secundaria. Ella, a diferencia de Vicente, no cumple con el ideal de buena alumna. Más bien, su personalidad choca contra lo que el colegio espera de una señorita. Pero tiene liderazgo en su grupo, y mucha seguridad. Es presidenta de aula de su salón, pero cree tener otras posibilidades. Si postulara a la alcaldía del Municipio Escolar, ella cree:

“Sí, seguro que gano. Porque me conozco con casi todos los alumnos, pero hay algunas chicas que dicen que soy creída, pero no soy”.

A pesar de que en su discurso siempre habla del orden y la disciplina en el colegio, tiene graves problemas al respecto. De ahí que sea muy conocida: es considerada “una chiquita movida”. Una de las cosas que más influye para generar esta opinión es que no tiene reparos en enfrentar a las profesoras y los profesores. Les dice lo que piensa. Y si no le agradan, porque no enseñan bien o no le gustan, boicotea su clase, jalando al resto de la clase en su dirección. De esa manera se ha ganado la enemistad de una profesora que tiene mucha influencia con la directora. Efectivamente, esta chica no escatima esfuerzos para hacerla quedar mal con sus bromas e ironías frente a sus continuos errores.

Princesa es una chica muy sociable. Se junta y conversa con chicos mayores que ella. Los llama a gritos desde lejos y todo el mundo observa que se desenvuelve con soltura y confianza con ellos. Con los profesores y las profesoras habla también con bastante aplomo.

En cuanto a su rendimiento, es una chica inteligente, pero no presta interés a los estudios. Sin embargo, sabe muy bien en qué momento “darle al estudio” para no salir desaprobadada.

Han hecho llamar a su madre para contarle de su mala conducta y su bajo rendimiento, y para recomendarle que la lleve al psicólogo. Se cree que ella es una lideresa pandillera, pero ella no lo admite. Sin embargo, afirma que es amiga de la pandilla de “Las Infieles” y que sale con ellas algunas veces. La directora la ha hecho llamar, pero ella sigue en sus trece.

Su tutora, una profesora bastante comprensiva, no le tiene simpatía. Princesa le genera rechazo, tal vez porque ante ella no se muestra como el tipo de adolescentes con los que ella sintoniza por:

“Su sencillez, su ternura al hablar, su.... —cómo le digo— que son un poco más sumisos”.

Además, la ha visto en situaciones que ella considera indebidas para una señorita:

“En el paseo a Muyurina estaba borracha. No podía ni caminar. Yo le he hablado. Mamita, que esto. Mamita, que lo otro, pero no entiende”.

A fines del año 1999, Princesa se cambió de colegio. Recibió una presión permanente de la docente con la que mantenía un fuerte conflicto. Contra todos los pronósticos, aprobó en recuperación en marzo. Se trasladó a un colegio particular

donde tiene un buen rendimiento y ha hecho un buen “enganche” con sus nuevas compañeras. Sin embargo, visita el MAJS para ver a sus viejos amigos y amigas.

Hemos visto dos de las tres categorías de las que escapan al círculo del anonimato: los sociables y los “movidos”. Falta nombrar a las alumnas y los alumnos que destacan en el ámbito académico. Extrañamente, este último grupo, pese a lo que se podría creer, no goza de aprecio especial del profesorado. Se les reconoce y se les valora de una manera formal. Solo si a sus cualidades de desempeño se le agregan las de sociabilidad o algún rasgo más personal pueden despertar mayor interés en las y los docentes. De otra manera, se quedan en el bloque de “las alumnas y los alumnos”, aquellas y aquellos que se ajustan al rol ideal, pero que forman parte de la masa impersonal. Esto expresa la ambigüedad del profesorado, que, por una parte, también se adhiere, generalmente, a un debe ser de la institución escolar, pero que, por otra parte, no se resiste ante la vida que bulle en el estudiantado.

Resulta paradójico lo que ocurrió con Princesa. Es una chica que afirma su singularidad, que sobresale entre todas y todos, pero que no es aceptada. Se trata de un caso singular. Princesa es una chica que logra abrirse un lugar entre sus compañeras y compañeros y las y los docentes, pero que es obligada a marcharse. Aquí pueden haberse cruzado dos cosas importantes. La primera, un conflicto de poder que no pudo sostener con una docente con capacidad de influencia en la dirección; y, la segunda, un prejuicio de género. Si hubiera sido un varón quien se comportase así, otra hubiera sido la situación. El colegio distingue palomillada de indisciplina. Princesa era la típica chica palomilla, pero su problema era ser mujer. Con su comportamiento rompía la imagen infantilizada que el colegio desea para “sus niñas”.

Masa y personalización

Si bien la cantidad de alumnas y alumnos por aula y el número de secciones que un docente tiene a su cargo dificultan las posibilidades de romper la anonimación, hay maestros y maestras que se esfuerzan por construir una relación personalizada con su alumnado a través del reconocimiento.

El reconocimiento debe ser una estrategia propia de las relaciones e instituciones educativas, toda vez que solo es posible una relación auténticamente educativa entre sujetos que se reconocen en su singularidad y en su condición de igualdad como personas. Un profesor de Razonamiento Matemático adopta

una actitud favorable al reconocimiento el primer día de clase con sus alumnos de quinto de Secundaria:

—Profesor: En primer término, he visto jóvenes que he visto, pero no sé sus nombres. Quiero que me digan su nombre... y apellido.

Los chicos dicen indistintamente su nombre o su apellido. Uno dice su nombre y su apellido. Entonces el profesor le pregunta:

—Profesor: ¿Cuál te gusta? ¿Cuál eleva tu autoestima?

[Hay alumnos que prefieren que los llamen por sus apellidos.]

—Profesor: A veces nos ponen nombres raros. Nombres bíblicos. Algunos nos incomodamos y queremos que nos llamen por el apellido. ¡Bacán!

Más adelante el profesor añade:

—Profesor: Tenemos derecho a que nos llamen por el nombre. Nos llaman por número. No somos robots.

Un alumno le replica:

—Alumno: Ya cada uno sabe qué es. Es más fácil. Para ahorrar tiempo.

Pero otro alumno le dice:

—Alumno: Es para conocernos mejor.

Tal vez este profesor no recuerde siempre el nombre de todos, pero el simple hecho de nombrarlos da a la relación educativa un sentido interpersonal.

Un ejemplo más emblemático de las posibilidades de desmasificar las relaciones en la escuela es el del coordinador de OBE, a quien permanentemente se le escucha llamar por su nombre a cualquier alumna o alumno de las casi 800 almas del centro educativo. Por lo general, comienza una comunicación preguntando por el nombre. Con esto queda claro que cuando se quiere y cuando se entiende el carácter interpersonal de toda relación educativa, no importa si tenemos 100 estudiantes o mil. Vale la actitud que se tiene en la relación, y los chicos y chicas reconocen con mucha claridad para quién uno es importante y para quién no. El profesor de OBE explica que, por eso:

“[...] los chicos se me acercan. Me acerco. No me interesa si pierdo tiempo en conversar, porque para mí es importante; pero, a veces, aquí se da que me estoy desplazando de mi oficina a un salón y veo a un chico que se me acerca. Tengo que atenderlo, pero tengo en el corazón y en el cerebro que ya es tarde y me van a llamar la atención. ¿Por qué?, porque tengo que cumplir, pero yo estoy cumpliendo con un alumno, estoy dialogando con él y eso es lo más importante. OBE debe ser así: dialogar. Debe aceptar a los niños. Deben de ser sus amigos aunque muchos lo tomen a mal, porque es su conceptualización de ellos. Pero la mía es esa: ser su amigo de los jóvenes”.

Las chicas y los chicos tienen muy claro si las y los docentes los toman en cuenta o no; y eso define cómo será su relación con las profesoras y los profesores. Pero son pocos los docentes y auxiliares que brindan al alumnado una relación personalizada. De los 32 docentes del centro educativo, solo 18% —es decir, 6— pueden ser incluidos dentro de este grupo.

Si nos ponemos a pensar en las posibilidades que tienen la mayoría de alumnas y alumnos de acceder a estas pocas y pocos docentes, veremos que son muy limitadas porque no todos llevan clases con ellos. Por eso aparecen constantemente reclamos como el siguiente:

“Que nos escuchen, ¿no? Que no nos cierren las puertas. Que escuchen siquiera todas nuestras ideas, porque nosotros podemos aportar muchas ideas. Somos jóvenes y tenemos bastante entusiasmo”.

BUEN TRATO

Un profesor de Matemática conversa amablemente con un grupo de chicas muy cerca de la dirección. Ellas parecen alumnas de segundo o tercero. El docente está sentado sobre una mesa y las chicas lo rodean. La conversación parece amena. Las chicas sonríen de vez en cuando. El profesor, también. Habla con calidez. Escucha con atención lo que dicen sus alumnas. Cuando comienza el llamado para la formación en el patio central, el profesor se pone de pie y se retira. No es inusual verlo conversando con chicas y chicos por el patio del centro educativo en sus tiempos libres.

No es muy común ver a las profesoras y profesores manteniendo conversaciones con sus alumnas y alumnos, es decir, en encuentros interpersonales en los que se produce una comunicación que va más allá de preguntar por una nota, pedir una nueva evaluación o solicitar aclaraciones sobre una tarea. En sus pocos momentos libres, es más usual ver a las profesoras y los profesores haciendo grupos entre ellos en alguno de los dos quioscos o en los patios.

Menos común es ver a los alumnos y alumnas recibir un trato que exprese respeto, afecto y cercanía. Como ya hemos señalado, por lo general ocurre lo contrario. En realidad, apostar por un trato distinto en la escuela no es fácil. Es, más bien, un riesgo, porque implica colocarse en la mira de sus colegas. Sobre el profesor de Matemática que conversa con sus alumnas junto a la dirección, corre el rumor de que le gustan las chiquillas y tiene otras intenciones con ellas. Más de una vez se han escuchado en el colegio indirectas al respecto,

y hasta a la misma directora le han llegado este tipo de comentarios. A pesar de ello, como dice este docente:

“Hay otro tipo de profesores... un poco que se desviven... aparte de trabajar sus horas de trabajo también están permanentemente acercándose a los alumnos, conversando con los alumnos, conociendo sus problemas, arreglando sus problemas. Es un núcleo de profesores que están trabajando a cabalidad”.

Estos docentes van contra la corriente. Y vemos que, por ejemplo, hacen cosas poco comunes pero simples como saludar al entrar en clase o al identificar a un chico o una chica conocida, dar una palmadita amistosa, conversar informalmente, demostrar interés por sus alumnas y alumnos, preguntar si han entendido, reforzar positivamente las intervenciones en el aula:

En una clase de Razonamiento Matemático, el profesor pregunta:

—Profesor: ¿Qué es $m + n$?

—Alumno: La hipotenusa.

—Profesor: Su compañero ha dicho una idea razonable.

Son estas cosas simples las que las y los estudiantes reconocen como buen trato. Una alumna reflexiona sobre lo que el colegio le da:

“No siento que me da nada, sino por lo que me aprecia el colegio, ¿no? Tal vez mis compañeros y los profesores por lo que me saludan, me dicen cómo estás. Y eso me hace sentir bien. No es necesario que me den”.

Otra estudiante señala:

“Algunos profesores te saludan, te tratan con respeto, cariño”.

En efecto, hay maestras y maestros que al entrar en el aula saludan con calidez a las y los estudiantes o les dan la bienvenida al iniciar el año escolar. Es el caso del profesor de Filosofía:

“Quiero felicitarlas y darles la bienvenida al plantel. Ya todas me conocen. Las felicito porque están sacando ventaja a las compañeras que siguen en vacaciones. Ustedes van a tener prioridad. Las que están ingresando a los salones están adelantando. Así van a terminar con éxito”.

De vez en cuando sorprende ver a una profesora recibiendo demostraciones muy expresivas de afecto por parte de sus estudiantes:

La profesora de Religión va caminando por el patio con dos alumnas a sus costados. Están abrazadas a ella. Ella va sonriendo y les conversa.

Las expresiones de afecto son poco comunes en la escuela. Acarrear, como hemos visto, el riesgo de la sospecha. Un profesor de Ciencias que goza de una gran aceptación entre el estudiantado comenta que los alumnos le han contado que una auxiliar les ha dicho:

“Que no se acerquen mucho al profesor... Acá los profesores te atacan. Están viendo lo que haces y no haces... Ellos tienen pensamientos sucios. A veces me siento apartado”.

Pero este profesor tomó el toro por las astas y habló con la directora, quien le brindó todo su apoyo:

“Si quieren hablar, que hablen con base. No me vas a decir que te vas a alejar de los alumnos”.

La directora ve con simpatía este acercamiento entre estudiantes y docentes. De alguna manera, refleja su aspiración de relación educativa:

“Me gustaría que todos actúen de la misma manera, con ese mismo amor, empeño hacia el trabajo, viendo más que nada el bienestar y los objetivos que tiene todo educador hacia sus alumnos”.

Desafortunadamente, en algunas oportunidades las habladurías siembran determinadas dudas en la directora, lo cual hace que caiga en la trampa de la desconfianza y se deje llevar por ellas:

“Una profesora que tiene una relación muy cercana con sus alumnas se muestra abatida porque la directora le dice que ‘los mínimos casos debe ella contarle’. Pero ella señala que no puede ventilar los casos íntimos porque así las alumnas se sentirían defraudadas. Uno de sus colegas, que seguramente está influyendo sobre la directora, le ha increpado: ‘¿Tú qué te crees? ¿Una diosa? Tú no puedes ser más que la directora’”.

De esta manera, las y los docentes empiezan a renunciar al cambio. Prefieren ya no involucrarse:

“Ahora, terminan mis horas de clase y me voy. Ya no me quedo. Si tengo tiempo en las tardes voy a sus casas de algunas alumnitas”.

El coordinador de OBE es otro de los pocos que brinda un buen trato a sus alumnas y alumnos. Fuera de las formaciones, deja su trato impersonal y castrense y se comunica más espontáneamente con el alumnado. Las chicas y los chicos entran en su oficina y conversan con él. Allí o en cualquier lugar del colegio él los recibe y les brinda parte de su tiempo. En su caso, a diferencia de otras y otros de sus colegas, no recibe críticas sobre el estilo de relación que tiene con las alumnas y los alumnos.

Un sector de estudiantes considera que en el colegio reciben un buen trato:

“A los estudiantes nos tratan bien, excepto el profesor César porque él, en la puerta, está con palo. Parece que en plan de broma, pero la mayoría... el trato es normal. Nos valoran todo lo que hacemos. Nos dan importancia normal, como en todos los colegios”.

De hecho, los palazos del profesor César son vistos por muchas y muchos docentes y alumnas y alumnos como broma. Este docente incluso es reconocido como un profesor que es amigo.

Otros estudiantes, aunque esto es parte de un cliché que repite parte del profesorado al referirse a su relación con las y los estudiantes, consideran que sus docentes actúan como sus segundos padres:

“Los profesores nos tratan como si fuéramos sus hijos. Nos dan consejos para tener un mayor aprendizaje. Con respecto también a nuestra familia nos dan consejos”.

De esta manera, el buen trato aparece en la escena del colegio como dador de gratificaciones a las alumnas y los alumnos. No es todo lo que ellas y ellos quisieran o necesitan, pero esto es así gracias a la presencia de docentes que tienen otra mirada sobre la relación educativa.

CON CONFIANZA

El tema de la confianza es un asunto central en la convivencia en la escuela. Pocas alumnas y alumnos confiesan sentir confianza en sus docentes y en sus compañeras y compañeros. El clima de conflicto institucional genera buena parte de las sombras en este aspecto; la otra parte es fruto de las relaciones entre profesoras y profesores y alumnos y alumnas.

Pero en este terreno se abren también algunos signos positivos. Hay docentes en los que el alumnado siente la posibilidad de encontrar apoyo, consejo, aliento. Esto no se brinda así por así. Se dejan llevar más por su intuición, por sus preferencias ante estilos personales. En algunos casos, un factor importante es el sexo del docente. Una alumna de quinto, Patricia, dice que tiene confianza en sus profesoras:

“Con profesoras más; pero con profesores, no. Porque creo que les tengo miedo. Creo... no sé, pero más con profesoras. Esa confianza tengo con ellas porque son mujeres y saben aconsejarnos, pero los varones, no”.

No siempre esta variable cobra mucha importancia. Muchas chicas señalan a docentes varones como sus confidentes. Pero lo que sí llama la atención es que los chicos hacen menos referencia a docentes de confianza que las chicas. Uno de ellos dice:

“La verdad, nunca me ha gustado decir mis problemas, me lo guardo para mí solo. A veces entre mis amigos, pero un poco... no tanto tampoco. No hay confianza. Nunca he conversado con ellos [los docentes]. Tampoco he intentado conversar con ellos... Vienen a hacer sus clases, hacemos payasadas y se van. Nunca he conversado con ellos”.

Las chicas y los chicos señalan algunos rasgos que convierten a un o una docente en una persona confiable:

“¿Confianza? Un profesor que tiene un buen comportamiento, ¿no?, que merece respeto y que guarde seriedad en el salón”.

“Hay algunos profesores que nos cuentan sus historias de su vida. Y en ese profesor tenemos confianza. Como nos cuenta a nosotros y nosotros a ellos”.

“Los profesores nos comprenden, nos aconsejan”.

“¿Por qué inspira confianza? Es más amigo. Es suficiente padre de nosotros. Como amigos. Es por eso. Le cuentas tus problemas y él te dice qué tienes que hacer, te da soluciones. ‘Haz esto’ y, a veces, te dice ‘No hagas esto’”.

“Tiene que ser bueno. Me tiene que dar buenos consejos. Yo más que nada busco a los profesores de confianza por los consejos que me dan”.

“Son amables conmigo, se interesan por mí... Se preocupan por mis notas”.

La importancia de recibir orientación, consejos y guía sobresale en las expresiones de estas y estos adolescentes. Ni ellas ni ellos quieren escuchar los sermones impersonales de las clases a los que no prestan la menor atención: los famosos 5 o 10 minutos de "OBE". Quieren un acercamiento más personal, cara a cara.

Por eso las visitas a sus casas, la apertura de espacios de comunicación fuera del colegio o, más simplemente, la disposición permanente para conversar representan para estas y estos adolescentes indicadores importantes de personas confiables, de personas que se entregan con naturalidad e interés a un encuentro interpersonal, que superan las barreras del anonimato:

"Yo me familiarizo bastante con ellos. Estoy siempre al lado de ellos durante la clase, en los recreos también. Y siempre tienen confianza en mi persona ¿no? Me manifiestan los problemas que tienen. Yo ya he descubierto dos, tres problemas muy graves ¿no? En el caso de alumnas... bueno, ahora es mi... No sé cómo resolverlos. Estoy en eso ¿no? Y... me... me, o sea, tengo mucha confianza con los alumnos, por eso me agrada estar con ellos también ¿no?, es como si fueran mis propios hijos".

Un docente no ve otro momento más oportuno para acercarse a sus alumnas y alumnos que realizar dinámicas los sábados. Así, a través del juego, las chicas y los chicos van sintiéndose más a gusto con el profesor, lo van conociendo y empieza a surgir una relación de confianza.

Esto revela que la jornada escolar no ofrece muchos momentos para un contacto más a fondo con el alumnado. De eso son conscientes algunas y algunos docentes:

"El coordinador de OBE se encuentra en el colegio mañana y tarde. Hace una y otra cosa. Es el hombre orquesta, casi un pulpo. Pero, a pesar de la sobrecarga de tareas, su interés principal está en acercarse a las alumnas y alumnos. Ellas saben que en cualquier momento lo encuentran en el colegio para conversar y lo buscan. Pero él también los busca. Crea situaciones para conversar: los invita a arreglar unas sillas un sábado, a hacer un afiche, a ayudarlo en alguna actividad. Así aprovecha la oportunidad para ir conociendo más de ese alumno o aquella alumna".

Con sus propias palabras, este maestro nos explica el papel de su oficina de OBE:

“Es una oficina abierta para todo el mundo, donde aquí no debe de haber una autoridad omnipotente, sino un amigo, donde los chicos ingresen a esta oficina con toda la alegría, con toda la voluntad de que aquí los van a recibir bien. Y eso es lo que estoy haciendo y lo estoy experimentando. Los chicos se me acercan, me acerco. No me interesa si pierdo tiempo en conversar, porque para mí es importante; pero, a veces, aquí se da que me estoy desplazando de mi oficina a un salón y veo a un chico que se me acerca. Tengo que atenderlo, pero tengo en el corazón y en el cerebro que ya es tarde y me van a llamar la atención, ¿por qué?, porque tengo que cumplir. Pero yo estoy cumpliendo con un alumno. Estoy dialogando con él y eso es lo más importante; OBE debe ser así”.

La necesidad de estos espacios o momentos de comunicación es tan fuerte que no pasa desapercibida en la relación que establecen las adolescentes con el investigador. Del cuaderno de campo, extraemos:

Cada vez que converso con estas chicas y chicos tengo la sensación de que muchas y muchos de ellos encuentran en mí a alguien en el que pueden confiar. De pronto, me empiezan a contar cosas de su vida personal, sus problemas, sus experiencias, sus frustraciones, sin que yo se los pida. Siento que tienen una necesidad muy grande de ser escuchados. Me sorprende que me cuenten cosas que, estoy seguro, no las conversan con nadie. Me parece que me sienten como un aliado, como alguien en el que pueden confiar. Desde ese momento, cada vez que me ven me saludan con buen ánimo, mientras que aquellas a las que no he entrevistado me miran con recelo, como diciéndose “¿Y este por qué no me entrevista? ¿Por qué no me escoge a mí?”.

Las personas confiables aparecen en el escenario escolar como islotes en el océano de una convivencia anónima. Llegan a ellos como náufragos que se han perdido durante largo tiempo y, por fin, encuentran dónde salvarse. Son como la última esperanza para sentirse personas, para sentirse que valen, para construir vínculos.

Las alumnas y alumnos perciben muy claramente a aquellas y aquellos docentes con quienes pueden tener una relación más cercana, y a las otras y otros, en quienes muy difícilmente pueden depositar su confianza:

“Hay ciertos profesores que hay que respetar porque dicen que es profesor y alumno, pero hay otro profesor: alumno y amigo. Entrás más en confianza con el profesor. Le dices de todo. Lo llamas y le cuentas”.

Es claro que, en la medida en que las propias y los propios profesores quitan la barrera de la formalidad, de la distancia necesaria, del “respeto”, las chicas y chicos sienten confianza y se vuelcan hacia ellos y ellas, superando el temor y la suspicacia.

CAPÍTULO IV

CONVIVIR EN LA ESCUELA

EN EL FRAGOR DEL DÍA A DÍA



a convivencia es condición básica de todo proceso de socialización y de construcción de una comunidad política desde el punto de vista ciudadano. Los procesos de socialización, a su vez, reproducen o recrean formas determinadas de convivencia, es decir, maneras de reconocernos y relacionarnos entre los seres humanos. Estas formas de reconocernos y relacionarnos han dado y darán lugar a múltiples estilos de convivencia que guardan mayor o menor relación con las estructuras políticas de cada sociedad. Como ejemplo podemos poner a las poblaciones indígenas y no indígenas del Perú, entre las cuales sostenemos relaciones de convivencia discriminadoras a pesar de que todas y todos somos formalmente ciudadanos de una república democrática. Las formas de convivencia se consagran y expresan pues, fundamentalmente, en el plano de la cultura.

En la teoría política, ha sido la vertiente comunitaria la que ha destacado con mayor énfasis la importancia de la comunidad en la construcción de una ciudadanía democrática; y han sido particularmente Taylor (1993), Kymlicka (1996) y Young (1996), intelectuales de gran relevancia en la materia, quienes han hecho las más importantes contribuciones a una conceptualización de una ciudadanía enraizada en la complejidad de la diversidad y las diferencias.

Es importante tener presente la existencia de este vínculo entre convivencia y comunidad política, que debe ser reconocido y fortalecido. A mayor igualdad, solidaridad, pluralismo, libertad y justicia en la vida cotidiana, mayores posibilidades de construir una organización política democrática sólida.

Como parte de esta mirada, si bien se valora la peculiar significación del espacio público, también es importante el espacio social, lugar que nos traslada al

terreno de la vida cotidiana, al encuentro cara a cara; allí las ciudadanas y los ciudadanos no se topan entre sí para deliberar, negociar o tomar decisiones sobre el bien común, sino de manera más casual, menos intencionada y más espontánea: en el trabajo, el mercado, el cine, la calle, los medios de comunicación.

El vínculo entre una ciudadanía democrática y su necesario correlato en las relaciones sociales, que se manifiestan en la convivencia, ha sido señalado en forma insistente también desde pedagogías críticas o radicales en sus vertientes feministas, antirracistas, multiculturalistas, antibias, anticolonialistas, antihomofóbicas o antihandicapistas, especialmente en la tradición anglosajona. También corrientes como la educación por los derechos humanos, la educación democrática, la educación para la resolución de conflictos, la educación para la tolerancia y la educación para una cultura de paz, de mayor resonancia en el contexto peruano, han puesto especial atención en trabajar la dimensión de convivencia en sus propuestas pedagógicas.

No hay, pues, una real sociedad democrática sin una convivencia democrática. Y esta última se sustenta en la construcción de una experiencia común basada en el pluralismo, la tolerancia, la apertura y el diálogo.

La convivencia es propia de toda sociedad. Y en la complejidad de cada sociedad nos encontramos con diversos espacios donde las personas se resocializan de acuerdo con las pautas y reglas institucionales de cada organización en la que se incorporan. El colegio es una de estas instituciones, y su misión central consiste en contribuir a preparar a las nuevas generaciones para una mejor convivencia (Delors 1996); aunque la realidad nos presenta otras situaciones que cuestionan el papel que las escuelas pueden cumplir para construir una convivencia, por lo menos, saludable.

Esa convivencia escolar está marcada por una cultura institucional de la que queremos, en este capítulo, dar cuenta parcial. Vamos a focalizar nuestra atención en aquellas características y procesos que entran en juego en las relaciones de convivencia cotidianas.

Queremos identificar cuál es la experiencia de convivencia de las y los adolescentes. En virtud del proceso de cambios que viven para afirmar su identidad y su autonomía (Erikson 1963), las personas de estas edades se enfrentan, con más o menos éxito, a una institución que pretende —y no puede en forma totalmente satisfactoria— mantener el mismo esquema socializador de la Educación Primaria. Esto originará una serie de percepciones, choques, resistencias, conformidades e imposiciones que generarán una tensión permanente en la

institución. Y los modos en que se resuelve esta tensión producen mejores o peores condiciones para la construcción de una ciudadanía democrática.

LOS ESPACIOS DE CONVIVENCIA

En *off*

Cinco horas diarias, 25 horas a la semana, 100 horas al mes, 900 horas al año, en el mejor de los casos, las chicas y los chicos del MAJS comparten su vida en el colegio:

En fila, uno tras otro, mirando hacia el escenario de rutina: el pasadizo del segundo piso del pabellón central que oficia de estrado, el coordinador de OBE, el IPM y el subdirector de pie frente al estudiantado.

—IPM: ¡ATENCIÓN!

El piso retumba con la pisada militar del alumnado. Una mirada cómplice con un compañero, una guiñada de ojo.

—Alumno: ¿Hiciste la tarea de ¡AYYY!?

—Auxiliar [palo en mano]: Mire al frente.

Una chica se desvive, moviendo expresivamente su boca. Quiere decirle algo a una compañera. Es inútil.

—IPM: ¡DESCANSO!

Las palabras de las autoridades zumban como abejas en sus oídos. No saben qué dicen, no importa qué dicen. Solo es un zumbido persistente y de pronto un...

—IPM: ¡DISTANCIA!

Caras desganadas, aburridas, ausentes en muchos de los rostros de estas chicas y chicos inmovilizados en el rito diario de la formación. Veinte minutos al día, generalmente. A veces más tiempo, nunca menos. Sesenta horas al año repitiendo los mismos movimientos, escuchando los mismos mensajes, apagando sus voces, cantando sin cantar los himnos, izando sin izar la bandera, estando sin estar, aislados en un patio lleno de 800 almas. Todos en *off*.

En *off*; sí, apagados. Aunque nunca todas y todos están con esa actitud, ni se muestran ajenos a lo que hablan las autoridades escolares. Pero el espíritu de las formaciones es el mismo. Una y otra vez se repite.

Si se concibe la convivencia como una experiencia de socialización en la que se entretienen una serie de interacciones recíprocas entre los sujetos y se en-

tiende la experiencia como un acto de libertad (Arendt 1996), se puede estar tentado de considerar que las formaciones no cumplen, por lo menos, con ser precisamente actos de libertad y, por lo tanto, no son experiencias. Son un mero hacer, sin consciencia y sin sujeto. Y si se analiza la importancia de este tipo de eventos de concentración militar diaria para la formación de una ciudadanía democrática, se podría concluir, también, que no existe arista alguna de esta actividad que se aproxime ligeramente a la posibilidad de contribuir al desarrollo democrático de los sujetos.

Pese a sus características aparentes, las formaciones sí representan una forma de interacción recíproca, aunque uno de los sujetos involucrados —el sujeto colectivo del alumnado— no cumple con una participación activa, sino, por el contrario, manifiesta una pasividad extrema. Y esta forma de interacción desproporcionadamente asimétrica y extremadamente pautada es, en la opinión del profesorado, la directora, el estudiantado y el cuerpo auxiliar, una experiencia significativa y de gran valor formativo para la vida institucional. Como indica la directora del colegio, para ella la formación:

“Es una manera de inducir a los alumnos a que vivan respetándose entre compañeros, entre quienes conviven”.

No es posible desdeñar la relevancia atribuida a las formaciones en el contexto institucional escolar. Tal vez podamos encontrar su real sentido en el hecho de que ellas representan simbólicamente la aspiración de orden, de control, de vigilancia, de disciplina, de roles preestablecidos que el sistema escolar tiene y exige. He ahí su verdadera dimensión. Su carácter ritual es claro.

Si atravesar las puertas del colegio constituye un cruce de frontera, un cambio de territorio y de dimensión, el rito diario de la formación es más envolvente, más profundo. Cumple casi una función de reencarnar en el cuerpo de las y los adolescentes el espíritu de alumnas y alumnos con el que deben actuar en el colegio. Los exorciza de los espíritus malos que los atan al mundo externo al que están expuestos, a los vicios y maldades de la sociedad. Los introduce nuevamente a un microcosmos de orden y disciplina, de estética y espíritu marciales, de jerarquías y obligaciones, de sumisión y conformidad, de silencio y pasividad, de masividad y aislamiento.

No es posible extraer de las formaciones una experiencia significativa para el aprendizaje de una convivencia democrática. Sin interacción activa y consciente, sin comunicación y experiencia colectiva, no hay expresión de una convivencia

necesaria para la formación ciudadana. En el peor de los casos, las formaciones son una expresión de convivencia propia de una sociedad u organización totalitaria o, por lo menos, militarista. Quizá lo más preciso sería referirse a cierta vena totalitaria del colegio, en la medida en que una experiencia de esta naturaleza no solo tiene un carácter coercitivo, sino que tiende a aislar a los sujetos y convertirlos en superfluos (Arendt 1996).

Terminados estos tipos de eventos, en el momento de dirigirse a sus aulas, empieza cierto desborde del alumnado: expresiones de alegría, movimientos, gritos, carreras, empujones, conversaciones. Manifestaciones comprensibles después de una contención forzada que no calza con el espíritu adolescente.

Preámbulos de clases

El ingreso en las aulas distiende más la rigidez del primer momento en el colegio. Se escucha bulla en las clases. Las chicas y los chicos juegan, conversan, se fastidian, se hacen bromas, hablan a voz en cuello, se pelean. Sus auxiliares entran en los salones intentando contener toda esa efusividad. Los hacen rezar, los hacen callar, les toman asistencia, los gritan, les conversan, los amenazan. Son solo algunos minutos en que los chicos y las chicas pueden intercambiar palabras y comunicarse. Sin embargo, más que una circunstancia propicia para el diálogo, los momentos previos al inicio de las clases se prestan para un entrar en contacto más enérgico, más corporal, más emocional. Es como si existiera la necesidad vital de expresar que existen, que están presentes, que son más que esos cuerpos inertes y uniformados condenados a una inmovilidad compulsiva.

A veces solo transcurren unos pocos minutos hasta que llega el profesor o la profesora. Otras veces el tiempo se prolonga y, entonces, el ánimo se sosiega. Se forman grupos y se arman conversaciones. Se intercambian cuadernos. Se ponen al día con las tareas retrasadas. Salen a los pasadizos. El espacio y la presencia del grupo no permite intercambios más personales, más profundos. Tampoco hay muchas posibilidades de realizar actividades más lúdicas. Las bromas y los chistes reemplazan esa posibilidad. Se toman el pelo,¹ agarran de punto a un compañero,² se empiezan a lanzar un cuaderno o una mochila.

1 "Tomarse el pelo" significa echar una talla contra alguien.

2 "Agarrar de punto" es tomárselas con alguien, lanzar todos los dardos contra una sola persona.

EL FINAL DE LA REUNIÓN Y LOS DESACUERDOS REVELAN LAS GRANDES DIFICULTADES DEL ESTUDIANTADO PARA PONERSE DE ACUERDO Y DIALOGAR ABIERTAMENTE. LA TENDENCIA ES A PARTICIPAR POR BANDOS. LA ARGUMENTACIÓN Y EL DEBATE NO FORMAN AÚN PARTE DE SUS RELACIONES. SE DA LA LÓGICA DE LA COMPETENCIA. EN ESTE CASO ES LA COMPETENCIA ENTRE CHICOS Y CHICAS.

En clase

Iniciadas las clases, la dinámica en las aulas se transforma. El predominio de una metodología de enseñanza tradicional reduce al mínimo las posibilidades de encuentro entre el alumnado. Las clases tienen un estilo frontal y son pocos los y las docentes que promueven la participación de sus estudiantes. Y los que lo hacen, tienden a generar una relación directa e individual con una alumna o un alumno a través de preguntas. No hay trabajos en grupos, mayormente. Si el o la docente no dicta para que copien en sus cuadernos, está haciendo una explicación o les deja una tarea para que la resuelvan en clase de manera personal, solo entran en contacto aquellos alumnos y alumnas que rompen las normas: cuchichean, comparten la lectura de un cómic o un periódico por debajo de la carpeta, se muestran e intercambian objetos, se bromean con gestos, se mueven las carpetas, se manotean, se movilizan por el aula. Otros y otras optan por manifestaciones más espontáneas e individuales, de acuerdo con cómo evalúan el carácter del docente: un bostezo ruidoso, un grito, una queja o una broma.

La convivencia en el aula ofrece también, claramente, sus límites: muy escasas ocasiones de intercambio entre el alumnado; escasa y pobre. Cuarenta estudiantes, en promedio, comparten un espacio común y, sin embargo, no se aprovecha de alguna manera la riqueza que implica la cantidad y diversidad de chicos y chicas que se encuentran juntos para realizar actividades de aprendizaje. De hecho, es la enseñanza tradicional la que impone estos límites. Daría lo mismo —o casi lo mismo— que cada uno de ellos o ellas recibiera clases por Internet. La riqueza de la socialización entre pares no se explota tampoco en las aulas.

Pero las clases no siempre encuentran a las alumnas y alumnos dispuestos a permanecer callados o con algunos poquísimos estudiantes que quiebran sutilmente las reglas. Cuando están frente a un o una docente que transmite su inseguridad, no les inspira respeto o no tiene ninguna posibilidad de ejercer

su autoridad, las cosas cambian dramáticamente para el profesor o profesora; peor aún si se trata de un o una practicante de algún instituto pedagógico.

En la clase de quinto, un practicante tiene grandes problemas para llevar adelante su clase. El joven aprendiz de profesor se equivoca a cada momento con el dictado y las chicas no pierden oportunidad para señalar sus errores y manifestar su fastidio y aburrimiento. Para mala suerte del practicante, el profesor titular ha estado fuera del aula durante la mayor parte de la clase:

Alumno [con tono de llamar la atención]: Profesor, debe leer bien antes de dictar.

El practicante no se corrige. Tampoco quiere repetir. Sigue su dictado sobre el régimen patrimonial del matrimonio. Las chicas escriben de mala gana, con gestos de aburrimiento, muy atentas, concentradas o apuradas. Una alumna interrumpe la actividad.

—Alumna: Profesor, ¿va a explicar? No entiendo.

El profesor accede a explicar. Algunas chicas parecen interesarse genuinamente sobre la cuestión de la propiedad de los bienes y siguen haciendo preguntas.

—Alumno: Profesor, ¿qué significa filiación?

—Profesor: Significa unificación.

—Alumno: Profesor, ¿y si los dos son los que compran?

La delegada del salón levanta la mano y pide permiso al practicante:

—Alumna: Profesor, ¿puede darme 5 minutos, 2 minutos? Tengo que informar algo a mis compañeras.

El profesor da el permiso y la delegada informa. Pero parece que están decididas a que el practicante no vuelva a dictar.

—Alumna: Con el profesor hacemos una hora de clase y una hora no hacemos nada.

El practicante logra retomar el dictado justo cuando regresa el profesor. El joven comienza a dictar y se le escapa un suspiro. Las chicas se ríen.

La presencia de las alumnas en un mismo recinto comienza a cobrar sentido. Se advierte, por fin, una dinámica común. Hay una intención compartida entre ellas. Su propósito escapa al sentido oficial de la clase, pero las convoca, las une, las moviliza en una dirección. Es una demostración de oposición (Giroux 1997). Una estrategia para no sucumbir al aburrimiento, al silencio, a la pasividad. Es otro grito simbólico que parece decir: ¡estamos vivas! Nos aburrimos. Somos adolescentes. ¡Esto no da para más! ¡Basta! ¡Queremos algo diferente! o, sencillamente, ¡queremos aprender realmente!

No hay nada planificado en este acto de reclamo, de enfrentamiento. Es espontáneo. Se repite en diferentes circunstancias. Comienza a configurar sus claves, sus mecanismos de acción, sus ardidés que nunca fallan. Sin embargo, este movimiento no llega a desarrollarse hacia otros niveles, no logra convertirse en resistencia. No hay una consciencia clara de las razones que lo impulsan. Finalmente, se convierte casi en una travesura infantil, en una palomillada,³ como dicen las chicas y los chicos.

Es comprensible que este tipo de experiencias no progresen en otras direcciones si se toma en cuenta los reducidísimos espacios de encuentro con los que cuenta el alumnado, y si se consideran también los aún incipientes espacios de organización y participación estudiantil y las preocupaciones que se ponen de manifiesto en estos espacios.⁴

La convivencia en las aulas no se constituye en una posibilidad de crecimiento interpersonal, de expresión de grupo, de trabajo conjunto, de aprendizaje compartido, de comunicación entre pares o de participación.

¡Recreo!

Un último espacio cotidiano de encuentro entre chicas y chicos es el recreo. Su duración no pasa de media hora. Es el único momento que no está pauteado por docentes o auxiliares. Puede decirse que es un momento de libertad. Las posibilidades que ofrece son diversas y, en ese sentido, hay que tener opciones claras sobre lo que se quiere hacer. En realidad, más que tener opciones de todo lo que virtualmente es posible hacer, se puede realizar una o dos cosas. Las y los estudiantes pueden invertir su tiempo yendo a los quioscos a comprar algo de comer, lo que puede tomar de 5 a 10 minutos. También se aprovecha el tiempo para ir a los servicios higiénicos. El recreo también es una ocasión para una confidencia más íntima entre amigas o una conversación entre amigos (la distinción no es ligera). Comentar el último partido de fútbol o la telenovela es una actividad común. Los juegos de Nintendo y las series animadas japonesas constituyen también temas relevantes entre los muchachos y muchachas. Se habla, asimismo, de los conjuntos de moda. Los juegos de manos y las correteaderas son también comunes. No faltan las actividades deportivas en el centro

3 “Palomillada” es sinónimo de chacotada, de diablura.

4 Fundamentalmente, preocupación por el mejoramiento de la infraestructura y los servicios que podría ofrecer el colegio. La cuestión de la calidad es aún un tema que no entra con fuerza en la agenda estudiantil.

del patio, como un complicado partido de fútbol o de básquet con decenas de chicas y chicos interfiriendo el juego.

También hay chicos y chicas que aprovechan el recreo para ir a la biblioteca, buscar a algún profesor para conversar o hacerle alguna consulta. La oficina de OBE es uno de los lugares más visitados. Hay además quienes se quedan en las aulas para estudiar.

Los recreos son asimismo oportunidades para el flirteo entre chicos y chicas. Las parejas se encuentran y comparten una conversación. Se coordina la asistencia a fiestas o visitas a las casas. Las chicas y los chicos que pertenecen a alguna pandilla también se encuentran furtivamente para coordinar sus reuniones. Los juegos sexualizados entre los varones no están ausentes: algunos juegan a meterse la mano y manosearse, lo que motiva peleas reales o fingidas en las aulas y los pasadizos.

Entre estas actividades transcurre el recreo. El tiempo pasa rápidamente, y luego se vuelve a las aulas.

Juntándose para la promoción: Misión imposible

Por lo general, las reuniones de la promoción se realizan con sus asesores. Pocas veces tienen la posibilidad de estar solos y tomar sus propias decisiones de manera autónoma, sin la influencia de personas adultas. Por eso resulta interesante observar cómo se comportan las chicas y los chicos cuando deben organizarse y debatir entre ellos:

En el salón de quinto B, de los varones, se han reunido tanto las chicas como los chicos de ambos quintos de Secundaria. El único punto de la agenda de la reunión es la elección de un nombre para la promoción. Dos muchachos dirigen la reunión: Vicente, un joven caracterizado por desarrollar una intensa actividad en el colegio [es teniente alcalde del Municipio Escolar, delegado de su salón y director de la banda del centro educativo]; y Juan, un muchacho sociable y amistoso. Ambos tienen enormes dificultades para que el grupo guarde silencio. El barullo es grande en el aula. Gritan, bromean, se molestan. Hay 74 estudiantes apiñados en las carpetas y de pie.

Entre gritos han aparecido ya cuatro nombres posibles para la promoción.

—Vicente: Queremos que nos expliquen. [Vicente pide que fundamenten sus propuestas.]

Sale adelante una chica, riéndose. Su rostro está rojo. Está avergonzada y se regresa rápidamente a su asiento.

—Alumno [grita]: ¡ESTÁ MODELANDO!

Estallan las risas. Otra vez crece la bulla. Nadie escucha a nadie. Vicente y Juan piden silencio reiteradamente.

—Alumna [comenta fastidiada]: Los varones más desorden hacen.

La alumna vuelve a intentar hablar, pero no se lo permiten. Siguen haciendo bulla los muchachos, especialmente.

Una chica grita:

—Alumna: ¡Cállense, pues!

La falta de experiencia de encuentro y diálogo parece pesar en esta reunión. Hay entusiasmo por ponerle un nombre a su promoción, pero no saben cómo participar. Predominan la broma, la risa, la palomillada. Como sucede en otros espacios, se gasta el tiempo en distenderse, en pasar “un buen rato” a pesar de que, en este caso, esto afecta sus propios intereses. Llama la atención la incapacidad de autocontrolarse, la falta de autonomía para poder moderar su comportamiento y facilitar el intercambio.

Sin embargo, de rato en rato se producen lagunas donde se pueden atender unos a otros:

Sale Dora a hablar sobre María Reiche [una prominente arqueóloga alemana que descubrió las líneas de Nazca]. Dora habla rápido y nerviosamente. Un muchacho grita:

—Alumno: ¿Cómo?

La clase estalla en risas. Otra vez empieza la bulla. Dora expone nuevamente.

Dora: ... y no recibí apoyo del gobierno. Ella sola.

—Alumno [le corrige]: Del Estado.

Un grupo de alumnos corea: ¡Che Guevara!

—Alumno [se pone de pie]: Se debería descartar a María Reiche porque fue elegida el año pasado.

Pasa adelante el alcalde del Municipio Escolar y habla sobre el Che Guevara.

—Alumno: Él es un socialista [...] ha luchado por los pobres. Todos deben ser iguales. Hoy se observa marginación [...] La fecha de nacimiento no conozco. APLAUSOS.

A pesar de la bulla, se logra presentar las propuestas. Sin embargo, no hay mucha atención. En realidad, durante las exposiciones los chicos, por su lado,

y las chicas, por el suyo, van armando correlaciones de fuerzas. Conversan, se hacen gestos, discuten, sonrían con complicidad. El voto tiende a ser por sexo.

Veintitrés varones votan por el Che Guevara, que obtiene la votación más alta. Sin embargo, las chicas no aceptan el nombre y un buen número de ellas sale del salón. Los chicos que están en la puerta retienen a algunas de ellas que vuelven a sus lugares. Una de ellas dice:

—Alumna: Ustedes se están burlando de nosotras.

Las chicas votan mayormente por una candidata de última hora: Keiko Sofía Fujimori [la hija del entonces dictador gobernante del Perú]. Se argumenta que con ella se puede conseguir apoyo. Sus votos solo alcanzan a 20. Ante la derrota, que los muchachos celebran, ellas intentan salir del aula. Vicente pide una nueva votación. Es evidente que él apoya a la candidata de las chicas, porque él mismo la propuso. Vuelve a ganar el Che Guevara. Se hace un desorden imparable y salen todos del salón porque llega la profesora del turno tarde y va a empezar su clase.

El final de la reunión y los desacuerdos revelan las grandes dificultades del estudiantado para ponerse de acuerdo y dialogar abiertamente. La tendencia es a participar por bandos. La argumentación y el debate no forman aún parte de sus relaciones. Se da la lógica de la competencia. En este caso es la competencia entre chicos y chicas. Tiene también un carácter lúdico, de demostración de poder, de forcejeo heterosexual.

En quinto se Secundaria, *ad portas* de egresar del sistema escolar, el estudiantado no ha desarrollado habilidades para poder mantener una comunicación colectiva, organizarse, intercambiar opiniones, tomar decisiones o sacar adelante una simple reunión.

Fuera de horario

Más allá de los horarios formales de clase, hay otras posibilidades de encuentro menos frecuentes: las salidas agrupan a chicas y chicos en el camino común de regreso a casa. El uso del tiempo de esta actividad puede variar enormemente según lo que decidan hacer. Las y los estudiantes perciben de distinta manera este momento. Particularmente, se expresa un rechazo a la posibilidad de actividades entre compañeros y compañeras del colegio fuera del recinto escolar. Se les tiende a asociar con las denominadas malas juntas o, más directamente, con las pandillas.

LAS ACTIVIDADES DE REPRESENTACIÓN PERMITEN QUE LAS Y LOS ESTUDIANTES APRENDAN A PARTICIPAR, DAR OPINIONES, FORMULAR CRÍTICAS Y SABER ESCUCHAR, AUNQUE NO NECESARIAMENTE SE ABRAN ESPACIOS DEMOCRÁTICOS. DEL MISMO MODO, TOMAN CONTACTO CON UN MEDIO EN EL QUE APARECEN LOS PRIVILEGIOS, LA MANIPULACIÓN, LA DESIGUALDAD, LA DISCRIMINACIÓN Y LA COMPETENCIA.

El colegio también tiene otras actividades que permiten que los chicos y las chicas se encuentren. Entre ellas están la asistencia a la biblioteca en las tardes, los ensayos de danza o teatro en algunas temporadas, las clases de recuperación o las prácticas de desfile. En torno a estas actividades, y no propiamente en ellas mismas, se forjan con mayor fuerza los lazos de compañerismo y amistad entre algunos sectores de chicos y chicas. La ventaja que ofrecen estos encuentros sobre los que se producen en el horario de clases es su carácter menos formal, la mayor libertad de acción y, de alguna manera, la mayor privacidad para la comunicación. Sin embargo, solo una proporción reducida de estudiantes participa de estas actividades y se beneficia de la oportunidad de encontrarse con sus compañeras y compañeros.

Dejar bien la imagen del colegio

El MAJS, como otros colegios, recibe cotidianamente invitaciones para que sus estudiantes asistan a diferentes tipos de actividades representando a su colegio. La vida de los centros educativos en el Perú, y especialmente en provincias, está marcada por una intensa actividad interescolar e interinstitucional que tiene como marco, sobre todo, el calendario cívico, pero que afecta la asistencia a clases del alumnado. Un aniversario de una institución o un colegio, la Semana de los Derechos del Niño, el Día Mundial de Lucha contra el Sida, una actividad del Programa de Salud del Niño y del Adolescente del Hospital Regional, etcétera, son motivo suficiente para que una delegación salga del colegio con miras a participar en esas actividades y “dejar en alto el nombre del colegio”.

Las reuniones que organizan las entidades públicas o privadas con adolescentes escolares buscan generalmente que se expresen sus opiniones y sus puntos de vista a favor o en contra de los asuntos que las reuniones abordan. Por ejemplo, a favor del cuidado del medio ambiente, de los derechos de la infancia,

de la salud, del deporte, del turismo, etcétera. Y en contra de la violencia, del maltrato, del embarazo adolescente, de las pandillas, de las drogas, etcétera.

Otras veces las reuniones pueden tener carácter de exposiciones, y el alumnado debe escuchar durante largas horas a los ponentes que buscan concientizarlos sobre “los múltiples problemas que agobian a los adolescentes”.

Para esta clase de actividades se selecciona a los alumnos y alumnas que tendrán el honor de representar a su institución. El coordinador de OBE es quien, usualmente, designa a quienes irán. Son, por lo general, estudiantes que destacan académicamente o que tienen facilidad de palabra. No se trata de mandar a cualquiera. Deben ser alumnos y alumnas que se identifican con su centro educativo; en otras palabras, estudiantes que están alineados con la lógica de la institución y son capaces de reproducir los discursos del mundo adulto. Aunque las alumnas y los alumnos suelen dirigir sus opiniones hacia donde perciben que lo desean las personas que conducen la reunión, porque de otra manera no obtendrían el reconocimiento que buscan, también hay posibilidades de expresar sus verdaderas opiniones y críticas dirigidas precisamente hacia las personas adultas, sean estas las madres y padres, el profesorado o la gente en general.⁵

Para muchas instituciones, la presencia de las y los estudiantes representa básicamente un número con el que se acercan a la meta de asistencia programada en sus actividades. Muchas veces las chicas y los chicos deben esperar un tiempo prolongado hasta que se decida que ya hay el número suficiente de personas. No importa si se aburren. Deben aprender a esperar:

En una reunión del Programa de Salud Escolar, el grupo de estudiantes del MAJS, que ha asistido respondiendo a una invitación, ha tenido que esperar desde la 8:00 a.m., hora en la que fueron citados, hasta las 9:30 a.m. para que se inicie la reunión. Cuando toma la palabra la responsable de dar inicio a la reunión, saluda y dice: “Ya han esperado un tiempo prudencial”.

En este tipo de reuniones se pone en evidencia el estatus de los centros educativos en la comunidad ayacuchana. Una cosa es ser de la Gran Unidad Mariscal Cáceres, del Luis Carranza o del San Ramón, colegios de gran prestigio y reconocimiento social; y otra cosa es ser, por ejemplo, del MAJS:

5 En los talleres sobre Municipios Escolares que conduce TAREA, ONGD limeña que impulsa este trabajo en Ayacucho, se han dado este tipo de situaciones debido, presumiblemente, al clima de confianza que se crea.

En la dinámica de presentación, las chicas y los chicos dicen su nombre, su colegio, el animal con el que se identifican y la razón de esta identificación. Las y los participantes van haciendo sus intervenciones. En eso, es el turno de un chico. Dice su nombre y, cuando dice su colegio, la conductora del grupo exclama:

Conductora [con tono de satisfacción]: ¡Luis Carranza! ¡Qué bueno que está presente!

En ningún otro momento se ha hecho este tipo de comentarios. No se ha expresado ninguna satisfacción especial por la presencia de otros colegios. Es claro que, para la valoración de la actividad que se realiza, es importante que estén los colegios de renombre.

La presencia de estudiantes de diferentes colegios podría dar la posibilidad de que chicas y chicos provenientes de diferentes instituciones conversen, intercambien puntos de vista, tomen acuerdos sobre algunas ideas y tengan un cierto acercamiento amical. Efectivamente, muchas veces esta posibilidad se concreta. Sin embargo, el afán de competencia que se estimula desde los centros educativos “para dejar bien el nombre del colegio”, la presencia de adultos con sus propios intereses, las pautas cerradas que orientan el desarrollo de las reuniones y la escasez de tiempo crean ciertas limitaciones:

En el momento de trabajo de grupo, la conductora de la reunión se acerca a uno de ellos. Las chicas y los chicos están escribiendo en el papelote.

—Alumno [sugiere]: ¿Por qué no ponemos subtítulos?

La conductora interfiere con su punto de vista:

—Conductora: No. Mejor de frente.

Luego, cuando lee las causas que han señalado las estudiantes sobre el pandillaje juvenil —no comprensión de los padres, peleas entre hermanos, malos amigos, falta de economía—, ella intenta colocar su punto de vista:

—Conductora: Lo más básico sería por falta de autoestima.

—Alumno: Por el descuido de los padres.

La asistencia de los chicos y chicas a este tipo de eventos representa para ellos y ellas una experiencia interesante o aburrida según el caso, aunque, más allá del valor intrínseco de estas actividades, está el hecho de haber destacado o no en el evento. Por otro lado, el contacto con estudiantes de otros colegios puede producir reacciones o tomas de consciencia sobre ciertos hechos. Un alumno, Julio, expresa, profundamente afectado, un encuentro con estudiantes de colegios particulares. Allí él se dio cuenta de que el nivel educativo de

otros colegios era superior al suyo con tan solo escuchar la forma en que se expresaban esos estudiantes.

Las actividades de representación también permiten que las y los estudiantes aprendan a participar, dar opiniones, formular críticas y saber escuchar, aunque no necesariamente se abran espacios democráticos. Del mismo modo, toman contacto con un medio en el que aparecen los privilegios, la manipulación, la desigualdad, la discriminación y la competencia.

En general, la percepción que tienen las chicas y chicos del MAJS sobre las posibilidades que brindan estos aparentemente estrechos tiempos y espacios de encuentro tiende a ser bastante extrema. Lo que desde una mirada externa podría parecer una experiencia escolar casi claustrofóbica y agobiante para un espíritu adolescente, no coincide con las apreciaciones de un sector de muchachas y muchachos. Un estudiante de tercer año dice:

“A veces uno está cansado de estudiar Matemáticas, Lenguaje, Literatura. Todo eso. Y hay momentos... por ejemplo, del Concejo Estudiantil organizan una pollada bailable, una pantalla gigante. Ahí nos podemos divertir como a todo joven nos gusta”.

La estructura de la escuela brinda espacios que para un sector de estudiantes resultan gratificantes a pesar de lo breves o eventuales que puedan ser. De esta manera, lejos de lo que se creería, hay chicas y chicos para quienes la escuela es una experiencia entretenida:

“Hay recreo. Hay salidas. Se hacen paseos y creo que para mí es alegre y bonito porque aprendes cosas que uno en casa no puedes a veces. No tienes esa relación con algunos compañeros y profesores”.

Efectivamente, como bien señala esta estudiante, frente a la experiencia de la casa el colegio puede aparecer como una experiencia, de alguna manera, liberadora y más rica. Se entra en relación con otras personas, se descarga de las tareas domésticas, corta con los conflictos que se viven en el hogar, se deja de ser un foco de atención en un ambiente pequeño; en fin, alivia momentos de soledad y tristeza.

A pesar de que un buen porcentaje de alumnos y alumnas señala que tiene buenas relaciones con sus familias, existe otro, igualmente importante, para quienes las relaciones en el hogar resultan, por decir lo menos, insatisfactorias,

cuando no sumamente difíciles. Para ellas y ellos, ir al colegio es una actividad que los pone a buen recaudo de los problemas que, podemos entender, agobian a las familias pobres:

“Yo vengo porque creo que me he acostumbrado a estar tantos años en el colegio. Uno viene para aprender cosas, verte con amigos; pero en tu casa no puedes estar con tus amigos. De repente en tu casa vas a estar aburrido... Vienes a aprender a jugar, intercambiar relaciones con amigos”.

Una chica expresa que la experiencia de encuentro con sus compañeras y compañeros es importante:

“Para mí, sí. Compartimos nuestras cosas, ideas”.

Sin embargo, para muchas chicas y muchos chicos la experiencia del colegio es limitada; es más, solo debe ser considerada como una experiencia de estudio. Expresiones como “al colegio se viene a estudiar, no a hacer amigos”, “lo primero es aprender”, son también bastante comunes en el alumnado, que sintoniza de esa manera con la prédica habitual de sus maestras y maestros. Una alumna afirma categóricamente:

“También puedes tener amistades en el colegio, pero amigos para estudiar. No para otras cosas... El colegio es para estudiar”.

Otro chico tiene una visión más segmentada de su grupo:

“Son individualistas. Unos van por su lado. Otros trabajan. Son mayores de edad. Algunos tienen compromisos. Como le digo, unos se dedican a la palomillada, a fastidiarse entre ellos. Hay otros que también se dedican a estudiar. Unos, más callados y tímidos, y otros en grupo que no les importa nada porque estudian porque sus padres les obligan, creo yo”.

Es usual escuchar en las clases al profesorado advirtiendo de los peligros de dejarse llevar por los amigos, por las “malas juntas”, las tentaciones que les pueden presentar sus pares. Un amigo o una amiga es casi un enemigo en potencia con el que hay que andarse con cuidado:

Un profesor de Religión les dice a sus alumnos de primero:
Profesor: “Quiero dejar claro que si ustedes están bien formados ni el pandillaje ni el amigo lo va a llevar [por mal camino]”.

Reiteradamente insiste en la misma idea:

Profesor: “No te dejes llevar por otros... Piensen en ustedes mismos. Si le dicen vamos a la discoteca, vamos a tal sitio, ustedes se justifican fácilmente”.

Pero él no es el único docente que transmite este mensaje. Todo el profesorado parece sintonizar en el mismo punto: ¡Cuidado con tus compañeras y compañeros! ¡No son de confiar!:

Un profesor de Lenguaje les cuenta a sus alumnos de segundo cómo él venció esa amenaza de los amigos:

“Ha habido estudiantes que se han dejado llevar por sus amigos... había muchos palomillas y yo sabía discriminar”.

No resulta extraño, entonces, que esta idea haya prendido en el estudiantado. Un chico de quinto habla en la misma línea de sus docentes:

“Como le digo, si uno quiere venir a aprender, a estudiar, ya corre por cuenta suya y si no, ya pues, se deja llevar por el amigo o compañeros, más se preocupa por las juergas, chicas, tomar, creo yo”.

Un 60% de estudiantes del quinto de Secundaria declara que no siente confianza por sus compañeras y compañeros, y que aquellos que sí la tengan deben guardarla solo en un nivel regular. Una chica de tercero dice tener solo una amiga:

“Me llevo bien... así, pero... unas cuantas... una nomás es mi amiga. La mayoría son compañeras así de ‘hola’. Normal me llevo”.

Otra alumna recuerda con nostalgia a sus compañeritas de Primaria. Dice que ahora no encuentra comprensión, y añade:

“Me llevo con todas bien... más o menos... no tan bien. Se podría decir más o menos. Un día tienen una actitud y luego hasta el otro día toman otra”.

Olinda, una chica muy extrovertida, afirma:

“Todos me aprecian porque yo siempre he sido liberal y me parece que todas son buenas. Con nadie me llevo mal. Soy amigable, me gusta socializar, para mí no hay diferencias si eres negro, blanco, bajo. No me importa. Me socializo con cualquier persona y creo que eso es liberal a mi parecer”.

EN LA ESCUELA CIRCULAN UNA SERIE DE PREJUICIOS QUE DEVIENEN ESTEREOTIPOS ACERCA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES. UNO DE LOS MÁS COMUNES TIENE QUE VER CON EL INVOLUCRAMIENTO DE LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS EN SUS ESTUDIOS. LA MAYOR PARTE DE DOCENTES IDENTIFICA COMO UN PROBLEMA CENTRAL EL DESINTERÉS DE LAS CHICAS Y CHICOS POR EL APRENDIZAJE.

A pesar de su carácter, ella indica que tuvo solo una amiga:

“Amigas, no. Compañeras. Amigas así... no son tan amigas, pero salimos, estudiamos... pero no compartimos sentimientos o cualquier pensamiento, no. Tenía pero ella se fue de viaje a otro departamento y ahora ya no. Me relaciono con todas. Para mí no hay grupitos. Todas son mis amigas... compañeras más que nada. A mí las amigas, no. Una solo tengo”.

Ella opina que no es tan importante tener amistades:

“Creo que hay que confiar en uno mismo”.

A pesar de este tipo de afirmaciones, el 90% de chicas y chicos de quinto aseguran que tienen amigas y amigos en el colegio. Elías señala que tiene buenas relaciones con sus compañeros de aula:

“Sí, sí me llevo bien. Hay uno que otro que me cae antipático”.

Con ellas y ellos dicen que se dedican básicamente a divertirse (hacer bromas, jugar, tomarse el pelo) y conversar, y, en un lejano segundo y tercer lugar, a estudiar y hablar de sus problemas. Esto último explica esta aparente contradicción entre la amistad y el nivel de confianza. Si la amistad se entiende como pasar un buen rato, es comprensible que para eso no se necesita un alto nivel de cercanía o confidencialidad.

Sobre el tipo de conversaciones que mantienen entre ellos y ellas, el tema de mayor interés son los estudios, seguidos del sexo y las chicas o los chicos:

“¿Más comunes? Es lógico: de las mujeres, ¿no? Las mujeres ¿de qué más hablamos? Del futuro también hablamos, de qué vamos a hacer. Conversamos así del futuro, de las mujeres. Eso conversamos”.

En tercer lugar, hablan de su futuro. La proximidad de la finalización del año escolar explica esta preocupación por lo que vendrá después del colegio.

Como es de suponer, el amor también tiene lugar en el espacio escolar. El 72,5% de quinto de Secundaria declara haber tenido pareja alguna vez a lo largo de su vida escolar. El 62,5% de las parejas han sido del MAJS. Y, en la actualidad, el 50% tiene enamorado o enamorada.

En sus relaciones amorosas buscan principalmente cariño, amor, amistad y, en un porcentaje bastante menor, el puro sexo (7,5%). Y en cuanto a lo que encuentran en el amor adolescente señalan principalmente la comprensión.

En comparación con la valoración de las relaciones con el profesorado, las relaciones entre el alumnado parecen ser bastante más satisfactorias. Aquellas que establecen con sus docentes están profundamente marcadas por los estereotipos y los prejuicios, como veremos a continuación.

ESTEREOTIPACIÓN DEL ALUMNADO: “TODOS SON CASI LO MISMO”

Las maneras en que nos relacionamos los individuos con las demás personas en la convivencia pasa por el filtro de nuestras percepciones. De ahí que la calidad de la convivencia esté marcada por las atribuciones y valoraciones que asignamos a la gente. Estas atribuciones y valoraciones no necesariamente son producto de nuestras experiencias personales; pueden ser, también, concepciones elaboradas en el marco de las culturas en las que estamos insertos, sean estas de carácter institucional o societal. Por ello, estas concepciones, por anticiparse a la propia experiencia, constituyen prejuicios que heredamos de nuestro medio o estereotipos y, por esa misma razón, se configuran como formas vagas e inadecuadas de clasificar generalizadamente a los demás sujetos.

Cuanto mayores sean las distancias sociales y culturales con otros grupos, más fácil será que la gente recurra a los prejuicios y estereotipos con el fin de anclarse en una referencia, aparentemente sólida, para relacionarse con individuos desconocidos. Particularmente en sociedades muy jerarquizadas o separadas por profundas brechas de desigualdad de clase, étnicas, raciales, de género u orientación sexual, proliferan estereotipos y prejuicios que ahondan aún más la distancia entre grupos diferentes.

En las escuelas, organizaciones jerarquizadas, el alumnado y el profesorado, así como el cuerpo directivo, el conjunto de auxiliares, el plantel administrativo y el personal de servicio forman estamentos diferenciados que gozan o carecen de determinados privilegios, derechos, oportunidades y cuotas de poder. Estos estamentos, como bloque, anteceden y se superponen a los sujetos en su calidad de individuos. Ya vimos, en el segundo capítulo, las difíciles condiciones para la formación de los sujetos como individuos en la escuela. En ese sentido, los sujetos de la escuela se perciben y perciben a los otros en su calidad de miembros de un estamento determinado, hecho que dificulta enormemente las posibilidades de construir una convivencia democrática.

Los estamentos, además de caracterizarse por determinadas atribuciones, se distinguen también por los roles y guiones que deben seguir en el marco de la institución. En una organización altamente autoritaria y formal, se espera que todos los sujetos se ajusten a las normas y a la tradición que le da al colegio un perfil institucional tan singular. La posibilidad de establecer vasos comunicantes entre un estamento y otro es limitada y tiene canales y estilos claramente definidos que no es posible romper o alterar sin el enjuiciamiento de la organización.

La estructura estamental de la escuela, así como las estrategias culturales de uniformización y anonimación que le son propias y necesarias, facilita la formación de una estereotipia en el profesorado acerca de las y los adolescentes como un mecanismo de segundo nivel de homogeneización que se imprime sobre ellas.

Una profesora lo expresa nítidamente cuando intenta caracterizar al alumnado del MAJS:

“Su forma de ser, particulares a los chicos adolescentes, son casi lo mismo”.

Si la forma de ser de casi 800 chicas y chicos “son casi lo mismo”, no es extraño pues escuchar entre el profesorado y entre las mismas y los mismos estudiantes una serie de ideas fijas acerca de las y los adolescentes, ideas generalmente organizadas en torno a dos polos que clasifican al alumnado en buenos y malos, pero que dejan lugar para un espectro más amplio y variado.

Las valoraciones que se hacen de esos estereotipos no son solo contradictorias sino, a veces, ambiguas. La ambigüedad y las contradicciones, en este caso, son positivas, porque revelan que las percepciones están variando y se están de, alguna manera, rompiendo las visiones esquemáticas.

Resulta muy difícil para la mayoría de las profesoras y los profesores hacer referencias específicas a sus alumnos. Hablan de su condición económica, de su procedencia rural o del abandono del que son objeto por parte de sus familias. Para llegar a hablar sobre sus formas de ser, hay que hacer un largo recorrido, a veces infructuoso. Al no poder hablar de aquellas desconocidas y desconocidos que conviven con ellos y ellas en la escuela, resulta más sencillo referirse a estereotipos.

En este caso, los estereotipos aluden, en algunas ocasiones, a su condición de alumnas y alumnos, y, en otras, a su condición de adolescentes. En suma, refieren a dos de las dimensiones más importantes de los sujetos centrales del colegio.

Alumnas y alumnos en blanco y negro

En la escuela circulan una serie de prejuicios que devienen estereotipos acerca de las y los estudiantes. Uno de los más comunes tiene que ver con el involucramiento de las alumnas y los alumnos en sus estudios. La mayor parte de docentes identifica como un problema central en el MAJS el desinterés de las chicas y chicos por el aprendizaje:

“Nuestros alumnos le dan muy poca importancia a lo académico. Será porque nuestros alumnos proceden pues de lugares alejados de la ciudad, de algunos pueblitos cerca donde sus padres son campesinos y que no tienen una visión clara sobre lo que es la educación y ellos viven solos. O sea es un problema serio, todo eso hace que influya en el comportamiento, en el rendimiento de nuestros alumnos”.

Nuevamente, el origen rural se filtra como un factor determinante del bajo rendimiento escolar. Sin embargo, ya hemos señalado que, precisamente, las muchachas y muchachos de zonas rurales son los que demuestran más interés por aprender. Pero las y los docentes no parecen darse cuenta de eso. En sus planes de trabajo de 1999 y 2000 se puede leer como un problema que:

“El colegio alberga a los alumnos de precarias condiciones económicas, ya que provienen de zonas rurales, distritos aldeaños urbano marginales y barriales; a esto se suma el analfabetismo de los padres de familia y el desconocimiento de sus funciones primordiales, como ente colaborativo en la acción educativa de sus menores hijos, que genera el bajo rendimiento

académico de los mismos, teniendo como resultado un buen porcentaje de repitencia y deserción estudiantil”.

Una docente señala, convencida, que:

“Ya no hay ese amor al estudio, a la superación, ¿no? Se ha olvidado absolutamente todo, ¿no? A lo que yo tenía antes... tenía respeto por todo el mundo. Era muy estudiosa. Sabía que con el estudio yo iba a ser algo, tener algo, ¿no? Y ahora, no hay interés de muchos alumnos por el estudio. Y eso da pena, ¿no?, da pena”.

La directora del plantel también señala que uno de los dos problemas principales de las y los estudiantes de su centro es:

“La indiferencia en cuanto al aprendizaje”.

Como veremos más a fondo en el último capítulo, esta visión del aprendizaje aparece “descolgada” de su relación con otros procesos indesligables de él. Con esto queremos decir que el aprendizaje tiene una estrecha relación con la enseñanza. La directora y un grupo de docentes son conscientes de eso:

“Ahora que conozco el trabajo de PLANCAD⁶ me da la impresión de que no solamente es factor alumno, sino es factor profesor”.

En efecto, el bajo rendimiento no puede leerse simplemente como una falta de interés de las y los estudiantes, sino también como producto de una serie de factores entre los cuales está, primero, la calidad de la enseñanza, quizás el más importante y el menos tomado en cuenta por el profesorado. Un docente señala la indiferencia de las y los docentes ante el fracaso escolar:

“Y eso es el problema grande que tenemos, alta repitencia, muchos desaprobadados; y lo peor, de repente: no hacemos nada por superar eso”.

Dirigir la mirada y las responsabilidades del mal rendimiento hacia el alumnado revela una visión descalificadora de él; pero, además, genera una visión exculpatoria que permite que el profesorado no se sienta ni se vea responsable de los efectos de su trabajo en el rendimiento de las chicas y los chicos:

6 PLANCAD: Plan Nacional de Capacitación Docente del Ministerio de Educación.

“Hay estudiantes que son responsables en sus estudios, que sacan un promedio. Llevan un ritmo de promedio entre, por ejemplo, su capacidad evaluativa, un promedio entre 16, 18... que son alumnos muy buenos, pero es una élite de alumnos. Se respeta a esos alumnos, se les aconseja, se les apoya, ee... y entonces después hay otro porcentaje de alumnos también, en la cual tienen un promedio entre 13, 14 y 11. Esos alumnos son regulares, ¿no? Son regulares y van arrastrando una serie de cursos. Tienen dos, tres cursos. Entonces, este, aquellos alumnos todavía... entonces se van amoldando a su responsabilidad educativa poco a poco, ¿no?, conforme van desarrollando de grado en grado, de año en año. Entonces también hay otro gran porcentaje, que podría decirse un 30%, 40% de estudiantes irresponsables, ¿no? Carentes de conciencia social estudiantil, connotativas [sic], de formación, etcétera. Entonces no están al ritmo del aspecto educativo. Entonces por lo tanto tienen dificultades, tienen deficiencias, tienen un promedio bajísimo de... He visto pruebas este año de 04, 03, 02, 06, la cual es preocupante para nosotros este bajo rendimiento. Sencillamente nosotros decimos, ¿no?, este... unilateralmente o muy superficialmente decimos: ‘Este alumno no estudia, pero no sabemos el trasfondo de este alumno, el problema social, económico, familiar que pueda tener este alumno. Entonces nosotros... Ya escapan a hacer un seguimiento de estos alumnos. Porque mire, que, que el tiempo no, no, nos permite, ¿no? Ya no está dentro de nuestras normas tampoco, ¿no? Quizás ahora que ya se ha formado la Defensoría Escolar, que se haya formado los Municipios, que se haya, que haiga lo que se llama tratamiento de salud para, para los adolescentes, que es una necesidad vital, entonces de repente pienso yo, que ojalá, que esto se vaya reformando, reformando y se vaya tomando experiencia de corregir para el bien, el bienestar de la sociedad estudiantil”.

Muy cerca del desinterés por los estudios aparece también otro estereotipo del alumnado, su pasividad, que para algunas y algunos es casi una virtud y para otras y otros un obstáculo. Una profesora señala que las cosas que más le gustan de las estudiantes del MAJS es:

“Su sencillez, su ternura al hablar, su... —cómo le digo—, que son un poco más sumisos, un poco más... Como son niños que vienen de las zonas periféricas, son un poco más sumisos en todo sentido”.

Ser sumiso es pues, para esta docente, un rasgo positivo, mientras que para otro profesor es un aspecto negativo:

“El aspecto negativo de que son muy sumisos. Por ejemplo, para hacer actividades no participan mucho. Cuando hay campeonato de fútbol no van en

EN OTRAS PALABRAS, AQUELLOS COMPORTAMIENTOS QUE NO CORRESPONDEN A SU IDEAL DE ALUMNADO SON ASOCIADOS A DIMENSIONES DE UN SUJETO REAL QUE EL COLEGIO SE EMPEÑA EN NO RECONOCER Y QUE NO SE AGOTA EN EL MARCO DE LA VIDA DE LA ESCUELA: ADOLESCENTE, HIJO, PANDILLERO, CAMPESINO, INDIÓ, ETCÉTERA.

forma organizada. No demuestran su alegría o su apoyo. Están ahí tímidos, callados, prácticamente, no son comunicativos. Guardan, dentro de sí, sus problemas”.

Llama la atención que sea el instructor premilitar quien opine de esta forma, a pesar de que su rol y su actuación tienen que ver con el control de la disciplina.

La valoración de la sumisión concierne, como ya hemos visto, a la posibilidad del profesorado de ejercer el control; pero cuando las consecuencias de un excesivo control se traducen en una pasividad muy alarmante, deja de ser una cualidad y se convierte en una dificultad. Y, más que un obstáculo para el docente, expresa serios problemas en los propios muchachos y muchachas:

“Solo que a veces tienen... ¿cómo le digo?... una mirada bastante triste. Y eso es entendible por nosotros, porque sabemos de dónde proceden. Algunos con algunos malestares. Solo eso”.

Tristeza, inseguridad, miedo, desconfianza. Tantas cosas se pueden expresar en una mirada. De todas ellas dan cuenta, permanentemente, las alumnas y los alumnos al ser interrogados. De ahí que no tengan confianza en la mayor parte de sus docentes:

“Aparentemente, los alumnos adolescentes del Colegio Sucre son tranquilos. Se les nota, ah, pasivos, incluso, ¿no? Y se les incentiva y motiva a que ellos despierten y sean preguntones; que hagan preguntas, algunas inquietudes que ellos tengan, les brindo mi amistad... que tengan bastante confianza conmigo, y a veces no lo hacen, pero sí les doy esa confianza. Por ejemplo, cuando se les invita a una fiesta, cuando hicimos este... um... una fiesta, pantalla gigante; los alumnos: no, no quiero. No voy a ir profesora. No, no quiero bailar. No sé bailar. Entonces con eso me da a entender que también ellos son más de su casa y no quieren ir. No quieren relacionarse con los demás”.

Este tipo de generalizaciones dificulta ver la diversidad en el colegio. Por supuesto que hay muchas alumnas y muchos alumnos a quienes les encantan las fiestas y salir a bailar. La fiesta profundos de la biblioteca del colegio es un claro ejemplo:

La discoteca está llena. La convocatoria del Municipio Escolar ha sido exitosa. Allí están las chicas y los chicos del colegio en toda su vitalidad: bailando trans y salsa, tecnocumbia y rock. Resulta difícil reconocer a las chicas que pasan y saludan sonrientes entre las luces de colores. Sin la trenza china y con el cabello libre. Sin uniforme y con sus pantalones a la moda, no se les puede reconocer.

La visión parcial de las profesoras y los profesores tiene mucho que ver con la desconfianza que las alumnas y alumnos sienten hacia ellas y ellos. Las chicas y los chicos saben que todo lo que se sale del encuadre de ser alumno o alumna es mal visto por el profesorado.

Esa pasividad a la que tanta referencia hacen las y los docentes tiene que ver no solo con la desconfianza, sino también con el desinterés ante clases extremadamente aburridas y, en tercer lugar, con el autoritarismo de muchas y muchos docentes que los paraliza.

Un profesor o una profesora que hace una clase aburrida y que, además, no ejerce un control autoritario, sabe muy bien que no tiene posibilidades de seguir adelante. Las alumnas y los alumnos conocen muy bien cómo sobrellevar una agobiante jornada escolar transgrediendo las reglas mientras sea posible.

Podríamos hablar de un sector de estudiantes realmente pasivo, y de otro que se camufla bajo una pasividad que deja de ser tal en cualquier momento. En una clase de tercero, un profesor, poco apreciado por los alumnos, se ve hostilizado:

El profesor ha ingresado tarde al aula. Los alumnos reclaman fastidiados al verlo entrar.

—Alumno: ¡Cómo otros días no haces caso!

—Alumno: Son las 8:50.

—Alumno: ¡Vámonos!

Hay un gran alboroto en el salón. El profesor empieza a escribir en la pizarra: “ASIGNACIÓN”.

[Suenan la campana de cambio de hora. Los chicos gritan alborotados.]

—Alumno: ¡Boten a ese profesor!

Hay mucho ruido en el aula, pero el profesor sigue escribiendo los contenidos de la asignación. Algunos copian. La mayoría se queja, gritando en forma permanente.

—Alumno: ¡Mucho, profe!

—Alumno: Abusivo, el profe.

Escenas como estas son poco frecuentes. Más comunes son aquellas en que la chacotería⁷ se posesiona de las aulas. Las víctimas más comunes son las practicantes de educación, quienes soportan estoicamente las burlas y el boicot de los alumnos ante la mirada vigilante de las docentes que evalúan su desempeño. El comportamiento del alumnado no es gratuito: las practicantes no enseñan bien; sus clases están plagadas de errores y confunden constantemente a las estudiantes.

Es interesante anotar que cuando el profesorado reconoce la existencia de este estudiantado “movido”, rebelde y bullicioso, lo relaciona con aquella dimensión del alumno que no entra en la lógica del colegio: su dimensión adolescente. En otras palabras, aquellos comportamientos que no corresponden a su ideal de alumnado son asociados a dimensiones de un sujeto real que el colegio se empeña en no reconocer y que no se agota en el marco de la vida de la escuela: adolescente, hijo, pandillero, campesino, indio, etcétera.

Otro prejuicio compartido casi universalmente en el MAJS es que sus estudiantes no tienen aspiraciones y no quieren progresar. Hablan constantemente de su desinterés por mejorar, por seguir alguna profesión una vez que culminen sus estudios. Un profesor manifiesta:

“Bueno la mayoría de ellos vienen a veces con..., o sea, vienen obligados, de repente, ¿no?, a estudiar, a tener notas aprobadas; pero no tienen ese deseo de superarse, de ser algo en la vida, de ser un profesional ¿no? Dicen: ‘De repente terminé la Secundaria y allí se acabó todo, ¿no?’ Solamente hasta allí porque más allá ya no. No tienen ese interés, porque dicen, no hay economía, o tengo estos problemas. No voy a continuarlos. No voy a poder, ¿no? No tienen tantas aspiraciones como uno lo desearía ¿no? Ese deseo de ser el mejor, de tener lo mejor y no, no lo tienen. Lamentable es. Uno que otro tiene el interés de aprender. Tiene el interés por aprender; pero la mayoría vienen por cumplir, porque es obligación, ¿no?”.

7 Hacer laberinto, bullicio, travesuras.

Sin embargo, una encuesta hecha a las alumnas y los alumnos de quinto de Media expresa un mayoritario deseo de estudiar en la universidad y llegar a ser un profesional:

“Yo quería estudiar Derecho, porque en mi familia mis tíos, etcétera, son abogados”.

Una estudiante nos dice:

“Me gustaría estudiar Mecánica o Ingeniería Civil. La construcción me encanta. Más me gusta las cosas que hacen los varones, porque yo, desde pequeña, he crecido con los varones, y creo que me gustan las cosas que hacen los varones”.

Tal vez las respuestas de las docentes expresen, más que nada, su decepción al ver el bajísimo porcentaje de alumnas y alumnos del MAJS que ingresan a la universidad, que no pasa, generalmente, del 1 o 2%. Pero es preciso distinguir entre las aspiraciones y las posibilidades reales de acceso a la universidad. La situación económica de las estudiantes que egresan del colegio no les permite siquiera hacer los pagos correspondientes a los derechos de postulación.

Frente a esta situación, hay chicas y chicos que depositan su confianza en el apoyo que pueden brindarles ciertos familiares que tienen mejor situación económica; y esperan el cumplimiento de una supuesta promesa de colaboración:

“Unos tíos quieren ayudarme para ingresar a la Escuela Técnica del Ejército, y lo que más deseo es ingresar ahí, y mis tíos me dijeron que me iban a ayudar y solo espero eso”.

De alguna manera, esta alusión del profesorado a la falta de aspiraciones parece también sortear la responsabilidad que tiene el colegio frente a una débil formación que no asegura el ingreso a los centros superiores.

Alumnas y alumnos indiferentes a los estudios, pasivos y sin aspiraciones, arman rápidamente un cuadro destinado a explicar el fracaso escolar en el MAJS. Un fácil lavado de manos al estilo Pilatos que un sector de docentes no comparte. Es más: que un sector de docentes critica. Un joven docente de Lenguaje dice descorazonado:

¡Qué nos interesa el individuo! De repente, nosotros somos irresponsables y ellos también nos están viendo así. Y van a ser peores o iguales que nosotros;

pero el sistema mismo creo que pide que el hombre sea así, ¿no?, que viva en el montón y ya”.

Enemig@ adolescente

La dimensión adolescente representa, para el profesorado, una presencia amenazante que puede romper en cualquier momento el cómodo formato de alumno o alumna en el que el colegio los obliga a constreñirse:

“La juventud ha ingresado a una etapa de libertinaje. Las pruebas serían las cantidades de discotecas que hay en Ayacucho y las horas que atienden. Han caído demasiado en el libertinaje, en la irresponsabilidad, y parece que no se valoran ellos mismos. No piensan en el mañana ni en el presente, creo. Actúan por actuar. Se dejan llevar por los amigos”.

En su versión más extrema, los adolescentes son identificados como pandilleros:

“La mayoría ahora de los jóvenes acá en nuestra ciudad, se están convirtiendo en pandilleros, chicos que se ponen a tomar, que se agrupan y, lamentablemente, casi no se dedican a estudiar”.

La presencia de la dimensión adolescente en el colegio trastoca las posibilidades de control sobre el alumnado. Pone en riesgo el orden institucional, la autoridad del docente, su estatus de profesor. Porque el orden escolar no está preparado para contener lo imprevisible, la espontaneidad, la alegría, la informalidad, la relación cara a cara; es decir, para hacer frente a todas aquellas expresiones que son propias de la adolescencia y que afirman su libertad, su autonomía y su identidad.

“Los chicos son más atrevidos. Atrevidos, ¿en qué aspecto? No voy a decir la mayoría, pero un grupo de chicos ya dicen lo que piensan; inclusive, con temor, pero dicen: ‘Tales y tales actitudes de tales profesores no nos gustan’. Lo que antes no había porque teníamos que escuchar, sumisamente, todo lo que ocurría o lo que pasaba a nuestro alrededor”.

Obviamente, aquí también se pone en juego la distancia generacional. Y ante ella, la actitud adulta, en la mayoría de sociedades más conocidas, es de rechazo, recelo y desconfianza. Las y los adolescentes representan la voz del tiempo, el llamado del recambio, el timbre de alarma de la edad. Entonces, esas chicas y chicos, tan distintos de lo que fuimos nosotros y nosotras,

con sus problemas, intereses, demandas y necesidades, nos desbordan y asustan porque son quienes nos sucederán. Esto origina incertidumbre e inestabilidad. Los y las adolescentes irrumpen siempre en el escenario con nuevas costumbres, nuevos lenguajes, nuevos problemas, nuevos puntos de vista que cuestionan los nuestros. De ahí los miedos y el afán de control que caracteriza la reacción adulta y que sustituye la posibilidad de la confianza y de la comunicación.

Como personas adultas no comprendemos sus procesos porque ya hemos madurado y estamos ajustados socialmente. Un profesor de Cívica lo expresa así:

“Yo creo que mucha gente confunde o muchos docentes confundimos a que los jóvenes hacen bromas, son inquietos, y a veces lo toman como malacrianza. Yo creo que para ser docente, inicialmente dije, ¿no?, ser profesor es tener paciencia... Y bueno, aparte de la preparación personal y muchas cosas. Yo creo que el profesor cuanto no va a entender a la juventud. Entonces, quiere decir que él no ha pasado por esa etapa del desarrollo de la vida. Porque todos pasamos por esa etapa. Entonces haguémonos una pregunta y nosotros retrocedamos un poco más atrás y digamos ¿no?: si alguna vez yo de joven... cómo hicieron y cómo, por qué, yo no puedo entenderlo a esos jóvenes su problemática”.

El factor edad del docente facilita, en varios casos, la cercanía con las alumnas y alumnos, así como una actitud de mayor apertura. Profesoras y profesores cuyas edades se ubican entre los 20 y 40 años manifiestan en su práctica cotidiana mayor flexibilidad, aceptación y comprensión hacia las y los adolescentes, mas no una impermeabilidad a los estereotipos y prejuicios más sólidamente interiorizados en la sociedad.

Uno de los más comunes es esa visión de que las y los adolescentes están atrapados en un mundo superfluo en el que:

[...] se preocupan más por llamar la atención. Yo me he dado cuenta que muchos, acá en Ayacucho al menos, quieren llamar la atención. Quieren ser uno distinto al otro, llámese por ejemplo: usar aretes, collares, la camisa afuera; que justamente se da en esos alumnitos que pasan por la adolescencia. En cambio, los jóvenes que tienen 17, 18 años, son más moderados. Los niñitos de primero no cometen ese error, pero los que están en etapa intermedia, preferentemente, alumnos de tercer año, son los que quieren llamar la atención. Son los que quieren, llámese con aretes, o con cualquier cosita que salga nueva o con cualquier otra cosa, el enamoramiento; tener

LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS REACCIONAN DE DIFERENTES FORMAS FRENTE A ESTA ESTEREOTIPIA DE LA QUE SON OBJETO POR PARTE DE LA GENTE ADULTA. UN GRUPO SE MUESTRA CONFORME CON ELLA, PIENSAN QUE, EFECTIVAMENTE, LA JUVENTUD ESTÁ PERDIDA.

nuevos amigos, amigas. Esa es la edad por la que los chicos pasan por épocas difíciles. Quieren llamar la atención”.

No se entienden todas estas manifestaciones como parte de un proceso de búsqueda de identidad. Ser distinto al otro es visto como algo inadecuado y, es lógico, desde una perspectiva uniformizadora para la cual lo alienante es buscar ser diferente. La alienación es reconocida solamente como manifestación de preferencias por expresiones culturales extranjeras o costeñas. Un profesor de Ciencias Sociales dice:

“Los intereses [de las y los adolescentes] siempre han sido un problema de alienación... la música... la música, el baile, la moda de ellos. Estar al día con los artistas. Ese es el interés muy pasajero que tienen ellos, ¿no? Entonces, este, yo siempre les explico de que la juventud está muy distraída en esos aspectos; con los medios de comunicación masiva, como la radio, la televisión, el video, las pantallas gigantes, el cine... que es, que son atracciones que entretienen a los jóvenes y más que todo... hoy en día está la juventud, quizás, mas desorientada y mayor alienada, porque no hacemos tampoco nada, casi nada en la lucha contra este fenómeno. Porque la lucha es muy fuerte. La lucha entre identidad nacional y entre el fenómeno alienante es muy fuerte. Ellos nos ganan por esos medios de comunicación y piensan los niños y jóvenes que los patrones culturales que vienen enlatados desde fuera. Entonces nosotros hablamos dentro del salón, defendemos patrimonio nacional, identidad nacional, hablamos de valores y mientras, cuando ellos dan un paso de la escuela, ya están aprendiendo otras cosas, otros desvalores que no representan nuestros patrones culturales, nuestra identidad, etcétera, ¿no es cierto?”.

El profesor, a pesar de ser un crítico acérrimo de la alienación, no se escapa de ella. En una salida de estudio durante un momento que él llama de “intercambio cultural”, hace que sus alumnas y alumnos pasen a escena a cantar, contar chistes y dramatizar, “voluntariamente”. Él mismo estimula y celebra representaciones tipo *talk shows* cuando a las muchachas no se les ocurre qué hacer.

Las percepciones sobre las y los adolescentes distinguen claramente las diferencias entre las chicas y los chicos de ayer y los de hoy. La sociedad ayacuchana

está impactada por los cambios de patrones de comportamiento en las nuevas generaciones, pues se había caracterizado por su conservadurismo en materia de jerarquías y relaciones familiares y escolares. Las docentes dicen:

“Los adolescentes de antes aceptaban la decisión a regañadientes; pero ahora, no. El chico es más rebelde. A temprana edad quieren tomar sus propias decisiones”.

“La adolescencia era muy diferente, ¿no? Ahora, por ejemplo, los alumnos, los adolescentes actuales ya pierden el control, ¿no? Inclusive ya no obedecen a sus padres; mientras cuando yo todavía era adolescente, pues, a nosotros nos tenían bien controlados. Teníamos que pedir permiso para salir. Cualquier cosa bajo permiso de nuestros padres. Pero ahora, no. Los adolescentes de ahora agarran, se levantan, se van, vuelven a la hora que les da la gana”.

“Éramos más tranquilos. Inocentes, se podría decir. En cambio, ahora son más despiertos, más movidos”.

El tema de la sexualidad, que aparece veladamente en la última intervención citada, es uno de los que ocupa, a veces, las opiniones del profesorado. La adolescencia es vinculada al despertar sexual:

“Los adolescentes como todos, ¿no? La inquietud, de repente, inicialmente hacia el sexo opuesto. Son chicos que, bueno, pues, por la naturalidad misma, ¿no?”.

“Se interesan en lo más común y conocido, de tener un enamorado, de estar enamorado de él”.

La mayoría considera que el mayor conocimiento de la sexualidad es una de las ventajas de las adolescentes de hoy. Afirman que se ha puesto fin a un tabú.

“Los adolescentes de hoy la ventaja sería en cuanto a la educación sexual. Lo que antes fue un tabú, hoy es libre y pueden informarse muy libremente, preguntar a cualquier persona; mientras antes, las respuestas eran negativas o silenciaban. No, no te decían nada. Esa sería la ventaja, ¿no? Lo veo así”.

Pero, por otro lado, muestran cierta alarma por una supuesta precocidad sexual. Una docente de Formación Laboral dice:

“Aparentemente uno entra a la clase y dice: ‘Uy, qué bueno, son tranquilas’, pero detrás, en la oscuridad, ¿no? Ya han hecho de todo. Y uno les ve con unas caritas de inocentes, de angelitos, ¿no? Y eso me desespera a mí. Yo digo: ‘Cuéntenme a mí, díganme a mí’. Yo voy a decir, ¿no?, cuál es la situación de ustedes que no deben de estar en esas cosas, sino lo importante es estudiar y prepararse para mañana”.

En realidad, las y los adolescentes no reciben una educación sexual sistemática. Las y los docentes dan sus alcances de manera limitada sobre este tema, basados más en sus juicios y prejuicios que en un conocimiento objetivo y una actitud francamente abierta.

Por su parte, las alumnas y alumnos, a pesar de que eventualmente participan de alguna charla de educación sexual que alguna posta o EsSalud desarrollan en el colegio, se quejan de no recibir una adecuada orientación en esta materia. Y ello es razonable, pues estos talleres se convierten fundamentalmente en monólogos del personal de salud, enmarcados en un estilo de comunicación frontal y autoritaria en el que las y los adolescentes se limitan a escuchar pasivamente.

En general, el profesorado considera que las y los adolescentes de hoy viven aceleradamente en todos los aspectos de su vida. Esto, para algunas y algunos docentes, representa una ventaja sobre las y los adolescentes de ayer:

“Son más precoces a lo que fuimos nosotros, ¿no? De repente son más inquietos a lo que fuimos nosotros. Tienen mayores posibilidades. Tienen mayores, esteeee, cómo se llama... Se puede decir... humm... para poder realizarse como personas. A lo que nosotros hemos estado restringidos dentro de nuestro seno familiar y la sociedad misma”.

Pero el centro de su crítica está en que:

“[...] demasiado libertad están tomando ellos, ¿no?”.

De ahí que las fórmulas de solución más comunes para el sector más conservador del profesorado giren en torno de la disciplina, y que expresen nostalgia por aquella disciplina del garrote en la que se formaron y aprendieron, gracias a ella, a ser buenos y buenas estudiantes y personas de bien:

“Antes, bueno, de una u otra manera, como le dije, ¿no? De repente por miedo al castigo, de todas maneras, cumplíamos con nuestras obligaciones, y hoy en día los jóvenes, más bien, no lo hacen”.

Toda esta percepción sobre las y los adolescentes no se queda solo en las y los docentes, auxiliares o directivos y directivas: llega permanentemente a las aulas y es conocida por el estudiantado. Los alumnos y las alumnas reaccionan de diferentes formas frente a esta estereotipia de la que son objeto por parte de la gente adulta. Un grupo se muestra conforme con ella; piensan que, efectivamente, la juventud está perdida. Una chica pandillera dice:

“Yo digo, ay, ¡cómo está Ayacucho!, ¿no? Bien malgradazo. 50% pandilleros. Más que en Lima, creo [se ríe]. Porque en Lima, en los barrios nomás. En la ciudad no tanto. Hay más pandilleros en acá”.

Otro muchacho señala:

“Que dicen la verdad. Otros, pero otros son así. Están perdidos más al alcoholismo, al pandillaje, a todo eso. Y el estudio lo están haciendo a un lado”.

Uno tercero cree:

“Ah, que son irresponsables, que... que... que son indisciplinados, que son malcriados y no saben lo que hacen. Más que nada, de ahora últimamente que escuchas que son bien... que se basa en el sexo nada más, últimamente. Yo sé porque tengo compañeros que sí piensan lo mismo, que el sexo es el único. Conoce una mujer y tiene el objetivo de digamos de acostarse con la chica y bueno y... nada, nada pasó después”.

Algunos chicos se muestran un tanto menos categóricos:

“Mayormente, los jóvenes se están dedicando más a eso [tomar, ir a fiestas, pandillaje], ¿no? Mayormente, porque nuestra ciudad está cambiando diferente. Cuando estaba en otro sitio, yo miraba así, ¿no? Y ahora veo que hay de todo. Ahora cuando estaba acá los primeros días tuve unos amigos pandilleros, ¿no? Compañeros de salón. Me estaban inculcando para meterme en eso de las pandillas. Yo no quise porque yo confío en mi persona. Pero las personas mayores que dicen eso, es verdad; pero no hacen nada por cambiar. ¿Qué hacen? Meten a la cárcel. ¿Qué van a hacer cambiando en la cárcel? Si salen peor”.

Otro sector del alumnado se queja de que las personas adultas tengan esas ideas de ellos y ellas:

“Nos miran como si fuéramos inferiores al conocimiento de la capacidad que nosotros tenemos”.

No comparten la idea de que todos y todas las adolescentes estén en el mal camino. Piensan que las personas adultas se exceden en la generalización:

“No todos, sino que como la gente ve que uno es así, lo generalizan. Pero no todos son así”.

“Piensan que son los peores, ¿no? Pero lo malo es que generalizan, pues dicen que todos y no debe ser así. Algunos, sí claro, por falta de comunicación con sus padres son... se van por el mal camino, y no debe ser así, que vean mal a los chicos malos, sino apoyarlos, entender por qué están haciendo eso... entenderlos más que nada. Creo que eso no deben generalizar en todo caso”.

También hay quienes señalan la responsabilidad de la gente adulta en este problema:

“Eso me da bastante cólera, porque ellos antes de hacer algo para ayudar a los jóvenes ya están criticando. Y eso no puede ser posible. Si nadie le da la mano, cómo quieren que uno esté bien. Lo que ellos deben hacer es tratar de salvar al joven y si no es así, no deben estar diciendo que todo está mal, que todo está perdido, porque al escuchar eso, el joven se siente desanimado y no tiene más fuerza para seguir adelante. Se estanca ahí y se ocupa más en la delincuencia y en el pandillaje que ahora está creciendo en Ayacucho”.

Este jovencito nos habla del efecto que tiene la mirada de las adultas y los adultos sobre la juventud. Nos explica el porqué de su lejanía, de su rechazo hacia las personas mayores que lo rodean. Las chicas y los chicos no quieren ser vistos como delincuentes. Ni siquiera aceptan ver a los pandilleros como tales. Tienen una mirada más comprensiva y más madura que las adultas y los adultos. Se resisten a los estereotipos que se les imprimen y aspiran a ser vistos como lo que son: una diversidad de personas con múltiples y variadas características, con defectos y virtudes, con vacíos y potencialidades. Tal como ellas y ellos mismos se ven.

Cuestión de trato

Las relaciones en el MAJS, a juicio de docentes y estudiantes, han mejorado. Se ha dejado de lado las prácticas cotidianas y legitimadas de maltrato explícito. Una chica opina:

“No hay maltratos. Más antes había maltrato, pero ahora ya no hay”.

Sin embargo, no es posible identificar una práctica de trato cercano, generalizada, de parte de las y los docentes hacia el alumnado. Predomina una lejanía que prefiere evitar el involucramiento afectivo o la demasiada proximidad. Una profesora lo explica de la siguiente manera:

“Hay docentes que damos cierta línea, cierta distancia entre alumno y profesor. Hay algunos también que están más cerca profesor y alumno. Pero se dan los dos tipos: hay profesores que mantienen cierta distancia con los alumnos, pero también hay profesores donde ya es demasiado y los chicos se sobrepasan. Hay también profesores que saben hasta dónde llegar con los chicos”.

¿Cuál es esa distancia? ¿Por qué generarla? ¿Qué significado se le atribuye a esta práctica extendida en el magisterio? El IPM tiene su propia versión:

“Creo que eso es para tener un poco de dominancia, tratar de que el alumno no tenga temor sino respeto. Por ejemplo, con una voz fuerte, con una voz timbrada el alumno rápidamente se pone en atención, rápidamente obedece, y si uno les va a hablar de una manera muy sumisa muchos alumnos no van a entender de esa manera. Entonces se les tiene que hablar con un tono fuerte, con un tono claro, preciso, como una orden, para que ellos estén supeditados a actuar, sino prácticamente ese profesor, esa persona no tendría ese carácter, que es prácticamente por palabra y no es por otro tipo de medios que el alumno tiene que obedecer”.

El trato seco, hosco, frío y militarizado obedece a una estrategia que busca evitar cualquier tipo de insubordinación, de rompimiento de los guiones preestablecidos, el campo de aislamiento de cada estudiante, la tradición autoritaria. El IPM resume con meridiana transparencia una forma de percibir la relación humana en el colegio que comparte un sector del profesorado. Hay estudiantes que no son ajenos a esta realidad:

“Hay cierta distancia en profesores, como le digo. Psicológicamente, te daña cuando un profesor es recto y uno le tiene miedo. La educación es medio salvaje, o cómo le puedo decir... En cambio con el profesor bueno, vas a ser bueno”.

Una educación medio salvaje, o sea, deshumanizada, donde lo más esencialmente humano se pierde: el encuentro entre las personas.

CON EL ÁNIMO DE GANAR LA CONFIANZA DE SUS ESTUDIANTES, HAY ALGUNOS DOCENTES VARONES QUE, A PESAR DE VISIBLES RASGOS DE AUTORITARISMO EN SUS RELACIONES, ABREN ESPACIOS DE UNA SUPUESTA HORIZONTALIDAD, CARACTERIZADA POR EL USO DE UN LENGUAJE CARGADO DE LISURAS (GARABATOS) Y FUERTES CONTENIDOS MACHISTAS.

Una de las consecuencias de esta forma de trato es la incomunicación, como señala este muchacho luego de 5 de años de estudios en el MAJS:

“Lo que no me ha gustado en los 5 años, se podría decir, es la poca comunicación con los alumnos con los profesores, porque hay profesores o profesoras que casi no hay una relación de profesor-alumno. Solamente en el salón, pero fuera del salón, no. Eso creo que es un problema muy grave porque un alumno debe ser amigo de un profesor o un profesor de un alumno”.

Para un grupo importante del alumnado, la era del maltrato ya terminó. La visión que tienen de él es que se centra en el castigo físico, por lo que otras formas de agresión, su invisibilización o la vulneración de sus derechos no son percibidas. Pero también hay otro sector importante de estudiantes para quienes sí hay maltrato en su colegio. Tal vez aquellos estudiantes que vienen de colegios particulares ven las cosas con mayor lucidez. Antonio, un chico que ingresó recién para estudiar quinto, sufrió un *shock* ante el tipo de convivencia que percibió en el MAJS. Él dice:

Alumno [frente al trato]: “Al principio me sentí bastante mal, pero no se trata de asimilarlo. Trato de estar tranquilo y dedicarme más al estudio, y trato de que todo lo que pasa acá no influya tanto en mi vida”.

Para Antonio, la experiencia del colegio está puesta en un paréntesis, en una burbuja imaginaria que lo aísla de su mala influencia. Guarda un recuerdo muy grato de su colegio anterior y no quiere contaminar su experiencia en el MAJS. Es como si hubiera decidido aguantar la respiración hasta que termine el año y pueda salir a flote.

El encapsulamiento puede ser una estrategia de evasión ante un trato desagradable, pero es verdad también que el maltrato amengua cuando el profesor o la profesora sienten que se enfrentan a una alumna o a un alumno que no se deja someter tan fácilmente. Un muchacho de cuarto de Secundaria, Julio, explica:

“Y en ese sentido, yo he tenido varios altercados con los profesores, porque no me gusta que me tomen de tonto. Yo sé cuándo algo está bien y cuándo está mal. Y a los profesores no les gusta que les reclamen. Se exaltan y todo. Yo tuve algunos altercados pero quedó en eso. Hasta fui a la dirección con algunos de los profesores; y él hasta me dijo que me iba a llevar hasta marzo⁸ delante de todos los alumnos y me reí. No pasó nada. Cuando te le enfrentas a los profesores no les gusta y te tratan mal, pero yo sé cómo hacerla también”.

Efectivamente, un docente sabe con quién puede abusar y con quién no. Julio complementa su testimonio:

“En cambio, a mí no. Los profesores me conocen. A mí, jamás. Ese profesor jamás a mí me ha dicho porque tuve problemas y desde esa vez, me agrede indirectamente, pero jamás así como a los demás. Los profesores ven a los alumnos que más o menos creen que no se quejan y los toma, como comúnmente decimos nosotros, como lornas”.⁹

El maltrato está ligado también a factores de discriminación, como explica este mismo alumno:

“La mayoría viene de arriba y son bien humildes. Por ejemplo, dicen que este colegio es muy... o sea hay mucha delincuencia juvenil acá, que son pandilleros; pero si comparamos este colegio con Mariscal Cáceres, este colegio es mucho más tranquilo que ese colegio; porque acá son hasta ingenuos son los alumnos. Son tranquilos y, a veces, los profesores abusan de eso, de la humildad de los alumnos. Como son muchos de ellos del campo y abusan, pe. No tienen carácter para hacerse respetar”.

Una estudiante refiere que también las chicas son víctimas de malos tratos:

“Sí, nos dicen, por ejemplo... En un curso nos dicen ‘que son ignorantes’ y creo que esa no es la manera, porque cuando a uno lo tratan así le bajan la moral y a veces tiene miedo de responder. Cuando un profesor trata mal a una alumna creo que le baja la moral”.

Las diferencias de edades también marcan una diferencia en el trato. El alumnado de los primeros grados está más expuesto a un mayor grado de maltrato.

8 “Llevarlo hasta marzo” significa que lo va reprobar y tendrá que dar examen de recuperación en ese mes.

9 La lorna es un pez fácil de pescar. Se les llama así a los y las estudiantes que se dejan molestar.

No tienen experiencia en la Secundaria. Cuentan con muchos docentes a la vez. No saben mucho de sus derechos y, además, desconocen cómo usan sus profesoras y profesores el poder de la evaluación. No se atreven a quejarse, ni saben cómo. Una chica de tercero señala:

“A los menores los maltratan y los golpean a veces, pero no debe ser así”.

Evidentemente, hay una gran diferencia entre un trato frío, que puede estar más extendido, y un trato ofensivo o denigrante. Además, las diferencias entre docentes son grandes. Una chica lo expresa de la siguiente manera:

“No todos los profesores son iguales, hay profesores que te tratan bien, hay profesores que te gritan o te dicen vulgaridades”.

Otra alumna dice:

“Bueno, yo, los tratos de algunos profesores los he recibido muy bien, pero de algunos lo he recibido pésimo”.

Como ya hemos señalado, hay docentes que se mueven dentro de otra concepción de ser maestro o maestra y otra forma de entender la relación con sus estudiantes. Su actuación atrae a un sector del alumnado alrededor de ellos y ellas. Están en un proceso de transición, de descubrimiento de otras posibilidades de relación con el alumnado. Generalmente son jóvenes, pero esta no es una condición necesaria.

Por su parte, las y los estudiantes manifiestan sus expectativas con respecto a la relación con sus docentes. Necesitan de ellas y ellos:

“Yo, más que nada, los busco con la finalidad para que me orienten en forma de cómo uno debe comportarse en la sociedad o qué ser, más que nada, mañana, más tarde en la vida, qué carrera uno puede elegir mediante su vocación; o sea, darte una orientación más fija para ser un hombre o uno más en la sociedad”.

Una compañera suya dice:

“Me gusta hacer preguntas, pregunto de la realidad, de la sociedad o del estudio, más que nada; y también quiero que me aconsejen”.

Pero, como en todas las situaciones revisadas, hay chicas y chicos que ya no tienen ninguna expectativa, ningún interés en mantener relaciones con sus docentes. Permanecen al margen. No los buscan, pero tampoco los escuchan. Tienen claro que ellas y ellos, para el profesorado, no son nada, y que si están allí, en la escuela, es por dinero, por ganar un sueldo.

Un chico que pertenece a una pandilla se refiere con desinterés a la posibilidad de establecer relaciones con las y los docentes:

“Nunca he conversado con ellos, tampoco he intentado conversar con ellos”.

Pero no es necesario pertenecer a una pandilla para compartir esa opinión.

Con el ánimo de ganar la confianza de sus estudiantes, hay algunos docentes varones que, a pesar de visibles rasgos de autoritarismo en sus relaciones, abren espacios de una supuesta horizontalidad, caracterizada por el uso de un lenguaje cargado de lisuras (garabatos) y fuertes contenidos machistas. Asumen un rol de macho consejero, criollazo,¹⁰ que les da “consejos” a sus pupilos que escuchan fascinados al “hombre de experiencia”.

“En el pasadizo del pabellón del fondo, un grupo de 5 estudiantes rodean al profesor de Educación Física. Algunos están sentados junto a él y otros, en el suelo. Lo miran interesadísimos. Le preguntan, le hacen comentarios, lo festejan. El profesor habla con un lenguaje cargado de lisuras, sobre chicas y sexo. Proyecta la imagen de saber mucho, de tener experiencia con las mujeres. Su audiencia está cautivada”.

Otros profesores se esfuerzan en presentar una imagen de relación que no concuerda con la realidad, ni aun con su práctica como docente. No se trata de un engaño; es tal vez una aspiración o una dirección que, por ejemplo, esta docente quiere dar a su trabajo, aunque no se haya observado lo que dice en sus clases:

“¿La relación?... Les doy mucha confianza... bastante... no sé si doy, si yo me estoy excediendo o me excedo, ¡qué sé yo!, pero la cosa es que sí les doy todas las facilidades. Les brindo, les acaricio, los trato como a mis hijos... y algunas están felices, contentas, ummm... otras recelan, pero yo les doy la confianza”.

10 Criollazo: Que se las sabe todas, que siempre sabe cómo caer parado como el gato.

En otros casos, seguramente, la forma de relación de los docentes ha variado con respecto a un estilo anterior, más autoritario, que en otros momentos este docente ha reconocido. Al referirse a las relaciones con sus alumnas y alumnos, dice que transcurren:

“[...] muy amenable... hay una relación mutua alumno profesor, profesor alumno. Hay ciertas coordinaciones. Todo lo que yo he aprendido, mis experiencias volco [*sic*] en ellas y les cuento toda la verdad”.

En efecto, los cambios que se han suscitado en la escuela con respecto al maltrato han sido significativos desde el punto de vista de docentes y estudiantes. Aunque la transformación presente límites, ha sido de gran magnitud. Un profesor lo expresa así:

“El docente ya le brinda ¿cómo le digo?, ese acercamiento a los estudiantes, lo que antes no había; antes era un abismo entre el estudiante y el docente, ahora no. Ellos mismos han perdido los tabúes que tenían gracias a la educación”.

En realidad, la experiencia del alumnado con sus docentes es realmente tan variada que dejan de sorprender las valoraciones tan disímiles sobre su experiencia escolar. Un alumno, por ejemplo, puede considerar al profesor de Educación Física como maltratador porque golpea con el bastón; mientras que otro ve en esta práctica una forma de jugar del profesor. Otras y otros lo pueden considerar cariñoso, porque también es afectivo en determinados momentos, y otros más pueden clasificarlo de discriminador y burlón. Otras y otros pueden pensar que tiene ciertos comportamientos libidinosos con las chicas, en tanto hay quienes piensan que está bromeando. Esto no significa que no se manifiesten determinadas tendencias en las características del trato:

“Nooo... hay algunos que también en el recreo, en la salidas están cercanos a ti, no, son amigables, todo m... te conversa así, ¿no?; pero son pocos, ¿nooo? No todos”.

Pero aun habiendo tendencias que revelan el maltrato, un grueso sector de chicas y chicos lo justifican o se muestran conformes con él:

“Si un alumno se porta mal, tiene derecho a castigarlo y no, por eso, se puede decir que el alumno no tiene buen trato en este centro educativo”.

Otra alumna dice:

“Los profesores castigan a los alumnos más malcriados”.

Un tercer estudiante afirma:

“Creo que la forma, en general, de hablar [se refiere a la forma agresiva] por culpa de unos amigos, como le dije más antes, que hacen palomillada y media; y hacen que el profesor tome una conducta más agresiva contra los alumnos, tratando con algunas lisuras. No es tanto amable. No es tanto como un amigo. Lo hacen más a la obligación por el sueldo que ganan los profesores”.

Salvando la ambigüedad de este último comentario, es claro que hay cierto tipo de autocolpabilización alentado permanentemente en las aulas. Las y los docentes acostumbran cargar de culpa por todo lo que sale mal al alumnado: desde los errores que ellas y ellos mismos cometen hasta sus dificultades de aprendizaje. El maltrato tiene también su explicación en la mala conducta de las y los adolescentes. Al respecto, Julián, un chico de quinto, dice:

“El trato depende de nosotros. Si nos comportamos mal, el profesor también se comporta mal; pero si nosotros nos portamos bien sí nos comprenden y son buenos”.

El trato entre los mismos alumnos y alumnas tampoco recibe una buena valoración por parte de ciertos alumnos y alumnas:

“No, no nos tratamos con respeto. Como cualquier otro joven, se insultan, se llaman de su chapa, a veces meten la mano”.

Otro chico señala:

“Ahora que estoy en quinto, mis compañeros... algunos son bien resentidos y, a veces, nos llevamos bien y otras mal, pero por ahí vamos”.

Parece que no es muy sencillo hacerse de amistades:

“Con unos cuantos compañeros son buenos, pero no tanto. Yo no hablo con nadie. A veces solo camino. A veces voy a otro sitio solo. Unos cuantos amigos me acompañan. Nada más”.

LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA CHICAS Y CHICOS “INDISCIPLINADOS” SON CUALITATIVAMENTE DISTINTAS DEPENDIENDO DEL SEXO. LA CHICA QUE ACTÚA FUERA DE LAS REGLAS ES DESCALIFICADA MORALMENTE; EL MUCHACHO QUE ESTÁ EN MALAS ANDANZAS ES UN PALOMILLA O UN DESCARRIADO. LA CARGA DE LA DESCALIFICACIÓN ES DIFERENTE.

Fermín, un chico amigable, dice que ya no se lleva tan bien como antes:

“[...] porque algunos son hipócritas o, simplemente, porque te ponen un apodo y cuando tú les dices o tratas de ponerle apodos, se resienten. Y no les gusta que los fastidien a ellos, pero sí les gusta fastidiar”.

Los problemas de trato no solo tienen que ver con la actuación del profesorado; entre el alumnado se presentan también muchos conflictos.

Todas las discriminaciones

En el MAJS, así como en la sociedad local ayacuchana y la nacional, aparecen algunas de las expresiones más comunes de la discriminación: aunque el discurso del igualitarismo es un lugar común en la escuela, en la realidad el estudiantado —aunque no solo ellos— sufren toda forma de discriminación posible.

Ni la uniformización ni la anonimación, como mecanismos institucionales de homogeneización, son lo suficientemente poderosos como para filtrar la discriminación. Pesan más los prejuicios socialmente adquiridos que se relacionan con la raza, la clase, el sexo, la capacidad intelectual o la belleza.

Y aunque haya chicas y chicos que insisten en dar la imagen de un colegio perfecto, fieles a la consigna de mantener siempre en alto el nombre de su centro educativo, la discriminación existe. Y aun en las apreciaciones de este tipo de estudiantes aparecen algunos de los indicios que intentan negar:

“Tienen un trato igual con todos. Un trato normal. Si somos algunos no van a estar haciendo tratos diferentes. De repente, hay casos que a los mejorcitos le tienen un trato mejor. Siempre eso ocurre en todos los colegios. Normal nos tratan a nosotros los profesores, como simples alumnos. Aquí no hay que mi hermanito, que mi papá. Nada. Todo es igual en este colegio, y eso es lo que yo he visto durante este año”.

Sin embargo, no es solo un afán de dar buena imagen lo que sucede con estos alumnos. La discriminación no es un fenómeno fácil de reconocer, aceptar o manejar, especialmente cuando uno es víctima de ella; tanto más si afecta a grupos cuyas identidades carecen de prestigio o no existen movimientos de afirmación de identidad o antidiscriminación de significación en la sociedad. Admitir que se es objeto de discriminación por parte de otras personas es aceptar que uno o una es el otro: paria, rechazado, estigmatizado.

Puede resultar sorprendente, en un colegio donde existe una relativa homogeneidad en el color de la piel, encontrar frecuentes expresiones de racismo. El fenómeno de un permanente afán de diferenciación social en sectores muy pobres y con bajos índices de autoestima no es poco común. El profesorado peruano es un sector sumamente desprestigiado y empobrecido. El acceso a la profesión tiene mucho que ver con una aspiración de movilidad social o, por lo menos, de estatus. Alcanzar el nivel de profesional es un logro gravitante en su vida. A partir de allí mira y valora el mundo. Es su plataforma que lo salva de su extracción social, de su precaria economía, de su origen campesino, de su cultura quechua o de sus características raciales indígenas. Adquiere una nueva identidad y repudia a las otras o, por lo menos, se aleja de ellas. Si bien existe discriminación entre el profesorado, nos referiremos a la que practican ciertos docentes con respecto a sus alumnas y alumnos.

La discriminación cultural y racial adquiere diferentes formas de manifestarse. Puede ser sutil, como en el caso de docentes que expresan sus simpatías hacia chicas y chicos de tez clara, interactuando más frecuentemente con ellas; o grosera, como en el siguiente caso que refiere un alumno:

“Sí, puede ser. Por ejemplo, hay profesores que dicen: ‘¿Por qué me habré metido en este colegio?, si yo estoy en San Antonio’¹¹, y no sé qué. ‘Discúlpeme, hay muchos serranos’¹², y dicen así. He escuchado a varios profesores y es normal... Hay algunos profesores que discriminan a los alumnos”.

Una alumna dice sobre la discriminación:

“Ah, bueno, siempre hay buenas y algunas que son malas, ¿no? Hay otros profesores que te tratan mal. Creo que... bueno... les tratan porque... son... Mayormente vienen de sitios lejanos y creo que por eso les trata mal”.

11 San Antonio es un colegio privado.

12 “Serrano” es una expresión despectiva usada contra la gente de origen andino.

Se observa que esta chica busca sus palabras con cuidado. Quiere evitar alguna expresión despectiva. Finalmente, opta por referirse a quienes “vienen de lejos”. Esto alude a chicas y chicos de las comunidades que están fuera de la ciudad. En otras palabras, a personas de origen rural e indígena.

Un estudiante reconoce que la discriminación no solo viene de algunas y algunos docentes:

“A veces de los alumnos o de los profesores. Entre alumnos más que nada. Él es del campo o es de aquí. Él tiene plata, ¿no? Siempre hay ese trato. Les ponen chapas”.¹³

La discriminación se expresa en un marco de legitimación en algunas situaciones particulares. Por ejemplo, en el MAJS, como en muchos colegios del Perú, se elige a la Reina de la Primavera en el mes de septiembre. Y suele ser elegida la chica que se acerca más a los cánones de belleza de la mujer blanca. Eso, indudablemente, además del profundo contenido sexista que tiene, está marcado por la discriminación racial, que muy pocos perciben.

Lo que aparece más claro entre las chicas es la experiencia dolorosa de sentir que muchas de ellas, la inmensa mayoría, no tiene opciones en esos certámenes. Una chica de tercero de Secundaria dice:

“Otras se sienten... mmm..., o sea, se sienten que no son bonitas. Así, pero realmente todas son bonitas sino que por simpatía, ¿no? Creo, por eso [las eligen]”.

Una muchacha de quinto confiesa sin esperanza:

“Sí, un poco se siente incómodo, ¿no?, pero ¿qué se puede hacer?”.

Otra chica es más enfática y plantea una forma más democrática de hacerse Reina:

“¿Qué opino? Que no me gusta, porque a una le hacen sentir mal porque siempre, por más que uno no lo quiera decir, siempre va... se quiere que uno sea reina, ¿verdad?... que corona, todo eso, pero creo que no debe escogerse a las más bonitas; sino, creo que se debe dar preferencia a todas las

13 Chapas significa apodos.

alumnas... y, bueno, si las alumnas quieren salir reinas, que salgan por ellas mismas si quieren. Pero si uno no quiere no y así uno no se siente mal”.

En sus opiniones aparece el malestar contra los concursos, pero no un rechazo contundente. Para otras chicas y para el profesorado, el reinado es básicamente una experiencia “bonita”.

El sexismo aparece también en el colegio bajo diferentes expresiones: en el lenguaje, en las actitudes, en la vestimenta, en el trato. No son inusuales las típicas expresiones sexistas en las que las comparaciones o las identificaciones con lo femenino se utilizan para desvalorar a los varones. A un chico que corre despacio en la clase de Educación Física se le llama la atención con un “Corres como una madre”. Un adolescente que hace las cosas lentas o habla en voz baja es rápidamente interpelado con un sonoro “Habla como hombre”.

La comparación del rendimiento entre una sección de varones y una de mujeres es generalmente usada para estimular la competencia. Una profesora de Física les recuerda a los chicos que las señoritas del costado están mejor en el examen que ellos. Una manera de avergonzarlos, también. Aunque la preocupación por lo académico es mayor en las chicas, el contraste no deja de ser molesto.

Las actitudes del profesorado hacia chicas y chicos “indisciplinados” son cualitativamente distintas dependiendo del sexo. La chica que actúa fuera de las reglas es descalificada moralmente; el muchacho que está en malas andanzas es un palomilla o un descarriado. La carga de la descalificación es diferente. Pareciera que, a juicio del profesorado, las mujeres son más vulnerables por el impacto de sus “malos actos”, mientras que los varones, por su parte, son hombres a final de cuentas. ¿Quién va a hablar mal de su reputación?

Un ejemplo extremo de esta cuestión de la reputación se suscita entre un auxiliar, las alumnas de uno de los terceros y el investigador:

Yo estaba conversando animadamente con un grupo de chicas en la puerta de su salón cuando aparece intempestivamente el auxiliar. Comienza a arriar a las chicas con mal humor.

—Auxiliar: Pase, pasen. ¿Qué hacen allí en la puerta, exhibiéndose?

Las alumnas se sorprenden antes esas expresiones y encaran al auxiliar.

—Auxiliar: Ya, cállense. A sus papás les voy a decir que están así, exponiéndose.

Una alumna le increpa que él no tiene derecho a hablarles así. Están realmente molestas.

Yo me acerco al auxiliar y le pregunto si hay algún problema, que yo estoy entrevistando a las alumnas. El auxiliar responde evasivamente que ellas no pueden estar en la puerta del salón.

Para el auxiliar, el contacto de un extraño (el investigador) con alumnas es teñido con su mirada sexualizadora. Ellas están mostrándose, ofreciéndose al foráneo. No acepta un intercambio en el que hay risas, comunicación horizontal y muestras de simpatía. Este hecho, que ocurre con un sujeto ajeno al colegio, no es aislado. Reiteradamente circulan en el MAJS denuncias veladas hacia docentes que tienen un contacto más amigable con sus alumnas. Por lo menos tres maestros que mantienen una relación cercana con las estudiantes han sido sindicados como mañosos. En algún caso la misma directora ha expresado preocupación por estas acusaciones malintencionadas. Incluso en uno de los casos, un alumno ha afirmado que se trata de una denuncia real.

Este temor por la aproximación entre los sexos está presente en el colegio. La infantilización de las chicas a través de un trato de niñas y de la exigencia de una vestimenta desprovista de cualquier adorno, como lo indicamos en el primer capítulo, es una estrategia para ahuyentar los fantasmas del sexo.

Pero los chicos, más explícitamente, asocian permanentemente a las mujeres con el sexo. En burla o en serio, de alguna manera, la idea de mujer-objeto ya está interiorizada:

El profesor de Arte está realizando una exposición sobre el arte griego a los alumnos de quinto.

—Profesor: También destaca el templo de Herección.

—Alumno: ¡Erecto!

[Se alzan risas y comentarios.]

—Profesor [continúa, imperturbable]: “[...] que tiene la cualidad de contar con hileras de figuras femeninas”.

—Alumno: Sin ropa, seguro [comenta en voz alta].

—Alumno: ¡Desnudas! [añade otro].

—Profesor: Envueltas en túnicas.

[Se escucha una expresión de fastidio y decepción.]

—Profesor: Se les llamó las cariátidas.

—Alumno: Las calatas.

—Alumno: Las calatitas.

[Un alumno hace vibrar su carpeta.]

En el MAJS, los llamados a la construcción de identidades de género dentro de los cánones tradicionales son claros. En las mujeres, preservar su decencia (porque la femineidad nunca se pone en duda) y, en los varones, su masculinidad (porque esa hay que demostrarla constantemente). Un ejemplo de esto aparece a continuación.

En una reunión de la promoción 1999 aparecen propuestas para nombrar a la Junta Directiva de la sección de varones. Las chicas ya han elegido a su directiva en otra reunión. Hay varias propuestas, pero todos los chicos se niegan dando distintas excusas. Uno de los profesores asesores de la promoción termina de impacientarse y habla así:

Profesor: “Miren, jóvenes, me extraña la actitud de ustedes. Es una actitud negativa de ustedes. No somos juguetes de ustedes. La promoción es para ustedes. Ustedes no brindan el mínimo apoyo. No tienen el mínimo de conciencia [...]. Entonces, denle la oportunidad a las mujeres. Hay una ley de igualdad de oportunidades. Ustedes no tienen pantalones. Entonces que las mujeres los manden. De acuerdo al reglamento, hay una promoción unificada”.

Esta intervención sexista tiene una reacción inmediata: aparecen enseguida candidatas a la Junta Directiva. El profesor, apelando a una ley de equidad, envía un mensaje misógino. Al sentirse feminizados, sin pantalones, los chicos dejan su apatía. La amenaza de un liderazgo femenino los moviliza.

Este tipo de situaciones nos recuerda a Kimmel (1994) cuando dice: *“Being a man means ‘not being like a woman’ [...] This notion of antifemininity lies at the heart of contemporary and historical conceptions of manhood, so that masculinity is defined more by what one is not rather than who one is”*.¹⁴

La feminización de cualquier hecho o conducta de los alumnos varones está siempre latente:

Los policías escolares están vigilantes en el umbral del colegio. De pronto, a uno de ellos le comienza a salir sangre de la nariz. Un compañero se le acerca y, luego, se dirige al profesor de Educación Física, que también está allí. El profesor voltea, sin demostrar preocupación, y dice al verlo, en tono de sorna:

Profesor: “¿Qué? ¿Está con la regla?”.

14 “Ser un hombre significa ‘no ser como una mujer’ [...] Esta noción de antifeminidad yace en el corazón de concepciones contemporáneas e históricas de masculinidad, de tal modo que la masculinidad está definida más por lo uno no es que por lo que uno es”. Traducción propia.

EL AVERGONZAMIENTO ES UN RECURSO EXTENDIDO QUE EL PROFESORADO UTILIZA PARA MANTENER LA SUMISIÓN DE SUS ESTUDIANTES. ES UNA PRÁCTICA COMÚN DENTRO DE LOS PATRONES DE CRIANZA EN LAS FAMILIAS Y LAS ESCUELAS, ES UNA VERSIÓN POPULAR DEL CONDICIONAMIENTO OPERANTE DE SKINNER.

La burla, la ironía apela al hecho de que a un hombre la sangre no debe afectarlo. No es sangre de una mujer menstruante. Es sangre de varón. No hay que prestarle tanta importancia.

Del conjunto de discriminaciones que se dan en el MAJS, una de las que tiene mayor consciencia el alumnado son las preferencias que manifiestan las y los docentes hacia estudiantes que tienen un buen rendimiento. Es evidente y comprensible, hasta cierto punto, que en un contexto de poco interés en los estudios, aburrimiento ante los estilos de enseñanza y alto índice de desaprobación, el profesorado exprese entusiasmo hacia aquellas chicas o aquellos chicos que demuestran aprender.

Sin embargo, ese entusiasmo comprensible se convierte en una práctica de exclusión que le niega cualquier posibilidad de mejora a una gran mayoría de alumnos y alumnas:

“Se les da importancia a aquellos alumnos que están en los primeros lugares en cuanto a la nota o la categoría de puntajes en el salón, pero al resto... que se ve que están jalados o que están con 3, 4 o 5 cursos. Ya como que se les da menos motivación para seguir estudiando. En cambio, a los que están bien, sí”.

Se trata de un tipo de comportamiento del docente que se ubica dentro de la llamada “profecía autocumplida” que genera un círculo vicioso en la relación pedagógica. “El alumno o la alumna no rinde, entonces saldrá desaprobado. Por lo tanto, no amerita que se le dedique un mayor esfuerzo”. Si a esto agregamos que para aprobar, en realidad, hay distintos caminos que no pasan necesariamente por alcanzar un nivel satisfactorio de aprendizaje, entonces el problema se hace más gordo y complejo.

El alumnado es muy perceptivo frente a este tipo de distinciones basadas en el rendimiento. Un chico dice, refiriéndose a sus docentes:

“Sí, te valoran. Los demás también, pe. Otros ni les importa. Solo vienen a hacer hora, a dictar su clase. De ahí, nada. Otros profesores te dan orientaciones de OBE, te hablan de la vida”.

Esta mayor percepción de esta forma de discriminación se explica, posiblemente, porque vulnera la uniformización que se sostiene sobre una igualdad forzada con base en una condición común de alumna o alumno. Si todos son iguales como estudiantes, entonces no es admisible esta forma de discriminación. Una chica plantea esta idea con mucha claridad:

“Sí, a la que más sabe que... los profesores le toman preferencia; y a la que no sabe, pues la toman a un lado... Y eso me parece muy mal porque nosotros aquí estamos para que ellos nos puedan [enseñar], para que nos puedan dar un aprendizaje. No para que nos discriminen, ¿no?”.

Tanto los chicos como las chicas de buen y mal rendimiento son conscientes de esta situación. Pero, evidentemente, aquellas que tienen bajo nivel académico sufren en carne propia este problema:

“O sea, no te toman interés, tú tratas de preguntarle... y... no te toman importancia. Eso es lo que... Y tú cuando le llamas la atención, le dices que esto no es así, te gritan y a mi ver que es un pésimo”.

Las quejas pueden referirse a diferentes cursos y docentes; pero una de las más fuertes se dirigió hacia el curso de lengua extranjera:

“‘M’, o sea, la profesora de Inglés, por ejemplo, estee, tiene preferencia por los alumnos quee dominan más el curso, les toma a ellos yy para que los demás también atiendan mejor, eso o sea, prefiere a los que saben mejor pronunciar”.

La discriminación por rendimiento podría relativizarse si tomamos en cuenta, tal como se verá en el último capítulo, que varios docentes muestran una enorme apatía y desinterés por enseñar, o competencias pedagógicas pobres. Estos dos factores afectan la calidad de la enseñanza. Y, por otro lado, explican parcialmente el olvido de aquellas estudiantes que solamente esperan aprender lo que el profesorado les pueda ofrecer —muchas veces, más que no querer ofrecerlo, no están en condiciones profesionales de hacerlo.

Una alumna de tercero lo explica de esta manera:

“Hay algunos que marginan porque vienen a hacer sus clases, dictan; son aburridos, pero usted, creo, ha visto bien... Claro que cuando un profesor es dinámico, alegre, hace las clases bien ordenadas... los alumnos aprenden mucho mejor”.

Otro estudiante opina:

“Entonces, creo que los profesores están mal en ese caso, ¿no? Creo que nos deben dar un ánimo durante el año”.

Otro alumno de buen rendimiento, a pesar de que tiene una mirada muy crítica con respecto al desinterés de sus compañeros por aprender, concluye con respecto a este tema:

“Creo que esto no debe ser así. Creo que la función de los profesores es apoyar al alumno en todo momento aunque esté mal o bien, hasta la última consecuencia”.

Una de las consecuencias, particularmente, de esta última forma de discriminación, es una percepción de desvaloración de un sector del estudiantado. El rechazo de las y los docentes es percibido como producto de una baja valoración que ellos tienen. Esto alcanza un nivel de justificación del profesorado por lo poco que les dan:

“Hay que recibir de los profesores que nos dan poco, pero hay que reforzarnos también entre sí mismo. Así debe ser. Estoy contento de lo que he aprendido de mis profesores y no los puedo criticar... También hay que ser conscientes de nosotros. Somos un poco foráneos, de los bordes, como residentes del campo... caso la mayoría de los alumnos se encuentra en este colegio”.

Ser foráneo es ser indio, pues. Como son indios, creen que no tienen mucha capacidad para aprender. Por lo tanto, es comprensible que esta situación se dé. Un razonamiento fatal condenatorio desde el punto de vista de la formación ciudadana. Condenatorio de una ciudadanía de tercera clase, sin derechos frente al Estado y a otros ciudadanos y ciudadanas.

La desvaloración del estudiantado merma mucho su identidad. Una estudiante, al ser interrogada sobre por qué no postulaba al Concejo Estudiantil de su centro, responde:

“No, no me gustaría tampoco porque no sé... porque pienso que no tengo valor y fuerza para salir y hablar como ellos, porque ellos salen. Normal, ellos salen. Y no les importa si los escuchamos o no”.

En otras u otros estudiantes genera rechazo y crítica:

“Nos miran como si fuéramos inferiores al conocimiento de la capacidad que nosotros tenemos para así también saber cada uno nuestros derechos, qué debemos hacer”.

Frente a la discriminación, el alumnado no tiene muchos recursos para actuar:

“[Cuando tenemos algún problema con un o una docente] consultamos con un profesor que es de confianza y el profesor nos da consejos. Vamos donde un profesor de OBE y le contamos todo o sino, entre compañeros”.

Sin embargo, no existen mecanismos institucionales claros para enfrentar estas situaciones, o ellos son demasiado engorrosos. Existe también mucho temor por las reacciones de un o una docente que sea objeto de denuncia:

“No hay ninguna posibilidad, porque es difícil quejarse. Los profesores tienen sus amigos profesores y se agarran con un solo alumno.¹⁵ No... es peor. A veces, tenemos miedo. Por mí fuese, me quejo, pero los profesores tienen amigos y te jalar¹⁶ entre varios, ¿no?.. y te jalar de año, pues”.

Una alumna señala:

“Hay temor a la represalia, pero represalia en cuanto a notas; y, por eso, los alumnos no saben expresarse abiertamente. Cuando están desganados o se sienten heridos o maltratados, solamente lo manifiestan en el anonimato, por ejemplo”.

Otro chico dice:

“Yo podría acudir a mi tutor, pero es por el temor. Acá hay profesores que son rivales. Se odian. Yo sé que mi tutor reclamaría, pero ¿el otro profesor? Son rivales. Yo no quisiera causar más daño”.

15 Agarrarse con un alumno significa presionarlo con las calificaciones o maltratos.

16 Jalar significa reprobar.

No hay muchos ni muchas estudiantes que se atrevan a hacer denuncias. Varios entrevistados refieren que ha habido oportunidades en las que “casi” han hecho la denuncia o “que han estado a punto de ir a la Defensoría”. El hecho de no contar con el respaldo de sus temerosos compañeros o compañeras los detiene:

“Claro, nos podemos quejar, pero no hay alumnos que tomen esa actitud de quejarse. Todos están callados. Todos piensan que están de acuerdo. Y, más bien, prefieren no meterse en problemas y callarse”.

Otro alumno dice:

“En este aspecto, hay profesores que hacen valorar a dos, a tres, a los sobresalientes, pero ¿quién dice algo al respecto? ¡Nadies!”.

Una chica dice, con seguridad:

“No hay quién lo haga” [quejarse].

Esa pasividad y ese temor dificultan que el estudiantado pueda ejercer ciertos derechos que tampoco tiene claros como tales.

La discriminación no es un asunto que forme parte de las preocupaciones centrales del colegio. Es invisible. No concuerda con el discurso de uniformidad igualitaria que sostiene la ideología institucional y, por tanto, no da posibilidades de ser observado, analizado, discutido y trabajado y superado:

“Ahí nos hacen pasar vergüenza”.

El avergonzamiento es un recurso extendido que el profesorado utiliza para mantener la sumisión de sus estudiantes. Es una práctica común dentro de los patrones de crianza en las familias y las escuelas. Es una versión popular del condicionamiento operante de Skinner. Si alguien es avergonzado —más aún, públicamente—, entonces esa persona tenderá a evitar la conducta que desencadenó el estímulo negativo.

La vergüenza desarma a la persona. La coloca en una condición subjetiva que la paraliza, la hace vulnerable:

“Nos llaman la atención cuando hacemos bulla. Nos hacen parar adelante. Ahí nos hacen pasar vergüenza. Nos hacen preguntas. ¿Por qué estamos haciendo bulla? Y no sabes cómo responder”.

Desde allí, las maestras y los maestros imponen sus puntos de vista, sus reglas, sus órdenes. Una persona se siente disminuida en situaciones que la colocan como tonta, mala, inútil, torpe, incapaz o fea. Se siente humillada, afectada en su dignidad:

“Cuando llegamos tarde, nos gritan. Delante de los alumnos te gritan. Nada más. Por qué tienes que llegar tarde, que el esto, que el otro”.

Buscando, algunas veces, que las y los estudiantes cambien alguna actitud que les parece inadecuada, las y los profesores solo logran desmoralizarlos:

“Un día salíamos de acá a un desfile para el concurso y el profesor habló: ‘¿Van a ganar así? ¿Así van a ganar ustedes? El colegio es desprestigiado’. Entonces con esas palabras nosotros ya nos sentimos fracasados. Ya no hay ese ánimo de participar y superarse más adelante. Para mí no debe decir así, de esa manera. No debe de gritar así. Al contrario, debió decir todo lo bueno”.

El mismo sentido parecen tener algunas prácticas de avergonzamiento observadas en el aula de quinto de Secundaria:

La profesora hace parar a un alumno que tuvo un recorrido académico complicado el año anterior. Ha estado distraído cuando ella hablaba.

—Profesora: Él se iba a jalar. ¿Por qué te ibas a jalar? Por irresponsable.

—Alumno: Sí.

—Profesora: Su mamá tuvo que venir. Le compró su libro nuevecito.

—Alumno: Para eso están los padres [comenta otro alumno, con tono de burla].

[RISAS.]

El alumno está incómodo. Se le nota avergonzado.

Muchas veces el avergonzamiento se relaciona más con la falta de tino del docente que con una mala intención, como sucede en esta aula de primer grado:

La profesora explica cómo hacer la carátula del curso en el cuaderno:

—Profesora: Dejen una hoja de respeto.

—Alumna: ¿Así, profesora?

—Profesora: Así. En Primaria era igual. ¡Ah! [La profesora se sorprende al ver que la alumna tiene un cuaderno lleno el primer día de clases.] Tienes Matemáticas.

La profesora revisa rápidamente el cuaderno y concluye con una observación:

—Profesora: Es repitente.

La alumna pone cara de malestar.

Algo similar ocurre durante otro momento de la clase, con otro docente y con otra alumna:

—Profesor: ¿Hay algún alumno del año pasado?

Una chica levanta tímidamente la mano.

—Profesor: ¿En qué sección estabas?... ¿Te has retirado o te has hecho desaprobar?

La chica está con una cara de indefensión.

En otras situaciones, el avergonzamiento toma visos de humillación intencionada. En una clase de Inglés, un alumno que sobresale por su espíritu crítico hacia el colegio y que conoce cómo enfrentar a docentes abusadores, no sabe qué hacer ante su profesora:

La profesora de Inglés le pide a Julio que cuente en ese idioma y él no puede. Él intenta balbucear algo.

Profesora: No te escucho. [La profesora se expresa con fastidio.] Ni las mujeres hablan así.

Apela al sexismo para dejarlo mal, aunque con la misma expresión ofenda su condición de mujer. Luego agrega:

Profesora: “En quinto de Media y no saben los números”.

Luego se suaviza o intenta demostrarle quién es la que cumple un papel importante allí:

Profesora: “No temas equivocarte. Para eso estoy aquí”.

Julio no puede reaccionar. Solo trata, vanamente, de contar nuevamente. Está rojo y nervioso.

Hay profesores que apelan al avergonzamiento con un sentido más bromista, pero, en el fondo, igualmente ofensivo:

En una clase de Geopolítica, en quinto, un docente, reiteradamente acusado de abusador, saca a un estudiante adelante y le señala la pizarra donde él, previamente, ha hecho unos esquemas absolutamente ininteligibles.

Profesor: “Explíqueme el primer círculo”.

El alumno mira a la pizarra. No sabe qué decir. Al cabo de unos segundos el profesor le dice:

Profesor: “Tú estás estudiando para ser promoción de Atawallpa.¹⁷ No sabes ni escribir y quiere gobernar”.

[Se dirige a otro alumno.]

Profesor: “A ver, sal y jálale las orejas”.

A la humillación se le añade el castigo. Así se manifiesta esta práctica en el MAJS. Con diferentes motivaciones o sin ellas. Casual o intencionadamente, chicas y chicos que deberían crecer en seguridad, autoestima y confianza se ven golpeados en su fuero más íntimo, lo que afecta sus futuras relaciones con todo aquel o aquella que represente a la autoridad, al prestigio, al poder. Todo ello limita sus posibilidades de interactuar con libertad y autonomía.

Desconfianza

No es difícil deducir que todas estas prácticas de estereotipación, discriminación, desvaloración y avergonzamiento que se presentan en la convivencia cotidiana entre docentes y estudiantes genera una percepción de sí mismos y de la vida en común que hace aún más difícil la posibilidad de construir relaciones sociales más saludables entre la gente. Por el contrario, reproduce los terribles desórdenes que se presentan en la sociedad, en el ámbito formativo de la escuela.

A esto contribuyen también las quebradas relaciones intrainstitucionales del MAJS. Al respecto, la directora declara:

“Parece que hubiera un cierto...qué le digo...no tuvieran ganas de progresar en cuanto a la mejora de las relaciones humanas”.

Otra docente expresa:

“Hay mucho revanchismo en cuanto a los docentes en este centro educativo”.

Una estudiante de quinto refiere, con cierto fastidio:

“Sí, hay chismes de parte de los padres de familia más que nada, que dicen a los hijos que es así y asá la directora; que se comporta así; no tiene... Es chismes. Nada. Puros chismes, pero no, no en mí, en lo personal, no puedo decir qué es verdad”.

17 Atawallpa, inca cusqueño asesinado por los españoles. La alusión tiene un carácter racista.

Es, como dice Doris, esta alumna, difícil saber cuál es la verdad en un medio plagado de conflicto y rivalidad. No es posible tener confianza en las personas ni en lo que se dice. El clima institucional reinante afecta profundamente a sus miembros.

De esta forma se construyen condiciones subjetivas que debilitan aún más los ya debilitados vínculos sociales y un sentido de pertenencia compartido hacia una comunidad. La desconfianza se instala como mecanismo de autodefensa y como diluyente efectivo del tejido social. Y se expresa en las palabras del estudiantado. Una chica dice:

“Hay profesores en los que tú quieres confiar pero, a veces, te rechazan. Yo noto, más que nada... A veces yo quiero conversar y me dicen que no hay tiempo y se van. Y creo que no es justo. Hay algunos profesores así”.

Otra alumna dice:

“La directora no me inspira confianza. Yo creo que tiene rivalidad con el profesor. Se llevaban bronca”.

También prácticas ilegales de parte de pocos docentes desatan la desconfianza:

“Hay profesores que aparte de ser profesores no son amigos. Tienen falta de ética. Para que apruebes tienes que pagar”.

El mismo estudiante cuenta, aludiendo a su docente:

“Son malos. Por ejemplo, cuando yo tenía un problema en segundo año con un profesor... No me enseñó tercero y cuarto. Ahora en quinto me vuelve a enseñar. Una vez yo le dije: ‘Enseñe bien, profe. Usted ¿qué hace ahí vagando?’. Como yo vine con otra mentalidad. El profe se la agarró desde ahí y ahora... no sé... Estoy notando todo eso. Recién me está pesando. Doy mi examen y nunca nos entrega los exámenes. Y en las notas de los promedios me doy cuenta que estoy jalado. Son tres periodos seguidos”.

También el autoritarismo genera distancia con el alumnado. Una chica dice de su auxiliar:

“Lo veo mal porque, en vez de darnos una confianza, nos da temor. No nos da esa confianza infinita para decirle cualquier cosa, sino nos da un temor a que... a no querernos acercar a él”.

Algunas chicas expresan su temor al contacto de docentes varones. Parecen temer el acoso sexual. Temor alimentado en el colegio y sus casas:

“Con unos cuantos. Con profesoras, más; pero con profesores, no. Porque creo que... bueno... o sea... les tengo miedo. Más es con profesoras esa confianza que tengo con ellas porque son mujeres. Saben aconsejarnos, pero en los varones, no”.

Otra alumna es más explícita:

“Da temor en que ellos tengan otras ideas acerca de los problemas que pasan las niñas. Quizás los varones confíen más en los profesores, pero en las profesoras, no creo. Las niñas confiamos en las profesoras y no en los profesores”.

Las posibilidades de establecer verdaderas relaciones de confianza son puestas en duda por algunos alumnos y alumnas. Una alumna señala:

“Confianza sí. Hasta ahí, ¿no?, pero de ahí para allá, no. Ya. No porque hay profesores que a las alumnas cuando la ven... no sé... se quieren relacionar; pero, sentimentalmente, creo yo. Eso”.

Otro estudiante tampoco cree en una relación de confianza con sus profesores y profesoras:

“Así como amigos, así creo que no, muy poco. Hay profesores que te simpaticizan, pero así que les cuentes tus problemas... no creo. En lo particular, a mí no me sucede eso. Tal vez con algún otro alumno, pero en lo personal, no”.

Para un sector de estudiantes, está bien que el profesorado no les brinde tanta confianza a sus estudiantes. Entienden la confianza como aprovechamiento, es decir, ser confanzudo. Dicen que un profesor debe actuar:

“No dándole mucha confianza al alumno, y el alumno debe poner a nivel su comportamiento”.

Un buen profesor o una buena profesora deben saber poner límites:

“En el momento en que el alumno hace bromas de mal gusto. A veces el alumno le dice que le regale notas. Y que no le ofrezca dinero”.

Para otros y otras estudiantes, encontrar confianza en sus docentes es muy importante. Mirtha dice:

“A los profesores que yo tengo confianza sí les cuento mi vida, pero a los profesores que no les tengo confianza, no; porque esas son cosas de mi vida personal”.

Una alumna describe cómo debe ser un o una docente confiable:

“El profesor tiene que ser bueno. Me tiene que comprender y me tiene que dar buenos consejos. Yo más busco a los profesores de confianza por los consejos que me dan”.

Una estudiante de quinto señala que un profesor o una profesora de confianza:

“Nos dan consejos para no caer en las malas amistades, ni en las malas juntas para así sobresalir y ser profesional”.

La debilidad estructural de la confianza es abrumadora. Un estudiante intenta explicarla así:

“Los profesores no tienen más confianza con los alumnos porque lo ven con una educación antigua. Debe ser eso”.

La realidad es, por supuesto, más compleja; pero este adolescente no deja de tener mucha razón. Un profesor complementa su punto de vista explicando el papel de la confianza en la educación ciudadana:

“Orientándolos, también con ejemplos que nosotros mismos podemos dar, yo creo que sí orientándolos, conversando con ellos, cómo deben ser, qué es lo que deben hacer y qué es lo que no deben hacer, para no estar después en arrepentimientos; en fin, sí se puede contribuir. Pero más que todo, para eso se requiere el diálogo y la confianza que exista entre el estudiante y el profesor”.

Un entendimiento particular de la confianza se expresa en este profesor. Muy marcada por un estilo de relación directiva por el que es uno el que dice lo que se debe hacer. Poco podrá avanzarse en esa dirección, que es la más seguida por quienes intentan cambiar. Pero el hecho de tomarla en cuenta ya es algo.

CAPÍTULO V

EL SUJETO

EBEINTE V ΓV FRENTE A LA INSTITUCIONALIDAD



Los colegios son organizaciones educativas marcadas por largas y distintas tradiciones que se aglutinan y conforman lo que llamamos *cultura institucional*. Ella genera roles, jerarquías, reglas, pautas, derechos, obligaciones, rutinas y hábitos. Tiene el poder de reorganizar el tiempo y el espacio, regular las relaciones y conflictos, mandar sobre los cuerpos y el sentido común, crear símbolos y valores. Todo esto, supuestamente, en consonancia con sus fines educativos.

La escuela, lo hemos venido repitiendo, constituye una pequeña sociedad que guarda un paralelismo con el mundo externo. Allí no solo se vive una experiencia de convivencia, sino también una de incorporación y ajuste a estructuras altamente organizadas que condicionan nuestras formas de hacer, actuar, pensar, sentir y conocer en el mundo. Formas que, necesariamente, se instalan en una perspectiva democrática o no democrática. Formas que afirman el pluralismo, la libertad, la igualdad, la justicia y la solidaridad, o que sustentan la intolerancia, la dominación, la desigualdad, la injusticia y el egoísmo.

Por cierto, nuestras y nuestros adolescentes no ingresan a una institución nueva cuando pasan a la Secundaria. Conocen y han vivido durante 6 largos años la llamada escolarización. Pero con el paso a la Media sus modos de percibir y vivir la institución empiezan a modificarse, en algunos casos, o a consolidarse, en otros. Ya no son los niños y las niñas que obedecen todas las órdenes y las normas. No todo lo que dice la profesora o el director aparece como la verdad. Su experiencia de vida se ha ampliado. El colegio y la casa no son todo. Han accedido a otros espacios reales o virtuales a través de su participación en organizaciones juveniles, otros espacios formativos, los medios de comunicación o el trabajo. Los comportamientos y las actitudes de las personas adultas se

juzgan de otra manera. Su identidad se afirma y requieren de autonomía. Sus intereses se expresan en mayor o en menor grado. Su necesidad de experimentar presiona sobre las estructuras rígidas del colegio.

La institucionalidad escolar representa, de alguna manera, el papel del Estado en tanto dador de un marco legal y de un orden que regula la vida social. Un orden que no surge del entorno familiar, cercano y fácilmente comprensible para las y los estudiantes, sino de un entorno no familiar, lejano y difícil de entender.

Los centros educativos, todos lo sabemos, forman parte de un sistema mayor llamado *sistema educativo*, articulado a través de una serie de instancias burocráticas y una densa normatividad. Los colegios no tienen una autonomía real frente a este sistema; más bien, asumen una estrecha dependencia con él, tal como dice un profesor:

“La 016 es una resolución que da autonomía a los planteles. Creo que tiene ese objetivo para mí; pero que, lamentablemente, por muchos motivos seguimos tan dependientes de la departamental... Y esa misma dependencia hace que estemos preocupados por lo que nos dirán las autoridades superiores”.

Este único dato de la realidad echaría por los suelos el símil que pretendemos establecer entre institucionalidad escolar y Estado, pues uno de los rasgos característicos del Estado moderno es la soberanía, al menos desde el punto de vista de la teoría política. Y aunque podríamos asumir que los colegios, en realidad, están más cercanos a la figura de un virreinato que a la de un Estado moderno en materia de dependencia de una entidad superior, vamos a quedarnos con la imagen de un Estado dependiente.

El colegio, como espacio institucional, puede brindar a estos y estas adolescentes la oportunidad de empezar a interactuar con una red normativa cuya legitimidad y validez está sustentada —o no— en las aspiraciones de toda la comunidad educativa y porque afirma o no valores propios de la democracia. Su relación con esta institucionalidad las forjará como ciudadanos o como súbditos; sujetos de derecho plenos u objetos de la dominación. Puede ofrecerles o negarles la experiencia de reconocerse como individuos, vivenciar sus derechos, expresar sus ideas, afirmarse como sujetos de conocimiento y abrir, de esa manera, el espacio de lo público para forjar una experiencia de formación ciudadana.

Los capítulos anteriores han dado cuenta de distintos aspectos que definitivamente tienen que ver también con la institucionalidad escolar en tanto procesos

y mecanismos que se generan en la convivencia. Aquí vamos a aproximarnos a la institucionalidad desde una visión que insiste en la percepción de los actores, pero que se centra en lo institucional en tanto figura de microestado que brinda el marco en el que se desenvuelve la vida de las y los adolescentes del MAJS.

EL PDI: UNA OPORTUNIDAD PERDIDA

A pesar de la existencia de la Resolución Ministerial N° 016, del año 1996, los colegios siguen manteniendo una estrecha relación de dependencia con las instancias administrativas del sector Educación. Dependencia que muestra el poder de las inercias más conservadoras de un modelo burocrático y que expresa también la debilidad de un tipo de autonomía restringida.

En ese contexto, los colegios han ido formulando su Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), concebido como un instrumento estratégico para el progreso del centro educativo. En el año que la directora del MAJS asume la dirección, se diseña el PDI:

“El PDI lo hemos elaborado en el año 98 que tiene una proyección hasta el año 2002. Entonces, estamos dentro de ello y el Plan Anual de Trabajo es de corto alcance. Tenemos en base a ese documento al elaborar el Plan Anual de Trabajo”.

Sin embargo, pocos maestros y pocas maestras conocen el PDI del MAJS. Y aunque la directora lo atribuye a:

“la indiferencia y apatía de algunos de ellos”,

y el coordinador de OBE señala que:

“Muchos docentes no conocen quizás porque este PDI requiere de un mayor compromiso de las personas, un poco de identificación, de desprendimiento para poder ejecutar un excelente PDI”,

lo cierto es que, como ambos reconocen y la directora señala:

“Solamente hemos trabajado un grupo de profesores quienes, de manera decidida, han apoyado en la elaboración de este documento a pesar que se les ha invitado. Se han disculpado indicando que no tienen tiempo, a pesar

que, en un principio, hemos trabajado todos en conjunto. Y a la consolidación de todo el trabajo el PDI lo he elaborado sola. Pero con conocimiento de los miembros directivos y la participación de 5 profesores: de Educación Primaria, 2, y de Educación Secundaria, 3 profesores”.

Como se aprecia, la participación del profesorado del MAJS en el PDI ha sido mínima. Mal comienzo para un PDI cuando se pretende tener como base “participar creativamente en la construcción de una sociedad democrática”. Las y los docentes que participaron de la comisión que elaboró el PDI:

“No fueron elegidos democráticamente, en una asamblea; sino la señora directora creyó por conveniente que determinadas personas le podían dar ciertos alcances, sobre todo la creatividad para poder aplicar en este plan de trabajo pero que seamos nosotros producto de una elección en forma democrática, no; sino a decisión personal”.

La elaboración solitaria del PDI por la directora aparece explícitamente cuando, en determinados fragmentos del texto, se escribe en primera persona:

“En mi centro educativo no se elabora los medios didácticos”.

En relación con las y los estudiantes, tampoco conocen el PDI. No saben de su existencia. Y no es de extrañar. Ellas y ellos, al igual que sus madres y padres, no han tenido ninguna participación en su elaboración.

En general, el alumnado ignora la existencia de la mayoría de normas que rigen la institución escolar. Y cuando conocen alguna de ellas, como el reglamento interno, desconocen sus contenidos.

El Proyecto de Desarrollo Institucional representa un esfuerzo por esbozar las grandes orientaciones para el MAJS en los próximos años; sin embargo, falla tanto en su modo de elaboración como en la formulación de sus lineamientos y la definición de estrategias. Sobre lo primero, ya hemos indicado la no participación de la mayoría de los agentes de la comunidad educativa. En cuanto a los lineamientos, que consideran los fundamentos teóricos, la visión y la misión del colegio, apreciamos grandes debilidades. Por un lado, gran parte de este ítem está dedicado a la normatividad vigente en el sector. Los fundamentos pedagógicos y axiológicos aparecen formulados de una manera bastante escueta, vaga y confusa. No llegan a expresar una reflexión propia de la institución ni a definir su perfil.

Por otra parte, como núcleo de la visión del colegio se coloca a la infraestructura, atribuyéndole una capacidad para apuntalar el posible mejoramiento de la calidad educativa. Como se verá más adelante, esta centralidad de la infraestructura para la educación es, extraordinariamente, una convicción de toda la comunidad educativa. Y, además, se le atribuye toda suerte de usos y objetivos. Aparece como fin del centro educativo, como condición básica de la educación, como estrategia para el control de la disciplina, como fuente de identificación con el plantel, como aspiración del profesorado, etcétera, etcétera.

La misión del colegio alude, en primer lugar, a una estrategia más que a un propósito de la institución:

“Promover la capacitación del personal docente, administrativo y APAFA a través de convenios con instituciones que permitan llevar a cabo eventos como talleres, seminarios de actualización e innovación pedagógica”.

Y, en segundo lugar, se refiere, no sorprendentemente y una vez más, a la infraestructura:

“Propiciar la participación integral de la comunidad educativa e instituciones gubernamentales y privadas en el mejoramiento y culminación de la infraestructura del centro educativo”.

Aparece así un primer déficit en el PDI: la dificultad de precisar los propósitos de la institución, lo que expresa la falta de reflexión y debate compartido por toda la comunidad educativa y una inadecuada orientación por parte de la entidad que acompañó el proceso de elaboración del Plan.

Tampoco se acierta en el diagnóstico estratégico, que, además de las debilidades conceptuales de su elaboración, expresa, por un lado, los prejuicios del profesorado sobre el origen social y cultural del alumnado y su situación económica; y, por otro lado, condiciones sociales que están más allá de las posibilidades de intervención del colegio.

Dentro del conjunto de problemas priorizados en el PDI que se refieren propiamente a la labor educativa están el bajo rendimiento escolar, la falta de techado de las aulas y la ausencia de capacitación y actualización docente en la modernización educativa, el pandillaje y el embarazo adolescente.

La propuesta pedagógica se ubica en un “debe ser” que asume las nuevas orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación. Lamentablemente, no

ES FUNDAMENTAL QUE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS CUENTEN CON PROYECTOS EDUCATIVOS, CURRÍCULOS Y PLANES ANUALES ARTICULADOS QUE PERMITAN UN ADECUADO ACCIONAR Y LA INTERVENCIÓN DE LOS DIVERSOS NIVELES DE GESTIÓN LOCAL, REGIONAL Y NACIONAL, MEDIANTE NORMAS PERTINENTES Y ACOMPAÑAMIENTO CONTINUO.

presenta las estrategias a través de las cuales se plasmará este ideal con el que se busca que el alumno sea creativo, transformador, participativo, crítico, consciente, se acepte a sí mismo y vivencie valores.

De los proyectos de innovación formulados en el PDI, el único que se ha desarrollado hasta fines del 2000 es la formación de la Defensoría Escolar.

De lo presentado, lo más relevante con respecto al PDI es su irrelevancia para la vida institucional del centro educativo. La inversión de tiempo de quienes lo elaboraron no ha tenido sentido, en la medida en que no es conocido ni tomado en cuenta por lo menos en la planificación anual por quienes sí lo conocen. La misma directora, al ser interrogada sobre los ejes centrales del PDI, no los recuerda:

“Bueno, en este momento no recuerdo todos los puntos que hemos tenido que ver desde el año ‘98”.

Obviamente, es difícil que recuerde algo que no guía el trabajo cotidiano de su institución educativa. Y es lamentable que aquel instrumento que podría ofrecer, justamente, la posibilidad de construir una identidad propia para el colegio y expresar las aspiraciones de los miembros del centro educativo se haya convertido en un documento burocrático olvidado en la oficina de la directora y en la biblioteca.

La impresión que nos queda es que el PDI no tiene ninguna importancia para el centro educativo, es decir, para sus actores. El colegio sigue su vida normal con o sin PDI. No hay diferencia alguna entre tenerlo o carecer de él. Aún no es visto como una necesidad. La dirección se ha apropiado del lenguaje de la nueva gestión educativa, pero la práctica se desarrolla según los cánones tradicionales.

Esta referencia del coordinador de OBE expresa con claridad la suerte del PDI en el colegio estudiado:

“Conocen de su existencia; conocen que se ha elaborado; conocen que ha sido redactado, pero no saben si se ha cumplido. Muchos de ellos no saben si eso sirve o no sirve para el desarrollo institucional o qué importancia tiene dentro de la institución. Muy pocos saben, y si lo saben, saben la teoría y no se comprometen a que eso se desarrolle”.

PLANES: LO QUE EL VIENTO SE LLEVA

Cada verano, durante el mes de marzo, las y los docentes se reúnen, como ocurre en cualquier centro educativo del país, para elaborar o reformular su plan anual. Este plan anual, según consta en el documento del mismo, es:

“Un documento de gestión institucional planificada que hará posible realizar los trabajos previamente previstos y en forma ordenada y coherente con la finalidad de alcanzar las metas y objetivos del plantel”.

Su diseño está normado desde hace muchos años, y el profesorado debe participar en su elaboración. La metodología de trabajo la explica la directora:

“Se solicita a cada asesoría... Las asesorías no existen presupuestadamente, sino son asesorías de buena voluntad... Algunos docentes cogen y ellos, previa conversación con los profesores, presentan sus planes específicos donde me comunican un conjunto de actividades; tanto en el aspecto pedagógico, en el aspecto de actividades culturales, sociales, etcétera. Y sí, se tiene que tocar a todos los niveles tanto Primaria y Secundaria. Entonces, lo consideramos en el Plan Anual del Trabajo conjuntamente con la intervención del Consejo Directivo de la APAFA y los administrativos, o sea, todos entramos a detallar esta elaboración y previa aprobación de toda la asamblea”.

Sin embargo, en la práctica las cosas no ocurren así. Un profesor de Matemática señala:

“Por algunos problemas que se suscita en el centro educativo, nosotros un poquito que hemos distanciado. Trabajamos individualmente. Yo este año voy a trabajar con cuarto y quinto. Yo he hecho mi programa y, de todas maneras, siempre hay una coordinación. Ya no como antes. Hemos bajado bastante”.

Una profesora de Ciencias anota:

“En cuanto a las áreas de Ciencias, la única que toma las decisiones aquí en nuestro centro es la jefa de Laboratorio. Como la directora la apoya y ella dice que

tiene grandes proyectos para Laboratorio... y aparte de eso, como es profesora de confianza de la directora, me supongo que ella presentará el plan de Ciencias... como todos los años, es lo mismo, porque ella lo único que dice es solamente que va a haber concurso de Química o concurso de Biología. No sé... Todavía no nos ha hecho conocer a nosotros. No sé a qué proyecto se referirá. No nos ha reunido porque para ocupada”.

Como se aprecia, la elaboración del Plan está afectada por las tensiones y diferencias existentes entre las y los docentes. Se cumple por obligación. Sobre la formulación del Plan 2000, un docente de Lenguaje dice:

“No fue como el año pasado; el año pasado lo hemos hecho más detenidamente, analizando punto por punto nuestro trabajo. Esta vez no, esta vez simplemente se dio una lectura y se aprobó sin discutir mucho. No hubo ninguna evaluación”.

El coordinador de OBE también critica la forma en que se realiza la planificación:

“Nos falta la seriedad del caso. No lo evaluamos en forma concienzuda. Reconozco que no lo evaluamos. Ni siquiera asumimos la responsabilidad determinada de que quién va ejecutar una determinada labor; ni en la evaluación, a veces, por la premura del tiempo del día, inclusive, de nuestra jornada laboral. Estamos aprobando a veces a la apurada. Ni siquiera reflexionamos por qué no lo hemos cumplido y si lo hemos cumplido ‘si está bien o no’. Esas cositas se dan. Se hace, ¿cómo decirte? Se lee el problema planteado dentro del plan de trabajo y, en forma suelta, decimos ‘que siga o que ya no siga’. Esa es la evaluación que hacemos al vuelo de pájaro, como se dice, pero no nos detenemos para analizar en forma consciente”.

A diferencia del Proyecto de Desarrollo Institucional, los planes anuales de trabajo sí se ejecutan, aunque de manera bastante parcial. Es interesante notar que solo se realizan las actividades rutinarias de todos los años, como la juramentación de policías escolares, la formación de brigadas de Defensa Civil, la designación de coordinadores de área y de tutores, los concursos internos de poesía o matemáticas, charlas sobre drogadicción, repintado de fachadas, festivales de teatro, campeonatos deportivos, etcétera; es decir, todas aquellas actividades que no tienen relación con los problemas centrales del colegio ni con los objetivos prioritarios consignados en los planes, como mejorar la calidad educativa, implementar los nuevos currículos, capacitar al profesorado, elevar el índice de promoción escolar, apoyar a los educandos más pobres, etcétera.

Y estas últimas labores no se pueden hacer porque la reflexión de las y los docentes se queda siempre en diagnósticos que aluden demasiado a un contexto imposible de manejar y determinante de todas las dificultades que se presentan en el colegio. No se dialoga en torno a mecanismos y estrategias de mejoramiento educativo. No se discuten alternativas.

El plan de estudios carece de identidad propia, y el profesorado no expresa muchas expectativas hacia él. El siguiente docente lo expresa con meridiana claridad:

“El Plan Anual de Trabajo es en función al centro educativo. Es de repente un documento donde ve la marcha institucional del colegio”.

“Es en función al centro educativo”. El tono de su voz expresa una cierta distancia de sus intereses. Lo que sí le parece importante al docente es el reglamento interno:

“Lo que ve en beneficio, de repente, del docente será en el Reglamento Interno que hoy día recién lo vamos a tratar, porque hoy día a las 9:00 de la mañana tenemos reunión de la misma manera. Es otro documento importante. Nosotros vamos a ver de qué forma superar los problemas del año pasado o agregar algunos puntos o desagregar algunos puntos y para esto estamos nuevamente reunidos los tres turnos para desarrollarlo el día de hoy”.

Por supuesto, el reglamento tiene que ver con el profesorado. Allí se plantean sus derechos y deberes, las sanciones y las faltas. Un asunto bastante más delicado debido a la tensa y conflictiva relación que mantiene un sector de docentes con la autoridad escolar.

Hemos visto que el Plan de Trabajo se elabora sin una discusión importante entre los maestros y las maestras. Se abordan más bien cuestiones operativas para solucionar problemas más sencillos de resolver. Un docente cuenta:

“Solamente he apoyado una idea que surgió y que parece que servirá a todo el colegio: una pollada que vamos a organizar a nivel del colegio. No he planteado ninguna idea”.

Una pollada, un desfile, una visita. El Plan Anual de Trabajo es fundamentalmente una programación de actividades que se consideran ya parte del repertorio de las cosas que siempre hay que hacer en el colegio. De ahí que lo nuevo, como el Municipio Escolar, no se incluya.

En ese sentido, sorprende que el Plan de Trabajo del 2000 no incorpore nada sobre el Municipio Escolar, a pesar de la importancia que varias y varios docentes dicen asignarle, incluyendo la propia directora. Ni siquiera algún miembro del equipo asesor del Concejo Estudiantil plantea que se tome en cuenta a esta instancia en el nuevo año. Sin embargo, un buen número de docentes entrevistados señala que el Municipio Escolar sí ha sido considerado en el Plan 2000.

Este olvido involuntario revela algo. Por un lado, puede expresar una inercia en el quehacer cotidiano de las cuestiones formales del colegio. Pero, por otro lado, podría dar cuenta de una debilidad en la visión educativa. Se habla de contribuir con una sociedad democrática, pero se olvida plantear el cómo. Más optimistamente, podríamos pensar que, en la medida en que el profesorado comprende que los planes anuales son casi un saludo a la bandera, las actividades del Municipio Escolar tienen su propio espacio de planificación.

La puesta en operación del Plan Anual tiene un curso sinuoso por el que son las cosas principales las que van quedando de lado: supervisión educativa, capacitación docente, programación de las unidades de aprendizaje. Su realización tiene un ritmo laxo; tan laxo que a veces se incumple o, cuando se cumple, en varias ocasiones carece de la calidad necesaria:

Dos profesoras se muestran resentidas por haber sido citadas sorpresivamente por la directora ante las dos secciones de quinto de Secundaria. Allí, ella ha pedido a las alumnas y alumnos que hagan una evaluación del trabajo de ambas profesionales. Las y los estudiantes han expresado sus críticas al desempeño de ambas docentes, señalando sus debilidades. Ellas expresan que lo que más les ha molestado es la forma precipitada e inusual en la que se ha desarrollado esta evaluación.

A pesar de que la directora tiene como foco de su trabajo la gestión administrativa, desafortunadamente, invierte su tiempo principalmente en los aspectos menos importantes pero más permanentes de la administración. Las exigencias de la actividad cotidiana superan toda la previsión y la racionalización de los planes de trabajo.

REGLAMENTO: PARA CONTROLARTE MEJOR

El reglamento interno del colegio:

“[...] norma los aspectos académicos, administrativos y la vida institucional del colegio estatal Mariscal Antonio José de Sucre de acuerdo con las normas y disposiciones vigentes”.

De ahí el enorme interés de las y los docentes por participar de manera activa en la formulación de un documento que tiene influencia directa y global en su desempeño laboral, tal como señaló un docente en el acápite anterior. En efecto, la elaboración del reglamento congrega a la mayoría de docentes. Es también una oportunidad en la que maestras y maestros de uno y otro lado de los conflictos institucionales miden sus fuerzas. Allí la directora intenta ajustar todas las tuercas que todavía considera que se encuentran flojas:

“¿Estamos en matrícula de Secundaria? Tengo que informarles que ha pasado un hecho. Un padre se presentó para matricular a su hijo. En su libreta aparece aprobado y en el material aparece con siete cursos. El chico se quedó con la libreta. Lamentablemente, lo que falta es cumplir con nuestras funciones. Vamos a tener que cambiar este inciso. Se va a tener que verificar la firma y con el acta promocional. Se está pidiendo constancia de promoción”.

Ella es quien, fundamentalmente, propone los cambios del nuevo plan. Son generalmente precisiones y ajustes en las medidas de control. Un punto que genera reacciones es la referencia a que el docente debe venir al colegio en estado ecuánime:

- Directora: Yo he comprobado... con referencia de alumnos, de niños. [La señora usa un tono que denota alarma.]
- Profesor [en tono de broma]: Con tufo.
- Profesor: Con turrón.
- Directora: El año pasado he sido tolerante.

En varias ocasiones, las y los docentes se oponen a algunas medidas propuestas. Por ejemplo, al pedido de tres fotografías al alumnado en la matrícula:

- Profesor: ¿Por qué se pide tres fotografías?
- Directora: Son para ficha de matrícula, Municipio Escolar y carnet de biblioteca.
- Profesor: ¿Por qué no se utilizan las mismas fotos? Los padres de familia no pueden hacer esos gastos.
- Directora: El carnet genera ingresos para mantenimiento de la biblioteca. Lo manejan los responsables. Solo se puede exigir en la matrícula. En otras épocas es imposible. Hay que educar la consciencia de responsabilidad de

LA DISCIPLINA HA SIDO ENTENDIDA EN EL SISTEMA ESCOLAR, FUNDAMENTALMENTE, COMO UN MECANISMO DE REGULACIÓN Y CONTROL DE LA CONDUCTA DEL ALUMNADO, CONDUCTA QUE ESTÁ REFERIDA SOBRE TODO AL “BUEN COMPORTAMIENTO”, PERO TAMBIÉN AL CUMPLIMIENTO DE NORMAS COMO EL USO DEL UNIFORME, EL CORTE DE PELO Y LA PUNTUALIDAD.

los padres. Antes no se pedía. ¿Por qué ahora se está problematizando? [La profesora expresa su fastidio en el rostro y el tono de voz.]

El profesor insiste con su preocupación por los costos. Pide que se haga resellado de fotos como en la universidad, para darles facilidades a las y los alumnos.

La directora termina el debate sobre el punto hablando con tono firme:

—Directora: En las normas está bien claro. Son tres fotografías. Nuestro colegio es diferente a otras realidades. No se les está cobrando nada. Pasado el tiempo de matrícula, los padres no colaboran. Tenemos que ser realistas. El hecho de pedir fotografías tiene su fundamentación.

La directora apela a las normas para validar su opinión, pero no siempre se puede valer de ellas. Hay docentes que las conocen muy bien:

Un docente pide que se explique cómo se realiza la contratación de nuevos maestros y maestras. La profesora explica cómo se ha dado el proceso. Otro docente reacciona:

—Profesor: Dice [la norma] que el profesor de la comisión de contratación debe ser de la especialidad.

—Directora: Dice el más antiguo.

[Se revisa el manual de funciones y se verifica que el profesor tiene razón. La directora no se da por vencida]:

—Directora: Profesor, ¿usted viene cuando se le llama en vacaciones? He trabajado con los docentes que están a mi lado.

El reglamento es, básicamente, un instrumento de control y de vigilancia, tanto para la directora como para las y los docentes. Es la medida para evaluar los cumplimientos de los deberes y la sanción de las faltas. Su importancia parece centrarse en estos puntos, pues cuando el subdirector indica que van a entrar en el título referente a derechos, deberes, faltas y sanciones, dice:

Subdirector: “Entramos a la parte central”.

El conocimiento del reglamento no solo se toma en cuenta para mantenerse dentro de las normas, sino también para saber cómo evadirlas con astucia. El lugar que ocupa en la cultura institucional del colegio revela una característica importante de esta: su apego formal a la normatividad. Un apego que, más que convicción, expresa, por una parte, desconfianza en las personas, desconfianza en la profesionalidad del docente, desconfianza en el autocontrol y la autonomía moral como mecanismo de desarrollo personal y convivencia armónica. Y, desde la perspectiva de las directoras y los directores, expresa una necesidad de anclaje de una autoridad que siempre aparece cuestionada y vulnerable y, del lado del profesorado, manifiesta una necesidad de protegerse de los excesos, reales o imaginarios, de la dirección. En ambos casos, el reglamento aparece como un instrumento formal y necesario que permite el establecimiento de un cierto orden.

Orden que, aparentemente, no puede dejar escapar ningún detalle. Esto se verifica en cierta tendencia a reglamentar todo, incluso aquello que podría darse por sobreentendido. Por ejemplo, en él se incluye a la virgen patrona del centro educativo.

En cuanto a la experiencia de las y los estudiantes con el reglamento interno, podemos afirmar que tienen un conocimiento vago y fragmentario de él. No se les entrega. Solo en una ocasión el alcalde del Municipio Escolar leyó un fragmento sobre los derechos y deberes del estudiantado durante una formación, y la atención fue escasa. Quienes tienen algún interés particular pueden acceder a él en la biblioteca o en la propia dirección.

Definitivamente, no se les facilita el acceso a él. No se plantea como una necesidad hacerlo. No lo conocen. Solo escuchan referencias al reglamento en determinadas ocasiones en que el profesorado les recuerda ciertas normas como el uso del uniforme, el respeto a los profesores y profesoras o la evaluación. Solo en aquellas ocasiones en las que se transgrede la norma, las y los estudiantes se “informan” acerca de su reglamento.

En él, el énfasis está puesto más en los deberes del alumnado que en sus derechos. Señala con precisión 11 deberes que están obligados a cumplir y reconoce apenas 3 derechos:

- Recibir formación integral en cada grado de estudios, así como los servicios de orientación.
- Ser tratado con dignidad y respeto.
- Recibir estímulos en mérito del cumplimiento de sus deberes.

En realidad, ocurre que el reglamento recorta los derechos a los que están facultados niños, niñas y adolescentes de acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño de 1990 y a los que está obligado a hacer cumplir cualquier director o directora. De esta manera, el reglamento también revela su gran distanciamiento con el discurso de los derechos que tanto parece ser alentado desde la dirección.

Finalmente, ante los ojos de los alumnos y las alumnas el reglamento aparece, básicamente, como un mecanismo de control y sanción que está por encima del disciplinamiento cotidiano ejercido por las maestras y los maestros, que escapa de todo control y está legitimado por la práctica. El reglamento se visibiliza por lo general cuando se da un caso grave, para determinar la respectiva sanción. Aun así, es preciso reconocer que cada vez se lo está tomando más en cuenta para reclamos del alumnado, generalmente asociados al cumplimiento de determinadas normas vinculadas a la evaluación o al reconocimiento de sus derechos:

“Derechos sí tenemos, porque en las normas del colegio tenemos tanto derechos como obligaciones que cumplir y respetar”.

El origen del reglamento interno, su legitimidad, su utilidad o cumplimiento no son puestos en cuestión por el alumnado. Forma parte de ese mundo en el que las y los estudiantes no participan. En el ordenamiento estamental de la escuela, corresponde a las cosas que tienen que ver con las profesoras y profesores o con la dirección.

RÉGIMEN DISCIPLINARIO: ¿EN TRANSICIÓN?

La disciplina ha sido entendida en el sistema escolar, fundamentalmente, como un mecanismo de regulación y control de la conducta del alumnado, conducta que está referida sobre todo al “buen comportamiento”, pero también al cumplimiento de normas como el uso del uniforme, el corte de pelo y la puntualidad.

La eficacia de la disciplina ha sido atribuida a una rigurosidad en la aplicación de las normas y a una vigilancia permanente sustentada en el miedo. El castigo es la herramienta más común de este aparato de coerción y represión.

En tanto sistema de represión, ha tenido siempre como marco de referencia a los reglamentos internos, pero, en la práctica, ha estado sujeto a las arbitrariedades y abusos de docentes, personal directivo y auxiliares. Es sabido que han existido y existen docentes que aplican medidas disciplinarias que atentan contra

la dignidad de niñas, niños y adolescentes, y que se constituyen en formas de maltrato prohibidas por la ley. La cultura del maltrato a la infancia ha marcado las relaciones educativas en los colegios.

Sin embargo, en los últimos 20 años se viene impulsando una corriente importante y permanente que busca transformar esta situación. La firma por el Perú de la Convención de los Derechos del Niño puso un fundamento jurídico de mayor relevancia para el avance en el campo de la protección de los derechos de niños y niñas.

El colegio MAJS no ha estado al margen de este proceso. El ingreso de la actual directora tuvo como una de sus más explícitas banderas la defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes, y ello ha dado pie a un paulatino cambio en la política disciplinaria del centro educativo:

“Desde el momento en que yo llegué a este colegio he pedido a los docentes encargados de mantener la disciplina y a los señores auxiliares, inclusive, a los profesores, de que con la fuerza física no se logra... o con el castigo físico no se logra nada bueno, porque los castigos traen mayores problemas. Entonces se les ha pedido, más bien, acercarse a ellos, a los alumnos más conflictivos; y conversar, tratar de llegar a ellos, de repente, convertirse en amigo de ellos. Refiriéndome al año pasado hemos logrado cambios de actitudes no 100% pero sí digo un 20%, 50%. Yo creo que es mucho, ¿no? Cambio de ellos porque, porque hemos tratado de acercarnos por medio de la comunicación constante, el diálogo. Y yo creo que practicando esto, esta actitud se puede lograr mejorar la disciplina”.

Las chicas y los chicos del colegio son los primeros en reconocer que ha habido cambios importantes. El teniente alcalde del colegio en 1999 dice:

“Los años anteriores, cuando llegué de otro colegio, para qué, no se respetaban [los derechos]. No había ese tipo de respeto. Por ejemplo, un auxiliar del Mariscal Cáceres se ha hecho trasladar aquí y, sin embargo, no estaba respetando los derechos de los alumnos, sino golpeaba y yo he visto eso y he sido uno de los testigos también. He visto como forma de castigo y eso me está incentivando por hacer algo por el bien de mis compañeros”.

Una alumna también reconoce los cambios producidos:

“En el segundo año sí fue muy estricta porque había un auxiliar, era un profesor que hasta golpeaba a los niños, pero de ahí ya no, porque le sacaron a ese profesor”.

Un alumno cuenta:

“Quizás antes, hubo un año... quizás hubo maltratos, pero a mí, especialmente, no me hicieron eso. Quizás algunos alumnos sí recibieron esos castigos, pero yo personalmente, nada que ver”.

Otra alumna de quinto de Secundaria también es consciente de los cambios:

“Ha habido malos tratos, pero últimamente está bien. En tercero nos trataban mal, pero ahora todo eso cambió”.

En efecto, la “política del golpe” se ha modificado. Como ya se ha señalado, el coordinador de OBE del MAJS representa con más fidelidad este intento de construcción de una disciplina distinta de la tradicional; aunque, como se verá más adelante, no se libra de ciertos esquemas tradicionales. Él considera que OBE es:

“Una oficina que debe de perdonar y debe de corregir, no una oficina para sancionar. Es una oficina abierta para todo el mundo; donde aquí no debe de haber una autoridad omnipotente, sino un amigo; donde los chicos ingresen a esta oficina con toda la alegría, con toda la voluntad de que aquí los van a recibir bien. Y eso es lo que estoy haciendo y lo estoy experimentando.

A esta oficina vienen todos los chicos de todos los grados, y esa es mi inquietud, darles un abanico a ellos, para que todos tengan la oportunidad de llegar a esta oficina y darles una oportunidad de yo ser amigos de ellos y que ellos sean amigos míos. Esa es la intención que yo tengo de OBE, a pesar de que se entiende, a veces, que aquí no deben de ingresar los chicos porque es una oficina. No, porque es un ingreso donde los jóvenes deben de llegar siquiera a algún maestro, porque todos los docentes deben de dar esa oportunidad a los chicos.

OBE debe ser así, dialogar, debe aceptar a los niños, deben de ser sus amigos aunque muchos lo tomen a mal, porque es su conceptualización de ellos, pero la mía, es esa: ser su amigo de los jóvenes, orientarlos, formarlos, mas no sancionarlos; que ellos solos se den cuenta, darles las pautas y que ellos tomen una decisión, la más correcta si es que ellos han cometido un error determinado”.

A su lado cuenta con el apoyo del instructor premilitar, quien, a pesar de una actuación ambigua y contradictoria, manifiesta:

“Los instructores, que antaño han estado acá, se han caracterizado por ser policías o expolicías, de repente, separados de su institución por diversos

motivos: indisciplina o faltas a su institución, y que no han tratado al alumno como un profesor, como un pedagogo, sino que han tratado al igual que un militar, al igual que prácticamente a un delincuente y han aplicado el golpe, la fuerza coactiva. Han aplicado diversos abusos que prácticamente los chicos no han soportado. Entonces la opinión misma de la comunidad se hizo sentir para que ese tipo de personas no deben venir, personas que abusan de los chicos, personas que prácticamente no conocen de educación. Deben venir personas que conozcan la pedagogía, la situación y la formación de los alumnos para poder trabajar con ellos. Porque es diferente trabajar con militares que con alumnos”.

A pesar de lo dicho por el instructor, muchas personas, entre madres y padres de familia, docentes y alumnas y alumnos, plantean sus preferencias por un militar en el rol de instructor. Un alumno, nada propenso al autoritarismo, afirma que preferiría un instructor militar:

“Yo creo sí, porque... Claro que a nadie no le gusta que fuera maltratado, ¿no?, o gritado por alguien, pero si es necesario, creo que yo aceptaría, ¿no? Porque todo se haría en orden y eso no fue lo único, sino que estarían formando una competencia más y habría una competencia en casi todos los colegios, ¿no? Estaría generando más, qué te digo, más conocimiento; y más... ver cada, con qué te digo, cada colegio formar más, más exigible, ¿no? En cuanto a la académica, en todos los aspectos”.

La situación del instructor es bastante complicada. Debe, por un lado, responder a la nueva lógica del respeto y el diálogo en la disciplina; pero, al mismo tiempo, se le exige hacer cumplir una serie de normas y formalidades que lo obligan a imponer, permanentemente, exigencias al alumnado. Estas obligaciones fuerzan la naturaleza propia de las y los adolescentes y su condición de sujetos de derechos. Son exigencias que no se ajustan al nuevo discurso que se impulsa.

El instructor sabe muy bien, y las y los docentes se lo hacen saber de inmediato, que la disciplina depende de él. Todos los ojos están puestos en su actuación. Y sus intervenciones pueden ser, a veces, semipolicíacas:

Ha aparecido una inscripción pintada en la pared delantera interior del colegio. Un muchacho, que está cerca de la escena de la falta, es señalado como el autor. El instructor discute acaloradamente con él. El alumno se defiende. Se acerca el coordinador de OBE.

—IPM: Te han visto... No tienes derecho a reclamar.

—Alumno: No, por Dios.

EL DISCIPLINAMIENTO TRADICIONAL SE HA PUESTO EN JUICIO —CON CONTRADICCIONES, PERO SE HA PUESTO EN JUICIO—. EL CASTIGO FÍSICO HA DISMINUIDO, ES MENOS VISIBLE; SIN EMBARGO, EL USO DE LA AGRESIÓN VERBAL, LAS AMENAZAS Y LAS REPRESALIAS A TRAVÉS DE LAS NOTAS SON PARTE DE LA PRÁCTICAS COTIDIANAS DE UN SECTOR DE DOCENTES.

[El coordinador de OBE y el instructor se acercan a mirar la pared]:
 —OBE: Si no ha sido, él sabe quién fue.
 —IPM: Este es el lapicero, la misma tinta, el mismo color.
 —Alumno: Yo no he escrito.
 —OBE: ¿No has sido? Entonces pasa. [Están en la puerta interna del colegio.]
 Va a mirar nuevamente la inscripción.
 [El instructor sube las gradas y el profesor de OBE va a hablar con él.]
 —IPM: Está fresquita [explica].
 [El muchacho es llevado a la oficina de OBE.]
 Un alumno que ha estado observando comenta:
 —Alumno: ¡Al chibolo le costó cadena perpetua!

El comentario final de este alumno refleja, de alguna manera, un punto de vista que expresa cierta exageración ante la reacción del instructor y el coordinador. Y, por otro lado, expresa una captación de los hechos como una pesquisa policial. De ahí su ironía con respecto a la “cadena perpetua”.

Así actúa el instructor premilitar: tiene una función casi policial. Las profesoras y los profesores más tradicionales le exigen más severidad; pero, en general, todo el profesorado le demanda el mantenimiento del orden. Y el mantenimiento de un orden que todavía no ha sido puesto en cuestión en el MAJS tiene sus costos y representa un obstáculo para la democratización del colegio.

En ese contexto, es comprensible que el auxiliar se convierta en el vigilante obsesivo y castigador. Ese es el rol que le asigna el colegio. El coordinador de OBE lo apoya permanentemente, pero le queda la parte simpática —dura, pero simpática— de entrar en un contacto más cercano con el estudiantado, de dialogar, de compartir sus problemas y orientarlos. A él no se le cuestiona el buen trato a las y los estudiantes, ni sus prolongados diálogos.

Es el instructor, pues, el que se encarga del trabajo sucio. Los y las auxiliares del colegio no colaboran demasiado con él. Un alumno dice:

“Los auxiliares casi no te dicen nada. Vienen a llamar lista. Apuntan así nomás. Más de eso, nada. Eso nomás. Viendo, anotándote. Con notas será pues. Eso nomás ahora”.

Su desempeño se circunscribe al pabellón que tienen asignado y, en cuanto a la disciplina, prefieren no entrar abiertamente en contradicciones con la nueva política disciplinaria del centro educativo.

Los cambios son lentos y, por supuesto, subsisten rezagos que se manifiestan más subrepticamente en las aulas, tal como reconoce la directora:

“Acá también se ha notado la participación de algunos docentes que practican la agresión, la agresión emotiva o psicológica más que nada que es peor que un castigo físico, y eso también estamos tratando de mejorar. Lo lamentable es que los alumnos hasta ahora en su mayor, no sé, no se abre, o sea, no son muchachos que confían en alguien porque temen la represión, ¿no? Temen la represión, pero con la presencia del Municipio Escolar yo tengo la certeza de que se va a ir mejorando esto”.

En efecto, las cosas van mejorando progresivamente. Sin embargo, permanecen estilos y prácticas de maltrato que, quizá por ser menos agresivos que los anteriores, parecen menos nocivos:

En el patio central del colegio, el profesor de Educación Física le suelta bastonazos a un muchacho que parece de tercero de Secundaria. Lo hace delante de un grupo de docentes que celebran con risas la actuación de su colega. Una y otra vez el profesor levanta el bastón de madera y lo descarga en las piernas del chico. Este está alerta a los movimientos del instrumento de castigo y trata de evitar, sin mucho éxito, los golpes. ¡Fuuaaa!, suena el bastonazo.

“¡Aaay! Ya no, profe”.

El profesor sonrío y busca dónde darle nuevamente, animado por las risas de sus compañeros de trabajo. El muchacho también sonrío nerviosamente, esperando que termine este juego perverso del profesor.

Un caso similar, pero mucho menos violento, se produce fuera del colegio.

Hay gran cantidad de estudiantes a la entrada del estadio de Ayacucho. Va a realizarse una actividad masiva por el Día del Libro. Las y los estudiantes del MAJS hacen cola junto a sus docentes. Uno de ellos se acerca a un grupo de chicos y le jala las patillas a uno de ellos. El profesor sabe que

está siendo observado por el investigador. Voltea hacia él y dice, sonriendo y con un tono que denota ganas contenidas:

“No puedo evitarlo. Me cosquillean las manos cuando veo que hacen algo”.

Este docente, al igual que el profesor de Educación Física, busca la aprobación de un otro —en este caso, del investigador— con su comentario. Es como si sintieran, a veces, la necesidad de un soporte ante la crisis de una forma de comprender y enfrentar el disciplinamiento escolar.

No deja de llamar la atención que solo algunas personas consideren que este tipo de hechos, en los que el golpe se combina con las risas, sea un acto de maltrato. Este tipo de castigos físicos son tolerados. Un chico de quinto explica:

“No, eso lo hace como... así jugando. Hay veces me tira palo. Hay veces. Pero eso es como jugando. A veces nos estamos portando mal y nos tira palo, pero eso es para nuestro bien”.

Otra chica de quinto minimiza los maltratos y castigos:

“No nos maltratan tanto, ni física ni psicológicamente. Solamente cuando nos portamos mal, nos gritan a veces; pero casi nada”.

Parece paradójico que este docente de Educación Física que golpea con el palo goce de mucho aprecio por parte del alumnado. Es frecuente verlo conversar amigablemente con sus alumnos entre bromas y risas. Un chico dice:

“Es más amigo. Es suficiente padre de nosotros como amigos. Es por eso. O le cuentas tus problemas y él te dice qué hacer. Te da soluciones: ‘Haz esto’. Y a veces te dice: ‘No hagas esto’”.

Su estilo alberga dos formas de relación aparentemente contradictorias pero que, de alguna manera, representan quizás un proceso de transición. Las y los alumnos reconocen esa dimensión cercana del profesor. Los palazos, casi siempre acompañados por sus bromas, no llegan a ser vistos como maltrato: “Se dan con buena intención”.

En realidad, es muy difícil cambiar una práctica de la noche a la mañana. Incluso las personas más agraviadas, es decir, el alumnado, suele manifestar su conformidad con la práctica de una disciplina rígida. Una chica de quinto dice:

“En años anteriores había un instructor, pero era bien recto. Ahí yo veía que la disciplina era un poco rigurosa y venían bien uniformadas, pero en estos últimos años las chicas vienen como quieren; los chicos con basta rota y no debe ser así en un colegio”.

Pero esta misma alumna aclara:

“No, yo no me refiero que si hay disciplina estricta... yo no me refiero a que expulsen o sancionen a los alumnos, sino que vengan bien vestidos o bien uniformados. A eso me refiero y que también haya respeto mutuo”.

Aunque hay estudiantes que justifican una disciplina rígida y tolerante con el castigo, la mayor parte de ellas y ellos prefieren, como esta adolescente, una disciplina exigente, pero comprensiva.

Lo que ocurrió en un aula de quinto con la profesora de Literatura podría representar este tipo de disciplina. Ante un conflicto, esto es lo que dice un alumno sobre su resolución:

“Por ejemplo, la profesora Lucrecia... ya que habíamos los dos, tanto la profesora como los alumnos nos llevamos bien en que en el aspecto del que la profesora solamente quería que escuchemos su clase y nosotros no podíamos ni movernos ni hacer así y llegamos a un mutuo acuerdo en que ambos... en que ambos estaríamos, estaríamos dispuestos a cumplir ese acuerdo”.

Al parecer, la profesora decidió actuar con más flexibilidad y los muchachos prometieron guardar un buen comportamiento durante las clases. Pero hay docentes que tienen mayor dificultad para aceptar los cambios. Un sector del profesorado, incluyendo auxiliares, muestra su desacuerdo, su desazón y confusión ante el cambio de orientación en la política disciplinaria:

“Yo saco mi correa ahora... pero ya no... hasta el anteaño pasado sacaba mi correa. Yo metía golpe a los alumnos: Sus ejercicios, señor.

‘No he hecho’ [me decía].

Al frente. Su ejercicio... Nada. Cinco alumnos. ¿Cuántos ejercicios eran? Cinco ejercicios, cinco latigazos ¡Pa, pa, pa!

Sabía dónde golpear. Nunca he recibido ni una queja, pero este año ya tenemos cuidado ya. De repente ahí con la Defensoría Escolar alguna cosa que hay... Entonces yo pienso, a veces, que los hombres tienen miedo a algún castigo físico o como le llamo yo... No, pues, un castigo físico fuerte, ¿no? Es un castigo físico, de repente, así... tenue, ¿no?... al alumno y él cumplía

su asignación. Ahora no, a un alumno indisciplinado:

'Sus ejercicios'.

'No he hecho, profesor'.

'¡Fuera del colegio!'.

'Gracias, profesor'.

Se va a estar deambulando, entra a clase, y así, más le tenemos fobia al alumno, ¿no? Yo pienso y digo, ¿no? ¿Cómo, cómo no quisiera... caramba... juntar a los padres de familia y decir... porque hay padres de familia hasta en colegios particulares que yo trabajo:

'Profesor, le autorizo. Este es mi hijo. Sáquele la mugre'.

¿Se da cuenta?, pero el profesor tampoco no se va a aprovechar para estar ¿no?, allí dando un maltrato físico fuerte, ¿no? También esto es maltrato físico, o ¿a usted qué le parece?, ¿o estoy equivocado? Esto acá, ¿no? Lo que hacen para a los alumnos... peor todavía es eso que echarle cinco látigos. En calor mandar a hacer ranas es maltrato físico. No sé, nosotros aquí estamos muy confundidos”.

El carácter pedagógico del castigo sigue estando muy fuertemente interiorizado en la cultura docente. Ponen como ejemplo su experiencia personal para justificarlo:

“Antes, bueno, de una a otra manera, como le dije, ¿no? De repente, por miedo al castigo, de todas maneras, cumplíamos con nuestras obligaciones. Y hoy en día, los jóvenes más bien no lo hacen. Este... confunden lo que les da sus padres la libertad. Ellos lo confunden con un libertinaje. Entonces encaminan un poco y descuidan lo que es elemental. Yo creo que para toda sociedad: el estudio.

Tuvimos... este... maestros... desde su apariencia personal, maestros que asistían con terno, bien rectos, o sea, no, no permitían, de repente, indisciplina dentro del plantel. Al mínimo error, castigo. No cumplías la tarea, castigo; o sea, todo era castigo. Yo creo que por eso, de repente, hemos... hemos tratado de esforzarnos a estudiar. De repente, como le decía enantes, ¿no? Por miedo al castigo de repente. Por otro lado, había cierta disciplina. Los colegios contaban con instructores. A lo menos, las grandes unidades, con instructores militares. Nos dictaban un curso de IPM, en la cual nosotros asistíamos los sábados, domingos y nos daban instrucciones militares, o sea, nos formaban a ese nivel. Con una personalidad, un carácter un tanto recto se podría decir, y nos formaban aparte de esto, en nuestra apariencia personal, porque estudiante que iba desordenado automáticamente era castigado por los militares mismos”.

Hay docentes que miran hacia el pasado con nostalgia. Recuerdan un tiempo en el que las alumnas y los alumnos estaban totalmente sometidos a la voluntad de las personas adultas. Un auxiliar también expresa su malestar:

“Ya no podemos hacerle nada a los alumnos porque a veces la corrección puede ir en nuestra contra. Que ahora con los derechos y que nadie los puede tocar, ellos se sienten confundidos. La directora les exige que mejore la disciplina, pero que no le levanten la mano a los alumnos. Hay cosas que se pueden conversar, pero en otros, el primer impulso es pegarles”.

Por un lado, se pone en evidencia una práctica disciplinaria anterior basada en el castigo y el golpe, porque al prohibirse el maltrato uno siente que no queda ya ningún recurso por aplicar. Eso puede significar que existía un único recurso para el disciplinamiento. En segundo lugar, se entienden los derechos de las y los estudiantes como un obstáculo para el funcionamiento de un régimen disciplinario. Respetar los derechos de unos es leído como una barrera. Y, en tercer lugar, aparece la dificultad de comenzar a entender la disciplina desde la clave del respeto a los derechos. El auxiliar parece preguntar al alumno: “¿Qué quiere, que respetemos sus derechos o que los disciplinemos?”.

De alguna manera, el disciplinamiento tradicional se ha puesto en juicio —con contradicciones, pero se ha puesto en juicio—. El castigo físico ha disminuido, es menos visible. Sin embargo, el uso de la agresión verbal, las amenazas y las represalias a través de las notas son parte de las prácticas cotidianas de un sector de docentes. Un profesor cuenta, mortificado, que:

“Muchos alumnos son maltratados por ciertos profesores que hablan vulgaridades y meten golpe”.

También un chico de quinto de Secundaria dice:

“Son malos. Por ejemplo, cuando yo tenía un problema en segundo año con un profesor, no me enseñó tercer y cuarto. Ahora en quinto me vuelve a enseñar y el profesor... no sé qué pleito hubo una vez y yo le dije ‘enseñe bien, usted qué hace ahí vagando’. Como yo vine con otra mentalidad, el profe se la agarró desde ahí. Recién me está pesando”.

La misma directora señala:

“Pero acá también se ha notado la participación de algunos docentes que practican la agresión, la agresión emotiva o psicológica más que nada; que es peor que un castigo físico. Y eso también estamos tratando de mejorar. Lo lamentable es que los alumnos hasta ahora en su mayor... no sé... no se abre, o sea, no son muchachos que confían en alguien porque temen

DE HECHO, SE DAN CASOS EN LOS QUE EL CRITERIO DE ELECCIÓN NO COINCIDE CON AQUELLOS QUE PLANTEA EL COLEGIO. AL PARECER, LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA DESIGNACIÓN DE LA POLICÍA ESCOLAR PERMITE A LAS Y LOS ESTUDIANTES ELEGIR A AQUELLAS CHICAS Y AQUELLOS CHICOS QUE CONSIDERAN QUE NO PODRÁN EJERCER UNA VIGILANCIA Y UN CONTROL ESTRICTO SOBRE ELLAS Y ELLOS MISMOS.

la represión, ¿no? Temen la represión pero con la presencia del Municipio Escolar yo tengo la certeza de que se va a ir mejorando esto”.

Sin embargo, al Municipio Escolar no se le ha asignado —ni ha asumido por iniciativa propia— ninguna función específica en relación con la disciplina, y tampoco se le ha estimulado a que cumpla un papel en la vigilancia de los derechos del alumnado o la denuncia de sus violaciones.

En general, las opiniones sobre el sistema disciplinario del MAJS son extremadamente variadas entre las y los docentes. Hay quienes piensan que:

“La disciplina actualmente está un poco descuidada. Yo entiendo por disciplina el cumplimiento de las disposiciones y las normas que emanan del Ministerio de Educación. La prueba de ello que usted puede ver es la forma de vestir de algunos alumnos como pandilleros de la calle. Tienen la basta rota. Bueno, felizmente, en el corte de cabello ya se ha corregido”.

Y, otros que piensan que:

“Ha habido un cambio. Antiguamente acá no existía un departamento de OBE, ahora sí existe. El coordinador de OBE es el que está poniendo la disciplina, la responsabilidad, el amor al estudio, al trabajo. Se controla desde el ingreso en la mañana, a las 7 a.m. los alumnos están ingresando, los que se demoran después 7:20 se quedan... pierden una hora de clase. Eso ha dado buenos frutos. El control está dando buenos frutos”.

También entre los propios alumnos y las propias alumnas las opiniones son divergentes. Hay quienes sienten que la exigencia se ha relajado:

“Ah, bueno, la disciplina no es tan exigente que digamos. Pero yo creo que en la disciplina los alumnos obedecemos un rato, pero luego ya no... Por un

tiempo nos exigen la disciplina, pero luego los alumnos creo que se olvidan y desobedecen lo que nos han dicho. Será por eso, creo que es un rato”.

Y, hay quienes piensan lo contrario:

“Ahora creo que este año la disciplina ha sido más fuerte, porque el año pasado cuando llegué no había tanta disciplina. Este año 1999 sí ha cambiado. La disciplina ahora sí hay. Todo ven. Cuando alguien en la calle a veces está peleando, las pandillas que hay acá en mi colegio, al toque se entera el profesor de OBE y los manda a llamar. Y, a veces, expulsan. Depende de la gravedad que sea. Este año ha cambiado la disciplina. No era tanto así”.

Un tercer alumno dice:

“Creo que la disciplina es bastante buena en comparación de otros centros educativos. Creo que también el colegio no es tan grande. Es pequeño no más, por ejemplo, a comparación del Mariscal Cáceres. En allá la disciplina es difícil de controlar por el tamaño del colegio, pero acá, como es pequeño, dos plantas nada más, creo que es más fácil de controlar. Yo creo que está bien la disciplina. Un poco más de libertad significaría más desorden. Los alumnos también cuando les das confianza, a veces, se pasan. Es que es una edad muy difícil y, a veces, malinterpretan las cosas y se van por otro lado”.

Un último alumno se queja de preferencias:

“Como le digo que hay mucha preferencia. Digamos, si un alumno viene con chompa de color... a otros sí le dejan entrar y a otros no los dejan entrar. Les quitan, les hacen problema. A otros les cortan el cabello y a otro no le cortan. No debe ser así. Si es que va a haber una disciplina, debe ser igual para todos”.

Mayormente, los estudiantes no expresan oposición frente a la necesidad de un régimen disciplinario; piensan que cumple una función importante:

“La disciplina es importante porque de acuerdo a ello nosotros podemos ordenarnos, saber lo que es justo y lo que es malo y bueno, si no fuera por eso creo que nunca nos corregiríamos y seríamos unos animalitos más”.

Pasando a otro punto, el castigo físico no ha sido siempre la única opción para el control del alumnado. Ha habido en toda época docentes que han optado

por mantener la disciplina a partir de lo que ellos denominan su “don de control”, su carácter o su autoridad. Así llaman al control que ejercen sobre su alumnado a partir de ciertos rasgos de comportamiento que caracteriza más permanentemente su relación con ellos y ellas: distancia afectiva, rigidez, voz de mando, relación vertical, inflexibilidad o dureza en el trato.

Un profesor, que más tarde será protagonista de un hecho de maltrato violento contra unos alumnos, dice:

“Debemos tener un don de personalidad, debemos tener buenos manejos o criterios un poco relativos a lo que se llama autoridad”.

Una colega, bastante menos drástica de lo que aparenta con sus palabras, opina:

“El carácter juega un papel muy importante porque de lo contrario no puedes controlar un salón; y son bravos los estudiantes acá, principalmente los varoncitos. Si se prenden de un profesor, lo hacen y para eso hay que tener carácter. Y de antemano ser profesor de la especialidad y conocer su área. Yo al menos soy de especialidad y conozco mi área, al menos pienso eso”.

Un colega será mucho más explícito en precisar en qué consisten las virtudes de un profesor con carácter:

“Yo no me alabo, pero yo sí, en sección en Secundaria, ¿no? Porque yo tengo... muchos dirán que el profesor tiene mal carácter, ¿no? Yo tengo mi carácter de respeto a mí. Mis alumnos me respetan. Yo entro al salón de clases. A mí me atienden mis alumnos, ¿no?

Personalmente, creo que sí es importante tener carácter y dominio del tema. Mi práctica docente ha sido así. Pero carácter en el sentido de saber manejar con flexibilidad reglas construidas socialmente. Sin embargo, se requiere también ser afectuoso, comprensivo, cercano, comunicativo, manejar metodología, etcétera”.

Cuando se le pide al docente definir con más precisión cómo trabaja la disciplina con su alumnado, dice:

“Yo entro a mi curso. Entonces... cuestión psicológica también, ¿no? Entro por vez primera, por ejemplo. Recién entro a esta sección, a mi clase. Los hago parar 5 minutos. Les indico ‘jóvenes, ustedes desde 7:30 hasta las 12:30 están sentados; se cansan de estar sentados, párense’.

Están parados los alumnos. Ahí empiezo a darles mis motivaciones, todo, ¿no?, o cualquier cosa... aspectos positivos más que nada, buen comportamiento, todo. Tomen asiento. Listo. Segunda clase, entro, entro o sea psicológico, ¿no?, entro a mi clase y tocan la puerta los alumnos, alguna cosa digo.

'No, el profesor me ha botado de la clase'.

'No, no. La próxima, dentro del salón están'.

'Jamás, profesorcito. Voy a ir un ratito al baño, por favor, discúlpeme'.

Entonces yo pienso que más o menos para que haiga... en clase me está preguntando, ¿no? En clase, simplemente, un buen carácter, ¿no?, al alumno y más que nada pues tener el dominio del tema. Si no hay dominio del tema los alumnos se te suben encima, se burlan del profesor y usted con qué moral usted va a controlar a esos alumnos. Yo pienso que cada profesor debemos tener esas ciertas cualidades, dominio de tema, buen carácter, y tener responsabilidad, ¿no?, y prácticamente pues tener buen comportamiento también”.

El profesor llama “psicología” a las estrategias de sometimiento que emplea con sus alumnas y alumnos. Amedrenta a sus muchachas y muchachos con su falta de tolerancia y su inflexibilidad. Tener carácter es ser capaz de dejar bien establecido que quien manda y tiene el poder solamente es el docente. A eso se llama tener carácter y, obviamente, es una excelente herramienta de control de la disciplina de la subordinación.

Hay alumnas y alumnos cuya visión de una figura con autoridad en el colegio calza perfectamente con la imagen dada por este docente:

“Bueno, ser, ¿cómo se llama?, ser de mano dura, hablar pues con voz fuerte, ser estricto, o sea, si dice una cosa... si deja una tarea revisar en la misma, en la clase siguiente, mmmm. Los alumnos van a hacerle caso... los alumnos van a hacerle caso porque van a tenerle miedo, pero más van actuar por miedo que por otra cosa”.

Sin embargo, a pesar de la eficacia aparente de este tipo de profesores, algo muy importante falla. El docente con carácter ni siquiera se da cuenta de la debilidad de sus planteamientos. Para él, la disciplina es una cuestión de control externo al sujeto. Por eso depende del carácter; porque una vez que el docente desaparece de escena, el alumno más pasivo puede sufrir una metamorfosis extrema:

“Yo siempre he comparado. En mi salón de clases, este alumno es bueno. En el recreo, uuufff, un demonio, un diablo, malcriado, grosero. Si yo a veces

digo, ¿no?, por eso vuelvo a repetir: la formación está de repente dentro del ambiente, en nosotros. Y fuera del colegio, de los papás”.

Contra este tipo de disciplina se expresan algunos docentes:

“No es una disciplina consciente. Los alumnos no se autodisciplinan. Está en base al castigo. Si no es físico, de repente, una represión moral u oral, ¿no? Amenazas, y lo mejor sería que sea consciente: ‘Me comporto bien porque tengo que comportarme bien’. No hay, creo, eso”.

Las consecuencias de este tipo de disciplina dan pie a que entre el alumnado se formen nociones de disciplina tan escabrosas como la que plantea la siguiente alumna al contestar a la interrogante sobre lo que es la disciplina:

“En que uno se debe comportar bien ordenadamente y que debe obedecer en todo lo que a uno le imponen”.

Una definición más cercana al sometimiento no la podremos encontrar, pero es realmente chocante que una alumna haya construido una noción de disciplina semejante. Es coherente con la lógica de la disciplina tradicional y exacta en sentido real a la del sistema escolar.

Las consecuencias de una concepción semejante son, preocupantemente, previsibles desde una perspectiva de formación ciudadana. Ella expresa una renuncia a nuestra dignidad como personas. Tira por los suelos cualquier posibilidad de ejercicio ciudadano. Nos coloca sin ninguna posibilidad de acción o reacción ante quienes tienen el poder. Es la profecía mil veces cumplida de la república vacía: sin ciudadanas y ciudadanos.

Otra chica, quejándose del mal comportamiento de ciertos compañeros y ciertas compañeras, dice:

“Bien, en parte está bien y, en parte, tal vez no se cumpla toda la disciplina, ¿no? Hay compañeros que no obedecen. Se sienten... ¿cómo le puedo explicar?, no quieren ser dominados por otros, ¿no?”.

De acuerdo con esta lectura, la indisciplina aparecería como un indicador de salud cívica desde una perspectiva democrática, ya que expresaría una voluntad de no dejarse aplastar por el poder del mundo adulto. Y, desde la perspectiva del colegio, un indicador de enfermedad institucional, producida por la lejanía existente entre el sentido de la escolarización y los intereses adolescentes.

En las opiniones de las y los estudiantes aparecen también expresiones, de alguna manera, más esperanzadoras. La misma chica de la cita anterior dice que la disciplina se debe basar:

“[...] en la confianza que uno le brinde; que le trata bien; que no lo trata como un autoritario. Lo tratan con una rectitud, pero a lo margen del autoritario sería”.

Otro muchacho dice sobre el significado de la disciplina:

“Ser disciplinado, tranquilo. Hacer cosas que no dañen a otro. Hacer toda la libertad, lo que sea, pero que no dañe a los demás”.

Las palabras de la última chica y del último chico no llegan a definir con precisión qué es la disciplina, pero el sentido se inscribe en un marco más abierto, menos represivo.

Lo real es que el MAJS vive un proceso de transición con respecto a su régimen disciplinario. Oscila entre lo más conservador y ciertos signos importantes de progresismo pedagógico.

Como dijimos en algún momento, aun las personas más comprometidas con los cambios no están al margen de la influencia de la cultura de la disciplina tradicional. El coordinador de OBE no ha escapado a la tentación de mantener una cierta red de vigilancia entre las alumnas y los alumnos con el fin de detectar a las y los más indisciplinados. Las y los estudiantes conocen de estos procedimientos y hacen referencia a la “lista negra” del coordinador:

“Pero sí creo que van a botar porque el profesor tiene una lista... El coordinador de OBE tiene una lista donde están chicos y ha dicho que el próximo año no los va a recibir”.

Efectivamente, el colegio no tiene como opción disciplinaria la expulsión. Procede de una manera menos visible. Las alumnas y los alumnos cuyas conductas son consideradas demasiado negativas son invitados a retirarse el siguiente año. Se les niega la matrícula. De esa manera se evita que el chico o la chica tengan dificultades de ser admitidos en otro centro educativo. La separación definitiva del colegio es una medida extrema. Siempre se intenta agotar todas las posibilidades de reorientación de las y los estudiantes:

EN GENERAL, LAS Y LOS POLICÍAS ESCOLARES NO EJERCEN UN CONTROL NI PERMANENTE NI EFICAZ SOBRE EL ALUMNADO. ES MÁS: FUERA DE LAS HORAS DE ENTRADA Y SALIDA, SE COMPORTAN COMO UN O UNA ESTUDIANTE MÁS DEL COLEGIO. MIENTRAS QUE EL INSTRUCTOR PREMILITAR, EL COORDINADOR DE OBE O ALGÚN AUXILIAR LES PIDAN SU INTERVENCIÓN, NO ACTÚAN FRENTE A “ACTOS DE INDISCIPLINA”.

“Siempre se le ha pasado algunas cosas, cosas pequeñas se las deja pasar, pero cuando ya son demasiado graves como acto de indisciplina, sustracción de cosas, roturas o malogradas de carpetas, pintadas de paredes, alumnos que tengan problemas de pandillaje, un grado alto; es decir, se les hace una observación bastante minuciosa y seguimiento, siempre conversando con ellos y dándoles el apoyo afectivo que ellos requieren”.

Se entremezclan prácticas tradicionales con intenciones de cambio. Las mismas formas marciales que aún persisten en el MAJS, visibles en las formaciones, los desfiles, las voces de mando y el lenguaje policial que emplea términos como “acciones disuasivas” y “antecedentes” contrastan con los intentos de optar por una disciplina basada en el diálogo y la confianza. El formato militar de la disciplina es difícil de eliminar. No se entiende otra manera de ordenarse que no sea bajo el modelo castrense.

El régimen disciplinario está profundamente encadenado a una idea de orden escolar. Mientras no se transforme la noción de orden, será difícil aproximarse a otro tipo de disciplinamiento. No basta la apertura a nuevos discursos, aunque ayuda mucho; es preciso también desmontar y construir un nuevo sentido de orden institucional. Justamente, será en una situación crítica en la que se podrá apreciar hasta dónde se ha avanzado en el MAJS en sus afanes de renovación. En ese sentido, las palabras de un profesor de la esfera más conservadora resultarán casi clarividentes:

“La autoridad del docente no creo que se haya resquebrajado. De repente en algunos colegios, pero en este colegio de alguna manera mantenemos lo tradicional. Sabemos comprender a ellos, pero llegado el momento es el momento”.

POLICÍAS ESCOLARES: VIGILANCIA ENTRE PARES

Durante la formación, el coordinador de OBE le comunica al alumnado sobre la elección de las y los policías escolares:

Profesor: “A todos los alumnos: Que vayan viendo quiénes son los mejores alumnos y los más estudiosos... disciplinados. No se elige a dedo. Se va a elegir brigadier o policía escolar”.

Todos los años se escoge a las y los policías escolares del MAJS; y, tal como dice el coordinador de OBE, son elegidos entre los y las estudiantes más destacados académica y disciplinariamente. La elección de las y los policías es una práctica nueva en el MAJS. Hasta el año 1998 eran designados directamente por el instructor premilitar. Este sistema más democrático presenta también sus inconvenientes para la lógica institucional. Un estudiante explica:

“También en el salón elegimos de acuerdo a su comportamiento. Como usted ha visto, también en burla: al más pequeño, al más zanahoria y de acuerdo a ello también. A veces también elegimos de acuerdo a su capacidad, su conducta, a su forma de ser, y de acuerdo a cómo puede cumplir su función o no lo puede cumplir; si es cumplido, ordenado”.

De hecho, se dan casos en los que el criterio de elección no coincide con aquellos que plantea el colegio. Al parecer, la democratización de la designación de la Policía Escolar permite a las y los estudiantes elegir a aquellas chicas y aquellos chicos que consideran que no podrán ejercer una vigilancia y un control estricto sobre ellas y ellos mismos. Esto indicaría un cierto rechazo al rol de la Policía Escolar que difícilmente admiten, una forma de transgresión subrepticia de las reglas para burlarse del sistema disciplinario. De ese modo, las alumnas y los alumnos ganan un espacio de mayor libertad.

Los propios policías, hombres y mujeres, son conscientes de sus límites para controlar a las alumnas y los alumnos de mayor edad:

“Porque los que son muy superiores de mi edad o son altos, son muy agresivos. Pero teniendo el bastón en la mano sí se les controla y los demás de mi salón sí me hacen caso”.

El bastón es un instrumento que los policías tienen licencia para utilizar. No lo aplican con frecuencia, pero sí es usado como medio de disuasión, especialmente, con las alumnas y los alumnos más pequeños, porque con los más

grandes, efectivamente, la mayoría de policías no se atreven. Son también más flexibles con las chicas:

A la hora de entrada, los policías están controlando la puerta. Uno levanta el bastón e impide el paso de un chico menor:

—Policía: ¡Tu insignia!

—Alumno: Se me ha roto.

—Policía: Ahora es control estricto. Cuando venga el subdirector le vas a decir. [El subbrigadier lleva una máquina de cortar el pelo en su mano.]

—Policía: Tu insignia [el chico niega con la cabeza]: A un costado, por favor. [Los estudiantes sin insignia se van quedando afuera junto a la puerta.]

[Una chica entra.]

—Policía: ¡Cinta!

—Alumna: Mira bien, pues [la alumna tiene su cinta puesta].

[El alcalde llega sin insignia y empieza a ponérsela.]

—Policía: ¿Y ese señor? ¡Flamante alcalde! Recién se va a poner insignia.

[Una chica entra con aretes. Ya les han pedido aretes a otras chicas antes.]

Policía: ¡Su arete!, ¡su arete!

—Alumna: Chiquito es [la alumna sonrío].

[El policía la deja pasar.]

[El brigadier ve que a los muchachos mayores el policía no los revisa. Le llama la atención: “A ellos, revisa”.]

Los y las policías en el MAJS son más de 40. A la cabeza están el brigadier y 2 subbrigadieres. Y sobre ellos el instructor premilitar y el coordinador de OBE. Con ellos se reúnen de tiempo en tiempo para organizar algunas acciones o corregir problemas específicos.

La función de la Policía Escolar consiste en colaborar con el mantenimiento del orden en el colegio, especialmente en las horas de entrada y salida, así como en las formaciones. La misma policía reconoce como su función central la vigilancia y el control. Dos brigadieres declaran sobre sus funciones:

“Tengo que llegar siempre temprano, tempranísimo, para que... a los alumnos se les revisa la cinta, las insignias, el uniforme... que tengan que venir bien uniformados, el cabello, o sea, las chicas que tiene que estar bien trenzadas, que no tienen que tener las uñas pintadas... no traer alhajas y... ni maquillarse. Y el orden. Poner orden. Si hay en el salón desorden, hacerles callar a todos”.

“Dar órdenes, no tan órdenes tan estrictas, sino dar... como un aporte a los policías para que puedan cumplir con sus funciones y así tratarlos bien más que nada, ¿no? No ser autoritaria”.

Pero también durante las clases, en caso de que se produzca algún incidente especial o las y los docentes pidan su intervención:

La clase de quinto es un alboroto total. Un grupo grande de chicos rodea a la profesora en su pupitre. Es de Formación Laboral y está revisando si han traído sus materiales de trabajo. Los alumnos pretenden confundirla, marearla, para que no se dé cuenta de quién es el material.

De pronto, uno de los policías se pone de pie, se dirige hacia delante y hace sentar a algunos alumnos. Luego va al fondo de la clase, juguetea con unos compañeros y regresa junto a la profesora. Solo deja que se acerquen los alumnos que ella [la profesora] llama de la lista.

En otro momento, en la misma aula, durante el dictado de clases a cargo de un practicante, el brigadier se pone de pie y le llama la atención por el bullicio que no puede controlar:

Brigadier: “Profesor, primeramente, que los alumnos se ordenen. ¡Ya, callen!”.

A los policías se les reconoce por el cordón rojiblanco que llevan sobre el hombro y una insignia también blanquirroja que lucen en el pecho. Es obligatorio llevarlos, pero algunos a veces se olvidan:

A diferencia de otras ocasiones, las y los policías escolares están muy atentos al control del uniforme en la puerta. Sin embargo, uno de ellos, que no lleva su cordón, deja pasar a estudiantes que no tienen cinta blanco o insignia. El brigadier se le acerca y, fastidiado, le pregunta:

Brigadier: “¿Vas a controlar o no? Ponte tu cordón para hacerte respetar”.

Las prendas propias del cargo de policía deben exhibirse para ser reconocidos como autoridad. De otra manera no podrían ser identificados. Sin embargo, no todas y todos los policías llegan siquiera correctamente uniformados:

Una policía escolar entra al colegio sin su cinta.

—Policía vigilante: ¡Cinta!

—Policía mujer: Está en la mochila. [Sigue de largo sin esperar alguna indicación.]

Y a veces tampoco llevan sus respectivos distintivos:

El instructor y algunos policías están en la puerta. De pronto entra una chica. No lleva ni cordón ni insignia de policía escolar.

—Policía 1: ¡Policía es, profe!

—Policía 2: Policía [confirma el otro].

[La chica los mira y sigue caminando de largo.]

Una vez más, se reacciona con menos rigidez ante una chica. Con los policías varones se es más exigente:

Quando el nuevo alcalde del 2000 propone que los miembros del Concejo Estudiantil lleven un cordón, su idea no es muy bien recibida por algunas y algunos policías escolares, especialmente el exalcalde, que ejerce entonces el cargo de brigadier general del colegio.

Esta oposición expresa, en parte, la rivalidad entre el antiguo y el nuevo alcalde, pero también un celo por compartir un distintivo similar.

En general, las y los policías no ejercen un control ni permanente ni eficaz sobre el alumnado. Es más: fuera de las horas de entrada y salida, se comportan como un o una estudiante más del colegio. Mientras que el instructor premilitar, el coordinador de OBE o algún auxiliar les pidan su intervención, no actúan frente a “actos de indisciplina”. Por eso, para algunos alumnos y alumnas:

“Los policías no cumplen su función de cómo debe ser. Algunos son mandones y un poco lisos, y los policías a veces les temen y hacen lo que quieren”.

En parte, debe influir el hecho de que son elegidos alumnos y alumnas que no necesariamente son los más disciplinados:

“Algunos policías son elegidos por popularidad o por este... porque son buenos alumnos pero son recontra fastidiosos o algo así. No son tan responsables. Algunos, no todos. Hay otros que son distraídos. No le ponen el orden porque muchas veces les tienen miedo a los mismos alumnos. Son de carácter un poco introvertidos”.

O son elegidos para vulnerar el sistema de vigilancia, como ya hemos dicho:

“Los mismos alumnos los eligen porque son tímidos, o sea porque ven que: ‘Ah, si lo elegimos a él, es tímido, no nos va a hacer nada. Entonces podemos hacer lo que nosotros queremos’”.

O, simplemente, se advierte que:

“Como son también de su misma edad y... no lo respetan, pues”.

En efecto, en una institución donde solo las personas adultas se ven como portadoras de poder, no es fácil asignarles un rol de autoridad a chicas y chicos de la misma edad. En una institución donde las normas y las órdenes vienen de arriba, es difícil ver a otros y otras iguales a uno con un rol distinto.

Sin embargo, parece prevalecer un sentimiento de incomodidad por tener que controlar a las compañeras y compañeros, sea porque la tarea en sí resulta pesada y genera animadversión hacia quienes ejercen este cargo, sea porque las y los estudiantes no respetan su investidura. Una subbrigadier de la Policía Escolar de quinto se queja:

“Al inicio sí me gustaba. En segundo año también fui policía. Sí me gustaba poner el orden, pero es que lo que pasa es que en mi salón... sí pongo el orden pero me dicen: ‘Ah, tú eres la subbrigadier. La brigadier, que diga’. Y la brigadier, como le dije, fue elegida por puntaje y ella es una chica súper... no súper tímida sino tímida. No le gusta mucho llamar la atención. Le da un poco de recelo. Bueno, y a mí me gritan: ‘¿Sabes qué? No tienes que llamar la atención, porque la brigadier no llama y tú, siendo su subbrigadier, ¿por qué tienes que llamar? Tiene que llamar la brigadier.

Ah ya, bueno. Por eso ya no, desde, al menos, el segundo periodo comenzando. Ya no les digo nada. Ya yo les digo: ‘Entren al salón, por favor’. Ya no quieren, bueno. No puedo nada hacer. Solamente le digo al instructor: ‘La brigadier no puedo decir esto y las alumnas no me hacen caso’. Le tengo que dar una nómina con las alumnas que no me hacen caso. Nada más”.

En 1999, el primer alcalde del MAJS que es policía escolar es consciente de las limitaciones de esta policía para el control del estudiantado. Por eso tiene entre sus ideas la de montar una especie de policía secreta que pueda pasar desapercibida e identificar a aquellas y aquellos estudiantes que más causan indisciplina para que sean sancionados. En su caso se expresa con bastante claridad algo más que una identificación con el mandato de vigilancia y control: revela un extremismo casi obsesivo.

A pesar de las deficiencias de la Policía, el alumnado reconoce que cumple un papel en el centro educativo:

SE HA VACIADO A TAL EXTREMO LA NATURALEZA FORMATIVA DEL COLEGIO, QUE YA POCOS DOCENTES SE OCUPAN DE ELLA. Y EN ESE SENTIDO, RESULTA COMPENSIBLE QUE SEAN LOS CONFLICTOS DOMÉSTICOS Y LOS INTERESES EXTRAEDUCATIVOS LOS QUE OCUPEN LA ATENCIÓN Y LAS ENERGÍAS DE LAS Y LOS AGENTES EDUCATIVOS, PORQUE ES LA PARTE MÁS DINÁMICA DE LA VIDA INSTITUCIONAL CUANDO LO PERIFÉRICO SE CONVIERTE EN LO CENTRAL.

“Sí, es útil, porque creo que los policías escolares ponen orden en el salón, si no fueran por ellos creo que todos estarían, fueran indisciplinados también no”.

La necesidad de control externo vuelve a ser enfatizada como garantía de orden y seguridad frente al caos. Sin embargo, es claro que la Policía Escolar no es ya el brazo firme de control institucional. Su debilidad, sus contradicciones y sus ambigüedades señalan la crisis de una forma de construir el orden.

AUTORIDADES, JERARQUÍAS Y DESIGUALDAD

“La autoridad aparte que tenga un conjunto de cualidades, primero debe empezar en poner su autoridad, la autoridad no se impone de noche a la mañana sino poco a poco uno va sobreponiendo, no imponer su autoridad sino poco a poco va ganando y va haciendo saber que él es la autoridad, pero no contra la voluntad de alguien sino poco a poco. Para mí así debe ser la autoridad poco más abierto, debe ser más humilde, no de haber discriminación, saber escuchar a todos. Ya sé que como autoridad recibimos un montón de cosas pero debemos estar predispuestas a escuchar a todos, a todos tratar de la misma forma. No todos vienen a tratar de la misma forma que nos trató otra: saber escuchar, ponernos en un lugar más equilibrado posible y también ponernos en el lugar de la persona que es nuestro inferior llamándose en el grado jerárquico. No pensar solamente como yo pienso sino también hay que ponernos en la otra persona. Creo que eso nos va a dar mucho, mucho para saber que somos autoridad porque si lo queremos imponer a la fuerza, otro solamente queremos imponer nosotros yo creo que vamos a caminar mal”.

Estas palabras equilibradas de un docente del MAJS no representan lo que ocurre en su centro educativo, pero sí lo que, a su juicio, debería ocurrir. La lejanía entre los deseos y la realidad representa la impronta de lo que pasa en esta institución.

Los colegios tienen una estructura jerárquica bastante definida que determina un ordenamiento rígido de roles, funciones y atribuciones. El MAJS, obviamente, no es una excepción a esta norma. Allí también la directora ocupa el puesto de autoridad principal, al lado de la llamada “plana jerárquica”, conformada por las subdirecciones, coordinadores y coordinadoras de cursos, jefa o jefe de laboratorio y coordinación de OBE.

Las alumnas y los alumnos reconocen quiénes tienen la autoridad en el colegio. Una chica de quinto dice:

“En primer lugar la directora y el subdirector... el instructor, el profesor de OBE y los docentes”.

Por su parte, a las y los docentes no se les asigna ningún lugar jerárquico en el centro educativo. Su autoridad sobre el alumnado no está definida formalmente; sin embargo, sí está totalmente legitimada en la cultura escolar desde que la escuela es escuela. Su lugar incuestionable es, quizás, el más representativo del orden escolar.

La comunidad educativa no es una comunidad de iguales: es un colectivo profundamente diferenciado por estatus. Un director no es igual a una jefa de Laboratorio. Una jefa de Laboratorio no es igual a un profesor de Ciencias. Un profesor de Matemática no es igual a un profesor de Educación Física. Un auxiliar no es igual a un personal de servicio, y un personal de servicio no es igual a una alumna o un alumno.

Estas diferencias, que podrían, comprensiblemente, corresponder a una necesidad operativa en una institución, no tienen fundamentalmente este sello. Las diferencias de función y de rol determinan un estatus; un estatus que configura una diferenciación social en el campo de la micropolítica del colegio. Este estatus define también una valoración. Las personas valen más o valen menos en función del rol y del cargo que desempeñan.

A esto se suma una tendencia de diferenciación más profunda, común a los colegios ayacuchanos y, en general, peruanos, que expresa una necesidad de sentirse y crearse superior a los demás. De esa forma, en el colegio se reproducen las taras y prejuicios de una sociedad altamente discriminadora. Tener más antigüedad, ser egresada de una universidad, ser varón, ser huamanguina, ser costeño, ser nombrada, tener la piel clara, ser casada; características que solo podrían constituirse en referentes de identidad o historia personal, se convierten en fuente de discriminación adicional.

Resulta interesante —pero, principalmente, dramático— que este espacio de construcción de las diferencias, de relaciones de poder, de interacción social, se constituya en el escenario para que el profesorado, las auxiliares y el personal directivo tengan más valor e importancia que el espacio formativo.

El espacio educativo que ocupa el trabajo en aula viene a ser como un espacio otro, ajeno a sus intereses, que no tiene mayor trascendencia para su ubicación personal o profesional. Es como si allí no tuviera lugar nada importante, como si allí no se jugara nada relevante para él. Allí está definido quién ejerce el poder, hasta cierto punto. En cambio, la red de relaciones y el escenario extraaula aparecen más inestables y menos seguros. En el cuaderno de campo de investigación se lee:

Las asambleas de docentes son los espacios más notorios donde se vuelcan los conflictos y se miden las fuerzas. Reglamentos y manuales en mano, las y los docentes opositores se enfrentan. Una iniciativa, una norma, la formación de una comisión, una actividad pueden convertirse en la chispa que enciende el debate. No aparece un motivo de fondo, un argumento sólido. El objetivo es tumbar al adversario, descalificarlo. Las alianzas se hacen transparentes allí. Se sabe quién está con quién. El ataque y la defensa se alternan de un grupo a otro. A veces se advierte todo un tinglado de intervenciones que cada sector ha preparado. Otras veces, la pelea es más espontánea.

El alumnado aparece en las discusiones como una justificación para uno u otro argumento. En el fondo, se ponen en juego otros intereses.

Tal vez esto da cuenta de cómo las actoras y los actores adultos de la escuela, las y los profesionales, han dejado a un lado la cuestión pedagógica. Se ha vaciado a tal extremo la naturaleza formativa del colegio, que ya pocas y pocos docentes se ocupan de ella. Y en ese sentido, resulta comprensible que sean los conflictos domésticos y los intereses extraeducativos los que ocupen la atención y las energías de las y los agentes educativos, porque es la parte más dinámica de la vida institucional cuando lo periférico se convierte en lo central.

Podemos afirmar, siguiendo el concepto de vaciamiento de Parra, que este proceso de pérdida de sentido de la escuela pública se equilibra con el contrapeso del esfuerzo que se despliega para mejorar la imagen del colegio. Efectivamente, el prestigio social de la institución constituye el único centro de interés —real o discursivo— del profesorado que escapa al ámbito de sus intereses particulares. Esa necesidad de exhibirse, ese voyeurismo desproporcionado, expresa más que nada la necesidad de justificar el propio

trabajo. Para el profesorado, las auxiliares y el personal directivo también puede expresar, para otro sector de docentes, la necesidad de movilizar las energías del colegio hacia su mejoramiento. El mejoramiento de la imagen puede despertar el deseo de aunar esfuerzos para que el colegio pueda desarrollarse y reencontrar su camino.

Si bien se ha señalado que en el MAJS hay estratos claramente definidos, en la práctica la situación es muchísimo más compleja. Una directora (en este caso), las maestras y los maestros y las y los auxiliares saben que la autoridad se construye y que no basta el cargo.

En particular, el puesto de dirección parece ser, paradójicamente, el más vulnerable. En los tres años de gestión, la directora del MAJS ha sufrido intensamente los embates de una oposición interna muy corrosiva. Según aquellos y aquellas docentes que apoyan a la directora, esto se ha debido a que:

“Esos profesores han perdido los privilegios que tenían con la anterior dirección. Eso les da rabia. Todas las gollerías que tenían las han perdido”.

Hay chicas y chicos que también reconocen la existencia de tal situación. Un alumno de quinto dice:

“Antes había otros profesores que se creían dueños del colegio, pero ahora veo tanto cambio”.

Del mismo modo, el sector opositor a la dirección señala que la directora se ha aliado con un grupo de docentes e ignora al resto. La acusan de autoritarismo y se sienten agraviados por su supuesto favoritismo hacia el sector rival de docentes. Ponen en duda la capacidad de la directora y desvaloran el hecho de que accedió a su puesto a través de un concurso público:

“Un simple examen no puede determinar la calidad de una directora, un conocimiento en el aspecto administrativo. ¡Que de la noche a la mañana, a través de un examen, se convierta en directora! ¡Sin tener ninguna experiencia en administración y manejo de personal!”.

Lo cierto es que los conflictos en el MAJS no comenzaron con la presencia de la nueva directora. Son problemas de larga data que obedecen a razones de índole personal, de simpatías y antipatías, de intereses y ventajas, de amistades y enemistades que aparecen y desaparecen en el transcurso de los años.

Han existido otros factores que dificultaron la construcción de autoridad de la directora, como por ejemplo su excesivo involucramiento con una tarea básicamente administrativa en el MAJS:

“Mi prioridad, hacer bien las cosas en la administración. Estamos tratando de mejorar cada día más en cuanto a la organización del trabajo administrativo, ya que se ha encontrado muchas deficiencias y de esta manera para que nuestro quehacer sea más eficiente y que el usuario se sienta contento”.

Son los papeles de la Dirección Regional de Educación, las misivas que se reciben de diferentes instituciones, los trámites y las gestiones en otros organismos y la atención a las madres y padres de familia lo que ocupa la mayor parte del tiempo de trabajo de la dirección, a expensas de una atención pedagógica de las necesidades del colegio y el conocimiento del alumnado:

“Tenemos invitaciones, documentos donde nos solicitan nuestra presencia en reuniones de coordinación de trabajo, y por otro lado la atención a documentos administrativos tanto del mismo personal como del padre de familia que hay que responder”.

La concentración de la directora en cuestiones de gestión administrativa debilita su imagen frente a otros miembros de la comunidad educativa —por ejemplo, el profesorado—, que no encuentran en ella un liderazgo capaz de sacar al colegio del marasmo pedagógico en el que está.

A su vez, las alumnas y los alumnos tampoco tienen mucho contacto con la directora. Debido a ello, muestran una visión también parcializada de ella. Al respecto, una alumna dice:

“¡Qué bueno fuese!, pero no es así. No es por criticar, pero es un poco creída. ¿Cómo le digo? Lo que he escuchado de padres de familia de acá. Dicen que es muy..., o sea, creída; que aparenta muchas cosas y veo que también es así. Te diré ‘mamita’, pero por dentro no se sabe. Es buena con algunos, pero con algunos no. No puedo generalizar tampoco”.

Hay quienes se muestran a su favor y quienes están contra ella. La influencia de uno y otro sector de las y los docentes se revela en sus posturas, pero también en sus propias apreciaciones:

“¡Para qué!... la directora es una gran persona, una gran mujer que nosotros... más que nada mi persona, admiro mucho a la directora... la directora hace

poner orden, la disciplina, gracias a los demás profesores que la apoyan. Y la disciplina en este colegio es muy buena. No hay malcriadez, no hay falta de respeto a los profesores. Todo es en armonía”.

Otra alumna dice:

“Ella también habla en la formación y nos dice que nosotros somos sus hijos; pero en realidad creo que, como trataron a mis compañeros de quinto B, para mí sería como una madrastra. En la formación ella los nombró por nombres y los sacó. Dijo los nombres y ‘ellos serán expulsados y sancionados’. Y creo que eso no es justo. Se habían peleado con sillas arriba. Ellos salieron llorando. Creo que no es justo sancionarlos porque pierden las clases. Para eso es la Defensoría, para arreglar con diálogo. A mí no me pareció en realidad bien”.

Las alumnas y los alumnos muestran diferentes expectativas con respecto a la autoridad. Una chica de quinto dice:

“Una buena autoridad debe ser democrática, que quiere igual para todos y no estar hablando delante de personas como hipócrita”.

El clima de conflicto permanente en el colegio, sumado a la demanda de atención de lo administrativo, la renuncia involuntaria a ejercer un liderazgo más pedagógico y su alianza con un sector del profesorado ponen a la dirección en una situación sumamente inestable que perjudica, finalmente, la inversión de energías en aquello que es lo fundamental en el colegio: la atención a la formación del alumnado.

Sería interesante profundizar más acerca de la situación de las directoras y los directores y las características de su gestión en Ayacucho. Al parecer, su posición de permanente inestabilidad, promovida desde dentro y fuera de los colegios, tiene que ver con debilidades estructurales del sistema educativo que deben analizarse a fondo y transformarse.

A diferencia de lo que ocurre con la dirección, que debe construir su autoridad frente al conjunto de estamentos del centro educativo y cuya labor solitaria está siempre expuesta a la crítica, el profesorado cuenta con la “ventaja” de tener una posición más sólida en la cultura escolar. Su imagen mantiene aún el reconocimiento de la comunidad educativa. Su actuación tiene casi un carácter privado tras los cuatro muros de un salón, es decir, está a salvo de la crítica, hasta cierto punto. Y, finalmente, cuenta con un colectivo de iguales que se respaldan entre sí.

LA INDIFERENCIA, LA ARBITRARIEDAD Y EL AUTORITARISMO DEFINEN LAS RELACIONES ENTRE UN SECTOR DE DOCENTES Y SUS ALUMNAS Y ALUMNOS. EN ESTE TIPO DE INTERACCIONES NO SE ALUDE A UN ORDEN, A LAS NORMAS, A LA DISCIPLINA. NO HAY UN REFERENTE LEGAL QUE ESTABLEZCA CUÁLES SON LAS REGLAS SOBRE LAS QUE ACTÚA EL PROFESORADO O LOS Y LAS AUXILIARES. NADIE SABE CUÁL ES LA SANCIÓN PARA CADA FALTA.

Un o una docente construye su autoridad desde su posición de adulto y de profesor. Ser una persona adulta representa ser digna de respeto y confiere una autoridad sobre quienes no lo son. La visibilización de la infancia como sujetos de derecho es un proceso que avanza lentamente en el Perú. La relación adulto-niño ha estado profundamente marcada por el autoritarismo, el castigo y la indiferencia. Nuestros niños, niñas y adolescentes no tienen voz, no tienen derechos, no tienen valor dentro de la cultura familiar y social, especialmente en medios sociales como el ayacuchano. Los grandes esfuerzos que llevan a cabo muchas instituciones y personas de la región dan cuenta de la magnitud de este problema que también se refleja en los centros educativos.

Sobre esa imagen de persona adulta se establece una brecha generacional que, por encima de la diferencia de edad, revela una incomprensión entre adolescentes que han crecido con el ritmo de un Ayacucho más urbano y gente adulta que se ha formado en un contexto más pueblerino. Los gustos, las costumbres, las formas de diversión, los enamoramientos, los intereses muestran a un sector adolescente que ha roto con la tradición local, que mira más allá de su entorno y que se conecta más fácilmente con el mundo externo. Estos cambios profundos generan una visión negativa y estereotipada de la juventud y la adolescencia que agrava las diferencias y la incomunicación. Como en todas las generaciones adultas de cualquier lugar del mundo, se tiene una autopercepción de superioridad, de mayor solidez moral y de corrección que se alza sobre la supuesta mediocridad de las y los adolescentes.

Por otro lado, el ser profesional es también y, fundamentalmente, un mecanismo importante de diferenciación con el alumnado sobre el que se construyen las jerarquías en el colegio. Hemos visto, al abordar el tema de la anonimación, cómo las profesoras y los profesores aluden permanentemente a un “ser nada” que define la posición del alumno o alumna. Recuperando esta categoría al presentar la cuestión de las jerarquías en el colegio, podemos ver cómo ese “ser nada” sostiene también una relación vertical en la que uno o una se encuentra

en la posición de poder porque es alguien, es docente, y el otro o la otra están abajo porque, precisamente, no son nada. El haber estudiado, el haberse hecho profesional les proporciona una posición de jerarquía frente a todos aquellos y aquellas que no lo son.

Esta pretensión de plantear una especie de adquisición de dignidad de persona como producto del logro de una meta profesional nos muestra un rasgo de la idiosincrasia local. Un profesor dice:

“Por ejemplo, yo soy hijo de campesinos, pero ahora soy profesional. Y pienso que eso es un paso que me han ayudado mis padres. Y pienso que ellos [los alumnos y alumnas] deben aprovechar las oportunidades que tienen ahora”.

En Ayacucho se percibe con mucha fuerza un afán de diferenciación entre las personas como parte de un proceso sociohistórico bastante conservador y muy marcado por las desigualdades sociales de carácter étnico-racial y económico.

Ser profesional representa un triunfo socialmente reconocido. Con esa investidura, ciertos y ciertas docentes se acercan a sus alumnas y alumnos. Ella representa prestigio, poder y conocimiento. No son pocas las veces que un o una docente alude a su mayor conocimiento para marcar la distancia y mostrar su superioridad respecto de las alumnas y los alumnos. Difícilmente admiten que un o una estudiante pueda saber más algunas veces. Un docente advierte a sus alumnos en una clase de Geopolítica:

“Si saben mucho, estudien por correspondencia, por Internet”.

Es difícil que el profesorado admita que el conocimiento puede venir del alumnado. Más difícil aún es reconocer un error.

Como ya ha sido señalado en otra sección, precisamente el conocimiento y el carácter son reconocidos por la mayoría de profesores y profesoras como sus más sólidos soportes en la construcción de la autoridad frente al alumnado. Sin embargo, es conveniente recordar que existen también otros modos de forjar esta autoridad en el colegio. Formas que se basan en el diálogo, la confianza, el reconocimiento y la negociación. Constituyen un reducto dentro del MAJS, pero que, por su dinamismo y la cercanía a la dirección, se hacen notar aunque no representan más del 18% del total de docentes del colegio.

Su actuación no se reduce a sus propias aulas; hay quienes se hacen notar al ocupar cargos de OBE, ser miembros del equipo asesor del Concejo Estudiantil

o del Municipio Escolar, promover la Defensoría Escolar o tener iniciativas a través de actividades culturales, salidas y celebraciones.

Sus estilos rompen con el distanciamiento, la frialdad y la verticalidad de otras y otros docentes. Conversan amigablemente con el alumnado, se reúnen con ellas y ellos, los escuchan.

Conviven en el MAJS estilos opuestos de ejercer la autoridad y concebir las relaciones entre docentes y alumnas y alumnos. Una tiene la ventaja de su energía dinámica y sus convicciones; la otra, la de una larga y legitimada tradición. La fuerza de la inercia dentro de la cultura escolar se impone. Y la estructura de fondo, pese a los avances, está allí.

En esta estructura social interna del colegio, el alumnado se ubica en la parte inferior de la pirámide de la desigualdad. Sobre sus hombros y a sus expensas se construye un orden microsocioal injusto. Un docente de Ciencias Sociales lo expresa con claridad:

Profesor: “La autoridad, yo veo, justamente se diferencia del estatus de profesores y del estatus de alumnos, donde hay un respeto mutuo; donde, por supuesto, los alumnos son los que llevan la peor parte; donde por más pésima orden o una orden que esté no muy bien planificada, ellos tienen que cumplirlo”.

Las y los estudiantes, frecuentemente nombrados como la razón de ser del colegio, son, en la práctica, “la última rueda del coche”. Y eso lo reconocen muchas y muchos de ellos. Una alumna dice sobre la importancia de los alumnos y las alumnas en su centro educativo:

“Veo que no tienen mucha importancia porque no enseñan bien los profesores. Veo que no les importa, o sea, dicen: ‘si aprenden pues ya que aprende’; pero hay otros profesores que sí le interesa que aprendamos”.

La indiferencia, la arbitrariedad y el autoritarismo definen las relaciones entre un sector de docentes y sus alumnas y alumnos. En este tipo de interacciones no se alude a un orden, a las normas, a la disciplina. No hay un referente legal que establezca cuáles son las reglas sobre las que actúa el profesorado o los y las auxiliares. Nadie sabe cuál es la sanción para cada falta. Las decisiones que toma la persona que castiga son realmente arbitrarias. Un alumno o una alumna solo se enteran de su sanción cuando se la dicen.

Se impone su voluntad porque saben que frente a ella la palabra de un alumno o una alumna no vale nada:

Alumno: “Con esa rigidez que tienen los profesores, uno hasta tiene miedo. Verdaderamente, uno puede pensar que este profesor me va a jalar o, de repente, con ese miedo uno no puede acudir a ningún... lado. Uno nomás tiene que pasarse eso”.

Aunque la mayoría del alumnado reconoce que no son la mayor parte de docentes quienes actúan de este modo, no pueden dejar de aceptar que entre estudiantes y docentes existe una gran distancia que, en el terreno formal, genera una gran desigualdad. Ni siquiera sienten que una alternativa sea pedir la intervención de sus padres ante situaciones que los afectan. Un muchacho de quinto dice:

“Bueno, casi nunca recurro a mis padres, porque mis padres trabajan lejos. Son profesores en otros sitios. A veces les comento y vienen, ¿no? Pero todo queda en palabras. Como le digo, hablando en los hechos, no hay nada, nada más”.

Incluso en conflictos con el personal de servicio, por ser personas adultas, se les da la razón a ellas, como en el siguiente caso:

Una alumna y un portero irrumpen en la oficina de la directora en horas de la tarde. El portero señala que la alumna ha querido entrar al colegio sin carnet, que quería entrar con otra persona ajena a la institución. La chica se queja llorando de que el portero la ha jalado del brazo y que ella solo quería entrar a estudiar a la biblioteca. La directora le habla maternalmente y le explica que ella debe traer su carnet, que es importante traerlo y que el portero tiene que vigilar para que gente ajena a la institución no entre y cause algún perjuicio. La chica insiste en que el portero la ha jalado del brazo, pero la directora no presta atención a ese detalle. El portero ha actuado cumpliendo con su función. La directora no le llama la atención en ningún momento al trabajador. Lo que la estudiante considera una falta contra sus derechos la directora lo interpreta como un incidente en el que el portero ha cumplido con su deber.

Frente al portero, la palabra de la alumna carece de valor. Siempre el adulto es apoyado, es justificado. Son siempre los alumnos y las alumnas los causantes de los problemas. Por eso, ellos y ellas no tienen dudas de que, en caso de desacuerdos o conflictos, quien sale ganando es siempre el o la docente.

Otro alumno de quinto lo expresa de esta manera al referirse a la posibilidad de que se resuelva algún problema a favor de un alumno o una alumna en la Defensoría Escolar:

Alumno: “No se va a comparar el conocimiento que tiene el profesor con un alumno. Creo que al toque le ‘comería el coco’. El alumno es menos capacitado. Darían más puntos al profesor que al alumno”.

Los y las estudiantes son conscientes de la desigualdad real existente en el colegio. Son sensibles a ella. Saben que la credibilidad siempre la tendrá el profesor, porque los y las docentes hacen siempre causa común:

“No hay ninguna posibilidad, porque es difícil quejarse. Los profesores tienen sus amigos profesores y se agarran con un solo alumno. Y lo peor es quejarse. A veces tenemos miedo. Si por mí fuese, me quejo, pero los profesores tienen amigos y te jala entre varios, ¿no? Y te jala de año, pues”.

Y también ven que esta desigualdad atenta contra un principio central para una convivencia democrática a la que aspiran en su colegio. Un chico de quinto dice:

Alumno: “Primero que debería de haber es democracia, pero democracia palpante de algo que se practique en todos, ¿no? Eso es algo primordial que se debe practicar con todos. Dicen que ante la ley todos somos iguales. Bueno, entonces, pues, por ese motivo, todo se debe practicar, ¿no?”.

CRUZANDO LOS LÍMITES

Un chico de aproximadamente 13 años de edad marcha por una calle ayacuchana distraídamente. De pronto se escucha una campanada y los sonidos agudos de un pito insistente. Ha entrado en la calle de su colegio. Su paso suelto y espontáneo se rigidiza. Pierde ritmo. Mira que en la puerta del colegio está, bastón en mano, el instructor premilitar, a quien acompaña el profesor de Educación Física, también con un bastón.

Lleva automáticamente su mano hacia el pecho, como para asegurarse de que la insignia sigue allí. Se alisa el cabello y apura el paso.

—IPM: ¡APÚRESE! ¡APÚRESE!

Otros muchachos se le adelantan. Él también acelera. La reja del colegio está entreabierta y los chicos y las chicas pasan de costado por el espacio libre.

—Profesor: ¡Más rápido! [El docente suelta un bastonazo en la pierna de un alumno. Este sonrío nerviosamente.]

—Alumno: No sea malo, pe profe.

Ahora nuestro chico ya llegó a la puerta. Mira nerviosamente hacia el IPM, hacia el profesor. Quiere decir algo. Tal vez, solo saludar, pero no le salen las palabras. Su cuerpo se pone tenso.

—Profesor: Pasa, pasa [con tono de orden].

Un sonido inaudible sale de su garganta. ¿Saluda? ¿Pide permiso a los policías escolares que están en la reja? Se escucha una voz en el parlante que llama a la formación. Por fin entra en su colegio, directamente a la formación.

El ingreso al colegio, como en la mayoría de instituciones, tiene sus propios ritos y genera diferentes reacciones. El chico del registro que presentamos líneas atrás va transformando su naturalidad en rigidez conforme se va aproximando al territorio de su centro educativo.

Aunque no siempre son exactamente iguales, los momentos del ingreso cumplen una función de vigilancia y control, pero también una función simbólica importante para la institución: representan la entrada en un orden distinto, con sus propias reglas, que difieren de las del mundo exterior. Es la llegada a otro universo con su propio código para comunicarse, para vestirse, para moverse, para aprender, para convivir. Entrar en el colegio es, efectivamente, transponer una frontera donde hay que someterse a normas y órdenes.

Por eso, en la puerta no está el portero, un personaje que no tiene jerarquía dentro de la institución. Está el instructor premilitar, es decir, el responsable de la disciplina. Y a su lado, muy frecuentemente, un docente de Educación Física que disfruta haciendo uso del bastón. En realidad, “no abusa del bastón”: hace un uso “razonable” de él. Ni el profesorado, ni la dirección, ni la Defensoría Escolar, ni el Municipio Escolar, ni el alumnado le asigna un carácter punitivo a la actuación del profesor, salvo muy pocas excepciones:

Allí están juntos quienes representan la norma y la sanción. Recuerdan al alumnado que detrás de las reglas están quienes las administran. Aquellos que actúan como los vigilantes del orden. Queda muy claro que, desde ese minuto, todo está bajo control y cualquiera es susceptible de recibir una sanción si no acata las reglas.

Un chiquillo está apoyado contra la pared, mirando cómo entran sus compañeros y compañeras. No tiene insignia. No puede entrar. No sabe si va a ir a su casa de regreso o si lo dejarán ingresar.

“Tengo la plata para comprar la insignia”.

Pero tendrá que esperar a que termine el ingreso para arreglar su situación.

ESTE TIPO DE SITUACIONES, EN LAS QUE LAS COSAS PARECEN QUE FUNCIONARAN PERO NO FUNCIONAN, SE REITERARÁN PERMANENTEMENTE EN DIFERENTES SITUACIONES. ES ALGO ASÍ COMO EL MÍNIMO TOLERABLE EN EL COLEGIO: BASTA QUE LAS APARIENCIAS SE MANTENGAN. A ESTE EXTRAÑO PROCESO QUE SE DESENVUELVE EN EL CENTRO EDUCATIVO LO HEMOS DENOMINADO *SIMULACIÓN*.

Sin embargo, no siempre el ingreso se desarrolla con excesiva rigidez. Hay días en los que el instructor conversa animadamente con algunos alumnos o alumnas, especialmente con las de los últimos años. Hay días en que son los policías escolares quienes controlan, por cierto, con bastante laxitud y permisividad. Hay días en que el coordinador de OBE está presente en la puerta y se muestra más amigable con el alumnado. Hay días en que no hay tanto apremio por la hora ni tanta obsesión por el uniforme.

Esto ocurre generalmente en determinadas fechas: la primera semana de clases, los innumerables días festivos del calendario local (Semana Santa, Día de Huamanga, Día de la Madre, aniversario del colegio), la época de exámenes bimestrales, fin de año. Entonces todo el mundo está más relajado.

Pero siempre está latente la posibilidad de que la entrada vuelva a concentrar su capacidad de servir como dispositivo de memoria: “Recuerden”, “Ya están aquí”. De esa manera el símbolo no se malgasta. Aparece cuando se considera necesario. A veces se intensifica si las cosas están evidentemente muy relajadas; otras, cuando los y las demás docentes empiezan a murmurar y quejarse sobre el control de la disciplina.

Las alumnas y los alumnos que llegan tarde deben esperar a que quienes ya están en el colegio pasen a sus salones luego de la formación. Por lo general, pierden una o dos horas de clase inútilmente, porque podrían entrar durante la formación y acoplarse a sus demás compañeras y compañeros. Pero el ingreso de “los tardones” durante la formación sería percibido como un caos. Así que es preferible la pérdida de clases que la alteración de la formación.

Quienes sí ingresan durante la formación del alumnado y aun después de que se ha producido la entrada a las aulas son los y las docentes. Entran bajo la mirada de sus alumnas y alumnos, abriéndose paso entre las chicas y los chicos

que se aglomeran en la reja. Así se empiezan a develar las diferentes varas con que se mide el cumplimiento de las normas por estudiantes y docentes. Así se va perfilando el lugar de las desigualdades en la escuela pública.

RITOS DE LA TRIBU: FORMACIONES CASTRENSES

Mientras alguien hace sonar la campana, el instructor premilitar corre de un lado a otro, bastón en mano, arriando al alumnado hacia el patio. Movimientos rápidos por un lado y otro. Desplazamientos en el espacio vacío del patio central. Al hombre se le ve tenso. Grita, señala, gesticula, tira una soguilla pequeña contra el cuerpo de un alumno. Es su hora de mayor actividad. Está siendo observado por todo el colegio. De él depende que la formación empiece puntualmente.

Se escucha la voz del coordinador de OBE por el parlante del patio principal: Profesor: “A los alumnos que se encuentran al interior del plantel, deben de formar. Ya deben bajar para hacer la formación correspondiente. A ver, un poquito rápido... Se venció el plazo de tolerancia. No deben ingresar ya alumnos. Al profesor Carrillo... [se dirige al instructor premilitar]... Con todos, en columna cubrir [bis] ¡FIRMES!, ¡DESCANSO!... En columna... ¡CUBRIR!... ¡FIRMES!... ¡DESCANSO!... ¡ATENCIÓN!”.

El profesor observa que los alumnos y las alumnas lo siguen desganados y los corrige, mostrando la forma correcta de hacer los movimientos.

[Entran algunos alumnos corriendo.]

Profesor: “Ya no debe ingresar... por la puerta posterior”.

[Los auxiliares están de pie frente al alumnado y en la parte posterior.]

Otro de los momentos más expresivos del mundo de la escuela es la formación en el patio. A diferencia de otros colegios de la ciudad, en el MAJS las formaciones se realizan todos los días:

“Es una manera de inducir a los alumnos a que vivan respetándose entre compañeros, entre quienes conviven. Y también la hora de la formación se utiliza para darles algún alcance, alguna información. Porque tener que ir salón por salón, ya es quitarle su precioso tiempo a los profesores que tienen los minutos contados para el trabajo”.

Sobre el primer argumento, no se entiende claramente cómo pueden aprender a respetarse las alumnas y los alumnos entre sí cuando no se produce ninguna interacción entre ellos y ellas en las formaciones. Lo segundo, sobre “dar alguna información”, se acerca más a uno de los sentidos de esta actividad:

“Durante la formación el coordinador de OBE da varias informaciones a las alumnas y alumnos. Les comunica sobre el concurso de Radio Universidad; les recuerda el concurso de dibujos sobre derechos de las niñas, niños y del adolescente de TAREA; les dice que se aproxima la fiesta que organiza el Municipio Escolar y que deben guardar en ella la debida compostura; les avisa que la Defensoría Escolar está organizando una rifa; convoca a un sector del alumnado al ensayo de desfile para la tarde y, por último, pide a los miembros de la banda que permanezcan en el patio después de la formación”.

Sin embargo, esta función informativa no explica el modelo militar de la formación, que no solo implica un determinado uso del patio, sino también determinadas posturas corporales, órdenes en ciertos tonos de voz grave y estentórea y formas de ocupación del espacio. Con respecto a eso, dice la directora del colegio:

“Bueno, yo creo que esto viene ya como una tradición. Por ejemplo, a nosotros nos han formado de esa manera y quizás solo así... eh... vemos por conveniente que los alumnos van a saber comportarse. Van a mantener una compostura adecuada”.

A pesar de que la mayor parte de las profesoras y los profesores muestra su oposición a la formación diaria, la directora, el coordinador de OBE y el instructor premilitar consideran que es necesaria y señalan las ventajas de ella sobre otros colegios que solo la realizan los lunes:

“Por ejemplo, yo comparo con el colegio Guamán Poma de Ayala. Los alumnos llegan... los días lunes. Hay día cultural. De martes a viernes no hay formación, ni indicaciones. Ni de parte de la dirección ni de los directivos, ni jerárquicos... Ya están llevando una vida tipo universitaria, porque en la universidad ya no se guarda todo eso. Todo está a responsabilidad de uno mismo. Si se comporta bien o no; si tira la carpeta o no, si dejan inscripciones en las paredes. Ya no hay ese control”.

La directora expresa así su temor a perder el control. No parece confiar en una disciplina consciente. Apuesta por la exterioridad de la norma y la vigilancia a pesar de darse cuenta de que en las formaciones la mayoría de estudiantes y los pocos maestros y maestras presentes prestan atención a lo que allí se hace:

“Para mí, un 50 % sí presta atención. Pero el 50% del porcentaje, no; porque hay alumnos que no prestan atención. Están cansados. Por la misma realidad de este colegio hace que los alumnos que tengan pro-

blemas en casa o en la calle... Los chicos que pertenecen a un grupo de pandilleros están totalmente desatentos. Ni siquiera participan en la hora cultural, entonando el himno nacional. Pero yo creo que es rescatable ese 50%. Para que estos jovencitos puedan vivir, puedan estar al tanto con la comunicación acá en el plantel”.

No podríamos atribuir a una pertenencia a pandillas el desinterés que expresan las alumnas y los alumnos hacia las formaciones. Tal vez influya mucho el carácter rutinario de estas, con el mismo formato, las mismas recomendaciones y reprimendas, los izamientos de bandera, los himnos del Perú y Huamanga, las oraciones.

A pesar de su carácter rutinario, algunos y algunas docentes la llaman “la hora cultural”, tal vez recordando que en algún momento del pasado el alumnado salía a cantar, recitar o disertar sobre algún evento cívico-patriótico —cosa que ya no se hace ahora, salvo muy eventualmente, y que, cuando se hace, corre a cargo de un profesor o una profesora.

Por supuesto, hay alumnas y alumnos para quienes las formaciones tienen un sentido ordenador:

“Para que todos... este... podamos pasar a nuestras aulas, así adecuadamente, ordenados, porque si no habría formación, ¿no?, no se podría ver, ¿no? Habría desorden, un caos. Y no se sabrían a qué salón pasar... este... No se podría... este... ¿cómo le podría explicar? No se podría dar la clase a la hora exacta”.

E incluso les gusta esta actividad. La subbrigadier del colegio afirma:

“Me encanta la formación, pero como no lo puedo hacer, porque me lo impide... como tengo un cargo de brigadier, no me puedo formar”.

Pero no pasa desapercibido para las y los docentes que muchos chicos y muchas chicas llegan tarde por alguna razón:

“Los días lunes, hay jóvenes que llegan tarde, por dos cosas: a veces no quieren estar en la formación o simplemente no les gusta de repente estar las primeras horas en clases. A veces los jóvenes evaden”.

Las formaciones se repiten casi sin mayor cambio de estructura todos los días del año. Ni siquiera el primer día de clase ofrecen alguna variación atractiva:

En el primer día de clase del año 2000 se realiza la primera formación: El instructor premilitar sube al pasillo-estrado, coge el micrófono y vuelve a dar indicaciones:

“Ese espacio en blanco debe desaparecer... En columna, ¡Cubrir!... ¡Atención!... ¡Descanso!

[El alumnado sigue las indicaciones con desgano, lentamente.]

Por su parte, los pocos y pocas docentes que han llegado se ubican por cualquier lado. Algunos se quedan en la oficina de la subdirección, conversando.

Instructor: “Jóvenes, padres de familia... Después de unas cortas vacaciones, estamos regresando en una cantidad mínima, pero debemos iniciar las clases de acuerdo a las normas. Bienvenidos, pues, al colegio. Espero que mañana vengan más temprano”.

El subdirector toma el micrófono: “Invitamos a los profesores que pasen al estrado”.

Mientras un grupo reducido de docentes se encamina al estrado, el instructor sigue llamando la atención: “A ver, esos alumnos, un poquito más rápido. La hora de entrada es a las 7:20... Vivimos en una patria hermosa llamada Perú y vamos a homenajear, izando la bandera nacional”.

Hay unas coordinaciones en el estrado. El auxiliar cambia de orden: “Vamos a suplicar a la profesora Marisol que dirija la oración”.

Profesora: “Este es el año de Jesucristo, como ustedes saben. Debemos compartir la formación moral. Debemos orar bien... como la Iglesia católica manda”.

El alumnado repite en un rumor desgano, apenas perceptible. En el estrado se encuentran apenas 7 docentes. La directora y el coordinador de OBE, dos personajes protagónicos en el centro educativo, están ausentes.

Al terminar la oración, vuelve a ordenar el instructor: “Saludo al frente, ¡Saludo!” [Se dirige a la escolta que se encuentra esperando sus órdenes a la izquierda del estrado.]

Empieza su marcha en silencio, con paso firme. A diferencia de otras ocasiones del año anterior, cuando desfilaban 6 muchachos, ahora son apenas 2 que avanzan uno detrás del otro.

Instructor: “Un poquito más rápido... Invitamos al subdirector de Formación General a que tenga el honor de izar el pabellón nacional”.

El subdirector iza el pabellón. Desde los pasillos observa un grupo reducido de madres y padres de familia. La mayoría son mujeres. Visten de manera pobre, con ropa campesina.

Instructor: “Alumnos [se refiere a la escolta], pueden regresar a sus lugares. Vamos a cantar el himno nacional. Como todo peruano, con voz enérgica”. Con un fondo musical grabado, se empieza la entonación del himno. Apenas cantan uno que otro. Se escucha un susurro casi inaudible.

Instructor: “A la voz de firmes, viva el Perú...”.

Se escucha un eco de voces apagadas que repiten: “Viva el Perú”. Instructor: “A ver, aplausos... Como nos encontramos en una tierra heroica, vamos a cantar el himno a Huamanga”. [Pone en marcha la grabadora y se escuchan los acordes del himno local.]

Esta vez son mucho menos quienes cantan. Ni siquiera los docentes lo hacen. Al cabo de unos minutos, vuelve al micro el instructor: “Fuertes los aplausos a nuestro himno a Huamanga. Como estamos empezando el nuevo año escolar en el nuevo milenio, vamos a dar la palabra al subdirector para que se dirija a ustedes...”.

Subdirector: “Señores padres de familia, colegas, jóvenes estudiantes. En representación de la directora, dirijo este saludo a todos ustedes... también quisiera darle la bienvenida a los nuevos estudiantes. Que saquen provecho... invoco a los padres de familia a que asistan permanentemente... han asistido pocos estudiantes... espero que durante el nuevo milenio esto no ocurra. Posiblemente, por los problemas existentes [se refiere a las elecciones], tenemos pocos alumnos. Seguramente se va a regularizar en estos días. Ojalá que avisemos a nuestros compañeros.

Ustedes vienen al plantel a estudiar, a sacar el máximo provecho porque son los futuros ciudadanos de este país... Que este año sea un éxito y que quede en alto la imagen del colegio. Declaro aperturado [sic] el año escolar”.

Esta imagen de la formación nos remite a una serie de características propias de la institucionalidad en un centro educativo. Es reiterado el llamado a las normas: desde el porqué del inicio del año escolar, pasando por estar en filas, llegar temprano, hasta el insistente llamado a la uniformidad.

Se empieza a visualizar la reducida actuación del alumnado, que se limita a seguir las órdenes del instructor. Hasta las acciones supuestamente más espontáneas, como los aplausos, están supeditadas a una orden. Las formaciones militarizadas aparecen como espacios de ordenamiento del cuerpo: atención, firmes, descanso, etcétera.

Los roles se empiezan a configurar. Hay quienes mandan y quienes obedecen. Hay quienes hablan y quienes callan. Hay quienes cumplen los ritos y quienes no (las y los docentes están mayoritariamente ausentes y no se sienten obligados a cantar, por ejemplo).

Se desarrolla una práctica en la que los himnos y los rezos aparecen como una formalidad. Una formalidad, además, cuyo cumplimiento no parece causar demasiada preocupación. Esto es visible tanto en el caso de los himnos como en los rezos. El instructor no llama la atención a pesar de que casi nadie canta.

LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR NO RESPONDE A UNA NECESIDAD PEDAGÓGICA, SINO A UN ADIESTRAMIENTO DE INCORPORACIÓN DE REGLAS EXTERNAS EN CADA ESTUDIANTE. INCORPORACIÓN QUE IMPLICA INTRODUCIR EN EL CUERPO LAS NORMAS QUE IMPONE UN ORDEN DE FUERA Y AJENO A LA NATURALEZA DE LAS Y LOS ADOLESCENTES.

Las chicas y los chicos mueven la boca, pero no cantan. Lo mismo ocurre con los rezos. No se canta, no se reza, pero parece como si así fuera.

Este tipo de situaciones, en las que las cosas parecen que funcionarían pero no funcionan, se reiterarán permanentemente en diferentes ocasiones. Es algo así como el mínimo tolerable en el colegio. Basta que las apariencias se mantengan. A este extraño proceso que se desenvuelve en el centro educativo lo hemos denominado *simulación*.

EL TIEMPO, EL IMPLACABLE

A las 7:15 ingresan los alumnos y las alumnas al colegio, y se retiran a las 12.30. Cinco horas con 15 minutos, que equivalen a 7 horas pedagógicas, permanecen las y los estudiantes en su centro educativo. Cuentan con un recreo que dura 20 minutos y el resto del tiempo lo pasan en clases, generalmente en las aulas.

En horas de clase, el patio es territorio vetado para alumnos y alumnas. Su obligación es permanecer en las aulas, y son las y los auxiliares quienes deberían vigilar el cumplimiento de esta norma; sin embargo, debido a los conflictos internos del colegio, que involucran también a estas y estos auxiliares, por lo general bajan la guardia. Así, cada cambio de hora se agita el ambiente en los patios.

Por la situación recién descrita, el peso de la vigilancia del alumnado recae básicamente en el instructor premilitar, aliado del coordinador de OBE. Cuando las y los auxiliares deciden no intervenir, es el instructor quien, en forma solitaria, recorre permanentemente el colegio y hace entrar a las alumnas y los alumnos en sus aulas.

Dado el tamaño del colegio, que tiene dos patios, resulta más complicado que una sola persona se encargue del control. Esto explica lo difícil que es garantizar que el patio se encuentre libre de alumnas y alumnos en estos momentos:

Al patio principal han salido muchos alumnos y alumnas. La mayoría son varones. Van y vienen de los baños. Desde el segundo patio, el instructor les grita mientras va corriendo a darles alcance:

IPM: “Apuren”.

“Se dan la gran vida al ir al baño, ¿no?”.

“¿A dónde van?”. [Se dirige a dos alumnos que recién pretenden ir al baño y se ven obligados a regresar a su salón.]

“Camine rápido”. [Ordena a un alumno.]

“En el recreo van a ver eso”. [Se refiere al periódico que leen un par de alumnos.]

“Rápido”. [Manda a alguien más.]

“Vuelvan”. [Les exige a un grupo de chicas.]

“Ya, niñas”. [Apura a otras que regresan del baño.]

Se dirige a los servicios higiénicos mientras dice:

“No quiero encontrar a nadie en el baño”.

[El auxiliar se aproxima al baño, agita el bastón. Los chicos están atentos a cualquier maniobra de golpe.]

“Ya, dos, tres. Salga rápido”.

[El auxiliar se para a la entrada de los servicios higiénicos.]

“Si no hay palo, ustedes no entran”.

“Ustedes”. [Señala con el bastón a dos chicos que se detienen y retroceden con dirección a sus salones.]

“Nadie más va al baño”. [Detiene a un grupo que intenta acercarse.]

“Regrese a su salón”. [Ordena a un niño que se dirigía al baño.]

Cuando las y los auxiliares colaboran, el trabajo se simplifica enormemente: los alumnos y las alumnas son controlados en sus salones. También ayuda el cumplimiento de las horas de entrada y salida de las y los docentes, porque si uno o una se demora, las chicas y los chicos salen a los pasadizos a esperar. Y si salen antes de lo previsto, pueden causar un desorden indeseado:

Faltan aún tres minutos para que termine la hora y la profesora deja salir a los chicos de la clase de Literatura. Al cabo de un ratito, el auxiliar se aparece en la puerta del salón. Llama desde afuera:

—Auxiliar: ¡Profesora Ramírez, profesora Ramírez!

—Profesora: Pase, señor Caycho.

[El auxiliar pasa. Está visiblemente fastidiado.]

—Auxiliar: No ha sonado la campana. Los alumnos están en el patio. [El tono de voz del auxiliar es de queja.]

—Profesora: Disculpe, disculpe. ¿Cuánto falta?

—Auxiliar: Nosotros funcionamos con campana. A la campana se sale.

—Profesora: Disculpe, disculpe.

—Auxiliar: No me pida disculpas a mí. El coordinador de OBE está viendo. Se genera indisciplina.

—Profesora: Disculpe, disculpe.

—Auxiliar: No podemos comenzar así el año. ¿Cómo será al final?

—Profesora: Disculpe, disculpe.

[El auxiliar se retira y la profesora sale detrás de él a llamar a los alumnos y alumnas.]

Transgredir las normas que establece el horario es causa de malestar y desorden. El confinamiento del alumnado en sus aulas es un mandato que no debe contravenirse. Pero se contraviene. Los chicos y las chicas se dan escapadas a los quioscos o encuentran un lugar semioculto donde sentarse a charlar. Los baños son otros de los puntos de contacto. Y, por supuesto, si la vigilancia está ligera, no es difícil escaparse del colegio por el muro trasero.

Debido a la existencia del turno de la tarde, la hora pedagógica dura apenas 40 minutos. Cuarenta minutos que parecen eternos cuando las clases se desarrollan con base en el dictado y la exposición, o demasiado cortos cuando se intenta hacer una clase participativa.

A pesar de las quejas existentes por el poco tiempo del que se dispone para el dictado de las clases y de la firme convicción de la directora de que:

“El horario que no se puede trastocar”,

es frecuente que estas se suspendan por las más diversas razones: asambleas de docentes, programas celebratorios, invitaciones a desfiles, participación en jornadas de salud, visitas a otras instituciones y hasta alguna eventual propaganda de una Iglesia evangélica estadounidense que ofrece una función de títeres que, luego, se convierte en abierta prédica evangelizadora. Si bien estas actividades alteran el desarrollo de las labores académicas, representan un espacio de oxigenación para las y los estudiantes, donde es posible alternar con sus amigas y amigos y escapar del asfixiante espacio del aula.

La organización del tiempo escolar no responde a una necesidad pedagógica, sino a un adiestramiento de incorporación de reglas externas en cada estudiante. Incorporación que implica introducir en el cuerpo las normas que impone un orden de fuera y ajeno a la naturaleza de las y los adolescentes.

El orden institucional ejerce un mandato permanente sobre los cuerpos; no solo a través de los uniformes, sino también por medio de la reglamentación

del uso del espacio, la restricción de los movimientos, la asimilación de ciertas posturas pasivas que se organizan en el tiempo.

La permanencia prolongada de las alumnas y los alumnos en las aulas restringe objetivamente las posibilidades de relaciones interpersonales en la escuela y la realización de otras actividades vinculadas a la participación estudiantil o a la recreación. Los y las enmarca de manera rígida en un esquema de reclusión semejante al de las prisiones y los hospitales, donde el acceso a los espacios abiertos solo es posible cuando están totalmente vigilados. El horario es pues la estrategia institucional subterránea de control más eficiente e invisible que afecta la vida institucional en el colegio.

Sin embargo, conforme se van acercando las últimas semanas de clase cada año, se observa un progresivo relajamiento de las normas y la formalidad en la escuela. Esto se manifiesta en una mayor y más prolongada presencia del alumnado en el patio durante las horas de clase, alargamiento de los recreos, partidos informales de fútbol, correteaderas y juegos.

El periodo de exámenes da pie para esta situación. Apenas concluyen los exámenes, el alumnado ya no permanece en sus salones, sino circulan por todos los ambientes. El profesorado, a diferencia de otros periodos del año escolar, es perseguido por las alumnas y alumnos que quieren conocer sus notas, los temas de los exámenes o piden nuevas oportunidades. Se realizan negociaciones en las que se expresa a veces apertura, a veces cerrazón; a veces límites claros y necesarios, a veces extremada flexibilidad. Es el momento de medir fuerzas. Se ponen en juego las habilidades personales y las capacidades histriónicas. Se traen a la memoria las buenas acciones y las lealtades demostradas. Las negociaciones de otro calibre, aquellas que transgreden las normas y la moral, circulan más subterráneamente.

Las chicas y los chicos están por todos lados. Hay parejas charlando. Los quioscos no cesan de atender. No se da el control permanente de otros meses. Los auxiliares, cuya función era ejercida de manera laxa, ya no actúan frente a esta general alteración del orden. Es como si, de pronto, esa tensión forzada de las energías más vitales no diera para más.

Este fenómeno parece ser un indicador saludable de que las cosas no pueden forzarse ilimitadamente. De que las presiones y las restricciones tienen un límite y de que los propios y las propias docentes ya no son capaces de resistir el desgaste que produce el mantenimiento de un orden paralizante.

Sin embargo, el ambiente de mayor libertad puede ser súbitamente detenido cuando se siente que se ha perdido todo el control:

Las y los docentes se encuentran reunidos en asamblea. Durante esas horas libres, varios chicos han estado mojado a las chicas. El auxiliar de quinto ha observado pasivamente este “juego” sin intervenir. Entre gritos y risas, se corre de aquí para allá.

De pronto suena la campana. Se forman las filas en el patio para salir. Como siempre, aparecen el coordinador de OBE y el instructor premilitar. Seguramente la bulla los ha alertado y se dan cuenta de que varias alumnas y alumnos están mojados.

El coordinador de OBE ordena que las personas mojadas se paren a un costado. Permanecen en el colegio hasta que salen todos. El IPM y el teniente alcalde se acercan y toman nota de los nombres de las personas mojadas. Un alumno quiere explicar lo que ha sucedido al IPM. Este grita muy fuerte, con expresión molesta:

IPM: ¡NOMBREE!

[El alumno da su nombre y se va.]

Así se generan las tensiones y distensiones en el MAJS. Las contradicciones se producen una y otra vez. A veces parecen ser un cambio de rumbo; otras, simplemente más de lo mismo.

PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL, MUNICIPIO ESCOLAR Y ESPACIO PÚBLICO EN EL MAJS

La participación estudiantil tiene una historia en Ayacucho; una historia diferente a la de otras localidades del país. Desde los años sesenta del siglo XX, las y los escolares ayacuchanos participaron activa y organizadamente en los movimientos de protesta más importantes del departamento. Muchos y muchas docentes recuerdan estas épocas; incluso algunos y algunas hablan de la existencia de municipios escolares en esos años.

Estos movimientos estudiantiles tuvieron la mirada puesta, fundamentalmente, en los problemas sociales externos a la escuela, y su actuación estuvo ligada a la de los partidos políticos. Hacia el interior de los colegios, más bien, no hubo una mirada crítica que cuestionara su naturaleza institucional no democrática.

La violenta experiencia de los ochenta remeció también a los colegios ayacuchanos. Maestros y maestras, alumnas y alumnos, fueron el permanente blanco de

la sospecha y acusación de terrorismo con las gravísimas consecuencias que esto ocasionó. Los colegios fueron militarizados por el Comando Político Militar de Ayacucho, y los rigores de la disciplina y la vigilancia militar se extremaron. En un clima de represión y terror, la comunidad educativa guardó silencio. Era peligroso alzar la voz, discrepar, protestar sin vivir el peligro amenazante de una falsa acusación. La desconfianza se instaló en los centros educativos, y las posibilidades de abrir espacios democráticos se hicieron nulas.

Apenas en la década de 1990 comenzó a surgir un discurso favorable a los derechos en la escuela. Instituciones locales, nacionales e internacionales emprendieron una progresiva campaña a favor del respeto de los derechos de la infancia, la promoción de la autoestima y la construcción de relaciones democráticas en las aulas ayacuchanas. Su intención principal apuntaba a resanar las heridas de la guerra en las niñas y niños y a crear condiciones favorables para desarrollar una cultura diferente para desterrar una guerra que empezaba a llegar a su fin.

En 1998 TAREA llegó al departamento a promover la participación estudiantil a través de los municipios escolares capacitando a equipos de docentes asesores en cada centro educativo y a líderes estudiantiles. En el MAJS convergieron las intenciones de esta ONGD y las del colegio. Se capacitó, así, a un equipo de docentes llamado equipo asesor, que organizó las elecciones junto a un Comité Electoral integrado plenamente por alumnas y alumnos del quinto de Secundaria que no participaron en ninguna lista.

El impulso del Municipio Escolar va de la mano con otras iniciativas del colegio, como la elección de los policías escolares y presidentes de aula por las propias y propios estudiantes y ya no a través de una designación de la autoridad. Desde entonces el alumnado también tiene la potestad de elegir a sus tutoras y tutores, aunque, en este caso, sus posibilidades son más restringidas: la elección del tutor o tutora se gana “por puesta de mano”; es decir, solo los salones que se organizan más rápido y conversan con la o el docente de su preferencia pueden elegir a la tutora o el tutor deseados. Los salones que se demoran en organizarse solo pueden escoger entre las profesoras y profesores que quedan.

La comprensión del significado de la participación y sus prácticas concretas está en un proceso de desarrollo, en un marco institucional que apenas empieza a abrir tímidamente sus puertas a algo nuevo cuyo curso se irá definiendo en los hechos.

A PESAR DEL DISCURSO DE DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN QUE RESALTA LA DIRECTORA, ELLA NO LLEGA A VISUALIZAR EN LA PRÁCTICA SU PLASMACIÓN EN EL COLEGIO Y EL POTENCIAL TRANSFORMADOR PARA LA VIDA INSTITUCIONAL DEL CENTRO. EL APORTE A LA DEMOCRACIA ES BÁSICAMENTE FORMAL.

La mirada de las y los docentes

El profesorado tiene diversas actitudes frente a la participación: interés, expectativa, indiferencia, rechazo, temor, suspicacia. El ambiente de rivalidad existente en el MAJS agudiza la desconfianza frente a una nueva instancia que no se sabe a ciencia cierta qué busca. A pesar de que la propuesta del Municipio Escolar se ha difundido a través de una charla general conducida por el equipo asesor, algunos y algunas docentes manifestaban no conocer nada de esta iniciativa. En general, la actitud de la mayoría de docentes fue de escepticismo. Hubo quienes, incluso, afirmaron que se trataba:

“[...] de una maniobra de infiltración del gobierno para controlar a los profesores”.

Sin embargo, en nuestras conversaciones con las maestras y los maestros, casi ninguno mostró estas actitudes. En realidad, existen diferentes formas de entender la participación estudiantil. Muy pocos la ven como un forma de organización autónoma del estudiantado que representa sus intereses. Un docente de Ciencias Sociales dice:

“A veces, el estudiante cuando no está organizado, es fácil de tumbarlo. Por ejemplo, yo sé que hay estudiantes inquietos. Pueden decir en una asamblea... inclusive ellos tienen derecho a hablar... pueden decir: ‘Profesora, ¿sabe qué?, los profesores...’, algo así. Entonces inmediatamente le toman represalias, le toman venganza. Mientras que el estudiante está organizado, es una institución férrea. Es una institución con bases legales. Es una institución donde tiene que hacer respetar sus derechos. Entonces en forma individual, el estudiante también no es nada. Es como una organización del magisterio por ejemplo. Nosotros estamos integrados, afiliados a un organismo, ¿no?, mientras el organismo trabaja en bien de los estudiantes, es decir, en bien de los maestros, los maestros también somos férreos, somos unidos. Mientras que si es en forma individual, ¿quién me hace caso? Si yo quisiera reclamar algún derecho al Estado, no me hacen caso. Entonces, eso es. Yo

creo que uno de los aspectos principales de los estudiantes, la organización. Cuando hay organización, hay participación. Entonces ellos también están en la libertad de poder hacer sentir lo que ellos necesitan”.

La situación de precariedad que presenta este docente sobre el o la estudiante como individuo es impresionante. Su conclusión tampoco deja de llamar la atención: el estudiante se debe organizar para protegerse de la hostilidad de la institución escolar, de su política anuladora del individuo. Paradójicamente, este mismo profesor sostiene:

“Entonces, yo creo que lo que ellos están buscando es la unidad, la participación integral de los tres testamentos del plantel: profesores, alumnos y padres de familia. Porque los estudiantes no pueden estar al margen de la problemática de un centro educativo. Ellos también son integrantes. Entonces, en todo caso, si a ellos lo vamos a aislar, ¿no?, entonces, ¿de qué?, este, ¿de qué formación activa podemos hablar, no? Esa es una forma activa de los estudiantes, su participación”.

Desde otra mirada, la mayor parte de docentes interesados en promover la participación estudiantil la ven como una forma corporativa de colaboración del alumnado con el desarrollo del colegio.

Aunque la directora del MAJS se adscribe a este último planteamiento, considera que la promoción de la participación estudiantil busca:

“Que haya una democracia, un trato justo para todos y sentirse partícipes ¿no?, del trabajo en la institución educativa... dándoles un espacio, un lugar para que los alumnos puedan expresar lo que sienten y aceptando también las sugerencias de ellos; dándoles un tratamiento, aproximándonos a la igualdad; no dando preferencias a unos y siendo injustos con los otros”.

El coordinador de OBE, por su parte, cree que la participación estudiantil aporta a la constitución de las y los estudiantes como personas, como sujetos de derechos y como sujetos políticos:

“Primero, que les sirve de experiencia. Segundo, que se interrelacione, que el joven saque de sí que él también es útil, que también sabe pensar, que también sabe decidir, eso es lo más importante en el joven. Lo otro es la interrelación tanto del hombre como de la mujer, porque son iguales. Yo pienso que ya debemos dejar de pensar... y con eso se está buscando desterrar el machismo... que solamente el hombre tiene capacidad de decidir,

de participar, de actuar, actividades políticas, actividades democráticas. Aquí estamos justamente [para] buscar que los jóvenes hombres y mujeres tengan la misma facilidad de actuar en determinadas acciones”.

Es la directora del colegio quien expresa un apoyo decidido a esta iniciativa del Municipio Escolar:

“Yo necesito la participación de los jóvenes para que nuestro trabajo sea coherente, coordinado. No solamente dirección, profesores o miembros jerárquicos, sino también la participación de los estudiantes, es necesario. Es necesario escucharles, ¿no?, escucharles y darles una solución o aproximarnos a darles una solución, porque estos jóvenes necesitan, necesitan afecto, necesitan apoyo”.

Y manifiesta con entusiasmo sus intenciones con respecto a esta participación:

“Acercarme a ellos, acercarme a ellos y dar una posibilidad de ganarme la confianza de ellos y también darle la importancia a sus planteamientos. ¿Para qué?, para que ellos se sientan seguros e importantes también y hacerles sentir que el trabajo o las sugerencias de ellos va a incidir en la mejora, ya sea de la infraestructura, o también en el trabajo de los docentes o de repente, en mi misma persona. Pedir a ellos que me den algunas sugerencias de cómo quieren que yo me comporte con ellos”.

Sin embargo, para ella esto también es un aprendizaje. Debe aprender a dejar estilos más burocráticos y relaciones verticales, poco a poco. Además, tendrá el reto de entender que la organización estudiantil no busca que sea ella quien solucione los problemas, sino que abra un espacio para tomar decisiones en conjunto. Las y los integrantes del Concejo Estudiantil se quejan en los primeros meses de la gestión de la directora:

“Por ejemplo, la conversación con la directora porque no se podía conversar así nomás. Se tenía que sacar un oficio, una citación. Tiene que citar todavía y, bueno, un poco de dificultad tuvimos. Pero gracias a Dios, ahora estamos bien”.

Efectivamente, la relación entre el Municipio Escolar y la dirección mejoró, pero no llegaron a abrirse los canales permanentes de comunicación que eran necesarios y que la directora reconocía.

A pesar del discurso de democracia y participación que resalta la directora, ella no llega a visualizar en la práctica su plasmación en el colegio y el potencial transformador para la vida institucional del centro. El aporte a la democracia es básicamente formal:

“En primer lugar, aprender a practicar el civismo, porque ¿qué pasa, por ejemplo, donde no se ha practicado o no hubo el Municipio Escolar? Ya cuando son mayores, y tienen sus 18 años, tienen dificultades en cuanto a la práctica, por ejemplo: participación en las elecciones, una de ellas. Otra, no tienen absolutamente preocupación los jóvenes de tercero, cuarto y quinto en la mejora de la infraestructura, de repente en manifestar también sus propios criterios, sus pareceres en cuanto a la realidad en que ellos están viviendo. En cambio, ya si se acostumbran a practicar y participar como integrantes del Municipio Escolar, ya serán ciudadanos mejor preparados para poder enfrentarse a este tipo de instituciones”.

En la práctica, la directora asocia más el trabajo del Municipio Escolar a un órgano de apoyo cuyas iniciativas giran sobre todo en torno al mejoramiento del centro. De ahí que diga que:

“No tenemos la solvencia necesaria como para realizar los sueños de estos jóvenes, pero vamos a hacer lo posible para acudir a las instituciones o a las ONG. ¿Para qué?, para que estos jóvenes sean escuchados y apoyarles desde la dirección para que se haga realidad. Pero yo he conversado ya con ellos que no tengan temor, que nosotros estamos acá especialmente, acá en la dirección para apoyarle. Y de repente su temor de enfrentarse con las autoridades pero también eso se puede, qué le digo, se puede salvar, ¿no?, dándoles mayor confianza a ellos”.

Se deduce de sus palabras que el Municipio Escolar debe dirigirse a otras instituciones para realizar obras para el colegio. Las propias actividades del Concejo Estudiantil refuerzan esta idea. Ella misma cuenta:

“Los alumnos que han salido ganadores de su lista, ya están preocupados, por ejemplo, por la mejora de la infraestructura o la presentación adecuada de los ambientes del colegio. Entonces, eso viene a ser un trabajo, una preocupación de ellos”.

Esta centralidad del ‘obrismo’ del Municipio Escolar está presente en todos los miembros de la comunidad educativa del MAJS. Tal vez su origen esté ligado al propio nombre de la organización estudiantil: Municipio Escolar. Por eso se le

atribuyen funciones similares a las de su institución homóloga a escala distrital o provincial. En general, la mirada a los municipios locales está impregnada de esta función de hacer obra y no en su calidad de organización vecinal en tanto espacio de participación ciudadana en los asuntos públicos locales.

Junto a esta visión ‘obrística’, se entiende también la participación como la intervención en actividades culturales, en actuaciones, campeonatos deportivos, charlas, desfiles, etcétera. La mayor parte de docentes, y los mismos alumnos y alumnas sostienen esta mirada bastante limitada de la participación:

“Bien, participación es los estudiantes también pues, ¿no?, en todo sentido, porque ellos también tienen toda la voluntad, toda la amplitud de poder participar en todo aspecto. Deportivo, agrupaciones de estudiantes en folklore, en la danza. Yo creo que toda participación estudiantil también es amplísimo”.

Otro profesor explica:

“Bueno, siempre ellos buscan la higiene y la limpieza en los planteles. La iniciativa de querer reformar sus propios salones, siempre estar pintándolos porque quieren estar adecuados en un bienestar. Entonces ellos promueven, nosotros lo organizamos nada más. Siempre motivan ellos las actividades de danzas, mayormente porque están ligados a sus antepasados, a sus ancestros, y acá mucho se practica en este colegio, especialmente por los concursos que se dan a nivel regional o local, lo que se llama las danzas típicas andinas”.

Este mismo profesor plantea sus dudas sobre la conveniencia o posibilidades de implementar el Municipio Escolar:

“Bueno, a ellos yo creo que no se les puede exigir, aparte de la responsabilidad que estudian, aparte de las responsabilidades que les he dicho extracurriculares que ya hemos manifestado, tampoco no se les puede pedir mayor participación, porque yo creo que lo mínimo sería pues su organización, ¿no?, su organización ciudadana, como ellos son futuros ciudadanos. Entonces que ellos formen su autoorganización, pero para eso siempre tiene que haber una persona que los guíe porque casi nunca va a suceder que ellos mismos se autoorganicen, tienen que ser grupos de élite, muy autodidactas, muy de nivel cultural para que tengan esa capacidad de autoorganización. Siempre tienen que tener el manejo de una persona mayor para poder orientarlos”.

Este docente plantea un serio problema que tiene que ver con el espacio que puede brindar el colegio para acoger este tipo de organización sin que signi-

fique un mayor trabajo para las y los estudiantes. Sus palabras también nos revelan una visión un tanto desconfiada de las posibilidades del alumnado para organizarse. Piensa en una especie de vanguardia de estudiantes.

En realidad, son muy pocos los y las docentes que entienden la participación estudiantil como participación en el espacio público de la escuela. Un profesor que aparentemente está lejano del Municipio Escolar considera que la participación estudiantil es importante:

“Creo necesario para los estudiantes. Sobre todo los de Secundaria deben organizarse para participar en la problemática del centro educativo”.

El coordinador de OBE tiene una mirada pedagógica sobre la participación estudiantil. La ve como un proceso formativo:

“Piensan que lo que ellos dicen, eso se debe hacer. Y que el alumno está solamente a obedecer, mas no a pensar. Menos aún, a emitir opiniones. Creo que es cuestión de formación, de costumbre, de hogar. Y ese es donde realmente limitamos a nuestra juventud. Lógico que esto tiene sus líos cuando uno le da determinada participación, a veces hay excesos, pero para eso hay que ir formando al joven. Hay que irlo corrigiendo y darles determinadas pautas para que no lo vuelvan a cometer. No todos pensamos de la misma manera los docentes, ojalá que todos cambiemos y pensemos que los jóvenes tienen mucha capacidad en la participación, también saben decidir, saben lo que es bueno, saben lo que es malo. Todos no son negativos”.

Además, ve que la organización estudiantil tiene una función importante:

“La función principal, yo creo que eso es más importante para mí, recoger las inquietudes, sugerencias, problemas, necesidades que pasan sus compañeros, que pasa el colegio, que cometan los docentes. Ellos están como una institución de fiscalización y deja en cuestión determinadas acciones que está a su alcance para poder ejecutar”.

Otra profesora ve que la participación de las y los estudiantes puede ir más allá de las actividades culturales y abordar cuestiones de orden institucional:

“Claro que sí, debe ser los tres estamentos, ¿no?, profesores, todos debemos ser, deben participar ellos también [en la formulación de las normas], lo cual creo que siempre, antes, antes lo hacían creo, ¿no?, padres de familia incluso. Deben ser todos, deben participar de la formulación todos, todos”.

EL MUNICIPIO ESCOLAR ES PUES OBJETO DE DIVERSAS ACTITUDES Y SENTIMIENTOS POR PARTE DEL PROFESORADO. PARA ALGUNOS Y ALGUNAS SE AJUSTA A LAS NECESIDADES DEL ORDEN INSTITUCIONAL TRADICIONAL, PARA OTROS Y OTRAS, MARCA UN CAMBIO SUSTANTIVO. Y HAY QUIENES MUESTRAN UNA TOTAL INDIFERENCIA. LOS HECHOS DAN CUENTA DE UNA REALIDAD MÁS COMPLEJA.

El profesor de Arte señala que, a su juicio, con la participación estudiantil:

“Podrían decidir por ejemplo, cuando un profesor de tal o cual materia no quiere darles una oportunidad más para que puedan aprobar. En ese caso, podrían tal vez ellos elegir a otro docente de la misma especialidad para que los pueda evaluar, pero con otros criterios. Entonces ellos deben tener una organización para que puedan hacer sus reclamos y ser atendidos porque justamente ellos son los actores de la instrucción, de la enseñanza, del aprendizaje, y ellos son los que deben ser atendidos, no el profesor. Muchas veces el profesor es el que sí está reclamando sus derechos, su posición, etcétera, dejando de lado al alumno”.

Entre el temor y la indiferencia

A lo largo de dos años de experiencia del Municipio Escolar, la mayoría del profesorado no ha mostrado un reconocimiento ni apoyo a sus actividades. Tal vez porque no se ha establecido su presencia de manera formal y orgánica en la estructura del colegio. No está definido cómo se relaciona el Concejo Estudiantil con las y los docentes.

En general, la conexión entre profesores y profesoras y Concejo Estudiantil se ha dado a través del equipo asesor del Municipio Escolar, cuya presencia activa ha sido bastante irregular y esporádica. Un miembro del Concejo Estudiantil de 1999 dice:

“No teníamos asesoramiento de los profesores y recién hace unos meses el asesor Félix Acuña nos está asesorando. Es el único que se preocupa por nosotros. No teníamos conocimiento de nada. Es el primer año y la primera vez que se hace municipio gracias a TAREA. Los profesores nos tienen abandonados. No cumplen con su rol de asesoramiento y no les interesa nada de lo que estamos haciendo”.

Lo mismo ocurrió con el Concejo Estudiantil del 2000. Hasta fines de agosto de este año no habían tenido una sola reunión con sus asesores, a pesar de que habían transcurrido dos meses desde su elección. El coordinador de OBE explica la indiferencia del profesorado de la siguiente manera:

“La indiferencia viene de la misma forma: algunos están formados con la educación antigua o la educación de antes. Lo que decía el profesor, el papá o la mamá había que hacerlo sin chistar nada; sin dudas ni murmuraciones. Y esto todavía tenemos. Algunos docentes que piensan que lo que ellos dicen se debe hacer y a los jóvenes e hijos no hay que escucharlos, y ese es el gran desinterés que puede existir en algunos profesores aquí en el colegio. Es lamentable que pueda haber todavía esos profesores, y yo creo que es debido a eso que ellos piensan; que lo que dicen, eso se debe hacer y que a los alumnos no los debemos escuchar”.

Otro docente agrega los siguientes argumentos para explicarnos esta situación:

“Bueno, muchos se han confundido, discúlpame, algunos lo han confundido de que es una arma, decían, de doble filo. Discúlpame la expresión ¿no? Decían algunos que somos, de repente, negativos dentro del plantel o profesores, de repente, que ya no nos preparamos. El Municipio Escolar nos puede sacar. Lo han tomado de esa medida y algunos profesores decían, ¿no? Es cosa natural, normal, o sea, lo han tomado con cierta tranquilidad”.

Muchos docentes, efectivamente, tienen miedo a la institucionalización de un Municipio fuerte y representativo:

“La palabra participación sinceramente a muchos docentes nos choca. Me agrada en cierta manera de que los chicos participen activamente, lógicamente que esto tiene sus riesgos, pero a algunos docentes les incomoda y genera una opinión en contra. Y eso un poquito que limita a los jóvenes. Si todos manejáramos ese mismo criterio de buscar que los jóvenes participen libremente por determinadas acciones o actividades sería bastante saludable, pero hay muy pocos que facilitan la participación estudiantil”.

Incluso docentes que se muestran receptivos con la idea del Municipio Escolar manifiestan temor ante la posibilidad de que se salga de lo que mandan las normas centrales:

“Tendría acceso a todos los escalones, pero de acuerdo a lo que permita también la ley, la Ley de Educación, claro que no se puede inmiscuir tam-

bién... en ese caso estaríamos hablando ya de una confusión y estaríamos haciendo mal uso de las leyes educativas. Hasta donde lo permitan se debe tener acceso a esta forma de trabajo de los municipios”.

Aunque, obviamente, en la Ley de Educación no se señala nada sobre el Municipio Escolar, el docente apela a ella y manifiesta así el apego de los colegios a la normatividad. No confía en las decisiones profesionales y autónomas de las y los docentes o de las autoridades de un centro educativo.

Finalmente, el Municipio Escolar es visto también por algunos como una presencia amenazante. El profesorado es consciente de las deficiencias que existen en el colegio y de los privilegios que perderían si los derechos del estudiantado se ejercieran plenamente. También temen que el Municipio se convierta en un arma para alguno de los bandos en conflicto:

“Entonces yo creo que para mí es lo correcto que se crea participación; pero eso sí no debe haber manipulación. No debe haber, este, ¿cómo se llama?, de que los profesores o algunos profesores estén tomando como algo... como una arma de venganza hacia los demás colegas. Más bien lo que debe hacer el estudiante debe tomar su conciencia de sí mismo y no dejarse, cómo se llama, ser un títere o manipulado por los demás”.

La directora también manifiesta este temor ante una situación en la:

“[...] que estos jóvenes desvíen su trabajo de escolar a un campo que simplemente... insinuados, de repente, por personas adultas, tiendan a cometer, a actuar ya con actitudes irrespetuosas y, de repente, insinuados por otras personas a crear un clima no propicio, ¿no?, en el colegio por ejemplo. A hacer politiquería sin tener conocimiento, ni base, ni fundamento. Eso me molestaría. Esa es mi preocupación”.

Para los más escépticos, el Municipio Escolar:

“Debe de tener un funcionamiento de carácter simbólico, ¿no?, ante los alumnos”.

La incredulidad de este docente se apoya en una situación ocurrida en la que una decisión tomada por las y los alumnos a través de una consulta sobre el lugar donde se realizaría un paseo fue cambiada por la dirección aduciendo razones verosímiles de seguridad.

El Municipio Escolar es pues objeto de diversas actitudes y sentimientos por parte del profesorado. Para algunos y algunas se ajusta a las necesidades del orden institucional tradicional. Para otros y otras, marca un cambio sustantivo. Y hay quienes muestran una total indiferencia. Los hechos dan cuenta de una realidad más compleja. La tendencia es a un Municipio Escolar y una participación estudiantil que se inclinan hacia un rol funcional, a un orden tradicional, pero hay también visos de rupturas y avances, como veremos después, que informan de su potencialidad.

El coordinador de OBE es uno de los más entusiastas con el Municipio Escolar. Reconoce en él un aporte para la formación del alumnado:

“Lo nuevo que está aportando este Municipio es primero la novedad. Es que ellos nunca se habían sentido con derecho a determinar una voluntad o que determinada persona lo represente. Esa es la novedad. Cada uno por su propia persona van a decidir quién lo va a representar”.

La mirada de las chicas y los chicos sobre la participación

Las alumnas y los alumnos del MAJS no tienen una visión muy distinta de la de sus profesores y profesoras con respecto a su Municipio Escolar. Sus posturas son más espontáneas y muestran más coherencia entre lo que se dice y se hace. También sobre la participación comparten los mismos puntos de vista de sus docentes.

Básicamente, hacen referencia a dos formas de participación. Una primera tiene que ver con asistencia o tomar parte de una acción concreta. Un chico de quinto dice:

“En general sí, actuaciones cívicas, en concursos de aprendizajes actuales y forestación, en la plantación de los árboles que hay”.

Una regidora del Concejo Estudiantil también sostiene esta noción de participación:

“Hay bastante espacio [de participación], porque este colegio tiene grandes alumnos capaces de hacer algo por su colegio. Les gusta asistir a talleres, a charlas. Quieren aprender más para así poder practicarlo o informarse y que el colegio no se quede atrás”.

La participación, según este punto de vista, agrega el argumento de la necesidad de que el colegio tenga una buena imagen.

El Concejo Estudiantil de 1999 compartió esta idea de participación como asistencia y colaboración que se hizo visible a través de las actividades más importantes que realizaron: la eliminación de un desmante en el colegio, la realización de una actividad de limpieza general, la donación de libros para su biblioteca y la forestación del centro educativo.

Asistir a una fiesta es ya una forma de participación estudiantil, según el alcalde de 1999:

“La vez pasada hemos hecho una fiesta profunda del Municipio Escolar. En ella han participado alumnos voluntariamente. Nosotros no hemos obligado para que puedan ir. Solamente voluntariamente han participado. En diferentes aspectos, por ejemplo, en arborización de este colegio han participado y en la colaboración voluntaria también de igual forma que hemos recaudado de los diferentes eventos”.

Esta acepción de participación es cuestionada por un chico de quinto que viene de un colegio particular:

“Se supone que el alcalde es el representante de todo el colegio. Es la autoridad que va en reemplazo de todos nosotros, pero hasta el momento no he visto que haga algo por el colegio, sino hace cosas pequeñas, cosas que puede hacer un salón o la prepromoción”.

La segunda forma de participación a la que aluden las alumnas y los alumnos son las elecciones del Concejo Estudiantil:

“En actividades como, por ejemplo, elección del Concejo. Y en eso participamos”.

“Solamente la actividad que hemos hecho nosotros es votar por el Municipio. Nada hemos hecho todavía. No hemos hecho otra cosa”.

Muchas y muchos estudiantes no hacen referencia a otro tipo de actividades relacionadas con el Municipio Escolar. Solo las elecciones en sí son vistas como la participación. La dinámica que se genera durante esos días y el mismo día de las elecciones altera totalmente la monotonía de las jornadas escolares. Comparada con la dinámica cotidiana casi invisible del Concejo Estudiantil,

pareciera que más allá del acto de elección no hubiera más. Sin embargo, es solo una apariencia. El Concejo Estudiantil está activo.

Una de las primeras actividades del Concejo Estudiantil fue la reforestación del colegio con ayuda del Municipio Provincial de Ayacucho. El entusiasmo del alcalde era tal que convocó por cuenta propia a todas las alumnas y todos los alumnos para esta actividad sin coordinar adecuadamente con las autoridades del colegio. En plena formación, el alcalde informó que al día siguiente habría la reforestación y que vinieran con ropa de calle. Todo el mundo se sorprendió con este insólito hecho. El alcalde escolar decidía, virtualmente, que las clases se suspendían. El coordinador de OBE cuenta lo que ocurrió:

“En el colegio pasó un caso de que habían llamado de la Municipalidad que se iba a llevar a cabo el sembrado de plantas y otras pequeñas plantas; entonces, el alcalde pidió que los alumnos vinieran con ropa de calle, a todo el colegio, o sea, falta de organización y de planificación en todo sentido. Se lanzó en la formación de días previos y resulta que eso generó una total descoordinación: primero, que la dirección no sabía; segundo, que no vino las referidas plantas; tercero, que en los profesores hubo una confusión total de entrar o salir, muchachos con y sin cuaderno y al final no se hizo nada. Se tomaron atribuciones que de repente no le competía, había que coordinar bien y si él no lo puede hacer previa coordinación con la dirección. Después faltó planificación, no podían encomendar a 700 alumnos de nuestro colegio para sembrar la cantidad de plantas. La Municipalidad no tenía conocimiento de la cantidad de plantas que había, ni se había preparado los pozos, ni se había diseñado ni destinado las áreas donde se iba a sembrar; es decir, no se había planificado nada. Se aventaron demasiado rápido, no se pudo hacer”.

Esta acción impulsiva del Concejo Estudiantil puede leerse como un intento de actuación autónoma, de ejercer una autoridad por encima de los demás, una demostración de poder. Pero también como un protagonismo de un alcalde que quiere exhibirse. Sus regidoras y regidores se quejaban de él en los primeros meses de gestión:

“No nos podía comprender. Él hacía las gestiones y no nos consultaba nada. Él quería hacerlo por sí solo. No nos comunicaba absolutamente nada y no nos pedía la opinión, ni la participación de los regidores”.

Aunque actividades como las de la reforestación pueden satisfacer determinadas expectativas del estudiantado, hay quienes piensan que la participación debe permitir que también se abran otros espacios. Por ejemplo:

LA RELACIÓN ENTRE MUNICIPIO ESCOLAR, CONCEJO ESTUDIANTIL Y ALUMNADO NO ESTÁ CLARA. LA MAYOR PARTE DE ESTUDIANTES NO DIFERENCIA ENTRE CONCEJO ESTUDIANTIL Y MUNICIPIO ESCOLAR. AMBOS, DICEN, SON UNA MISMA COSA. NO SE EXPRESA TAMPOCO UN SENTIDO DE PERTENENCIA AL MUNICIPIO ESCOLAR COMO ORGANIZACIÓN PROPIA DEL ALUMNADO. NO SIENTEN O IGNORAN QUE FORMAN PARTE DE ÉL.

“En las reuniones que hacen de padres de familia porque a veces hay problemas. En eso más que nada”.

“También deben escucharnos, ¿no?, un poco y ver nuestro punto de vista también. Si, digamos, los profesores van a hacer algo, los profesores deben también preguntarnos si nos parece bien. Pero en este colegio van a decir que no si es que es muy serio. No van a aceptarlo. Así es casi todo”.

“Que cualquier problema que tengamos, que algún descontento que tengamos ir al alcalde y que el alcalde hable directamente con la directora, que haga una pronunciación [un pronunciamiento] y que solucione el problema. Y ahí sí, nos sentiríamos contentos. Nos sentiríamos escuchados”.

“En llamar la atención a los profesores. No nos permiten. A veces queremos llamar la atención, pero no podemos porque hay profesores que nos tratan mal y nos gritan”.

Estas y estos estudiantes no quieren solamente una representación estudiantil que haga obras que muy bien podrían corresponder a la gestión de las autoridades del centro educativo. De alguna manera e intuitivamente, estas y estos estudiantes piden que se abra un espacio público en el MAJS que permita que los problemas sean abordados abiertamente y con la intervención de todas y todos los interesados. Las expresiones del siguiente alumno no pueden ser más elocuentes:

“Siempre nos excluyen a pesar de que nosotros somos el motivo del colegio. Siempre nos excluyen. Cuando hay problemas con los profesores es como, por ejemplo... En una familia, los padres se divorcian. Ese divorcio, por ley, tiene que afectar a los hijos, aunque los padres digan que este es un problema entre tu papá y yo; pero siempre les afecta... Pero cuando son problemas de acá del colegio, de hecho, que nos afecta a nosotros porque los problemas son muchas veces por nosotros. Y cuando, a veces,

decimos eso, ¿no?, se cierran y dicen que este es un problema entre tal profesor y tal profesor. Eso no es así. Yo creo que deberíamos participar en esos problemas juntamente con nosotros”.

Aparentemente, con el Municipio Escolar no se logra abrir este espacio necesario de comunidad que dialoga, discute y define sus problemas. Problemas como el de la rivalidad entre docentes que tanto afecta la convivencia en el MAJS, al que hace referencia el alumno citado.

Al igual que él, hay chicas y chicos que reconocen que en el colegio no son tomados en cuenta:

“En los colegios mayormente los profesores o los administradores son los únicos que manejan. Los alumnos están ahí como muñecos manejables. No hay nadie que habla. No hay reclamos por parte del alumnado. Si reclaman, queda ahí nomás”.

“Se supone que nos deberían dejar participar en las actividades del colegio, ¿no? Pero creo que no nos dejan a nosotros. Más se meten ahí los profesores”.

Tampoco, en un primer momento, confían en las posibilidades del Municipio Escolar:

“El Municipio Escolar es una cosa que me da risa. Es que ahora están por gusto ahí. No veo nada. Hablan y no cumplen. Por una parte no tienen apoyo, pues. No pueden hacer nada. Son personas que piensan así por un rato nomás. Puros sueños”.

La inactividad inicial del Concejo Estudiantil provocó este tipo de incertidumbre y desconfianza en el alumnado. Un muchacho que no llegó a la alcaldía por poquísimos puntos lo manifiesta así:

“No funcionó durante mucho tiempo. Solamente hace poco ha empezado a funcionar. Yo fui a reclamar a la dirección, a pedir que renuncie. Ahí creo que ha reaccionado bastante con los consejos de la directora y ahora ha hecho algunas cosas”.

Pero la activación del Concejo no cambió mucho el panorama en relación con la ausencia del alumnado en los problemas del colegio. A pesar de ser señalados como la razón de ser del colegio, alumnas y alumnos son ignorados en la toma

de decisiones, no obstante que ellas y ellos son las directamente afectados por cualquier decisión. Muchos parecen entender aún que hay cosas que les corresponde saber al alumnado y cosas que no. El Concejo Estudiantil de 1999 comparte esta idea. Su alcalde lo expresa así:

“Ante esa problemática que vivió mi colegio, realmente nosotros, los del Municipio Escolar, nos hemos mantenido normales, porque esto era entre docentes. Y nosotros no podíamos implicarnos e implicar a mis compañeros porque era problemas entre docentes”.

Sin embargo, esta no intromisión del alumnado en asuntos que no le competían era aparente, porque permanentemente las y los docentes en conflicto daban sus propias versiones de sus peleas a las chicas y los chicos, tratando de ganárselos a su bando. En lugar de dar a conocer el problema y discutirlo abiertamente, las y los estudiantes eran desinformados y manipulados en una u otra dirección.

¿Qué compete, entonces, al Municipio Escolar? ¿De qué se ocupa? Una candidata a alcaldesa en el año 2000 dice:

“Nos eligen para alcaldesa o alcaldes del colegio para representar al colegio en diferentes reuniones o para que ayude más al colegio. También como practicar que si alguno de nosotros queremos llegar a hacer algo. Los alcaldes que llegan ahí reciben varias ayudas para que el colegio pueda salir adelante, porque creo que nosotros estamos un poquito atrasados. Hay otros colegios que ‘yaaa’ tienen computadoras y nosotros todavía no tenemos. Es un colegio que se encuentra a unos pasos del parque pero no estamos tan sobresalientes que digamos”.

La idea del Municipio Escolar como organismo de desarrollo está muy presente en el discurso del alumnado, pero también aparece la idea del Municipio como defensor de los derechos. Una alumna dice:

“El Municipio Escolar defiende nuestros derechos y nos ayuda mayormente a defender nuestros derechos”.

Otro estudiante, menos identificado con el Municipio, indica:

“¿Función? Por lo menos velar o si no como representante de nosotros, de cualquier acto, velar por nosotros, ¿no?”.

Sin embargo, hasta ese momento esta alumna no ha visto esta función en la práctica:

“No hasta ahora todavía. No he visto. Casi no he visto”.

Esta percepción no necesariamente calza con los hechos. El Concejo Estudiantil ya ha logrado algunas cosas importantes en representación del alumnado:

“La rebaja de los exámenes que hemos acordado con la directora, y eso nos dio la satisfacción de hacer algo por ellos, porque mucho la dirección está cobrando: ¡Diez nuevos soles!”.

Precisamente, la función de representación del Municipio Escolar aparece también en algunas opiniones. Otra alumna señala:

“El Municipio va a representar a los alumnos y hacernos que nos escuchen. Por medio de él podemos hablar, hacernos escuchar en forma general ya”.

Pero, finalmente, las actividades y funciones de las que más dan cuenta los chicos y las chicas del MAJS son aquellas que tienen que ver con las cosas concretas:

“El Municipio Escolar ha organizado una pantalla gigante en la discoteca ‘Calle 8’. Han sacado buen provecho. Con el fondo de 400 soles”.

“Mandó una solicitud a los profesores para que nos den unas clases de reforzamiento los días sábados: los cursos de Física, Matemática, Química, o sea, los cursos que los alumnos en algunas oportunidades desapruében y llevan ese curso a cargo. Una fiesta para fondos del Municipio Escolar”.

“Da apoyo a la biblioteca. A todo: a las fiestas, a organizaciones sociales”.

“El mejoramiento y aumentar libros para la biblioteca”.

El Concejo Estudiantil ha cumplido lo mejor posible sus funciones. Es su primera experiencia y su equipo de asesores no le ha brindado un apoyo permanente. Como iniciadores del Municipio Escolar se han enfrentado a una situación desconocida. El Concejo Estudiantil tuvo también que aprender a lidiar con sus conflictos internos y saber relacionarse positivamente:

“Hemos tenido un poquito de dificultades. No podíamos asistir a las reuniones porque teníamos problemas en casa y, por eso, se suscitaban problemitas con el alcalde. Él quería que estemos en las reuniones y que nunca faltáramos. De eso nomás se molestaba el alcalde. Sí, después, más antes era un poquito antipático el alcalde. Ahora ya podemos conversar”.

También se han visto en un rol de representantes, nuevo para todas y todos. Una regidora cuenta cómo vivieron su primera etapa:

“Al principio, los estudiantes lo tomaban todo a broma y no nos respetaban como autoridades de este colegio porque nosotros somos autoridades y representamos a todos los estudiantes. Pero hace unos meses los alumnos nos tienen un poquito de respeto y respeto a nuestras opiniones, porque es para todo el bien de nuestro colegio. No tenían conocimientos de los proyectos que teníamos preparados y lo tomaban a broma. Decían que eso es falso y que ellos habían entrado así, por las puras”.

Es importante señalar que las y los integrantes del Concejo Estudiantil se caracterizan por ser estudiantes muy apegados a las normas y reconocidos como alumnos y alumnas estudiosos por el profesorado. Esto último parece no ser un buen punto a su favor ante sus compañeras y compañeros. El alcalde, por ejemplo, es un joven muy estudioso. Participa permanentemente en las clases. Sus compañeras y compañeros de salón le tienen ojeriza. Lo molestan, le ponen ‘chapas’. El rechazo hacia él es notorio. Él, por su parte, habla con ellas y ellos como si fuera un profesor. Su estilo de comunicación es el de una persona adulta. El tono que utiliza es severo y parece que estuviera dando órdenes.

Precisamente, sus compañeras y compañeros de clase y de promoción, al ser interrogados sobre el Municipio Escolar, manifiestan un conocimiento pobre de esta organización estudiantil y de sus actividades. Muchos declaran no sentirse identificados con el Municipio, especialmente los varones que están en el salón del alcalde y del teniente alcalde. Sin embargo, un sector importante reconoce que es importante contar con un Municipio Escolar:

“Para ayudarnos en los problemas”.

“Porque de alguna forma ayuda al colegio”.

“Porque mediante ellos, hacemos saber nuestros reclamos”.

La relación entre Municipio Escolar, Concejo Estudiantil y alumnado no está clara. La mayor parte de estudiantes no diferencia entre Concejo Estudiantil y Municipio Escolar. Ambos, dicen, son una misma cosa. No se expresa tampoco un sentido de pertenencia al Municipio Escolar como organización propia del alumnado. No sienten o ignoran que forman parte de él. El Municipio Escolar son otros: el alcalde y sus regidores y regidoras. El nivel de confusión existente en este aspecto se expresa en la siguiente cita de un muchacho de quinto:

“Yo no asisto ahí porque no lo necesito. El Municipio Escolar aquí está en el colegio al costado de la subdirección... porque tampoco sé dónde está. Para otros que tienen problema tal vez es importante. Para mí, no”.

El Concejo Estudiantil no logró dar forma a una posible estructura orgánica del Municipio con la participación de sus presidentes y presidentas. No se crearon mecanismos de comunicación fluida con la base estudiantil:

“Que escuchen a los alumnos, a mis compañeros; escuchar sus necesidades... todo eso. Pero el Concejo está ahí solito, y ahora dicen que está haciendo una fiesta profundos. No sé, pero todo queda entre ellos. A nosotros los alumnos, nada de eso”.

Esporádicamente, el alcalde o alguno de sus regidores o regidoras se dirigía al estudiantado en las formaciones generales, pero la distancia se mantuvo hasta el final de su mandato.

A pesar de la actividad desplegada por el Concejo Estudiantil de 1999, no todos se sienten totalmente satisfechos, pero sí reconocen con justicia algunos de sus logros:

“Ahora con el concejo escolar. Bueno, por lo menos con eso hay más comunicación entre los alumnos. Hay un líder que nos da algunas ideas”.

“Pienso que sí ha hecho algo bueno por el colegio. El desmonte y todo eso y las plantas que han puesto y... pero también se empieza por algo, ¿no?”.

“Me parece muy bien, pero creo que no lo utilizan, empezando por la autoridad. Me parece bien porque ayuda a mis compañeros. Cuando hay problemas, allí los llevan, los aconsejan y creo que eso es bueno”.

Asimismo, hay estudiantes que plantean que el Concejo Estudiantil asuma otras tareas y funciones:

EN LA MAYOR PARTE DE LOS CASOS, EL ALUMNADO HACE REFERENCIA A MUY POCOS DERECHOS. HABLAN DE SER TRATADOS CON RESPETO, DE NO SER MALTRATADOS. NO ES EXTRAÑO QUE LA MAYORÍA DE LOS DERECHOS A LOS QUE HACEN REFERENCIA SE RELACIONEN CON EL MALTRATO. LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS ESTÁN MARCADOS POR LAS PRÁCTICAS ABUSIVAS OCURRIDAS ANTES EN SU COLEGIO.

“Ver si está bien la enseñanza y la disciplina del colegio. No todo, pero por parte el deber de dar nuestras opiniones a los profesores, a la directora”.

“El [alcalde] debe comunicar todo lo que está haciendo en el colegio, lo que pasa, porque él sabe qué pasa en el colegio. Nos debe informar a todos los alumnos. Eso es lo que debe hacer el alcalde”.

“Lo que debería hacer, según yo, es tener reuniones con los alumnos y averiguar cómo van los estudios, si la educación en los profesores es como se debe dar de acuerdo al prospecto que da el Ministerio de Educación y reclamar algún profesor si enseña mal; también pedir a la dirección que cambie profesores o pedir que los profesores tengan cursillos para que estén más implementados”.

La presencia del Municipio Escolar ha sido una experiencia nueva para el MAJS. Su actuación se ha ido definiendo en la práctica. Han cumplido algunos objetivos previstos y otros no han sido alcanzados, pero el Concejo Estudiantil considera que se han producido cambios en el MAJS. Su alcalde afirma:

“La importancia es que realmente hay un cierto cambio de otros años, porque hay otra pequeña institución, se podría decir, que trabaja por el bien del colegio para mejorar en cuanto a la infraestructura o para sus derechos de mis compañeros y compañeras”.

La directora del colegio reconoce, junto al alumnado, que con el Municipio Escolar algo ha empezado a cambiar:

“Y por otro lado, también están perdiendo el miedo ¿no?, para comunicar sus inquietudes referente al trabajo de algunos docentes que no les parece bien. Están perdiendo el miedo y eso me alegra bastante, porque eso quiere decir que se están liberando, ¿no?, de ese temor, para decir su verdad”.

DERECHOS, PERO NO TANTO

En el MAJS, como ya se ha señalado en distintas oportunidades, se ha introducido, a partir del año 1998, un discurso de los derechos de la infancia que, si bien no ha llegado a impregnar las prácticas de todo el profesorado, sí ha empezado a deslegitimar progresivamente un disciplinamiento que los ignora y los vulnera.

En realidad, esta bandera de los derechos parece haberse alzado más como un gesto bien intencionado que como una convicción basada en el conocimiento de la doctrina que los constituye o las profundas implicancias que se derivan de su reconocimiento y promoción. Esta afirmación se corrobora a partir de la revisión del reglamento del colegio; en el artículo 135.º, por ejemplo, aparecen los derechos de los y las estudiantes en el centro educativo:

“Los alumnos de Educación Secundaria tienen los siguientes derechos:

- a) Recibir formación integral en cada grado de estudios, así como los servicios de orientación.
- b) Ser tratado con dignidad y respeto.
- c) Recibir estímulos en mérito al cumplimiento de sus deberes como: diploma al mérito, ubicación en el cuadro de méritos y felicitación escrita”.

El reconocimiento de estos tres derechos da cuenta de un recorte enorme de los derechos de los y las adolescentes. Los colegios no tienen ninguna facultad para definir estos derechos. Lo que les compete es su abierta adscripción a la Convención de los Derechos de la Infancia que el Estado peruano ha suscrito y que todas las directoras y todos los directores tienen la obligación de hacer cumplir.

De hecho, el colegio no ha sido consciente de este error, pero este convalida esta suposición de que la bandera de los derechos se ha levantado sin un cabal conocimiento de sus contenidos y significados. Aun así, vale la buena intención. El MAJS ha empezado un cambio y, aunque el reglamento sea muy restrictivo con respecto a los derechos, las y los profesores reconocen que existen otros más:

“Muchísimos, por ejemplo, derecho a la educación, derecho a su libre expresión. Como tal emana dentro de la Constitución Política del Estado ¿no? Y, aparte de ello, hay muchos derechos también que ellos deben tener, ¿no? Por ejemplo, no deben ser maltratados. No deben ser humillados”.

Otro docente dice:

“Bueno, los derechos, los estudiantes tienen mucho. El primer derecho que tienen los estudiantes, es, es exigir a los profesores que les enseñen bien, ¿no?, que les instruya, que les eduque, que les forme, que le corrijan, es el primer derecho que tienen ellos. El derecho de, ellos tienen derecho de aquí de la Defensoría Escolar, tienen el derecho de salud, tienen el derecho de usar la infraestructura del plantel, ¿no?, para diferentes actividades extracurriculares, y así un conjunto de derechos que tienen los estudiantes”.

Además, ya se ha dicho, esta política explícita a favor del respeto de los derechos se ha convertido en una especie de escudo protector de las alumnas y los alumnos que algunas y algunos docentes ven como una limitación para su actuación en el colegio.

Aparentemente, la preocupación por los derechos de las y los estudiantes surge muy ligada a problemas de maltrato. La misma actuación de la Defensoría Escolar se orienta a indagar por estas cuestiones en el ámbito de la familia o la pareja (en el caso de las alumnas), situaciones de abandono, problemas de filiación o alimentos.

La preocupación por los derechos se ha orientado fundamentalmente al ámbito de la protección, lo cual es comprensible como parte de un proceso que tiene que avanzar paulatinamente. El interés por la promoción de la autonomía del alumnado a través de su participación, opinión y libre asociación ha ido madurando progresivamente en un núcleo reducidísimo de docentes. Ya en el PDI aparecen como principios pedagógicos de la institución que “la educación solo es posible en libertad”, y que “el centro educativo debe propiciar la participación de los educandos”.

Más adelante, desde fines de 1998, la intervención de TAREA, que promovió la formación del Municipio Escolar, posibilitó la apertura hacia una perspectiva más amplia de los derechos que ponía de relieve los vinculados a la participación y a la organización. Esta perspectiva caló básicamente en una parte del grupo de docentes y auxiliares que fueron capacitados por esta institución. Un profesor dice:

“Yo pienso que el joven debe de empezar a entender que tiene derechos, que tiene que ejercitar su derecho, que tiene que empezar a respetar el derecho de los demás, que todos tenemos derechos y que todos somos iguales, que tenemos capacidad para decidir, de poder actuar democráticamente dentro

de la sociedad. Tendrá sus errores, pero poco a poco tendremos que ir madurando”.

Para el resto de docentes, esta cuestión de la participación generó distintas reacciones. Uno de ellos opina:

“Pero aquí también hay una cosa, los docentes, las autoridades no tenemos ese espíritu democrático, los auxiliares; ni en la casa se practica; porque nosotros podemos hablar un lenguaje y en la casa hablan otro lenguaje, los directivos hablan otro lenguaje, en la comunidad otro lenguaje, y si todos hablamos en ese sentido, las cosas serían más difíciles”.

Su posición lo lleva a un cierto escepticismo. Sus afirmaciones expresan dudas sobre la posibilidad de impulsar derechos a la participación.

Por su parte, el estudiantado también sabe que tiene derechos. Un alumno dice:

“La mayoría conocen. Otros, no sé. Se ha publicado todo lo que saben. Sí creo que conocen la mayoría”.

Aunque no necesariamente los identifique con precisión:

—Investigador: ¿Qué derechos sientes que tú puedes ejercitar acá en el colegio?

—Alumno: Mmmmm. La libertad será. Portarme bien todo con los profesores.

—Investigador: ¿Cómo ejercitas esa libertad?

—Alumno: Para portarme bien o sea no faltar el respeto a los profesores, o sea cumplir con lo que me dicen a lo que sea.

—Investigador: ¿Cuáles son los derechos que tienen ustedes?

—Alumno: ¿Derecho? Bueno, bueno, sería como siempre la libertad, pero sin que hagamos daño.

—Investigador: ¿Libertad para qué tienen?

—Alumno: La libertad de expresar mis pensamientos, opiniones en las clases.

—Investigador: ¿Y qué otros derechos?

—Alumno: Derecho a que me respeten, ¿no? También moralmente, sí.

Como se observa en esta entrevista, es muy común que las y los estudiantes confundan derechos con deberes u obediencia:

“Sí, tenemos nuestros derechos. Bueno, tenemos derechos, pero yo no conozco mis derechos. Como estudiante no conozco mis derechos. No los ejerzo.

Cumplo órdenes nomás de lo que me dicen: Córtrate el cabello. Nunca... creo que nunca han leído nuestros derechos o no me intereso sobre los derechos”.

Este estudiante, también de quinto de Secundaria, manifiesta una actitud ambigua frente a los derechos. Reconoce que los tiene, pero dice no conocerlos. Sus palabras reflejan cierta indiferencia hacia este tema. Al final, pareciera decir que es suficiente obedecer en el colegio: “Cumplo órdenes nomás”.

Una de las posibles razones de esta confusión entre derechos y deberes tiene que ver con la forma en que se los vincula. Se presentan de tal manera unidos derechos y deberes, que se produce una confusión entre ambos. Como muestra bastaría volver a mirar el reglamento y releer el tercer derecho de los estudiantes. En el contexto prescriptivista de los colegios, los derechos no pueden aparecer de manera independiente. Parece que su autonomía con respecto a los deberes representara una real amenaza.

En la mayor parte de los casos, el alumnado hace referencia a muy pocos derechos. Hablan de ser tratados con respeto, de no ser maltratados. No es extraño que la mayoría de los derechos a los que hacen referencia se relacionen con el maltrato. Las alumnas y los alumnos del MAJS están marcados por las prácticas abusivas ocurridas antes en su colegio. El teniente alcalde de 1999 recuerda:

“Los años anteriores cuando llegué de otro colegio, ¡para qué!, no se respetaban [los derechos]. No había ese tipo de respeto. Por ejemplo, un auxiliar del Mariscal Cáceres se ha hecho trasladar aquí y, sin embargo, no estaba respetando los derechos de los alumnos, sino golpeaba y yo he visto eso y he sido uno de los testigos también. He visto como forma de castigo y eso me está incentivando por hacer algo por el bien de mis compañeros”.

Otros derechos que tienen en cuenta están relacionados con aquel a una educación de calidad. Suelen referirse constantemente más a derechos que tienen que ver con las prácticas de enseñanza y de evaluación docente que sienten que los perjudican:

“Por ejemplo, hay un examen. Desaprobamos la mayoría. Reclamamos y se da ese derecho. Hay un reglamento interno también. Y según eso, reclamamos también. Y nos toma examen”.

La brigadier de la Policía Escolar dice:

“¿Derecho? Derecho a no ser maltratada, derecho a que no se le cause nada, que no se le cause un daño en sus notas ya sea por problemas tal vez cuando uno se le dice al profesor sus errores, el... para que no lo vuelva a decir pues en las notas... se lo toma como una venganza”.

Otro alumno expresa muchas dificultades para aclarar su posición frente a la vigencia e importancia de los derechos. Dice:

“No es que no sean importantes, sino no tengo ganas de aprender eso, ¿cómo se llama? Porque, ¿cómo le diría?, porque no me interesa nada. Si no se cumplen, igual. No se cumplen, se cumplen, pero de cierta manera no se cumple”.

Para este chico, conocer los derechos es algo inútil porque, al final, percibe que no se cumplen. Y si no se cumplen, ¿para qué aprenderlos? De cierta forma, su percepción de los derechos tiene que ver no con su capacidad de ejercerlos, sino de la voluntad de otras personas para respetarlos.

Pero la difusión de los derechos entre las y los adolescentes no solo ha dado los pobres resultados que revelan las entrevistas anteriores. Por supuesto, hay chicas y chicos que pueden reconocer algunos de sus derechos. El problema principal al respecto está en su ejercicio. No basta saber que se tienen derechos cuando no se sabe cómo ponerlos en práctica. Un profesor dice:

“Porque a veces aquí nosotros hablamos, decimos: la democracia, la libertad, los derechos; pero a la hora de los hechos propiamente, no respetamos los derechos de ellos. Nosotros somos los primeros en imponernos”.

Y el ejercicio de los derechos es tan poco común que aquellos que intentan ejercerlos son tildados de problemáticos, pesados o llorones:

—Alumno: Cuando me quejo me dicen quejón, llorón.

—Investigador: ¿Quién te dice?

—Alumno: No me dicen nadie porque no me quejo todavía.

—Investigador: ¿Entonces?

—Alumno: No me quejo. Bueno, mira, Aranda es el que más se queja de todo. Llorón siempre era. Llorón le decían. Llorón le dice, quejón.

El orden institucional del colegio no está construido sobre una cultura de los derechos. Por el contrario, hemos visto que está montado sobre la cultura de las

LAS Y LOS ESTUDIANTES, ASÍ COMO LAS Y LOS DOCENTES, RELACIONAN ESTRECHAMENTE EL EJERCICIO DE DERECHOS CON EL DERECHO A RECLAMAR. NO DEBE PARECER EXTRAÑO EN UN PAÍS DONDE EL EJERCICIO DE DERECHOS CIUDADANOS ES TAN DÉBIL Y SE ASOCIA CON LA PROTESTA. LOS DERECHOS SON VISTOS COMO UN ARMA PARA ENFRENTARSE EN LOS CONFLICTOS Y NO COMO UNA MANERA EN QUE NOS PODEMOS RELACIONAR Y ENTENDER MEJOR.

normas, las jerarquías, la obediencia, así como de los privilegios y la arbitrariedad. Hay pues una flagrante contradicción entre una y otra. La escuela deberá transformarse profundamente para que su lógica intrínseca cambie de dirección.

Ante tanta difusión de los derechos, con todas las debilidades que presenta, aparece el antídoto. El MAJS lo utiliza en las dosis que considera conveniente. Es frecuente escuchar en el colegio, con diferentes tonos y expresiones, en diversos contextos y situaciones, que los derechos están condicionados. Es decir, se pone entre paréntesis precisamente uno de los principios centrales que fundan los derechos: su inalienabilidad. Inalienabilidad que un estudiante de quinto expresa de esta forma:

“Tengo que hacer respetar, si no respetan. Porque los derechos están hechos y es una facultad. Si es necesario, sí”.

El principio de inalienabilidad de los derechos es objetado a través del establecimiento de un seudoprincipio de condicionalidad que aparece en diferentes formas y sujetos:

“El profesor ha salido un momento del salón. Les ha dicho a los alumnos que aprovechen para estudiar para el examen de la próxima clase. Los chicos estudian un buen rato. Luego, a raíz de que un muchacho hace una broma a un compañero, empieza el alboroto. El profesor regresa al salón y sorprende a los alumnos haciendo chacota. Muy enojado les dice que ahora mismo toma el examen. Los alumnos exclaman un ‘nooooo’ en coro”.

—Profesor [cierra los ojos y mueve la cabeza en señal de negación, con firmeza]: No, jóvenes. Ustedes me han defraudado. Uno les deja un segundo y se aprovechan. Saquen una hoja.

—Alumno 1: Ya pe, profe [con voz de súplica].

Varios alumnos rodean al profesor. [No escuchó bien del fondo.]

—Profesor [levanta la voz]: Ah, ¿derechos? Los derechos uno se los gana... Y ustedes no me van a venir a sorprender.

Para este docente, los derechos vienen a ser algo así como un mérito. Se logra tener derechos; no son inherentes a nuestra condición de personas. Apelar a los derechos no es un argumento válido, según este profesor, para quienes han incumplido determinada norma o han defraudado la confianza puesta en ellos.

Durante una clase, nada menos que de Educación Cívica, el profesor está explicándoles a sus alumnas y alumnos de segundo de Secundaria sobre los derechos de las personas. En un momento de una larga disertación, les dice:

“Todos tenemos derechos y debemos defenderlos siempre y cuando tengamos razón”.

Un nuevo argumento a favor de la condicionalidad: se tienen derechos cuando la razón nos acompaña. Se debe suponer que, en caso no se tenga la razón, los derechos se desvanecen o diluyen. Visto esto desde el contexto del colegio, las y los estudiantes no tienen mucho a su favor en cuestión de derechos, porque es muy usual que el o la docente se adjudiquen a sí mismos la razón cuando surgen formas diferentes de ver las cosas o conflictos. Atrapados en el argumento de tener la razón, los derechos quedan en un territorio casi límbico donde se necesita quizá de algún juez o alguna jueza que determine quién tiene la razón. En los colegios, y el MAJS no es la excepción, se sabe exactamente quién oficia de juez y parte.

En otra situación, un profesor se dirige a sus estudiantes en clase y les dice:

“Tú tienes deberes y derechos. Mientras cumplas tus deberes, se respetarán tus derechos”.

Aquí aparece el siamés del derecho: el deber. Su relación con él es de condicionalidad. Si cumples con tus deberes, se respetan tus derechos. Y, además, se adiciona la amenaza: “Si no los cumples, no se respetarán tus derechos”. La estabilidad de los derechos queda muy mal parada bajo estas concepciones. Demasiadas condiciones para que una persona pueda sentir que los derechos son suyos y nadie se los puede arrebatar.

Un cierto tufillo feudal se siente en el ambiente escolar. Un entendimiento de las relaciones humanas a través del deber y un deber entendido, más que como

responsabilidades, como sometimiento. Porque en esto de condicionar los derechos hay sujetos: un sujeto que condiciona y un sujeto a quien se le otorgan o quitan los derechos. Por supuesto, en esta figura siempre se sabe quién da o quita: el profesor o profesora, la o el auxiliar, el instructor o la directora. No hay casos en que suceda lo contrario, es decir, en los que se retiren los derechos de una persona mayor porque no cumple con su deber.

La escuela se resiste enormemente a una cultura de los derechos. La presencia de esta cultura en el colegio es trastornadora. Por eso se le envuelve en una cápsula y se le condiciona. De entrar en vigencia, la escuela perdería gran parte de los ritos, hábitos y rutinas en las que fluye la institución.

Los propios miembros del equipo asesor, docentes muy sensibles al respeto de los derechos, se expresan así:

“Los derechos están fundados en los deberes. Mientras no se estén cumpliendo los deberes, no se puede hablar de derechos. Creo que ambos están concatenados. Los alumnos deben conocer sus derechos y también sus deberes”.

De esa manera queda claro cuán profundamente está enraizada esta lógica de la condicionalidad que ata los derechos a los deberes. Queda de lado un entendimiento de que tanto los derechos como los deberes no son enunciados, sino formas de fundar las relaciones humanas. Y, en ese sentido, están sujetos a procesos de aprendizaje que suponen determinadas condiciones y modelos. Es inadmisibles que los derechos sean condicionados a los deberes, a méritos o al tener la razón, pero es la realidad que aparece en el MAJS. El lado extremo de esta lógica se verá en la parte final de este capítulo.

El derecho y el deber, como dos caras de una misma moneda, aparecen en las palabras de la directora del colegio cuando intenta definir lo que es para ella ser ciudadana o ciudadano:

“Saber cuáles son sus deberes y posteriormente cuáles son sus derechos, porque para tener derechos o exigir nuestros derechos es necesario cumplir con nuestros deberes”.

¿Quién define cuándo se cumple con el deber? Todo este asunto de la condicionalidad atenta contra la posibilidad de desarrollar una moral autónoma del alumnado y, además, su constitución como sujeto de derechos. Siempre hay otro —censor, vigilante, juez y acusador— que define si el alumno o la alum-

na tiene o no tiene derechos. La condicionalidad actúa como un principio de protección hacia el violador o violadora de los derechos. Una alumna expresa esta idea con suma claridad:

“Si un alumno se porta mal, el profesor tiene derecho a castigarlo. Y no por eso se puede decir que el alumno no tiene buen trato en este centro educativo”.

La condicionalidad protege, exime de culpa, desresponsabiliza. “No se puede decir que hay maltrato”. Las palabras de esta adolescente, que repiten el punto de vista adulto, suenan a advertencia: mientras se compruebe que se infringió la norma, que no se tiene la razón, que no se cumplió con el deber o que no se tienen los méritos suficientes, que nadie se atreva a decir que se respetan los derechos.

¿Y acaso no es justamente en las situaciones de conflicto, como el portarse mal en el colegio, donde la apelación al respeto de los derechos resulta más necesaria? Muchos y muchas estudiantes piensan como esta muchacha y se felicitan de que en su colegio exista una disciplina rígida, o se quejan de que esta se haya flexibilizado, de acuerdo con su singular forma de apreciar las cosas.

Tan precaria conceptualización de los derechos evitaría cualquier sorpresa en relación con la situación de estos en el MAJS. Sin embargo, y pese a lo dicho, en este colegio no se violan sistemáticamente los derechos del alumnado. Por el contrario, no es una metáfora decir que la bandera de los derechos que se ha levantado actúa como un escudo protector, bandera a la cual se suma la formación de una Defensoría Escolar. Y, por supuesto, bajo la bandera hay docentes que desarrollan una política personal de respeto de los derechos de sus alumnas y alumnos.

Las y los estudiantes del MAJS tienen una experiencia con distintos tipos de docentes. Por eso, pocas veces sus opiniones con respecto a sus maestros y maestras son drásticas; aunque es posible encontrarse con algunas posturas radicales en ambos sentidos. Al preguntárseles a dos alumnos de quinto si en su colegio se respetan los derechos, se obtienen respuestas radicalmente opuestas. Uno dice:

“Es puro ficticio, ¿no? Todo se queda en palabra. No hay derechos, no. Nosotros reclamaríamos pero nosotros mayormente tenemos miedo porque se agarran con las notas. Eso es una falta de ética. Por eso es que los derechos del niño... eso creo que se queda en puras palabras”.

Mientras que el otro afirma:

“Sí, perfectamente, porque los años anteriores cuando llegué de otro colegio... ¡para qué! No se respetaban. No había ese tipo de respeto”.

No faltan tampoco respuestas cargadas de enorme ambigüedad. Una chica dice:

“Sí, sí respetan. Casi nomás no hacen nada”.

Otra alumna responde en la misma línea:

“No nos maltratan tanto ni física ni psicológicamente. Solamente cuando nos comportamos mal, nos gritan a veces, pero casi nada”.

Muchas veces, las y los estudiantes, así como las y los docentes, relacionan estrechamente el ejercicio de derechos con el derecho a reclamar. No debe parecer extraño en un país donde el ejercicio de derechos ciudadanos es tan débil y se asocia con la protesta. Los derechos son vistos como un arma para enfrentarse en los conflictos y no como una manera en que nos podemos relacionar y entender mejor. El miedo al ejercicio de derechos por un sector del profesorado tiene que ver, en parte, con este fenómeno. Creen que el ejercicio del derecho abre las posibilidades de enfrentamiento entre docentes y estudiantes. En efecto, lo abre cuando no se está dispuesto a reconocer los derechos de las demás personas.

En relación con el estudiantado, las chicas y los chicos expresan de manera muy clara su temor a que la defensa de sus derechos provoque reacciones desproporcionadas de sus docentes, de modo que resulten perjudicados:

“No recurrimos al Municipio porque la mayoría de chicas tienen miedo, porque si vamos ahí, se vengan con las notas”.

Otra alumna dice:

“Hay veces quizás se respeten. Hay veces no. No hay, no. No creo que se respete tanto acá. No, no creo. O sea, cuando los profesores te tratan mal, uno no puede ir a quejarse porque hay veces son amigos de los profesores y los profesores siempre salen ganando. Y vienen los profesores a nuestro salón y dicen: ‘¿Por qué se han ido a quejar? ¿Acaso nosotros los maltratamos? No sé pero tendrán miedo [se refiere a sus compañeros]’. ‘No, profesor. No nos maltratan nunca’. Siempre se niegan y la profesora siempre sale ganando”.

Las apreciaciones del siguiente alumno informan de la tónica de lo que ocurre con los derechos en el MAJS:

“Nosotros, como alumnos, como le estoy diciéndole, nuestros derechos casi no se dan aquí en el colegio, no al tanto por ciento, pero sí tenemos derechos. Está plasmado en el papel, pero no se practica. Eso es algo... un problema también para nosotros mismos. Creo que nuestros derechos como alumnos es primordial al estudio...”.

Además del miedo y la desconfianza respecto de una legalidad justa de parte de la institución escolar, las alumnas y los alumnos hacen mucha referencia a la desunión entre ellos mismos. Ante las dificultades y problemas, afirman que no se expresan actitudes de solidaridad. Hay, más bien, cierta tendencia a la permisividad, a no meterse en problemas, a pasar por agua tibia los abusos de un o una docente:

“Claro, nos podemos quejar, pero no hay alumnos que tienen esa actitud de quejarse. Nada. Todos están callados. Todos piensan que están de acuerdo con él y, más bien, no meterse en problemas”.

Un alumno reconoce que, a pesar de que hay derechos, es difícil ejercerlos:

“Sí, sí tenemos [derecho a pedir que cambien de profesor], pero no hay quién lo haga. Todos los alumnos que estaban de desacuerdo se unirían y lo pueden decir, normal”.

Las referencias a venganzas, represalias y presiones, por parte de las y los docentes contra las alumnas y los alumnos que han manifestado quejas son usuales. Incluso un alumno llega a hacer referencia a una colusión existente entre malos profesores y pandilleros. Dice que sus compañeros no se quejan porque:

“Yo creo que tal vez por los mismos alumnos que hay ahí en este plantel. Por ejemplo, ahora hay pandilleros y un profesor, a ese que lo marginan. Él ayuda a los malos, ¿sí o no? A los que están mal los apoya, les da una mano. Entonces está de acuerdo con ellos. Si se enteran [los pandilleros de que has acusado a un profesor] te pueden hacer daño”.

Un estudiante de quinto que proviene de un colegio particular tiene un punto de vista que difiere bastante del de sus compañeros y compañeras. Su opinión es dura:

LOS DERECHOS, CUANDO SON EJERCIDOS REALMENTE POR EL ALUMNADO, SON VISTOS COMO UN PELIGRO PARA QUIENES OCUPAN LOS LUGARES DE JERARQUÍA, MANDO Y DECISIÓN. LA ENTRADA DEL ESTUDIANTADO EN UN ESCENARIO SOLO RESERVADO PARA LAS AUTORIDADES DEL CENTRO EDUCATIVO ES PERTURBADORA.

“Creo que no los ejercitan [los derechos] por ignorancia propia. Creo que ni saben... Se habla mucho de los derechos, pero muy en el fondo no saben qué derechos tienen y en que pueden reclamar sobre eso, o sea, tal vez se comete algún atropello y ellos no saben a quién reclamar. Más diría que no lo reclaman porque no están bien informados. Les falta información sobre sus derechos. En este colegio, veo que sí provee [promueve] a cada rato, pero los alumnos son descuidados. Yo diría que viven en las nubes”.

Un docente joven, desencantado de lo que ve en el MAJS, dice:

“Los derechos son muy pocos los que ejercen. Bueno, el primer derecho que tienen ellos es a matricularse; segundo derecho es la educación; el tercer derecho es que debe de tratar en lo posible o se debe cumplir que todos deben de ser tratados por igual, hombres y mujeres, grandes y pequeños. El derecho a ser evaluado, a que sea considerado en la representación en el colegio; el derecho a ingresar. Son los derechos que más se evidencian”.

Finalmente, en el MAJS el aprendizaje de los derechos no se plantea como un proceso formativo. No se evidencia, ni en la práctica ni en el discurso de la mayor parte de docentes, alguna pista o idea sobre cómo se aprenden los derechos más allá de su enumeración. Tradicionalmente, se entiende que el curso de Cívica es la asignatura en la se desarrolla este aprendizaje, pero:

“Aquí en el colegio, en Educación Cívica, se hace por cumplir. Por ejemplo, escucho opiniones de los chicos, que en Educación Cívica llega el profesor, abre la Constitución, lee y dicta. Nunca se toma la molestia de explicarle: ¿cómo se consiguió ese derecho?, ¿para qué nos sirve ese derecho?, ¿en qué momento estamos ejercitando ese derecho? A veces los chicos están en el colegio y ni saben que están ejercitando el derecho de la educación. Saben que tienen nombre, pero no saben por qué tienen nombre: ¿por qué todos tenemos un nombre y apellido?, ¿por qué tenemos una casa?, ¿por qué nos alimentamos? Yo les pregunto: ‘¿Qué pasaría si tu padre no te alimenta?’. ‘Nada, trabajo’, me responden; yo les digo: ‘¿Tú no sabes que puedes hacer ejercicio

el derecho a la alimentación, a la educación?'. Pero esas cosas no se hace. Los docentes, muchos de nosotros, estamos improvisando, improvisamos”.

El entendimiento de que los derechos se aprenden a través de su ejercicio y que es necesario desarrollar determinadas actitudes y habilidades para llevarlos a la práctica; de que son necesarios mecanismos y espacios para ese fin, y de que se requieren determinadas condiciones institucionales para su promoción, forma parte de un proceso que en el MAJS apenas se está iniciando.

LA HORA DE LA VERDAD: EL PODER DE DOS

Durante una clase de Geopolítica, un día miércoles del mes de junio del 2000, el profesor se retira unos minutos del aula. Como en otras muchas ocasiones, los estudiantes aprovechan su ausencia para jugar entre ellos. Se jalan, se empujan, se corretean. El resto de la clase se ríe festejando a sus compañeros y haciendo chacota.

De pronto, sin que nadie se percate, uno de los alumnos choca contra la puerta al correr. No sabe que justo, en ese momento, el profesor está de regreso, al otro lado de la puerta. Accidentalmente, la puerta golpea al profesor. Cuando los chicos se dan cuenta de la presencia de su profesor, vuelan de regreso a sus asientos. Un par de ellos no llega a tiempo. En ese preciso momento el profesor ingresa furioso; saca súbitamente su correa y comienza a descargar fuetazos contra uno de los estudiantes que encontró de pie.

Todos los alumnos se quedan paralizados. Inmóviles, observan cómo el docente descarga su ira contra un compañero. Una y otra vez, el muchacho es azotado con violencia. El alumno agredido no reacciona. Recibe el castigo sin poder hacer nada. Más adelante, dice:

“Casi agarro la silla que estaba a mi lado y se la tiro”.

El profesor, luego, también agrade al otro alumno. Esta vez, tampoco nadie reacciona.

Cuando el profesor se retira del aula, el alcalde del colegio, que es alumno del salón, alcanza al profesor y le dice que los alumnos a los que ha golpeado no han empujado la puerta. El maestro se retira sin reaccionar.

El hecho ha sido de una gran violencia, pero nadie ha atinado a hacer o decir algo. Luego del incidente, el presidente del salón conversa con el alcalde y le dice para ir a la dirección. La directora no se encuentra, así que conversan con el subdirector, quien les dice que preparen un informe por escrito.

Los alumnos se quedan sorprendidos. Frente a un hecho de maltrato, reciben una respuesta burocrática. Esa tarde, el presidente del aula prepara una denuncia, pero esta ya no sería hecha en el colegio, sino en la Defensoría del Pueblo de Ayacucho y en la Dirección Regional de Educación. El alcalde firma también este documento.

Al día siguiente, este mismo docente realiza una salida de estudio al campo. No parece haber sucedido nada. Los chicos y su profesor están de buen ánimo. La actividad se realiza con las alumnas del otro quinto. Solo el presidente del aula le comenta al investigador que el día anterior “dos alumnos han sido azotados con violencia por el profesor”.

El día viernes se entrega el cargo de la denuncia en el colegio. La noticia cae como una bomba. Se recrimina a los alumnos denunciantes durante la formación y, luego, son llamados por la dirección. Se les llama la atención severamente por no haber seguido los canales apropiados para resolver el problema.

El propio equipo asesor del Municipio Escolar manifiesta su disconformidad con el proceder de ambos alumnos. El agravio sufrido por dos estudiantes de quinto pasa a un segundo lugar. La denuncia ante la Defensoría del Pueblo se convierte en el asunto central, y la actuación de los dos alumnos denunciantes en la conducta que se debe sancionar.

La directora cree ver en la actuación del presidente del aula de quinto de varones la influencia manipulatoria del padre de este, exdirectivo de la APAFA del colegio y declarado enemigo de la directora. No acepta ver el hecho como una iniciativa del denunciante. En realidad, lo que más le ha molestado del asunto es que en la denuncia aparece un párrafo en el que se explica que se acude a la Defensoría del Pueblo “por ausencia de autoridad en el plantel”.

Es posible que el padre del denunciante haya puesto su cuota de veneno en la denuncia. El propio alumno reconoce que su padre colaboró en la redacción del documento, pero el punto central es otro.

El profesorado del plantel cierra filas en torno a su colega maltratador. La preocupación por su futuro se antepone a todo. Las permanentes diferencias entre los dos grupos de docentes se desvanecen ante un hecho insólito: la denuncia de un docente por parte del alumnado, y, lo que es aún peor, la denuncia de un docente ante una instancia ajena al centro educativo. De alguna manera, se siente la amenaza al orden de cosas.

Una profesora, otrora convencida de la participación estudiantil, concluye que:

“La participación estudiantil es un arma de doble filo”.

Los temores de algunos profesores y profesoras se han convertido en una realidad. La actuación organizada del estudiantado puede afectar los privilegios y arbitrariedades a los que el profesorado está acostumbrado.

Los menores agraviados son citados por la dirección. Se ejerce una sistemática presión sobre ellos para que se retracten. Ellos están confundidos. No sienten el apoyo de nadie. Sus propios compañeros de aula les dan las espaldas. Ha circulado con fuerza un mensaje en el que se mezclan ideas de deslealtad hacia el colegio y de intereses subalternos alrededor de la denuncia. Muchos se convencen de que estos dos muchachos no actuaron por los cauces debidos. Uno de los propios alumnos maltratado no reconoce como un gesto de solidaridad y justicia la acción de sus compañeros.

Por su parte, el docente maltratador presenta un informe en el que señala como argumento justificatorio de la agresión que los alumnos “lo sacaron de quicio”. Más allá de ese informe, no acepta abordar nuevamente el tema. Ni siquiera asiste a la citación de la Defensoría Escolar.

La debilidad de esta resulta evidente en esta situación. No tiene medios para lograr que el docente agresor acuda a una cita. Tampoco la directora muestra decisión para que el profesor cambie su actitud y muestre un gesto de arrepentimiento. Ni siquiera se emite alguna amonestación contra él.

En tales circunstancias, los alumnos denunciantes reciben un gesto solidario de TAREA, institución que promueve el Municipio Escolar. Por un lado, son reconocidos por su coraje y, por otro, alentados a mantener la posición que ellos estimen justa. Además, TAREA interviene como mediador con el equipo asesor y la dirección del colegio, apelando al espíritu democrático que siempre han manifestado tener. De alguna manera, se logra cierto nivel de distensión.

La Defensoría del Pueblo empieza las indagaciones respectivas, encuentra evidencias de los hechos denunciados y, en un informe final, les da la razón a los alumnos denunciantes. Estos dos jóvenes encuentran en este informe su única recompensa moral por una acción que les trajo muchísimos problemas.

Luego de la evacuación del informe de la Defensoría del Pueblo, la directora insiste en que uno de los alumnos denunciantes escriba un documento de retractación para evitar sancionarlo, porque estaba convencida de que estos chicos habían cometido una falta.

Este hecho ocurrido en el MAJS nos revela, en un escenario real y con absoluta transparencia, muchas de las cosas sobre las que se ha venido escribiendo en esta investigación. Por un lado, se muestra la influencia positiva de un discurso de los derechos y de la participación estudiantil en el centro educativo, que ha calado en la consciencia de algunos alumnos. Estos chicos, como representantes de los estudiantes, actúan en defensa de sus derechos y denuncian la violación de estos. Se sienten sujetos capaces de actuar con total autonomía y acudir a las instancias correspondientes para que los derechos de sus compañeros sean protegidos. El discurso, como se dijo en un momento, a fuerza de repetirlo, ha empezado a encarnarse en prácticas transformadoras.

La actuación de estos dos chicos traspasa las fronteras del colegio, debido a una clarísima y razonable desconfianza hacia su institución. Los hechos, más tarde, les darán la razón. El colegio no tiene capacidad de respuesta ante un hecho de flagrante violación de los derechos de dos alumnos, a pesar de los discursos y de la existencia de una Defensoría Escolar que muestra, en este caso, su precaria fortaleza. Su practicante más activa declara:

“Hemos llamado a las partes para que puedan llegar a un acuerdo y para que se haga justicia realmente. El profesor ha debido ser consciente de su actitud. Hemos llamado al profesor pero no ha venido. La directora ha llamado a los estudiantes. Han llegado a una solución, pero yo no estoy de acuerdo. Yo me pongo en el lugar de los alumnos y pienso que no es justo la solución”.

También se pone en evidencia la confiabilidad de determinadas instituciones públicas en una época en la que se había perdido la credibilidad en la probidad y eficiencia de las instituciones. Los chicos recurren a la institución pública con más prestigio en la sociedad peruana, confiando en que actuará con justicia, y no son defraudados.

En la otra orilla, este hecho nos revela lo extremadamente vital de la pervivencia del autoritarismo en la escuela. El profesor agresor se yergue sobre su estatus de docente nombrado y se muestra altivo y prepotente ante la posibilidad de cualquier acusación. Se siente inamovible e incensurable. La postura de sus colegas lo fortalece. No es visto como agresor, salvo por unos cuantos maestros y maestras. Es considerado casi como una víctima de las circunstancias.

La reacción en cadena del profesorado y la dirección revela lo endeble del discurso de los derechos. Es allí donde el discurso, su propio discurso, ha calado menos. Los derechos, cuando son ejercidos realmente por el alumnado, son vistos como un peligro para quienes ocupan los lugares de jerarquía, mando y decisión. La entrada del estudiantado en un escenario solo reservado para las autoridades del centro educativo es perturbadora. La participación autónoma de los estudiantes los descoloca. No admiten verlos como sujetos de derechos en igualdad de condiciones que ellas. No admiten que su palabra sea valorada y tomada en cuenta.

Sin embargo, hay excepciones, que se expresan, por lo menos, verbalmente:

“Ha habido un abuso de autoridad. Realmente por mucho que el alumno se haya exlmitado en su libertad de repente no es ninguna excusa para que el profesor lo golpee. Yo estoy en contra, en contra de ese tipo de actitud de estos profesores, para mí un poco trasnochados porque realmente no deben actuar... dónde está su recurso pedagógico, dónde está su recurso de maestro, dónde está su ética. Y realmente también valoro por otra parte la manera tan valiente que han tenido dos de sus compañeros para denunciar a la Defensoría del Pueblo. Aunque yo no he estado de acuerdo con el mecanismo. Digamos, se han pasado muchos conductos”.

Estos lamentables hechos también revelan lo lejana que está aún una participación organizada del alumnado. El alcalde escolar no fue capaz de movilizar a sus compañeros a favor de una causa justa. Ni siquiera lo pensó. Posiblemente hubiera sido un fracaso, dada la debilidad intrínseca del Municipio Escolar y su relación nada vigorosa con el alumnado. Tampoco el presidente de aula tuvo la idea de convocar a los demás presidentes de aula a su favor. Tanto el Municipio Escolar como las presidencias de aula responden aún a una lógica corporativa de la institución donde todos son un mismo cuerpo y tienen un mismo fin.

Los y las estudiantes se mostraron más solidarios con el discurso de deslealtad y manipulación levantado por la dirección que con la paliza recibida por sus

compañeros o por el valor de sus dos representantes estudiantiles. Ni siquiera la promoción que fue testigo de los hechos manifestó su respaldo y reconocimiento a sus compañeros. Ese espíritu de conformidad revelado es más que patético. Es amenazante para la edificación de una sociedad basada en la justicia y la verdad. Esa incapacidad de rebelarse, de darse cuenta, de tomar distancia de quienes tienen el poder nos señala con claridad los efectos del colegio en la formación cívica de nuestros y nuestras estudiantes.

Con este hecho se ha reafirmado la idea largamente expuesta sobre el tipo de legalidad que construye la escuela. Una legalidad frágil, arbitraria e injusta. Un docente promotor de la Defensoría Escolar concluye:

“Si un alumno comete muchos errores, realmente a ese alumno se le castiga, se le suspende, se le margina. Pero si un profesor hace, ¿por qué no se le mide con la misma vara? Realmente yo estoy un poco indignado. Porque realmente estas cosas a mí me dan mucha pena. Mucha pena la buena voluntad de la profesora [se refiere a la directora]. Tiene muy buena voluntad, pero el precedente que queda ante los alumnos va a crear un cierto tipo de inseguridad. Desconfianza en que realmente no se vaya a hacer justicia por el hecho de ser un profesor”.

CAPÍTULO VI

CONOCIMIENTO Y

CIUDADANÍA CIUDADANÍA



CONTEXTO Y SIGNIFICATIVIDAD

Es la clase de Educación Artística de cuarto año, sección A, esto es, la sección de mujeres. El profesor está haciendo una explicación sobre el Impresionismo. Su expresión es severa.

El tema del Impresionismo aparece como venido de la estratosfera curricular. No se explica por qué o para qué tienen que aprender esa corriente pictórica: su sentido, su importancia, su utilidad, lo interesante que puede resultar estudiarlo o, simplemente, la belleza de la pintura impresionista. Está allí porque el programa curricular de Educación Artística así lo establece, porque así está normado.

Mientras habla, camina por los pasillos entre las carpetas. Lanza una pregunta:
—Profesor: ¿Qué entienden por Impresionismo? [Al ver que nadie contesta, el profesor continúa]: Yo digo que una chica me ha impresionado.
[Las alumnas exclaman en coro musical, como si hubieran cogido al profesor en falta: “¡Aaaaaaaaahhhh!”.]
—Profesor: ¡SILENCIO! ¡SILENCIO! [Su voz suena enojada. Mira alrededor y sigue adelante]: Es porque esa chica me ha gustado.
—Alumnas: ¡Aaaaaaaaahhhh! [interrumpen nuevamente, riendo].

De alguna manera, el profesor intenta acercar el concepto de impresionismo con una idea cercana a las experiencias de las alumnas: la de impresionarse por alguien. Trata de partir de lo que ellas conocen, pero se muestra intolerante ante su reacción, bloqueando la posibilidad de desarrollar su estrategia de inicio del tema.

Profesor: “El Impresionismo es la captación de las vibraciones del ritmo, del color”.

Definitivamente, su fastidio ante las exclamaciones de las chicas le hace cambiar su estrategia explicativa, optando por dar una seudodefinition de lo que él mismo entiende por Impresionismo. Su conceptualización es borrosa y errada. Si fuera más precisa, tampoco se avanzaría mucho, porque la conceptualización del Impresionismo o el tema en sí resulta lejano para este grupo de alumnas ayacuchanas. El docente no logra establecer un vínculo significativo entre el conocimiento que pretende transmitir y las chicas.

Luego continúa explicando sobre el origen y desarrollo de la corriente impresionista en Francia. Todos los autores mencionados son franceses. Una alumna levanta la mano y pregunta:

—Alumna: ¿Por qué no participan peruanos?

—Alumna: Buena pregunta [comenta una compañera].

—Alumna: Porque somos subdesarrollados [contesta en voz alta otra compañera].

—Profesor: París es la cuna de los grandes pintores. Es lo que atrae a los artistas. Cuna de los representantes de la pintura universal.

La pregunta de la primera alumna no solo podría dar pie a una reflexión del docente, sino que, además, ofrece la posibilidad de que el tema del día se conecte con los intereses del alumnado. Sin embargo, el profesor no reacciona apropiadamente. Opta por decir una frase estereotípica acerca de la Ciudad Luz. Podría haberle devuelto la pregunta a la clase: “A ver, ¿por qué creen que no hubo peruanos en ese movimiento?”. Podría haber dejado una pequeña investigación para que las estudiantes fueran a la Escuela de Bellas Artes de la ciudad, pero no sucede esto.

La intervención de la segunda estudiante, referida al subdesarrollo, es aún más importante. Refleja una visión de la adolescente sobre las capacidades y potencialidades de la gente peruana. Una percepción de desvalor. Ante ella tampoco reacciona el profesor. Y, de alguna manera, esta respuesta de la alumna queda flotando en el ambiente como la respuesta que el docente no se atrevió a dar.

Luego sigue un prolongado y veloz dictado en el que aparecen más nombres de pintores y pinturas.

No se muestra una sola imagen de alguna de las pinturas mencionadas. Las chicas no tienen un ejemplo visual de alguna obra impresionista. De esa

manera, el Impresionismo aparece como un tópico tan abstracto que no da ninguna pista de lo que pueda realmente ser. Podría ser que ellas imaginen una pintura renacentista, surrealista, cubista, expresionista, indigenista, y no tendría la menor importancia.

El conocimiento se transforma en un mayor desconocimiento. Las chicas saben, por lo menos hasta que lo olviden, que existió cierta pintura llamada impresionista pero no conocen ni cómo es. No tienen ninguna referencia de ella en el mundo real. Tampoco saben por qué surge ni cómo se desarrolla. De alguna manera, se afirma en las alumnas una consciencia de mayor ignorancia.

Al final de la clase, el profesor cuenta que los impresionistas no presentaban sus obras en las galerías.

—Alumna: ¿Por qué no exponían sus obras en las galerías? [quiere saber una chica].

—Profesor: No nos interesan las razones.

La respuesta del docente es lapidaria para el interés de la alumna; y, autoritariamente, incluye al resto de las chicas en su afirmación: “No nos interesan las razones”. A pesar de que, de alguna manera, ya el docente ha explicado la rivalidad entre la Academia y los impresionistas, no le responde de modo apropiado a su alumna y plantea implícitamente que es suficiente lo que ha dicho. ¿Qué quiere decir “no nos interesan las razones”? Tal vez, efectivamente que basta con la información dada, o que las causas no son importantes para el tema en cuestión. Pero, más allá de las explicaciones, lo importante en esta situación es que el docente niega el interés genuino de una alumna por obtener una mejor comprensión del tópico abordado. De alguna manera, su respuesta parece decir: “No interesa lo que tú quieras saber sino lo que yo te voy a dar”.

El conocimiento aparece como una verdad intangible e inaccesible al alumnado. No es necesario ni deseable querer saber más allá de lo que el profesor sabe, quiere o puede.

En una clase de Matemática de cuarto de Secundaria, el profesor está trabajando el tema de algoritmos. Es una clase de repaso. Parece que el maestro no quiere arriesgarse a abordar un tema nuevo delante del investigador.

Mientras el docente está escribiendo un ejercicio en la pizarra, comenta algo sobre la importancia de los algoritmos. Voltea hacia sus alumnas y alumnos y dice:

Profesor: “Seguramente se preguntan para qué servirán los algoritmos...”. [Las chicas y los chicos atienden expectantes.]

Profesor: “Más adelante lo sabrán”.

A la mitad de la clase el docente vuelve a preguntar con más especificidad:

Profesor: “¿En qué sirve el algoritmo en la vida real?”. [Las chicas y los chicos esperan la respuesta, pero el docente sigue adelante con la clase, sin responder.]

Durante la clase, las y los estudiantes resuelven varios ejercicios de algoritmos que el profesor escribe en la pizarra. El docente explica la forma en que resuelven realizando él mismo los ejercicios que sus alumnas y alumnos no pueden. Pone ejercicios tipo y algunos chicos y chicas los resuelven con éxito, pero nadie tiene la más remota idea de para qué sirven los algoritmos.

Las matemáticas aparecen así ante los ojos del alumnado como un conjunto de procedimientos y reglas de carácter mecánico que hay que seguir detalladamente para llegar a un resultado que no tiene el menor significado para ellas. La relación con el conocimiento se plantea de una manera tan aséptica, fría y tangencial, que el sujeto desaparece como agente actuante. Aparece como un mero depósito físico de la información o como un ente que responde de manera automática los ejercicios que él mismo presenta. En realidad, ni siquiera podría hablarse de un receptor o una receptora, en la medida en que no se genera una disposición favorable al aprendizaje.

En esas condiciones, la única forma de “apropiación” posible es la de repetición, porque, cuando en el examen se le pregunte sobre el Impresionismo o se le proponga un ejercicio sobre algoritmos, ellas no encontrarán nada en su razonamiento, en su sensibilidad o en sus intereses que no sea un texto sin sentido que copió en su cuaderno o un procedimiento mecánico memorizado.

Estas son solo dos de las tantas clases que se desarrollan durante la jornada escolar. Las preguntas surgen, aunque parezcan ingenuas: ¿Qué relación construyen estas alumnas con el conocimiento? ¿Qué significatividad tiene el aprendizaje? ¿Tiene algún sentido “estudiar” el Impresionismo o los algoritmos en estos términos? ¿Se ha producido algún conocimiento? ¿Se juega algo de la educación ciudadana en este acto extraño de simulación educativa donde uno cree enseñar y las otras creen aprender?

Definitivamente, para nosotros aquí se juega un componente importante de la formación en general y del aprendizaje ciudadano en particular. Se transmite la idea errónea de un aprendizaje sin sentido: despersonalizado, descontextua-

lizado y desmarcado de su propia disciplina. En otras palabras, queda la idea de que la relación entre el sujeto y el conocimiento es absolutamente gratuita, pero obligatoria. No se orienta hacia algún fin, no tiene ninguna significación personal o social, ni un sentido dentro de la propia lógica del campo disciplinar; pero se tiene que aprender.

Responde, simplemente, a la imposición del currículo. Se aprende porque así está establecido. En la relación entre el conocimiento y el sujeto no se encuentra algún componente de motivación o mantenimiento de atención ligado a la utilidad, el deseo, el gozo, el interés o el disfrute intelectual. Ni siquiera en el sinsentido de este tipo de aprendizaje el docente intenta asegurar que se ha establecido, por lo menos, una relación de comprensión.

Los y las estudiantes aprenden que, frente al conocimiento, ellos y ellas resultan irrelevantes; que el conocimiento está por encima de cada uno y cada una, que se impone por encima de sus intereses o necesidades y que hay una autoridad superior, humana o disciplinar, que lo legitima. Esto, en materia de cultura ciudadana, es nefasto. Coloca a los sujetos en una relación de total dependencia y conformidad con los conocimientos ideológicamente legitimados.

¿EL CONOCIMIENTO ESCOLARIZADO ES CONOCIMIENTO?

Cuando el profesor de Educación por el Arte, cuya formación inicial se ubica en el campo de las ciencias naturales y su ejercicio laboral diario y predominante es el de instructor premilitar, debe dictar una clase, se esfuerza en prepararse: revisa enciclopedias y textos de arte. Sabe que no es su especialidad y, por lo tanto, lee más y hace anotaciones en una hojita en la que se apoya durante sus explicaciones. A pesar de su esfuerzo, no logra darle la categoría de conocimiento a aquello que intenta transmitir, vanamente, a sus alumnas.

El Impresionismo escolarizado no revela ni siquiera un vago reflejo de lo que es el Impresionismo como corriente pictórica. Lo que logra producir este bien intencionado docente es una deformación del conocimiento.

La situación presentada podría pasar como algo anecdótico y contingente en el escenario escolar. Se trata, “al fin y al cabo”, de esos cursos relleno del currículo de los cuales cualquier docente se puede ocupar. Sin embargo, estos episodios no ocurren solamente en una clase de Arte.

CUANDO EL CONOCIMIENTO APARECE COMO DOGMA LIBRESCO, ES DIFÍCIL SALIRNOS DEL GUIÓN ORIGINAL; MIENTRAS LO REPITAMOS, PODREMOS RETRANSMITIR UNA INFORMACIÓN, PERO SI NOS FALLA UNA PALABRA ES POSIBLE QUE NO PODAMOS EXPRESAR ADECUADAMENTE EL SENTIDO NI EL CONTENIDO DE LA IDEA ORIGINAL.

En una clase imposible de Ciencias Naturales en tercer año, un joven practicante de un Pedagógico de la ciudad trata vanamente de enseñar algo sobre los alcoholes a unas bulliciosas alumnas que lo boicotean permanentemente. El nerviosismo del futuro profesor lo domina. Habla incoherentemente, además de las grandes interferencias lingüísticas que tiene con el quechua. Las chicas no lo entienden y se burlan más.

Las dos únicas ideas que le permiten transmitir en dos horas —seguramente agotadoras— de clase son:

—Profesor: La fonción alcohol proviene del primer grado de oxidación de los hidrocarburos saturados. Sus compuestos resultan de sustituir un átomo de hidrógeno [mira sus apuntes] en uno...

—Alumna: ¿QUEEEÉ? [pregunta una alumna con voz de fastidio].

—Profesor [lee, nervioso]: [...] en uno o más átomos de carbono de un hidrocarburo saturado por grupos de oxhidrilo.

Aunque la idea es técnicamente correcta, ¿será esta la más sustantiva sobre el alcohol para la química? En otras palabras, ¿el origen químico del alcohol es más relevante para la química orgánica que otras ideas acerca del alcohol? Y si acaso fuera lo más relevante para la química en tanto disciplina, ¿lo será para la formación de estas alumnas en el área de Química? ¿Quedará algo en la cabeza de estas adolescentes con respecto al origen del alcohol, cuando, posiblemente, no recuerdan ya o nunca supieron qué eran la oxidación, los hidrocarburos saturados o los oxhidrilos?

¿Cuál es la traducción necesaria que hay que hacer para que un concepto duro de una ciencia dura pueda ser captado, construido o reconstruido por las alumnas? ¿Pueden significar algo para estas escolares si se mantiene el formato duro e ininteligible de su disciplina? ¿Será esta la precisión que se busca garantizar para evitar conceptos inexactos como el del impresionismo? ¿Este es el tránsito necesario? ¿Les será más útil a estas ciudadanas adolescentes saber

repetir, con exactitud, de qué grado de oxidación proviene el alcohol, que dar cuenta de su vaga y oscura idea del Impresionismo?

Creemos que no. El salto —en este caso, de lo disciplinar a lo pedagógico— no se realiza. Hay un vacío que afecta la formación del alumnado, que transmite la firme idea de que existen conocimientos más inaccesibles por una dificultad inherente a su naturaleza. De esta forma se va entretejiendo una percepción falsa sobre determinadas materias consideradas difíciles; percepción que se convertirá en un factor obstaculizante del aprendizaje.

Sin duda, la inexperiencia del practicante, así como su nerviosismo, no contribuyen a un buen desempeño pedagógico. Pero cuando salimos de esta aula y vemos que durante meses, largos meses del año, son practicantes, con mayor o menor seguridad o dominio, quienes conducen las sesiones de clase en casi todos los cursos; cuando tomamos consciencia de que las docentes muy raras veces interrumpen la clase de las practicantes, aun cuando se dan cuenta de que cometen errores garrafales o manejan conceptos erróneos; cuando todo eso ocurre, nos queda preguntarnos cuál es el tipo de conocimientos que reciben estos alumnos y alumnas del MAJS y qué valor formativo tienen.

En una clase de Historia, un practicante termina el párrafo de un dictado diciendo:

“[...] pero no lo atraparon, Juan Santos Atahualpa muere de muerte natural en 1961”.

1961, 1691 o 1756. ¡Qué más da! El profesor escucha al practicante y permanece inmutable ante el error. Lo ha escuchado, pero no dice nada. Tal vez le sirva para bajarle algunos puntos en su evaluación. Porque los profesores de aula suelen ser muy estrictos con los practicantes. Están pendientes de su desempeño para presentar su informe de evaluación de práctica, pero, lamentablemente, no para corregir sus errores delante del alumnado y, así, evitar que las estudiantes, bajo su responsabilidad, reciban ideas equivocadas.

Generalmente, las docentes realizan una evaluación de las practicantes al final de cada sesión. Sus observaciones giran, la mayoría de las veces, en torno al control de la disciplina. Las críticas son reiterativas y se concentran en la falta de carácter y en el mal manejo de la voz. Casi no hay referencias sobre el dominio de los contenidos ni la metodología. De esa forma, sancionan positivamente un desempeño docente en el que predomina un estilo frontal.

La profesora de Ciencias Naturales ha sacado a las alumnas y alumnos al patio. El piso es de cemento. Es la clase inicial del curso. Está preguntando una y otra cosa. En un momento inquiera:

- Profesora: ¿Dónde están parados?
- Alumno: En el piso.
- Profesora [pone cara de extrañeza]: ¿Piso?
- El alumno se rectifica, cometiendo un error:
- Alumno: Suelo.

Algún neófito podría pasar por alto este detalle, pero es muy importante, en un curso de Ciencias Naturales, diferenciar el suelo del piso. Puede ser un error, pero los errores se siguen produciendo.

Profesora: “A ver, yo les pregunto, ¿las rocas son vivas? ¿Han conversado con la roca? ¿Van al colegio? ¿Es ser muerto? Es ser muerto. Abiótico. Tienen que acostumbrarse. [Algunos chicos tiran las piedras.] ¿Por qué han botado la piedra?... la piedra no tiene forma. No tiene vida”.

Es poco probable que alguien haya visto un caballo o una azucena yendo al colegio o conversando. Y, sin embargo, nadie deduciría, de ahí, que no son seres vivos. Tampoco identificaríamos abiótico con un ser muerto, porque eso significaría que en algún momento vivió. Menos aún nos atreveríamos a decir que las piedras no tienen forma.

¿Se trata, en este caso, de una practicante novata? No: es una profesora con 25 años de servicio, a punto de jubilarse, que afirma que:

“Los alumnos de aquí todavía predominan el idioma quechua y es bien difícil explicarles a la altura de los alumnos de la costa; con ellos hay que emplear más, o sea, ir a *in situ* o enseñarles por decir una planta, un animal para que me puedan entender”.

Suponemos que la profesora no pretende rebajar tanto el conocimiento como para que este deje de pertenecer a esta categoría del saber, porque aunque la clase, aparentemente, pretende conectarse con los conocimientos que traen las alumnas y los alumnos de primero de Secundaria, los errores conceptuales no están saliendo precisamente de ellas y ellos, sino de la propia maestra. Estos errores no son eventuales, sino sistemáticos. En otro momento, la profesora dice:

—Profesora: ¿Hay otros animales?

—Alumno: Peces.

—Profesora: ¿Dónde viven?

—Alumno: En el agua... Come, respira...

—Profesora: Esas son funciones vitales del hombre. [La profesora dice esto en tono aclaratorio.]

A pesar de las dificultades de la maestra para estructurar un trabajo consistente, ella considera que:

“Es bien bajo el rendimiento de ellos, no entienden el curso generalmente, eso que yo tengo que aplicar dinámicas, trabajos de campo que es más fácil para mí”.

En una clase de Geopolítica, otro docente también comete errores en sus explicaciones:

“Los europeos creían que Europa era el único lugar del mundo”.

En el tiempo medieval, al que hace referencia el profesor, ya se conocía desde hacía varios siglos la existencia de África y Asia, por lo menos. Más adelante confunde conceptos importantes:

“Entonces el principal objetivo es dominar su espacio geográfico vital. En el aspecto moderno se llama soberanía nacional, o sea, territorio”.

¿Soberanía, o sea, territorio? Los errores no son poco frecuentes en las aulas. Tampoco las dificultades para explicar algunas ideas. En una clase de Religión donde las chicas de primero han trabajado en grupo y presentado sus resultados, la profesora se ve en aprietos cuando intenta diferenciar oración, canto y poema para que las alumnas se queden con un concepto claro:

“Solo al cantar hay que ponerle un tono. Al recitar también pongo un tono y al hablar, estoy hablando”.

Con esta explicación no es posible que las chicas sepan algo más de lo que ya sabían, por sentido común, sobre estos tres tipos de textos lingüísticos. La profesora no aporta nada para su esclarecimiento.

En otra clase, una profesora de Química de tercero está trabajando con sus alumnas sobre las propiedades de la materia:

—Profesora: La propiedad de elasticidad. A ver, ¿cómo decimos? Ustedes tienen que definir.

—Alumno: Es una materia, ayyy [la alumna se rinde].

—Alumno: Es una propiedad que... [se arma un barullo].

La profesora dicta:

“Es una propiedad que cambia de forma”.

En este caso no se trata, necesariamente, de un error conceptual de la docente. Es, sobre todo, una dificultad suya para apropiarse de un concepto y formularlo adecuadamente con sus propias palabras. Se evidencia en las docentes una constante dificultad de carácter lingüístico para expresar con precisión y claridad sus ideas. Si no repiten exactamente una definición tal cual aparece en un texto, pueden cometer graves errores que obstaculizan la comprensión cabal de las ideas en él contenidas.

Es posible que, más que una deficiencia de capacidad, o junto a ella, exista otro factor que tiene que ver con el propio proceso de aprendizaje del maestro o maestra. Si el conocimiento ha sido siempre percibido como un objeto ajeno a sí mismo, vinculado a la CIENCIA y poseído por aquellas personas con autoridad en la materia, entonces no ha habido un real proceso de apropiación que se traduzca en un dominio suficiente que pueda ser expresado con seguridad con diferentes palabras. Cuando el conocimiento aparece como dogma libresco, es difícil salirnos del guión original; mientras lo repitamos, podremos retransmitir una información, pero si nos falla una palabra es posible que no podamos expresar adecuadamente el sentido ni el contenido de la idea original.

Sería injusto presentar solo los ejemplos seleccionados, entre otros muchos, como si esto fuera lo único que hayamos visto en el colegio MAJS. Estas experiencias representan apenas una parte de aquello que acontece en las aulas. No todo es esta ilusión de conocimiento.

Algunos y algunas docentes actúan más fielmente pegados a las asignaturas curriculares. Se rinden ante el formato escolarizado del conocimiento. Repiten los textos escolares al pie de la letra:

—Profesora: La aceleración es una magnitud vectorial cuyo módulo mide el cambio de velocidad por cada unidad de tiempo. [La profesora tiene un papel de donde lee.]

—Profesora: Físicamente, el módulo de la aceleración mide la rapidez con la cual varía la velocidad. Ahí tienen en su cuaderno. Lean, una y otra vez, lean”. [Se escucha el zumbido de la lectura.]

—Profesora: ¿Es una magnitud escalar o vectorial?
[repite la lectura].

La profesora repite el texto de su papel y las alumnas repiten el texto de sus cuadernos. ¿Entendieron mejor de esa manera?

—Profesora: ¿Mide la velocidad?

—Alumna: Sí.

—Profesora: ¿La velocidad?

La alumna no se da cuenta si ha cometido un error o no. De lo que sí se da cuenta es que no está repitiendo de acuerdo con lo que la profesora quiere.

El problema central en este caso no está en la incorrección del concepto de la profesora: nadie podría decir de esta profesora que está transmitiendo ideas erróneas. La dificultad reside en que la forma en que se pretende que las alumnas y los alumnos se apropien del conocimiento es inadecuada. La gran mayoría de docentes, además, está muy apegada a una enseñanza tradicional, lo cual hace aún más difícil que se pueda promover aprendizajes significativos.

Otros y otras docentes —los menos—, cumpliendo con los contenidos del currículo, le dan un enfoque particular. Es el caso de aquellos cuya formación inicial ha estado muy marcada por una perspectiva materialista. Lo interesante, en este caso, es que se evidencia que estos pocos docentes tienen claro que los contenidos deben tener un enfoque, y eso es bueno. Lo crítico es que sus prácticas evidencien que parece existir la idea de que los enfoques son estáticos y se quedan anclados en versiones pasadistas del marxismo que han sido profundizadas en la actualidad. Es el caso, por ejemplo, de un profesor de Filosofía que plantea que:

“Vamos a ubicar a filósofos materialistas e idealistas. Este es el campo de discusión de la filosofía”.

Ningún filósofo serio insistiría en una división tan gruesa, por decir algo, en la filosofía. Menos aún, que el campo de discusión de la filosofía se juega actualmente en esos términos.

La escolarización del conocimiento en el MAJS no sigue un proceso único, pero siempre deforma. Siempre se enturbia su sentido, se pierde su poder explicativo, se banaliza, se cosifica. Y, lo que es más grave, pierde aquello que precisamente produjo su gestación: su significatividad. De esta manera, pierde toda su capacidad de conectarse con el mundo real, de activar el pensamiento en el aula, de movilizar las capacidades intelectuales de las y los estudiantes. Les niega su derecho de acceso al conocimiento.

LOS MATERIALES SON IMPORTANTES. SIN EMBARGO, POQUISIMOS DOCENTES USAN LOS POCOS MATERIALES DIDÁCTICOS QUE TIENEN A SU DISPOSICIÓN EN LA BIBLIOTECA. LO COMÚN ES TRABAJAR SIN ELLOS Y CONTINUAR CON LOS LARGOS MONÓLOGOS EXPOSITIVOS DE LOS QUE, A VECES, TOMAN SÚBITAMENTE CONSCIENCIA.

En este proceso intervienen varios factores. Por un lado están los propios programas curriculares que se definen de manera arbitraria y no significativa. Otro factor es el propio conocimiento de las y los docentes y sus competencias pedagógicas, muy marcados por su formación inicial. También influye de manera determinante la relación que se construye entre sujeto y conocimiento en el colegio. El tiempo pedagógico es otra variable de importancia, en la medida en que limita las posibilidades de pensar en otras formas de relación y actuación de las alumnas y los alumnos en las aulas.

Sin lugar a dudas, el colegio debe traducir el conocimiento disciplinar a un formato accesible al alumnado. ¡Accesible! Esto no quiere decir, de ningún modo, que el conocimiento disciplinar deba ser simplificado, deformado o mutilado. Requiere, fundamentalmente, ser recontextualizado a la luz de las experiencias de vida del estudiantado. La recontextualización implica pensar una presentación del conocimiento de una manera más sencilla, más empática y más comprensible. Esta tarea tiene en los 'curriculistas' a sus principales responsables, pero no exime al profesorado de tomarla en cuenta.

Además, el profesorado no puede quedarse en los conocimientos, también escolarizados, recibidos en su formación profesional. Deben brindárseles las condiciones necesarias de un acceso permanente y actualizado a los nuevos planteamientos de los diferentes campos del conocimiento.

Este fenómeno de escolarización del conocimiento tiene una importancia categórica para la formación ciudadana. Para fundamentarla basta el siguiente ejercicio de imaginación o comprobación, según quiera enfocarse. Podemos imaginar a ciudadanos y ciudadanas para quienes la veracidad o la falsedad de los conocimientos que circulan en la sociedad no tiene mayor significación. Podemos imaginar a ciudadanos y ciudadanas para quienes los conocimientos de las y los especialistas que participan en el diseño de las políticas públicas no tienen relación con su vida cotidiana. Podemos imaginarnos ciudadanos y ciudadanas para quienes lo importante no es la solidez del saber sino las formas en que se dicen.

CÓMO ENSEÑAN LAS Y LOS DOCENTES

La importancia de la enseñanza en el proceso educativo es innegable. El constructivismo, precisamente, más que negar su relevancia, lo que ha hecho es ubicarla articuladamente con el aprendizaje y el desarrollo como parte de una triada indisoluble. En ese sentido, la enseñanza aparece como el conjunto de estrategias que se orientan a la generación de situaciones de aprendizaje que posibilitan la construcción de conocimientos, actitudes y habilidades.

Las prácticas de enseñanza en el MAJS son variadas. Llevan las marcas de la experiencia, de la especialidad, de las convicciones, de la actualización docente y, también, las de las rutinas y las inercias. Un docente de Ciencias Sociales declara lo siguiente:

“A nivel de aula, debe ser... la participación debe ser dinámica. Dinámico digo porque, porque ya la educación obsoleta va quedando a un lado y el profesor va interrogando a los alumnos”.

Pero en su clase les dice a sus alumnos:

Profesor: “Mis clases son expositivas, pero si encuentro un ambiente de apatía y desinterés, hago resumen y no hago explicación”.

El profesor continúa exponiendo al investigador sus puntos de vista sobre la enseñanza:

“Va... va haciendo participar a los estudiantes, que opina sobre cual o tal problema o concepto. Entonces el estudiante tiene un flujo en su diálogo de participar constantemente, permanentemente. Puede bien o puede ser mal, pero más es el bien en la cual le demos oportunidad al estudiante a saber expresarse, a saber valorar sus conocimientos, a saber respetar un conjunto de conceptos que ellos puedan otorgar dentro del contexto de una clase. Entonces es positivo esto”.

Pero en su clase sucede lo siguiente:

El docente ha terminado de hacer su explicación sobre la aparición del Estado. Mientras explicaba, ha ido dibujando unos círculos muy desordenados con flechas y palabras ininteligibles a modo de esquemas. Llama a un estudiante.
—Profesor: Explíqueme el primer círculo [señala la pizarra].

[El alumno mira la pizarra. Se queda mirándola sin poder decir nada.]

—Profesor [en tono de burla]: ¿Tú estás estudiando para ser promoción de Atahualpa? No sabes ni escribir y quieres gobernar. [Llama a otro alumno.] A ver, sal y jálale las orejas.

[El alumno sale y apenas tira de las orejas de su compañero.]

—Profesor: A ver, anda tú [se dirige a un tercer estudiante] y le jalas las cuatro orejas.

—Alumno: O sea, los primitivos eran recolectores, agricultores...

[El profesor interrumpe al alumno y se dirige a un cuarto estudiante]:

—Profesor: Jálale las orejas.

[El alumno le jala despacio a su compañero.]

—Profesor [se dirige a otro alumno]: Jálale a él por jalar mal. ¡Siéntense!

Sobre las clases monológicas, el profesor opina que:

“Recién nosotros en estos últimos tiempos estamos aplicando el método del diálogo, la participación, porque ya no solamente el profesor va a hacer un monólogo ¿no? Y que exprese, que exprese y que después dicta el estudiante, pues se le quita la participación”.

Pero en sus clases:

Durante más de 40 minutos el profesor habla sobre el desarrollo de las sociedades primitivas:

“El tiempo y la historia avanza... Entre el 5000 y 2000 años, el hombre se cansa de ser trashumante, errante; de vivir en las cuevas. Comienza a racionalizar, a organizarse. Descubre en una etapa de transición... en la época del hombre de Paracas y Chilca... descubre una gran actividad cultural. Descubre la agricultura [...] Para eso, aparecen hombres inteligentes. Hay una división social del trabajo. Unos se vuelcan a domesticar animales y otros, agricultores. El más anciano es el más sabio que se convierte en jefe de los clanes. Aquí ya utiliza la tecnología incipiente de la textilera, arquitectura y...”.

Sin duda, lo que dice el docente oscila entre lo descabellado y lo incoherente, pero sus largos monólogos tienen este estilo, común en un sector del profesorado del colegio. Este tipo de clases, centradas en el monólogo del docente, deben de ser aquellas a las que el siguiente alumno de quinto de Secundaria hace alusión:

“Porque otros no enseñan bien. A otros les gusta lanzar clase, clase, clase y en ahí paso mi tiempo”.

El profesor de Ciencias Sociales habla de los trabajos en grupo que deja a sus alumnas y alumnos:

“Otra forma de participar es dejándoles tareas y que expongan en grupo. La exposición grupal donde los alumnos aprende en su vida práctica, para que mañana o más tarde, en alguna determinada comunidad de su pueblo, de su institución, sepa él también hacer un trabajo expositivo. ¿Por qué? Porque todo profesional tiende a llegar a eso, a... a difundir sus conocimientos de investigación, de difusión, de llegar a concientizar sobre determinados problemas de la vida”.

Pero no cuenta sobre el trato que les da a sus alumnas y alumnos cuando las exposiciones no responden a sus expectativas. Las estudiantes se quejan:

“Nos dicen que son ignorantes y creo que esa no es la manera, porque cuando a uno lo tratan así le bajan la moral; y a veces tiene miedo de responder. Cuando un profesor trata mal a una alumna creo que le baja la moral”.

El profesor finaliza diciendo:

“Entonces y en otros aspectos somos nosotros conscientes, bueno no sé si algunos profesores están, estarán desarrollando esto, pero nosotros en actividades, en los cursos de Ciencias Sociales mucho hacemos esto”.

Pero una clase puede degenerar en lo que sigue:

La primera hora de clase, el profesor ha estado exponiendo acerca de la región de la selva alta. Luego comienza a dar indicaciones para la salida de estudio que van a realizar. Hace bromas. Está de buen humor. Algunas chicas conversan o juegan en sus sillas. El profesor conversa solo con las alumnas de adelante. El barullo va aumentando. El profesor mira su reloj. Todavía faltan 20 minutos, aproximadamente, para terminar la clase.

Una alumna comienza a gritar:

—Alumna: ¡Número 15!

—Alumno: Presente. [Se acerca a la carpeta de la alumna que llamó y recibe un papel.]

Alumna: ¡23! ¡18!, ¿quién es? 29, ¿quién es?

[La clase se ha interrumpido. La alumna sigue entregando los papeles, mientras el profesor conversa adelante.]

De pronto, el profesor también comienza a llamar. Quiere saber si van a ir a la actividad del día siguiente y que paguen:

—Profesor: Katty, ¿no va a ir?

Alumna: Mañana voy a traer.

Profesor [en tono de advertencia]: Mañana, último.

[La alumna sigue llamando y entregándoles el papel.]

—Alumna: ¿Alguien más quiere la hoja de Razonamiento Verbal? [pregunta en voz alta].

El profesor termina de cobrar y conversa allí y acá. Las chicas charlan animadamente en sus carpetas. De pronto, el profesor le quita algo a una alumna.

—Profesor: Hagan una rifa. [Le da el objeto a la chica que entregaba las hojas de Razonamiento Verbal].

[Otra chica empieza a recortar papeles.]

—Profesor: Que en cada fila recorten papelitos.

[El profesor sonrío.]

—Alumna: Voy a hacer preguntas. ¿En qué fecha fue la destrucción de Corinto?

[Las alumnas tratan de contestar.]

—Alumna: ¿Qué nombre tenía el perro de Ulises?

—Alguien grita: ¡ARGOS!

[Las que responden reciben un caramelo.]

[Siguen las preguntas por un buen rato.] El profesor dice:

—Profesor: Ahorita yo me voy. [Da unas últimas indicaciones sobre la salida del día siguiente.] ¿Quieres que les cante? [pregunta sonriente].

—Alumnas: ¡Síiiiiiiiiiiii!

[El profesor canta un huaino ayacuchano. Canta con sentimiento. Sonríe. Sabe que lo hace bien. Unas chicas lo aplauden. Pocas lo miran directamente. Hacen otras cosas mientras escuchan.]

Entre la Rupa-Rupa, las indicaciones para una salida, las entregas de hojas de Razonamiento Verbal, una rifa, preguntas de miscelánea y un huaino ayacuchano se ha desarrollado esta inverosímil clase de Geopolítica en el MAJS.

Los discursos de muchos y muchas docentes no calzan con sus prácticas. Hablan de una manera vaga sobre los nuevos enfoques, pero no los han incorporado en su trabajo concreto. Un profesor de Ciencias dice al respecto:

“Esas cosas nuevas [los nuevos enfoques] no los están implementando bien. Parece que es de nombre nomás. Estamos haciendo lo mismo que antes porque no hay materiales”.

Los materiales son importantes. Sin embargo, poquísimos docentes usan los pocos materiales didácticos que tienen a su disposición en la biblioteca. Lo

común es trabajar sin ellos y continuar con los largos monólogos expositivos de los que, a veces, toman súbitamente consciencia:

Profesor: “Yo solo estoy hablando aquí. Loquito parezco”.

Sin embargo, generalmente no sucede eso y las clases monológicas son la regla.

En una clase de Educación Cívica, el practicante no ha parado de dictar desde el primer momento que entró en clase. El tema: los deberes conyugales. En un momento determinado lee “pena comunicación” en lugar de “plena comunicación”. Las alumnas perciben el error, pero el practicante no lo admite. Solo gracias a la insistencia de las chicas, y por la intervención tardía pero aclaratoria del docente, el practicante reconoce su equivocación; aunque culpa de él a las chicas.

—Practicante: Me hacen confundir...

[Las alumnas aprovechan para que detenga el dictado.]

—Alumna: ¡Explícanos!

—Practicante: Un ratito. La semana pasada nos hemos atrasado.

[El practicante continúa dictando. No se preocupa por explicar las palabras nuevas.]

—Alumna: ¿Qué es prole?

[El practicante sigue adelante, imperturbable con su dictado.]

Una alumna se le enfrenta:

—Alumna: Profesor, ¿va a explicar? No entiendo.

[Solo entonces, después de media hora, detiene el dictado.]

Esta clase representa uno de los polos entre los que oscila la enseñanza en el MAJS. Se trata, sin duda, de su expresión más improductiva y menos motivadora.

En este caso las alumnas, afortunadamente, se rebelan frente al aburrimiento, porque se trata de un practicante; pero cuando están con un profesor o una profesora tienen que soportarlos hasta el final. Un alumno opina:

“Yo veo eso en su forma de enseñanza [si un profesor enseña bien o mal]. Por ejemplo, hay profesores que enseñan por enseñar. Pero de qué vale, si un alumno no aprende nada y los profesores pasan a otro punto. En cambio allá [su colegio anterior] nos enseñaban bien. Nos exigían hasta que aprendamos. Y recién se pasaba a otro punto”.

Lo que más llama la atención de las y los practicantes es su gran apego a los dictados y los monólogos. No se aprecia, en ninguna de sus clases, algún atisbo

SE CREE QUE LAS RESPUESTAS SON LA ÚNICA FORMA DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL AULA. NO SE PIENSA EN TRABAJOS DE GRUPO; NO SE LES PIDE QUE ANALICEN; NO SE HACEN INVESTIGACIONES, SALVO LOS TÍPICOS CUESTIONARIOS QUE SE RESUELVEN A TRAVÉS DEL COPIADO DE LOS LIBROS.

de comprensión de los procesos de enseñanza ni, mucho menos aún, acerca de los cambios que se están promoviendo desde el Ministerio.

Cuando un practicante intenta hacer una clase participativa a partir de preguntas, suceden cosas como la siguiente:

El practicante está muy tenso. Habla nerviosamente y se mueve con rigidez. El tema de la clase es *La divina comedia*. Mira atentamente hacia toda dirección, como si fuera a aparecer de pronto un peligro.

Se voltea a la pizarra y escribe:

ANÁLISIS

a) Tema

b) Subtema

Otra vez se vuelve hacia las alumnas y señala con su índice a una de ellas.

—Practicante: A ver, la alumna del fondo, ¿cuál sería el tema para ti?

—Alumna: [Niega con la cabeza.]

—Practicante: Ya, siga pensando. [Le hace la misma pregunta a otra alumna.]

—Alumna: El encuentro con Dios, el encuentro con los muertos.

—Practicante: ¿Puedes mejorarlo o está mal? ¿Otro tema?

[Otra alumna interviene.]

—Alumna: El tema principal es el encuentro con su amada Beatriz.

—Practicante: Está bien. Ya, pongan tema: “El viaje al mundo de los muertos y el posterior encuentro con Dios a través del infierno, purgatorio y el paraíso”. B. Subtemas... A ver, mochila roja. Levántese. A ver, un subtema. [La chica niega con la cabeza.] Ya, vaya pensando. Después me dice... La compañera. Ya, levántese. [También niega.] Vaya pensando. [Se dirige a la brigadier del colegio]: Levántate.

—Brigadier: No quiero.

[El practicante se acerca a la alumna y le dice algo. Después, una alumna interviene.]

—Alumna: Profesor, ¿puede ser la angustia de Dante ante la muerte?

—Practicante [no comenta la respuesta de la alumna]. Otro sería el viaje de Dante al infierno guiado por Virgilio.

[Él mismo plantea como subtema lo que señaló como tema.]

El practicante, además de tratar a las alumnas de una manera seca e imperativa, no saca provecho de las pocas intervenciones que se producen. La participación de las alumnas no se concatena con el tema, que, por cierto, es manejado muy mal.

Esta manera de entender la participación como respuesta a las preguntas del docente es bastante común entre el profesorado. Se cree que las respuestas son la única forma de participación del alumnado en el aula. No se piensa en trabajos de grupo; no se les pide que analicen; no se hacen investigaciones, salvo los típicos cuestionarios que se resuelven a través del copiado de los libros.

Una profesora de Literatura intenta hacer una clase participativa, partiendo de lo que saben sus alumnos:

Ha repartido unas cuantas obras literarias. Los muchachos las han hojeado sin ninguna indicación y luego de hacer preguntas de lo más variopintas, les dice:

Profesora: “Les he dado estas obras para que veamos el género. El género literario. ¿Qué es género? ¿Podrían leer en la pizarra?”.

En la pizarra ha escrito: “El concepto de género literario está ligado a un criterio de clasificación de obras literarias”.

Profesora: “Y alguien me va a decir con sus propias palabras. Lean, lean. Yo voy a recoger las obras. Rapidito, apúrense”.

[Los chicos se ríen.]

Profesora: “Ahí está, en la pizarra. ¿Podríamos demostrar en la práctica? ¿Quién puede demostrarme con hechos y no palabras?”.

La profesora pide un absurdo. ¿Qué significa demostrar en la práctica? Y, además, les pide que demuestren con hechos y no palabras. ¿Demostrar qué?

Sin embargo, después parece darse cuenta de su error. Y ella misma opta por dar una “definición” escribiéndola en la pizarra: “Son las agrupaciones de obras”.

[Los alumnos siguen riéndose entre ellos.]

—Profesora: Por favor. Por esto debí haber comenzado. No pierdan el tiempo. ¿Quiénes van a perder? ¡Ustedes!

—Alumno: ¿Qué es criterio?

—Profesora: ¿Será manera de pensar? A ver, ayúdeme. A ver... ¿cómo sería?
[La profesora no sabe por dónde seguir hilando la clase. Se muestra más titubeante.]

—Profesora: ¿Saben qué es estructura? La estructura del cuerpo humano...

—Alumnos: ¡TSSSSSSSSS! [El sonido es alusivo al cuerpo de la profesora.]

—Profesora: Se divide en partes. Apúrense. ¿Cómo es esto? ¿Puede demostrarse?

[Otra vez vuelve la docente al absurdo, pero esta vez los alumnos intentan entender a qué se refiere.]

—Alumno: Dramatizando.

—Alumno: Escenificando.

—Alumno: Como teatro.

Sus respuestas son lógicas. La única manera de “demostrar” qué es género literario sin palabras es dramatizándolo. La profesora se percató de que las respuestas no van por donde ella quiere y se pregunta a sí misma en voz alta:

—Profesora: ¿O algo faltaría?

Un alumno también reconoce que algo falla y dice:

—Alumno: Debe faltar algo.

La profesora hace una apretada explicación de lo que son los géneros y, finalmente, dice:

—Profesora: ¿Cómo podríamos demostrar qué es género? ¿Por qué dicen que una obra es lírica, épica o dramática?... ¿Qué falta para que me entiendan? [se desespera la profesora]. ¿Cómo lo clasificamos?... ¡Por su estructura y función!... Eso quería que me digan.

—Alumno [con voz de sonso]: ¡Ah, ya!

[El salón estalla en risas. La profesora también se ríe.]

El itinerario que sigue la docente para que los chicos reconozcan la importancia de la estructura y la función en los géneros literarios es dramáticamente absurdo. Jamás hubiera conseguido que los chicos se dieran cuenta de esto a través de las preguntas que formulaba. Pero lo más patético es que, llegado este momento donde parece que todo se aclaró, la profesora se desliza hacia otros temas sin explicar qué es la estructura y qué la función.

Llama la atención que una profesora experimentada como ella, aun en el hipotético caso de que no hubiera preparado su clase, no sea capaz de saber formular preguntas. No es posible que no pueda tener claridad en lo que quiere obtener a partir de una pregunta y cómo lograrlo.

Por su parte, los alumnos de quinto (seguramente, ya curtidos en estos lances) optan por aprovechar el momento para la chacota so pena de aburrirse terri-

blemente. Y, por supuesto, lo consiguen. La clase se presta para divertirse. Le siguen la corriente a la docente, la “cirean”¹ y se burlan de todo.

En estas condiciones, pueden entenderse las críticas de los docentes a los enfoques participativos. Su aplicación errónea da pie para estos tropiezos. Sin embargo, es valioso que la docente se arriesgue a hacer algo distinto y no caiga en el dictado y la repetición, como otros colegas que tampoco consiguen resultados de aprendizaje.

Tal vez, al darse cuenta de sus errores, la profesora dice, al final de la clase, que:

Profesora: “A la próxima, solo vamos a dictar”.

En general, la participación del alumnado durante las clases es básicamente reactiva a las preguntas de las y los docentes.

La siguiente clase de primero de Secundaria se construye, por ejemplo, sobre la base de este tipo de participación señalado. Se trata de una clase de Educación y Civismo:

—Profesor: Hemos visto la familia como una... so...

—Alumnos: ...ciudad.

—Profesor: Se une para que exista nuestra humanidad. Sin familia no existe sociedad. Todas las familias tienen sus propias costum...

—Alumnos: ...bres.

—Profesor: Cada familia tiene su reli...

—Alumnos: ...gión.

Este mismo profesor es quien dice:

“Hay muchos docentes que todavía tenemos ese criterio de imponer nuestros conocimientos, decir de que debe ser tal como yo digo, o sea no le dejamos la creatividad a los alumnos, o sea les estamos limitando su capacidad creativa. Entonces lo que yo digo con una educación práctica es que nosotros debemos cambiar, primeramente los profesores. ¿Para qué? Para que los estudiantes sean entes activos, no entes pasivos, sino entes activos, en el sentido que deben ser creativos, imaginativos”.

1 Le dicen piropos.

- Profesor: ¿Cuál?
- Alumno: Soccos.
- Profesor: ¿Cómo trabaja la gente en la comunidad?
- [Alguien dice minka.]
- Profesor: Explica cómo es la minka.
- Alumno: Trabajo de toda la comunidad.
- Profesor: ¿Participan obligadamente?
- Alumno: ¡Voluntariamente!
- Alumno: Eso no sería minka, sino faena comunal.
- Profesor: Hay dos conceptos que me están confundiendo. [El profesor se agarra la cabeza. Teatraliza]: Minka y faena.
- [Los alumnos están en desacuerdo. Hablan en barullo.]
- Alumno: La minka es cuando trabaja en la chacra.
- Alumno: ¡Eso es ayni!
- Alumno: Es lo mismo.
- [El profesor no interviene unos minutos y sigue la discusión.]
- Profesor: Aquí hay una discrepancia. Vamos a filosofar. Vamos a definir... estamos desvariando.
- [Escribe en la pizarra: AYNI, MINKA y FAENA.]
- Profesor: Ayni es un trabajo de reciprocidad. Hoy por mí, mañana por ti. Hay una discrepancia de ideas. Para algunos minka y faena es igual.
- Alumno: Es igual.
- Alumno: No es igual.
- [Se arma un barullo. Los chicos defienden desordenadamente sus puntos de vista. No se entiende nada.]
- Alumno [se pone de pie]: Cada comunidad tiene su concepto.
- Profesor: La organización es la misma. Son diferentes palabras...
- [Otra vez se arma un barullo.]
- Profesor: ¿Discrepancia?
- Alumno: La minka es voluntaria, la faena es obligatoria.
- Profesor: Esta es una... [no se entiende]. Me ha molestado. Hay que investigar. ¿En qué se diferencia la minka de la faena? Indicar el lugar y la persona que comenta sobre este punto.
- [Los alumnos toman nota.]
- Profesor: “Hay que preguntar al teniente gobernador o al alcalde... este tipo de asignaciones entran en el examen”.
- [Los muchachos sonríen.]
- Profesor [con tono de aclaración]: “No es una burla, ¿ah?”.

El docente convierte su clase en un lugar de pensamiento y deliberación aprovechando los intereses, los conocimientos y las divergencias que surgen. Explota pedagógicamente la situación y deja que sus alumnos discutan, acaloradamente

EL PROFESOR SE NIEGA A ZANJAR EL ASUNTO CON SU AUTORIDAD DE DOCENTE. ACERTADAMENTE, DEJA A LOS ALUMNOS UNA TAREA DE INVESTIGACIÓN. UN MOMENTO REALMENTE GENIAL EN LA CLASE DEL PROFESOR, PORQUE SE TRATA DE UNA SITUACIÓN NO PLANIFICADA. ES UNA SITUACIÓN QUE EL DOCENTE CONSTRUYE AJUSTÁNDOLA AL DESARROLLO DE LO QUE SUCEDE EN LA SESIÓN.

y con un poco de desorden corregible, pero con el calor que genera que las personas se involucren en lo que hacen.

El profesor se niega a zanjar el asunto con su autoridad de docente. Acertadamente, deja a los alumnos una tarea de investigación. Un momento realmente genial en la clase del profesor Amaya, porque se trata de una situación no planificada. Es una situación que el docente construye ajustándola al desarrollo de lo que sucede en la sesión.

Otra clase en la que las alumnas disfrutaban enormemente su dinámica y que difiere mucho de la recién descrita es la clase de Religión en el primero de Secundaria:

En ella sorprende ver un trabajo en grupo que es adecuadamente conducido y autoevaluado. Las chicas deben salir a presentar su trabajo de la clase anterior en el que han inventado una canción y una oración a María Auxiliadora o al Cristo patrón de Huamanga.

Las chicas se muestran entusiasmadas por la presentación de sus trabajos. Han trabajado en los famosos papelógrafos, haciendo sus propios diseños. Algunos grupos lo han hecho mejor que otros.

Para la presentación, se organizan y coordinan para que salga todo bien. Sin embargo, la concentración en sus propios trabajos no les permite prestar atención a las presentaciones que hacen sus demás compañeras. Es entonces cuando la profesora exhibe su mayor debilidad, porque no toma ninguna acción para que la socialización de los trabajos tenga un sentido para todas.

Al finalizar las presentaciones, la profesora les hace preguntas sobre el trabajo realizado. Las alumnas informan si todas han participado o no.

Pero no solamente estas clases atraen la atención del alumnado: hay otras que se desarrollan con una estructura más fija y tradicional, pero que son seguidas atentamente por el alumnado. Esto no significa que se produzca un mayor apro-

vechamiento, pero sí revela ciertas “preferencias” de las y los estudiantes. Se trata de las clases de Matemática, Razonamiento Matemático y Física, es decir, de los cursos “importantes”. Estas asignaturas no solo merecen este calificativo en el colegio, sino que, en los últimos años de escolarización, empiezan a verse como un conocimiento clave para el ingreso a la universidad, meta a la que la mayoría de estudiantes del MAJS aspira.

La estructura de estas clases difiere de docente a docente. Hay quienes dedican un tiempo inicial a la introducción de los conceptos teóricos. En la siguiente clase el profesor pasa las dos horas dictando conceptos básicos vinculados a la trigonometría:

Profesor: “Con todo lo indicado, vamos a comenzar nuestra primera clase. Ponemos Trigonometría”.

[Los alumnos escriben.]

“Definición: Es la parte de las matemáticas elementales puras que trata de la resolución analítica de los triángulos, relacionando sus lados y ángulos”. Luego dicta acerca de la etimología de la palabra trigonometría y sobre su clasificación.

De cuando en cuando, detiene el dictado para hacer una aclaración:

Profesor: “¿Qué significa coplanares? Qué están en la misma forma [sigue dictando]. Triángulo plano: Es el espacio limitado por tres rectas coplanares”.

La clase aborda de manera rápida diferentes temas: clases de triángulos planos según sus lados y ángulos, sistema de medición de los ángulos, mediciones de ángulos, conversión de un sistema a otro.

El profesor hace también preguntas sobre contenidos de los años anteriores:

Profesor: ¿Cómo se mide la longitud de la circunferencia?

Pocos alumnos pueden contestar a sus interrogantes.

Es poco probable, por más atención que hayan puesto, que los alumnos puedan procesar tal cantidad de información recibida. La construcción de conceptos matemáticos no se puede realizar a partir de información verbal. No se puede llegar a los conceptos directamente desde las generalizaciones, salvo que se tenga un sólido *background* y una gran capacidad de abstracción, que no es el caso. Se necesita realizar actividades concretas que permitan ir abstrayendo algunas relaciones que se descubren o se visualizan en la experiencia material o gráfica. De otro modo, el conocimiento de carácter conceptual carece de sentido y, finalmente, como suele ocurrir, las matemáticas se convierten en una simple aplicación de fórmulas y mecanización de procedimientos que no contribuyen en nada a promover el razonamiento lógico o la resolución de problemas por las y los estudiantes.

Los temas se trabajan en formato de entrega de paquetes. Se termina un paquete y se pasa al otro. Tanto es así, que el docente no ve ninguna dificultad en salirse totalmente del tema más de tres veces para compartir con los alumnos y las alumnas sus preocupaciones con respecto a la falta de materiales didácticos del colegio, a la mala fama del MAJS, a la no gratuidad de la enseñanza pública o a la falta de mota:

El profesor detiene súbitamente su explicación sobre medidas de ángulos y, durante más de 15 minutos, habla sobre diversos problemas de los colegios estatales. Después de su larga intervención, dice:

“Estoy haciendo esta referencia para que mañana traigan una mota”.

La ruptura de la secuencia de la clase parece no tener la menor importancia. Luego el docente sigue, normalmente, con su explicación. Los casos más dramáticos se presentan cuando algún docente entra en el aula después de varios días y, como si acabara de salir y retornar, continúa el dictado que no terminó la clase anterior sin mediar alguna recapitulación.

Sin embargo, en los cursos de Matemática a los alumnos y a las alumnas se les ve muy atentos durante toda la clase. Las siguientes sesiones del profesor serán de ejercicios sobre el tema abordado. No habrá ninguna referencia al contexto histórico en que surge la trigonometría o a las matemáticas y que contribuyeron a su desarrollo. Nunca sabrán tampoco para qué sirve, salvo para quienes decidan estudiar Ingeniería.

En los currículos más modernos de matemáticas en el mundo se asigna una enorme importancia a la contextualización histórica del conocimiento y a su sentido. En el MAJS, como en la mayoría de colegios estatales del Perú, es poco lo que puede hacer el profesorado al respecto. Un docente de Razonamiento Matemático dice en su clase:

Profesor: “La segunda relación es el teorema de Pitágoras. Ustedes saben que Pitágoras fue un matemático. Tenía una barba muy larga. Era griego. La historia nos cuenta que para resolver los segmentos ha tenido que investigar el teorema”.

La información que brinda el maestro es por demás insuficiente. No logra poner de relieve al personaje histórico, ni la importancia de su hallazgo.

El curso de Inglés, generalmente considerado una materia de relleno en los colegios públicos, es trabajado con interés y cuidado por las profesoras y los

profesores del MAJS. Es otro de los cursos que despierta interés manifiesto en el alumnado, especialmente para los de los últimos años.

La profesora de Inglés pone en la pizarra un cartel que ella ha preparado con figuras. Es sobre las profesiones. Hay dibujos de personas de diferentes oficios y oraciones. La profesora lee la oración. Luego les hace repetir.

—Profesora: “Now, repeat after me”.

[Los alumnos repiten las oraciones que ella lee.]

—Profesora: ¿Quién lo quiere hacer? [Se refiere a la lectura de alguna oración.]

El alcalde escolar levanta la mano y lee.

—Profesora: ¡Muy bien!

—Alumno: Se me atraca la lengua [en voz baja].

Ella dice que no va a traducir. Lee la oración y hace gestos tratando de que los alumnos adivinen lo que dicen. Ellos prueban y aciertan.

Luego, ella misma hace la traducción de las oraciones y ya no pregunta.

—Profesora: Now, repeat after me: taxi driver. Complete sentence.

—Alumno: He is a taxi driver.

De ese modo, con la intervención constante de los alumnos, la profesora desarrolla su clase. Los hace salir adelante, les pregunta, hace que establezcan diálogos en pareja, etcétera. Pero los alumnos se quejan de su malhumor, de su trato y de las supuestas preferencias que tiene por los chicos que saben más inglés. La profesora es joven y parece que teme perder el control o que los chicos se propasen con ella. De ahí, posiblemente, su rigidez y dureza. Todo el tiempo amenaza o controla con la evaluación. Su riqueza metodológica y de materiales didácticos se empo-brece con esas actitudes.

Pero no todas las clases deberían hacerse en las aulas. El colegio cuenta con laboratorio de química y física regularmente equipado. Allí labora un técnico especializado en su manejo. Hay clases que, efectivamente, se realizan allí, pero parecen ser muy eventuales.

La profesora de Química de tercero de Media dibuja en la pizarra una secuencia en la que a un recipiente con agua se le introduce una piedra y se rebalsa. Con esta actividad la docente pretende, inútilmente, demostrar una propiedad de la materia. Al parecer, la profesora cree que con aquellos dibujos, una escueta explicación y el dictado respectivo esas alumnas suyas habrán comprendido la propiedad de impenetrabilidad de la materia.

En efecto, las clases en el laboratorio parecen iniciarse muy tardíamente. A fines del mes de julio, estas mismas alumnas de quinto se quejan de no haber ido aún al laboratorio de Física:

Apenas la profesora entra en el salón, una alumna le pregunta:

—Alumna: ¿Cuándo vamos a ir al laboratorio?

—Profesora: Hoy día, hoy día [la profesora responde como saliendo del paso].

Más adelante, dice:

—Profesora: Déjenme hablar. Ustedes van a presentar un informe una vez que ingresen al laboratorio. Van a medir con instrumentos... Van a ir al laboratorio para que ustedes puedan notar. Lunes, no va a ser posible. Como hoy día, tal vez.

Lo mismo ocurre con los talleres de Formación Laboral. Apenas en el mes de agosto, las y los estudiantes van a entrar en los talleres de costura. Los alumnos de quinto le reclaman:

—Profesora: A mí no me pueden reclamar. Yo estoy afanosa.

—Alumno [en tono de burla]: ¡Se nota!

—Profesora: Los que están arreglando [las máquinas] se están tardando.

Más de un semestre, las alumnas y los alumnos han estado cosiendo e hilvando sus telas, esperando que el taller abra sus puertas. A pesar de que el PDI del MAJS plantea la importancia de la educación para el trabajo, no se invierte mucho esfuerzo en que los talleres funcionen oportunamente.

Las chicas y los chicos son muy conscientes de las debilidades en estos cursos. Un alumno de quinto dice que el curso de Carpintería del colegio es malísimo. Por eso, él comenzó a asistir a un CEO (Centro de Educación Ocupacional) cercano y se dio cuenta de la gran diferencia existente:

Alumno: “Acá se clava hasta con cualquier pedazo de madera”.

También una alumna cuenta que ella lleva un curso serio de confección porque quiere trabajar apenas salga del colegio. Ella sabe que los cursitos de Formación Laboral del MAJS son poco menos que un saludo a la bandera.

Como se ha podido ver, la enseñanza en este colegio transita por diferentes itinerarios. En general, sigue centrada en la actividad del docente. La labor del estudiantado en las aulas es mínima, salvo en algunos cursos como Religión,

Arte e Inglés; precisamente, en aquellos cursos que tienen menor estatus y horas en el currículo. Son estas docentes quienes están más interesadas en mejorar sus estrategias metodológicas y ganar su interés, cosa que consiguen con buenos resultados en lo que concierne a motivación y aprendizaje.

Los cursos más tradicionales se desarrollan dentro de cánones más tradicionales. Un profesor joven dice:

“Estamos encasillados. Desde el momento en que yo entré a una educación tradicional repetitiva, mmm, repetitiva más que nada, y no es... no tiende a un aprendizaje significativo. Y más es control, autoritarismo y un poco de digamos acción y castigo de repente, ¿no?”.

La participación no es entendida más allá de las intervenciones que promueven el o la docente con sus preguntas.

Más allá de la eficacia o no de estas estrategias de enseñanza, las alumnas y los alumnos van construyendo una percepción sobre la manera en que se transmite el conocimiento, sobre una manera de apropiárselo que es externa a sí mismo, una manera en la que la presencia de un otro que sabe es imprescindible. Las y los estudiantes no pueden reconocerse a sí mismos como sujetos de conocimiento porque no se les asigna un rol en la construcción de estos conocimientos.

El alumnado no es protagonista de sus aprendizajes. La única forma que ven como posible para aprender —o, en el mejor de los casos, para aprobar— es repitiendo lo que dice la voz de autoridad o de poder: el o la docente. Y decimos en el mejor de los casos porque, afortunadamente, hay estudiantes que ya son conscientes de que el memorismo no es aprendizaje y recurren a él de mala gana, simplemente como una estrategia de supervivencia en la escuela.

“Mis profesores, el 50% enseña a profundidad y el otro 50% de los profesores enseña memorizando. Y eso a nosotros no nos gusta. Y tampoco cuando sacamos notas bajas. Reclamamos. Y nosotros también reclamamos, y nos dicen que cada profesor tiene autonomía. Así es. Y no podemos ir contra los profesores. Como son autónomos, nada que ver”.

“Deben tomar las clases de lo que hemos entendido y no al pie de la letra”.

Un docente expresa una visión crítica sobre la forma de enseñanza que predomina en el MAJS:

MÁS ALLÁ DE LA EFICACIA O NO DE ESTAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS VAN CONSTRUYENDO UNA PERCEPCIÓN SOBRE LA MANERA EN QUE SE TRANSMITE EL CONOCIMIENTO, SOBRE UNA MANERA DE APROPIÁRSELO QUE ES EXTERNA A SÍ MISMO, UNA MANERA EN LA QUE LA PRESENCIA DE UN OTRO QUE SABE ES IMPRESCINDIBLE.

“Una educación básicamente repetitiva. Repetimos lo que existe, pero no sabemos para qué nos sirve. Por ejemplo, en el alumno le decimos en Matemáticas: haga el X al cuadrado, más X, más Y; pero ¿dónde lo ponemos eso?, ¿dónde lo van a utilizar los chicos? Eso no sabemos para qué lo van a usar o para qué les sirve; y en Historia, de igual manera en Lenguaje. Cuando un chico sale de Secundaria, no sabe ni siquiera redactar un oficio, ni redactar un documento. En lo que se refiere a conformación o a la actuación de la vida familiar, ya sea Educación Cívica, Educación Familiar, a veces ponemos profesores para cumplir o para completar sus horas; lo que se refiere al Arte de igual manera; la Educación Física en muchos colegios lo hacen profesores que ni siquiera saben; mientras más nos profundicemos en nuestra sierra vamos a encontrar otras realidades distintas, se improvisa, no hay control; los muchachos más se pasan el tiempo en otras cositas que su propia formación, es decir, se forman deformadamente”.

¿APRENDEN LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS EN EL COLEGIO?

Los índices de repitencia y reprobación en el colegio son altos. Algo de esto lo señalamos ya en el capítulo inicial. Cada vez que un o una docente presenta los resultados de los exámenes, el porcentaje de estudiantes desaprobados es alto, incluso en aquellas asignaturas consideradas fáciles. En el examen de Religión de quinto de Media aparecen solo 13 alumnas aprobadas. Las 28 restantes están desaprobadas. Si a eso le agregamos que en este curso, particularmente, el plagio es masivo, el resultado es más llamativo.

Cada año, las profesoras y los profesores se encuentran con alumnas y alumnos cuyo nivel de conocimientos no corresponde a sus grados. En una clase de Física, la profesora se sorprende con el rendimiento de sus alumnas:

—Profesora: Estos son los triángulos notables. Y sus lados, ¿cuánto miden? [Nadie responde.] Eso han visto el año pasado.

[Nadie dice nada.]

Más adelante, en otro momento de la clase:

—Profesora: El teorema de Pitágoras. ¿Quién puede aplicar? Cada uno trate de hallarlo.

Las chicas intentan o simulan trabajar concentradamente. Algunas conversan entre sí.

—Alumna: Raíz cuadrada de dos.

—Profesora: Ya hay una respuesta. ¿Cómo te llamas?

—Alumna: Mariluz.

—Profesora: A ver otro. Rapidito. ¿Nada?... ¿Qué dice el teorema de Pitágoras?... ¡Estas chicas!... Tampoco. [Recorre el salón.] A ver por acá. Por eso en la clase anterior les he dicho: tienen que repasar. Por lo menos tienen que conocer el teorema de Pitágoras.

Efectivamente, alumnas del quinto de Secundaria, por lo menos, deberían recordar cuál es el teorema de Pitágoras. Pero las chicas posiblemente no lo han olvidado; simplemente, jamás lo entendieron ni aprendieron. Más adelante la profesora pregunta, dubitativa:

—Profesora: ¿Han visto el teorema de Pitágoras en cuarto?... para el día lunes me traen el cuaderno de Matemáticas del año pasado.

—Alumno: Me han robado.

—Profesora: Deben haber hecho el año pasado. Es elemental.

—Alumno: No hemos hecho.

Alguien le alcanza un cuaderno del año pasado a la profesora. Ella lo revisa cuidadosa y atentamente durante largo rato. Finalmente, pregunta:

—Profesora: ¿Está completo este cuaderno? ¿No hay un tema que haya faltado?... Solo han llegado a semejanzas de triángulos. Entonces apenas han conocido.

La conclusión de la profesora es correcta: “apenas han conocido” el año anterior. Pero ella prefiere responsabilizar a las alumnas en vez de criticar al profesor del año pasado:

Profesora: “No deben conformarse con las clases. Hay que leer. ¿Cuántas han tenido texto?... Uno. Entonces solo contaron con libros de la biblioteca.

Más sorprendente aún que ignorar este teorema es desconocer con qué unidad se mide el espacio, un tema reiteradamente abordado en la Primaria y la Secundaria:

La profesora escribe en la pizarra:

$$\text{Velocidad} = \frac{\text{Espacio recorrido}}{\text{Tiempo empleado}}$$

—Profesora: Por esa misma razón, el espacio, ¿en qué se mide?

[La profesora mira a sus alumnas. Espera una respuesta. Se demoran en contestar. Por fin, una alumna interviene]:

—Alumna: Metros.

—Profesora: ¿Qué más?

—Otra alumna: En segundos.

—Profesora: ¡Qué!

—Otra alumna: En kilómetros, en centímetros.

Una pregunta tan sencilla, tan elemental, solo es respondida por un par de alumnas en forma correcta. Y son alumnas de quinto de Media con ambiciones de postular a la universidad. Ellas mismas se ven en grandes apuros cuando la profesora les pregunta acerca del círculo.

La profesora está explicando la clasificación del movimiento según sus trayectorias:

—Profesora: Entre las más conocidas tenemos circular. ¿Cuándo será circular? [Ninguna alumna contesta.]

—Profesora: ¿Qué es un círculo?

—Alumno: ¡Es un redondo!

—Profesora: ¡Un redondo! [La profesora hace un gesto risueño de extrañeza.] [Las alumnas se ríen.]

—Profesora: ¿Qué diferencia hay entre círculo y circunferencia? A ver, 16 en el oral. [Nadie responde.]

La misma definición de círculo la podría haber dado una alumna de Inicial. En esas condiciones puede aparecer más comprensible la constante insistencia de las y los docentes del MAJS de que al colegio se viene a estudiar. Solo faltaría hacer el señalamiento de que al colegio se viene también para que les enseñen. Y enseñar implica garantizar que todas y todos aprendan.

En otra clase se está resolviendo una fórmula sobre movimiento uniformemente acelerado. Las alumnas intentan, vanamente, aplicar una fórmula. No saben si utilizar el signo positivo o negativo.

La profesora, finalmente, interviene:

Profesora: “Ese es nuestro problema. No manejamos las operaciones. Ese problema que tienen yo no lo voy a resolver. Física es el razonamiento. Tienen que aplicar lo que han aprendido en primero y segundo. Tienen que ponerse la mano aquí [en el pecho] y decirse: ‘Estoy en quinto año y no sé operar’”.

Minutos después se expresará esta afirmación de la profesora de manera más concluyente:

—Profesora: Ahora las agarro aquí. La calculadora no se permite para postular a las instituciones. ¿Quién puede resolver $625 \div 19,6$? Nota por alumno: 16. Sube la tarifa: 18.

[RISAS.]

—Profesora: ¿Se dan cuenta? Estamos en quinto. No sabemos resolver una operación.

[Escribe en la pizarra $6250/196$. Ha eliminado el punto. Una alumna ha dicho que hay que aumentar el 0. Es una de las pocas alumnas que siempre intenta contestar.]

—Alumna: 3,8.

—Alumna: 3,19.

Ninguna de las respuestas se acerca a la verdadera. No pueden ni siquiera hacer una estimación aproximada. Por fin, una chica responde.

—Alumno: 31,8.

—Profesora: Esa debe ser la respuesta.

La alumna hace la división en la pizarra.

Una alumna dice desde su asiento: “¡Su 20!”.

Esto es de por sí elocuente: pedir un 20. ¿Representa, acaso, para esta adolescente algo tan meritorio resolver una operación de división? Una simple división que cualquier niña o niño de cuarto grado podría hacer, es contestada solo por una adolescente, una posible postulante a universidad de quinto de Secundaria. Una de las cuatro operaciones básicas sobre las que las matemáticas escolares insisten en demasía es imposible de resolver *ad portas* del egreso de la escuela.

¿Qué desventajas puede ocasionar en una ciudadana o un ciudadano un desconocimiento de tal magnitud de las matemáticas? Muchas, en un mundo donde las matemáticas se han convertido en una herramienta central para el desarrollo científico; en una sociedad donde las cifras se mistifican y convierten, erróneamente, en argumentos centrales para decisiones de gran envergadura; en un medio donde los números se manipulan y se distorsionan fácilmente para apuntalar discursos políticos.

Después de 11 años de escolarización, no es posible que no se llegue a dominar un conocimiento aritmético tan sencillo.

Sorprende que las alumnas y los alumnos no puedan, tampoco, expresar sus ideas acerca de temas que no son solo parte de algunos programas curriculares, sino de su propia vida:

- Profesora: En la clase habíamos hecho la empresa. Habíamos conceptuado.
- Alumnos: ¡Noooooo!
- Profesora: Se supone que han repasado. A ver, señorita: ¿Qué es la empresa?
[La alumna no responde.]
- Profesora: Hay que venir a la clase repasando. Están en quinto...

Chicas de 17 años no pueden decir, con sus propias palabras, qué es una empresa. En algo debe influir el hecho de que algunos y algunas docentes sigan pidiendo definiciones al pie de la letra en los exámenes. Decir las cosas con sus propias palabras es generalmente sinónimo de respuesta incorrecta.

Las dificultades que muestra el alumnado no se presentan solo en los cursos “difíciles” como Matemática o Física. En el curso de Lenguaje, en cuarto de Secundaria, aparecen con claridad las debilidades de las chicas y los chicos para la lectura:

- Profesora: El curso de lectura es eminentemente práctico. Hemos hecho ejercicios de lectura oral, pero ya tienen que leer una lectura aceptable. Donde nos encontramos, hay interferencia lingüística. Eso significa que sabemos dos lenguas.
- Alumno: ¡Tres!
- Profesora: Seguro ya saben inglés... Necesitan practicar lectura silenciosa para superar estas dificultades. ¿Quién quiere leer? ¿Tú?
[Sale un alumno al frente. Lee. Luego llama a Orihuela. El alumno lee con mucha dificultad, sin respetar los signos de puntuación y equivocándose. Su lectura es silábica en cuarto de Secundaria.]
- Profesora: La lectura debe ser respetando los signos de puntuación (bis). Falta práctica. Haces pausas donde no debes.
[Llama a otro alumno: Máximo.]
- Profesora: Vas a leer al máximo.
[El estudiante comienza a leer. Hace pausas indebidas. Corta las palabras en cualquier lugar.]
- Profesora: Donde haya tildes también debes acentuar.
[El docente interrumpe la lectura a cada momento y lo corrige. En el salón ya nadie escucha. Miran a cualquier lado. Se les ve aburridos.]
- Profesora: Máximo, falta lectura. Debe practicar sin nadie en su cuarto, con fuerza, sin vergüenza. Así se van a dar cuenta de sus errores. Si les dicen locos, ¡qué importa!

—Alumno: ¡Borrachos!

—Profesora: Ustedes son alumnos. No son borrachos.

[Sale otro alumno a leer. Lo hace mejor, pero la lectura sigue siendo dificultosa.]

[Algunos alumnos atienden otra vez.]

[Salen otros dos alumnos más. Lo hacen bien, con claridad y fluidez.]

[Un alumno sale y lee con dificultad. La profesora lo corrige. Sus compañeros se ríen.]

—Profesora: ¿De qué se ríen? ¿Hay algún chiste?

[El alumno lee portátil en lugar de portátil.]

—Profesora: Portátil.

—Alumno [se esfuerza]: Portátil.

—Profesora: ¿Dónde está la tilde?

—Alumno: En ta.

—Profesora: ¿Entonces?

—Alumno: Portátil.

—Profesora: Portátil.

[La profesora no siempre hace los comentarios respectivos cuando leen mal los chicos.]

[Otro chico lee palabra por palabra.]

—Profesora: ¿Ustedes han visto cómo narran las noticias? Si leen mal, apagarían.

[Se vuelve a la pizarra y escribe portátil.]

—Alumno: ¡Portátil!

[RISAS.]

—Profesora: Vamos a hacer lectura silenciosa de grupo. Si no practican seriamente la lectura... Si no, ¿cómo van a leer Historia, Cívica?... Les falta. A la mayoría les falta corregir.

El docente tiene toda la razón. A la mayoría le falta. ¿Podrán revertir estas grandes dificultades en la competencia lectora en menos de un año y medio que les queda en la Secundaria? ¿Se podrá avanzar un poco, mejorar algo con el trabajo de lectura que realiza esta docente? ¿Qué se puede leer comprensivamente con ese nivel de lectura que corresponde a niñas o niños de segundo grado de Primaria?

Otro profesor de Lenguaje del primero de Secundaria dice:

“Tengo muchas expectativas, sobre todo en nivelarlos en cuanto a las deficiencias que ya se sabe que tienen en Primaria. Hemos adaptado el programa y la unidad de este año para poder nivelar de alguna manera en cuanto a la lectura principalmente y escritura. Esa es la expectativa que tenemos con primero [...] El gran porcentaje de nuestros alumnos es del campo, tienen

LOS PROBLEMAS SE ATRIBUYEN AL ORIGEN CAMPESINO Y QUECHUA DEL ALUMNADO. NO SE TOMA ESTO EN CUENTA COMO UN DATO DE LA REALIDAD, SINO COMO UN OBSTÁCULO. Y NO SE CONSIDERA QUE EL PROBLEMA ES COMÚN AL DE LAS CHICAS Y CHICOS CITADINOS. EL PROBLEMA ES BÁSICAMENTE DE ENSEÑANZA, PERO NADIE SE ATREVE A PLANTEARLO EN ESTOS TÉRMINOS.

deficiencias en la lectura, escritura y sobre todo tienen interferencias en el lenguaje. En esa parte vamos a trabajar”.

Nuevamente, los problemas se atribuyen al origen campesino y quechua del alumnado. No se toma esto en cuenta como un dato de la realidad, sino como un obstáculo. Y no se considera que el problema es común al de las chicas y chicos citadinos. El problema es básicamente de enseñanza, pero nadie se atreve a plantearlo en esos términos.

Este docente, por ejemplo, impulsa permanentemente la elaboración de periódicos murales en su aula. Luego se colocan en lugares visibles del colegio. Son muy vistosos, porque se usa como soporte mantas huancaínas de brillantes colores.

Los periódicos, se supone, deben constituirse en una oportunidad para escribir creativamente acerca de temas de interés del alumnado. A continuación se muestra cómo se trabajan en el aula:

El profesor sale un momento de la clase y regresa con unos materiales en la mano.

Profesor: A ver, tú y tú... Y una de tus compañeras. Vengan.

Las chicas y los chicos se acercan tímidamente a la mesa del profesor. A uno de los chicos le hace entrega de una cartulina. Luego agarra una manta y la estira. Ha traído también letras cortadas en papel lustre.

El profesor busca al otro alumno que ha llamado. No se ha dado cuenta de que ha regresado a su sitio.

—Profesor: ¿Dónde está el otro? [El profesor busca con la mirada entre las alumnas y alumnos y lo ubica.] Pasa, pues [dice con voz de fastidio]. Lo he llamado hace rato.

Los y las demás estudiantes están conversando o esperando que se reinicie la clase.

El docente se acerca al lado donde están sentadas las chicas y pregunta quién puede ir a comprar alfileres. Varias levantan la mano.

—Alumno: ¿Y los varones? [pregunta alguien sin obtener respuesta].
 El profesor sale con dos de sus alumnas. Mientras tanto, un alumno dibuja en su cuaderno. Otro tamborilea con su lapicero y otros conversan o están callados en sus asientos.
 El profesor retorna y se acerca a los alumnos que trabajan lo que el les había pedido. Nadie sabe de qué se trata.
 —Profesor: ¿Ya está cortado?
 [Él también se pone a ayudar.]
 Durante largos minutos, las alumnas y los alumnos continúan haciendo lo que pueden y quieren. No preguntan si la clase va a proseguir o si pueden hacer otra cosa.
 El profesor, por su parte, está concentrado con las tres estudiantes que trabajan con él.
 Las chicas que fueron por los alfileres regresan y se los entregan al profesor. Pasa más tiempo en el que no se realiza ninguna actividad pedagógica y no se les da ninguna información a las alumnas y los alumnos.
 De pronto, entran el coordinador de OBE y la profesora de Religión. Piden una colaboración para una procesión a la que estos chicos y estas chicas no podrán asistir por la edad. Se reúne en total S/. 1,70.
 Los profesores y profesoras se retiran.
 Un alumno se aleja de la mesa del profesor y se va a sentar.
 —Profesor [con voz de fastidio]: Ya, pues, ¿quién te va a reemplazar?
 [El alumno señala a un compañero de atrás.]
 —Profesor [insiste]: ¿Quién es el otro?
 [Un chico se pone de pie.]
 —Profesor: Pero ¿quién te va reemplazar, pues?
 El alumno señala a otro alumno que se acerca donde el profesor.
 El profesor les dice a los que están con él que están haciendo el periódico mural.
 Pasados 15 minutos, las alumnas y los alumnos que están con el profesor levantan el periódico mural y lo muestran a la clase. El maestro dice:
 —Profesor: 23 de abril, Día del Idioma. Esto vamos a presentar en representación del salón por el Día del Idioma. ¿En conmemoración de qué escritor se celebra?
 [No da ni un segundo para la respuesta y él mismo se contesta.]
 —Profesor: Miguel de Cervantes Saavedra. Vengo al recreo y lo publicamos.

Así se termina de hacer el periódico mural de las y los estudiantes, sin que ni ellos ni ellas se enteraran de qué era lo que estaba haciendo el grupo de alumnas y alumnos elegidos por el profesor. Las y los estudiantes no decidieron nada, no organizaron nada ni pensaron nada. Solo un reducidísimo grupo del salón fue la mano de obra de un profesor que solo daba indicaciones operativas

para que el periódico estuviera bien presentado. Obviamente, con este tipo de actividades muy pocos alumnos y alumnas podrán superar los problemas de competencia lingüística que tanto preocupan a este profesor.

Sin duda, las competencias comunicacionales son fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía. Un alumno de cuarto es consciente de esto, y la experiencia en actividades con estudiantes de otros colegios le hace decir:

“Siento que no estoy capacitado, o sea, al nivel de la formación que nos dan. Siento que no estoy en la capacidad de enfrentarme a ellos. Me falta más preparación para debatir algún tema con ellos. No es que me falte la capacidad, sino que me falta aprender más”.

Se trata de manejar ya no las nuevas tecnologías de la comunicación y la informática, tan útiles en la actualidad pero aún inaccesibles en algunos colegios, sino de, simplemente, leer y producir textos escritos de manera efectiva. Ser capaz de expresar sus propias ideas. Este tipo de déficits pone en riesgo la posibilidad de actuar en el espacio social y público, de participar de la cultura e integrarse al campo del empleo. Ciudadanas y ciudadanos escolarizados para mostrar esta especie de semianalfabetismo es una estafa inaceptable.

No extraña, en esas condiciones, que haya alumnas y alumnos que manifiesten cosas como las que dice esta chica de quinto de Secundaria:

“No quiero dejar el colegio, ir a un instituto o universidad porque es diferente. Sinceramente, no aprendí nada. Quisiera quedarme en el colegio. Tengo temor de dejar el colegio”.

ESTUDIANTES EN LA LÍNEA DE FUEGO: LAS CLASES

Las y los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo que están en el colegio en sus aulas, acompañados del profesor que les dicta clase. A pesar de que una rápida visita por el centro educativo podría dar la impresión de que las alumnas y los alumnos se mantienen tranquilos y callados en sus aulas, no siempre es así. Allí, sus comportamientos son más variados de lo que se podría imaginar. No siempre se muestran conformes con lo que sucede; reaccionan permanentemente frente a aquello que consideran interesante, equivocado, motivador, aburrido, positivo, mediocre, injusto o abusivo. Pocos lo hacen en forma individual; por lo general actúan de manera colectiva según una consigna

invisible e implícita que los mueve de forma sincronizada. No se necesita un acuerdo, un plan. Cuando se enciende la mecha, todas y todos saben lo que tienen que hacer. El grupo las encubre, las hace indistinguibles, las invisibiliza, las protege:

“Sí, sí hay clases aburridas; yo digo aburridas porque hay profesores que entran y leen su práctica, su clase y no hay OBE, nada, y eso a uno aburre. Hay profesores alegres que primero a veces nos cantan o hacemos dinámica, o en grupo trabajamos y eso nos hace un poco más conocernos”.

La capacidad de reacción de cada docente está muy ligada a su manera de ser, es decir, a lo que ellas o ellos mismos llaman *carácter y dominio de aula*. Hay docentes ante quienes los chicos y chicas no se atreverían elevar la voz de protesta o a hacerles un boicot por miedo a las represalias. Por otras maestras y otros maestros sienten un gran respeto, al punto que no podrían gastarles una broma. Hay docentes con quienes se sienten cercanos, otros con quienes se sienten vulnerables y otros más a quienes perciben como mediocres.

En una sesión de Química en tercero, la profesora tiene enormes dificultades para conducir la clase. Las alumnas interrumpen permanentemente con preguntas, comentarios y bromas. Ante los bostezos reiterados de las alumnas, la maestra cambia de tema y decide hacer las famosas orientaciones, es decir, OBE:

—Profesora: Me preocupa que el primer día estén cansadas. Al final van a salir jaladas. Después...

—Alumna: Echan la culpa al profesor.

—Profesora: Hay que educarnos no solo para ser profesionales y madres de familia. Sus hijos les van a pedir que les expliquen.

[Una alumna está conversando.]

—Profesora: A ver, hijita. Las personas mayores deben ser escuchadas.

[Silencio sepulcral.]

—Profesora: Soy amiga de ustedes. Son el futuro del país. Vamos a terminar Secundaria y nos quedamos ahí. Va a haber desempleo porque vamos a traer profesionales de otros países.

La profesora sabe que molestarse con estas alumnas no va a traerles buenos resultados. Por eso opta por aconsejarles un buen comportamiento por medio de sermones a veces forzados. Este estilo de discurso en ocasiones se convierte en la tónica de toda una clase, como sucede en la siguiente situación:

El profesor de Religión les está hablando a los muchachos de quinto de Media sobre la paternidad responsable. Algunos conversan mientras él expone sus ideas.

—Profesor: Jóvenes, ¿qué están conversando?

[El alumno aludido esconde un comic bajo su carpeta.]

—Alumno: Del comportamiento.

—Profesor: ¿Está en capacidad de asumir un matrimonio? [le pregunta].

—Alumno: No, profesor. ¿Para qué?

—Profesor: A veces nos dejamos llevar por el sexo.

—Alumno: ¡Chica fácil!

—Alumno: ¡Loba!

—Alumno: ¡Chica *light*!

—Profesor: ¿Y cuál es nuestro objetivo?

—Alumno: ¡La prueba del amor!

—Alumno: ¡La experiencia!

—Profesor: Las señoritas se entregan. Eso se llama castidad. Una mujer debe conservar la virginidad. Tanto el varón. La mujer no es mercado.

[RISAS.]

Los chicos se divierten a costa del tema y la seriedad del docente. Este no se conecta con sus alumnos. Su tono severo y de reprimenda choca con la experiencia de estos adolescentes y jóvenes. Por ello, optan por sacarle provecho a la clase para su diversión. La otra opción, quedarse callados y darle la razón a la moralina del profesor, no es nada atractiva.

En otras situaciones, las clases adquieren un aire más hostil entre el o la docente y las alumnas y alumnos:

El profesor de Inglés, también instructor premilitar del colegio, reacciona molesto a un incidente que ocurre mientras llama lista. No se llega a entender qué ha sucedido. El profesor le grita a un alumno:

—Profesor: De rodillas me va a atender la clase las dos horas.

Luego sigue llamando lista.

Una vez más repite la amenaza.

—Profesor: De rodillas me va a escuchar la clase hasta las 12.

Mientras el profesor anuncia que es la penúltima clase del año, un alumno, a mi costado, saca la cuenta de los puntos que le faltan para aprobar.

El profesor hace cambiar de asiento a tres alumnos sin explicación alguna.

Profesor: ¿Qué es el presente progresivo?

Alumna: Cuando quiere progresar [en broma].

El profesor explica que ya han hecho esa clase, pero que pocos chicos han comprendido. Por eso la va a repetir. Dice que *have* significa tener.

—Alumno: Usted ha dicho que significa comer.

El alumno cuestiona, con su intervención, los conocimientos del docente.

Más adelante, un alumno se vuelve hacia el investigador y le pregunta si es verdad que *lie* significa mentir. No confía tampoco en los conocimientos del profesor.

Solo una alumna contesta a las preguntas que hace el profesor.

Pareciera como si las alumnas y los alumnos hubieran planeado boicotear la clase al profesor y no participar. Tal vez están molestos por el trato inicial que les dio.

La campana anuncia el fin de la clase. Un chico grita:

—Alumno: ¡Hora!

El profesor voltea enojado.

Profesor: Loayza, última vez que...

—Loayza: Yo no he sido.

Otros alumnos señalan al chico que gritó. El profesor solo lo mira y no dice nada. Es la segunda vez que el docente reprende a Loayza. La amenaza de inicios de clase fue contra él.

Al proponer un ejercicio, los chicos protestan:

—Alumnos: ¡Ya hemos hecho! ¡Ya hemos hecho!

—Profesor: Hemos hecho, pero voy a explicar.

El profesor pone varios ejercicios. Lee *homework* y los alumnos bromean repitiendo *hamuy* en quechua.

Ninguna sonrisa siquiera por parte del profesor.

La siguiente parte de la clase las chicas y los chicos reclaman por nota cada vez que intervienen. Si alguien no se atreve a reclamar, otro u otra lo hace por él:

—Alumno: Póngale su nota.

Un chico que contesta regular también reclama:

—Alumno: Póngame la mitad.

—Alumno: Profesor, mi nota.

El profesor está fastidiado, pero él mismo dijo que las intervenciones eran con nota. Las y los estudiantes solamente se lo están haciendo cumplir.

Antes de finalizar la clase, el profesor encuentra un motivo para llamarle la atención a Loayza y le pone mala nota en conducta en su registro.

Suena la campana. El profesor intenta explicar algo más, pero las chicas y los chicos le hacen bulla.

A lo largo de esta clase, las alumnas y los alumnos expresan su malestar hacia un profesor que se muestra autoritario. Intentan permanentemente boicotear su clase. Lo hacen de manera sutil a través de bromas, dudas, preguntas, exigencias. Van desgastando con mucho cuidado la actuación del profesor sin que él parezca darse cuenta del origen del malestar de las y los estudiantes.

A LO LARGO DE ESTA CLASE, LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS EXPRESAN SU MALESTAR HACIA UN PROFESOR QUE SE MUESTRA AUTORITARIO. INTENTAN PERMANENTEMENTE BOICOTEAR SU CLASE. LO HACEN DE MANERA SUTIL A TRAVÉS DE BROMAS, DUDAS, PREGUNTAS, EXIGENCIAS. VAN DESGASTANDO CON MUCHO CUIDADO LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR SIN QUE ÉL PAREZCA DARSE CUENTA DEL ORIGEN DEL MALESTAR DE LAS Y LOS ESTUDIANTES.

¿Es una represalia contra el maltrato? ¿Es aburrimiento ante una clase repetida? ¿Es la antipatía contra el instructor premilitar al que han soportado en el aula durante ya casi un año escolar?

A pesar del mal carácter y la voz de mando del docente, estos chicos y chicas han aprendido a rebelarse contra el profesor. No aceptan su autoridad ni respecto de la disciplina ni respecto del conocimiento. Se trata de la sección de chicas y chicos más grandes del segundo de Media. Su edad podría corresponder a la de una aula de tercero o incluso cuarto de Secundaria.

No siempre, en un aula, las y los estudiantes actúan contraviniendo los deseos u órdenes del o de la docente. Hay casos en que los que un profesor o una profesora puede dejar un amplio espacio de libertad para que las alumnas y los alumnos hagan lo que quieran mientras ella o él realiza otra actividad en el salón de clase, tal como ocurrió en la ya narrada elaboración del periódico mural. Aquí aparece un caso parecido:

En un salón de chicas de primero de Secundaria, la profesora de Formación Laboral está llamando lista y revisando las faldas que han hecho las alumnas. Algunas las han traído; otras, no. Dicen que se han olvidado. Mientras les revisa la falda, la profesora conversa amigablemente con ellas.

Durante la revisión, que dura casi las tres cuartas parte de la clase, las chicas se dedican a lo que mejor les parezca. Un buen grupo está haciendo una tarea de Matemática. Otras están leyendo unos folletitos que acaban de comprar a un señor que ha entrado en el salón. Y las demás conversan en sus carpetas. Una que otra come solapadamente una fruta o un pan.

Solo una vez, la profesora se pone de pie y ordena a las alumnas que guarden los cuadernos de otros cursos. Algunas lo hacen. Otras siguen escribiendo.

Todo el tiempo que dura la clase, las alumnas no reciben otra indicación más allá de acercarse a la profesora para mostrar sus avances en la confección de la falda.

Cuando la profesora termina de llamar, un grupo la rodea y conversa animadamente con ella. Le preguntan diferentes cosas: si va a trabajar el próximo año en el colegio, cuántos años más va a trabajar en esa escuela, qué edad tiene, etcétera, etcétera. Bromean, se ríen de rato en rato.

En la clase, cada quien hace lo que quiere, pero sin causar bulla. Solo si levantan un poco la voz, la profesora les llama la atención con suavidad. Entonces, ellas se calman.

Las chicas se dedican a hacer otras cosas porque ya han entregado sus faldas con anticipación. La profesora no ha previsto que las alumnas puedan terminar su trabajo en diferentes momentos. Finalmente, las deja hacer lo que ellas quieran siempre y cuando no se salgan de las formas: que estén tranquilas y en silencio.

Son bastante diversas las situaciones que se presentan en las aulas en relación con el comportamiento de las chicas y los chicos. Las y los docentes más autoritarios no son siempre quienes tienen más control del alumnado. A su autoritarismo debe acompañarle una imagen de docente que sabe, que domina su tema. Tampoco las maestras y maestros que pretenden ser más democráticos tienen la clase ideal que esperarían tan solo por ser más accesibles a sus estudiantes. Las alumnas y los alumnos deben reconocer en ellas y ellos otros atributos también ligados a un mayor conocimiento. Todo esto revela un rol más activo de lo que se supone en el estudiantado frente al estilo de enseñanza que imprimen sus docentes. Su preocupación central es estudiar, pero en clases que, estiman, no contribuyen a su formación, puede resultar más interesante hacer chacota, rebelarse, conversar, jugar o, simplemente, echar a volar sus pensamientos muy lejos del aula.

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO

Los muchachos y las muchachas del MAJS tienen diferentes formas de ver la calidad de la educación en su colegio. Sus opiniones están marcadas por sus afectos, su lealtad hacia su centro educativo, sus fobias, sus experiencias en otras escuelas, sus expectativas, sus frustraciones y, por supuesto, sus juicios.

“Sí, ponen mucho interés algunos profesores, recomendándonos qué hacer o cómo afrontar los problemas. También recomiendan estudiar mucho para superarnos”.

Una rigidora, comprometida con mostrar una imagen ideal de su colegio, sostiene sobre la enseñanza:

“Las clases son interesantes porque en cada día que pasa, cada momento y cada hora, los profesores te enseñan de distintos puntos. De distinta manera puedes aprender. También pierdes la timidez y puedes desenvolverte más en palabras. En todo aprendes más”.

Una estudiante también valora el nivel de enseñanza en el MAJS:

“La enseñanza es buena. Yo aprendo bastante. Me gusta bastante estudiar”.

Un muchacho de quinto se muestra especialmente satisfecho con su experiencia escolar:

“He aprendido muchas cosas, como los valores morales. Acá me han formado desde muy pequeño. Agradezco a los profesores que me han formado. Me siento orgulloso de estudiar en este colegio”.

Sus palabras se centran en los asuntos más formativos, mas no en el aspecto instructivo. Otro alumno también muestra reconocimiento hacia su colegio:

“Muy bien. Por lo menos, desde Primaria me enseñaron muy bien. Me enseñaron a ser responsable con las tareas. Para mí, es muy bien. Excelente”.

Hay en las palabras de estos chicos y chicas una expresión de gratitud que se conecta con ese discurso de los docentes que apela a su entrega y su sacrificio. También se expresa un sentimiento de lealtad que impide tomar una distancia de su experiencia y evaluarla:

“Estoy contento de haber aprendido de mis profesores y no los puedo criticar”.

Sin embargo, un sector de alumnas y alumnos que tiene una mirada igualmente positiva no puede evadir la crítica, especialmente cuando compara al MAJS con otros colegios de la zona:

“Ha sido buena [la enseñanza]. Pero si comparo con un colegio particular, de hecho, es más adelantado que nosotros. En el colegio particular nos brindan más futuro que nos puede servir”.

“Más futuro que nos puede servir”. Una expresión compleja, pero rica en significados. ¿Qué puede significar para una adolescente que un colegio le dé más futuro? ¿Serán más herramientas para enfrentar el futuro? Posiblemente.

¿Significará estar en mejores condiciones para enfrentar el futuro en la vida o en la universidad?

Otros y otras estudiantes ven también las cosas de una manera más equilibrada:

“Me he acostumbrado bastante en el colegio y me gusta también. Hay buenos profesores y hay otros malos. Siempre es así en los colegios”.

La última frase suena a exculpación, pero no deja de ser cierta. En todo colegio hay docentes buenos, regulares y malos. Así como en toda institución hay profesionales brillantes y mediocres:

“Como en todo colegio, hay altibajos. No todos los profesores son buenos. Yo podría decir que es un poco pésimo. No es igual como estaba en el Mariscal Cáceres. Era diferente. Allá me enseñaron bien. Pero acá totalmente cambié. Bajé en mis cursos. Era diferente”.

El factor comparación empieza a cambiar la imagen que tienen las chicas y los chicos de su centro educativo:

“Bueno, es lamentable, pero la enseñanza es bajo. Es lamentable aceptarlo, pero es la realidad. Es bastante bajo a comparación de otros colegios... Por ejemplo, hace poco he asistido a un seminario que hubo en María Auxiliadora y, en ahí, teníamos que salir a exponer. De acá fuimos como 6 de cuarto y de quinto. También fueron de otro colegio... del San Ramón, así, y los colegios particulares... recontra muy superiores a nosotros hasta en la forma de expresarse”.

Otro alumno opina:

“En el San Juan enseñan más que en este colegio. Allá hay buenos profesores y allá mis notas estaban más alto. En cambio, acá bajé porque no enseñan tanto como el profesor de Matemáticas”.

Las chicas y los chicos hacen comparaciones con sus amigos y amigas del barrio y se dan cuenta de las grandes diferencias existentes:

“Por un lado está bien y por el otro lado falta un poco más de enseñar, porque estamos un poco atrasados con respecto a los demás colegios. Los demás colegios avanzan más que nosotros y nosotros estamos atrasados...”

porque son muy cortas las horas. Como es de la mañana hasta las 12 y 30 no creo que se pueda avanzar mucho en esas pocas horas”.

Las alumnas y los alumnos atribuyen a la corta duración de la jornada de clases las diferencias de calidad, por un lado, y a la suspensión permanente de clases, por el otro:

“Medio bajo es. No es a nivel. No sé. No avanzan las clases. Se suspenden. Más que nada se suspenden. Con cualquier cosa ya, suspensión de clase. Y en otros colegios avanzan más porque yo miro los cuadernos de otros de mi barrio y han hecho otros puntos más avanzados”.

La percepción de la calidad de su centro educativo disminuye sensiblemente cuando son chicos y chicas que provienen de colegios particulares:

“La educación en San Antonio es más estricta, más rígida. Te exigen más, mientras que en un estatal ya corre por tu cuenta. Es cosa tuya. Si quieres, estudias; si no quieres, no. Ahora, en los profesores no es tanto la exigencia. Ellos te dicen que estudies como todos pero no es la misma exigencia que en el colegio particular.

Los profesores del San Antonio son más aplicados. Saben más, o sea, eso se ve en las clases, en el momento de la explicación. Mientras que aquí se ve que la capacidad de los profesores es menos. Uno mismo al hablar con ellos nos damos cuenta de las palabras que utilizan o de los conceptos de ciertas cosas que tienen. Uno se da cuenta que es menos que de los profesores del San Antonio”.

Las explicaciones que dan las alumnas y los alumnos sobre la calidad hacen referencia a diferentes factores. Algunos ya han aparecido, como la duración de la jornada escolar, la suspensión de clases o la capacidad de las y los docentes. Otras alumnas y otros alumnos agregan nuevos factores:

“Algunos se dedican. A otros no les importa porque te dicen: ‘Si apruebas, apruebas; si no, no’. Para mí sería [lo ideal], que todos los profesores apoyen a los alumnos”.

Las y los escolares son conscientes del desinterés de sus docentes y de la falta de compromiso con su labor. Se sorprenden de esta actitud, especialmente cuando escuchan permanentemente en el colegio que “los profesores son como sus segundos padres”, “que ser maestro es un apostolado”, que “los maestros se sacrifican por sus alumnos”. Una alumna de tercero

de Secundaria, al contar que preferiría estudiar en otro colegio, añade un factor adicional:

“¿Qué colegio? No sé, donde haiga buena enseñanza. Nada más en María Auxiliadora. En particulares más que nada porque claro, como pagan su plata, pues te enseñan bien”.

Esta alumna cree que es el sueldo lo que motiva el trabajo docente y lo que asegura su calidad. Ahí radica la ventaja de los colegios particulares. Lo cierto es que las alumnas y los alumnos observan cómo el profesorado se desresponsabiliza del rendimiento de sus estudiantes:

“Yo veo eso en su forma de enseñanza. Por ejemplo, hay profesores que enseñan por enseñar. ¿De qué vale? Si un alumno no aprende nada y los profesores se pasan a otro punto. En cambio, allá nos enseñaban bien. Nos exigían hasta que aprendamos y recién se pasaba a otro punto.

Acá no enseñan casi nada. El profesor de Matemáticas hace el temario y la práctica casi nada”.

Las y los docentes tienden a afirmar que son ellas, las estudiantes, quienes no quieren aprender. Les adjudican toda la responsabilidad del aprendizaje. No son capaces de reconocer que sus metodologías, sus conocimientos o sus actitudes son los principales obstáculos en el proceso educativo. Esta visión de descalificación por los y las docentes del alumnado es compartida por muchos alumnos y alumnas:

“Como le digo, si uno quiere venir a aprender, a estudiar, ya corre por cuenta suya, y si se deja llevar por el amigo o compañeros. Más se preocupa por las juergas, chicas, tomar, creo yo”.

Otro muchacho dice:

“Creo que tanto los profesores como los alumnos y más que nada los alumnos no tomamos, no toman interés en aprender, ¿no? No les interesa. No quieren cumplir con lo que el profesor hace. A veces de pereza no hacen las tareas ni las asignaciones”.

Pero muchas otras y muchos otros ven que el problema no está en las chicas y los chicos, quienes sí quieren aprender:

“Claro que a veces hay deseos para aprender acá, pero no siempre porque los profesores mismos aburren, ¿no? Esos profesores que vienen aburridos, con problemas de otros sitios y se agarran con nosotros. Venimos con ganas de aprender pero al rato viene el profesor así de mala gana y la corta todo. Entonces empieza el aburrimiento”.

También son conscientes, las y los estudiantes, de la no pertinencia de los aprendizajes y de su escaso valor:

“Mmm... yo creo que lo mínimo nomás, ¿no?, nos hace ver unos cuantos profesores de la realidad y la mayoría lo superficial, ¿no? No nos hace ver cómo debemos aprender de acuerdo a la sociedad. De la realidad, de la sociedad, creo que nos enseña uno... dos... tres profesores, pero la mayoría nos enseña lo superficial”.

Junto a estos reproches aparecen acusaciones más graves vinculadas a una práctica común a muchos centros educativos, pero mantenida muy en reserva. Es difícil probarlas, porque los testigos principales son a la vez sus beneficiarios. Nos referimos a la coima:

“Hay profesores que tienen falta de ética. Profesoras asesores que te cobran. De frente que te piden tanto de monto. Te piden colaboración”.

Pocos alumnos y alumnas se atreven a comentar estas cosas. Lo mismo ocurre con los docentes: es de esa especie de secreto a gritos:

“Hay algunos profesores que se están dando soborno por los alumnos. Y eso para mí no está bien. Los alumnos deben estudiar como debe ser y deben preocuparse por sus estudios. Y los profesores no tienen que recibir coima”.

Esta práctica, que se produce en la zona oscura de la vida del colegio, constituye uno de los mayores atropellos contra las y los estudiantes, la dignidad del centro educativo y el sentido de la educación. Es una de las lacras más difíciles de extirpar, porque las alumnas y los alumnos no son preparados para enfrentarla. Por el contrario, la precaria situación de los aprendizajes los empuja a aceptarla como una tabla de salvación.

En un contexto marcado por tantas deficiencias, las expresiones de un chico de quinto de Secundaria, a punto de egresar del colegio, son absolutamente comprensibles:

“Hay otros alumnos que sí queremos aprender pero no hay motivo. No hay ganas porque los profesores mismos no te enseñan bien. A veces aburre esa clase. ¿Por qué crees que hay alumnos que están ahí deambulando? Porque no les gusta esa clase, porque ese profesor verdaderamente no enseña bien, no tiene compañerismo, ni sabe dirigir su clase, se hace faltar el respeto y no nos motiva para aprender”.

Al contrastar miradas tan opuestas de tantos y tantas estudiantes sobre su experiencia de aprendizajes y poner como marco de fondo la calidad educativa de los procesos que se viven en las aulas, es difícil saber si es mejor que salgan del colegio con la fantasía de unos años maravillosos y el mejor colegio del mundo, o con la frustración y consciencia de que, en materia de saberes, perdieron el tiempo.

Las y los estudiantes del MAJS sienten una gran incertidumbre ante el futuro. No saben si ingresarán a la universidad, objetivo máximo que el profesorado machaca permanentemente. No saben si encontrarán trabajo. Todo lo aprendido, poco o mucho, tampoco se ha construido como un soporte para su actuación ciudadana. El conocimiento adquirido en 11 o más años de escolaridad solo les deja como herencia una gran incertidumbre que se expresa en la respuesta de una alumna, de las más aplicadas, ante la pregunta si se siente preparada para salir del colegio:

“Más o menos. No puedo decir que sí o tampoco que no”.

CAPÍTULO VII

REFLEXIÓN FINAL

2A TIENDO A LA SALIENDO A LA SUPERFICIE



A lo largo de esta etnografía sobre las condiciones reales de construcción de ciudadanía han aparecido los rasgos más conspicuos de la institucionalidad escolar desde la dinámica misma que imprime a la vida de sus actores. Y a pesar de la particularidad del colegio estudiado, no es posible dejar de percibir claves más universales que nos ayudan a comprender y analizar mejor la cultura escolar y las bases con las que contribuye a la formación ciudadana de nuestras y nuestros adolescentes del Perú.

No pretendemos, al final de esta inmersión en profundidad en un colegio ayacuchano, hacer generalizaciones válidas para todos los colegios públicos peruanos. Sería un error. También sería un error intentar formular conclusiones. Nos conformamos con una provisional reflexión final acerca de los tópicos más importantes que han ido apareciendo en la investigación. Nuestro objetivo es contribuir a profundizar una reflexión en torno a la necesidad de que nuestros colegios coloquen cimientos sólidos para la construcción de una ciudadanía democrática en el Perú. Tenemos la sensación de haber logrado entrar en la caja negra y haberla abierto. Queda aún la misión de desmontarla y entender más a fondo sus mecanismos de funcionamiento, así como develar otros más sutiles. Precisamente, creemos que el valor de una etnografía reside también en servir de insumo para nuevos estudios y análisis.

Hemos intentado revelar cómo se configuran, en un colegio público, aquellas condiciones que son, a nuestro entender, absolutamente necesarias para desarrollar una identidad y un ejercicio ciudadanos. El desarrollo de la individualidad, la experiencia de una convivencia solidaria y respetuosa, la vigencia de una institucionalidad legítima y la apropiación de un conocimiento crítico

son las cuatro condiciones que no solo sirven de soporte a nuestro aprendizaje ciudadano, sino que, además, han sido la base del desarrollo histórico de la ciudadanía democrática en el mundo.

Indudablemente, esta identificación de determinadas condiciones no representa compartimientos aislados. Más bien, todo lo contrario: todas ellas se encuentran imbricadas de manera compleja. Podríamos decir que la institucionalidad aparece como el marco general en el que se entretajan estas condiciones, pero es, a la vez, una de ellas. Igualmente, desde la dimensión más subjetiva, podemos decir que la condición de la individualidad está siempre presente en la medida en que los individuos aparecen como los sujetos protagónicos que se constituyen en la interacción con estas condiciones. Por su parte, la convivencia cruza transversalmente todas las condiciones y es también, ella misma, una condición fundamental.¹ Finalmente, el conocimiento —o, si se prefiere, los aprendizajes—, razón de ser de la institución escolar, están presentes en todas las condiciones: el desarrollo de la individualidad genera aprendizajes, la convivencia genera aprendizajes, la relación con un orden institucional genera aprendizajes, y la relación con el conocimiento genera aprendizajes. En definitiva, la realidad escolar se presenta como una trama tupida cuyos elementos solo pueden ser independizados con fines de análisis y exposición.

INDIVIDUALIDAD: SER O NO SER

“El totalitarismo se empeña con tanta saña en suprimir la individualidad, porque con la pérdida de la individualidad se pierde también toda posible espontaneidad o capacidad para empezar algo nuevo, desaparece cualquier sombra de iniciativa en el mundo” (Arendt 1986: IX).

Esta cita de Hannah Arendt nos revela de manera contundente la esencia de los regímenes totalitarios y sus propósitos con respecto a los individuos. De esa misma forma, un colegio público también ha mostrado su vena autoritaria, dándonos a conocer dos de sus mecanismos de homogeneización que operan contra la emergencia de la individualidad: la uniformización y la anonimación.

La revisión de estos mecanismos institucionales escolares nos ha permitido reconocer y analizar el espacio que ofrece la institución escolar para el desarrollo

1 No está de más señalar que el tema de la convivencia ocupa un capítulo específico que no ha sido incluido en esta edición, en la que aparece tratada tangencialmente.

de las y los adolescentes en tanto individuos, y comprender las implicancias que esto tiene para su aprendizaje como ciudadanas y ciudadanos.

Hemos visto solo algunas de las dimensiones sobre las que la uniformización aparece, pero ellas bastan, creemos, para dar cuenta de un mandato, casi sin fisuras, que pretende constreñir y moldear la diversidad del alumnado en un formato único que aparece como condición básica para el funcionamiento del orden en el colegio.

¿Qué función cumple la uniformidad en la escolarización? ¿Qué relaciones de poder posibilita? Y ¿qué implicancias tiene para la formación ciudadana de las y los adolescentes? Sin duda, no se trata de un mecanismo perversamente pensado con algún oscuro propósito, pero sí, objetivamente, de un dispositivo sedimentado e institucionalizado en la cultura de la escuela, legitimado por sus miembros, que cumple un determinado propósito que, por lo que hemos visto, no favorece el desarrollo de la individualidad sino que, por el contrario, lo obstruye.

¿Cuáles son las ventajas educacionales de la uniformización?: ¿acaso ayuda a expandir el desarrollo del sujeto estudiante?, ¿facilita la convivencia?, ¿les abre oportunidades para el enriquecimiento de su espíritu?, ¿los prepara mejor para su incorporación a un mundo social desordenado?, ¿facilita quizá su acceso al mundo del saber? Suponemos que las respuestas a estas preguntas han sido respondidas categóricamente con la investigación.

Favorecer o no favorecer el proceso de individuación de personas que están en pleno proceso formativo no es una cuestión de opción pedagógica. La obstrucción de este proceso necesario de desarrollo personal es una amenaza real y efectiva para la constitución de estas y estos adolescentes como sujetos psicológicamente equilibrados, como personas con consciencia de su dignidad y valor, como ciudadanas y ciudadanos activos que hacen ejercicio de sus derechos.

Niñas, niños y adolescentes requieren de condiciones, oportunidades y estímulos que aseguren un saludable desarrollo de su identidad individual en todos los espacios de socialización. El colegio, en tanto ámbito formativo, con mayor razón debería orientar gran parte de sus esfuerzos hacia la configuración de un contexto favorable para este propósito.

Pero en el colegio investigado sucede precisamente lo contrario. La uniformización se impone como el primer mecanismo cercenador de cualquier manifes-

tación de singularidad. Según distintos argumentos y explicaciones diferentes, protagonistas del colegio legitiman su validez. Las diferencias son vistas como indicadores de desigualdad, fealdad y desorden. En su defecto, se erige una estética y una moral de un deber ser de corte militarizado. Un deber ser, por cierto, que escapa del terreno de la ética y la estética porque supone la renuncia a la libertad de elección y a la autonomía del juicio ético. La uniformización reduce al mínimo las posibilidades de ser y de actuar de las personas. Los obliga a una dependencia ética y estética perniciosa que niega la experiencia más humana: la libertad.

¿Cómo es posible desarrollar la identidad individual sin un margen de experiencia para expresar las propias necesidades, deseos, aspiraciones? ¿Cómo reconocerse y asir esa propia identidad que va fluyendo de una o uno mismo si no se tiene la posibilidad de descubrirse, de verse en acción como sujeto de una experiencia personal? ¿Qué valor tiene la individualidad cuando las demás personas son compelidas a ser y actuar exactamente igual a ti? ¿Dónde aparece el valor de lo personal, de lo único y distintivo que caracteriza a cada quien? Este igualitarismo extremista, que arrasa con la posibilidad de emergencia del individuo, obliga a su sustitución por una categoría genérica denominada *alumna* o *alumno*. Ella emerge como resultado de la supresión de la categoría individuo.

Junto a la uniformización se desarrolla, en forma simultánea, la anonimación, que es una de las formas de dominación más efectivas que se han generado en distintos sistemas de poder autoritarios. Podríamos decir que es la más potente de las maneras de invisibilización de los sujetos. Su presencia en el colegio debería ser simplemente inaceptable, porque se aplica sobre personas que están en proceso de desarrollo, construyendo su identidad y ampliando sus capacidades para desenvolverse en el mundo.

No caben dudas de que la anonimación es la negación de las formas más básicas de la identidad de las personas. Niega el rostro. Niega el nombre. Niega la singularidad. Convierte a los sujetos en una suerte de fantasmas. Niega la relación educativa porque prescinde de la voz de la otra o del otro.

Podemos atrevernos a decir que la vocación docente se manifiesta precisamente en este punto neurálgico de la relación educativa. Una maestra o un maestro aspiran a una relación humana con sus pupilas y pupilos. Buscan y encuentran al sujeto. No se ven a sí mismos como agentes transmisores, ni como simples aplicadores de metodologías, ni como un facilitador o una facilitadora. Se ven, fundamentalmente, como seres humanos que se relacionan con otros seres

humanos. Y buscan, justamente, que emerja de cada quien lo más auténtico, lo particular, lo distintivo de su naturaleza.

Obviamente, las condiciones laborales no favorecen este encuentro educativo, pero tampoco cierran todas las válvulas que lo posibiliten. De eso dan muestras muy claras las experiencias de un sector de docentes presentados. Ellas y ellos, a pesar de todos los inconvenientes, buscan construir relaciones distintas con su alumnado. A pesar de enseñar en 12 o 5 secciones con una gran cantidad de chicas y chicos, intentan contactos más cercanos, más cálidos, más dialógicos.

La anonimación, aún más que la uniformización, constituye una expresión de la perversión de la escuela pública (Cuba e Hidalgo 1999: 25), de la negación de sus fines. No es suficiente uniformizarlos: también hay que volverlos prescindibles. Como escribe Hannah Arendt: “El totalitarismo busca, no la dominación despótica sobre los hombres, sino un sistema en el que los hombres sean superfluos” (Arendt 1974). Y, efectivamente, en el MAJS se manifiesta con claridad esta tendencia hegemónica. Basta con recordar a aquel profesor que consideraba que el mejoramiento de la disciplina en el colegio se debía a su mayor densidad poblacional, que permite eliminar fácilmente a los estudiantes indeseados.

El mundo de la escuela enfrenta a las y los estudiantes a relaciones de poder que se desarrollan en ella y que pueden posibilitar o no un enriquecimiento de su equipo social de herramientas para la convivencia. ¿En qué condiciones pueden enfrentarse las y los adolescentes a las relaciones de poder que imperan en la escuela como sujetos disminuidos en sus capacidades para el autorreconocimiento, la libertad y el reconocimiento de las demás personas? ¿Puede el sometimiento a determinados mandatos fundamentados en la imposición, el prejuicio y la intolerancia abrir posibilidades para una actuación libre, crítica y justa? ¿Quién queda con esta aparente liquidación del individuo en el colegio? ¿Quiénes son todos aquellos y aquellas que asisten diariamente a clases? ¿Son solo un espejismo? No, por cierto. Son los alumnos y las alumnas del MAJS. Y alumna o alumno aparece como la categoría sustituta de la del individuo, como el referente colectivo real: no hay individuos; hay alumnos y alumnas.

Esta ‘alumnización’ es un fenómeno perjudicial para la emergencia de la individualidad, en la medida en que hace que los chicos y las chicas adolescentes sean, parafraseando un texto de Fromm, “conscientes de sí mismos tan solo como miembros” genéricos de una institución; “tan solo a través de una categoría general” a la que no le reconoce ninguna particularidad. Como alumnos

y alumnas “no se conciben a sí mismos como un individuo, excepto a través de su papel social”.

El MAJS actualiza, de esa manera, un estado de cosas casi feudal. Se constituye en un espacio microsocioal preindividual, donde uno o una existe solo en función de su pertenencia a un grupo social claramente diferenciado de los demás, con roles nítidamente definidos e inamovibles.

Ser alumno o alumna no implica la adquisición de una identidad adicional; supone una enajenación de la identidad, porque ser alumno o alumna obliga a la supresión de todas las demás identidades. El MAJS no reconoce las otras dimensiones del sujeto alumno, es decir, su dimensión adolescente o su dimensión ciudadana. De esa forma niega sus características más significativas.

La ‘alumnización’ de las y los adolescentes conlleva un reduccionismo extremo de la percepción y autopercepción de estas muchachas y muchachos. Ser alumna o alumno significa ir a la escuela a estudiar. Toda manifestación que no esté comprendida en aquello que pueda concebirse como acciones formativas pretende excluirse no solamente del mundo escolar, sino también de la vida de las y los estudiantes. Todo lo que representa la experiencia adolescente es anatematizado. De esa manera, también la desconfianza en sus pares es instalada por el colegio. Las y los demás se convierten en “los malos amigos”, “las malas juntas”, “pandilleros en potencia”, “los que van por el mal camino”.

El individuo aparece así en su mayor soledad, despojado de su identidad y condenado a reproducir comportamientos uniformizados, a seguir un guión. Soledad que no es solo vivida por el estudiantado, sino, tal como hemos visto, también por el profesorado, el personal auxiliar y, especialmente, la directora. El monstruo atrapa a todos, los envuelve, pero todos siguen fieles a él.

No podemos evitar recurrir otra vez a Hannah Arendt (1974), quien dice: “La experiencia en que se funda el totalitarismo es la soledad. Soledad es ausencia de identidad, que solo brota en relación con otros, con los demás. El totalitarismo se aplicará sistemáticamente a la destrucción de la vida privada, al desarraigo del hombre respecto al mundo, a la anulación de su sentido de pertenencia, a la profundidad en la experiencia de la soledad”.

Pero ¿acaso el colegio no promueve un sentido de pertenencia? Sí, lo promueve, pero en torno de las imágenes que quiere proyectar en el entorno local, que no responden a lo que efectivamente es. El sentido de pertenencia quiere afirmarse,

por un lado, desde un sentimiento de lealtad corporativa hacia la institución y, por otro lado, en relación con el prestigio, el reconocimiento externo y los éxitos coyunturales. En ese marco, el colegio aparece como un referente abstracto, casi fetichizado, desligado de sus vínculos con la vida cotidiana, con el estudiantado, con sus avances reales, con las clases, con las expectativas de sus integrantes.

La escuela desplaza el lugar de los individuos. El prestigio del colegio es lo que da sentido a la presencia de las y los estudiantes en él. Lo que hace el alumado debe estar en función de sacar adelante al centro educativo, de velar por su buena imagen. Y el colegio, efectivamente, puede salir adelante sin que eso signifique la inclusión de sus estudiantes en esos avances. De alguna manera, se ha invertido el sentido de aquella frase repetida miles de veces según la cual “la razón de ser del colegio son sus alumnos”, y se la ha convertido en “la razón de ser del colegio es el colegio”. Esta inversión expresa el vaciamiento de sentido de la escuela pública del que habla Parra (1996). Como veremos más adelante, es coherente este giro con un colegio que pierde aceleradamente su función central: promover aprendizajes (Cuba e Hidalgo 1999).

Hasta ahora solo hemos reflexionado acerca de aquello que acontece desde la institución, pero no de lo que ocurre desde los propios chicos y chicas. Efectivamente, ellos y ellas no son meros entes pasivos de la uniformización y la ‘anonimación’. Tampoco han llegado a la Secundaria como tablas rasas sobre las que se imprimen los mandatos institucionales como papel en blanco. Las y los estudiantes no solo reciben la influencia del colegio.

Sus reacciones de aburrimiento y cansancio frente a los sermones del profesorado muestran su deseo de acceso a fuentes más interesantes. Sus ansias de salir del colegio nos indican otros estímulos más atractivos. Su desconfianza ante sus docentes nos señala la presencia de otras personas más relevantes para ellas y ellos.

De ahí también que muchas y muchos no se ajusten a las expectativas del colegio y sean vistos, con temor, como una amenaza para su prestigio. Se rebelan, protestan, boicotean las clases, activan pandillas. Las actividades de oposición abren circuitos propios en el colegio, donde no tiene cabida la formalidad de este, aunque no constituyen una actuación organizada, permanente ni efectiva. La solidaridad entre compañeras y compañeros no es una de las manifestaciones más comunes en el MAJS, salvo en casos muy específicos de apoyo pecuniario en casos de salud o muerte. Ante casos de abuso o agresión, no hay una reacción colectiva del estudiantado.

La mejor prueba de que el colegio no logra ‘ajustar’ al alumnado a sus expectativas es la existencia de pandillas. Las pandillas representan, hasta cierto punto, la posibilidad de encontrar un espacio de resistencia que justamente les proporciona las condiciones para desarrollar un símil de “ciudadanía alternativa”, la ciudadanía que el colegio les niega. En las pandillas las chicas y los chicos encuentran, en cierto grado, posibilidades de desarrollar su individualidad, de convivir con otros, de construir códigos y normas que surgen de sus necesidades, y de acceder a un conocimiento y una comprensión del mundo que el colegio no les da. Las pandillas les ofrecen un espacio que, a pesar de no ser democrático, no los excluye, que los acoge pero también los instrumentaliza, que los abre a nuevas experiencias sin que estas sean necesariamente enriquecedoras, que los confronta consigo mismos en determinadas ocasiones. Más allá de cualquier evaluación, las pandillas representan precisamente una forma de compensar los vacíos que la sociedad y la escuela generan.

Una parte del alumnado tiene una mirada crítica hacia su colegio, especialmente quienes han estudiado en otros lugares. La experiencia de cambio de escuela representa una buena oportunidad para ampliar los horizontes del alumnado y enriquecer su capacidad de crítica. Son precisamente las alumnas y los alumnos que han estado en otros colegios quienes tienen posibilidades de comparar, analizar y juzgar. Y casi siempre el juicio es negativo.

Por otro lado, hemos visto también que el profesorado mismo se queja de los efectos de la ‘alumización’ que promueve: estudiantes callados, apagados, dependientes y apáticos. Quieren alumnas y alumnos tranquilos, pero no pasivos. Quieren alumnas y alumnos comunicativos, pero no bulliciosos. Quieren alumnas y alumnos motivados, pero no movidos. Quieren alumnas y alumnos obedientes, pero no robots. Se cruzan una serie de deseos, expectativas, prejuicios y estereotipos.

Resulta irónico que justamente el prototipo de alumno o alumna que logra producir el colegio no sea aceptado por el profesorado. Conforman la masa de alumnas y alumnos que pasa desapercibida. El colegio termina invisibilizando totalmente a aquellos y aquellas que se someten a sus dictados. Y, contrariamente, son los chicos y las chicas más movidos, más creativos, más rebeldes o más estudiosos quienes son tomados en cuenta.

A pesar de los mecanismos de homogeneización que operan en el MAJS, el colegio no puede eliminar totalmente al individuo. Además de la resistencia y

oposición que ejerce un sector del estudiantado, hemos visto también en el universo escolar importantes islotes donde el individuo es reconocido y valorado por algunos y algunas docentes. Hemos visto una corriente activa e intensa que tiene otras aspiraciones y construye nuevas maneras de relación social en el contexto escolar. Hemos visto también que, aun siendo pequeña, esta corriente no es marginal. Circula por el centro mismo de la vida escolar. No se oculta. Por el contrario, se visibiliza. Hace notar la diferencia. Cuenta con un soporte importante en el discurso innovador que circula hoy en día en los colegios del Estado. Tiene el respaldo explícito de la dirección. Se apoya también en un discurso de los derechos y de la democracia que cada día se abre paso en el sistema educativo, paulatinamente.

CONVIVIR SINMURIENDO

La experiencia de convivencia en el MAJS ha aparecido llena de contradicciones extremas. En algunos casos, como una experiencia casi luminosa que puede dar cuenta de la capacidad para generar conformidad y fidelidad que posee la escuela. Puede también aludir a la existencia de experiencias aún más difíciles en el hogar y el trabajo que hacen de la escuela un oasis para las y los adolescentes, o puede dar cuenta de cierto nivel de resiliencia que expresa la capacidad humana de resistir a las más adversas situaciones. En otros casos, aparece como una experiencia difícil, aplastante, parametrada, con relaciones *vis a vis* fuertemente marcadas por la estereotipia, la discriminación, el maltrato y la desconfianza. Y, en un tercer grupo, la convivencia en la escuela aparece como una experiencia por la que muestran un desinterés y una capacidad de distanciamiento impresionantes.

Estas respuestas nos conmueven y nos interpelan. Por supuesto, también nos aterran. Pero, por otro lado, nos ayudan a comprender uno de los factores que ha arrojado a la sociedad peruana a una crisis profunda: el factor de la educación antidemocrática. Y no nos referimos a la crisis económica, sino a la crisis de relación, de vínculo social, de comunidad que vivimos como país.

La escuela, con sus actuales características, no se acerca a la experiencia formativa ideal de construcción de una convivencia armoniosa. Tampoco crea las bases para un sentido de pertenencia a una comunidad política. Actúa, más bien, como una perversa máquina que, en su alocada marcha, arroja centrífugamente y sin compasión a uno de sus estamentos contra las paredes de la vida, para que aprenda estrellándose, deshumanizándose.

Esta escuela no solo no permite que sus estudiantes aprendan a mirarse, sino que tampoco aprenden a mirar a las otras personas como iguales. No es posible la igualdad entre los idénticos, ni entre aquellos a quienes se les enajena la experiencia. Tampoco es posible la igualdad formal cuando existen brechas enormes entre los estamentos que conforman la escuela. Menos aún es posible la igualdad entre quienes sufren una dominación tan extrema. Los estamentos escolares actúan como divisiones sociales jerarquizadas que se acercan más a la naturaleza de las castas, y las y los estudiantes son los parias. Parias atrapados en un aislamiento que solo aquellos y aquellas que desarrollan determinadas estrategias de sobreconvivencia pueden sortear. ¿A qué categoría de seres humanos pueden creer pertenecer los y las parias de la escuela pública? ¿Qué puede significar el colegio como comunidad para ellos y ellas? ¿Qué es convivir en las condiciones que ofrece este colegio?

Al dirigir nuestra atención hacia la convivencia en el MAJS, hemos visto que la estereotipia, el maltrato, la discriminación y el avergonzamiento aparecen como procedimientos complementarios a la uniformización y la ‘anonimación’ que se ajustan a la vocación totalitaria del centro educativo.

Todas ellas favorecen la constitución de las bases subjetivas necesarias para conformarse no solo con la naturaleza opresora del centro educativo, sino también con la precariedad de los saberes que el profesorado está en condiciones de ofrecerles. Y, a largo plazo, contribuye a la formación de una personalidad autoritaria propia de una ciudadana o ciudadano autoritario.

La conformidad y el sometimiento son un producto cultural y actitudinal de la escuela, pero también lo son la oposición y la resistencia, como ya ha sido señalado. Los muros del colegio ya no son los suficientemente sólidos para contener una corriente que viene del mundo exterior y que se expresa en discursos democráticos sobre derechos y libertades y que se cuele a través de algunos de sus agentes importantes.

El sometimiento y la conformidad producen, también, efectos colaterales no deseados, como la pasividad, la indiferencia y la apatía, que dificultan el trabajo del profesorado. Estos resultados no deseables encuentran en los estereotipos argumentos que pretenden evitar dirigir una mirada crítica hacia los mecanismos aludidos.

De esa forma se explica que las alumnas y los alumnos no son así porque la institución escolar los condiciona de esa manera, sino porque existen supuestas características que corresponden a su procedencia social, su mundo cultural,

su posición económica, su estado nutricional, su entorno familiar, la influencia de los medios de comunicación o la súbita transformación de la ciudad; factores que irían moldeando negativamente a las y los adolescentes del MAJS y de Ayacucho en general.

La estereotipia es un mecanismo de homogeneización que insiste en frenar la emergencia de la individualidad, que pretende explicar de manera simplificada aquello que nadie se atreve a poner en cuestión: el fracaso de la escuela Es, además, un artificio para exculpar al colegio de su responsabilidad frente a la formación del alumnado.

También da lugar a respuestas globales, punitivas, deshumanizadas a nivel de la sociedad. “Todos los pandilleros a la cárcel”, “la indisciplina se cura con el garrote”, “los padres de familia deben controlar a sus hijos e hijas”; es decir, más de lo mismo. En el MAJS, afortunadamente, esta última consecuencia no se da más. Hay docentes que desearían dar un paso atrás y volver a la ley del garrote, pero el discurso de los derechos y la aparición de determinadas instancias de protección como la Defensoría Escolar o el Municipio Escolar representan una barrera simbólica importante.

La estereotipia como una forma de percibir a los otros y las otras es particularmente terrible para una sociedad discriminadora y excluyente como la peruana. Las peruanas y los peruanos nos hemos visto así desde hace siglos, y solo hemos logrado enraizar prácticas que dificultan la construcción de una sociedad justa, democrática y solidaria.

Aunque se ha visto con satisfacción la oposición de un sector de las muchachas y los muchachos a la estereotipia, también se ha percibido un sector bastante más grande de chicas y chicos que se muestran conformes con ella, a pesar de que los afecta en forma directa.

Ella representa una forma de rigidizar, limitar y empobrecer la percepción de las personas. Afecta la capacidad de encontrarse con las demás personas y encierra a los individuos en sus propias cápsulas. Incapacita para comprender la complejidad del mundo, para la asimilación de formas democráticas de actuación ciudadana en el marco del diálogo, la negociación, los disentimientos y los consensos.

Además, junto a la discriminación, el maltrato o el avergonzamiento, imposibilita una relación educativa auténtica. Es un indicador alarmante, junto a la unifor-

mización y la ‘anonimación’, de las condiciones precarias en que se desarrolla la educación de las chicas y los chicos más pobres del país y una llamada de alerta sobre la profundidad de las reformas que requiere el sistema educativo.

INSTITUCIONALIDAD: EN EL CORAZÓN DEL MONSTRUO

“La propia tarea pedagógica tiene un efecto de reproducción que puede medirse por el hecho de que el hábito que engendra es duradero, trasladable y exhaustivo, tres características ligadas en la práctica” (Bourdieu y Passeron 1995: 166).

Podríamos parafrasear esta potente afirmación de Bourdieu y Passeron y afirmar que también la experiencia de vida en un determinado marco institucional engendra hábitos duraderos, trasladables y exhaustivos. Y podría bastar como fundamento de una de nuestras hipótesis, aquella que señala a la institucionalidad como una de las bases sobre las que se funda el aprendizaje de la ciudadanía en la escuela.

¿Y por qué asignarle tanta importancia a la institucionalidad escolar en la formación ciudadana? Porque, citando a Berger y Luckman, “el mundo institucional se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica” (Bourdieu y Passeron 1972: 82). Esto significa que todo aquello que aparece en nuestro entorno socialmente construido se percibe como “lo normal”, “lo natural”, el “así es”. Está fuera de toda duda o cuestionamiento.

La institucionalidad escolar, como expresión y sustancia de un orden y una misión, constituye el marco dentro del cual se desarrolla la vida en los colegios. El orden cumple una función reguladora en cualquier sistema organizado. En el caso de la escuela, lo importante es identificar cuál es el sentido que tiene este orden y cómo se articula a los fines de la propia institución.

Este interés se ha traducido en el intento de comprender cómo opera este orden y qué consecuencias tiene en el aprendizaje ciudadano del estudiantado. La escuela, como lo señala Francesca Uccelli, representa el primer espacio institucional extrafamiliar con que los y las menores de edad se enfrentan tempranamente. Ella se constituye en un espacio ordenado con normas, pautas de conducta, roles y códigos que no se derivan de un mandato inmediato ni está visiblemente ligado a la decisión de una autoridad fácilmente identificable, a diferencia de

lo que ocurre en el entorno del hogar, donde las cosas se manifiestan de manera más explícita. Los vínculos que se desarrollan en la escuela no se basan en la relación afectiva, sino en relaciones sociales de otra naturaleza. En ese sentido, el espacio institucionalizado del colegio aparece no solamente como un espacio de aprendizaje social sino también de entrenamiento del sujeto con un ordenamiento que regula las relaciones entre los miembros de una sociedad, con un sistema organizacional y con una normatividad.

En este aspecto radica la importancia de la institucionalidad escolar desde el punto de vista de una formación cívica, en su potencialidad de ofrecer una experiencia que apunte a convertir a las y los estudiantes en agentes democráticos que interactúan en un entorno pensado y organizado para su bienestar y desarrollo o en piezas pasivas de una maquinaria institucional centrada en sí misma y de espaldas a los sujetos que la conforman.

Ya hemos indicado que existe una dimensión totalitaria en el colegio, que hay un cierto corporativismo premoderno que funda los vínculos entre los miembros de la microsociedad escolar. El MAJS, sin embargo, no se agota en esas dimensiones.

Lejos de lo que nos podríamos imaginar, y a pesar de las inercias de un ordenamiento institucional autoritario que la investigación ha puesto de relieve, también se perciben dinamismos y cambios. El MAJS no representa, a nuestro juicio, el modelo de la vieja escuela. Refleja, básicamente, la crisis de una institucionalidad.

Hemos repetido y mostrado constantemente cómo conviven en el colegio estilos y prácticas contradictorias que nos manifiestan opciones y búsquedas, por un lado, o conformismo y apatía, por el otro. Este colegio de fines de siglo no es ya un colegio de los setenta o los sesenta. El colegio ha cambiado a pesar suyo.

Estos hechos dan cuenta de un periodo de transición, de cambios cuyo desenlace es aún imprevisible. El MAJS se debate entre su esencia más conservadora y el avance hacia un nuevo perfil. Un nuevo perfil que tampoco tiene definidos sus contornos. Hay quienes se inclinan por una imagen de modernidad que se instala en los moldes tecnocráticos empresariales, y quienes propugnan, más bien, una imagen de democratización. Ninguno, por cierto, tiene claro el camino por seguir, ni las metas claras. Pero se advierten tendencias, proyectos, deseos que se desarrollan a través de prácticas concretas. Allí está el PDI, que expresa los esfuerzos de incorporar la planificación estratégica o el Municipio y la Defensoría Escolar.

En ese contexto concreto de crisis, las y los estudiantes no se enfrentan a una institucionalidad sólida, consistente, legítima, aunque los viejos mecanismos de control y homogeneización del colegio sigan reproduciéndose con una poderosa energía residual en la actuación de cada uno y cada una de sus miembros. Al respecto, Alain Coulon (1995) escribe, recordando a Bourdieu y Passeron, que “la institución instala hábitos que actúan como una gramática generadora de prácticas” y “el hábito se convierte en el resultado de la interiorización de los principios de un arbitrio cultural capaz de perpetuarse [...] es el equivalente del capital genético de la reproducción”.

Lo que ocurre en el MAJS es, por cierto, muestra de una crisis de la escuela pública de la que ya teníamos cierto conocimiento. Lo que no habíamos escrutado y analizado era el posible impacto de una institucionalidad en crisis sobre la formación ciudadana de nuestros y nuestras adolescentes.

¿Qué imagen de institucionalidad se van formando nuestras muchachas y nuestros muchachos? ¿Cómo entenderán el ejercicio del poder y su relación con ellas y ellos mismos? ¿Qué imágenes de autoridad construirán? ¿Cómo se perciben las reglas de un ordenamiento institucional que choca contra el discurso de los derechos y la democracia? ¿Qué significados se crean al constatar la naturaleza injusta de un orden que los discrimina? ¿Qué implicancias tiene sentirse sin garantías para el ejercicio de sus derechos? ¿Qué posibilidades de participación real podrán imaginarse para ellas y ellos en el futuro en una institución sin espacio público? ¿Qué comportamientos ciudadanos se reforzarán con el abuso, la coima, la sacada de vuelta a la norma? ¿Qué posible visión de Estado empezará a configurarse en sus mentes?

El estudiantado del MAJS se enfrenta a una institucionalidad cargada de contradicciones, ambigüedades y vacíos, pero cuyas tendencias dominantes marcan el ritmo de la vida en el colegio. La ‘alumnización’ ya ha sido señalada como una condición sobre la que se construye el orden escolar. Pretende producir un tipo de sujeto funcional al *statu quo*; sin embargo, también hemos constatado que este punto marca la fortaleza y la debilidad del colegio, porque la experiencia de las y los adolescentes desborda el marco escolar y se empapa de otras percepciones y mensajes que le plantean propuestas diferentes y oportunidades más atractivas.

El MAJS recurre a un sistema de control que, más que dar cuenta de su fuerza, expresa un enorme y permanente despliegue de energía cuyos efectos se traducen en el mantenimiento de un orden aparente, frágil y breve. Junto

a este controlismo aparecen, paralelamente, también importantes esfuerzos por posibilitar una autorregulación del alumnado, basada en la confianza y la comunicación. Sin embargo, su ámbito de influencia es aún reducido.

Este exceso de control, propio de instituciones en decadencia, reduce las posibilidades de actuación del alumnado y genera conformismo en un gran sector de estudiantes y rebeldía en otro sector. El controlismo no es visto por este último grupo como una necesidad, sino como una pesada carga. De ahí que se busque desafiarlo, boicotearlo y burlarlo. Sin embargo, también se percibe que los cambios en la política disciplinaria del MAJS han dado lugar a una tregua interna. Las pandillas no han dejado de existir, pero han dejado de operar abiertamente en el centro educativo.

La imagen que transmite el colegio es la de una institución encerrada en sí misma, asfixiada por su incapacidad estructural de proyectarse hacia —y articularse con— la sociedad local. La crisis global peruana no facilita que la institución construya un sentido que no se agote en sí mismo y logre, como patético resultado, simplemente contribuir a la reproducción social en términos generales y al desarrollo de un espíritu antidemocrático en términos específicos. La realidad externa se alza como una pared donde las aspiraciones de las y los adolescentes se estrellan sin clemencia; con reducidas posibilidades de estudio y trabajo; con un medio cargado de desigualdad y discriminación; con una comunidad inexistente donde impera el sálvese quien pueda y a costa de quien sea; con un espacio violento y corrupto; sin canales de auténtica participación ciudadana y sin garantías para el ejercicio de sus derechos.

Atrapada en el juego de su autoritarismo y la formalidad, en su compromiso seudo hobbesiano con una ciudadanía del *statu quo*, la escuela está condenada al inmovilismo, a la profundización de su crisis interna. Mientras no descubra la posibilidad de un rol crítico, transformador, democratizador, contracultural, es poco probable que encuentre la oportunidad de empezar nuevamente, de ser creativa, de cambiar.

Por otro lado, las y los estudiantes se enfrentan también a una institucionalidad sobrecargada de normas y reglas, cuyos contenidos por lo general desconocen. Pero no dejan de ser conscientes de que las actuaciones del profesorado no se fundan en ellas sino en la arbitrariedad o el abuso. Hay chicas y chicos que saben de normas que están hechas para serles útiles o favorables, pero no sienten que tienen las garantías para hacerlas valer en su momento. No tienen la certeza de que ante un atropello la justicia se ejerza a su favor. Ello

explica el caso de los representantes estudiantiles que prefieren recurrir a una institución externa en búsqueda de la justicia que creen que no encontrarán en su propio colegio.

Asimismo, el alumnado sabe que las normas están hechas, en la práctica, para que sean cumplidas por ellas y ellos. El profesorado no está sujeto a esas mismas normas: puntualidad, buen comportamiento, asistencia, honestidad.

Las alumnas y los alumnos conocen las condiciones de desigualdad que valida un ordenamiento institucional jerarquizado y excluyente. También es consciente de ello el profesorado. Las diferencias de roles se convierten en desigualdades de facto, en estatus de privilegios, de intocabilidad.

El discurso de los derechos ha progresado en el terreno del colegio, pero falta avanzar aún más. El problema central sigue siendo el de su ejercicio. No basta declarar derechos; hay, además, que sentar condiciones concretas para su real ejercicio. Stephen Ball nos recuerda que “el uso de la retórica puede cambiar considerablemente dentro de una institución con escasa influencia sobre la práctica”. En realidad, el discurso de los derechos, a pesar de sus limitaciones, sí tiene influencia en la práctica. No tanta como se quisiera, ni como ejercicio; pero sí actúa como una especie de freno para docentes que acostumbraban golpear a sus estudiantes. No es un freno que revela un desarrollo moral superior, pero es un freno, aunque surja del miedo a sufrir la sanción de la autoridad.

La incorporación plena de una cultura de los derechos en el colegio es vista como una amenaza real a las prerrogativas del profesorado y la autoridad escolar, aun para algunos y algunas docentes que se adscriben a una línea democratizadora. Los derechos son vistos como “un arma de doble filo”.

Desde las concepciones y esfuerzos del MAJS en torno a los derechos, se ha formado una Defensoría Escolar, instancia de promoción y protección de los derechos de la niñez y la adolescencia. Es una entidad reciente que está abriéndose un espacio poco a poco. Tiene el respaldo formal de la dirección, pero aún requiere de un apoyo más decidido y de autonomía para actuar.

El Municipio Escolar es otra de las organizaciones que ha surgido desde el flanco más democrático del colegio. La sola presencia de su Concejo Estudiantil constituye ya un paso importante para construir una institución democrática. El Municipio ha abierto un canal de expresión para el estudiantado, aunque no haya llegado a constituirse en una forma de participación democrática del alumnado.

Es verdad que se han realizado dos elecciones durante dos años consecutivos, pero los canales de comunicación entre representantes y representados han sido débiles a pesar de los esfuerzos. Lo dicho no desmerece una actuación que ha intentado intervenir en todos aquellos problemas cotidianos que aparecen en el mundo escolar. Han actuado como mediadores y negociadores en problemas menores con docentes, en cuestiones de rebaja de tarifas o en dificultades de atención en la biblioteca.

El Municipio Escolar está aún en un proceso embrionario. No es una instancia legitimada institucionalmente, aunque tenga respaldo formal. Muy pocos de los y las docentes asignados a acompañar al Concejo Estudiantil han cumplido con ese rol. El Municipio ocupa solamente el espacio del estudiantado; no está articulado a los otros ámbitos que tienen mayor relevancia en la vida institucional, es decir, aquellos donde se toman los acuerdos y las decisiones.

Es difícil la actuación de una organización democrática cuando no existe un espacio público donde actuar. La noción de espacio público está ausente en el colegio. No hay un ámbito abierto a toda la comunidad educativa para dialogar, discutir, plantear iniciativas, resolver problemas, construir proyectos. Estas actividades están reservadas para las personas adultas, y es la dirección la que toma las decisiones más importantes.

Quizá la mayor debilidad del Municipio Escolar haya estado en su percepción como entidad homóloga al Municipio local. De ahí que asuma roles y tareas vinculadas al mejoramiento de la infraestructura y los servicios y pierda de vista su relación permanente con el estudiantado y su carácter representativo.

En general, la experiencia institucional de las y los adolescentes del MAJS nos remite a una situación delicada en materia de formación cívica. Una institución no democrática no puede contribuir a educar para una ciudadanía democrática. El colegio conculca el derecho humano más fundamental: la libertad de acción. Mientras no sea concebido y preparado para ser un espacio de actuación, seguirá siendo un lugar poco favorable para el aprendizaje ciudadano.

Los cambios que se requieren son profundos e integrales. Para ello es fundamental retornar a la comprensión de las instituciones como procesos en los que el factor humano está obligado a marcar la diferencia, más aún cuando estamos aludiendo a instituciones educativas.

CONOCIMIENTO: LO QUE VALE EL SABER

Si bien para muchas personas y docentes, en particular, la formación ciudadana puede aparecer como un nuevo propósito que se quiere asignar a los colegios, nadie pone en duda que estos tienen como misión central promover aprendizajes en el estudiantado. Muchos de estos aprendizajes tienen especial relevancia para nuestra vida ciudadana. De ellos, el conocimiento se erige en la actualidad como un capital central para el desarrollo de nuestros países y como requisito indispensable para el ejercicio de la ciudadanía.

Desde una perspectiva que intenta comprender el papel que cumple el conocimiento en la construcción de la ciudadanía, más que saber cuáles conocimientos adquiere o no adquiere el estudiantado, o si obtiene o no los que le sirven para su formación ciudadana, interesa comprender la compleja red de relaciones que se construyen en torno al conocimiento y que condicionarán la actuación cívica de estas y estos adolescentes.

Las corrientes reproductivistas de la sociología de la educación han dado cuenta, de manera categórica,² de cómo la escuela contribuye a reproducir el sistema en sus múltiples dimensiones, cómo el conocimiento es distribuido de manera desigual en el sistema educativo y cómo el capital cultural de una nación es transmitido desde perspectivas de dominación (clasistas, etnocéntricas, handikapistas, sexistas, etcétera). Nuestra entrada a la revisión del papel del conocimiento se ha orientado a focalizar la atención en la calidad y estatus del conocimiento que se imparte en el MAJS y en las relaciones que se construyen en torno a él.

En el proceso de escolarización no solo se construyen conocimientos; además, se desarrolla una forma de percepción de las relaciones entre sí misma y sí mismo y el conocimiento, entre conocimiento y verdad, entre realidad y conocimiento, entre aprendizaje y conocimiento, entre poder y conocimiento. Las y los estudiantes procesan información acerca de cómo se aprende, quién sabe y quién no sabe, cómo se demuestra que se sabe, de dónde proviene el conocimiento, qué valor se asignan a los aportes del y de la aprendiz, quién tiene capacidad de aprender y quién no, qué papel cumplen el o la aprendiz en el aprendizaje, cómo se relaciona el conocimiento con la realidad, cuál es la utilidad del conocimiento, qué conocimientos son válidos y cuáles no, etcétera.

2 Revisar Bourdieu, Passeron, Establet y Baudelot en Francia; Willis, Bowles, Gintis, Davies en Gran Bretaña; Giroux, Apple, Aranowitz en los Estados Unidos.

Producto de este procesamiento que fluye por sus propios canales, la o el sujeto adolescente se constituye o no, se reconoce o no, como un sujeto cognoscente, como un sujeto con capacidad para discernir y manejar información, como un sujeto competente que hace uso de sus saberes para enfrentarse a la vida social y cultural, como un ciudadano o una ciudadana capaz de analizar, evaluar y criticar la información que recibe para participar en el espacio público.

Lo que nos ha mostrado esta investigación es una crónica del fracaso de un centro educativo en la formación académica de las y los estudiantes, y la imposibilidad de que aquello que aprenden en las aulas durante 11 años de escolarización pueda ser útil para su vida como ciudadanas y ciudadanos. Tan categórica afirmación no arremete contra el MAJS, sino se arriesga a atribuir gran peso de la responsabilidad a un sistema educativo que ha contemplado con pasividad cómo la escuela pública ha llegado a deteriorarse hasta niveles como el que se presenta en esta etnografía.

No deja de ser terriblemente duro el hecho de que el profesorado sienta que se esfuerza, que se entrega, que se sacrifica. Y, efectivamente, es posible ver que hay docentes que hacen todo lo que está a su alcance para revertir una situación de la que ellas y ellos, hasta cierto punto, son conscientes: que el alumnado no aprende. Preparan sus clases, prueban nuevas metodologías, elaboran materiales. Algunos y algunas tienen éxito relativo, pero son tan grandes los déficits con los que llega el estudiantado hasta sus clases, que es poco lo que se puede lograr.

Lamentablemente, las conclusiones a las que arriba el profesorado a partir de esta constatación, de que las chicas y los chicos no aprenden, no ayudan a cambiar la realidad. Lo que ocurre en el MAJS da cuenta de un extraño proceso de desviación que ha ocurrido con un gran sector del profesorado en su comprensión de los procesos educativos, un proceso por el cual entiende que la enseñanza y el aprendizaje se encuentran desarticulados. Desde esta perspectiva, uno o una puede creer ser un excelente docente y enseñar muy bien, pero su impacto en los aprendizajes del alumnado es quizá prácticamente inexistente. Este resultado, que en cualquier país del mundo revelaría, sin ningún atenuante, la precaria calidad profesional del profesorado, en nuestro peculiar contexto no determina nada con respecto a la calidad profesional. Por el contrario, las explicaciones ante estos hechos se desvían hacia aquellos factores externos al colegio que resultan inmanejables: la pobreza que ocasiona problemas de nutrición, la falta de cultura de las familias que no apoyan, el trabajo que realiza el estudiantado, la influencia “negativa” de los medios

de comunicación, el abandono familiar, los cambios producidos en los y las adolescentes de hoy, el pandillaje, etcétera.

En otras palabras, para explicar el fracaso de la escuela, el profesorado recurre a argumentos que conciernen al espacio extraescolar. No reconoce, salvo algunas excepciones, el papel que juega la misma escuela en el proceso educativo. Sin lugar a dudas, existen una serie de factores extraescolares que afectan el proceso educativo, pero los problemas que han aparecido en esta etnografía son, fundamentalmente, las enormes deficiencias de las y los docentes para la enseñanza y el precario conocimiento de sus disciplinas. Estos dos factores, centrales para la educación, no son tomados en cuenta. ¿Por qué? ¿Por qué un colegio que, año a año, ve indicadores de rendimiento escolar tan bajos, no toma medidas para salir de ese hoyo? ¿Por qué las reuniones de docentes no se ocupan de tratar este problema? ¿Qué ocurre en una institución educativa para que pueda pasar por alto aquello que le da sentido a su existencia? ¿Qué pasa con las autoridades del sector para quienes el fracaso escolar parece ser solo una cuestión de estadística?

Las voces y actuaciones del MAJS revelan varias cosas. Por un lado, una fuerte dosis de discriminación hacia un alumnado de extracción popular al que se le atribuye prejuiciosamente incapacidad para el aprendizaje y por el que no vale la pena esforzarse tanto. Esa supuesta incapacidad y minusvaloración se traduce, en la práctica, en un nivel de expectativas muy bajo en relación con su rendimiento, en una dosificación extrema de los contenidos de enseñanza, en un “hacer tiempo” con el pretexto de atender los intereses de alumnas y alumnos, en constantes pérdidas de clase por cualquier razón (una celebración, una charla del Poder Judicial, una campaña de salud, una invitación externa, una actividad “artística” ofrecida por una Iglesia evangélica, un simulacro de sismo).

Esa famosa y reiterada expresión de “ser nada” también muestra el rechazo del profesorado hacia un sector del que necesita diferenciarse: los pobres, los ambulantes, los campesinos, los indios, los excluidos. Las interacciones en el aula también revelan las preferencias docentes por la procedencia social, la apariencia mestiza y blanca o los hábitos urbanos de su alumnado.

Por otro lado, el trabajo de un sector docente revela apatía, desgano, desinterés. Solo en pocos casos se advierte el espíritu vocacional, la pasión por lo que se hace, la entrega. No aparece un motor colectivo que anime al trabajo. Por el contrario, trasciende un clima de hostilidad del que el alumnado no es ajeno.

El profesorado no se siente ni responsable ni obligado a rendir cuentas sobre la eficacia de su desempeño profesional. La responsabilidad de aprobar está en el alumno o la alumna. No se advierte un compromiso por los resultados de su intervención, lo cual señala un decaimiento de la ética profesional del o de la docente.

Y, finalmente, también se advierten grandes debilidades en las competencias profesionales. Un porcentaje importante de los maestros y de las maestras del MAJS revela serias dificultades tanto en materia metodológica como en materia académica. Producto de ello es la inconsistencia del conocimiento que se ofrece al alumnado. Y los chicos y chicas, en menor o mayor grado, advierten las deficiencias de la educación que se le ofrece en su centro educativo.

A pesar de las excepciones de docentes buenos y otras y otros bien intencionados, en este contexto educativo institucional, ¿qué conocimiento se puede ofrecer y qué relación con el conocimiento construirá el alumnado?

Un problema central que ha emergido de las observaciones de aula se relaciona con el estatus epistemológico del conocimiento escolarizado que se transmite en el MAJS. ¿Hasta qué punto puede llamarse conocimiento a una versión superficial, simplificada, parcial, equivocada o tergiversada del saber? ¿Cómo puede construirse saber cuando hay maestros y maestras que no dominan la materia que enseñan? Las propias y los propios docentes están atrapados en los pseudoconocimientos que adquirieron en sus centros de formación inicial y que ahora repiten en sus aulas. ¿Qué imagen del conocimiento se llevan las chicas y los chicos cuando reconocen como buenos docentes a quienes, a pesar de las incoherencias enormes en su discurso, se expresan con seguridad y aplomo haciendo gala de palabras extrañas?

No es difícil deducir que no se adquiere conocimientos. Lo difícil es aceptar que atribuyan una categoría de conocimiento a cosas que se dicen con cierta envoltura lingüística atractiva e intraducible, pero que carece de significado. Lo difícil es que estos y estas adolescentes no tengan posibilidades de discernir entre lo que es y no es conocimiento, lo cual, desde cualquier dimensión importante de la vida humana, es terrible. Los condena a una dependencia de terceros que se adjudican la verdad y el conocimiento de las cosas. En el colegio no logran adquirir formatos básicos que les permitan reconocer un conocimiento científico, filosófico, político, artístico o religioso. Serán las nuevas víctimas de los encantadores de serpientes, de los fundamentalismos políticos y religiosos, de la corrupción y el clientelaje.

Estos y estas adolescentes y jóvenes ayacuchanos han aprendido en el MAJS que el conocimiento siempre es transmitido por otras personas, especialistas, depositarios del saber o, en su defecto, por los libros. No confiarán en ellos y ellas como productores de saber, porque no han tenido la experiencia de construir sus conocimientos, de descubrir, de indagar, de crear. El “conocimiento” les ha llegado siempre desde fuera y encapsulado en una frase, un concepto, una idea que hay que repetir para un examen. Se les ha despojado de la capacidad de aprender. No confían en sus posibilidades de acceder al conocimiento. Quieren estudiar en la universidad, pero solo uno o dos de cada promoción (como ocurrió en 1999 y 2000) ingresará.

Y, por supuesto, no tendrán consciencia de que el pensar es parte del aprender; y de que el conocimiento es válido en la medida en que entra a un circuito de relaciones llamado pensamiento que le da sentido y valor, que lo somete a crítica, que lo enriquece y que lo hace suyo. Y el pensamiento está en el corazón de la actuación ciudadana. Aquel pensamiento que surge de cada quien, pero que es puesto en mesa para el intercambio, el diálogo, la discusión, el acuerdo o el disentimiento con el fin de buscar respuestas o construir proyectos de interés común.

Las preguntas que al final quedan, porque siempre son más las preguntas que las respuestas, no son cuál es el futuro ciudadano de estas chicas y chicos. Esa interrogante daría lugar solo a conjeturas, y aunque las conjeturas son importantes, pueden formularse en otro lugar y, mejor, discutirse con otros y otras. Las preguntas finales que quedan, decíamos, son: ¿Cómo es posible que algo así como lo descrito en esta etnografía ocurra en un colegio (posiblemente en muchísimos más) en una sociedad cualquiera (ya no democrática sino en cualquiera)? ¿Qué lugar le dejamos a la gente pobre de este país cuando la entidad destinada a entregar el acervo cultural lo excluye del acceso al conocimiento, le niega este derecho, contradiciendo su propia misión? ¿Ha perdido la escuela pública su sentido más esencial? ¿Cómo nos hacemos responsables, como país, de que los colegios sirvan, simplemente, para lo que están hechos: educar?

Afortunadamente, las y los adolescentes de hoy no están atrapados en las redes institucionales de los colegios, cual prisioneros. Se afirman y se abren a diferentes tipos de espacios, aceptables o inaceptables para el punto de vista adulto, enriqueciendo o empobreciendo su experiencia de vida y sus saberes. De esa posibilidad de acceso a otros espacios, mensajes y estímulos también dependerá que su identidad como ciudadanas y ciudadanos se potencie o no; de eso y de su capacidad para afirmar su autonomía y vínculos saludables con las demás personas.

A partir de la recuperación de las voces de las y los protagonistas del colegio, observando los escenarios y actuaciones cotidianas dentro y fuera del aula, tomándole el pulso a esta vieja institución llamada escuela, hemos reconstruido el estado en que las condiciones de formación ciudadana se dan en el día a día. El resultado nos entrega una imagen en la que hemos tratado de capturar lo esencial. El filtro de la lente no ha impedido que la subjetividad del investigador entre a escena. Tampoco ha pretendido hacerlo. Es parte del sentido de una investigación de esta naturaleza.

Esta imagen final no deja de ser impresionante. No se puede evitar una sensación de desazón y alarma. Sin embargo, también aparece una esperanza y una confianza en las posibilidades de transformación que aporta el factor humano. Son pocos, pero allí están los intentos de un conjunto de docentes que pretenden cruzar a la otra orilla. Son pocos, pero su protagonismo los hace visibles. Su estilo marca la diferencia y nos hace volver a mirar la institución ya no como un conglomerado de estructuras sociales sedimentadas de manera inerte, sino como una suma de interacciones que operan sobre las estructuras, removiéndolas, cincelándolas, cambiándolas a un ritmo y con efectos que no deben pasar por alto. Las nuevas relaciones sociales que estas profesoras y profesores van generando son el motor y la posibilidad para una nueva escuela, porque crean una nueva realidad, una otra realidad que convive con lo antiguo, con lo decadente; pero que es impulsada con energía, optimismo y confianza. Igualmente, la presencia de individualidades afirmativas del lado de las y los estudiantes nos confronta con la complejidad de los condicionamientos y su imposibilidad de determinar mecánicamente a las personas. La oposición y la resistencia del alumnado circulan con su propia dinámica por el colegio, mostrando las debilidades del sistema escolar y presionando para el cambio.

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, Gerald R., Thomas P. GULLOTTA y Raymond MONTEMAYOR
1992 *Adolescent Identity Formation*. Newbury Park: Sage Publications.

ADORNO, T. W. *et al.*
1965 *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Proyección.

AMORÓS, Cecilia
1997 *Tiempo de feminismo*. Madrid: Cátedra.

ANSIÓN, Juan
1992 *La escuela en tiempos de guerra*. Lima: Centro de Estudios y Acción para la Paz / TAREA.

ARENDT, Hannah
1974 *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
1996 *La condición humana*. Prólogo de Manuel Cruz. Barcelona: Paidós.

ASOCIACIÓN AMERICANA DE MUJERES UNIVERSITARIAS
1995 *Cómo las escuelas estafan a las niñas*. Washington, D. C.: Wellesley College Center for Research on Women.

ASTOLFI, J. P.
1997 *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

BALL, Stephen
1987 *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

BAUDRILLARD, Jean

1995 *Cultura y simulacro*. s.l.: Haivós.

BEILLEROT, J. y otros

1998 *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

BERGER, Peter L. y Thomas LUCKMAN

1980 *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.

BOBBIO, Norberto

1985 *Liberalismo y democracia*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

1991 *El tiempo de los derechos*. Madrid: Fundación Sistema.

BOLÍVAR, A.

1996 "Cultura escolar y cambio curricular". En *Bordón. Revista de Pedagogía*, volumen 48, n.º 2, pp. 169-177. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON

1964 *La reproducción*. Madrid: LAIA, 1981.

1995 *Le héritiers*. París: Editions de Minuit, citado por Coulo.

BRIONES, G.

1998 *La investigación en el aula y en la escuela. Módulo 2. Formación de docentes en investigación educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

BROD, H. y M. KAUFMAN (editores)

1994 *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks: Sage Publications.

CÁCERES, Eduardo, Nicolás LYNCH y Pepi PATRÓN

1996 *Educación y ciudadanía: Propuestas de política*. Lima: Foro Educativo.

CARRILLO, R. y E. LEÓN

1998 *De la escuela mixta a la escuela coeducadora*. Fascículos I y II. Lima: TAREA.

CEPAL-UNESCO

1992 *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.

CONNELL, R.

1997 *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

- COULON, A.
1995 *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- CUBA, Severo. y Liliam HIDALGO
1999 *Construyendo la nueva escuela*. Lima: TAREA.
- CYERT, Richard M.
1994 *A Behavioral Theory of the Firm*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs / Prentice Hall, citado en BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- DAHL, R.
1992 *La democracia y sus críticas*. Barcelona: Paidós.
- DELORS, J.
1996 *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / Ediciones UNESCO.
- DEWEY, John
1967 *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, Emile
1976 *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- ENCINAS, J. E.
1987 *La escuela 811*. Lima: CIDE.
- ESPINO, G.
1997 *Educación y ciudadanía: Propuestas y experiencias*. Lima: TAREA.
- GARDNER, H.
1997 *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, C.
1996 *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, Henry
1997 *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós.
1993 *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- GOETZ, Judith y Margaret LECOMPTE
1998 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

HAMMERSLEY, Martyn y Paul ATKINSON

1994 *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

HOBBS, T.

1993 *El ciudadano*. Madrid: Debate/CSIC.

IGUIÑIZ, M. y C. DUEÑAS

1998 *Dos miradas a la gestión de la escuela pública*. Lima: TAREA.

KYMLICKA, W.

1996 *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

FAINHOLC, B.

1997 *Hacia una escuela no sexista*. Buenos Aires: Aique.

FOUCAULT, M.

1986 *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

1992 *La microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

1989a *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós Ibérica.

1989b *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.

FROMM, Erich

1984 *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H.

1997 *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.

GEERTZ, Clifford

1996 *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

HAMMERSLEY, M. y A. B. ATKINSON

1994 *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

HEATER, D.

1990 *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. Singapur: Longman Inc.

HOYOS, G y A. URIBE (compiladores)

1998 *Convergencia entre ética y política*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

LEÓN, E.

1997 *Educación ciudadana. Un asunto de política educativa*. Lima: TAREA.

2001 *Por una perspectiva de educación ciudadana. Enfoque general y curricular*. Lima: TAREA.

2001 *De la escuela mixta a la escuela coeducadora*. Fascículo III. Lima: TAREA.

JACOBS, Mónica, Eliana MORY y Odette VÉLEZ

2000 *Ética y política*. Lima: UPC.

KIMMEL, M.

1994 "Masculinity as Homophobia", en Brod y Kaufman (editores). *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks: Sage Publications.

KYMLICKA, W.

1996 *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ, Sinesio

1997 *Ciudadanos reales e imaginarios*. Lima: IDS.

LÓPEZ, Gabriela

1984 *La cultura escolar, ¿responsable del fracaso escolar?* Santiago de Chile: PIIE.

LÓPEZ SÁENZ, M.^a del Carmen

1998 "Fenomenología, mundo de la vida y educación". *Aprender a pensar* nn.º 17-18.

LUHMANN, N.

1996 "Confianza". *Anthropos*. Méjico: Universidad Iberoamericana.

MAGDENZO, A.

1996 *Currículo y modernidad*. Santafé de Bogotá: PIIE / Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Galán.

MILLER, David y Michael WALZER (compiladores)

1996 *Pluralismo, justicia e igualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

1997 *Nueva propuesta del sistema educativo peruano*. Lima: Ministerio de Educación.

MONTOYA, Rodrigo

1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES / Mosca Azul Editores.

MOUFFE, Ch.

1999 *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.

MOSCOVICI, Serge

1975 *La sociedad contra natura*. Méjico. Siglo Veintiuno.

MUÑOZ, F.

1992 "Observando el aula: La etnografía y la investigación educativa". *Debates en Sociología* n.º 17. Lima. PUCP.

PALACIOS, M.

1997 *¿De qué educación ciudadana hablamos?* Lima: TAREA.

PARRA, Rodrigo

1996 "La escuela vacía: Enseñar en ciudad Bolívar". En *La escuela urbana*. Bogotá: FES / Fundación Restrepo.

PÉREZ SERRANO, G. (coordinador)

2000 *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.

PETTIT, Phillip

1999 *Republicanism: Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.

QUIROGA, Hugo y otros (compiladores)

1999 *Filosofías de la ciudadanía*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

RABASA, E.

1994 *De súbditos a ciudadanos: Sentido y razón de la participación política*. Méjico: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

ROCKWELL, Elsie

1980 "La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa". (Mimeo). México: DIE-IPN.

RODRÍGUEZ RABANAL, C.

1995 *La violencia de las horas*. Caracas: Nueva Sociedad.

RODRÍGUEZ, M.

1997 *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

RUDDUCK, J.

1994 "Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas". En J. F. Angulo y N. Blanco (coordinadores). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 385-393.

SANDEL, Michel J.

1994 *Liberalism and the Limits of Justice*. Nueva York: Cambridge University Press.

SANTOS, M. A.

1994 *Entre bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.

SPLITTER, L. y A. SHARP

1996 *La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

STONE, M. (compilador)

1999 *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

TAYLOR, C.

1993 *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

TEDESCO, J. C.

1987 *El desafío educativo*. Buenos Aires: Grupo Editorial Latinoamericano.

THIEBAUT, C.

1998 *Vindicación del ciudadano*. Barcelona: Paidós.

TOURAINÉ, A.

1995 *¿Qué es la democracia?* Méjico: Fondo de Cultura Económica.

VALENZUELA, E.

1992 *Los nuevos ciudadanos. La cultura de los estudiantes secundarios: Un análisis de casos*. Santiago de Chile: CIDE. Documento de discusión n.º 1.

WOODS, P.

1987 *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

YOUNG, I. M.

1996 “Vida política y diferencia de grupo: Una crítica de la idea de ciudadanía universal”, en Carmen Castells. *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Algunas publicaciones del autor realizadas por TAREA:

- *Con el debido respeto a las diferencias. Fascículos para trabajar la discriminación cultural a través del currículo escolar, 1° de Secundaria.* Lima: Tarea, 1997. 39 pp.
- *Con el debido respeto a las diferencias. Fascículos para trabajar la discriminación cultural a través del currículo escolar, 2° de Secundaria.* [Coautora: Francesca Uccelli Labarthe]. Lima: Tarea, 1997. 40 pp.
- *Educación ciudadana: un asunto de política educativa.* Lima: Tarea, 1997. 39 pp.
- *De la escuela mixta a la escuela coeducadora. Fascículo 1, Descubriendo el género en mi vida.* [Coautora: Rita Carrillo Montenegro]. Lima: Tarea, 1998. 117 pp.
- *De la escuela mixta a la escuela coeducadora. Fascículo 2, Descubriendo el género en la escuela.* [Coautora: Rita Carrillo Montenegro]. Lima: Tarea, 1998. 106 pp.
- *Vive la literatura vive tu identidad. Programa de animación y acompañamiento a la lectura.* Lima: Terre des hommes y Tarea, 1998 67 pp.
- *De la escuela mixta a la escuela coeducadora. Fascículo 3, Descubriendo pistas para una pedagogía coeducadora.* Lima: Tarea, 2001. 123 pp.
- *Por una perspectiva de educación ciudadana. Enfoque general y curricular. Propuesta para la Educación Secundaria.* Lima: Tarea, 2001. 98 pp.
- *La educación ciudadana en el área de Ciencia, Tecnología y Ambiente. Propuesta para la Educación Secundaria.* Lima: Tarea, 2001. 75 pp.
- *Cultura escolar & Ciudadanía. Investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima.* [Coautora: María Andrea Staeheli Tortosa]. Lima: Tarea, 2001. 421 pp.
- *Docencia, interculturalidad y Educación Inicial. Prácticas docentes de Educación Intercultural Bilingüe en Educación Inicial en contextos andinos y amazónicos.* Lima: MINEDU y Tarea, 2014. 348 pp.
- *Yapatera. Afirmación afroperuana, Educación Inicial y horizonte posible.* Lima: Tarea, 2014. 144 pp.

Casi después de catorce años, TAREA vuelve a publicar el estudio de Eduardo León Zamora: “Condiciones reales de construcción de ciudadanía en una escuela pública del Perú”, con la que se graduó, con Distinción Máxima, como magister en Investigación Educativa en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) de Santiago de Chile. En la primera publicación su investigación, de carácter etnográfico, apareció en una versión reducida, junto a otro estudio, bajo el título común de “Cultura Escolar y Ciudadanía”. Hoy, la publicamos de manera íntegra en versión digital bajo el título “Escuela sin ciudadan@s, sociedad sin democracia”.

Esta nueva publicación obedece a varias razones importantes. La primera tiene que ver con la vigencia del estudio a pesar del tiempo transcurrido. En efecto, las condiciones en que se forma a las y los adolescentes como ciudadanas y ciudadanos en los colegios públicos parecen no haber cambiado mucho. Las instituciones educativas siguen teniendo el desafío de transformarse y convertirse en espacios auténticos de construcción de democracia. Su fracaso en ese propósito ha hecho aparecer los problemas que presenta este estudio y que, hoy, tienen un carácter crónico y ponen en duda la importancia de la escuela en nuestra sociedad.

La etnografía de León nos aleja un tanto de las preocupaciones por el rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales de las que nos ocupamos excesivamente en estos tiempos; y nos obligan a prestar atención a las cuestiones centrales de la formación humana en una institución educativa.

tarea

Brot
für die Welt

LED SERVICIO DE
LIECHTENSTEIN
PARA EL DESARROLLO

