

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU

Facultad de Ciencias Sociales



"Los niños también se dan cuenta"

Imagen de la violencia, el terrorismo y la política desde
los niños de Collique

Tesis para optar el Título de Licenciada en Antropología

Patricia Ames Ramello

Lima, Febrero de 1996

*A mis padres,
profundos hacedores,
todo el cariño*





*“¿Qué es la Esperanza?
Es la sospecha de que
la abrumadora brutalidad
de hechos que nos agobian
y nos reprimen
no es la última palabra”*

R.A. Alves

SUMARIO

INTRODUCCION	1
CAPITULO 1.	
OBJETO DE ESTUDIO Y METODOLOGIA DE INVESTIGACION	8
1.1. Objeto de estudio	8
1.2. Metodología de la Investigación	10
1.2.1. Consideraciones generales	10
1.2.2. Recolección de datos generales	11
1.2.3. Características de la población investigada	12
1.2.4. El concepto de violencia y la presencia de su dimensión política - Los dibujos	13
1.2.5. La imagen de la violencia política - Entrevistas semiestructuradas	14
1.2.5.1. Tópicos considerados	15
1.2.5.2. Técnicas complementarias	15
1.2.5.3. Selección de entrevistados	17
1.2.6. Poder y autoridad en el ámbito educativo	19
CAPITULO 2.	
LA ZONA DE ESTUDIO Y LA POBLACIÓN	20
2.1. La zona	20
2.1.1. Localización y Formación	20
2.1.1.1. El distrito	20
2.1.1.2. El lugar	24
2.1.2. Características generales de la zona	26
2.1.2.1. Población	26
2.1.2.2. Servicios y Vivienda	28
2.1.2.3. Organización	31
2.1.3. El Centro Educativo	32
2.1.3.1. Formación	33
2.1.3.2. Infraestructura y servicios	33
2.1.3.3. La institución: Fe y Alegría	34
2.2. Los niños	36
2.2.1. Información sociodemográfica	36
2.2.1.1. Sexo, edad y lugar de nacimiento	36
2.2.1.2. Procedencia de los padres	37
2.2.1.3. Familia y Vivienda	40

2.2.1.4. Ocupación y nivel de instrucción de los padres	41
2.2.2. ¿Niños o adolescentes? Perfil de edad del grupo	43
CAPITULO 3.	
LA VIOLENCIA	49
3.1. La Violencia en el Perú 1980-1994	49
3.1.1. La "guerra" interna	50
3.1.2. La violencia política en Collique	56
3.2. Aproximaciones teóricas al concepto de violencia	58
3.2.1. La Violencia como fenómeno social	59
3.2.2. La violencia en los estudios antropológicos	60
3.2.3. Hacia un concepto genérico	65
3.2.4. Hacia una definición operativa	68
3.3. La representación social de la violencia	70
3.3.1. El concepto de imagen	71
3.3.2. Indicadores	72
3.3.2.1. Percepción de la violencia política	72
3.3.2.2. Actitud ante la violencia política	73
3.4. Escuela y violencia	74
3.4.1. El papel del sistema educativo	74
3.4.2. Autoridad y poder en la escuela	77
CAPITULO 4.	
IMAGEN DE LA VIOLENCIA POLITICA	85
4.1. Percepción de la violencia	85
4.1.1. Violencia familiar	86
4.1.2. Violencia en las relaciones interpersonales	87
4.1.3. Violencia delincuencia	89
4.1.4. Otros tipos	91
4.1.5. El niño y la violencia	91
4.1.6. El niño como víctima	93
4.1.6. De agredido a agresor: violencia en las barras	93
4.2. La Violencia política	97
4.2.1. Presencia de la Violencia política en los dibujos	97
4.2.2. La violencia política en el contexto de la problemática nacional	98
4.2.3. Percepción de la violencia política	100
4.2.4. Los medios de comunicación y la violencia política	102

4.3. Actores de la violencia política	105
4.3.1. El "Terrorismo"	105
4.3.2. El "Presidente"	113
4.2.3. La sociedad civil ()	124
4.4. Imagen de la violencia política	125
CAPITULO 5.	
LA VISION DEL AMBITO POLITICO	129
5.1. La imagen desde una perspectiva dinámica	130
5.1.1. Cambios en la representación social de la violencia política	130
5.1.2. Cambios en la imagen de los grupos subversivos	131
5.2. La visión del ámbito político	133
5.2.1. ¿Violencia eficaz = violencia legítima?	133
5.2.2. La imagen de la autoridad	142
5.2.3. La pasividad de la sociedad civil	146
CONCLUSIONES	150
BIBLIOGRAFIA	154
ANEXOS	166
1. Anexo Metodológico	
2. Historias sobre las láminas presentadas	
3. Dibujos sobre la violencia	
4. Dibujos de los entrevistados	

INTRODUCCION

Durante los últimos 15 años, el Perú ha vivido una de las crisis económicas, políticas y sociales más agudas de su historia. La violencia ha invadido y alterado distintos ámbitos de la vida cotidiana. En especial la violencia política se ha manifestado en forma generalizada, afectando de una u otra manera a todos los miembros de la sociedad peruana. Un sector particularmente importante de la misma, tanto por su presencia masiva en términos estadísticos como por su trascendencia a nivel social, es sin duda, sus niños, que no en vano han sido llamados en diversas oportunidades los "hijos de la guerra".

Cómo han vivido ellos este proceso, en el cual han nacido y crecido, qué repercusiones ha tenido en su visión del mundo y de la sociedad de la cuál forman parte, cómo perciben y se explican el contexto particularmente violento en el que les ha tocado vivir son algunas de las preguntas que guían esta investigación. Y es que si bien la violencia política parece haber decrecido notablemente en los últimos dos años, no es posible dejar de preguntarse por las secuelas que su presencia constante a lo largo de este período ha dejado en esta población, particularmente vulnerable a ella en la medida que su socialización se ha realizado íntegramente en medio de este

contexto.

Los niños peruanos han sido afectados de múltiples formas por esta violencia: muchos (en número aún no determinado, pero por encima del millar) han muerto, ya sea como víctimas accidentales o de modo intencional al ser usados en acciones de guerra; otros han sobrevivido, pero han sido afectados por la muerte o desaparición de familiares y por la pérdida del mundo tal y como ellos lo conocían, al ser este modificado violentamente por el impacto de la guerra. Como señala un documento de COTADENI (Coordinadora de Trabajo por los Derechos del Niño), si bien esto es más dramático para niños en zona de emergencia, "es en realidad una experiencia que afecta a los niños de nuestro país, no sólo por la violencia, que los medios de comunicación propagan y utilizan, sino también por el hecho de que en la vida cotidiana las experiencias de apagones y bombazos se ligan a un deterioro general de las condiciones de vida" (Cedapp, 1991:109)

En efecto, niños de diversos sectores, alejados incluso de las zonas de acción militar (por lo menos en un inicio) no permanecieron ajenos al proceso de violencia política. Sus juegos y vocabulario se poblaron rápidamente de elementos ligados a este proceso. El popular juego de policías y ladrones tomó la variante de policías y "terrucos". Términos como "cochebomba", "balazos", "terroristas", etc. pasan a formar parte de su lenguaje habitual e incluso de su juegos de lenguaje, como se puede notar en una canción, adaptada de un single publicitario, que decía:

"Un cochebomba cada diez minutos
y mil balazos para disparar
todo el Perú que esperaba
la cadena del MRTA"⁽¹⁾

El jugar con estos elementos no dejaba de convertirlos en hechos amenazantes para los niños y más bien muestra que se hallaban conscientes

¹ Recogida en 1994 y cantada por niños de 11 años.

de los fenómenos que poblaban su entorno social.

Por otro lado, como ya indicaba el texto de COTADENI, esta situación se vuelve aún más dura en aquellos sectores que paralelamente veían deteriorarse sus condiciones de vida. Es por ello que esta investigación se plantea al interior de un sector social afectado por este contexto: los niños del sector urbano marginal. La mayoría de ellos han nacido y crecido en el pueblo joven de Collique, lugar donde se realizó el trabajo de campo. Han sido testigos así de la violencia que sacudió el país en medio de condiciones de pobreza y precariedad. Ellos, como tantos otros niños que compartieron estas condiciones, no pudieron dejar de percibir la violencia que los rodeaba, y trataron de explicársela en sus propios términos.

Y es precisamente esa explicación o representación que elaboraron de su entorno social lo que procuro indagar en esta investigación. Ella se concentra particularmente en la visión que tienen los niños de la violencia política, a través de la reconstrucción y el análisis de la imagen que se han formado de ella, es decir, de cómo se la representan socialmente, en su intento por comprender y explicar el entorno que los rodea. A partir de esta imagen además pueden observarse aspectos ligados con la visión del ámbito político en general, que los niños han construido a partir de su particular experiencia.

La **imagen** a la que nos referimos en esta investigación constituye una construcción social, no una mera fotografía de los hechos ⁽²⁾. No involucra únicamente la percepción de un fenómeno determinado, sino que implica una elaboración frente al mismo, una manera de explicarlo y entenderlo y por lo tanto involucra una serie de actitudes frente a él.

En tanto que representación social, la imagen cumple diversas funciones, entre las cuáles cabe destacar la interpretación de la realidad y la orientación de las conductas y relaciones sociales. De ahí la importancia de aproximarnos a estas representaciones, pues constituyen la base de la conducta social de los individuos y orientan sus acciones en diversos

² Aunque incluso las fotografías pueden mostrar la realidad desde ángulos distintos, según la posición que adopte la cámara.

ámbitos. En esta medida, al plantear este estudio, no se trata sólo de una mirada al pasado desde el momento actual. También se trata de indagar por elementos que nos permitan pensar en el futuro.

La investigación se realiza en el marco de la escuela, por constituir éste un espacio de socialización fundamental para los niños, y porque al mismo tiempo, esta institución se vio envuelta en el proceso de cuya imagen nos ocupamos. Al mismo tiempo, la escuela actualmente está marcada por un patrón de relaciones autoritarias y verticales que contribuyen a prolongar el ambiente de violencia en el cuál se desenvuelven los niños. Al socializar determinadas relaciones de poder y autoridad, la escuela tiene un importante rol en la construcción de las representaciones sociales de los niños, y es a la vez un espacio fundamental desde donde pueden gestarse los cambios necesarios para construir una cultura democrática que ofrezca alternativas a la imposición y a la violencia.

* * *

La investigación en la que se basa el presente trabajo se realizó entre los meses de Marzo y Setiembre de 1995, en un colegio nacional Fe y Alegría ubicado en el pueblo joven de Collique (Distrito de Comas, Lima). Durante el tiempo que duró la investigación residí en la zona a fin de conocer más de cerca el entorno inmediato de estos niños. En las primeras semanas del año escolar, trabajé como profesora del mencionado colegio, pero con alumnos de 3o. de secundaria. La investigación propiamente se realizó con alumnos de 1o. de secundaria.

El principal instrumento utilizado en ella fue la entrevista semiestructurada, aplicada a 14 niños de este año, así como dibujos y creación de historias. Adicionalmente se aplicó una ficha demográfica a los niños de las tres secciones de 1er. año (131 niños) y se realizaron dibujos sobre la violencia con todos ellos. La observación participante, dentro y fuera del colegio fue una técnica de uso constante. Finalmente se realizaron observaciones de aula al interior de una de las secciones. La metodología de la investigación se presenta en detalle en el capítulo uno, a fin de mostrar las

técnicas empleadas y su adaptación a la población escogida.

En el capítulo dos se describen las principales características del lugar en el que se realizó la investigación, así como de los niños con los que se trabajó, especialmente en relación a variables sociodemográficas y características propias de su grupo de edad.

Tras presentar el panorama de violencia política vivido en el Perú durante el período que nos ocupa, así como sus manifestaciones en la zona, en el capítulo tres se aborda la reflexión teórica en torno al concepto de violencia a fin de construir una definición operativa que señale con claridad el carácter del fenómeno del cuál nos ocupamos. Asimismo se define el concepto de imagen como representación social y se señalan los indicadores que permiten determinar su presencia. Finalmente se incluyen algunas consideraciones teóricas en relación al marco en el que se realiza la investigación, la escuela, para determinar la importancia de su elección y se concluye presentando algunas observaciones específicas sobre las relaciones de poder y autoridad al interior del colegio .

El capítulo cuatro se inicia con la presentación de la percepción de la violencia, en sus diversas manifestaciones, en base a los dibujos realizados en las tres secciones que componen el 1er. año de secundaria, para luego pasar a la percepción de la violencia política que revelan tanto los dibujos como las entrevistas, la posición que ocupa en el contexto de la problemática nacional y el papel de los medios de comunicación en su difusión.

Posteriormente inicio la reconstrucción de la imagen de la violencia política a partir de los actores involucrados a fin de construir una imagen global del fenómeno.

Finalmente, en el último capítulo, tras indicar el carácter dinámico en la construcción de la imagen, exploro algunos elementos que esta imagen revela en torno a la visión del ámbito político, referidos a la violencia desde el Estado, la imagen de autoridad y la pasividad de la sociedad civil.

Antes de finalizar esta introducción quisiera agradecer a las personas que han contribuido con su valioso apoyo a la realización de este

trabajo. Debo empezar diciendo que sin la acogida de la comunidad educativa en la cuál se realizó la investigación, ésta no hubiera sido posible. Durante el tiempo que permanecí en el colegio la colaboración y amistad de profesores, personal administrativo, directivo y de servicio, así como de muchos alumnos, fueron constantes. La lista de nombres es larga, pero a todos ellos quisiera agradecer por su apoyo, y por la calidez con que me permitieron ser partícipe de la vida cotidiana del colegio.

En especial quisiera mencionar a Haydé Coloma, directora del centro educativo, por su confianza y apoyo constantes ; a Rita Carrillo, por su ayuda y excepcional amistad que me permitieron resolver los detalles prácticos de mi inserción en el colegio y comprender mejor su funcionamiento. Y en la persona de ambas, a todos los profesores que, como ellas, diariamente se esfuerzan por dar lo mejor de sí al realizar su labor educativa.

También quisiera agradecer a Juan Ansión, asesor de esta tesis, por la paciencia y el apoyo con los que ha seguido todo el proceso y por el impulso necesario para concretarlo en este documento.

A los profesores que en las distintas etapas del trabajo han aportado con sus comentarios y a la Facultad de Ciencias Sociales que premió en 1993 el diseño de investigación sobre el que se basa esta tesis, haciendo posible su ejecución.

En las primeras etapas de diseño y formulación de la investigación, la paciencia y entrañable ayuda de Juan Carlos Carrillo fue especialmente importante.

Igualmente quisiera mencionar a los amigos y compañeros que con su interés, sus comentarios y su amistad me permitieron enfrentar las dudas y los obstáculos que se fueron presentando a lo largo del camino, especialmente a Francesca Uccelli por todo ello y por compartir la inquietud de esta búsqueda.

A mi familia, que a lo largo de este tiempo me ha brindado el apoyo, la comprensión y la confianza necesarias para llevar adelante este trabajo, le agradezco de un modo especial.

Finalmente, debo agradecer el valor y la confianza de los niños que respondieron mis preguntas sobre un tema tan difícil y doloroso como puede ser la violencia en que hemos vivido durante los últimos años. Hacia ellos, hacia sus esperanzas, quisiera dirigir mis propias respuestas.

CAPITULO 1

OBJETO DE ESTUDIO Y METODOLOGIA DE INVESTIGACION

La violencia política es un tema aún difícil de abordar, pues genera a su alrededor temores o suspicacias debido al carácter de la misma. En especial al tratarse de niños debía buscarse una forma adecuada de introducir el tema. Por ello en este primer capítulo expongo de modo muy concreto el objeto de estudio de la presente investigación y, en forma más detallada, la metodología implementada para realizarla.

Como ya indiqué en la introducción, esta investigación se realizó entre Marzo y Setiembre de 1995, en un colegio nacional de Fe y Alegría, en el pueblo joven de Collique. Durante esos meses residí en el lugar y participé de la vida escolar, primero como profesora y luego como investigadora. Durante el resto del año seguí visitando esporádicamente el colegio, con lo cuál pude tener una visión global de su funcionamiento a lo largo de todo el período escolar anual.

La investigación se centra de esta manera en la imagen de la violencia política que presentan un grupo de niños pertenecientes al sector urbano-marginal, específicamente el pueblo joven en mención. Desarrollaré más las características de la zona y de los niños con los que se trabajó en el siguiente capítulo, después de presentar el objeto de estudio que nos ocupa y la metodología aplicada.

1.1. OBJETO DE ESTUDIO

Esta investigación busca esbozar las representaciones sociales de los niños respecto al proceso de Violencia Política durante el cuál han nacido y crecido. Es decir, lo que piensan sobre el contexto particular en el que han vivido y en el que se han socializado, en un intento por aproximarnos al

impacto que éste ha tenido en ellos.

Este tema, a pesar de su importancia, ha sido escasamente estudiado (³). Sin embargo es de gran relevancia, puesto que conocer las representaciones sociales de estos niños, sus modos de pensar y explicarse la situación de violencia nos permite acceder a las bases de su conducta social, a sus actitudes, al bagaje con el que enfrentan su relación con los demás y con las instituciones de poder, pues es referido a ellas que se da el proceso que nos incumbe.

Así, se define como objeto de estudio **la imagen** (entendida como representación social) que **del proceso de violencia política tienen los niños de un sector urbano marginal que han vivido y crecido en medio de esa realidad**. La imagen constituye una construcción social, no es sólo una visión o percepción del fenómeno, sino que implica una elaboración al respecto, una manera de explicarlo y entenderlo, y por lo tanto incorpora en sí una serie de actitudes frente a él.

Por otro lado, esta investigación se planteó en el marco de la escuela, por su importante rol en la socialización de la población escogida, especialmente en cuanto a la socialización de relaciones de poder y autoridad. Qué posibles relaciones existen entre la vivencia de éstas en el ámbito escolar y su proyección en el ámbito político es una pregunta que también se planteaba al elegir este marco para la investigación (⁴). Asimismo, se consideró como un contexto adecuado para aproximarnos al papel que está cumpliendo la escuela en relación a una población marcada

³ Entre otros trabajos que se han ocupado del tema, podemos mencionar los del CEDAPP Infancia y Violencia 1 y 2 (1991 y 1994 respectivamente); el informe de investigación de CEDAPP y TAREA sobre "Percepción de la violencia en un grupo de niños de Huancayo, Ayacucho, Cerro de Pasco y Lima" (1993); a Granda Oré, Juan Los pequeños zorros. Relatos orales de niños ayacuchanos (1993); Los niños de la guerra, que reúne trabajos del Seminario Violencia, Familia y Niño (1986); desde la perspectiva psicoanalítica, la memoria de bachillerato de Northcote, Carmen "Violencia política y su expresión en el proceso psicoterapéutico con un grupo de niños" (1989); y en el marco del sistema educativo el trabajo de Ansión, Juan; Del Castillo, Daniel; Piqueras, Manuel y Zegarra, Isaura. La escuela en tiempos de guerra: una mirada a la educación desde la crisis y la violencia (1992)

⁴ Sobre la imagen como representación social y el papel de la escuela se tratará con mayor detenimiento en el capítulo 3.

por la vivencia de un contexto violento.

1.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Consideraciones generales

La metodología de investigación está dividida en dos partes. En un primer momento se perfilaron las características generales de la zona (Collique) y la población a ser investigadas (niños y niñas de 12-14 años que cursan 1er. año de secundaria). En un segundo momento se abordó de manera específica el tema de la violencia política y su imagen en los niños.

En ambas etapas he aplicado en forma constante la observación participante, instalándome en la zona durante todo el tiempo que duró la investigación (Marzo - Setiembre 1995), en una vivienda independiente cercana a la entrada de Collique.

Adicionalmente, durante el mes de Abril y la primera semana de Mayo trabajé como docente en el colegio, dictando los cursos de Historia y Arte para 3er. año de secundaria. Si bien el personal directivo y docente, así como posteriormente los niños, tenían conocimiento de que realizaba una investigación, mi rol de profesora fue de gran ayuda para entablar relaciones tanto con los alumnos como con los profesores y mostrar más comprensible mi presencia en el lugar.

Un colegio también es una microsociedad, con sus propias reglas y roles asignados; ocupar un lugar determinado en su estructura permite una mayor fluidez en el trato con todos sus miembros, eliminando en parte el efecto de extrañeza que todo foráneo produce. Esa posición determinada puede implicar sesgos que alteren la investigación, pero busqué reducirlos, en primer lugar evitando ser profesora de los niños que más tarde entrevistaría, y en segundo lugar presentándoles desde el inicio mi intención de investigar ("conocer" fue el término empleado) sobre sus opiniones en relación a diversos temas.

Las técnicas específicas de recolección de la información se presentan

a continuación en el orden de su realización.

1.2.2. Recolección de datos generales

Conocer las características del entorno en el que viven estos niños era un primer paso fundamental en la investigación. Todo grupo humano se ve influido por el medio social y material en el que se desenvuelve; sin conocer la realidad inmediata de estos niños, la interpretación de sus respuestas se dificulta o puede verse alterada por errores debidos al desconocimiento de los referentes comunes y cotidianos.

Esta fase también comprendió la investigación respecto al desarrollo de la violencia política en la zona, para conocer las manifestaciones concretas de la misma que los niños y la población en general han presenciado.

Para ambos puntos se recurrió a:

1. **Revisión bibliográfica:** La información bibliográfica sobre Comas y Collique es muy limitada, aunque se lograron obtener algunos datos sobre población, historia, servicios y desarrollo urbano de la zona. Para complementar y actualizar algunos datos, recurrí a la Municipalidad de Comas, a las oficinas de Proyección Social y de Promoción Vecinal, pero no pude obtener más que algunas referencias orales y aproximadas sobre las características de la zona. No contaban con materiales impresos (y organizados) en los que se pudiera consultar sobre población, organizaciones de la zona, historia, etc. o en todo caso desconocían donde ubicarlos.

2. **Observación:** El reconocimiento de la zona se basa también en la observación cotidiana y en algunos recorridos especiales, que me permitieron observar los servicios, tipos de viviendas, infraestructura y geografía del lugar.

3. **Entrevistas informales:** Para obtener mayor información sobre las características (servicios, infraestructura, organizaciones populares, etc) de Collique, así como del desarrollo de la violencia política en el lugar, recurrí a conversaciones y entrevistas informales con distintas personas: profesores

del colegio, personal directivo, jefe de la oficina de Promoción Vecinal de la Municipalidad, empleados de la posta médica, el Párroco de Collique y la Presidenta de un Comedor Popular vecino al colegio.

1.2.3. Características de la población investigada

Las características generales de la población específica a ser estudiada (niños de 1o. de secundaria de ambos sexos) se obtuvieron en base a:

1. **Ficha Demográfica:** Se diseñó una ficha que permitiera recoger algunos datos demográficos, así como información sobre la composición y estructura familiar y otros datos de los padres. El formato de la ficha se adaptó para que los niños pudieran llenarla por sí mismos sin mayores dificultades (ver anexo metodológico). Fue aplicada en los tres salones de 1o. de secundaria, en horas de clase, durante la segunda semana de actividades escolares. Para facilitar su aplicación, se colocó un papelógrafo con un modelo en la pizarra en base al cuál se explicó como debía llenarse la ficha. Adicionalmente se indicó que cualquier duda podía preguntarse personalmente.

La dinámica de aplicación se inició con una presentación frente al grupo ⁽⁵⁾, explicando que estaba realizando una investigación sobre las opiniones de los jóvenes en relación a distintos temas, investigación que se realizaría hasta julio de este año y que consistiría en algunas entrevistas y encuestas anónimas, así como observaciones en el aula⁽⁶⁾. Se explicó que sólo por esta vez se consignaría el nombre en la ficha por motivos "técnicos" ⁽⁷⁾, pero que la información no se usaría con sus nombres. Se pidió y agradeció su colaboración de antemano para la realización de la investigación. Todos los niños respondieron la encuesta. Se recogieron un total de 131 fichas.

2. **Revisión de fichas de matrícula:** Las fichas de matrícula del colegio registran algunos de los datos consignados en la Ficha Demográfica.

⁵ Precedida o seguida por una presentación de parte de la profesora del curso.

⁶ También se indicó en la presentación que me hallaba reemplazando a una profesora por algunas semanas (en otro año).

⁷ Efectivamente, era necesario que cada ficha tuviera el nombre del alumno para la posterior selección de los entrevistados.

Algunas fueron comparadas para verificar los datos vertidos por los niños y se agregó su dirección a fin de ubicar de qué zonas provenían y si algunos venían de fuera de Collique.

1.2.4. El concepto de violencia y la presencia de su dimensión política - Los dibujos

Antes de iniciar las entrevistas y a fin de mejorar la guía a ser utilizada, era necesario acercarse a la comprensión del concepto de violencia que manejaban los niños y qué importancia tenía la violencia política específicamente en relación a otros tipos de violencia que experimentaban estos niños.

Para ello, elegí una técnica de aplicación rápida y de gran potencialidad expresiva: el **dibujo**. La aplicación de una encuesta corta hubiera demandado mayor tiempo en su diseño y procesamiento, y la expresión verbal de un concepto relativamente abstracto podía presentarse difícil para los niños. La pregunta sobre el concepto de violencia se incluiría posteriormente en la guía de entrevista.

Así, el procedimiento usado consistió en repartir hojas en blanco a los niños de cada salón en una hora de clase y dar como instrucción el hacer un dibujo sobre "La violencia". Se remarcó que cada uno debía dibujar lo que para él/ella era violencia y no se dieron más especificaciones ni ejemplos. Esto tenía por objetivo no predisponer a los niños sobre un tipo específico de violencia, y permitir así que afloren aquellos que más sentían o les impactaban. Además se pidió que explicaran brevemente lo que habían dibujado (por escrito).

Todos los niños realizaron los dibujos con atención (con algunas quejas de por medio sobre sus habilidades gráficas -"yo no sé dibujar"-) y se recogieron un total de 101 dibujos⁸.

⁸ En un salón sólo se pudo aplicar esta prueba a la mitad de los alumnos, pues la otra mitad se encontraba en horario de talleres.

1.2.5. La imagen de la violencia política - Entrevistas semiestructuradas

Para abordar el estudio de este tema el instrumento principal fue la **entrevista a profundidad de tipo semiestructurado**. Se optó por realizarlas durante el horario escolar. La entrevista tenía una duración promedio de 40 minutos y por exigencias internas del colegio se aplicaba en las horas libres de los alumnos (cada sección tenía una hora libre a la semana). Se hicieron 14 entrevistas. Todas las entrevistas fueron grabadas en su totalidad y durante el desarrollo de las mismas se tomaban apuntes sobre algunas de las respuestas para facilitar las repreguntas.

A cada niño se le explicaba que se trataba de conocer las opiniones de los niños y jóvenes del lugar sobre diversos temas. No se indicó el tema específico de la investigación para no predisponer las respuestas. La entrevista no era obligatoria, sólo se les invitaba a participar según su voluntad, pero todos aceptaron (⁹).

Se explicó igualmente que la entrevista sería de carácter anónimo y cada uno eligió su propio seudónimo. Se les dijo asimismo que la elección había sido al azar (aunque habían sido seleccionados bajo criterios previamente definidos, que se especifican más adelante) para evitar que se sintieran excesivamente observados. A todos se les pidió autorización para grabar la entrevista, a lo cuál accedieron(¹⁰).

Antes de cada entrevista se revisaba la ficha demográfica del niño para tener en cuenta los datos personales y familiares del entrevistado y agregar las preguntas que fueran necesarias en cada caso particular. Todas las entrevistas se realizaron en un pequeño salón desocupado durante la mañana, que es utilizado como sala de pastoral.

⁹ Excepto un día en un salón, pues estaban utilizando su hora libre para terminar una tarea para el curso de Ciencias Naturales. Sin embargo no lo considero como un rechazo a la entrevista pues en realidad tenían una ocupación urgente en ese momento. Una de las niñas sugirió que podía hacerla en la hora de recreo o si terminaba rápido la tarea y efectivamente me buscó en cuanto la terminó.

¹⁰ Sólo uno mostró cierta preocupación y preguntó que quién lo iba a escuchar, a lo que respondí que únicamente yo, y que lo grababa sólo para hacer más rápida la entrevista al no tener que escribir todas sus respuestas.

1.2.5.1. Tópicos considerados

La guía de entrevista se estructuró en base a cinco tópicos o ejes temáticos en torno a los que se agrupaban un número variable de ítems. La explicación de cada uno de ellos, así como los objetivos que perseguía su inclusión se desarrollan en el anexo metodológico. Considero necesario explicitarlos como parte del desarrollo de la investigación, pero a fin de agilizar la lectura del documento, prefiero presentarlos en el anexo. En este apartado sólo los mencionaré brevemente :

1. **Actividades y medios de comunicación**, donde se indaga por el uso del tiempo libre, presencia (o ausencia) de actividad laboral y el consumo de medios de comunicación.

2. **Relaciones familiares**, donde se consideran las relaciones con padres y hermanos, la existencia de castigos, la toma de decisiones al interior del hogar y la actitud frente al conjunto.

3. **Escuela y relaciones de autoridad y poder**, donde se toman en cuenta los castigos, la utilidad que se les atribuye, las posibilidades de expresión de opiniones por parte de los niños, la valoración con respecto a los profesores y las relaciones con los compañeros.

4. **Realidad nacional**, a partir del cuál se introduce el tema principal y se indaga por la visión general de la problemática del país.

5. **Violencia Política**, tópico que ocupa dos tercios de la entrevista e indaga por la percepción y actitud hacia el fenómeno, a partir de las cuáles se construye la imagen global. Los ítems considerados en este punto son numerosos y se desarrollan con detalle en el anexo indicado, donde también se presenta la guía de entrevista.

1.2.5.2. Técnicas complementarias

Además de las preguntas en torno a estos ítems, se aplicaron otras dos técnicas al finalizar la entrevista. La primera consistió en la **creación de historias en base a imágenes gráficas**, siguiendo los principios centrales

de los test proyectivos.

Estos se basan en proporcionar al individuo instrucciones generales y estímulos vagos y ambiguos con la hipótesis de que "el modo en que el individuo interprete el material del test o estructure la situación reflejará aspectos esenciales de su funcionamiento psicológico (...) se espera que los materiales del test sean como una especie de pantalla sobre la que el sujeto proyecta sus ideas, características, actitudes, esfuerzos, temores, conflictos, agresiones, etc." (Anastasi, 1974:510).

Recogí así la idea del TAT (Test de Apercepción Temática), en el cual se presentan al individuo láminas diferentes y se pide al sujeto que componga una historia adecuada a cada lámina, describiendo lo que sucede en el momento. En esta forma, los niños expresarían de otra manera sus imágenes, complementando la información obtenida en la entrevista. No se ha aplicado el TAT en sentido estricto, ni ningún otro test psicológico, únicamente se ha trabajado en base a los supuestos de funcionamiento de este tipo de pruebas, intentando traspasar de ese modo las barreras que pudieran darse en el tratamiento de un tema de difícil acceso⁽¹¹⁾.

La primera lámina (lámina A - ver anexo metodológico) se aparta un poco del tipo TAT. Sólo presenta tres fotografías (de personajes políticos fundamentales en el proceso de la violencia política) y una pregunta general, para que el niño reconozca a los sujetos y manifieste la información que posee de ellos. La expresión de los datos constituye un dato extra que reflejaría la imagen o valoración de los sujetos en cuestión.

Las láminas 1, 2 y 3 si están pensadas de acuerdo al procedimiento TAT. Al final de la entrevista fueron mostradas a los niños para que elaboraran una historia al respecto de lo que se mostraba en cada lámina. Las instrucciones fueron vagas (cuenta una historia sobre lo que pasa en el dibujo) a fin de permitir el libre afloramiento de ideas, percepciones e imágenes, verdadas o no en el desarrollo de la entrevista. Se propusieron tres

¹¹ Sobre el uso de este tipo de prueba en la investigación social puede consultarse el trabajo de Suarez-Orozco (1990); una aplicación de la misma en nuestro medio puede verse en el de Portocarrero y Acha (1990).

imágenes (ver anexo metodológico), dos de ellas con acciones propias de los grupos subversivos (pintas en las paredes y explosión de una casa), con distinta carga de violencia, para permitir la expresión de ideas y asociaciones en base a las imágenes. En medio de ellas se mostró la imagen de un policía apuntando a alguien (que no se veía) para indagar sobre la imagen positiva o negativa que se le atribuía. Esta constituía así una técnica complementaria a la entrevista (verbal) que podía permitir una mejor expresión en base al estímulo visual.

La otra técnica aplicada fue, nuevamente, el **dibujo**, esta vez en relación a lo que se había conversado durante la entrevista, a fin de ver qué punto o puntos habían sido más importantes para el niño dentro de la conversación y nuevamente para facilitar su expresión por medios no verbales.

1.2.5.3. Selección de entrevistados

La entrevista a profundidad debía aplicarse a un número reducido de niños, que resultaran representativos del conjunto total. Como se verá en el siguiente capítulo, el universo estudiado resultaba más bien homogéneo.

Las diferencias aparecen en proporciones muy reducidas, pero aún así decidí tomar en cuenta algunas para la selección de los entrevistados. Los criterios tomados en cuenta fueron los siguientes:

1. Sexo
2. Lugar de nacimiento
3. Procedencia de los padres
4. Estructura familiar
5. Presencia de hermanos mayores
6. Número de habitantes por vivienda
6. Antigüedad de la migración de los padres
7. Procedencia reciente de zonas de emergencia

El desarrollo de estos criterios se presenta en el anexo metodológico. A continuación se incluye un cuadro con los datos de cada uno de los entrevistados seleccionados de acuerdo a estos criterios.

Cuadro 1.1. Información sobre los niños seleccionados para la entrevista

Seudónimo	Sexo	Edad	Lugar Nac.	Proced. Padres	No. hab x viv.	Estr. Familiar	Hnos Mayores	Antig. Migrac.
Carlos	M	14	Ayacucho	Ayacucho	5	Incomp.	Tiene	Reciente
Charlie	M	12	Pasco	Pasco La Oroya	10	Extensa	No T	Reciente
David	M	14	Lima	Cajamarca	8	Extensa	Tiene	Antig.
Enrique	M	12	Lima	Junín	6	Incomp.	Tiene	Antig.
Ader	M	12	Lima	Lima	13	Nuclear	No T	-
Miguel	M	14	Lima	Lima	6	Incomp.	Tiene	-
Rosario	F	14	Apurímac	Apurímac	5	Incomp.	No T	Reciente
Liliana	F	12	Lima	Apurímac	4	Nuclear	No T	Antig.
Medaly	F	12	Lima	Lima	7	Nuclear	No T	-
Stephany	F	12	Lima	Cajamarca	5	Nuclear	Tiene	Antig.
Raquel	F	13	Lima	Cusco Puno	7	Nuclear	Tiene	Antig.
Susana	F	12	Lima	Lima Nazca	11	Extensa	Tiene	Antig.
Carmen	F	12	Lima	Ancash Trujillo	6	Extensa	No T	Antig.
Isabel	F	13	Lima	Junín Huánuco	10	Nuclear	Tiene	Antig.

1.2.6. Poder y autoridad en el ámbito educativo

Este tema es abordado en la entrevista, pero además se tomó en cuenta:

1. La observación participante aplicada en forma cotidiana y en eventos especiales, como las celebraciones del calendario escolar.

2. Mi desempeño como docente en las primeras semanas de clase, el cual permitió ver la dinámica interna del trabajo en aula y las exigencias de los mismos niños y padres en torno a la autoridad que debía ejercer el profesor.

3. La observación de aula, en base a una ficha de observación, que se aplicó tres veces en un mismo salón de primer año, durante tres semanas consecutivas.

CAPITULO 2

LA ZONA DE ESTUDIO Y LA POBLACIÓN

En este capítulo se describen las principales características del lugar en el que se realizó la investigación, de su población y de los niños con los que se trabajó. El intento por sistematizar y presentar ordenadamente esta información tiene la desventaja de "enfriar" en cierta medida un contacto cotidiano y humano con espacios y personas con rostros y nombres propios. Armonizar ambas experiencias en un solo lenguaje resulta difícil y sólo se ha podido lograr de modo muy parcial. Por ello antes de empezar quisiera recalcar la presencia de ese contacto, que convirtió la "zona de estudio" en mi hogar por algunos meses y la "población" en mis vecinos, compañeros y amigos por mucho más tiempo.

2.1. LA ZONA

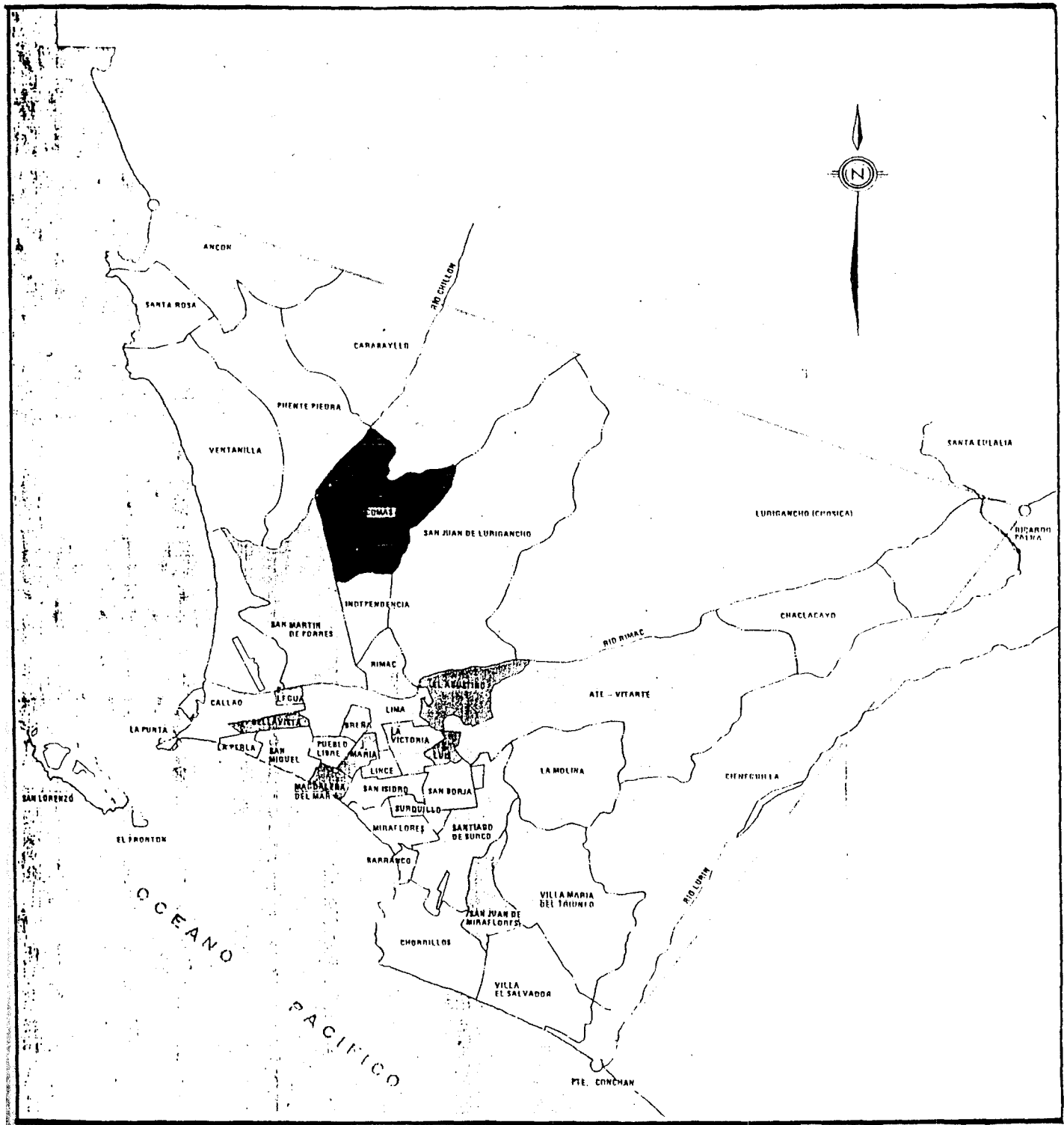
La investigación se realizó en un pueblo joven ubicado en el distrito de Comas, perteneciente al Cono Norte de la ciudad de Lima, a unos 15 km del centro de la misma. Por su ubicación y características, se trata de un sector urbano-marginal, asentado fuera de los límites del casco urbano tradicional.

2.1.1. Localización y Formación

2.1.1.1. El distrito

Collique se localiza en el distrito de Comas, uno de los más populosos de Lima: su población total según el Censo Nacional de 1993 es de 404, 352 habitantes. Se encuentra ubicado entre los kms. 8 y 19 de la Av. Tupac Amaru (principal vía de acceso al distrito).

PLANO DISTRIAL DE LA CIUDAD DE LIMA



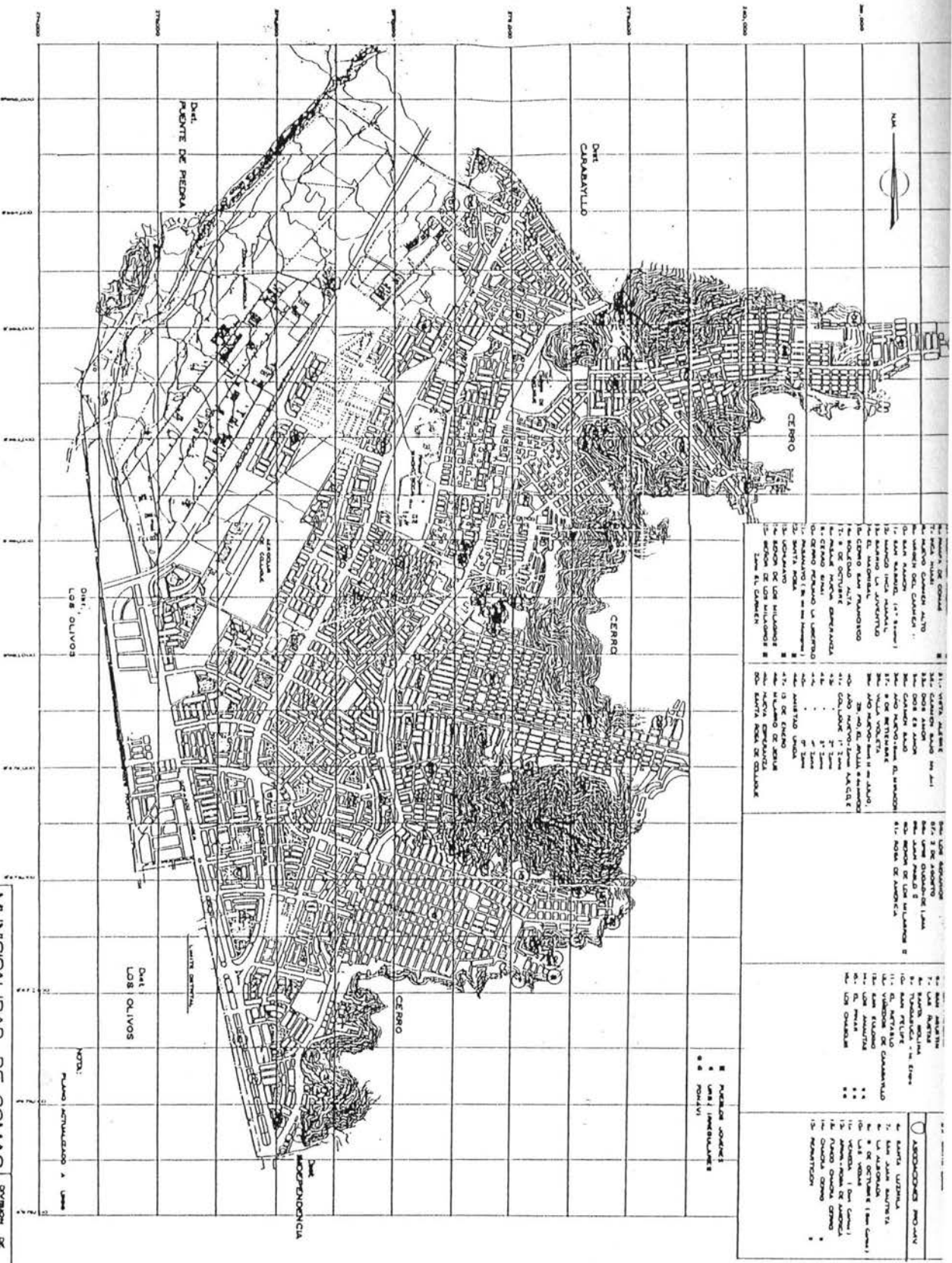
Los límites actuales de Comas son:

N: Carabaylo
S: Independencia
NO: Río Chillón
SO: Los Olivos
E: San Juan de Lurigancho

Presenta una topografía muy irregular: en el margen izquierdo de la av. Tupac Amaru encontramos cerros rocosos, pendientes variadas y faldas áridas; en el margen derecho, partes planas y algunas áreas de cultivo. Este medio diferenciado se traducirá en una diferencia a nivel social: las partes planas se urbanizarán rápidamente, mientras que en el otro margen se concentrarán los pueblos jóvenes y asentamientos humanos más precarios.

Con respecto a la formación del distrito, sabemos que los primeros pobladores se asientan en el lugar hacia 1954, cuando la mayoría de las tierras pertenecían a grandes haciendas. La primera invasión masiva se produce en 1958, por población expulsada del casco urbano de la ciudad, insuficiente para albergar el creciente número de habitantes. Su reconocimiento legal como distrito vendrá en 1961. Mencionamos estos datos para mostrar cómo la dinámica del distrito, desde su fundación a partir de invasiones, es de organización y lucha por reivindicaciones y servicios básicos. Esto sucederá igualmente en otros barrios del distrito, como Collique.

"Comas es un laboratorio social del Perú actual. Es una reproducción, en pequeño, de lo que es la nueva Lima, cada vez más mestiza, lleno de contrastes, miserias y grandezas, con la ventaja de tener una identidad singular y rasgos de integración que no se ven en otros distritos: arte y cultura ligados a lo nacional, deporte en efervescencia no obstante la crisis, vía única de acceso, historia ligada al pasado de los Colli, un solo centro de salud hospitalario, cementerios propios, son algunos de los ejemplos de lo que sostenemos" (Medina,1989:102)



AREA Aprox. del Distrito: 7.200 H²
 HABITANTES Aprox. del Distrito: 480.000 H²

Mapa N° 5

		MUNICIPALIDAD DE COMAS	
		DIVISION DE DISEÑO URBANO	
PLANO URBANO DE COMAS		DEPARTAMENTO DE CONTROL URBANO	
DISTRITO DE COMAS		01	
Autoridad:	Comandante Titular:	Av. A. BARRAZA	N° 97-788

- 1. VILLA VERDE
- 2. VILLA VERDE
- 3. VILLA VERDE
- 4. VILLA VERDE
- 5. VILLA VERDE
- 6. VILLA VERDE
- 7. VILLA VERDE
- 8. VILLA VERDE
- 9. VILLA VERDE
- 10. VILLA VERDE
- 11. VILLA VERDE
- 12. VILLA VERDE
- 13. VILLA VERDE
- 14. VILLA VERDE
- 15. VILLA VERDE
- 16. VILLA VERDE
- 17. VILLA VERDE
- 18. VILLA VERDE
- 19. VILLA VERDE
- 20. VILLA VERDE
- 21. VILLA VERDE
- 22. VILLA VERDE
- 23. VILLA VERDE
- 24. VILLA VERDE
- 25. VILLA VERDE
- 26. VILLA VERDE
- 27. VILLA VERDE
- 28. VILLA VERDE
- 29. VILLA VERDE
- 30. VILLA VERDE
- 31. VILLA VERDE
- 32. VILLA VERDE
- 33. VILLA VERDE
- 34. VILLA VERDE
- 35. VILLA VERDE
- 36. VILLA VERDE
- 37. VILLA VERDE
- 38. VILLA VERDE
- 39. VILLA VERDE
- 40. VILLA VERDE
- 41. VILLA VERDE
- 42. VILLA VERDE
- 43. VILLA VERDE
- 44. VILLA VERDE
- 45. VILLA VERDE
- 46. VILLA VERDE
- 47. VILLA VERDE
- 48. VILLA VERDE
- 49. VILLA VERDE
- 50. VILLA VERDE
- 51. VILLA VERDE
- 52. VILLA VERDE
- 53. VILLA VERDE
- 54. VILLA VERDE
- 55. VILLA VERDE
- 56. VILLA VERDE
- 57. VILLA VERDE
- 58. VILLA VERDE
- 59. VILLA VERDE
- 60. VILLA VERDE
- 61. VILLA VERDE
- 62. VILLA VERDE
- 63. VILLA VERDE
- 64. VILLA VERDE
- 65. VILLA VERDE
- 66. VILLA VERDE
- 67. VILLA VERDE
- 68. VILLA VERDE
- 69. VILLA VERDE
- 70. VILLA VERDE
- 71. VILLA VERDE
- 72. VILLA VERDE
- 73. VILLA VERDE
- 74. VILLA VERDE
- 75. VILLA VERDE
- 76. VILLA VERDE
- 77. VILLA VERDE
- 78. VILLA VERDE
- 79. VILLA VERDE
- 80. VILLA VERDE
- 81. VILLA VERDE
- 82. VILLA VERDE
- 83. VILLA VERDE
- 84. VILLA VERDE
- 85. VILLA VERDE
- 86. VILLA VERDE
- 87. VILLA VERDE
- 88. VILLA VERDE
- 89. VILLA VERDE
- 90. VILLA VERDE
- 91. VILLA VERDE
- 92. VILLA VERDE
- 93. VILLA VERDE
- 94. VILLA VERDE
- 95. VILLA VERDE
- 96. VILLA VERDE
- 97. VILLA VERDE
- 98. VILLA VERDE
- 99. VILLA VERDE
- 100. VILLA VERDE

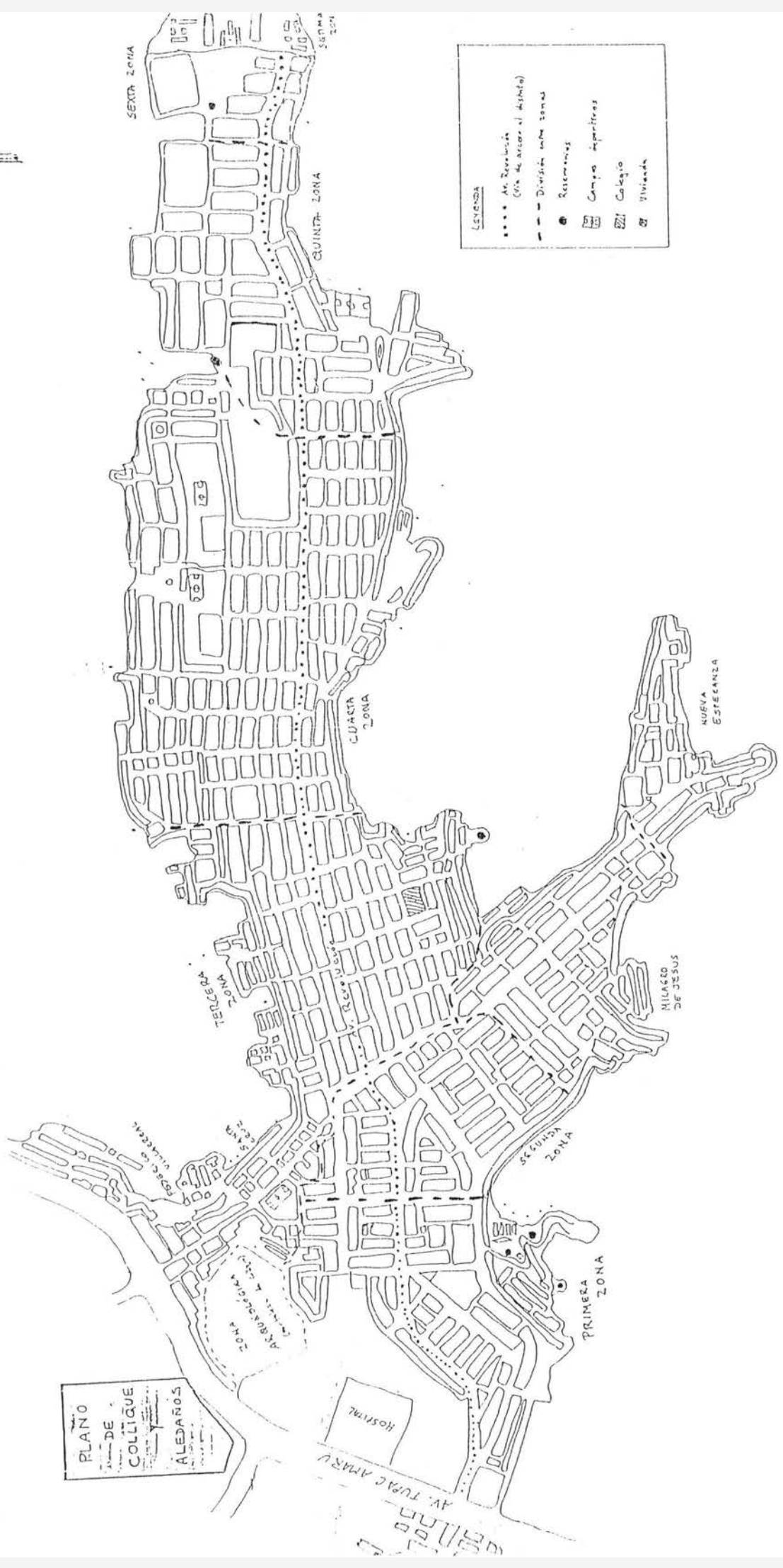
2.1.1.2. El lugar

Collique nace en 1965, como un programa restringido de la Junta Nacional de Vivienda, abarcando la 1a. y parte de la 2a. zonas actuales. En 1966 se produce una invasión masiva, llegando hasta la 4a. zona. Es reconocido legalmente en 1973 (hasta la 5a. zona). Actualmente tiene 7 zonas, 4 asentamientos aledaños: Santa Cruz, Federico Villareal, Milagro de Jesús y Nueva Esperanza (ver plano - anexo 2), así como varias (32) invasiones pequeñas y recientes, y su crecimiento continúa siendo a base de invasiones (¹²).

Está ubicado en la margen izquierda de la av. Tupac Amaru, km. 15; se interna a lo largo de más de cuatro kilómetros sobre cerros rocosos (estribaciones de la cordillera La Viuda) y de suelo salitroso que impide el crecimiento de vegetación, por lo que presenta un aspecto árido. El clima es seco y templado en comparación a Lima, aunque en invierno la humedad es elevada.

Es considerado uno de los barrios más avanzados del distrito, por su antigüedad, pero aún presenta distintos niveles de precariedad y está catalogado como pueblo joven.

¹² Las invasiones actuales sin embargo no son realizadas tanto por gente de fuera como por los mismos pobladores de Collique, cuyas familias e hijos han crecido y buscan instalarse en los terrenos adyacentes.



LEYENDA

—	Av. Reservada (Vía de acceso al distrito)
- - -	División entre zonas
●	Reservorios
☒	Cementerios
▢	Escuelas
□	Vivienda

PLANO DE COLLIGÜE
 ALESGAROS

2.1.2. Características generales de la zona

2.1.2.1. Población

En base a un censo realizado por la Parroquia Cristo Hijo de Dios en 1986, se estimó para 1989 una población total de 50,000 habitantes distribuidos de la siguiente forma (¹³):

Tabla No.1:
Población por zonas

ZONA	POBLACION	%
1era. Zona	6,891	14%
2da. Zona	5,830	11.7%
3era. Zona	8,606	17.2%
4ta. Zona	13,128	26.3%
5ta. Zona	5,117	10.2%
6ta. Zona	580	1.1%
Milagro de Jesús	3,929	7.8%
Nueva Esperanza	1,899	3.8%
Santa Cruz	1,885	3.7%
Federico Villarreal	2,045	4.1%
TOTAL	50,000	100%

¹³ Los resultados del Censo Nacional de población de 1993 sólo indican la población por distrito, por lo cuál tomamos como referencia el Censo de la Parroquia. Este se realizó en 1986 en base a una encuesta aplicada por más de 500 personas capacitadas (agentes pastorales y voluntarios). Las fichas fueron luego procesadas por computadora y los datos ajustados, de acuerdo al ritmo de crecimiento poblacional, para 1989. El procedimiento de aplicación y el posterior procesamiento de los datos nos permiten considerar que las cifras presentadas son de confiabilidad.



VISTA PANORÁMICA DEL PUEBLO JOVEN DE COLLIQUE

Luis Guisado (1993)

▼: ubicación colegio

La población de Collique es mayoritariamente joven: el 63% tiene menos de 24 años, y los menores de 15 años suman 19,000 pobladores. La mayoría de los adultos provienen del interior del país, como muestra la tabla No. 2:

Tabla No. 2:

Adultos mayores de 24 años sg. lugar de nacimiento

ZONA	POBLACION
Norte: Piura, Cajamarca, La Libertad, Lambayeque, Amazonas, Loreto, San Martín, Tumbes	4,700
Centro: Ancash, Junín, Apurímac, Ica, Huánuco, Huancavelica, Ucayali.	5,500
Sur: Ayacucho, Cuzco, Arequipa, Pasco, Puno, Tacna, Moquegua, Madre de Dios.	3,100
Lima y zonas cercanas	8,600

2.1.2.2. Servicios y Vivienda

A pesar de la antigüedad de su formación, los servicios básicos se instalan lenta y progresivamente (según el orden de las zonas) y en base a las demandas y organización de la población, que cubre los costos de instalación de los servicios. Por ejemplo, la conexión de agua a la primera zona se instala recién en 1984, a 18 años de su fundación. En la tercera zona la conexión se realiza hace 4 años y el suministro de agua aún es irregular (sólo algunas horas por la mañana). Actualmente todas las zonas cuentan con luz, agua y desagüe, aunque el servicio de agua a partir de la tercera zona es por horas y en algunas zonas (5a., 6a., 7a.) sólo algunos

días (y desde este año). Los asentamientos humanos recientes sin embargo no gozan de todos los servicios aún y el abastecimiento de agua es por camiones cisterna (como en los inicios de la invasión).

El transporte hasta hace unos años estaba restringido a dos líneas de microbuses. Actualmente el aumento de combis ha dinamizado el transporte entre la 1a. y la 6a. zona. Este se realiza principalmente en la Av. Revolución, única vía de acceso a Collique. A excepción de esta avenida y algunas calles de la 1a. zona cercanas a la av. Tupac Amaru, no hay calles asfaltadas.

La actividad comercial, formal e informal, es una de las más desarrolladas en Collique (especialmente el comercio ambulante). El mercado principal está ubicado en la 3a. zona (Coop. El Inti) y es el más recurrido, incluso por pobladores de otras zonas, aunque existen pequeños mercados ambulantes en cada sector.

Existen gran número de colegios primarios y secundarios, así como centros de educación inicial, nacionales y privados, así como PRONOEIs⁽¹⁴⁾, pues como se puede deducir del acápite anterior, la población escolar supera las 20,000 personas. En los colegios, parroquia y centros comunales funcionan también diversos talleres ocupacionales.

Algunas zonas cuentan con postas médicas (dos) y otras recurren al Hospital Sergio Bernales, cercano a la entrada de Collique. En las postas hay programas constantes de atención a la desnutrición y la tuberculosis, los problemas de salud más frecuentes en la zona, así como atención médica general.

La Parroquia "Cristo Hijo de Dios" se encarga de toda la población, con algunos centros en cada zona. Brinda diversos servicios de capacitación y promoción social, así como asesoría a las diversas organizaciones populares y organiza algunos de los mencionados talleres ocupacionales. Existen también un creciente número de iglesias y sectas protestantes.

En las primeras cuatro zonas encontramos algunos parques y canchas

¹⁴ Programa no escolarizado de educación inicial

deportivas; en las últimas y en los pueblos aledaños existen sólo algunas canchas deportivas. Los espacios de esparcimiento son limitados y tienden a crecer más bien los locales de videojuegos, a los cuáles asisten niños de diversas edades.

En cuanto a las viviendas, la observación directa nos muestra un gran número de casas de material noble, especialmente aquellas cercanas a la avenida principal. Algunas presentan cuartos de calamina o maderas adicionales a la construcción. También se observan casas de estera, madera y cartones, principalmente en las laderas de los cerros, pero también en las partes llanas.

Un estudio realizado en 1988 por el Municipio de Comas con asesoría del Instituto Francés de Estudios Andinos sobre los asentamientos humanos más característicos del distrito (La Libertad y Collique) señala que el 2.8% de las viviendas son precarias (es decir de estera y madera). Creo sin embargo que esta proporción es mayor en el caso de Collique, y que ha aumentado en años recientes debido al crecimiento de las invasiones en los cerros aledaños.

Este mismo estudio señala un promedio (para 1987) de 7.3 personas, y de 3.7 ambientes por vivienda, lo cuál expresa cierto nivel de hacinamiento, sobre el que también se han expresado reiteradamente algunos profesores del colegio.

Las distintas zonas por las que está conformado Collique presentan algunas diferencias a nivel económico y social: la primera y la segunda, así como parte de la tercera, cuya formación y desarrollo se dan antes de la crisis económica, presentan mejores condiciones: todos los servicios, mayor cantidad de viviendas de material noble, etc. Las demás zonas (incluyendo parte de la tercera), así como las aledañas mantienen un mayor nivel de precariedad.

2.1.2.3. Organización

La población de Collique, desde su fundación, se encuentra organizada a distintos niveles. Sus organizaciones le han permitido acceder a los servicios básicos y hacer frente a la crisis económica.

Las primeras organizaciones fueron los comités vecinales, que aún continúan en funcionamiento. El número de estos comités varía según la zona y la población, p.ej. encontramos 30 en la primera zona, 48 en la segunda, 63 en la tercera, 102 en la cuarta, etc.⁽¹⁵⁾. Se agrupan por lotes y tienen una directiva elegida por sus miembros. Los comités a su vez eligen una directiva central para cada zona. Tienen a su cargo las gestiones relacionadas a la dotación de infraestructura pública de servicios, la lotización y adjudicación de terrenos, así como la atención de otras necesidades de los pobladores. Casi todas las zonas cuentan con un local comunal, donde se ofrecen distintos servicios de capacitación (cursillos de alfabetización, artesanías, talleres ocupacionales, nutrición y salud, etc). Actualmente sin embargo, estas organizaciones han perdido fuerza y convocatoria, pues al haberse resuelto los problemas de servicios básicos para cuya gestión fueron creados han ido perdiendo importancia.

Uno de los sectores organizados más importantes de Collique está compuesto por las organizaciones femeninas: clubes de madres, comités del vaso de leche, comedores populares y guarderías infantiles (hoy Wawawasis). Los comedores y clubes (aproximadamente 100) están organizados en dos centrales que trabajan en coordinación: la CECOAC y AFEDEPROM. Al vivir en la zona, asistía frecuentemente a uno de estos comedores cercano al colegio (incluso llegué a convertirme en ejemplo para los niños *"Mira la señorita que es profesora come todo y tú estás dejando la comida"* (Sra. Jova)). Así pude conocer más de cerca su funcionamiento y constatar que algunas de las mujeres que pertenecían a él eran madres de familia del colegio en el que trabajaba. Sólo unos pocos niños almorzaban en el lugar. La mayoría de las familias recogían su ración para consumirla en sus hogares. Sin embargo, la presencia de miembros de la comunidad

¹⁵ CE FE y ALEGRIA, Monografía de investigación (1984)

educativa en la que se realizaba mi trabajo daba ya una idea del nivel de precariedad económica en que se hallaban algunos de los niños.

Los clubes de madres y comedores reciben ayuda alimentaria de distintas instituciones: Caritas, CARE, ONA, PRONAA y OFASA (esta última para los adscritos a las iglesias protestantes). Las principales actividades de estas organizaciones están ligadas a la alimentación y el cuidado de los niños. Algunas también desarrollan actividades de pequeña industria casera para reunir fondos, y cursos de capacitación y gestión empresarial para pequeña industria, como es el caso del Taller de Capacitación Micaela Bastidas.

Existen también comités de salud en las postas médicas, encargados de desarrollar campañas de prevención de enfermedades frecuentes como la diarrea y la desnutrición y con formación básica en salud. Asimismo se desarrolla un programa de apoyo en salud para la zona, Ayni-Salud, a cargo del Botiquín Comunal (independiente de la posta) y que coordina con el comité de salud del colegio, en el que participan niños y profesores.

Los comerciantes de cada mercado también se hallan organizados en comités por giros y un comité central por asociación.

Los jóvenes por su parte se organizan en grupos parroquiales y en clubes deportivos.

La organización popular se presenta como una de las características sociales más saltantes de la población de Collique, en forma similar a otros pueblos jóvenes de la ciudad. Si bien algunas de estas organizaciones se han debilitado desde su formación, otras, especialmente aquellas ligadas a la alimentación y la salud, mantienen su vigencia y permiten hacer frente a la precariedad económica predominante en la zona.

2.1.3. El Centro Educativo

El centro educativo en el que se realizó esta investigación es un colegio nacional mixto de Fe y Alegría, ubicado en la 3a. zona de Collique. Existen además otros dos colegios de Fe y Alegría ⁽¹⁶⁾ en el lugar, ubicados en la 1a.

¹⁶ En realidad se trata de tres colegios, pero dos de ellos funcionan en el mismo local (1a. zona), aunque son independientes: El Fe y Alegría 10, colegio secundario, funciona durante

y 5a. zona, así como colegios nacionales y privados.

2.1.3.1. Formación

El colegio se funda desde un inicio como Fe y Alegría, a dos años de la invasión de la 3a. zona, en 1968. Los primeros dos meses funciona en 6 aulas de esteras construidas por los padres de familia, sin ningún mobiliario y con 1,300 alumnos. Gracias a gestiones de los padres, la parroquia y Fe y Alegría, la Dirección de Construcciones Escolares del Ministerio de Educación instala 6 aulas de material prefabricado, instalando 6 más al año siguiente.

En 1970 se hacen las primeras construcciones de material noble: la dirección y los baños. En este año la dirección del colegio pasa a cargo de las religiosas de la Congregación del Niño Jesús, actuales administradoras del colegio (¹⁷). En 1973 se construyen dos pabellones de aulas de material noble y en 1974 se inicia la educación secundaria en el plantel.

Entre 1975 y 1980 el trabajo de los padres y las religiosas va implementando el colegio: se construyen dos patios y se provee de mobiliario a los salones; se crean los talleres de mecánica, electricidad, carpintería, mecanografía (secretariado) y corte y confección, con algunos equipos donados por la AID. En 1984 se construye el laboratorio y se termina la biblioteca.

2.1.3.2. Infraestructura y servicios

Actualmente cuenta con 4 salones para los talleres mencionados (excepto mecánica) y este año se ha implementado la enseñanza de computación, con 12 máquinas, como parte del taller de secretariado. Toda la infraestructura del colegio es de material noble, tiene 13 aulas de clase, biblioteca, laboratorio, un salón grande usado como auditorio, dos patios, sala de profesores, baños y cocina, así como pequeñas oficinas para la dirección, secretaría, área de pastoral, capilla y OBE. En el segundo

el día, y el Fe y Alegría 7, para adultos, durante la noche.

¹⁷ Esta congregación también administra el Fe y Alegría de la 5a. zona.

semestre de 1995 se construyeron nuevos baños.

Cabe señalar el papel activo de la Asociación de Padres de Familia (APAFA), en coordinación con la Dirección del colegio, en la dotación de infraestructura para el colegio. Es en base a sus gestiones, aportaciones y trabajo que desde un inicio y hasta el presente se ha ido implementando el colegio.

En las mañanas funciona la secundaria (8:00 a.m. - 12:55 p.m), con 447 alumnos¹⁸) y en las tardes la primaria (1:00 p.m. - 5:55 p.m.) con 738 alumnos, así como los talleres (sólo para alumnos de secundaria) y la biblioteca. El personal del colegio está compuesto por 20 profesores de primaria, 23 para secundaria (incluidos los que dictan los talleres), dos auxiliares de disciplina (uno para cada turno). El personal directivo y administrativo está compuesto por 6 personas y el personal de servicios por dos.

Adicionalmente a los servicios educativos, el colegio reparte leche y pan a todos los alumnos en los dos turnos, subvencionados por CARITAS y la Unidad de Servicios Educativos.

2.1.3.3. La institución: Fe y Alegría

El colegio, como ya se mencionó, es un Fe y Alegría. Esta institución tiene un convenio con el Ministerio de Educación por el cuál toma a su cargo determinados colegios (a pedido de la población). Provee de la plana administrativa al colegio (en general alguna congregación religiosa) y selecciona a sus profesores. El Ministerio se hace cargo de los sueldos del personal docente y administrativo. Se considera un colegio nacional y sus alumnos no pagan pensión.

Para este estudio es importante tener en cuenta las características de esta institución. Fe y Alegría se funda en Venezuela en 1955 por un sacerdote jesuita y llega al Perú en 1965, con el objetivo de brindar una educación cristiana y popular en las zonas más pobres.

¹⁸ En 1995

"Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Integral que, nacido por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia, se compromete con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna"¹⁹)

Trabaja tres líneas centrales en su proyecto educativo: La línea laboral, brindando capacitación técnica básica; la línea evangelizadora y pastoral, en el marco de la inserción y el compromiso con la comunidad local y la línea pedagógica, propiciando una dinámica activa en la educación.

Aunque los centros tienen autonomía funcional y están a cargo de distintas congregaciones religiosas, existe intercomunicación y comunidad de objetivos y principios entre ellos coordinando distintas actividades con la institución, a cargo de la Compañía de Jesús.

En general podemos decir que, idealmente, busca el desarrollo de capacidades intelectuales y manuales en sus alumnos, integrando valores humanos y cristianos, en estrecha relación con el conocimiento y análisis de su realidad local y nacional y tratando de fomentar la participación en el desarrollo de su propia comunidad.

Estos son, en resumen, los puntos centrales del ideario de Fe y Alegría y su proyecto educativo. Entre todo ideal que se busca lograr y la realización concreta de un proyecto existe siempre una brecha, mayor o menor según las condiciones en que se realice. Por ello, si bien es importante tomar en cuenta los principios e ideales a los que el colegio se adscribe como parte de una institución mayor, ellos no nos dan una caracterización de cómo funciona realmente el colegio; sobretodo si tenemos en cuenta que es autónomo en la práctica y cuenta con profesores pagados por el Estado, encontraremos varios puntos en común con otros colegios nacionales. Este tema será abordado con mayor detenimiento en el capítulo 3.

¹⁹ "Fe y Alegría construye la vida y la paz en el Perú"; Ideario editado con motivo del 25 aniversario, Lima, 1991, p.14.

2.2. LOS NIÑOS

En este apartado se presenta a la población con la cuál se ha trabajado, es decir, los niños de primero de secundaria del colegio mencionado, a fin de tener una visión de conjunto de sus principales rasgos y características.

2.2.1. Información sociodemográfica

A continuación se consignan algunas características sociales y demográficas básicas de los niños. Hemos seleccionado aquellas que pueden influir de alguna manera en el objeto de esta investigación, a fin de tener una información global sobre cada niño en particular y sobre el conjunto en general. La información presentada se obtuvo de una Ficha Demográfica aplicada a los alumnos de las tres secciones de 1o. de secundaria.

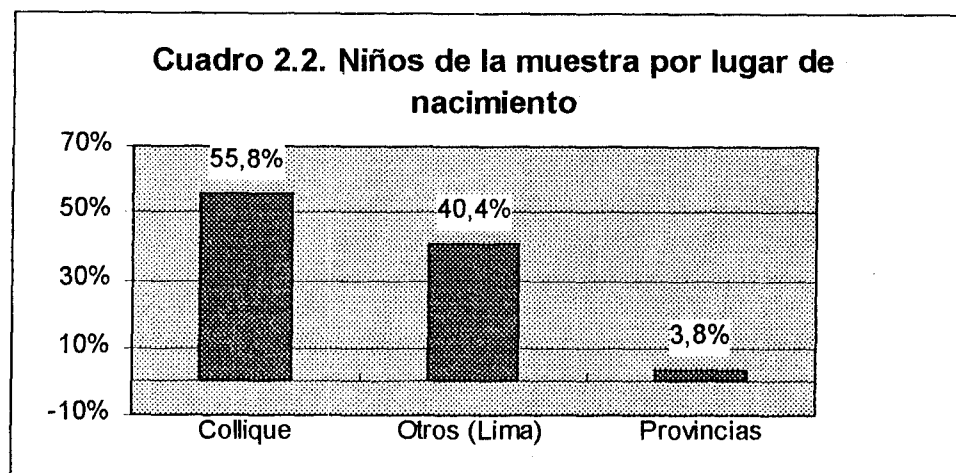
2.2.1.1. Sexo, edad y lugar de nacimiento

La mayoría de los niños tienen entre 12 y 14 años. Como puede observarse en el cuadro 2.1, el porcentaje de mujeres es ligeramente superior, constituyendo un total de 67 frente a 64 varones.

Sobre su procedencia, casi todos han nacido en Lima, ya sea en el mismo

Collique (55.8%) o en otra zona de Comas u otros distritos de la capital (40.4%). Sólo un reducido número de casos (3.8%) han nacido en provincias.





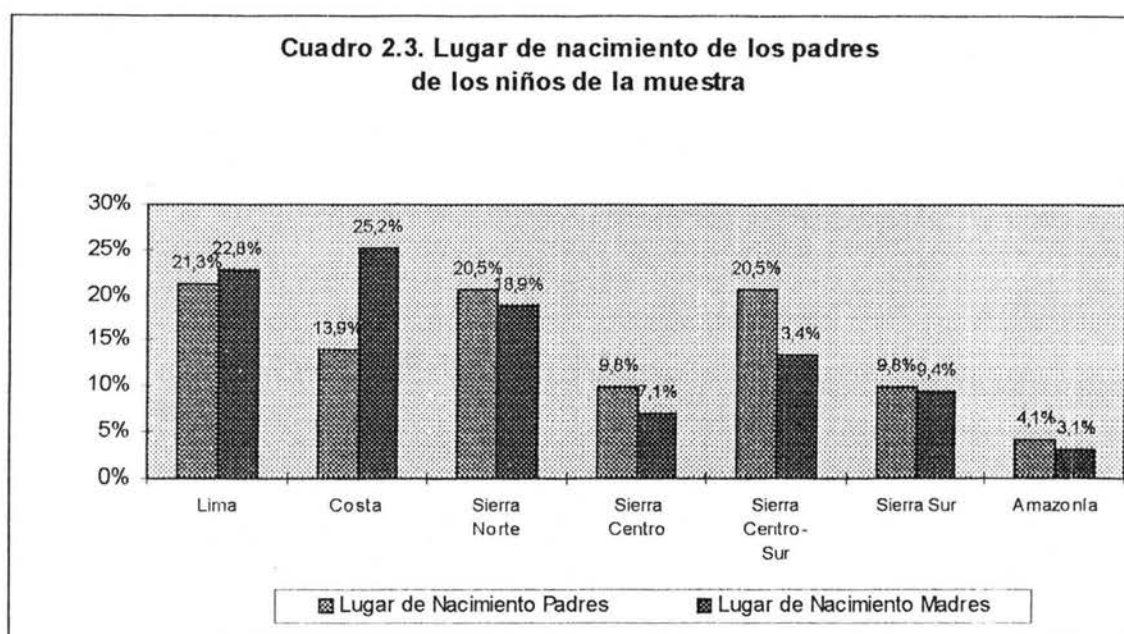
El que hayan nacido en Collique es particularmente importante para nosotros porque nos indica que han vivido todo su proceso de socialización en la zona. Por ello diferenciamos esta respuesta de las que indican Lima en general u otro distrito. Sin embargo es importante señalar que aunque hayan nacido en otro distrito es muy probable (lo he comprobado en algunas partidas de nacimiento que se consignan en el colegio) que sus padres ya residieran en Collique y que igualmente hayan vivido ahí desde su nacimiento. En todo caso, consideraré para la investigación que la mayoría absoluta ha vivido en Collique desde su nacimiento. Los que han nacido fuera de Lima, especialmente aquellos que han migrado recientemente, han sido considerados como un grupo diferenciado.

La mayoría de los niños viven en la tercera zona; el resto, en la segunda y cuarta zonas y en Milagro de Jesús, pueblo joven aledaño a la tercera zona.

2.2.1.2. Procedencia de los padres

A diferencia de los niños, la gran mayoría de sus padres son de origen provinciano (el 77% en el caso de los padres y el 80% en el caso de las madres), especialmente de los departamentos de la costa (y de la costa Norte en particular) y de la sierra norte (Ancash y Cajamarca) y centro-sur

(Ayacucho, Apurímac y Huancavelica). El porcentaje de migrantes podría elevarse si consideramos a los que proceden de las provincias serranas de Lima, como Canta, Cajatambo y Huarochirí. Sin embargo he preferido mantener la división por departamentos, que muestra claramente este proceso.



En el cuadro No. 2.3. se presenta el gráfico del origen según zonas. El detalle de los departamentos que se han considerado en cada zona se muestran en la siguiente tabla (las cifras absolutas van entre parentesis) :

Tabla No.3

Lugar de nacimiento de los padres de los niños de la muestra

LUGAR DE NACIMIENTO	PADRES	MADRES
1. Lima (departamento)	21,3% (26)	22,8% (29)
2. Departamentos de la Costa: Tumbés, Piura, Lambayeque, La Libertad, Ica.	13,9% (17)	25,2% (32)
3. Sierra Norte: Ancash y Cajamarca	20,5% (25)	18,9% (24)
4. Sierra Centro: Huánuco, Pasco y Junín.	9,8% (12)	7,1% (9)
5. Sierra Centro Sur: Huancavelica, Ayacucho y Apurímac.	20,5% (25)	13,4% (17)
6. Sierra Sur: Arequipa, Puno y Cuzco.	9,8% (12)	9,4% (12)
7. Amazonía: Amazonas y Loreto	4,1% (5)	3,1% (4)
Total	100% (122)	100% (127)

Sólo se consignan los departamentos de donde provienen los padres que actualmente viven con sus hijos (por ello el número total no corresponde al total de niños en ninguno de los dos casos).

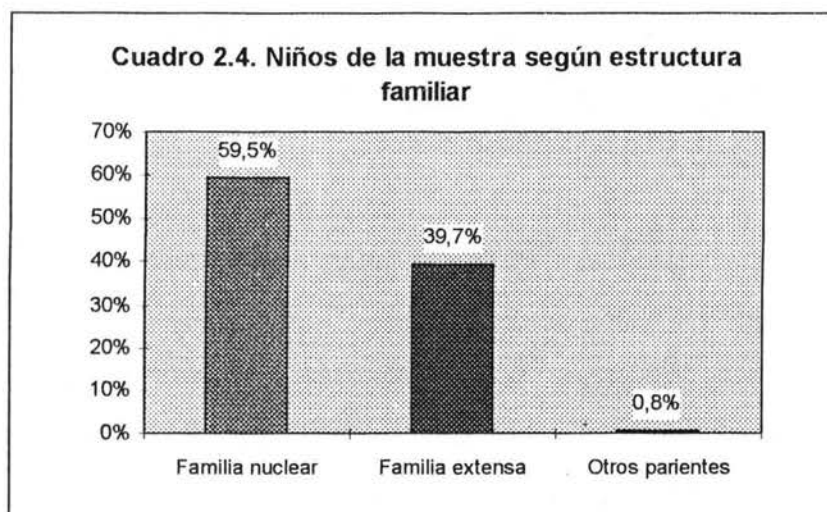
La razón de esta división por zonas obedecía a dos motivos: uno, comprobar si la población procedía mayoritariamente del Norte, pues por su ubicación (cono norte) amplios sectores de su población podrían proceder de ahí. Podemos ver cierta tendencia, pero no es la procedencia exclusiva.

Dos, detectar la presencia de sectores procedentes de la zona de

violencia, especialmente de los departamentos de Ayacucho, Apurímac y Huancavelica. De ahí la división de la zona andina en 4 subregiones. Encontramos un porcentaje importante que procede de la zona, especialmente entre los varones (20,5%). Sin embargo, la mayoría son migrantes antiguos, tienen más de 15 años en la zona. Aunque no incluyo aquí las cifras sobre el tiempo de residencia en Lima, la mayoría radica aquí hace más de 15 años, como puede deducirse también de la alta proporción de niños nacidos en Collique. Hay algunos casos puntuales sin embargo de migración reciente desde esa zona, que se han tenido en cuenta en la selección de los entrevistados.

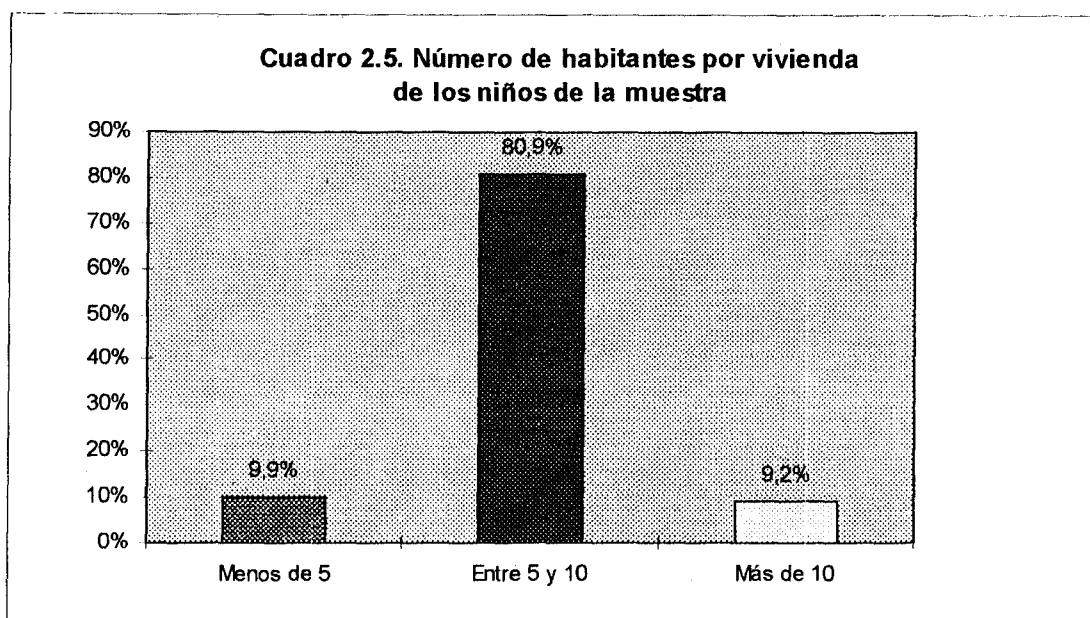
2.2.1.3. Familia y Vivienda

Tal vez por su origen migrante, existe un alto porcentaje de familias extensas: 39,7%, entendidas éstas como la cohabitación de padres, hijos y otros parientes. Sin embargo, el número de familias nucleares (uno o ambos padres y sus hijos) es mayor, representando el 59,5% del total. En un caso (0,8%) la familia está compuesta por otros parientes.



Aunque la mayoría de las familias presentan cierta estabilidad, encontramos un 12,2% de hogares donde faltan uno o ambos padres.

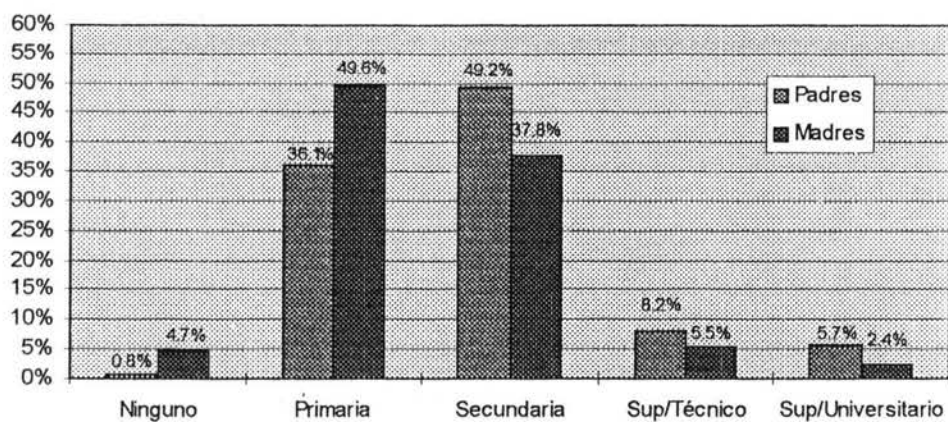
A pesar de la predominancia de familias nucleares, estas son numerosas, y por ello encontramos en nuestra población un promedio de 6.9 habitantes por vivienda (muy similar al presentado para todo Collique). En el siguiente cuadro puede apreciarse que el grueso de las familias tienen entre 5 a 10 habitantes siendo las que tienen menos o más una proporción similar.



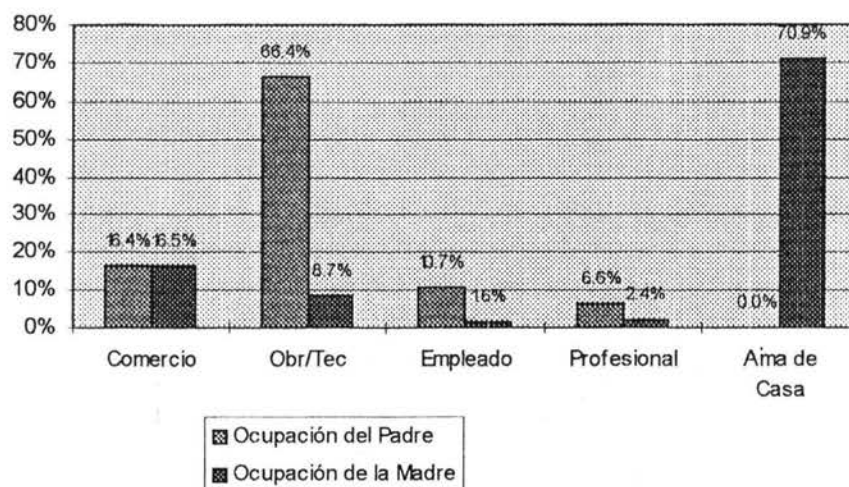
2.2.1.4. Ocupación y nivel de instrucción de los padres

En el cuadro No.2.6 encontramos que la mayor proporción de padres trabajadores se concentra en el comercio (mayoritariamente ambulante) y en el trabajo obrero y técnico. En esta segunda categoría además se ha incluido a ex-obreros que hoy trabajan como choferes, cobradores, taxistas y guardias de seguridad ("guachimanes"). Esto obedece a una decisión provisional que se basa en la consideración de que el nivel de estabilidad (muy limitado) y de ingresos (bajo) es similar para estas ocupaciones y porque al parecer se trata de un mismo grupo, aunque por la crisis y la recesión muchos han debido emplearse en otras actividades más eventuales. Las categorías 3 y 4 sí responden a las convencionales, y vemos que es muy baja la proporción de empleados y profesionales (10,7% y 6,6%

Cuadro 2.7 Nivel de instrucción de los padres de los niños de la muestra



Cuadro 2.6. Ocupación de los padres de los niños de la muestra



respectivamente), más aún en el caso de las mujeres (1,6% y 2,4% respectivamente).

En relación a las mujeres llama la atención el elevado porcentaje de amas de casa, más si tenemos en cuenta que su desempeño en el comercio, rubro en el que mayormente se emplea (16,5%) en busca de recursos para la sobrevivencia, es fundamentalmente en su hogar, en un pequeño puesto ambulante en la puerta o en el mercado cercano, a fin de atender las necesidades de su familia.

Esta información, ligada a la anterior sobre densidad por vivienda y la descripción de la zona en cuanto a infraestructura y servicios nos da una clara idea del nivel de precariedad económica en que viven estos niños, evidentemente no todos por igual, pero con pocas diferencias.

Por último, y para complementar el cuadro anterior, el nivel de instrucción de los padres nos muestra una población mayoritariamente escolarizada, (aunque en la mayoría de los casos con estudios incompletos), siendo bastantes bajos los porcentajes de estudios superiores, ya sean técnicos o universitarios.

En el caso de las mujeres se hace evidente un menor nivel educativo, tanto por concentrarse la distribución en los niveles bajos como por disminuir radicalmente y presentar menor proporción que en el caso de los varones en los niveles altos.

2.2.2. ¿NIÑOS O ADOLESCENTES? PERFIL DE EDAD DEL GRUPO

2.2.2.1. Consideraciones teóricas sobre el grupo de edad escogido

Uno de los problemas teóricos que se plantean en relación a la población elegida es el de considerarlos niños o adolescentes. Algunos autores incluyen este grupo de edad en el grupo de adolescentes, pero la mayoría sitúa este período entre los 13 y 18-20 años (Zolezzi, 1983 y 1975; Coleman, 1984; Warren, 1966).

Otros (Mead, 1961; Cedapp, 1993) señalan que la adolescencia es más bien un producto de definiciones culturales que de maduración biológica y que no existe un consenso social en la delimitación de la adolescencia por parte de las distintas instituciones o ramas de investigadores que se ocupan de los adolescentes.

También se discute respecto a que sus características no pueden definirse de la misma forma para distintas culturas (Mead, 1961) ni incluso distintas clases sociales:

"resulta inconsistente plantear la existencia de adolescentes en las capas populares urbanas, porque las exigencias de una estructura socioeconómico capitalista... obliga a los niños una vez alcanzada determinada edad a asumir casi plenamente roles que podrían tipificarse como característicos del adulto" (Zolezzi, 1975 :6)

Sin embargo, se reconoce la existencia de esta etapa aunque con una duración muy corta.

Como se desprende de este breve esbozo de la discusión teórica en torno al tema, el concepto de adolescencia aparece más ligado a consideraciones de tipo sociocultural. En efecto, cada cultura determina el momento en que considera que un individuo deja de ser niño para convertirse en adulto. En las sociedades tradicionales por lo general este tránsito está marcado por diversos ritos de iniciación que pautan el cambio de status y presenta por ello una duración limitada.

En las sociedades modernas en cambio se han perdido los ritos que facilitan la transición, alargándose su duración y creando confusión y ambigüedad por este hecho. De ahí que los límites de edad de este período sean tan amplios.

Considerar al grupo escogido como "adolescentes" significaría que comparten rasgos con el grupo etario posterior (14-20). Sin embargo, en esa etapa las características y el desarrollo de los individuos son muy diferentes. Particularmente en el sector social escogido encontramos una temprana inserción en la actividad laboral, lo cual los liga a responsabilidades más

propias del mundo adulto que de la adolescencia o la niñez.

Asimismo, se forman parejas y familias a edades tempranas, especialmente en el caso de las mujeres (15-16 años). Su rol al interior de la familia y la comunidad varía, en muchos casos se abandona la instrucción escolar y se asumen tareas propias de adultos.

Sin embargo, en términos de desarrollo físico y cognitivo existe cierto consenso en identificar este rango de edades en la categoría puberal o de adolescencia temprana (Cedapp-Tarea 1993; Coleman 1984). Esta estaría definida como el conjunto de cambios físicos y fisiológicos que ocurren entre los 10 y 14 años aproximadamente y que anuncian los comienzos de la maduración sexual, así como el desarrollo de nuevas capacidades cognoscitivas y habilidades para interactuar con otros.

"Entender la pubertad como el conjunto de procesos de carácter madurativo-biológico que se producen durante un lapso definido permite diferenciarlo de la adolescencia que a su vez es definida como el conjunto de procesos síquicos de adaptación que permiten el tránsito de la niñez a la vida adulta" (Cedapp-Tarea 1993:5)

En esta cita se establece con mayor claridad la diferencia entre ambas etapas. Se evidencia además que al tratarse de un conjunto de procesos que permiten el tránsito de la niñez a la adultez, la adolescencia está fuertemente ligada a las condiciones sociales y culturales que enmarcan este tránsito, como ya indicaba líneas arriba.

La caracterización que presenta el documento citado de Cedapp y Tarea me parece por ello más precisa y operativa, por lo cuál considero a la población investigada dentro de la categoría de púberes o preadolescentes. Sin embargo, al permanecer socialmente por fuera del mundo adulto, en términos de tareas y responsabilidades asignadas (asisten al colegio, juegan, no trabajan de modo permanente fuera del hogar, no forman aún una familia, etc.) son llamados todavía niños, y es así como los llamaremos también en el presente trabajo.

2.2.2.2. Perfil de edad

El documento ya citado de Cedapp y Tarea ofrece una revisión bibliográfica bastante completa de los principales atributos de la etapa puberal, centrándose en los aspectos biológicos, emocionales, cognitivos y de desarrollo moral así como en algunos factores socioculturales que la afectan. Me basaré en esta revisión a fin de presentar algunos de los rasgos más saltantes del perfil de edad del grupo que permitirán una mayor comprensión del mismo⁽²⁰⁾.

En la etapa puberal predominan los aspectos de crecimiento físico y cambios fisiológicos de la maduración sexual y la acomodación a los mismos. La expresión de estos cambios en términos de la edad de los niños variará de individuo a individuo, de acuerdo a sus características biológicas, su carga genética y a las condiciones ambientales y socioculturales.

Se inicia un proceso de reestructuración síquica a la par que una intensa variación del esquema corporal y la autoimagen. El púber vive una experiencia de transición entre verse como niño a verse como adulto.

Emocionalmente esta etapa es de gran fragilidad. Los cambios corporales crean sentimientos de inseguridad y angustia; se refuerza la curiosidad por todo lo sexual; los sentimientos y emociones se presentan intensamente y son de carácter inestable; los individuos presentan dificultad para ser flexibles en cuanto a sus sentimientos e ideas. Paulatinamente se van integrando y organizando las experiencias nuevas de su crecimiento. Se encuentra también "un gran predominio de las emociones, del inconsciente y una vida imaginativa más rica" (Blos, citado por Cedapp-Tarea, 1993:7).

Este esfuerzo adaptativo que realiza el púber es favorecido por las adquisiciones que logra en su desarrollo cognitivo. Es en esta etapa que se realiza la transición de lo concreto a lo abstracto a nivel cognitivo, extendiendo el ámbito de su reflexión y acrecentando su autoconciencia:

²⁰ Sin embargo no se trata de una presentación exhaustiva, que escapa a los fines de este trabajo. Para facilitar la lectura coloqué las referencias bibliográficas sólo en las citas textuales. Para mayores datos se puede consultar el estudio mencionado.

"pueden pensar en el pensamiento, y en las causas que hacen que ellos y otras personas creen en lo que creen, deseen lo que desean y teman lo que temen" (Weiner y Elkind, citado por Cedapp-Tarea, 1993: 8)

Al mismo tiempo, esta capacidad "les crea dificultades pues les resulta difícil elegir y tomar decisiones". La adquisición del pensamiento lógico abstracto es aún pasivo en esta etapa. En los primeros años de la adolescencia las categorías se bifurcan aún de modo dicotómico y tajante, en "blanco y negro", presentándose una tendencia a la polarización. Aunque el individuo se percate de que esta visión es irreal, no puede renunciar a ella porque le permite un reordenamiento.

En cuanto al desarrollo moral, "los preadolescentes y adolescentes tempranos entienden las reglas y las asumen como propias, las reajustan sabiendo que pueden cambiarse si todos están de acuerdo. Para emitir juicios morales ya no se fijan sólo en el efecto de los hechos, sino también en los antecedentes e intenciones" (Cedapp-Tarea, 1993: 10). Tanto en este aspecto, como en el cognitivo y afectivo, es característica la fluctuación de su comportamiento entre niveles más bajos o altos correspondientes a su propia etapa.

Los factores socioculturales resaltados para esta etapa parten de que la misma "es y será siempre un período de crisis y de desequilibrio, carácter que se debe tanto a los cambios fisiológicos que se realizan y a sus repercusiones psicológicas, como a la obligación para los jóvenes de realizar su inserción en la sociedad..." (Reymond-Riviere, citado por Cedapp-Tarea, 1993: 11). En nuestra sociedad esa crisis se acentuaría debido a que se enfrentan al mismo tiempo otras crisis, ya sea de identidad cultural, sobrevivencia o valores morales.

Particularmente en el sector urbano marginal encontramos una serie de características críticas: aumento de embarazos tempranos y maternidad precoz que impiden cumplir una serie de etapas secuenciadas, como pueden ser terminar el colegio, encontrar trabajo, formar una familia, etc; un alto nivel de subempleo entre los trabajadores de estas edades, que carecen así de un

apoyo legal contra la explotación; disminución de la calidad de enseñanza y dificultades para el desarrollo profesional a pesar de un mayor nivel de escolaridad; mayor ausencia de los padres, que ante la crisis buscan diversas fuentes de ingreso que mantienen a ambos fuera del hogar por más tiempo, creando un vacío afectivo; y al mismo tiempo, desprecio por las tradiciones culturales de los mismos padres, en el caso de hijos de migrantes andinos, con lo cuál desprecian una parte de su identidad cultural y dificultan su integración social.

"El escenario que encuentran estos jóvenes es el de una sociedad donde no operan normas ni valores estables y no se encuentran modelos a seguir. Esto generaría conductas de escepticismo y violencia lo cual incrementa los sentimientos de baja autoestima y parálisis que se dan de manera transitoria en el desarrollo normal adolescente" (Cedapp-Tarea, 1993:13)

De manera muy resumida he querido presentar aquí un conjunto de rasgos que contribuyen en la comprensión de los niños con los cuáles se trabajó y que permite a su vez una mejor interpretación de sus testimonios.

CAPITULO 3

LA VIOLENCIA

En este capítulo describo brevemente el contexto de violencia vivido en los últimos 15 años, poniendo especial énfasis en la violencia política que ha caracterizado este período, tanto a nivel general como en la zona en que se realizó la investigación.

A continuación abordo la reflexión teórica en torno a la violencia, para luego discutir su conceptualización. Aquí se hará necesario distinguir el concepto genérico de violencia de aquel que nos ocupa, un tipo específico de la misma, es decir la violencia política.

Posteriormente defino en términos teóricos el concepto de imagen como representación social, objeto de esta investigación, y señalo los principales indicadores que uso para constatar su presencia.

Por último, incluyo algunas consideraciones teóricas respecto al contexto elegido, la escuela, y su vinculación con la problemática que nos incumbe, finalizando este punto con algunas observaciones recogidas durante el trabajo de campo.

3.1. LA VIOLENCIA EN EL PERÚ 1980-1994

A lo largo de la década pasada y en el transcurso de la presente, el país ha pasado por una de las crisis económicas, sociales y políticas más agudas e intensas de toda su historia. Amplios sectores de la población han entrado a un acelerado y creciente proceso de pauperización, mientras en general las condiciones de vida se han ido deteriorando para la gran mayoría, al aumentar el desempleo y subempleo, los niveles de pobreza, de

mortalidad, desnutrición, etc.

Este panorama de por sí violento se ve incrementado por el aumento y expansión de nuevas y viejas formas delincuenciales y la mayor presencia del narcotráfico en todas las instancias (problematizando tanto a campesinos, indígenas, colonos como a las esferas directivas del gobierno y las Fuerzas Armadas).

En medio de todo este contexto, aparecen grupos subversivos enfrentados al Estado, desatándose el proceso de violencia política más intenso del presente siglo y dejando más de 25,000 víctimas (entre muertos y desaparecidos) además de las múltiples pérdidas materiales.

Si bien el presente trabajo se concentra en este último aspecto, éste se encuentra, sin embargo, estrechamente ligado al contexto mayor. La violencia que ha caracterizado al país en los últimos años no ha sido únicamente la del enfrentamiento entre los grupos subversivos y el Estado, sino que involucra las condiciones en las que ha vivido la población (y en particular la población investigada) y desde las que ha percibido e interpretado todo el fenómeno de la violencia política.

3.1.1. La "guerra" interna

En 1980, al iniciarse el primer gobierno democrático tras 12 años de dictadura militar el Partido Comunista del Perú - Sendero Luminoso (denominado comúnmente con este último apelativo), inicia acciones militares contra el Estado en Ayacucho, una de las zonas más pobres del país.

Producto del "encuentro, que tuvo lugar en las décadas de 1960 y 1970 en Ayacucho, entre una élite intelectual provinciana y una juventud universitaria también provinciana, andina y mestiza" (Degregori, 1989:7) el PCP-Sendero Luminoso fue hasta entonces uno de los muchos partidos pequeños que aparecían, desaparecían, se fusionaban y se dividían en medio de un constante debate sobre la manera de hacer la revolución. Su devenir político ha sido minuciosamente estudiado por Degregori en

numerosos textos⁽²¹⁾, así como por otros autores⁽²²⁾. Aquí me limitaré a señalar sólo algunos rasgos centrales que interesan para el tema.

Este partido se caracterizó por una postura ideológica marxista-leninista-maoísta a la que paulatinamente se le añadieron dogmas propios denominados Pensamiento Gonzalo ⁽²³⁾. El objetivo era la construcción de la sociedad de Nueva Democracia, a partir de la cuál se llegaría a la sociedad sin clases postulada por el comunismo. La adhesión total a esta ideología terminó por asemejarlo más a un fundamentalismo religioso que a un partido político⁽²⁴⁾.

Sin embargo, la importancia del elemento ideológico en el surgimiento y posterior crecimiento de este partido no fue tomada en cuenta por el gobierno del entonces presidente Fernando Belaúnde. Tras negar sistemáticamente su presencia e importancia, sin reconocer su dimensión política, se lo tomó como un asunto policial. Posteriormente, tras cuatro años en que el movimiento creció aceleradamente, se delegó a las Fuerzas Armadas la resolución del conflicto, declarando en Estado de Emergencia varias provincias del departamento de Ayacucho.

Como ya es conocido, la política de "tierra arrasada" ⁽²⁵⁾ y "guerra

²¹ Degregori, Carlos Iván Los hondos y mortales desencuentros. Documento de trabajo. IEP; Qué difícil es ser Dios. Ideología y violencia política en Sendero Luminoso. El Zorro de Abajo Ed.:El surgimiento de Sendero Luminoso. IEP.

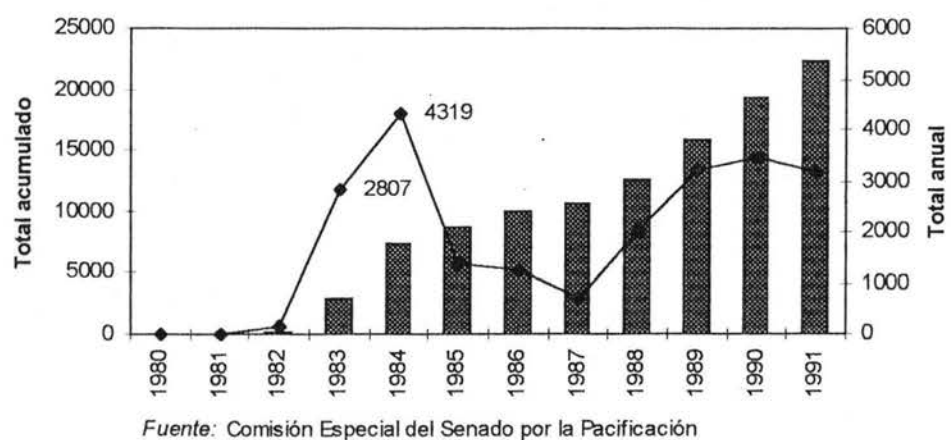
²² Granados, Manuel. "El PCP-Sendero Luminoso: Aproximaciones a su ideología", Revista Socialismo y Participación no.37; Gonzales, Raúl."Por los caminos de Sendero" Revista Quehacer No.19 y "Para entender a Sendero" Revista Quehacer No.42, (ver también otros artículos del mismo autor en la misma revista); Gorriti, Gustavo.Sendero. Historia de la guerra milenaria en el Perú. (1990) Este último además ofrece un interesante análisis de la reacción del gobierno en los primeros años de Sendero, mostrando la interrelación entre estos dos actores; sobre la posterior expansión de Sendero y un balance de su accionar en la década del 80, véase Manrique, Nelson."La década de la violencia". Márgenes N° 5/6

²³ Por provenir de su líder, Abimael Guzmán, alias camarada (luego presidente) Gonzalo)

²⁴ Sobre los rasgos fundamentalistas del discurso y la práctica senderista ver Degregori, 1989 y 1990, así como Ansión "La política como religión", Cristianismo y Sociedad No. 106, 1990

²⁵ Esta consistía en atacar indiscriminadamente las zonas "rojas", es decir aquellas que Sendero controlaba o en las que tenía fuerte presencia. La represión se aplicó sobre civiles, en la mayoría de los casos campesinos, y fueron frecuentes las matanzas de poblaciones enteras.

Cuadro 3.1 Víctimas de la Violencia Política en el Perú entre 1980 y 1991



sucia" ⁽²⁶⁾ que se aplicó no hizo más que alimentar el fenómeno de violencia. En el cuadro que se presenta en la página anterior es notorio el incremento, de más del 80%, del número de víctimas de la violencia en 1984, año en que las Fuerzas Armadas tomaron el control de las zonas de emergencia en Ayacucho. La población se encontró entre dos fuegos, y ante un Estado ausente que no la protegía, en muchos casos optó por el apoyo al grupo subversivo o por la migración forzada.⁽²⁷⁾

Sendero Luminoso expandió su accionar a lo largo de casi todo el territorio nacional. Este consistía principalmente en dominar determinadas zonas como parte de una estrategia que buscaba "cercar la ciudad desde el campo", así como "acelerar la destrucción del sistema, desestabilizar al gobierno y al Estado" (Gonzales, 1986:31).

El asesinato de autoridades y representantes del gobierno, así como miembros de lo que consideraban la pequeña y mediana burguesía rural; las levadas forzadas o voluntarias de campesinos de la zona; la expansión de su ideología en colegios y universidades; el enfrentamiento con fuerzas policiales y militares; los atentados a obras y edificios públicos y privados, torres eléctricas y a diversas instituciones fueron parte de su estrategia político-militar. Posteriormente atacaron también al movimiento popular minero y urbano, tratando de captarlo, desarticularlo o eliminar a sus dirigentes.

Cabe señalar que en la estrategia de este grupo no existe una separación de lo político y lo militar. Todas las acciones obedecen a un fin político (desestabilizar al gobierno, atemorizar o convencer a la población), lo militar es consustancial a su manera de hacer lo político y en sentido inverso, no puede ejercer su acción en el campo de lo político sin recurrir a la

²⁶ Con este término se hace alusión a las acciones militares que contravenían los dispositivos legales vigentes que las regulan, es decir: torturas, desapariciones, detenciones arbitrarias, violaciones y ejecuciones extrajudiciales.

²⁷ Los datos estadísticos en relación al número de víctimas por año presentan cierta variación según las fuentes empleadas, como lo muestra el estudio de Desco, 1988 :44 y ss ; sin embargo, varias de ellas presentan un número total similar : entre 1980 y 1992, alrededor de 25,000 víctimas (Perú Paz : 25,544 ; Coordinadora Nacional de DDHH : 24,789 ; Comisión del Senado : 24,937 -esta última toma en cuenta para el total un 10% de información perdida o no debidamente sustentada-).

violencia. Su ideología se basa en la identidad entre ambos aspectos, de acuerdo a la consigna de Mao "el poder nace del fusil". Para construir su propio poder primero debe destruir el poder del otro a través de la violencia. Además, la carga simbólica de cada acción violenta contribuye a poner en tela de juicio el poder del gobierno y a convencer a la población del poder (real o no) de Sendero.

En 1984 surge otro grupo armado, el Movimiento Revolucionario Tupac Amaru, de ideología marxista-leninista, aplicando como estrategia militar la guerra de guerrillas. Las diferencias ideológicas entre ambos partidos los mantuvo enfrentados a lo largo de todo el proceso.

Este último grupo, a diferencia de Sendero Luminoso, nace en la clase media urbana intelectualizada y radicalizada, principalmente concentrada en Lima. Su accionar se desarrolla sobretodo en esta ciudad (principalmente secuestros, atentados, extorsión, reparto de víveres en zonas marginales) y luego en algunas zonas de la Amazonía, especialmente la selva central, donde las acciones guerrilleras y militares predominan.

Este grupo sin embargo no logra adquirir el grado de expansión y presencia de Sendero Luminoso, siendo el impacto de este último de mayor magnitud sobre la población⁽²⁸⁾.

En 1985 sube al gobierno el partido aprista en la persona de Alan García. Durante su gobierno, la guerra interna no hará más que intensificarse, y la estrategia para combatir estos grupos seguirá siendo básicamente militar. La guerra sucia se profundiza, apareciendo un grupo paramilitar gobiernista, el Comando Rodrigo Franco, el cuál realiza atentados contra diversas personas e instituciones ligados a los grupos subversivos.

Paralelamente, la crisis económica se profundiza y las condiciones de vida decaen aceleradamente. Los grupos subversivos forman alianzas con el narcotráfico al invadir su zona de acción (selva central) e intensifican su

²⁸ En el capítulo 4, al describir las percepciones de los niños respecto a este proceso, podrá verse que efectivamente es Sendero Luminoso el grupo más recordado de este período.

presencia en las ciudades y la capital.

En los momentos más críticos la población se organiza para hacer frente a la violencia, ya sea en rondas campesinas (²⁹), en la zona rural o comités de autodefensa, en la zona urbana. Sobre todo a partir de la extensión del accionar subversivo a las ciudades y su ataque indiscriminado a la población civil, así como al movimiento popular, la sociedad en conjunto empieza a tomar posiciones definidas de rechazo a la violencia de estos grupos.

No se trata de la inexistencia previa del rechazo, sino más bien que éste empieza a articularse y expresarse públicamente, pues la población empieza a sobreponerse al miedo y comprende mucho más de cerca la naturaleza de la violencia que estos grupos implementan. Lamentablemente sin embargo, después de años de violencia en la zona rural, muchos grupos tomaron conciencia del problema sólo cuando éste empezó a manifestarse intensamente en la capital.

Se llega así a 1990 con una serie de cambios en todos los actores: Sendero Luminoso ha extendido sus acciones militares contra la población, logrando efectivamente atemorizarla, pero minando la posibilidad de un apoyo basado en la identidad de clase, pues ataca a miembros de todos los grupos sociales y ataca especialmente al movimiento popular a fin de manejarlo para sus propios fines o destruirlo; ante esto los diferentes grupos al interior de la sociedad toman posturas más definidas, rechazando la violencia subversiva pues ahora todos son atacados por igual y empieza a gestarse un consenso en contra de estos grupos.

Por su parte en el gobierno, asumido por Alberto Fujimori en ese mismo año, la estrategia antsubversiva paulatinamente va mostrando algunos cambios. Se pone mayor énfasis en combatir políticamente a los grupos subversivos. Se incrementa el apoyo social del gobierno hacia los sectores más pobres, a partir del reconocimiento de que las condiciones de pobreza

²⁹ Estas rondas deben diferenciarse de aquellas formadas por el Ejército en Ayacucho, destinadas a proteger las bases militares y en las que los campesinos eran obligados a participar.

constituyen caldo de cultivo para la reproducción de estos grupos. Asimismo se intenta cambiar la imagen de las Fuerzas Armadas, desprestigiadas tras varios años de guerra sucia, haciéndolas intervenir en las acciones de apoyo social como el reparto de víveres, la construcción de carreteras, etc. Estas intervenciones son además difundidas masivamente a través de diversos medios de comunicación.

La represión va dejando de aplicarse indiscriminadamente y se focaliza sobre los grupos dirigenciales y los miembros identificados de estas agrupaciones. Así, se realizan importantes capturas, siendo la más importante de ellas la del líder de Sendero Luminoso, Abimael Guzmán, en 1992.

A partir de estas capturas y la desarticulación de sus principales comandos, la presencia militar y política de estos grupos va decayendo, siendo actualmente esporádica cuando no inexistente.

En este breve resumen podemos ver que tanto el Gobierno como los grupos subversivos y la sociedad en su conjunto han sido actores de este proceso de guerra interna. Los cambios gestados en cada uno de ellos han provocado reacciones en los otros que finalmente han desembocado en posiciones definidas que han permitido el éxito de la estrategia militar y política del gobierno.

3.1.2. La violencia política en Collique

¿Cómo se vivió este proceso en la zona en la cuál realizamos la investigación? En principio, debo decir que la violencia política en Collique no alcanzó niveles extremos como en otros pueblos jóvenes de Lima (como Villa El Salvador), pero tampoco dejó de manifestarse. Collique, como toda la ciudad y sus zonas marginales, fue testigo y partícipe del proceso especialmente en los años en que la actividad subversiva se intensificó en Lima (1987 - 1992).

Estuvieron presentes en la zona fuerzas de SL y del MRTA. Al parecer los primeros tuvieron mayor presencia, especialmente en la 6a. y 7a. zona y en Nueva Esperanza (zonas más pobres). El MRTA tuvo una acción limitada

y su intervención más importante fue la entrada a un colegio de la primera zona, donde acusaron públicamente (frente a sus alumnos) a los profesores corruptos y los amenazaron con represalias si continuaban con ese comportamiento. Una intervención similar en la 4a. zona no pudo concretarse pues las fuerzas armadas fueron avisadas e ingresaron rápidamente en la zona.

Algunas de las acciones que realizaron los grupos armados (especialmente SL) fueron:

Atentados: Volaron 2 veces la comisaría de Collique (1983 y 85), que finalmente se retira, reinstalándose nuevamente en 1994. También colocan una bomba en el mercado, y vuelan el Centro Comunal de la 4a. zona. En las últimas zonas algunos buses son incendiados.

Actos de propaganda: Las "pintas" o consignas en las paredes eran frecuentes, y todavía pueden observarse algunas en las últimas zonas. La explosión de petardos aisladamente marcaba también su presencia, así como el izamiento de su bandera (roja, con la hoz y el martillo) en el mercado y en algunos cerros cercanos. También repartieron volantes en distintas zonas e incluso en algunos colegios.

Indirectamente, es decir, producto del accionar subversivo en general y no sólo del desarrollado en la zona, se producen "apagones", cortes de luz que se traducen también en falta de agua.

En relación a las organizaciones populares y las instituciones de trabajo en la zona al parecer no hay mayor amedrentamiento o no muy generalizado. Sin embargo existe temor, ya que incluso en 1984, cuando un grupo de alumnos del colegio hace un trabajo sobre las características y organizaciones de Collique no consignan los nombres de la directiva del mercado principal de la 3a. zona "por temor a un atentado".

Algunos dirigentes se vieron amenazados y tuvieron que salir del país, pero fue más por su presencia política fuera de Collique (dirigentes nacionales) que a nivel local. Hace dos años dos dirigentes de la directiva central de la primera zona fueron asesinados, pero también en este caso el

objetivo era extralocal y buscaba más el amedrentamiento de la población aledaña del cono norte.

No se realizan actos masivos o públicos de propaganda, al parecer porque en la zona todos se conocen y los activistas de los grupos subversivos podían ser fácilmente reconocidos. Por ello, aprovechaban especialmente los cortes de luz para manifestarse, lanzar sus consignas y escribir en las paredes.

El ejército ingresa a la zona en 1987 realizando operativos de rastrillaje en las últimas zonas y en Nueva Esperanza, aunque no llegan a ser muy frecuentes. Optan más bien por registrar los vehículos de transporte público a la entrada de Collique, pidiendo documentos a los pasajeros, manteniendo cierta vigilancia de la zona en vista de que esta es la única entrada al lugar.

No se forman comités de autodefensa entre los pobladores, como en Año Nuevo, pueblo joven vecino, pues al parecer la presencia subversiva no se intensifica demasiado en la zona.

Sin embargo, y como es notorio, esta presencia no pasa desapercibida, y los niños harán mención a varias de las actividades de estos grupos en su zona.

3.2. APROXIMACIONES TEÓRICAS AL CONCEPTO DE VIOLENCIA

A pesar de su uso frecuente en los últimos años, el concepto de violencia no ha sido muy trabajado ni definido con precisión, como señalan Arendt (1970) y Clastres (1981) (este último para el caso de los estudios etnológicos). Se hace necesario entonces avanzar en la determinación de este concepto y particularmente para esta investigación presentar una definición operativa del mismo, así como del tipo específico que nos ocupa, la violencia política.

3.2.1. La Violencia como fenómeno social

La violencia ha sido abordada en términos generales desde dos posturas marcadamente diversas: la primera de ellas la considera un hecho natural, enraizada en las características del hombre como especie, es decir resalta las determinaciones biológicas de su naturaleza. La segunda en cambio la considera un fenómeno social, atribuyendo su existencia más bien al ser del hombre en sociedad antes que a los factores biológicos.

Desde la perspectiva de esta investigación, situamos el concepto en esta segunda postura. Sin embargo, antes de desarrollarlo conviene presentar brevemente algunos aspectos de la explicación "naturalista" de la violencia, a fin de mostrar el carácter efectivamente social del fenómeno que nos ocupa. Para ello me baso en el trabajo de Jiménez (1981) que realiza una síntesis de varios estudios en esta perspectiva y las críticas a los mismos⁽³⁰⁾.

Los estudios que se han ocupado con frecuencia de resaltar los aspectos biológicos en lo social, especialmente en el caso de la agresión y la violencia han señalado la existencia del instinto de agresión en el ser humano como algo innato y espontáneo, con posibilidades casi nulas de que el medio inmediato logre transformar las conductas que genera (Lorenz).

Sin duda los estudios de vertiente psicológica han ahondado más en este aspecto, que sin embargo tampoco está ausente en el discurso de las ciencias sociales. P. Clastres (1981:188) va a mostrar su presencia en este campo, especialmente en la obra de A. Leroi-Gourhan, para quién la agresión es una forma de comportamiento y el uso de la violencia se relaciona con la humanidad como especie.

Esta postura ha sido criticada repetidamente, considerando la agresividad más como una conducta aprendida que como un instinto innato (Montagu) y mostrando que "no existe una propensión hacia la agresividad, sino que esta es una capacidad que requiere de estímulos externos para

³⁰ Se señalan los autores citados en este estudio y se incorporan algunas referencias de Clastres (1981) quien también se ocupa de este discurso al interior de la antropología.

actualizarse" (Jiménez, 1981 : 80)

Por otro lado, al interior de la psicología, encontramos un desarrollo de esta perspectiva que incorpora la consideración de lo social. En el psicoanálisis por ejemplo, corriente que postula la existencia del "instinto de destrucción" (Thanatos) y la agresividad en la psique humana, se otorga un rol decisivo a la cultura en la medida en que esta regula las relaciones entre los hombres, canalizando de diversas formas su agresividad (Freud). El posterior desarrollo de esta teoría incidirá más aún en la influencia de lo social en los fenómenos de agresión (Reich).

La agresión como predisposición humana no aparece así como la explicación única ni última del fenómeno de la violencia. Esta se expresa al interior de la sociedad como un fenómeno propio de su dinámica y es desde esta perspectiva que empezaremos a discutir su conceptualización.

3.2.2. La violencia en los estudios antropológicos

En la literatura antropológica podemos encontrar que la violencia aparece en el marco de las relaciones sociales, dentro del cuál es controlada, ritualizada o ejercida con fines específicos, especialmente en el ámbito de lo político⁽³¹⁾. Considerando que lo político se refiere al espacio de resolución de los conflictos sociales (Ansión, 1989) es claro que la violencia es abordada como un fenómeno social y sus diversas manifestaciones van a obedecer al tipo de estructura social en la cuál se desarrolla.

Uno de los casos en los que aparece claramente el rol estructural de la violencia al interior de la sociedad es sin duda el trabajo de Clastres sobre la

³¹ Otros estudios sin embargo van a otorgarle mayor importancia al aspecto económico como explicación de la violencia en las sociedades "primitivas"; desde esta perspectiva, la violencia y la guerra estarían dirigidas a la adquisición de bienes escasos, puesto que la economía de subsistencia de estas sociedades no les permitiría cubrir sus necesidades. Sahlins (1983) ha mostrado la falacia de este presupuesto, dado que tales sociedades logran abastecerse de todo lo necesario incluso sin desarrollar todo su potencial productivo. Una versión más reciente y en la misma perspectiva del origen y fines de la guerra es la propuesta por el materialismo cultural de Harris y otros autores identificados con la "escuela de las proteínas", según los cuáles la guerra se produce debido a la escasez de proteínas en el espacio territorial de estos grupos (Harris, 1987). Sin embargo, también esta teoría ha sido rebatida, al demostrarse que existen suficientes proteínas para abastecer al grupo, en el caso de la sociedad en la que se basa Harris para su teoría (Lizot, 1977).

guerra en las sociedades primitivas⁽³²⁾. Estas sociedades se caracterizan por perseguir un ideal autárquico, lo que las lleva a la dispersión y el parcelamiento. Cada comunidad se basa en un grupo local asentado en un territorio exclusivo. Así, se presentan como una multiplicidad de comunidades separadas que velan por la integridad de su territorio, y que afirman su diferencia frente a las otras. Y es precisamente para mantener su autonomía que la sociedad primitiva va a requerir de la guerra.

En efecto, la lógica centrífuga de la parcelación y la dispersión hace que cada comunidad necesite, para pensarse como tal, la figura opuesta del extranjero o del enemigo. Lo que otros autores consideran como la causa de la guerra en estas sociedades, dice Clastres, es precisamente el objetivo que ella persigue: la parcelación, la dispersión y el aislamiento de los grupos locales. Estos elementos son los que garantizan el mantenimiento de la independencia política de estas sociedades.

La guerra aparece así como una estructura de la sociedad primitiva que impide su indivisión y la formación de un Estado, que en tanto órgano de poder político independiente, por fuera de la sociedad, acaba con la independencia política de las comunidades e introduce en su interior la división entre los que detentan el poder y los que lo obedecen. Es por ello que Clastres las llama sociedades-contra-el-Estado.

En base a los hechos etnográficos, el autor logra mostrar la dimensión propiamente política de la actividad guerrera en el marco de estas sociedades, revelando así el carácter social del fenómeno de la violencia.

En otro estudio, ya clásico, podemos ver como la violencia al interior del sistema político es controlada y canalizada de modo que permite la permanencia de dicho sistema. Me refiero al caso de los Nuer, estudiados por Evans-Pritchard.

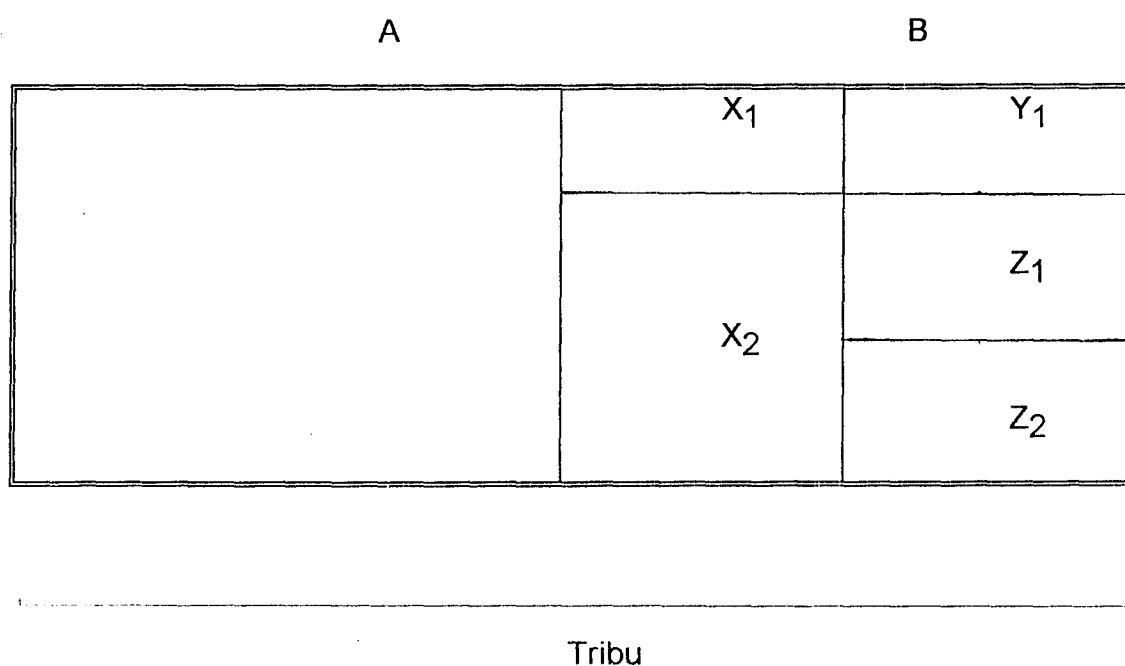
Los Nuer carecen de órganos de gobierno o administración central. No tienen una vida política organizada, instituciones legales ni jefatura política desarrollada ya sea a nivel de aldea, clan o tribu; su sistema político está

³² "Arqueología de la violencia" en Clastres (1981).

ligado al sistema de parentesco, es de carácter acéfalo y sin control social más allá de la tribu. Las relaciones estructurales entre las tribus y con otros pueblos (que forman parte del sistema) son mantenidas por la guerra. Entre los segmentos de tribu, estas son mantenidas por la vendetta (venganza de sangre que exige el pago por un homicidio).

Tanto la guerra como la vendetta son expresiones violentas de conflictos sociales entre tribus y segmentos de las mismas, respectivamente. Para entender el manejo de la violencia al interior de esta estructura y cómo ella contribuye al equilibrio del sistema es necesario abordar la estructura tribal sobre la cuál se asienta este último.

Entre los nuer, cada tribu se divide en segmentos, cada uno de los cuáles se halla cristalizado en torno a un linaje del clan dominante de la tribu. Cada linaje se segmenta siguiendo la línea de la división política, y a su vez este grupo se segmenta, agrupando finalmente un número determinado de aldeas. Entre los segmentos se encuentra una oposición del siguiente tipo:



"Cuando Z_1 lucha contra Z_2 , ninguna otra sección participa; cuando Z_1 lucha contra Y_1 , Z_1 y Z_2 se unen para formar Y_2 ; cuando Y_1 lucha contra X_1 , Y_1 e Y_2 se unen, así como X_1 y X_2 (para formar Y , X respectivamente. Cuando X_1 lucha contra A , X_1 , X_2 , Y_1 e Y_2 se unen para formar B . Cuando A pelea contra los dinka, A y B se unen" (Evans-Pritchard, 1977:165)

Esta oposición se expresa en un principio de contradicción dentro de la estructura política: cualquiera de los segmentos se ve a sí mismo como una unidad sólo en relación con otro segmento de la misma sección, pero ve a ambos como unidad en relación con otra sección mayor. Así cada grupo se define en oposición a otros grupos, e incluso los Nuer como pueblo se definen en oposición a sus vecinos (³³).

El principio segmentario que está a la base de la estructura social Nuer encierra dos tendencias opuestas hacia la fusión y la fisión, en las cuáles descansa el equilibrio del sistema político.

La estructura tribal se mantiene así por la oposición de sus segmentos, que se manifiesta en comportamientos hostiles. La institución que evidencia el funcionamiento de este principio estructural es la vendetta. En ella se expresa la hostilidad entre los grupos en conflicto, el del asesino y el del asesinado (tendencia a la fisión), pero mediante los arreglos efectuados por un mediador - el jefe piel de leopardo- se impide que las oposiciones lleguen hasta la fisión completa (tendencia a la fusión). Tiene por tanto una función política: mantiene el equilibrio estructural entre segmentos tribales opuestos, pero unidos en relación a unidades mayores.

En cuanto al jefe piel de leopardo, al actuar como mediador y canal de negociación en las vendettas, regulando de esta manera las relaciones entre los grupos políticos, constituye un mecanismo de equilibrio del sistema político. Sin embargo no tiene autoridad política, actúa únicamente como mediador, tiene poderes rituales y se halla en asociación sagrada con la tierra. Sólo tiene autoridad en situaciones sociales específicas, pero no tiene

³³ Esta oposición (violenta) a partir de la cuál cada grupo se define como unidad frente a otro es muy similar a la que presenta Clastres para el caso de las sociedades primitivas, aunque estas no llegan a unirse en unidades mayores como en el caso de los nuer (ausencia de tendencia a la fusión).

poder de imponer sus decisiones. Su acción sólo tiene éxito si ambas partes están satisfechas.

Las formas que adquiere la violencia en esta sociedad (guerra, vendetta) nos demuestran una vez más el carácter social del fenómeno y cómo éste es manejado al interior de una estructura social, de tal manera que fortalece el equilibrio del sistema: su presencia permite afirmar las identidades parciales y mantener la segmentación de los grupos, (impidiendo la aparición de un poder centralizado), pero al mismo tiempo es controlada a través de un canal mediador para evitar que las oposiciones lleguen a una ruptura completa.

En las sociedades andinas la resolución de los conflictos sociales va desde el enfrentamiento violento, es decir la lucha directa, al parecer de modo excepcional, hasta el acuerdo tras la discusión, como puede verse en la distribución del agua al interior de la comunidad. En un espacio intermedio, encontramos una ritualización del conflicto mediante formas reguladas de enfrentamiento, a modo de competencia. Así, encontramos que "no se elimina el conflicto, se lo canaliza, reduciéndolo en forma ritual a un ámbito limitado y controlado de competencia"(Ansión, 1989 : 65).

Algunas expresiones de esta ritualización de la violencia pueden verse en el carnaval ayacuchano, donde las comparsas afirman su propia identidad en la competencia a través de distintas pruebas de fuerza, como el Siqullanakuy, azotes entre contrincantes de distintas comparsas (Vasquez y Vergara, 1988:41) ; o en las competencias que sostienen los danzantes de tijeras de comunidades diferentes, afirmando la identidad del grupo a partir de su propia destreza.

En el caso que nos ocupa, las manifestaciones y fines de la violencia serán muy distintos a los casos reseñados, en la medida que se trata de una sociedad con un Estado centralizado, que monopoliza el ejercicio legítimo de la violencia. Cualquier otro grupo que la ejerza y que lo haga contra el poder instituido, lejos de constituir un mecanismo al interior de la estructura social, busca más bien romper el equilibrio de tal estructura a fin de asegurar su

"la que se expresa, en diversos grados y múltiples formas, entre los individuos y grupos sociales, producto de circunstancias sociales que, al permanecer y reproducirse históricamente, estructuran y caracterizan a una determinada forma de organización social que mediatiza la potencial realización de sus miembros" (Senado 1992:20)

Esta perspectiva, si bien considera y sitúa la violencia en el marco de las relaciones sociales, es aún poco clara y amplia, y no establece con precisión la naturaleza de la misma, sino únicamente el contexto y en cierta medida la forma en que se expresa.

Los estudios de APEP (Mac Gregor 1990) sobre violencia estructural van a construir un concepto más definido que apunta a la naturaleza de la violencia, más que a sus efectos o causas o la forma en que se expresa o presenta. Se basan en el concepto de Galtung (que, sin embargo pone el énfasis en su resultado más que en su descripción), pero tratando de adaptarlo al análisis de la realidad peruana y la definen como:

"una presión de naturaleza física, biológica o espiritual, ejercitada directa o indirectamente por el ser humano sobre el ser humano que, pasado cierto umbral, disminuye o anula su potencial de realización, tanto individual como colectivo, dentro de la sociedad de que se trate." (Mac Gregor, 1990:29)

Esta definición tiene la ventaja de no restringirse a la violencia de tipo físico o material y ser lo suficientemente amplia como para incorporar en ella otros tipos de violencia, como la violencia estructural, al considerar las formas indirectas en que puede ejercerse.

El concepto de violencia estructural hace referencia a aquella violencia que se da desde y en las estructuras de la sociedad, es decir, que emerge de las formas como se relacionan los seres humanos entre sí y de las reglas (aceptadas o no) que regulan dichas relaciones. Este tipo de violencia es la que se expresa en la pobreza y la injusticia social, por ejemplo. Es importante tener en cuenta este concepto pues nos permite entender el contexto en el que se desarrolla el fenómeno de* violencia política, cuyo impacto nos interesa estudiar.

En efecto, páginas atrás calificábamos este contexto como violento y anotábamos que la violencia de este período no venía únicamente de los grupos armados y del Estado, sino de las condiciones mismas en que la gente vivía durante ese tiempo. No es posible pues desligar el proceso de violencia política del trasfondo violento que se ha manifestado en distintos aspectos de la realidad nacional. En primer lugar porque la primera se ha nutrido de estas circunstancias durante su surgimiento y desarrollo, y en segundo lugar porque al mismo tiempo, ha contribuido a extender y reforzar la violencia en todos los campos. Por otro lado, la existencia de esta violencia en la sociedad influye en la percepción de los individuos respecto al proceso mismo de la violencia política, y por ello no podemos perder de vista el contexto en que este último tiene lugar.

Sin embargo, el concepto de violencia estructural no nos ayuda en la comprensión del concepto mismo de la violencia política, pues en el primero la violencia se produce de una manera no directamente asociable con el agresor, esto es, no hay un sujeto efectivamente actuante ya que la causa eficiente la constituyen las estructuras. En el caso de la violencia política sí podemos reconocer sujetos actuantes e incluso instituciones, ya sean legales o no, que son los que producen directamente la violencia. Esto es lo que Galtung llama violencia personal o directa. Este mismo estudio, por ejemplo considera la violencia del grupo subversivo Sendero Luminoso como personal, porque sus operativos se dirigen de personas concretas a personas concretas.

Se trata así de un tipo distinto de violencia, que desarrollaremos a continuación. Sin embargo, el concepto general de violencia que hemos tomado de Mac Gregor nos da una base para construir una definición operativa de la violencia y de su manifestación política y para entender, simultáneamente, el panorama global de la realidad peruana de los últimos años, en el que diversos fenómenos e instituciones socioeconómicas han producido distintos tipos de violencia.

3.2.4. Hacia una definición operativa

Al abordar la construcción de esta definición es necesario hacer algunas precisiones sobre el poder y su distinción con relación a la violencia. Arendt señala que existe una especie de consenso entre los teóricos respecto a que la violencia no es sino la manifestación más flagrante del poder (1970:34).

La violencia definida en términos de poder (y viceversa) aparece como una constante en el pensamiento político. Weber es quizá el mayor exponente de esta posición con su teoría de la dominación. El define el poder como la "probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad" (1969:43).

En esta perspectiva, la violencia, como imposición extrema, es una manifestación radical del poder. Arendt señala otros autores en esta misma línea. Marx y su tesis del Estado como instrumento de opresión en manos de la clase dirigente corresponde con la visión weberiana del poder político como la organización de la violencia. La imposición, la obediencia del mandato aún contra la voluntad del que obedece como elemento central del poder van a ser señalados también por Voltaire, Jouvanel y Passerin de Entreves (Arendt, 1970:35-36). El poder es concebido como esencialmente violento o como violencia mitigada.

Sin embargo, Arendt va a criticar esta postura basándose en la tradición política griega y romana, en la que el concepto de poder no se apoyaba en la relación mando-obediencia y va a argumentar que el poder

"corresponde a la capacidad humana no sólo de actuar, sino de actuar en concierto" (Arendt, 1970: 41)

Agregando que éste pertenece al grupo y existe sólo mientras el mismo no se desintegra. Al ver el poder en términos de mando y obediencia se puede igualar poder y violencia, y no se distinguir, según Arendt, que se trata sólo de un caso especial de poder (el poder gubernamental). La autora insiste en que se trata de fenómenos distintos aunque suelen aparecer

unidos.

La violencia frecuentemente aparece como prerrequisito del poder, para mantener intacta su estructura, pero no constituye su fundamento. Este se halla en la legitimidad, derivada de la reunión inicial (gente unida, actuando en concierto) más que de cualquier acción posterior (Arendt, 1970:48). Por ello, Arendt distingue poder de violencia basándose en el carácter instrumental de esta última:

"El poder es efectivamente la esencia de todo gobierno, pero la violencia no lo es. Por naturaleza, la violencia es instrumental: como todos los medios, precisa de la dirección y la justificación que proporciona el fin que prosigue"(Arendt, 1970:47)

Es en esta perspectiva que Jiménez define la violencia política como los

"medios utilizados para quebrantar la voluntad manifiesta de una persona o grupo, cualesquiera sea el contenido de esa voluntad" (1981 : 81)

Desde la perspectiva de estos dos autores es innegable el carácter instrumental de la violencia. Para los fines de nuestra definición es un componente fundamental, ya que el fenómeno que estudiamos no contiene la causa de su realización en sí mismo, sino en los objetivos políticos que persigue.

Nuestra definición operativa de violencia puede enunciarse entonces como "todo medio que ejerza presión simbólica o material en contra de la voluntad de una persona o grupo". Siendo la violencia política un caso particular de la violencia en general, podemos retomar esta definición y complementarla agregando su rasgo distintivo, es decir, la presencia de objetivos y motivaciones políticas para su implementación. Así, definiríamos como violencia política: *"todo medio que ejerza presión en contra de la voluntad de una persona o grupo y que obedezca a motivos políticos, es decir, a la obtención (o mantenimiento) del poder político".*⁽³⁵⁾

³⁵ Aunque considero importante incluir la dimensión simbólica que presenta la violencia, que se basa en imponer significaciones como si fueran legítimas disimulando las razones de fuerza que las fundamentan (Bourdieu y Passeron, 1981), esta toma en cuenta el inconsciente de los individuos, lo cual dificulta su expresión en términos de representaciones sociales e impide su observación directa. Por ello en la definición de violencia política hago alusión a la presión en general, concentrándose la investigación en la representación de los aspectos materiales de esta violencia, pues son estos los predominantes en el material recogido.

Esta definición nos permite considerar como actores de este proceso tanto a los grupos alzados en armas contra el gobierno como al Estado mismo, que implementa medios violentos, más allá del ejercicio legítimo que le corresponde (³⁶), a fin de conservar el poder, es decir, instrumentaliza la violencia con fines políticos, al igual que los grupos subversivos.

3.3. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA VIOLENCIA

El interés central de este trabajo gira en torno al impacto de la violencia política en los niños, como ya se ha mencionado. Sin embargo, la vastedad de aspectos que involucra nos impide abarcarlo en su totalidad (³⁷). Para aproximarme a su comprensión he optado por investigar la imagen (entendida como representación) que del proceso de violencia política se han formado los niños que la han vivido en estos años. Antes de abordar su definición es preciso explicitar su carácter en términos de representación social.

La imagen es un tipo de representación social. Esta noción, "conciene a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano" (Jodelet, 1986: 473), es decir, el conocimiento que habitualmente se denomina "de sentido común".

La representación social se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos de y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social; se trata así de un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Jodelet, 1986)

³⁶ Con esto me refiero, a que si bien al Estado le corresponde el monopolio de la violencia legítima, y tiene por ello cuerpos especiales (Fuerzas armadas y policiales) que deben respetar la legalidad vigente, en muchos casos hace uso de medios violentos por fuera de los límites que le impone su condición (ejecuciones, desapariciones, detenciones arbitrarias, tortura, etc.). Estas acciones son las que consideraré como violencia política.

³⁷ En efecto, el impacto de la violencia puede estudiarse desde distintas perspectivas (p.ej. sus efectos psicológicos), pero nos interesa abordarlo desde la antropología, en relación a la manera en que afecta la comprensión de la realidad social y reorienta los valores y modos de relación.

Las interrogantes que nos planteamos en torno a cómo han vivido los niños el proceso de violencia política, cómo lo ven, qué piensan respecto a él y que consecuencias ha tenido sobre su visión de la realidad, nos conducen a indagar la forma en que piensan socialmente este fenómeno.

Por ello elegimos el estudio de un tipo de representación social, en la medida que ésta intenta comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro mundo social, proporcionarnos sistemas de referencia que nos permitan interpretar lo que nos sucede y situarnos en la relación con otras personas. Las dos funciones centrales de las representaciones sociales, de interpretación de la realidad y de orientación de las conductas y relaciones sociales, son centrales para comprender los efectos sociales de la violencia.

¿Cómo entienden o visualizan los niños la violencia? ¿puede esta vivencia influir en su conducta futura? son preguntas que pueden ser contestadas a partir del estudio de las representaciones sociales, ya que

"constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal" (Jodelet, 1986: 474)

La representación social se define por un contenido, en este caso una imagen, que se relaciona con un objeto (la violencia política). Sin embargo, no se trata de una simple reproducción de este objeto, sino de una construcción, ya que en ella interviene la interpretación del sujeto que la formula y por ello es inseparable de su aspecto significante. La imagen por lo tanto va a condensar una serie de significados socialmente compartidos, en la medida que toda interpretación está inmersa en el universo cultural y social del sujeto que la realiza.

3.3.1. El concepto de imagen

A partir de las consideraciones anteriores, podemos definir como **Imagen** a la "constelación de rasgos de carácter concreto que aluden a un determinado objeto", teniendo presente que es un tipo de representación social y por lo tanto, una forma construida de interpretar y pensar la realidad,

es decir, una forma de conocimiento social.

En términos operativos, estudiaremos la imagen en torno a dos de sus componentes básicos: percepción y actitud. La percepción es el proceso síquico por el cual conocemos el mundo que nos rodea a partir de los estímulos físicos que afectan a nuestros sentidos. Esta captación no es la mera suma de datos sensoriales, elementales y yuxtapuestos, sino que percibimos directamente un complejo estructurado y con sentido. Y este sentido es construido en base a la experiencia (social, cultural y personal) del sujeto.

Las actitudes son procesos claves para entender las tendencias del individuo en relación con objetos y valores del mundo externo y serían en sí mismas tendencias a actuar con respecto a una entidad identificable.

Definimos entonces **percepción** como el "proceso síquico de conocimiento del mundo exterior a partir de la información captada por nuestros sentidos" y **actitud** como una "predisposición para o tendencia a actuar de una determinada manera frente a un fenómeno dado".

Es en base a estos dos elementos que construiremos la imagen de la violencia política que se han formado los niños, a fin de analizar la forma en que ésta es pensada por ellos y las implicancias que tiene en su visión del entorno social y particularmente del ámbito político, así como la posición que asumen frente al mismo.

3.3.2. Indicadores

Para determinar la presencia de los elementos o variables que nos permitirán construir la imagen de la violencia política, he considerado los indicadores que se detallan a continuación para cada uno de ellos.

3.3.2.1. Percepción de la violencia política

- Indicadores:

-Conocimiento de las manifestaciones concretas de la violencia política: atentados, coches-bomba, asesinatos, incursiones armadas, detenciones,

desapariciones, secuestros, etc.

-Discriminación del tipo de acciones características del proceso de violencia política. Diferenciación con otras actividades de tipo delincencial e ilegal.

-Reconocimiento de los actores involucrados en el proceso de violencia política:

a) colectivos: grupos terroristas, Estado, fuerzas armadas, unidades especiales de acción contra el terrorismo (ej. UDEX, DINCOTE).

b) individuales: principales líderes subversivos, principales figuras políticas públicas (presidente, directores de divisiones especiales, ministros más vinculados al proceso - defensa, del interior, etc.-)

-Reconocimiento de símbolos ligados a los grupos subversivos (bandera roja, la hoz y el martillo, las siglas de los partidos)

-Identificación de objetivos políticos en el accionar de los grupos armados (diferenciación de la actividad delincencial).

-Información perceptual almacenada en general relacionada con manifestaciones materiales del proceso de violencia política: observación de pintas en las paredes, de escombros tras atentados, de acciones de guerra u operativos de rastillaje; audición de explosiones o de armas, de consignas o amenazas.

3.3.2.2. Actitud ante la violencia política

-Indicadores:

-Rechazo o aceptación del proceso o parte de él.

-Aprobación o desaprobación de las acciones características del proceso.

-Presencia o ausencia de justificaciones del fenómeno.

-Evaluación de los medios (adecuados/inadecuados) que se utilizan para lograr los objetivos de los actores.

-Identificación total o parcial con alguno(s) de los actores (colectivos o individuales).

-Acuerdo/desacuerdo con el tipo de accionar característico de cada uno de los actores.

-Acuerdo/desacuerdo con las razones atribuidas al accionar de los actores.

3.4. ESCUELA Y VIOLENCIA

La escuela en nuestra sociedad es uno de los espacios de socialización más importantes para niños y jóvenes. En ella se transmiten no sólo contenidos, sino también valores y prácticas sociales que van convirtiendo al niño en miembro de una determinada sociedad.

Como tantas otras instituciones, también el sistema educativo se vio envuelto en el proceso de violencia de los últimos años, pero además constituyó un blanco particularmente importante en la estrategia de los grupos subversivos (especialmente Sendero Luminoso).

Así, tanto por su importancia como agente socializador como por su relación con el proceso de violencia política, fue elegida como marco para la presente investigación. A continuación se desarrollan ambos elementos y se comparan con lo observado en el trabajo de campo, antes de abordar la imagen de la violencia entre los niños.

3.4.1. El papel del sistema educativo

En toda sociedad existe un momento ritual en el cual el niño o la niña dejan de serlo para convertirse en miembros adultos de la misma. Durante ese período "liminal", de tránsito o pasaje en el que dejan su condición de niños para ingresar al status de adultos, los sujetos son iniciados en el conocimiento de determinados aspectos de su cultura que los harán aptos para desempeñarse en ella.

En las sociedades urbanizadas, estos conocimientos se han ido ampliando y complejizando de tal manera que la trasmisión de los mismos ha pasado de manos de la familia o unos cuantos especialistas a un complejo sistema institucional: el sistema educativo.

El "pasaje" de nuestros niños y jóvenes a su condición de adultos (al menos en las zonas urbanas) pasa por varios años de asistencia a la escuela. En ella no sólo se transmitirán contenidos, como ya se indicó, sino también valores y formas de relación, maneras de ver el mundo y la sociedad a la que pertenecen. Particularmente, para esta investigación, interesa resaltar que en ella también se socializan relaciones de poder y formas de relación con la autoridad.

Por otro lado, se ha señalado repetidamente que al transmitir determinados contenidos valóricos y condicionar las categorías de pensamiento de los niños y jóvenes que participan de él, el sistema educativo funciona como un poderoso mecanismo de control social (Vasconi 1969). Sin embargo, y por lo mismo, puede convertirse en importante agente de cambio. En efecto, como toda institución, el sistema educativo va a tener una doble funcionalidad: por un lado, la de mantener el statu quo, el orden social y reproducirlo sobre sus mismas bases, y por otro, la de promover el cambio en respuesta a las nuevas exigencias de la sociedad en la que está inserto.

En relación al primer punto, se ha señalado frecuentemente cómo las escuelas contribuyen a perpetuar las desigualdades económicas y sociales a través de generaciones, especialmente a partir del concepto de "reproducción cultural" elaborado por Bordieu y Passeron (1981), que muestra cómo la carga cultural de miembros de distintas clases sociales no es tomada en cuenta por el sistema educativo, exigiendo por ello una mayor capacidad de adaptación por parte de individuos de estratos más bajos que dificultan su éxito escolar y contribuye a mantenerlos dentro del status social al que se encuentran adscritos en un principio.

Asimismo reproducen patrones de comportamiento, actitudes, relaciones de jerarquía, autoridad, verticalidad, etc, como señalábamos

líneas atrás. Este proceso no se da sólo a través de los contenidos de los cursos, sino incluso a partir de los procedimientos y la organización escolar misma, transmitiendo así lo que se ha denominado *curriculum oculto*.

En relación al segundo punto, la escuela en nuestro país ha sido asimismo un importante agente de cambio, un mito movilizador que ha llevado a demandas que, en un período relativamente corto de tiempo, se han traducido en un vertiginoso crecimiento del sistema escolar y en la masificación de la escolaridad en amplios sectores sociales en busca de su progreso y ascenso social.

Aunque algunos autores (Cedapp-Tarea, 1993:12) señalan que este "mito de la educación" ya no se encuentra vigente por haber llegado a sus límites al no responder a las expectativas planteadas por la población y ver deteriorarse la calidad y otros aspectos de la educación, es un punto que considero discutible.

En efecto, muchas de las expectativas puestas en la educación como canal de ascenso se han visto frustradas por las condiciones reales del mercado laboral y el deterioro creciente del nivel y la calidad de enseñanza. Sin embargo, la educación escolar sigue siendo vista como necesaria e indispensable para lograr una buena adaptación social. Este sería tema de otra investigación, pero lo menciono para mostrar como la vigencia de este espacio en términos sociales se mantiene a pesar del deterioro y la deserción.

La importancia de este espacio fue asumida desde un inicio por los grupos subversivos. Especialmente Sendero Luminoso busca relacionarse con el espacio educativo, si bien de modo instrumental, como parte de su táctica y estrategia, como señala el estudio de Ansión et al (1992: 56).

Así, Sendero ejercerá presión sobre centros educativos en zonas urbanas y rurales; sobre los maestros, amenazándolos o infiltrándose en sus gremios; y sobre los alumnos, a los que intentará captar en sus filas. Esto obedecerá a sus objetivos políticos en la zona, pero también a una intención de afirmar nuevas formas de discurso en estos espacios .

Dependiendo de la zona, la presencia de Sendero será variada, yendo desde una presencia sutil hasta una toma de dirección de las escuelas, pasando por incursiones continuas en las mismas. En la zona urbana, dado el mayor control policial, encontramos mayormente una presencia sutil, consistente en incursiones esporádicas, de entrada o volanteo en centros educativos. La zona estudiada se caracteriza por este tipo de estrategia: volanteo, pintas en las paredes externas del colegio e incursiones aisladas en algunos colegios de la zona.

En cuanto al MRTA, no se ha ocupado preferentemente del espacio educativo como Sendero. Su vinculación con éste obedece más al objetivo concreto de captar adherentes entre maestros y alumnos antes que a intervenir en el proceso educativo mismo (Ansión et al, 1992:120).

Pero más allá de la presencia subversiva en el ámbito educativo, que no deja de ser importante, me interesa resaltar cómo, dentro de la dinámica misma del sistema escolar, existen elementos violentos y autoritarios que inciden en una determinada visión del ámbito político y de la imagen que pretendo analizar.

3.4.2. Autoridad y poder en la escuela

"La forma de relación o el trato que los profesores tienen con los alumnos se sustenta por lo general en una relación vertical y de imposición. El castigo y la represión son métodos comúnmente usados para lograr la disciplina. Al alumno se le niega la posibilidad de opinar y de disentir con el profesor." (Ansión et al, 1992: 87)

Esta cita sólo expresa un conocimiento ya bastante generalizado y compartido de la realidad del sistema educativo; las excepciones son pocas. A esto debe agregarse una enseñanza centrada en la memorización, antes que en el desarrollo del razonamiento y la capacidad crítica del alumno, y al mismo tiempo, en contenidos alejados de la realidad concreta del alumno.

Incluso en un colegio como el seleccionado para esta investigación, encontramos la presencia de estos elementos. Se recordará que en el apartado 2.1.3.3 se señalaban los objetivos de la institución a la que se adscribía este colegio, en clara oposición a un tipo de relación autoritario o vertical o una enseñanza memorista y pasiva para el alumno. Pero se señalaba también que, en ocasiones, del ideal a la práctica existen brechas, en muchos casos creadas por las condiciones mismas en que se realiza un proyecto educativo.

Así, tenemos que a pesar de buscar manifiestamente un desarrollo intelectual y humano en sus alumnos y hacerlos sujetos partícipes de su realidad y de su proceso educativo, la dinámica escolar y las exigencias de padres, maestros y alumnos desembocan en muchos casos en un modelo de relación vertical y autoritario, y en un tipo de enseñanza que no estimula tanto el razonamiento como la repetición.

En las entrevistas por ejemplo, se les preguntaba si podían expresarle su opinión a un profesor sobre algún punto vinculado al curso o a la forma como enseñaba. La mayoría (11) contestó negativamente, algunos por "miedo", timidez o vergüenza:

"es que me da miedo, me da vergüenza".(David)

"Me da pena (vergüenza)" (Enrique)

"Me pongo nerviosa" (Rosario)

"Bueno, tendría que tener mucho valor para decirle eso (...) sino que a veces me pongo nervioso y las cosas me empiezan a salir mal" (Charlie)

pero también porque esperan que la reacción del profesor no será buena:

"Soy un poco tímida, no me atrevo (...) algunos se molestan" (Raquel)

"O sea es que a veces no puedo coordinar con las palabras que voy a decir y que a veces me da miedo (de que se moleste)" (Stephany)

"No tengo tanta confianza, me da un poco de vergüenza, no sé ... De repente se molesta" (Susana)

"Me da miedo. Me da miedo que me griten o me suspendan o no me hagan caso." (Miguel)

"Me da vergüenza, tengo miedo que me palteen (...) aceptan, pero se molestan" (Ader)

"siempre el profesor está amargo" (Carmen)

"no sé expresarme (aceptaría si se lo dijeras?)... Depende, si es bueno" (David)

Como puede verse, el miedo y la vergüenza a expresarse libremente en muchos casos están ligados a que se espera una reacción negativa de parte del profesor, y en la última cita puede verse que aceptaría "si es bueno", es decir, que no cualquier profesor lo haría. En la cita anterior (Carmen) el hecho de que el profesor siempre esté "amargo" nos indica que siempre se molesta y por ello el alumno no puede expresarse. Una niña expresa con mayor claridad la situación:

"A veces me daría ganas de decirle, pero a veces no porque hay algunos profesores que lo toman así muy...como te puedo explicar...o sea que si les decimos algo ellos ahí mismito se amargan y nos gritan (...) (una vez, en 4o. grado) le dije a dos profesores, un profesor que mucho nos gritaba y nos decía que somos unos brutos, que somos unos ignorantes, que no sabemos nada y yo le dije que no nos debe de tratar así porque nosotros entendemos, sino que nos tiene que tener un poco de paciencia (...) Al principio se molestó pero después, este, paso un día, dos días, se disculpó" (Medaly)

En esta última cita sorprende la agresividad verbal percibida por esta niña de parte del profesor al dirigirse a los alumnos. La utilización de términos similares no fue constatada en ninguna de las observaciones de aula, aunque es probable que los profesores se cuidaran de decirlo en presencia de un adulto extraño en el salón (es decir, el observador).

En general una relación vertical se traduce en las entrevistas citadas, puesto que la ausencia de la posibilidad de expresarse libremente muestra que sólo uno tiene derecho a la palabra. Sin embargo, los niños también mencionaron que no todos los profesores reaccionan así, que a algunos sí se les puede decir ciertas cosas:

"hay otros que sí (les puedes decir), las señoritas aceptan sus errores, piden disculpas".(Medaly) (38)

Así, si bien hay profesores que tienen un trato más horizontal, persisten muchos de ellos que mantienen un esquema vertical o no motivan a los niños a expresar sus opiniones. Sin embargo cabe decir que este hecho no es sólo responsabilidad del profesor. La familia y los amigos también inducen al niño a una determinada relación con la autoridad que es difícil de romper aún cuando el profesor intente cambiar este esquema de relación.

En cuanto al castigo y la represión como formas de lograr la disciplina, también pudimos constatar su presencia en este colegio. Si bien no se permiten castigos físicos, existen otros que son mencionados por los niños en las entrevistas, como bajarles puntos si hacen bulla, dejarlos en el rincón, botarlos del salón, suspenderlos unos días, barrer el patio, gritarles (la profesora) o mandar una anotación a los padres en el cuaderno personal.

Estos castigos, para los niños, no se presentan como violentos, tal vez porque el castigo físico que reciben en sus hogares, en varios de los casos, resulta mucho más directo para ellos. Por lo mismo, todos consideran que los castigos en el colegio son útiles, sirven "para que ya no lo vuelva a hacer", y no expresan mayor crítica, mientras que para los castigos en casa, muchos manifiestan que ellos no les pegarían **tanto** a sus hijos (al ser preguntados si ellos educarían a sus hijos de la misma manera que sus padres a ellos), lo cuál quiere decir que sienten que sus padres efectivamente los golpean demasiado.

³⁸ Parece encontrarse cierta diferencia en la percepción de la actitud por parte de profesores varones y mujeres. Sin embargo no pude ahondar en esta diferencia, debido a que todos los profesores de 1er. año eran mujeres.

Es notorio que muchas cosas que llamarían la atención de un observador externo y se considerarían impositivas para él, no sean vistas como tales por los niños, los padres o los maestros, sino como parte de un orden necesario y hasta natural. Obligar a los muchachos a cortarse el cabello por ejemplo, al inicio del año escolar, so pena de ser suspendidos, recibía el apoyo de los padres, que lo consideraban lo adecuado, dentro de una formalidad muy propia de los sectores "informales". Un tipo de relación vertical e impositiva, casi marcial, con el encargado de la disciplina (auxiliar) era considerada normal y necesaria. Imponer el silencio en el salón era tarea del maestro, así como imponer su autoridad. No se trataba de gestarla, sino básicamente de imponerla, aún en casos en los que no era necesario.

Y tanto padres como maestros y alumnos refuerzan este tipo de relaciones. Cuando era profesora, por ejemplo, al finalizar una clase donde los niños estaban reunidos en grupos discutiendo el nombre de cada grupo, un alumno pedía silencio a sus compañeros, hasta que se volvió hacia mí diciendo "*Srta., dígalas que se callen*". Aunque en realidad no había mucha bulla, y no era necesario el silencio, el niño exigía que cumpla con mi función de "poner orden".

Observé actitudes similares en la aplicación de los dibujos: los niños me pedían que calle a alguno que estaba hablando o que lo anote (para bajarle puntos); cuando levantaba la vista hacia ellos (me encontraba en el escritorio mientras dibujaban), inmediatamente se callaban, dejaban de reírse o hablar si lo estaban haciendo, como si fuera a reprenderlos por ello (de hecho es el comportamiento esperado).

Los niños parecen haber interiorizado este esquema de relación y verlo como natural. Se extrañan si alguien no responde a él. Por ello los castigos aparecen como parte natural de la educación que reciben:

"los profesores cumplen, cumplen con lo que tienen que hacer, mejor dicho ellos dan un castigo apropiado" (Charlie)

Es importante resaltar en esta cita el uso del término "apropiado", puesto que nos indicaría que existen ciertos niveles de tolerancia para los

castigos en la escuela que deben ser respetados, aunque sea necesario el rigor y la disciplina al interior de ella. Muchos padres manifestaron, por ejemplo, su desacuerdo con el castigo físico por parte de los profesores³⁹.

Sin embargo, aunque existen estos límites, los padres siguen considerando que el esquema vertical en la relación maestro alumno es el más adecuado en la escuela. En una reunión con ellos y los alumnos, estos hablaban entre sí (estaban en la parte posterior del salón, y los padres en la parte delantera). Un padre pidió la palabra para quejarse de que esto "no parecía un colegio", porque los niños estaban hablando, exigiendo de esta manera que los calle. Nuevamente, el profesor debe "poner orden".

En el comedor, del mismo modo, oí que las señoras (dos de ellas madres de familia del colegio) se quejaban de que los profesores ya no eran como antes, no exigían, no castigaban como antes, y por eso se aprendía menos. Una relación más horizontal entre profesor y alumno no parecía normal y más bien perjudicaba el aprendizaje.

Así, si bien el colegio como parte de una institución mayor, busca cambiar ciertos rasgos de verticalidad y autoritarismo dentro de la dinámica escolar, estos aún se encuentran presentes y se reproducen a distintos niveles, ya sea por la formación de los maestros y sus concepciones acerca de la "disciplina", por las exigencias de los padres y sus propios conceptos de "orden" o por los mismos alumnos, acostumbrados a un esquema de relación en el que deben mantenerse pasivos frente a la autoridad y esperar de ella todas las decisiones.

Sin embargo, es necesario agregar que existen algunos elementos de cambio respecto a esta dinámica, ya sea de parte de algunos profesores o por las metas que se traza institucionalmente el colegio. Así, por ejemplo, hemos visto que se ha erradicado el castigo físico a los alumnos, todavía presente en muchos colegios nacionales.

Se busca fomentar la participación de los alumnos en múltiples actividades deportivas (campeonatos), recreativas (danzas y música en

³⁹ Entrevista grupal a padres de familia de primer grado de primaria.

ocasión de las fechas festivas), científicas (feria de ciencias y exposición de materiales de historia) o religiosas. Se les asigna responsabilidades concretas a todos como la limpieza del salón o la repartición de leche, a fin de vincularlos en relación al colegio y a su salón en forma organizada y responsable. Se mantiene la obligatoriedad del uniforme único para impedir la expresión ostentosa de las desigualdades económicas. Se impiden peleas entre compañeros en el interior del colegio, lo cuál reduce las manifestaciones de violencia y los conduce a respetar ciertas normas.

Todos estos elementos podrían potenciarse y eliminarse aquellos que continúan marcando rasgos de verticalidad y autoritarismo dentro del colegio. Incluso entre los mismos niños se encuentra el uso de la fuerza y el abuso hacia los más pequeños, como se verá en los dibujos que presentamos en el siguiente capítulo, lo cuál no hace sino reproducir un esquema vertical en el que el más fuerte se impone. También estos elementos podrían ser tomados en cuenta por los profesores al momento de educar, evitando reforzar estos modelos de comportamiento y ofreciendo como alternativas relaciones de mayor horizontalidad para resolver los conflictos.

La escuela tiene un enorme potencial de cambio que puede apuntar hacia una estructuración distinta de las relaciones de poder y autoridad. Los rasgos de verticalidad, autoritarismo, dogmatismo, acriticidad y memorización que predominan en el sistema educativo actual son sumamente nocivos en la formación de sujetos sociales.

El estudio ya citado de Ansión et al, mostraba que existía, precisamente por los rasgos mencionados, cierta identidad entre la educación escolar y el adoctrinamiento senderista, pues las relaciones autoritarias y violentas al interior de la escuela repetían el patrón de comportamiento de una organización vertical y autoritaria, es decir, preparaban a los niños y jóvenes en un esquema de relación que encajaba fácilmente con la lógica de funcionamiento de este grupo, favoreciendo así el desarrollo de la violencia política.

El que los grupos subversivos hayan decaído o estén en vías de desaparecer no debe hacernos olvidar esta situación, pues el modelo autoritario que se reproduce en la mayoría de nuestros centros educativos no contribuye a lograr una visión democrática del ámbito político y de las relaciones sociales en general.

Tomar como marco de referencia la escuela para esta investigación no fue así una decisión gratuita. La imagen de la violencia que tengan los niños pertenecientes a la población escolarizada puede contribuir en el análisis de qué aspectos es necesario reelaborar y redefinir en nuestro sistema educativo para modificar paulatinamente las condiciones que a todo nivel permitieron y fomentaron el desarrollo de un conflicto extremadamente violento y aquellas que continúan reproduciendo una cultura política marcada por el autoritarismo.

CAPITULO 4.

IMAGEN DE LA VIOLENCIA POLITICA

En este capítulo se aborda de lleno el objeto de esta investigación, la imagen de la violencia política que tienen los niños. Sin embargo, a fin de ir configurando esta imagen, inicio la presentación con la percepción de la violencia en general, a partir de los dibujos realizados por los niños sobre el tema, resaltando aquellos que presentan mayor importancia y la visión del niño frente a ellos.

A continuación se explora la presencia y efectiva percepción de la violencia política en los dibujos y en las entrevistas, antes de pasar a su descripción. Esta descripción se inicia a partir de los actores que se identifican en el proceso, para finalmente construir la imagen global del mismo.

4.1. PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA

Antes de abordar específicamente el estudio de la imagen de la violencia política, fue necesaria una interrogante más amplia sobre la violencia en general, de qué modo y en qué forma la percibían los niños, cómo la experimentaban.

Así, se plantearon algunas preguntas que buscaban ser resueltas a través de la aplicación de dibujos sobre el tema, como se explicó en la metodología. Las preguntas en cuestión fueron:

a) ¿qué es para estos niños la violencia?

¿manejamos un concepto similar o diferente de violencia?

b) ¿qué tan importante es la violencia política para los niños en relación a otros tipos de violencia?

Los dibujos mostraron una abrumadora presencia de la violencia en todos los ámbitos de la vida cotidiana del niño. El análisis de los mismos permitirá responder las preguntas planteadas⁴⁰).

4.1.1. Violencia familiar

Quizás los dibujos más dramáticos y expresivos son aquellos que hacen referencia a la violencia familiar. Este tipo de violencia comprende no sólo la que se ejerce del o los padres a los hijos, sino también aquella que se da dentro de la pareja de esposos o entre los hermanos.

Los casos más representados son los referidos al castigo físico. este parece ser frecuente y en muchos casos excesivo. En el dibujo 75 por ejemplo, la leyenda nos explica

"un padre que está ebrio y está acuchillando a su hijo sin darse cuenta de lo que está sufriendo el hijo. Además, lo está ahorcando".

El alcoholismo de los padres ligado al castigo físico aparece igualmente en otros dibujos (95, 77), así como su carácter excesivo, como nos dice la explicación del dibujo 99, donde vemos al niño tirado en el suelo y con marcas

"el padre...le está pegando sin control a su hijo, sin pensar que le está haciendo mucho daño"

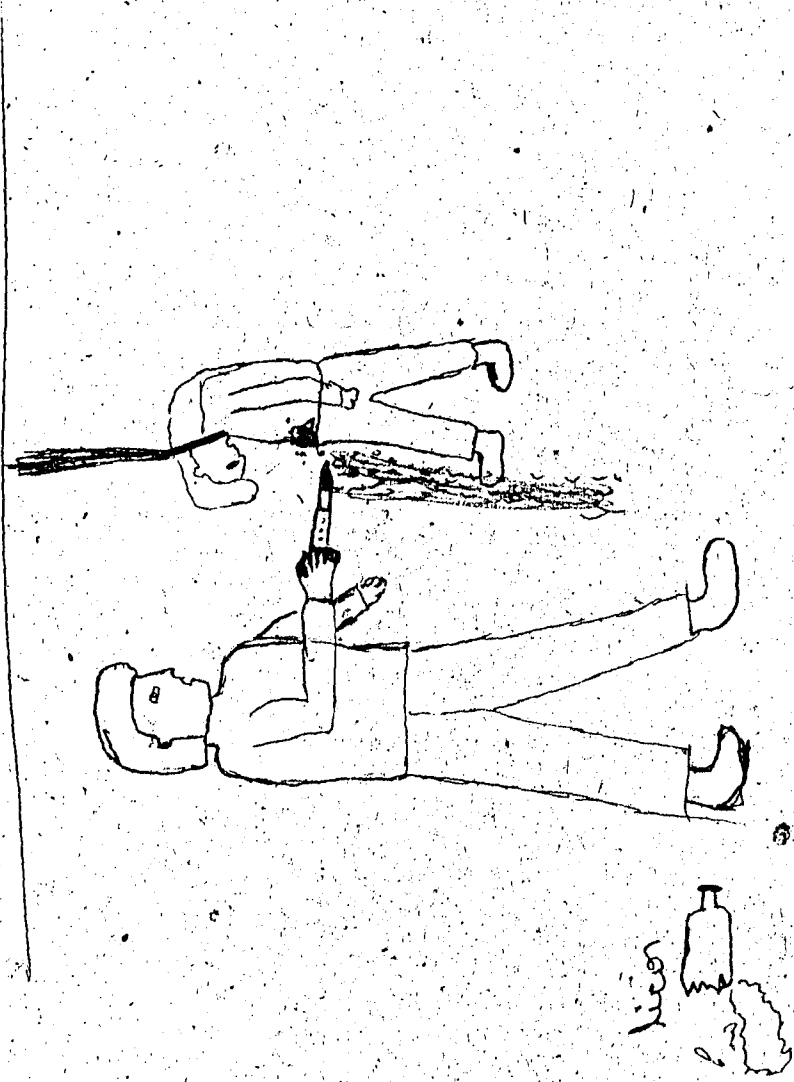
y en el dibujo 100

"aquí la mamá mucho maltrata a su hijo, le está pegando duro"

en el que la madre aparece de pie, con una correa o látigo en la mano y el niño en el suelo, cubierto de marcas.

En casi todos los casos el instrumento de castigo es la correa, en

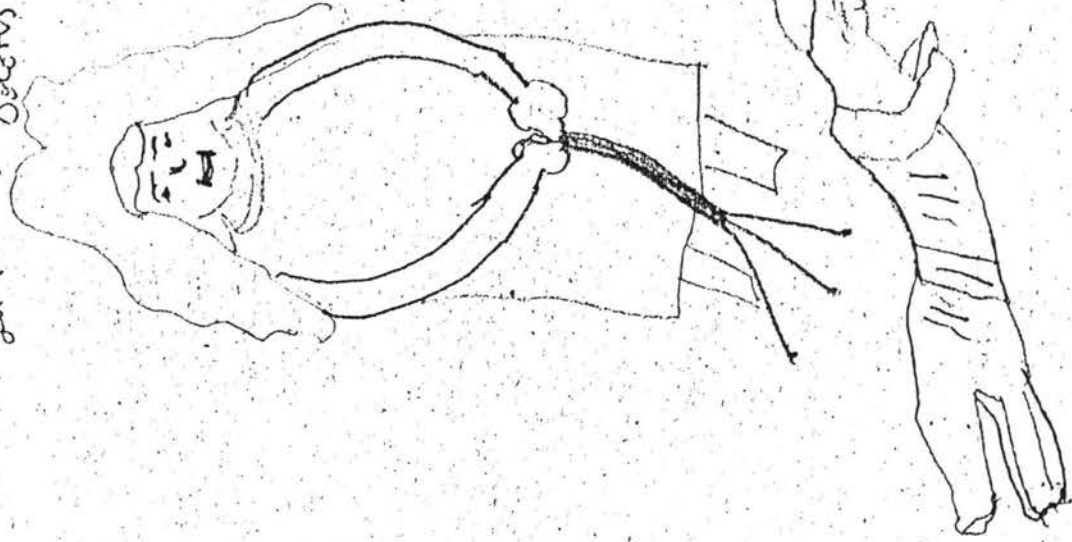
⁴⁰ No se mencionan todos los dibujos en el análisis que sigue a continuación, sino únicamente los mas representativos; los que no son presentados aquí aparecen en los anexos, al final del trabajo.



Long hair of woman & 10 B

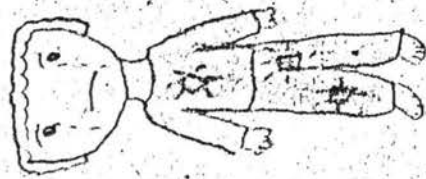
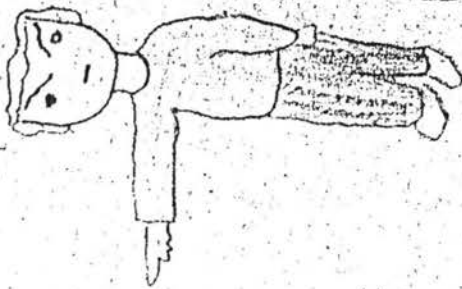
apue la
a su
duro.

su mamá al mamá
de los

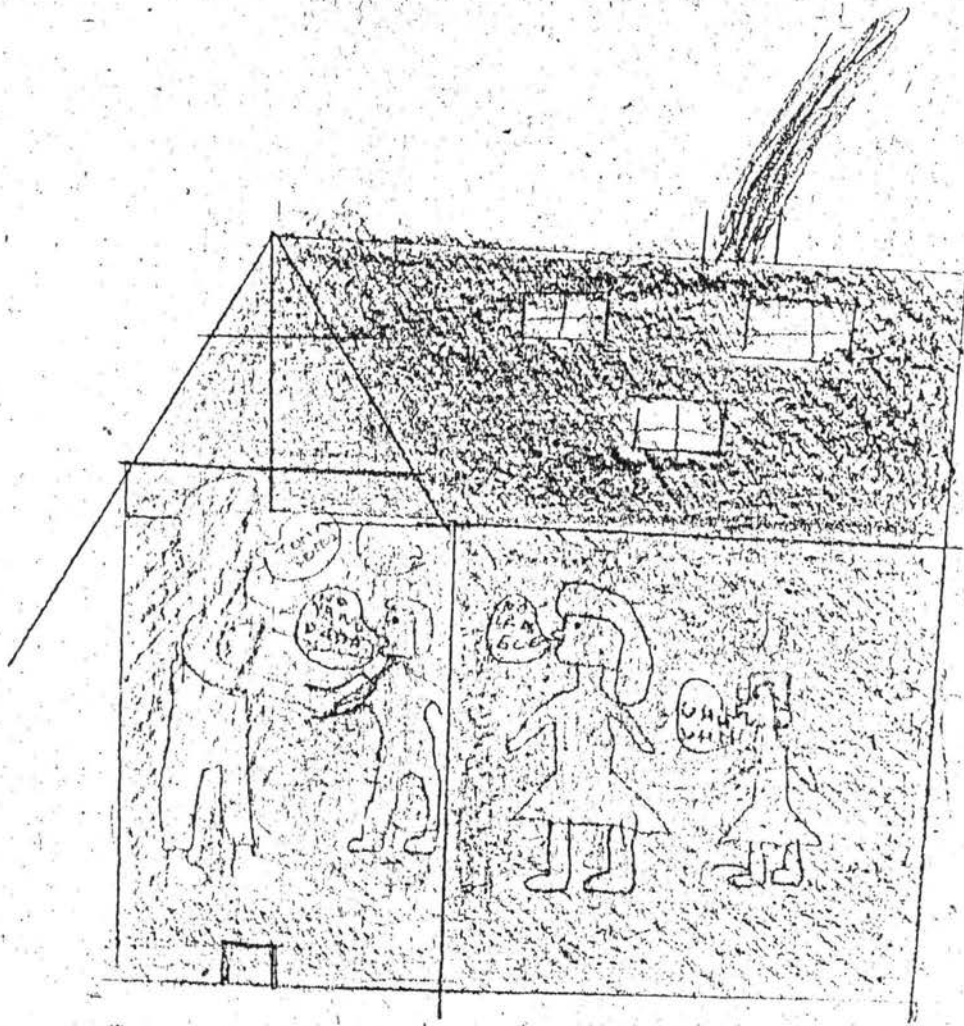


eres el
muj
Enrique.

100



95



La Violencia



La matanza

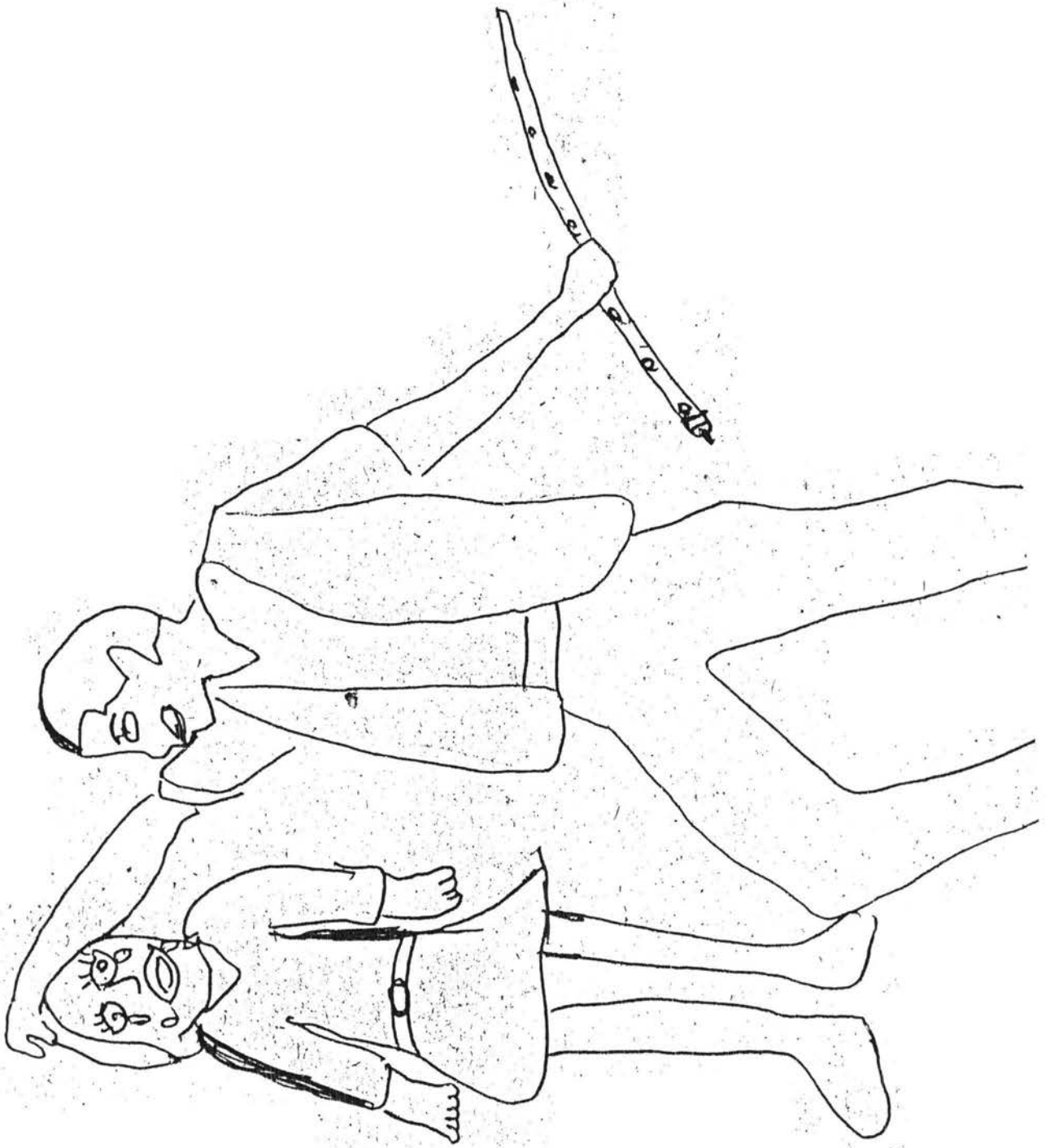


Una madre desamparada con su hijo

Maltrato al niño

no se realicen





La Violencia



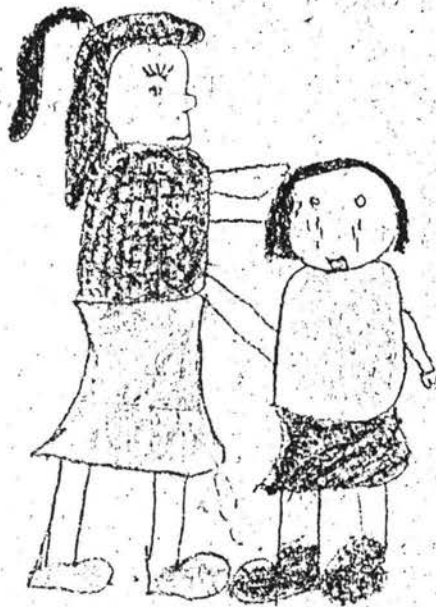
correa

La esta pegando

La mamá le castiga al
niño por una cosa insignificante

101

La Violencia



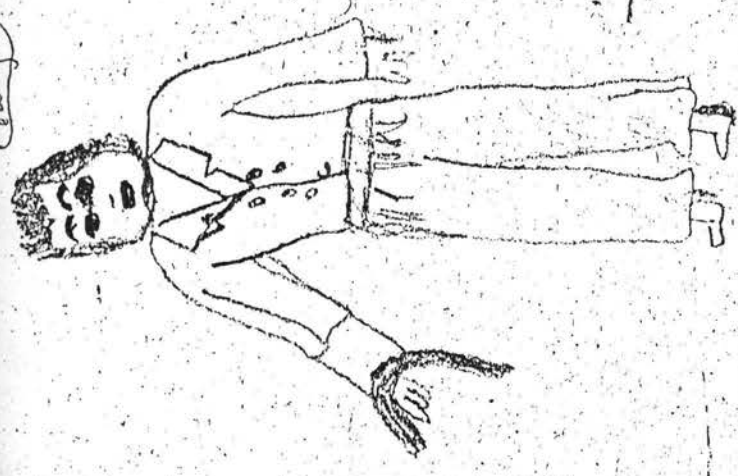
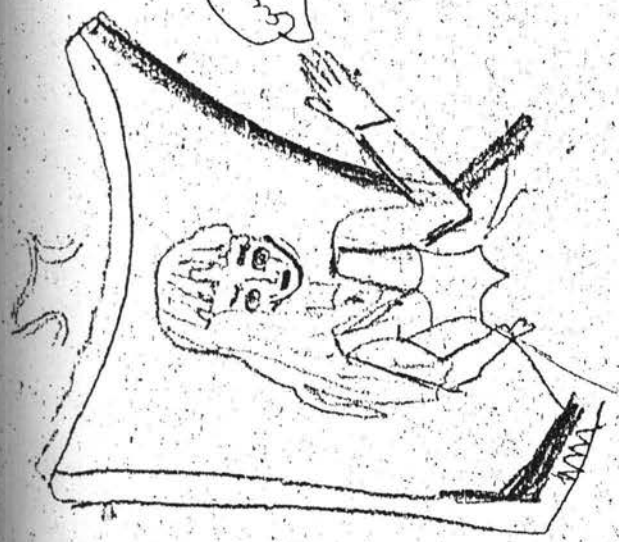
76

Jombri. Ressa Karim Delgado Palacios.



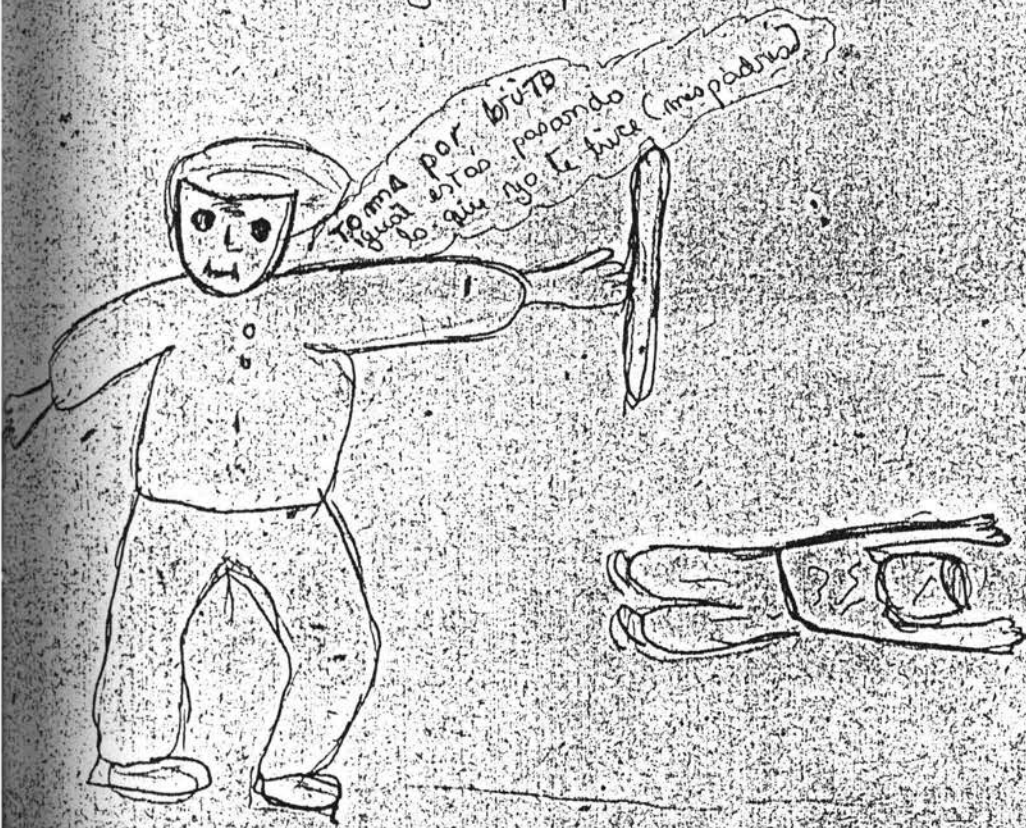
buena - una nueva
matróna o su hijo y así

¿qué le
está pasando
a mi hijo?



La Violencia

un mal hábito, que habiendo nuestros padres lo hacen
en sus hijos recordando el mal que le hicieron los suyos.
El padre piensa que pegándole a su hijo está haciendo lo
mismo como lo hizo su padre.

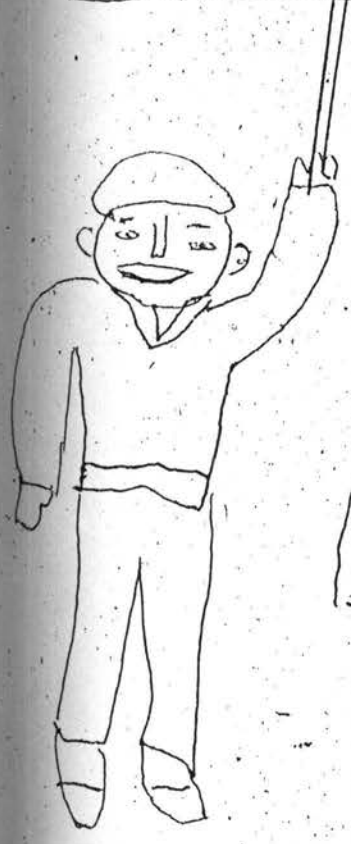


padre en este dibujo, le está pegando sin control a su hijo
pensar que le está haciendo mucho daño

La Violencia

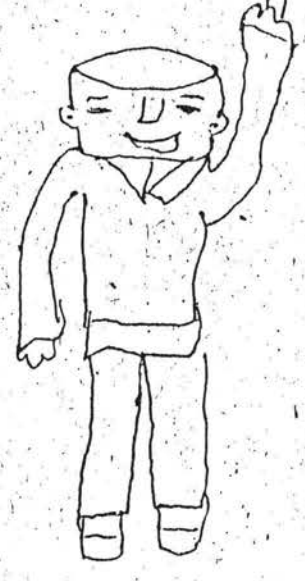
Alto a la violencia
CIR. basta de
abuso sexualmente

Basta de
golpes a la
mujer y a sus
Hombres



Alto a los
Terrucos

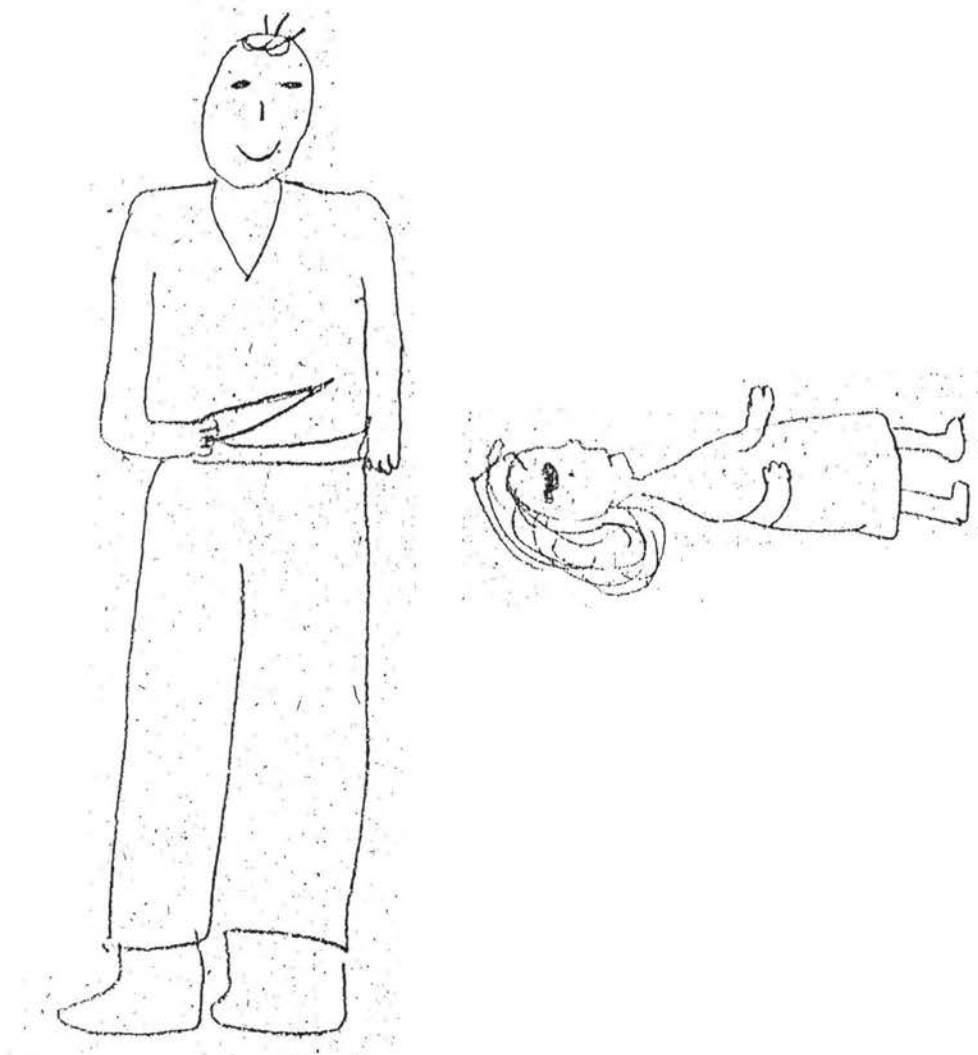
Basta de
abuso a los
niños (Huerfano)



nosotros queremos
Paz



La Violencia



posiciones siempre amenazadoras, como en el dibujo 98 y 96. En este último el padre tiene a su hija colgando de los cabellos y está a punto de pegarle. El hecho de que la niña esté suspendida en el aire nos indica la posición de debilidad y vulnerabilidad en que se encuentra, al igual que el niño del dibujo 101. En otros casos (97, 99, 100) el niño se encuentra en el piso, tirado o agazapado, representando también su estado de desprotección. Sin embargo, es en el dibujo 78 donde vemos más claramente la autopercepción del niño sobre su debilidad y dificultad para defenderse pues aparece de un tamaño minúsculo en relación a su padre, que lo está golpeando.

En aquellos dibujos en que puede verse el rostro del niño castigado, este aparece siempre llorando. Sólo en dos casos (97, 77) el niño toma la palabra en el dibujo para pedir que ya no le peguen.

A este panorama familiar bastante violento, se une la violencia dentro de la pareja, como los golpes (63), el abandono (90) o la muerte por celos (5); así como entre hermanos, donde los mayores se imponen a golpes.

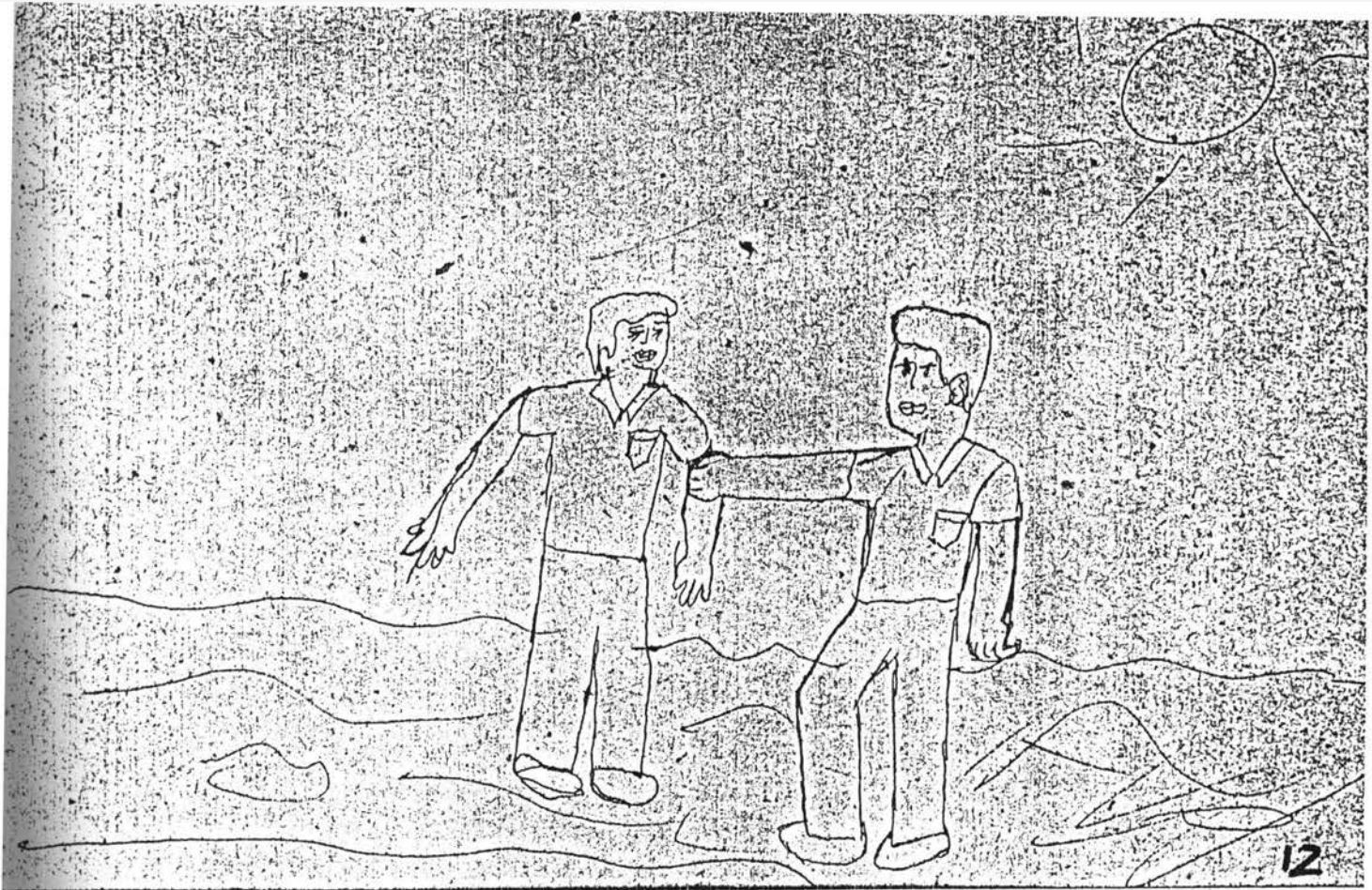
Estos dibujos nos permiten ver que en el ámbito más inmediato de interacción del niño, la violencia está presente, aunque sin duda no de la misma forma en todos los casos.

Si atendemos a la información recogida en las entrevistas, vemos que la mayoría de los entrevistados son castigados físicamente y algunos sólo verbalmente o con prohibiciones. Estas consideraciones serán tomadas en cuenta más adelante, tras analizar otros tipos de violencia vividos por el niño.

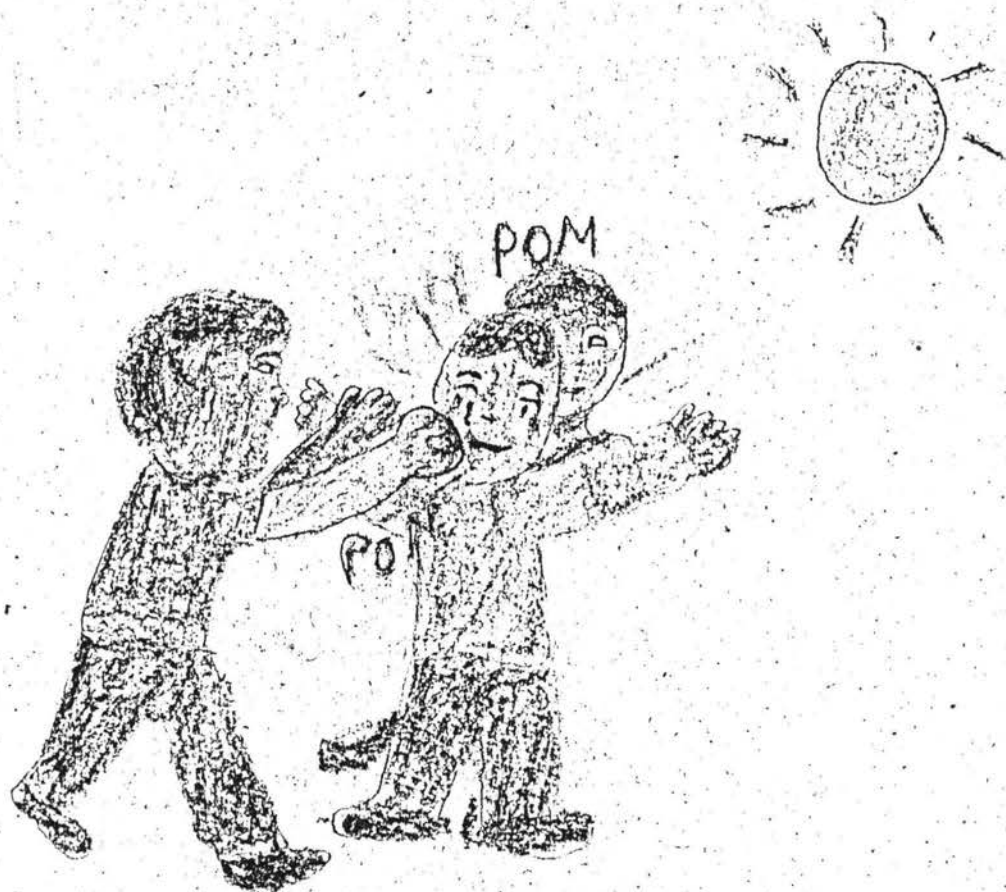
4.1.2. Violencia en las relaciones interpersonales

Ya hemos visto como en el ámbito familiar, que es donde el niño (y sobretodo la niña), pasa la mayor cantidad de su tiempo libre, las relaciones interpersonales (padre-hijos, padre-madre, hermanos entre sí) están cargadas de violencia.

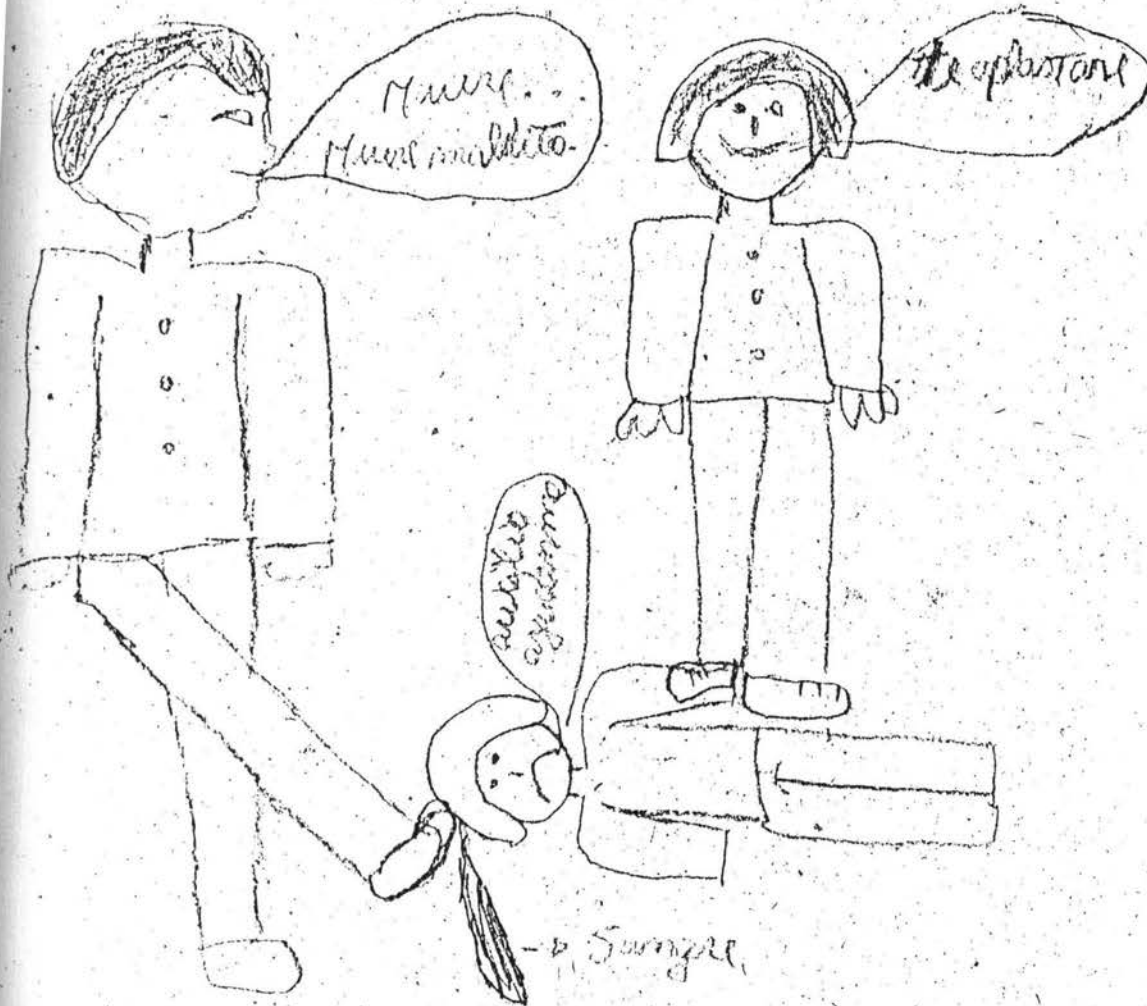
Esta violencia se extiende y abarca muchos otros tipos de relaciones interpersonales de las cuáles nos concentraremos en dos: las relaciones



Belan Mangot Botina Lopez
10 "B"



La Violencia



Artista: Wesslie Burga Moreno
"pro" "A"

entre amigos y entre compañeros de colegio, siguiendo con los temas descritos en los dibujos.

Llama la atención encontrar un buen grupo de dibujos que describen peleas entre amigos. Los motivos son muchas veces triviales: *"por una simple cosa"*, porque *"le puso el pie para que se caiga"*, en venganza por alguna pelea anterior, por una deuda, por quitarle un vaso de vino, por un chisme, o por rechazar la bebida. En general, desavenencias que terminan en peleas bastante violentas, pues se muestra el uso de cuchillos, ladrillos e incluso armas de fuego, además de los golpes comunes.

Otro tema recurrente es el maltrato de niños mayores hacia niños menores. Se describen como comportamientos "abusivos", pero su recurrencia parece mostrar que son comunes, e incluso una leyenda nos hace explícita esta percepción:

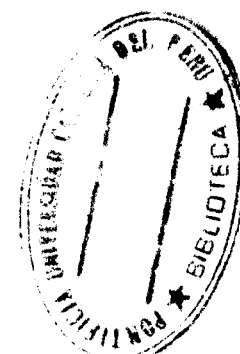
"...en todas partes del mundo suceden eso, porque los grandulones pegan a los pequeños o débiles que no se pueden defender..." (43)

En un caso se explicita que esto sucede en el colegio (11) y en otro (12), si bien no es explícito, ambos protagonistas parecen vestir uniforme escolar. Esta situación (abuso de los mayores hacia los menores) ha sido registrada también en otros colegios nacionales e incluso considerada como parte de la "cultura escolar realmente existente" (Callirgos, 1995):

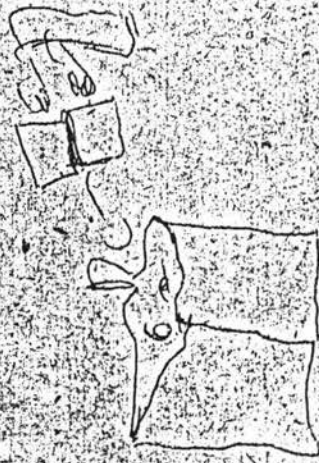
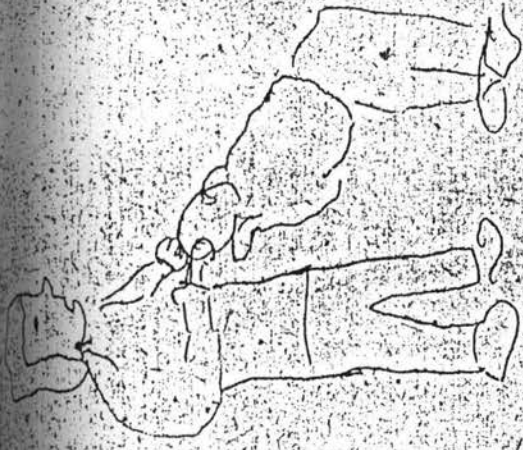
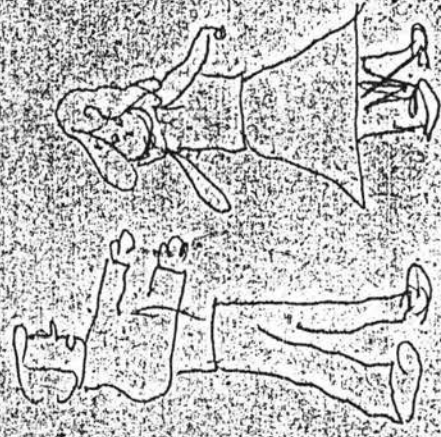
"lo que permite la ocurrencia de estos abusos es la existencia de un código que valora la fuerza física. Los alumnos mayores, al tener cuerpos más desarrollados, se adecuan más a este valor. Los menores tienen que sufrir sus abusos." (Callirgos, 1995:10)

Finalmente, en tres dibujos (1, 79, 80) se muestran escenas de peleas entre compañeros de colegio, motivadas por envidia (80), por una zancadilla (1) o por amenazas (79). En este último dibujo la explicación expresa directamente la cercanía y conocimiento directo de la escena presentada:

"estoy explicando lo que pasó con dos niños de nuestro C.E. que salen del colegio, se amenazan y empiezan a pelear cuántos niños harán eso seguro en su hogar se pelean hacen tonterías delante de ellos por eso los

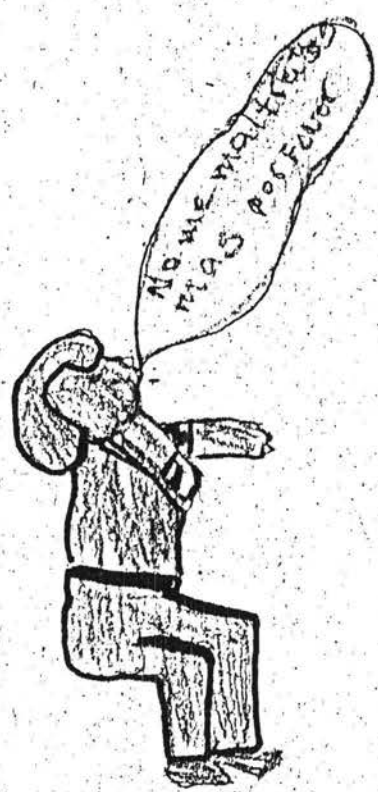
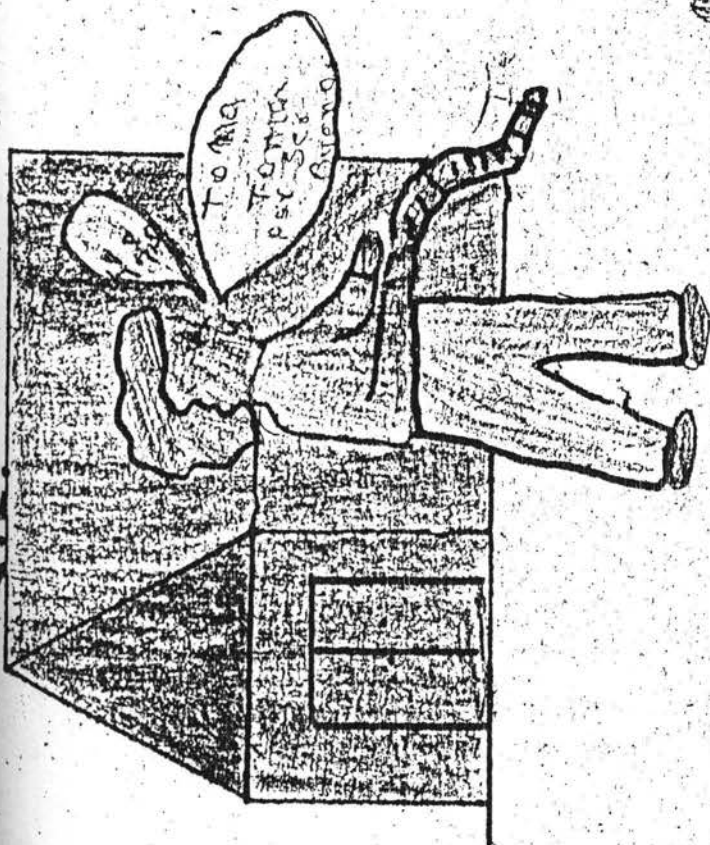


Wardner y Pelledon
Christopher Loren
Wemy, two 'C'

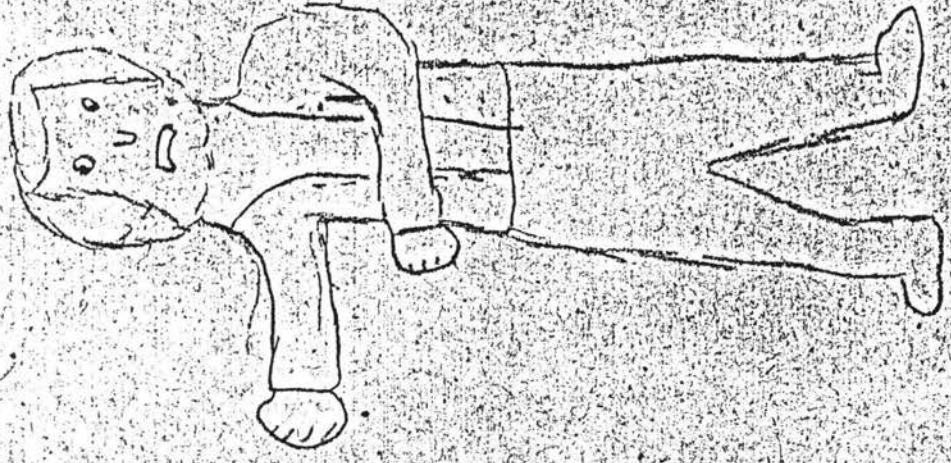


Pogoda a un mismo momento que tu a tu esposa. Hacerlo con verosimilitud
a los que estudiamos ser obreros

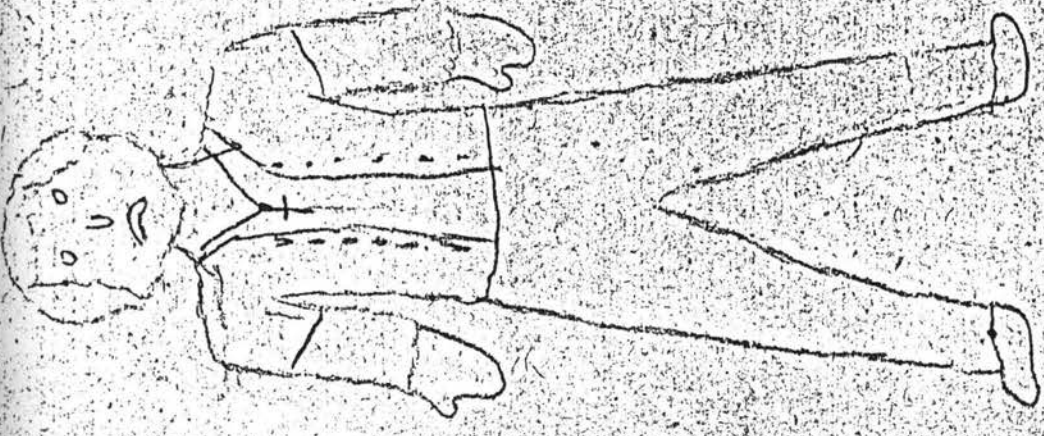
C.F.



Eduardo

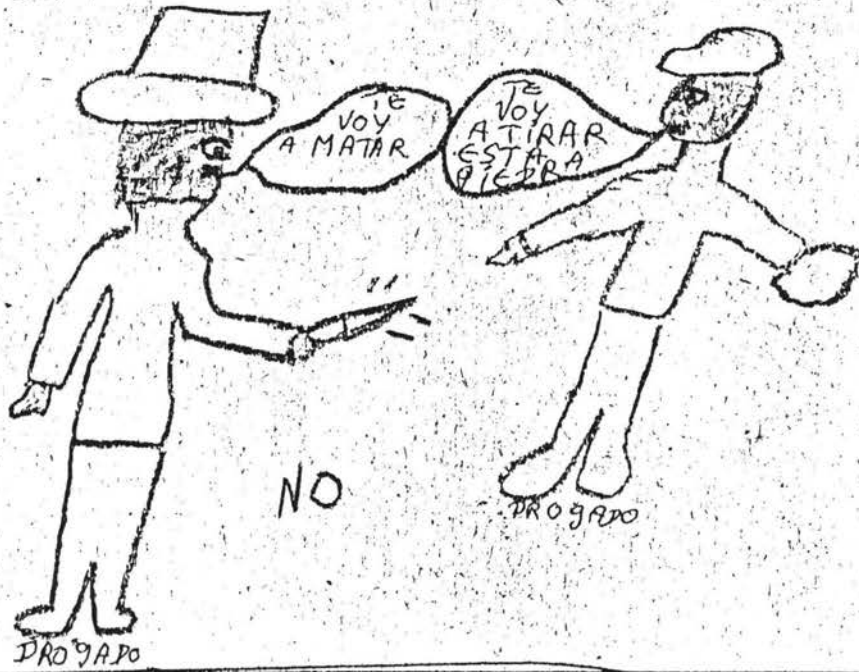


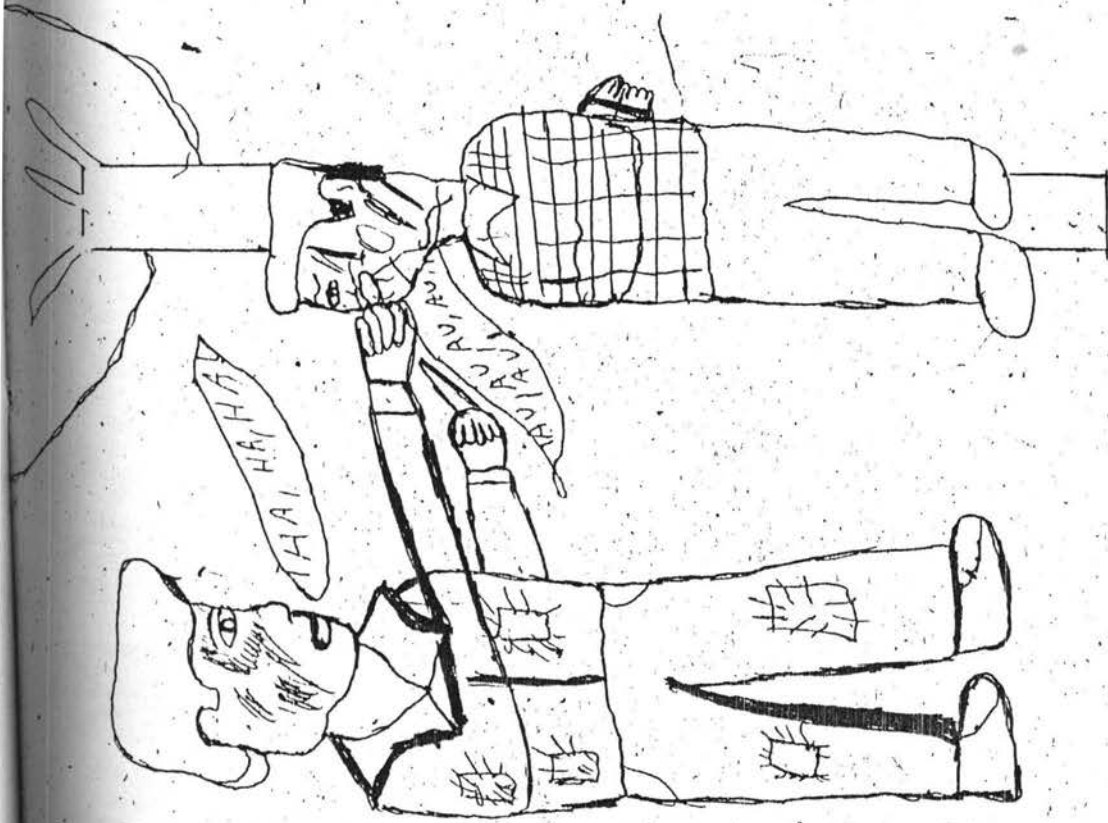
Toso



Estan que se pelean los amigos porque su amigo le puso su pie para que se caiga y el otro le dijo que a la salida se pelearan

La Violencia



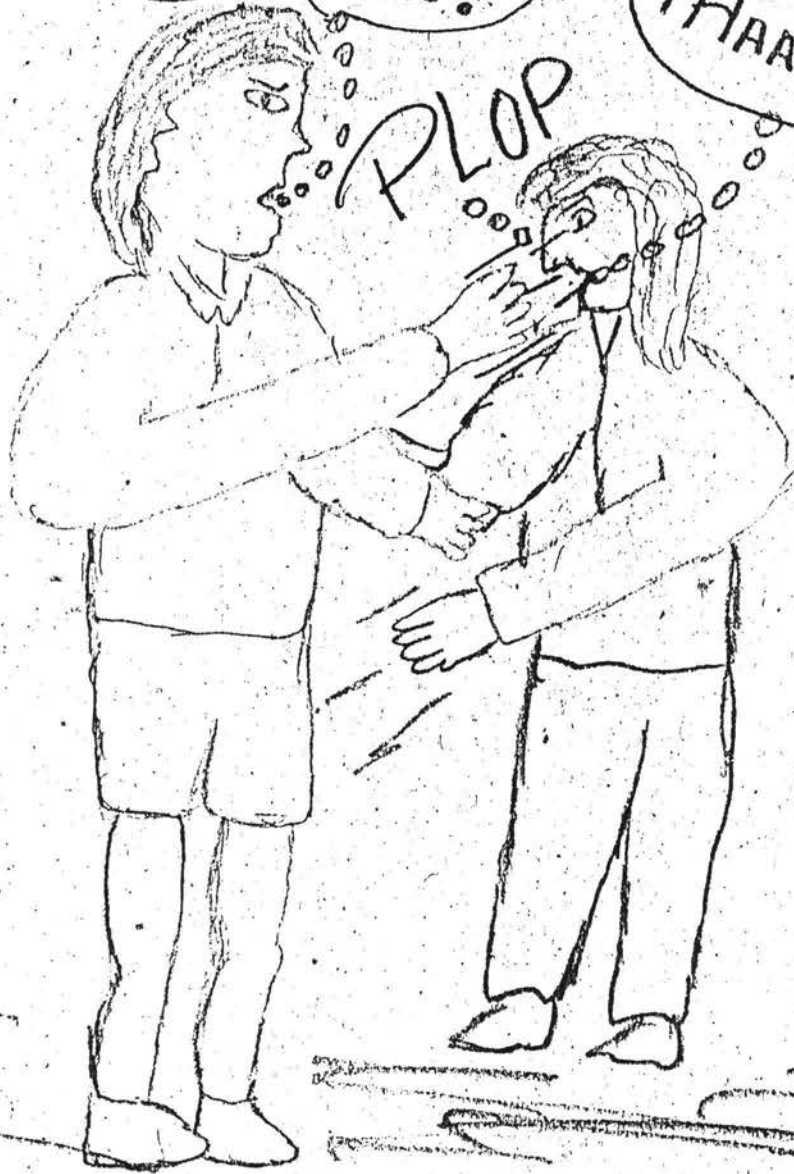


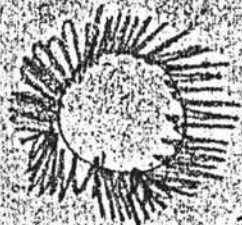
LA VIOLENCIA

¡TOMA POR TRAMPOSO!

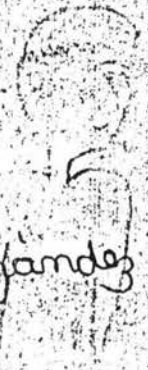
¡HAAAYYY!

PLOP





acto de violencia que usan las personas en nuestros días



Imere Ferrnandez Karina

ROSA
C.

hijos siguen sus ejemplos"

En esta explicación encontramos además una asociación directa con la violencia familiar como fuente de comportamientos violentos en los niños.

Es posible apreciar en base a estos dibujos que incluso las relaciones de amistad pueden teñirse de violencia con gran facilidad, al igual que las relaciones entre compañeros de colegio, y que en general, aquellas que se establecen entre niños mayores y menores implican agresión de los primeros hacia los segundos, como parte de un modelo que valora este tipo de conducta. Es útil recordar que estos niños se encuentran en 1er. año y por lo tanto son los menores en secundaria. Su situación parece ser percibida por ellos mismos como de alta vulnerabilidad. Además de ello, al haber alumnos repitentes en todas las secciones, siempre hay compañeros mayores (y más grandes) que aparecen como potencial o realmente abusivos para con los menores.

Por último, quisiera mencionar el abuso a la mujer (40) y un par de dibujos (63, 73) en los que aparecen carteles variados, en algunos de los cuáles se expresa rechazo por el maltrato y el abuso sexual hacia mujeres y niñas. En otro dibujo (51) aparece un hombre ebrio en medio del campo persiguiendo a una niña para pegarle. Si bien el tema no es desarrollado más extensamente en los dibujos, estos nos muestran al menos que también las relaciones hombre-mujer están marcadas por la violencia, no sólo en el ámbito familiar, como ya se vio, sino a un nivel más amplio de relaciones sociales.

4.1.3. Violencia delincuencial

El mayor número de dibujos hace referencia a la violencia delincuencial. Dentro de la misma he considerado asaltos y asesinatos, así como peleas callejeras y peleas entre pandillas. La inclusión de estos últimos dos puntos puede ser discutible, pero responde a la visión que los niños tienen de estos actos.

Huamán Parmitoz Centruen

La Violencia

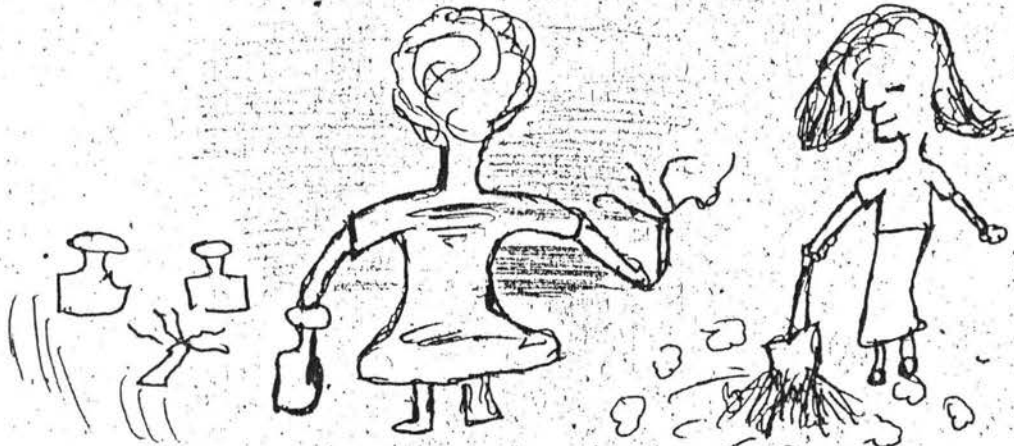


51



40

Nombre de perra Saurucino Béng

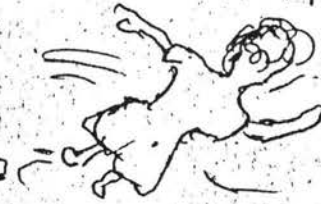


drogación
y
alcoholismo

Violencia a una
madre de
familia



pelea entre
amigos



violencia a una
menor de edad

Los dibujos sobre robos y asaltos muestran al ladrón armado, ya sea con cuchillo o pistola (y en un caso con machete -35-) y muchos de ellos culminan con la muerte de la víctima.

Las peleas callejeras o entre pandillas explicitan el uso de cuchillos, piedras y ladrillos, y en algunos casos, la cantidad de detalles en los dibujos nos indica una imagen bastante real para los niños (54, 47).

La policía como controladora de este tipo de violencia sólo aparece en dos casos: 47 y 31 (y en este último como víctima).

Este grupo de dibujos están poblados de muertos, heridos, armas, sangre y golpes. Es notoria la escasa motivación que se atribuye a escenas de tanta violencia: simples robos que acaban en muerte, peleas terribles por un insulto (47) o una provocación (57). Sin embargo, los niños aciertan, puesto que son usualmente esos los hechos que dan origen a las escenas reales sobre las que se basan estos dibujos.

Un elemento central en las explicaciones de estos dibujos es la extensión y cercanía con que se siente la presencia de esta violencia. Encontramos así declaraciones como:

"en el mundo mucha violencia existe" (10)

"cosa que sucede en todo sitio" (refiriéndose a un asesinato inmotivado) (37)

"acá y en todo sitio" (escena de una pelea)

que nos muestran su presencia generalizada; y otras como:

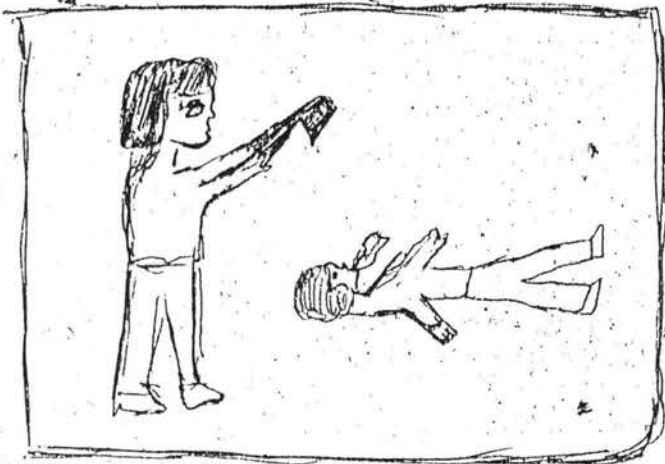
"un caso que se presenta muy a menudo en nuestras calles" (hombre degollado) (38)

"frecuentemente en el lugar donde vivimos hay mucho robo" (55)

"lo que pasa siempre en nuestra comunidad" (pelea callejera) (47)

que la presentan como cercana y parte de la vida cotidiana.

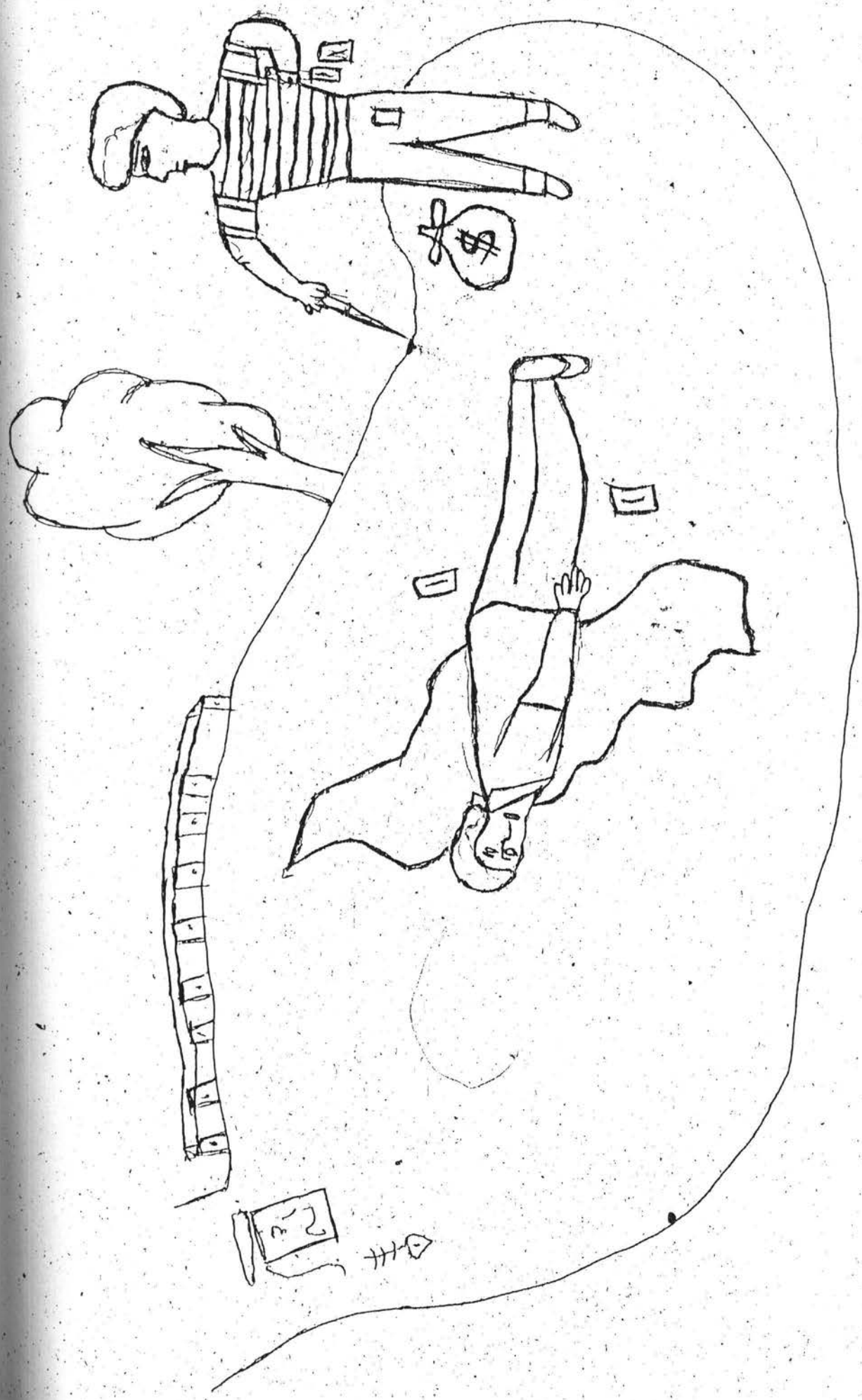
LA VIOLENCIA



El hombre le va a matar la machetas a el hombre.

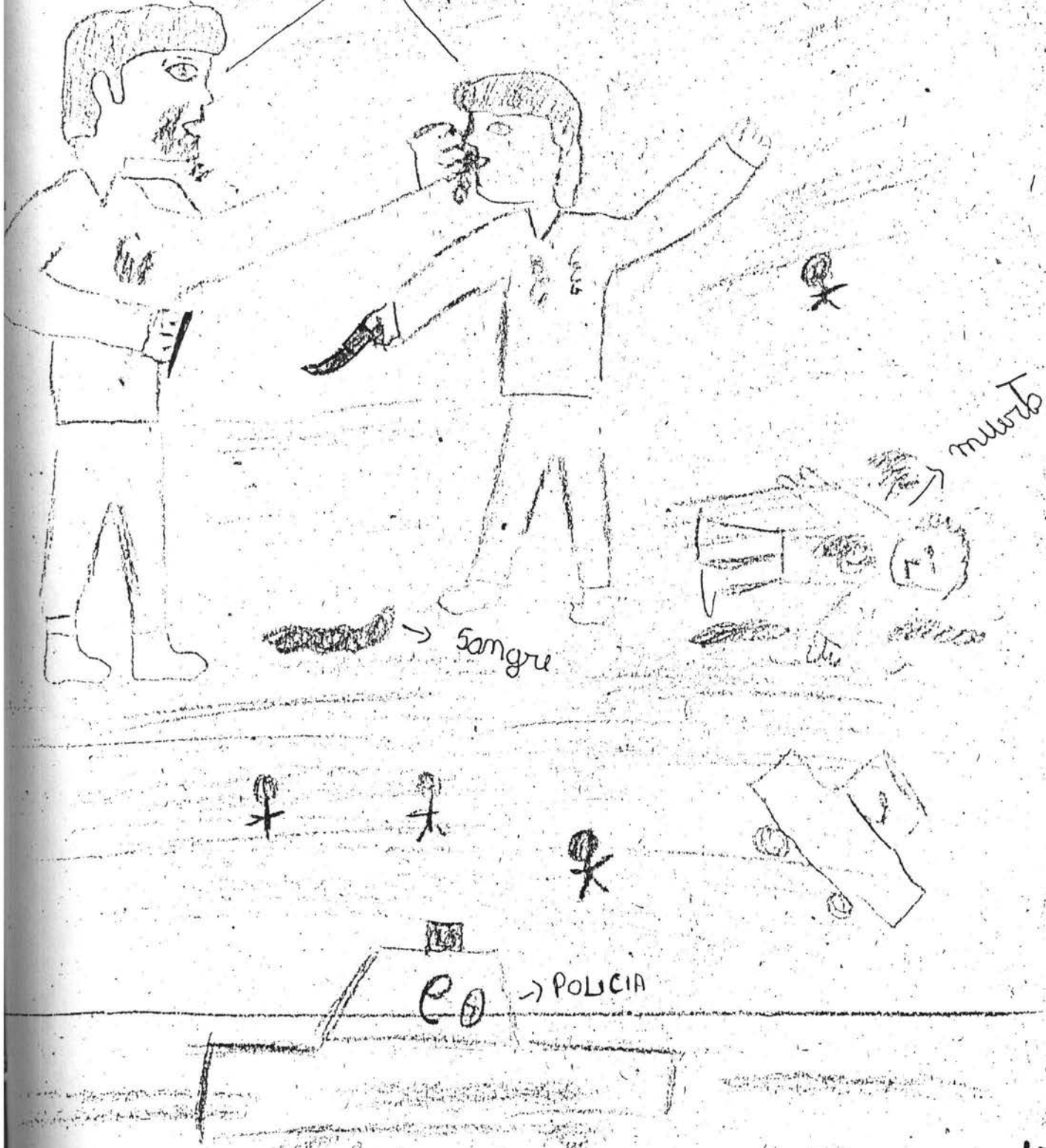
La Violencia



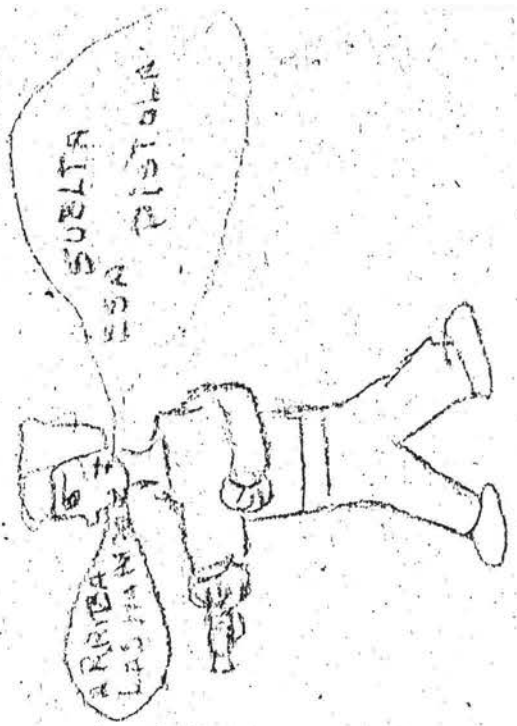
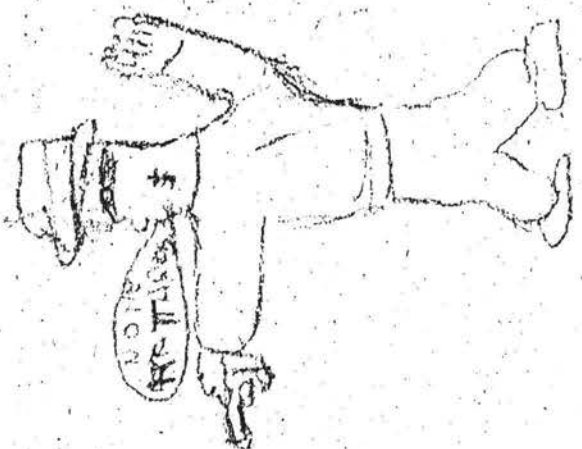
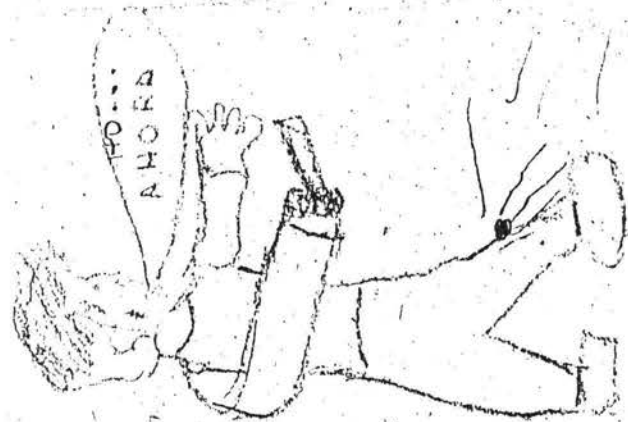


Las Pelucas en las calles

Pedrones que se pujan por dinero



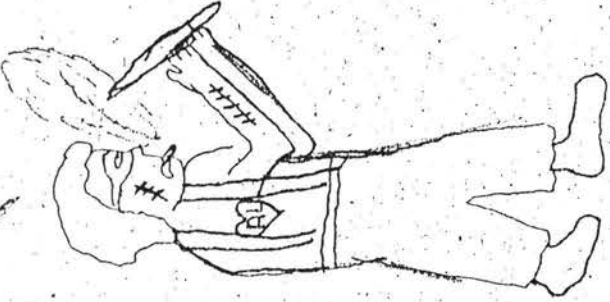
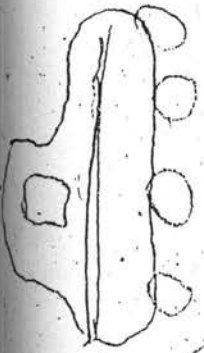
RATONEROS EN ALL...





Hotel

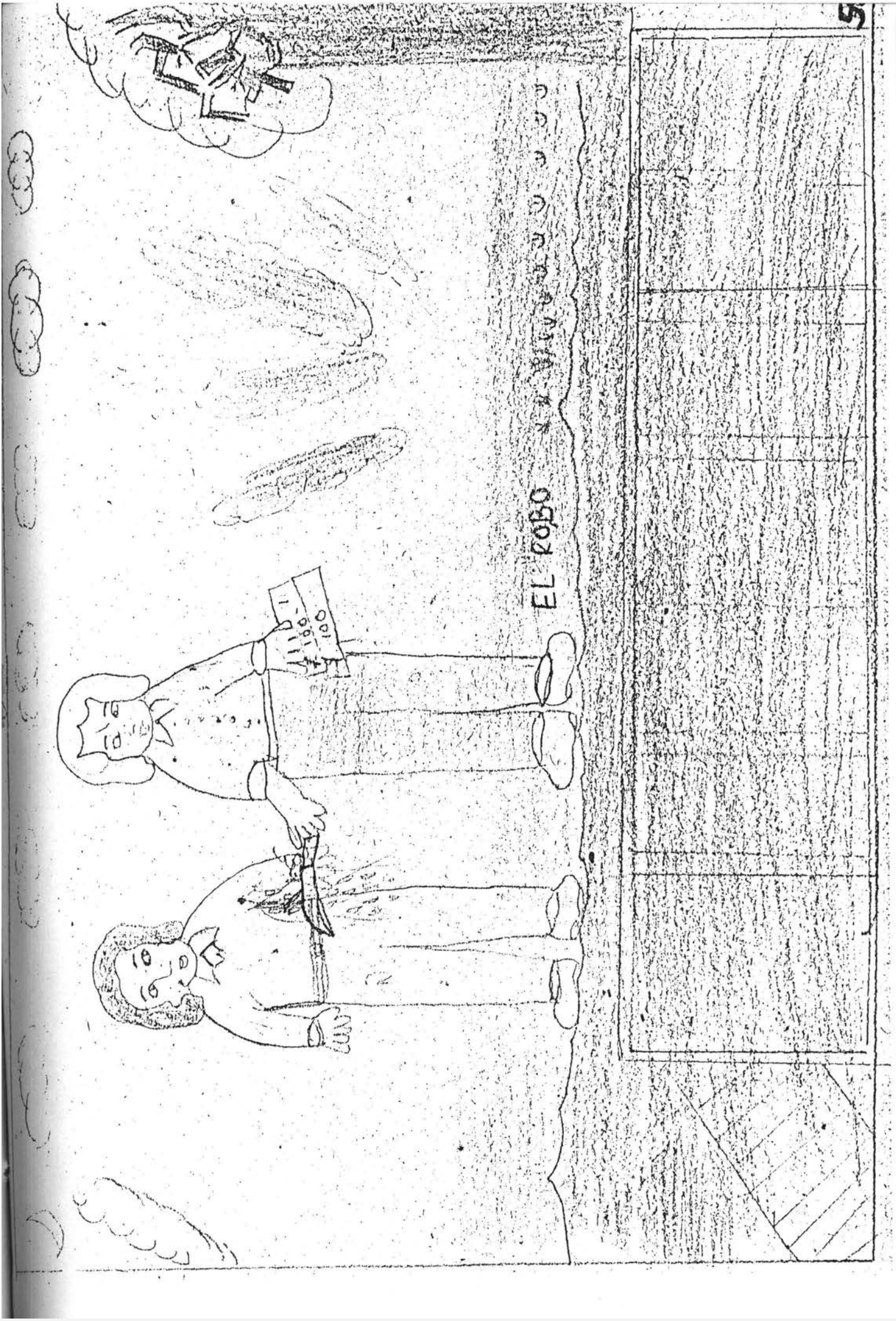
Remains



Handwritten text at the bottom of the page, possibly a signature or date.

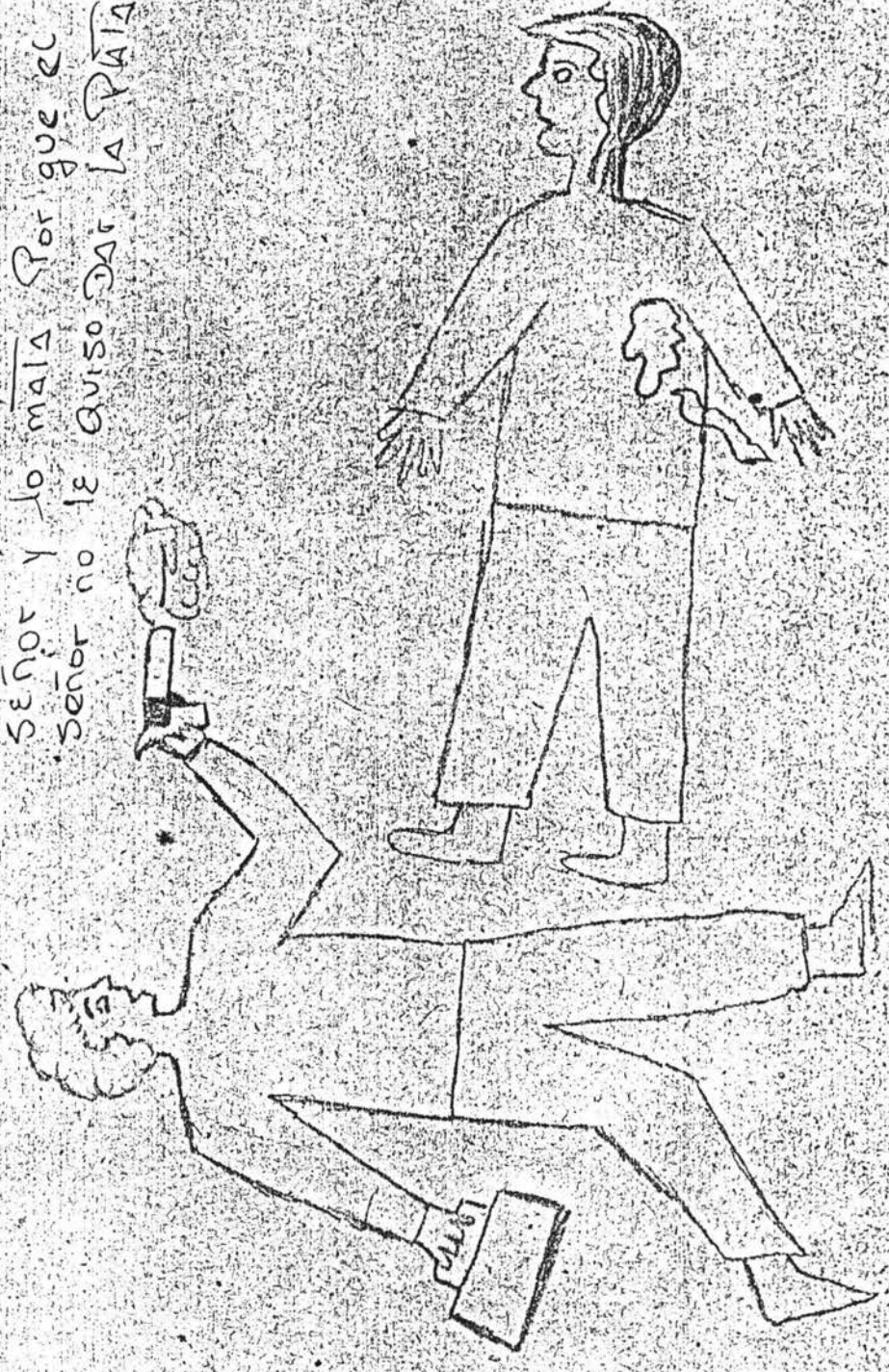
presente muy amable en
muchas calles.
Se o encuentran un hombre, dibujado
en las calles de Comas.





EL ROBO

UN FUMON LE ROBA A UN
SEÑOR Y LO MATA POR QUE EL
SEÑOR NO LE QUIZO DAR LA PATA.



Violencia



La calle se vuelve también un espacio peligroso y violento para el niño, pues está poblada de presencias amenazadoras: delincuentes, asaltantes, asesinos, pandillas, borrachos o drogadictos.

4.1.4. Otros tipos

Si bien el grueso de los dibujos hacen referencia a los temas ya tratados, se presentan también, en menor proporción, otros tipos de violencia. Un grupo de ellos nos hablan de la drogadicción. En gran medida están ligados a la violencia en las calles puesto que pandilleros y delincuentes suelen ser al mismo tiempo consumidores de drogas, como se explicita en algunos de los dibujos (18, 32) tratados en el acápite anterior; sin embargo, estos hacen hincapié en el hecho de no consumir drogas, tal vez por la violencia hacia el propio consumidor (el slogan "a la droga dile no, a la vida dile sí" aparece en dos dibujos (29, 33)) o muestran escenas en que los personajes se drogan (44) o invitan a los niños (25), violentándolos al crearles dependencia.

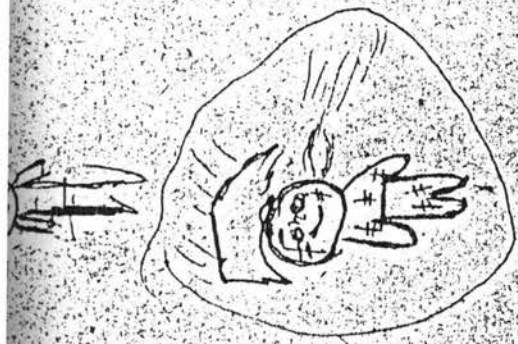
La violencia social, como la pobreza por ejemplo no es representada en los dibujos, excepto en uno (90) en el que se ve a *"una madre desamparada con su hijo"* sentada en el suelo, probablemente pidiendo limosna.

Un desastre, como el incendio del centro de trabajo de su padre (50), es percibido por una niña como violencia, tal vez por la pérdida económica para la familia.

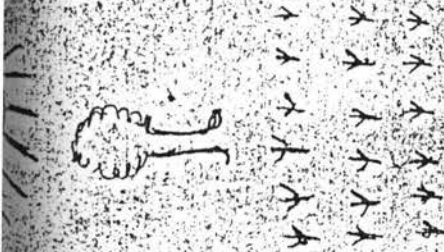
Por último, tenemos un grupo de dibujos que he denominado "violencia contra el medio ambiente" y que muestra agresiones de niños o adultos hacia animales y plantas, o bien llamados a cuidar del medio (33)

4.1.5. El niño y la violencia

Antes de continuar es necesario retomar nuestras preguntas iniciales ¿qué es para estos niños la violencia? ¿qué tan importante es para ellos la violencia política en relación a otros tipos de violencia?

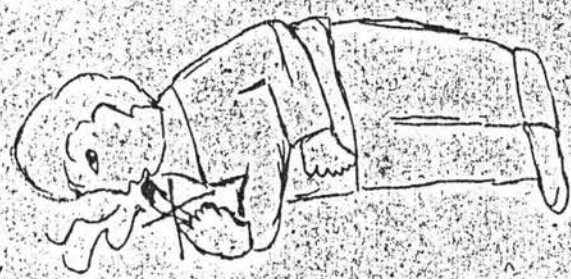
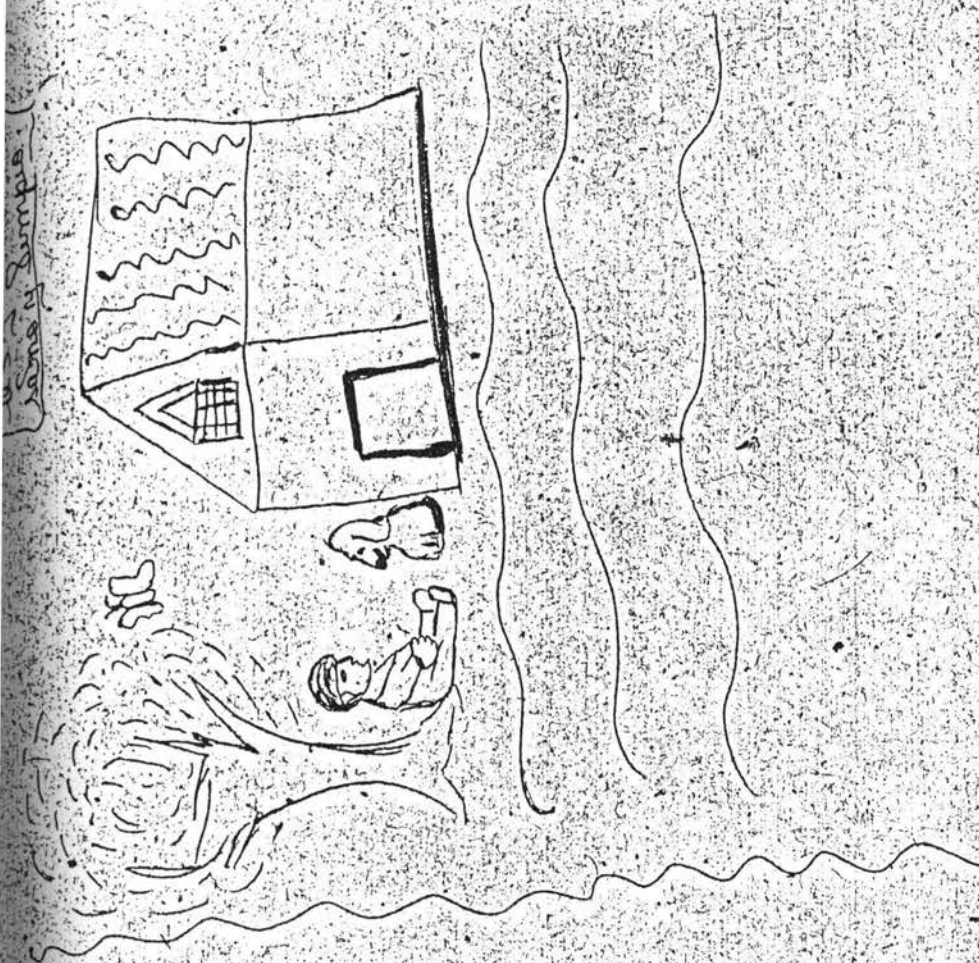


ALA VOGABIBIO
ALA VIDABILIS

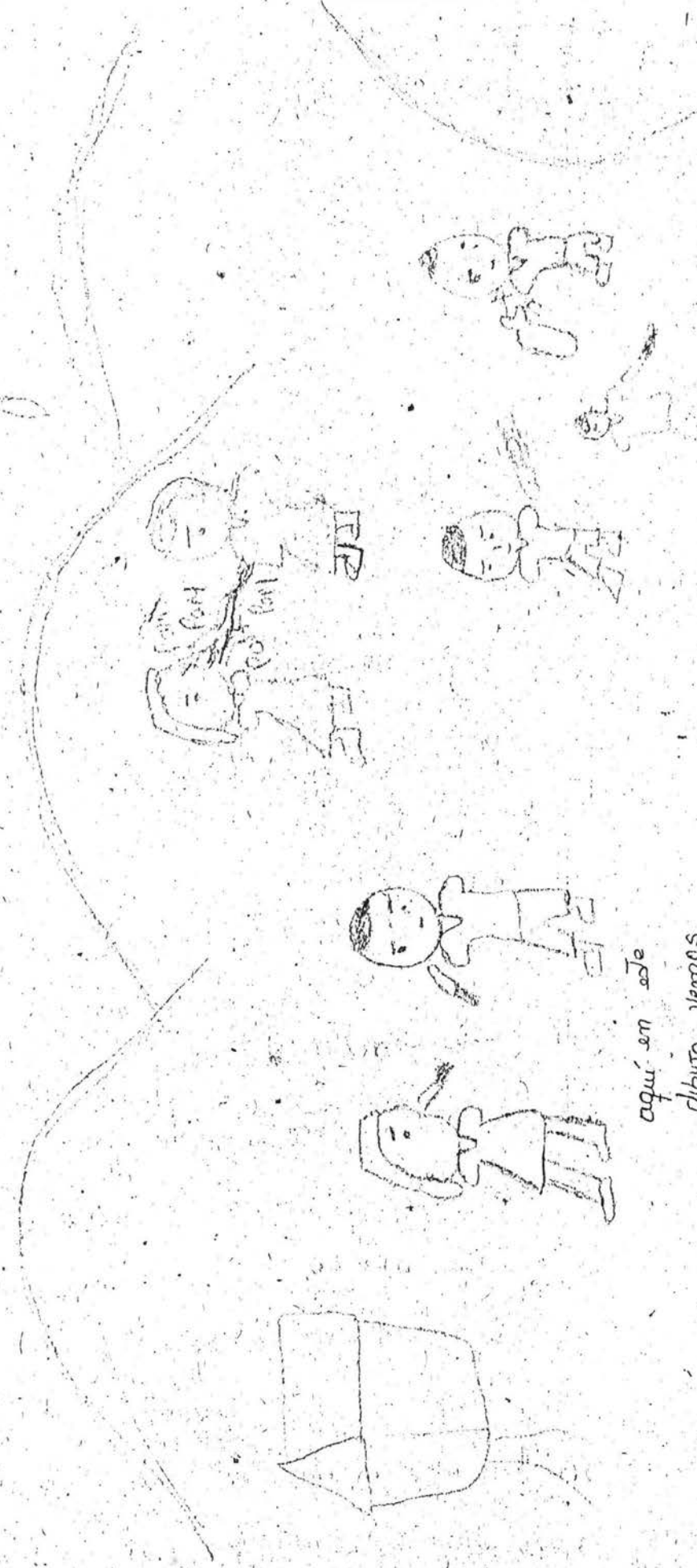


IE JAS
AQUINO

sono i tempi.

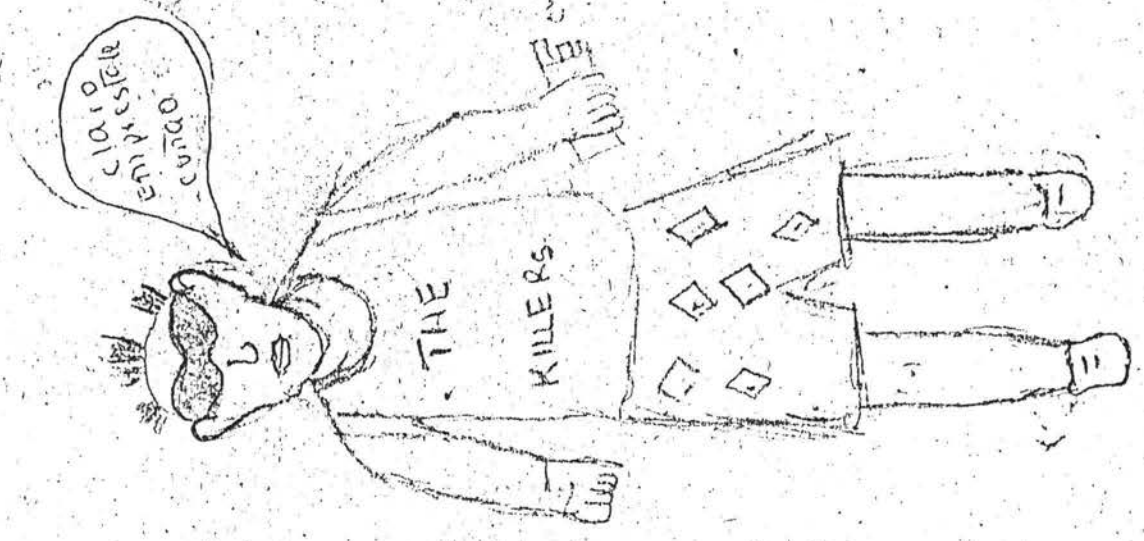
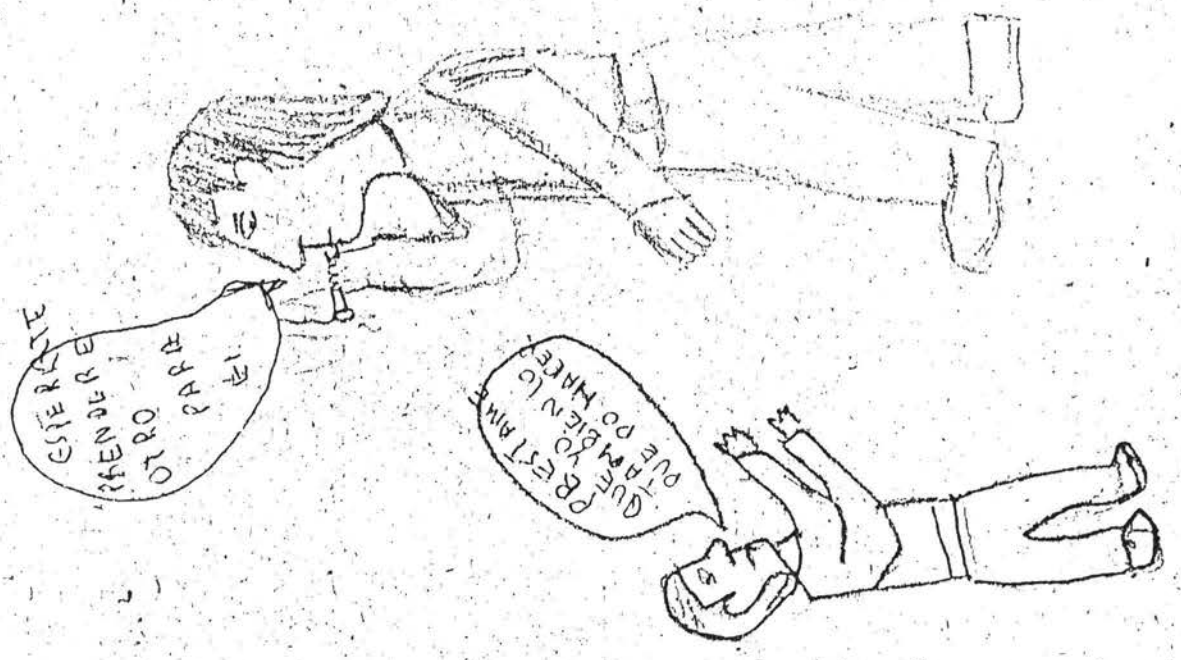


La daga
della no!



aquí en este
dibujo vemos
q' cuando los
dos señores
están fumando.

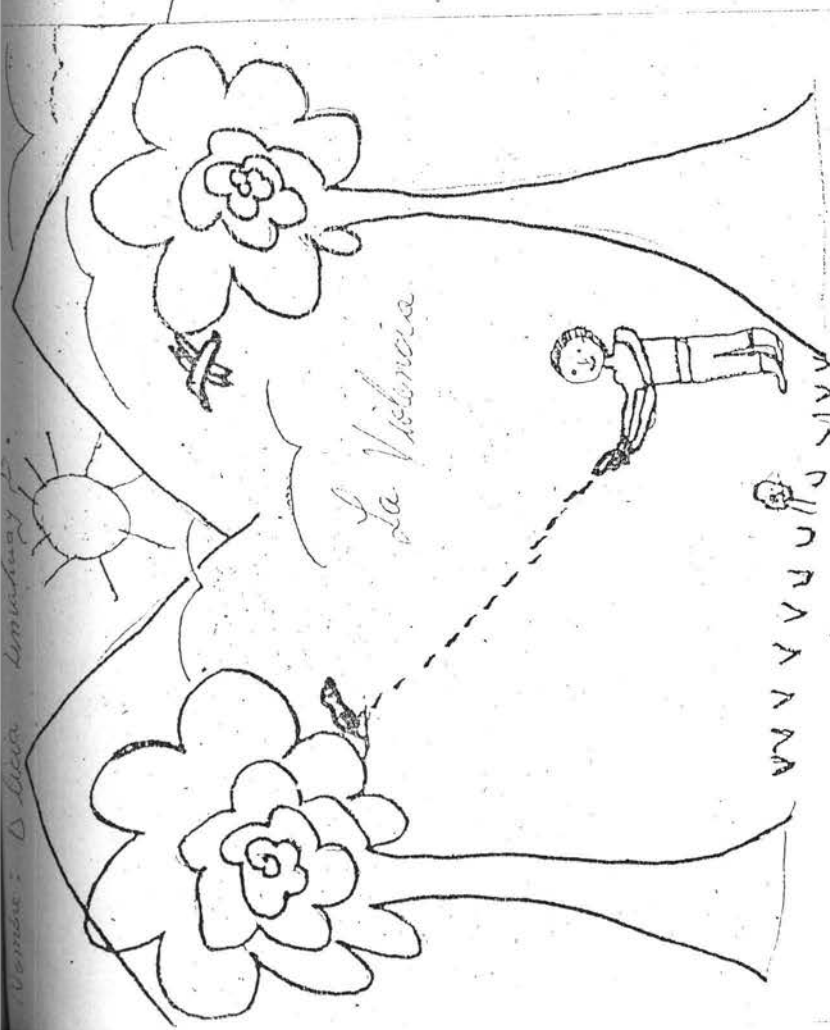
en este dibujo vemos q' Hay
varios deagaditos q' están fumando
que están bebiendo licor.





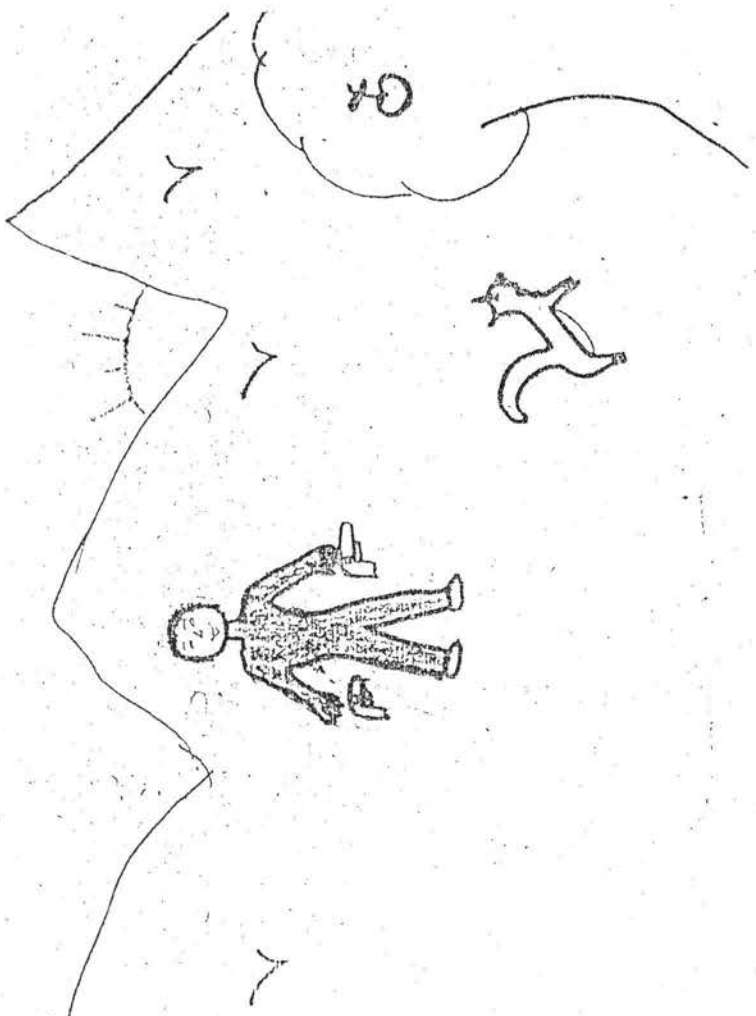
Aquí se ve lo que pasó en el trabajo de mi papá que se quemó
Por los agujeros y esas personas son bomberos tratando de apagar el
fuego

Comme: D. l'écrit l'écriture



10.

de Victoria



10

El concepto de violencia que manejan los niños hace hincapié en las agresiones físicas: muertes, asaltos, peleas, golpes, castigos físicos, abuso sexual, drogadicción, alcoholismo. En menor grado se consideran también la agresión verbal, el abandono, el daño contra el medio ambiente y "la fuerza contra el derecho a la ley" (92).

Todo ello se enmarca en el concepto de violencia tomado para esta investigación, y expuesto en el capítulo 3. En cuanto a la violencia política, su representación no se halla ausente en estos dibujos. Sin embargo, es de una proporción mucho menor (8 dibujos) en relación a los principales temas representados. ¿Es que había perdido su importancia? Al desarrollar las entrevistas, la respuesta se encamina en sentido negativo.

Es necesario considerar que las manifestaciones de violencia política se han reducido ostensiblemente en los últimos dos años (sin que ello signifique su total desaparición). Sin embargo, esto no quiere decir que carezcan de importancia o su impacto se haya anulado. Lo que sí es posible comprobar a partir de los dibujos analizados es que, en relación a otros tipos de violencia experimentados en forma cotidiana, han perdido fuerza.

En efecto, lo que vivimos cada día o de modo más intenso se tiene más en cuenta que aquello que sucedió hace un tiempo o de modo esporádico, especialmente en el caso de los niños.

Así, la violencia en ámbitos tan cercanos se tendrá en cuenta en el plano más inmediato, sin que ello signifique que sea la única que marca la socialización de estos niños. Al analizar las entrevistas veremos además que la importancia de la violencia política se sitúa en un plano más colectivo que individual, y tal vez de ahí su menor presencia en dibujos que parten de una visión muy personal de lo que es violencia.

Los dibujos sobre violencia política serán analizados más adelante (4.1.7.), así como la importancia que aún mantiene a partir de las declaraciones en las entrevistas.

Pero antes de abordar el tema, hay dos puntos que es necesario tratar y un último grupo de dibujos que arrojan muchas preguntas.

4.1.6. El niño como víctima

Al examinar los temas más recurrentes en los dibujos es posible constatar la violencia en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el niño: al interior de la familia, de la escuela, del grupo de pares y en la comunidad en la que vive.

Esta violencia, como ya vimos, se percibe generalizada, presente en todas partes y al mismo tiempo muy cercana. El niño se siente fuertemente envuelto en ella, no sólo por su presencia cotidiana, sino también porque se encuentra particularmente amenazado, pues se percibe a sí mismo desprotegido e indefenso frente a ella.

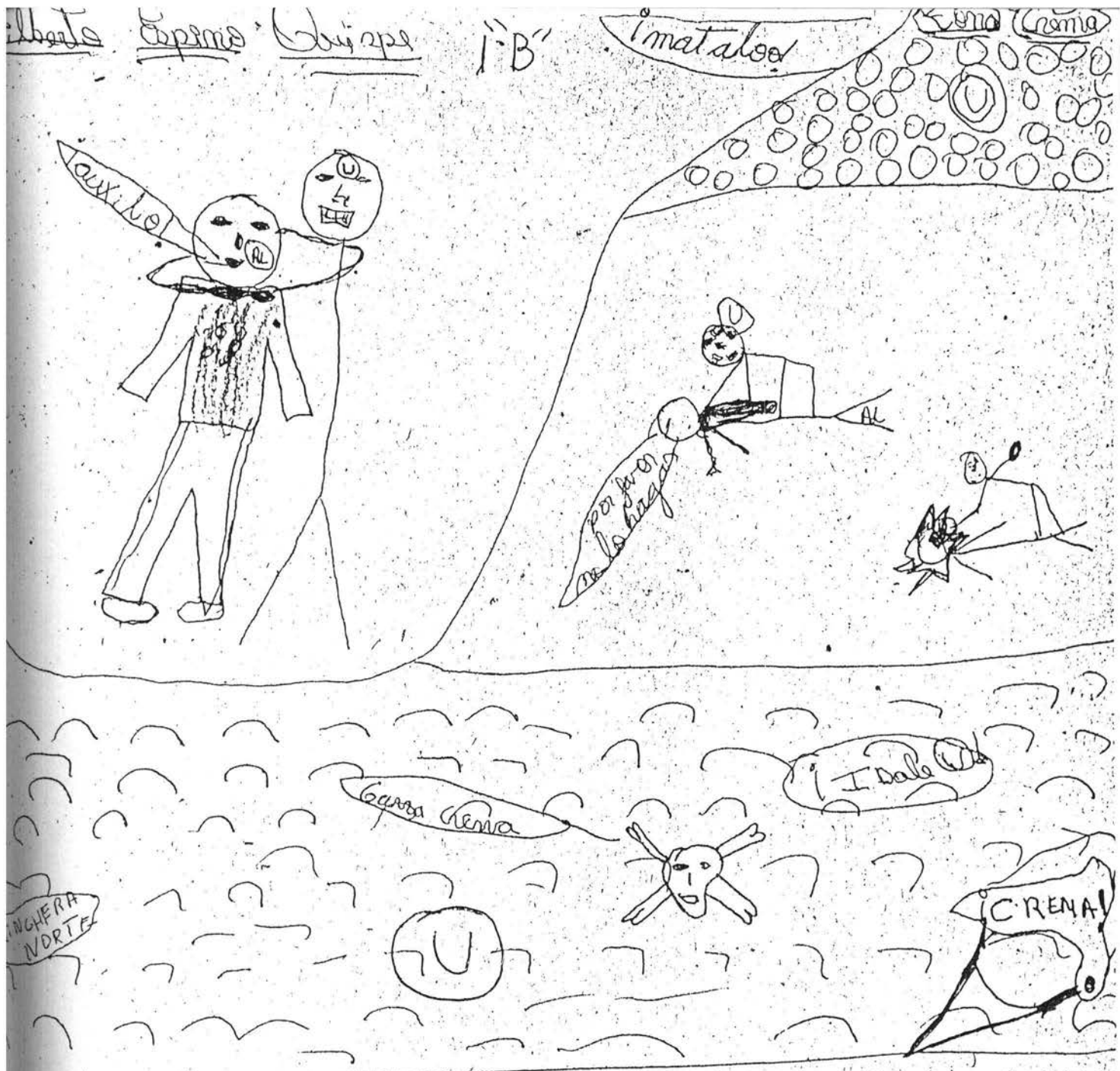
En efecto, un tercio de los dibujos muestran explícitamente que la víctima de la violencia es un niño. Al examinar los dibujos sobre violencia familiar se reseñaron varias imágenes en las que el niño mostraba su propia sensación de debilidad. Igualmente en cuanto a las relaciones interpersonales, en las que el maltrato a los menores y más débiles se mostró como una preocupación frecuente. También en muchos dibujos de asaltos y muertes la víctima es un niño.

Los dibujos nos muestran así un contexto violento en el cual los niños se sienten en desventaja por su debilidad o dificultad para defenderse. Rechazan esta violencia en su discurso, pero se ven invadidos por ella ¿cómo reaccionar?

4.1.6. De agredido a agresor: violencia en las barras

Como ya se anotó, la mayoría de los dibujos explicitan un rechazo a la violencia, en sus explicaciones. La consideran mala, piden paz, diálogo, hablar en vez de pelear. Pero al mismo tiempo nos topamos con un pequeño grupo de dibujos que encierran una actitud diferente. Son aquellos referidos a las barras de fútbol.

La semana en que se hicieron los dibujos, el "clásico" partido entre dos equipos limeños había terminado con una victoria aplastante de uno de ellos.



La Himchada de la (U) están matando a los de la barra de la Alcañza Lima, porque en ese día ganó la alcañza.

Esto motivó enfrentamientos entre las barras, por lo demás frecuentes en todos los partidos.

En un salón, ocho niños representaron como violencia estos enfrentamientos. Pero a diferencia de los otros dibujos, no había rechazo a este tipo de violencia, sino más bien una orgullosa identificación con el agresor. Así, si el niño era "hincha" de un equipo, el que golpeaba era de ese equipo, mientras que la víctima era del equipo contrario.

Así, tenemos por ejemplo el dibujo 84, en el que aparecen tres escenas de pelea en las que hinchas de la "U" golpean a los del Alianza. La explicación nos dice

"La hinchada de la U están matando a los de la barra de la Alianza Lima, porque en ese día ganó la alianza."

Evidentemente el niño pertenece a la U, porque el dibujo está lleno de slogans y símbolos de este equipo: "zona crema" ; "U"; "Garra Crema"; "y dale U!"; "Trinchera Norte"; "Crema!"

En otro dibujo (86) aparece un hincha del alianza con los brazos levantados (señal de victoria) y más abajo una escena de pelea en la que el aliancista atraviesa con un cuchillo al hincha de la U. La leyenda es muy elocuente, traduciendo la identificación con el que ejerce la violencia en este caso:

"El alianza le está matando a uno de la U.

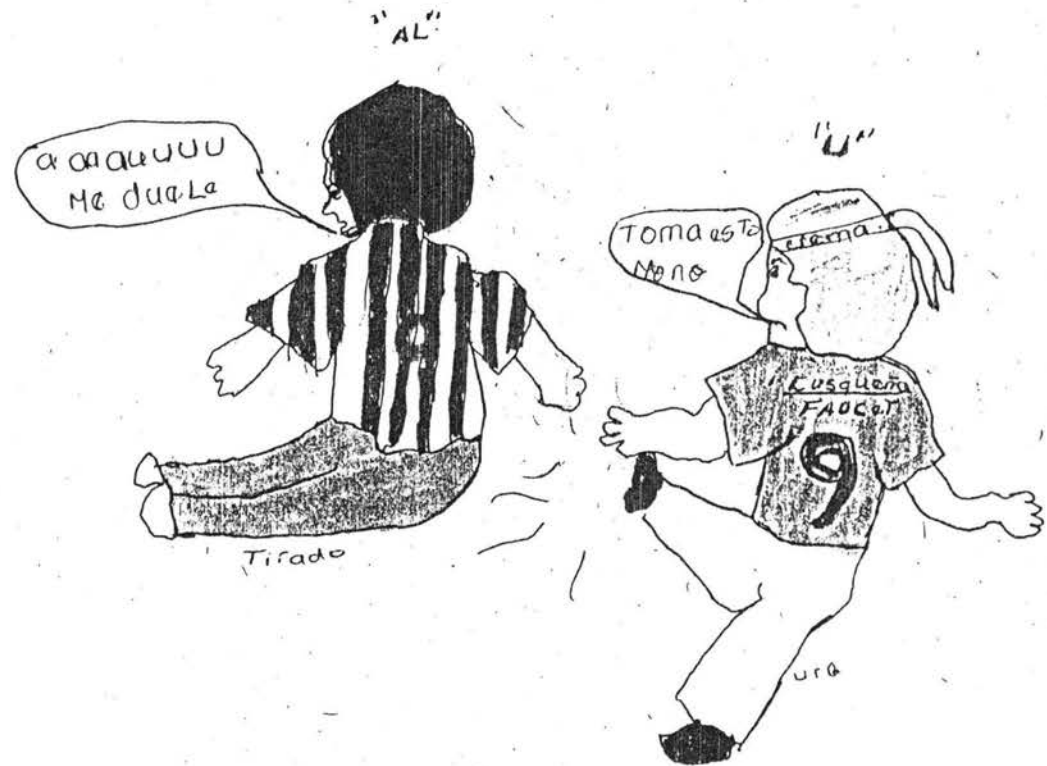
El alianza es mejor que la U"

En los dibujos 87 y 88, si bien la leyenda no es tan explícita, el niño expresa su afiliación al equipo agresor (en ambos casos el Alianza Lima) al dibujar una gallina al costado del hincha de la U (en ambos casos de rodillas y como rogando que no lo golpeen). "Gallina" es el apodo despectivo con que son conocidos los hinchas de la "U".

En el dibujo 81 hay escenas de peleas. Los del equipo Universitario golpean a los del Alianza, mientras su barra los anima: "Y dale U"; "maten a

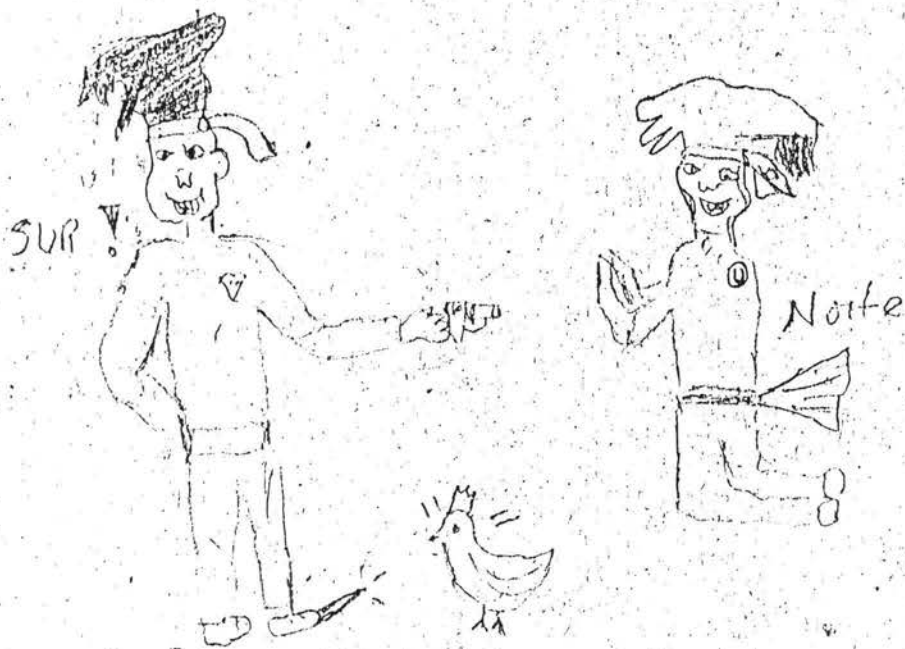


86



82

ARRIBA A LIANZA

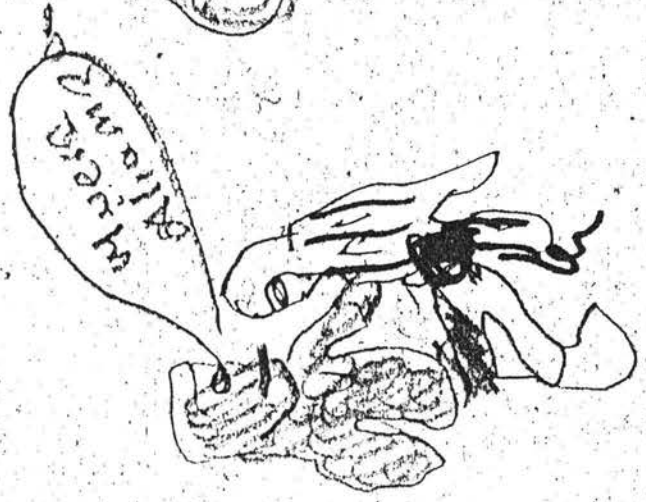
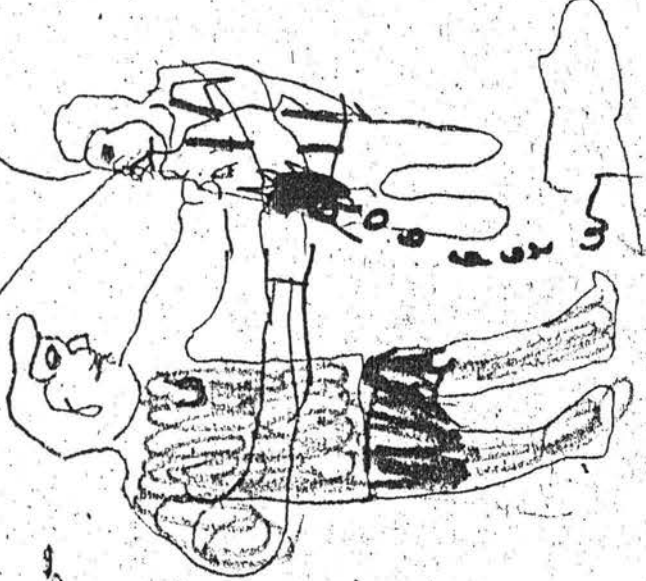


El aliamento lo va a matarlo al uncha
del univernitario porque lo tiene bronca.

La violencia

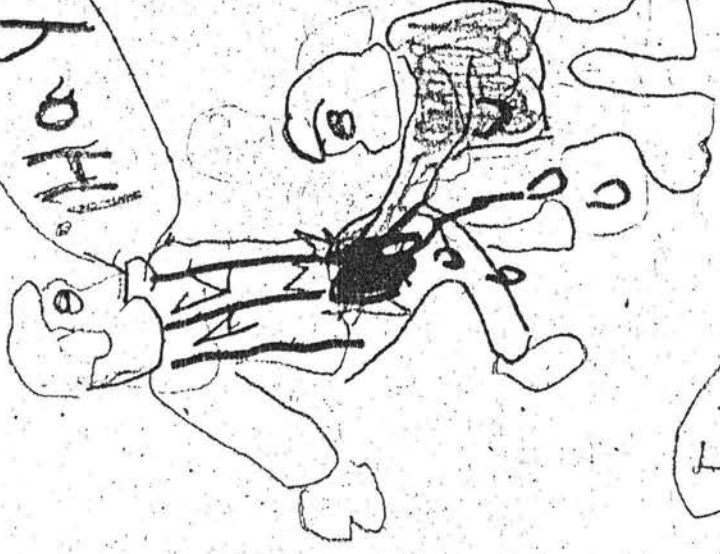


pos...
peques ya mo te vas amatar
asi me



Wes
Bram

Ho YYY



Y pole

Trinchada
Norte

Gorra
Crema

Matem
a todo
los momentos

todos los monos"⁴¹); "Garra crema"; "trinchera norte". Evidentemente el niño aquí se identifica con la U, pues sólo aparecen sus consignas.

En el dibujo 82 la identificación se torna más concreta. Nuevamente es un hincha de la U que patea a un aliancista; la leyenda dice

"le está pateando todo porque perdió su equipo ("U") y el aliancista lo ha ido a molestar, el hincha "crema" no se aguanta y lo patea, dejándolo llorando". (82)

Lo curioso en este dibujo es que bajo cada personaje hay en letras pequeñas un apellido. El hincha del alianza tiene el apellido de un niño del mismo salón, que efectivamente es del alianza (dibujo 86), y el de la U tiene las tres primeras letras del apellido del niño que hace el dibujo, hincha del mismo equipo. Este hecho parece indicar una clara identificación con los protagonistas del dibujo.

Sólo en el dibujo 85 encontramos cierto rechazo a este tipo de violencia:

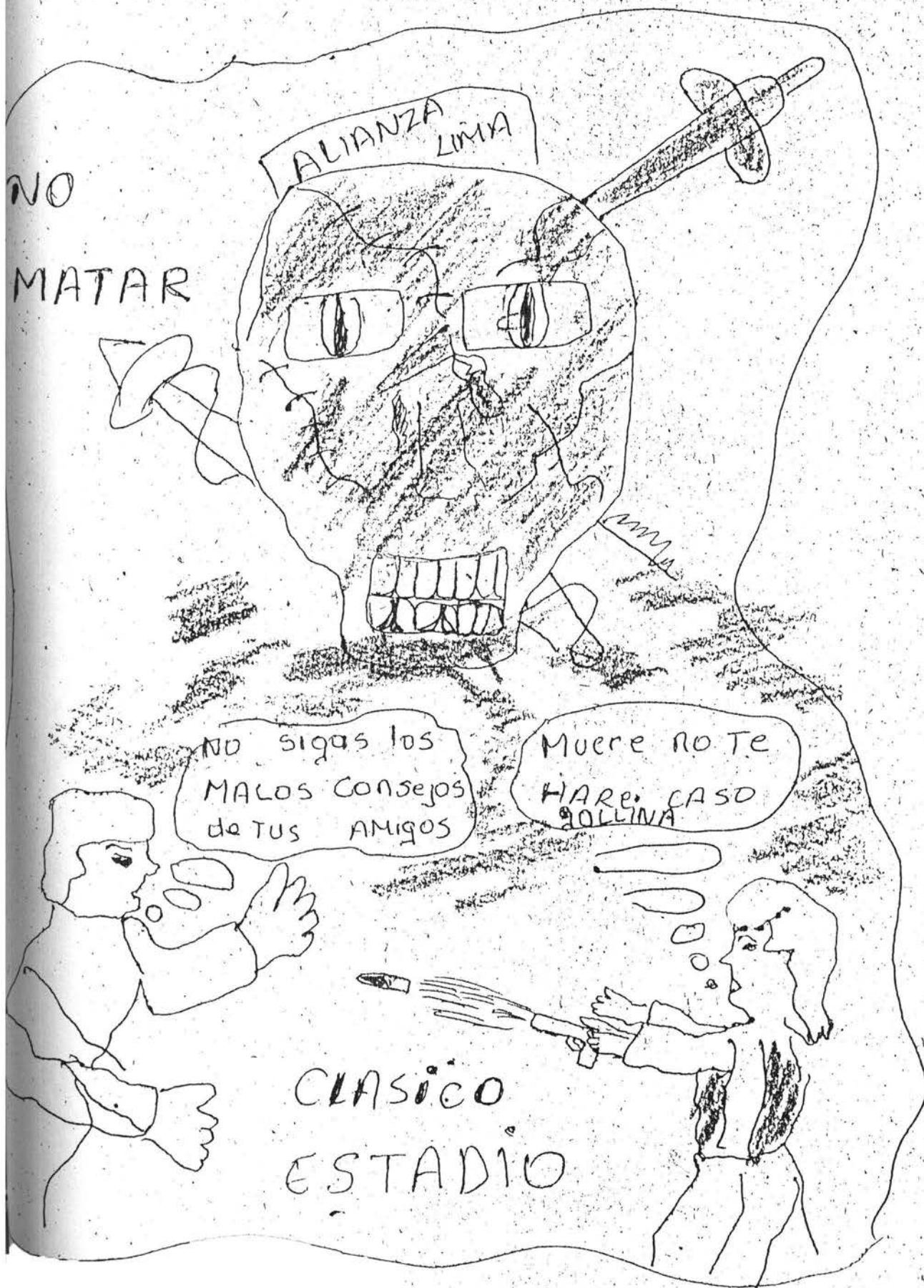
"entre amigos se matan por seguir consejos de malos amigos (...) todo esto sucedió en el clásico de la Alianza y "U".

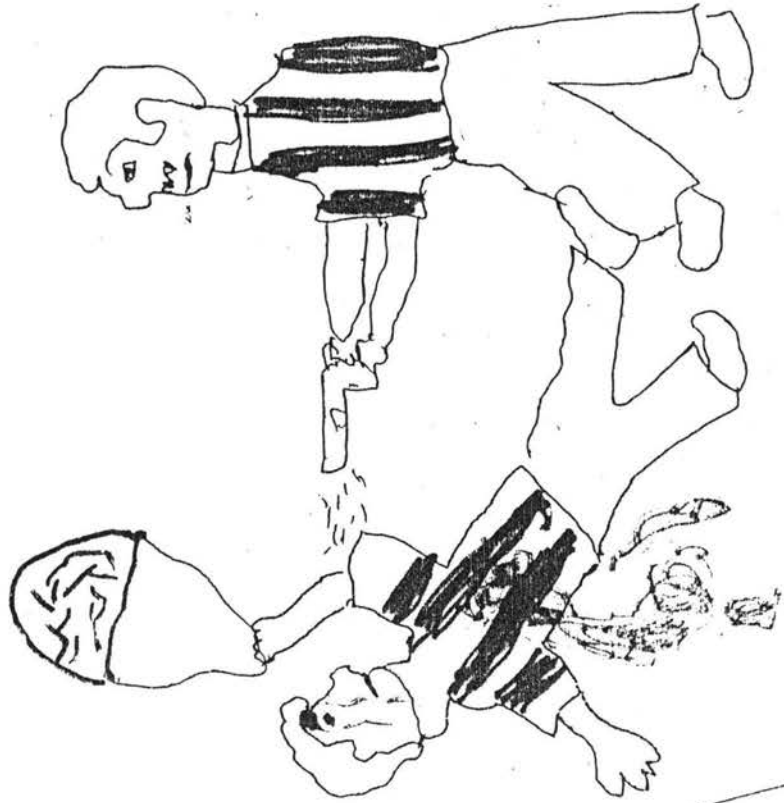
Las escenas de peleas suelen ser a golpes, pero bastante fuertes, pues los agredidos aparecen sangrando. En algunos casos se puede apreciar el uso de armas blancas (86, 88, 83) y armas de fuego (87, 85, 83) y se explicita que incluso llegan a matarse en estas peleas. Las consignas de las barras propician este ánimo: "maten a todos los monos" (81); "mátalo" (84).

Después de haber examinado cómo el niño percibe el entorno violento en el que se desenvuelve y cómo se siente vulnerable y por ello víctima privilegiada del mismo, la actitud que traducen estos dibujos no es extraña.

En un documento preparado por COTADENI se concluía, en relación a los distintos tipos de violencia que experimentaba el niño que:

⁴¹ Los equipos enfrentados utilizan los apodos "gallina" y "mono" para referirse al bando contrario, la U y Alianza, respectivamente; este hecho llama la atención porque son los mismos términos empleados entre Perú y Ecuador cada vez que entran en conflicto.





"ante una sociedad que no lo protege frente al peligro externo, el niño busca compensar su propio sufrimiento volviéndose a su vez portador de violencia y deseando pasar de víctima a victimario" (Ceddap, 1991, p.110)

Esta actitud de pasar de agredido a agresor, de defenderse atacando, es también resaltada en un estudio sobre violencia política desde la perspectiva psicoanalítica:

"En el contexto en que la norma se impone por la fuerza, se desarrollan dos formas de sometimiento: o uno se somete al otro asumiéndose como el eslabón más débil o el sometimiento se da vía la identificación con el agresor, reproduciéndose con otros el sistema de imposición por la violencia" (Rodríguez Rabanal, 1990, p.52)

Esta segunda alternativa no sólo nos permite entender mejor estos dibujos, también explica la dinámica escolar de agresiones de alumnos mayores a otros menores (o más débiles), representadas en los dibujos analizados en el acápite 4.1.2.

Esta dinámica se encuentra bastante generalizada en el sistema escolar, como nos muestra la investigación citada de Callirgos, quien concluye:

"Se crea entonces una especie de escalera, en la cual quienes se ubican en los peldaños más altos recibirán el mandato de agredir a los que se encuentran atrás y debajo suyo. Estos últimos, a su vez, tendrán la capacidad de agredir a quienes se encuentren más abajo." (Callirgos, 1995 :19)

A partir de esta cita podemos señalar que no se trata única ni exclusivamente de una reacción en términos psicológicos, sino que está inscrita en el marco de relaciones sociales muy definidas. Si el poder se impone a través de la fuerza y la agresión hacia los más débiles, se busca entonces afirmar una posición en términos sociales, recurriendo al mismo mecanismo, reproduciéndolo a otra escala.

En esta misma perspectiva (social) se ha señalado en torno a la violencia en los estadios que ésta "no puede reducirse a la personalidad de unos cuantos individuos", sino que es "consecuencia natural de la forma como actualmente los hinchas jóvenes conciben sus deberes como tales"

(Castro, 1994:33). Y es que para estos hinchas, "los jóvenes que han vivido la guerra contra Sendero, los jóvenes que han crecido fascinados por los héroes rámbicos y los exterminadores, los jóvenes que han sobrevivido a la hiperinflación"), la violencia en los estadios se asemeja a una "épica del guerrero callejero" que los estimula a participar en ella (Castro, 1994)

Indudablemente el contexto de violencia en el que se socializan los niños marca su percepción de la violencia misma. Si nos preguntamos entonces por el ámbito político, debemos tenerla en cuenta, pero atender también al impacto de otro tipo de violencia, en el que se concentra esta investigación.

4.2. LA VIOLENCIA POLÍTICA

Si recordamos las interrogantes planteadas al inicio del acápite anterior, nos corresponde ahora ver en qué medida la violencia política se halla presente en relación a otros tipos de violencia, en qué ámbito cobra mayor importancia y si es efectivamente percibida como tal por los niños. De esto se ocupan los siguientes apartados y se incluye al final un punto sobre el papel que cumplieron los medios de comunicación en torno a la configuración de esta percepción.

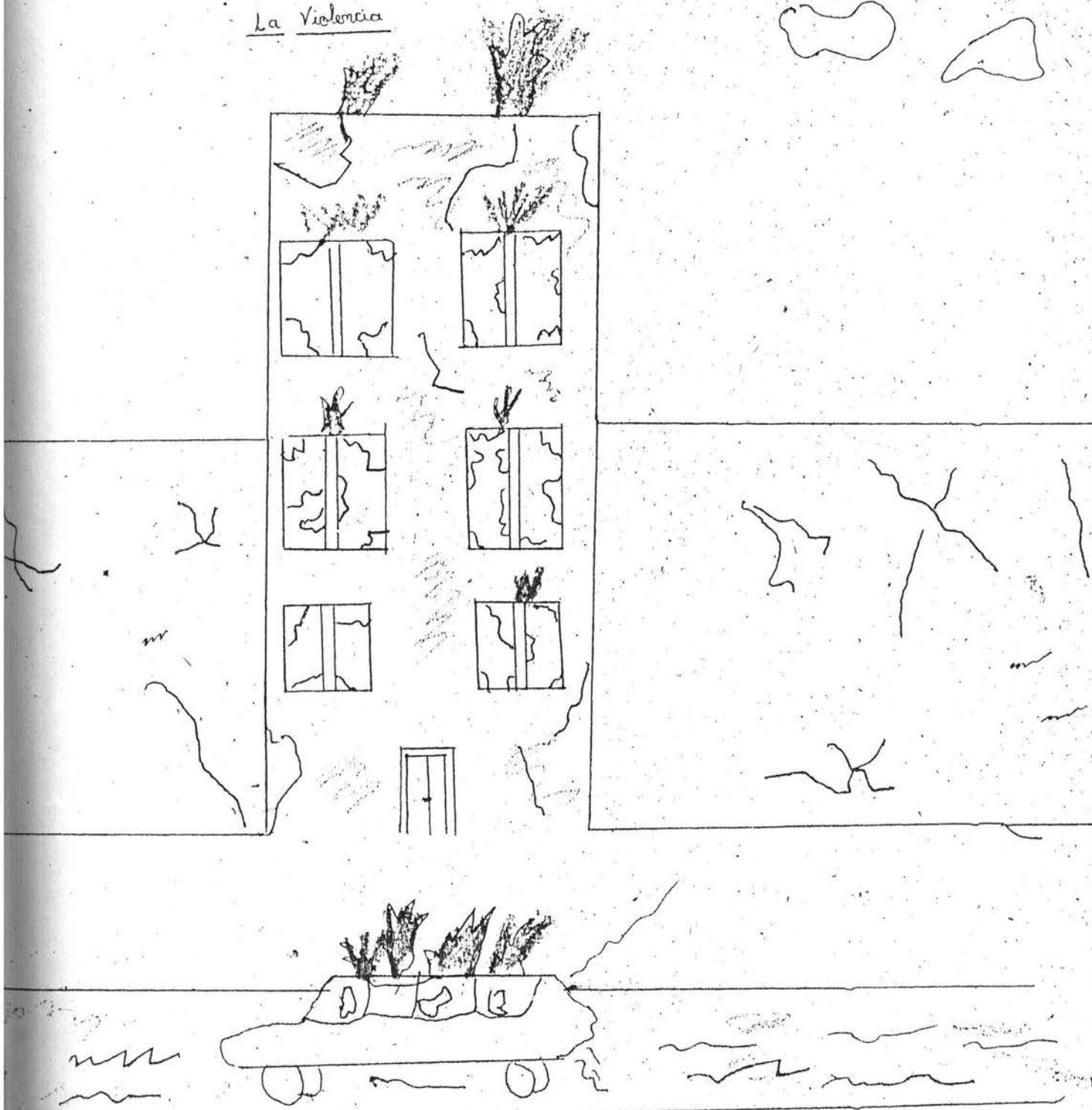
4.2.1. Presencia de la Violencia política en los dibujos

Como ya se mencionó, la proporción de dibujos relacionados a la violencia política era bastante menor en relación a otros tipos de violencia. Sólo se recogieron 8 dibujos sobre el tema.

El dibujo 65 presentaba el último atentado ocurrido en Miraflores, un edificio y un auto ardiendo en llamas. El dibujo 91 igualmente se refería a un cochebomba en Miraflores y el 89 hacía referencia a un atentado contra un edificio sin especificar el lugar.

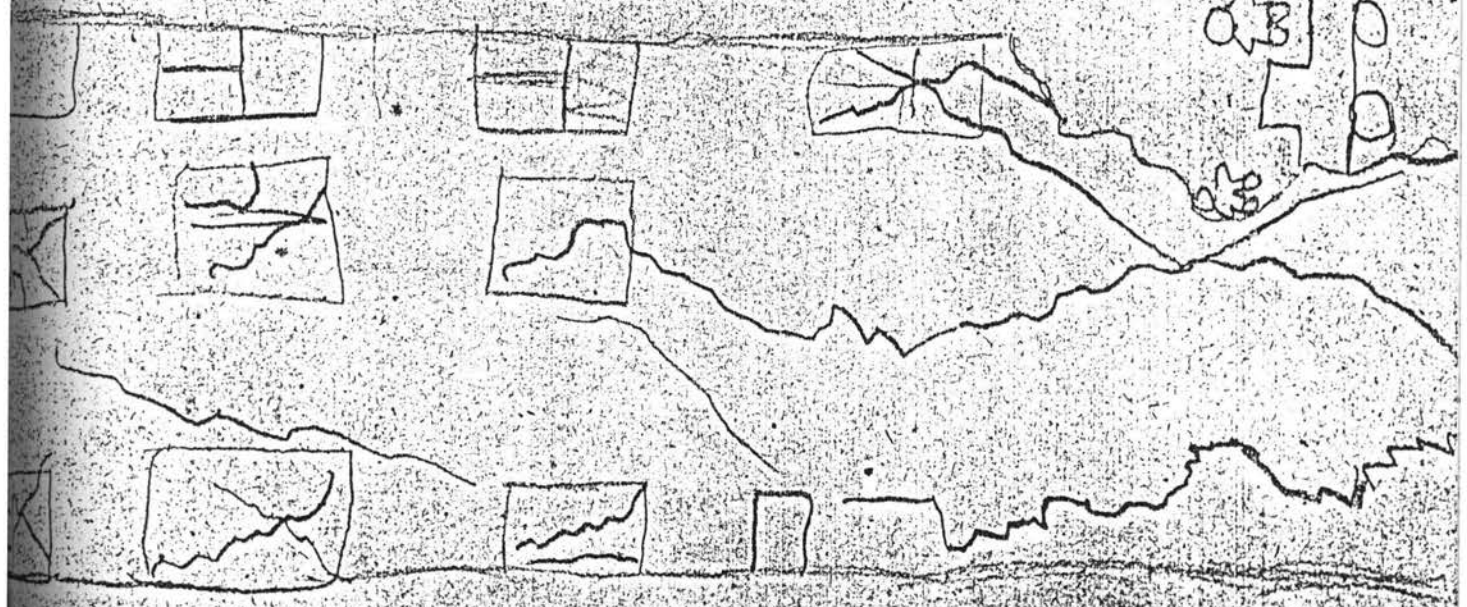
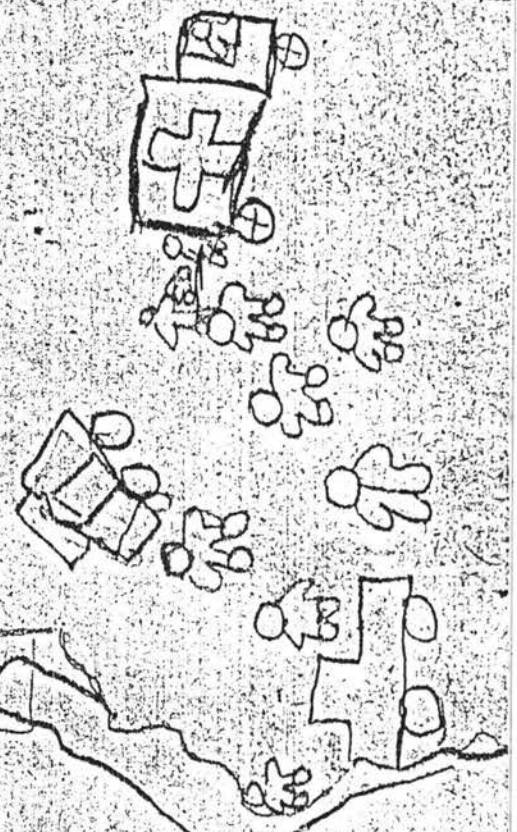
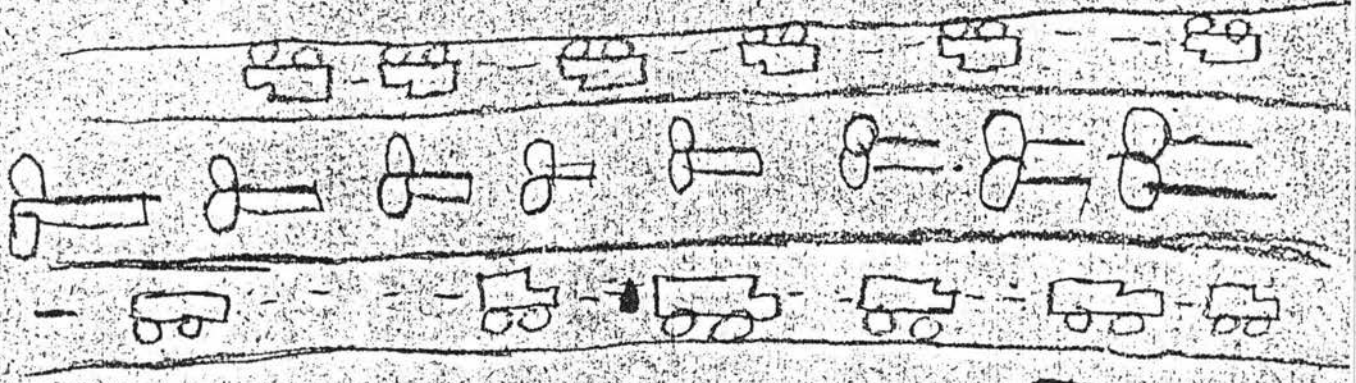
Se representa también un asalto a una combi y un asesinato y se le atribuye a los terroristas (66). La primera parte del dibujo 93 muestra un asesinato atribuido también a los terroristas. En medio de un asalto vemos al

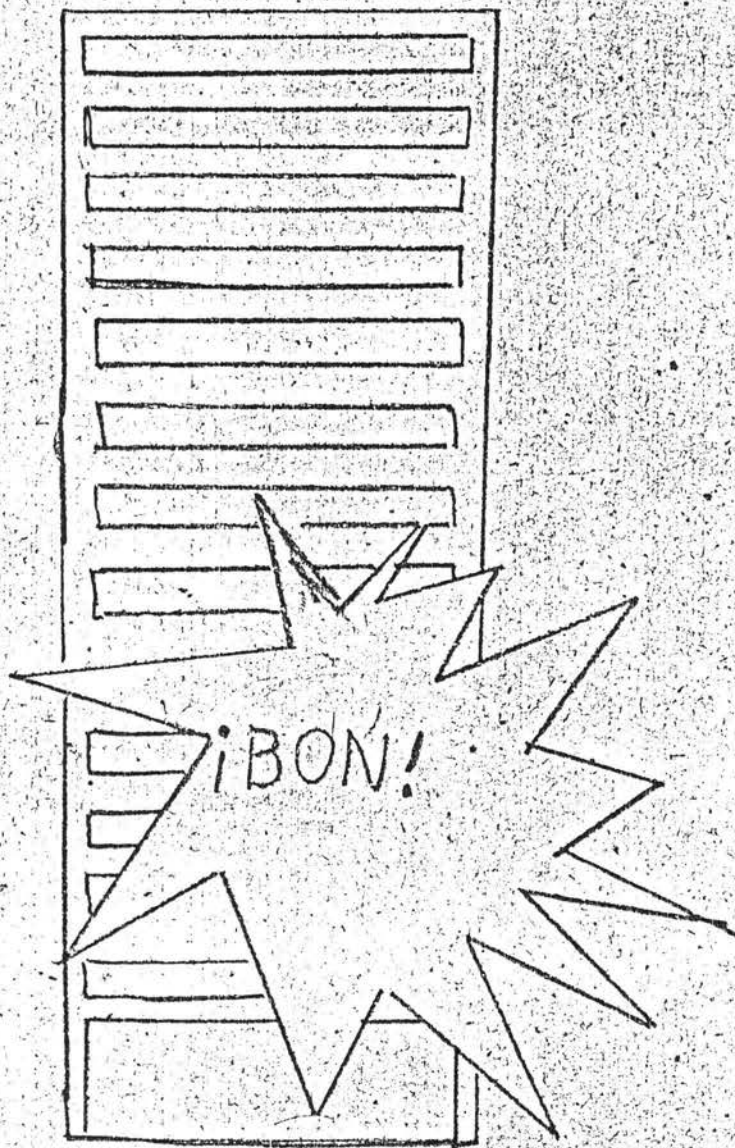
La Violencia

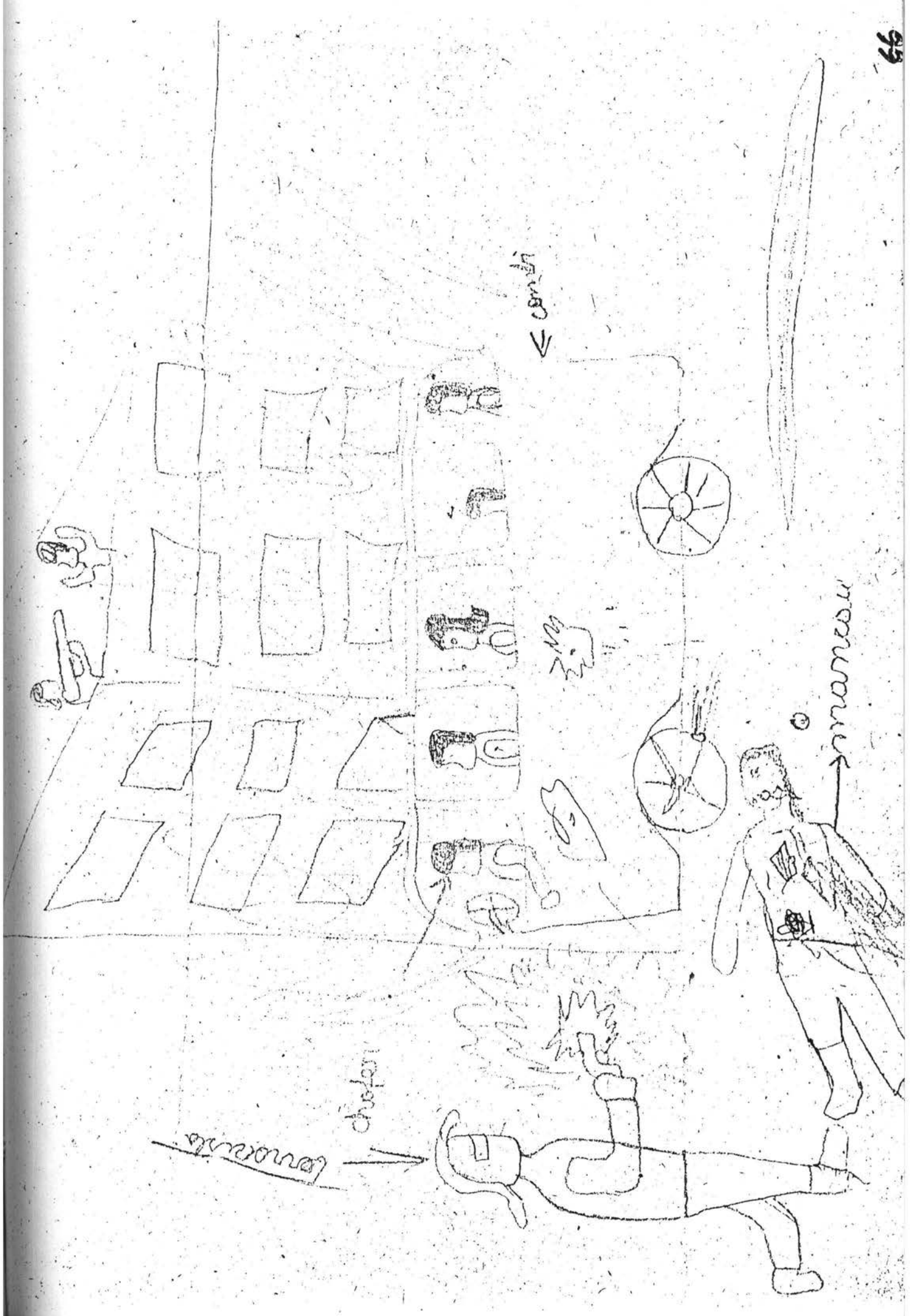


el atentado que hubo en Miraflores y el edificio ardiendo en llamas.

Waffles



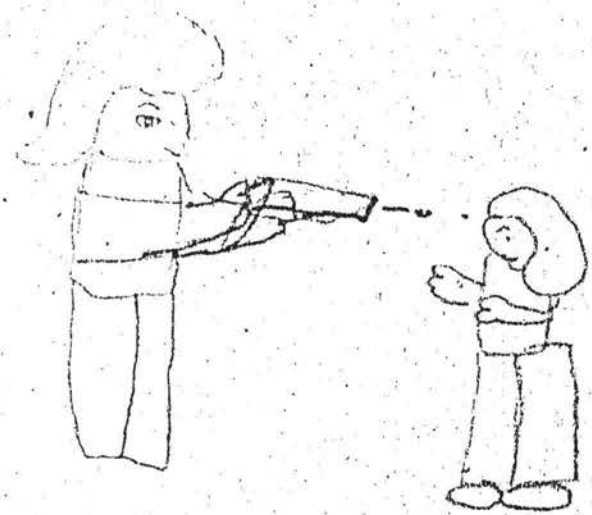




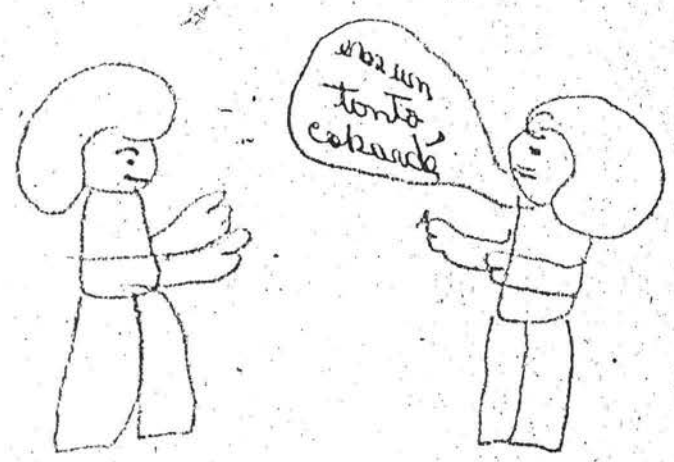
La Violencia

Nombre: Margarita Soana Quiroz Garcia.

1



2



fondo un hombre a punto de poner una bomba en el mercado central (53). Un asalto a un doctor *"muy rico"* y su asesinato, realizados por el *"MRTA de Sendero Luminoso"* se presenta en el dibujo 64.

Finalmente, personas en el agua pidiendo auxilio y un helicóptero sobrevolando, con una leyenda en grandes letras

"Hay guerra en todas partes" (67)

Este último dibujo, por la escena presentada, puede referirse al reciente conflicto con Ecuador⁴². Llama la atención sin embargo la leyenda citada, que expresa una percepción generalizada de la violencia y la guerra, una sensación de sentirse invadido por ella, pues está *"en todas partes"*. Es oportuno recordar que frecuentemente se ha aludido a la violencia política con la denominación de guerra antisubversiva, por lo que considero oportuno incluir el dibujo en este apartado.

Como puede apreciarse, las imágenes retenidas de la violencia política se vinculan a muertes, robos y atentados mayormente. Esto no entra en contradicción con la realidad de los hechos, pues estas acciones eran frecuentes entre los grupos subversivos. Sin embargo, como ya se anotó, cada vez han habido menos de estas manifestaciones y su presencia cotidiana ya no es tan fuerte como en otras épocas. De ahí que su representación en los dibujos sea proporcionalmente menor.

4.2.2. La violencia política en el contexto de la problemática nacional

No obstante lo anterior, la gravedad e importancia de este proceso no deja de ser percibida por los niños, pues en la mayoría de las entrevistas la violencia política aparece como uno de los problemas más importantes del país, ya sea en primer o segundo lugar de importancia.

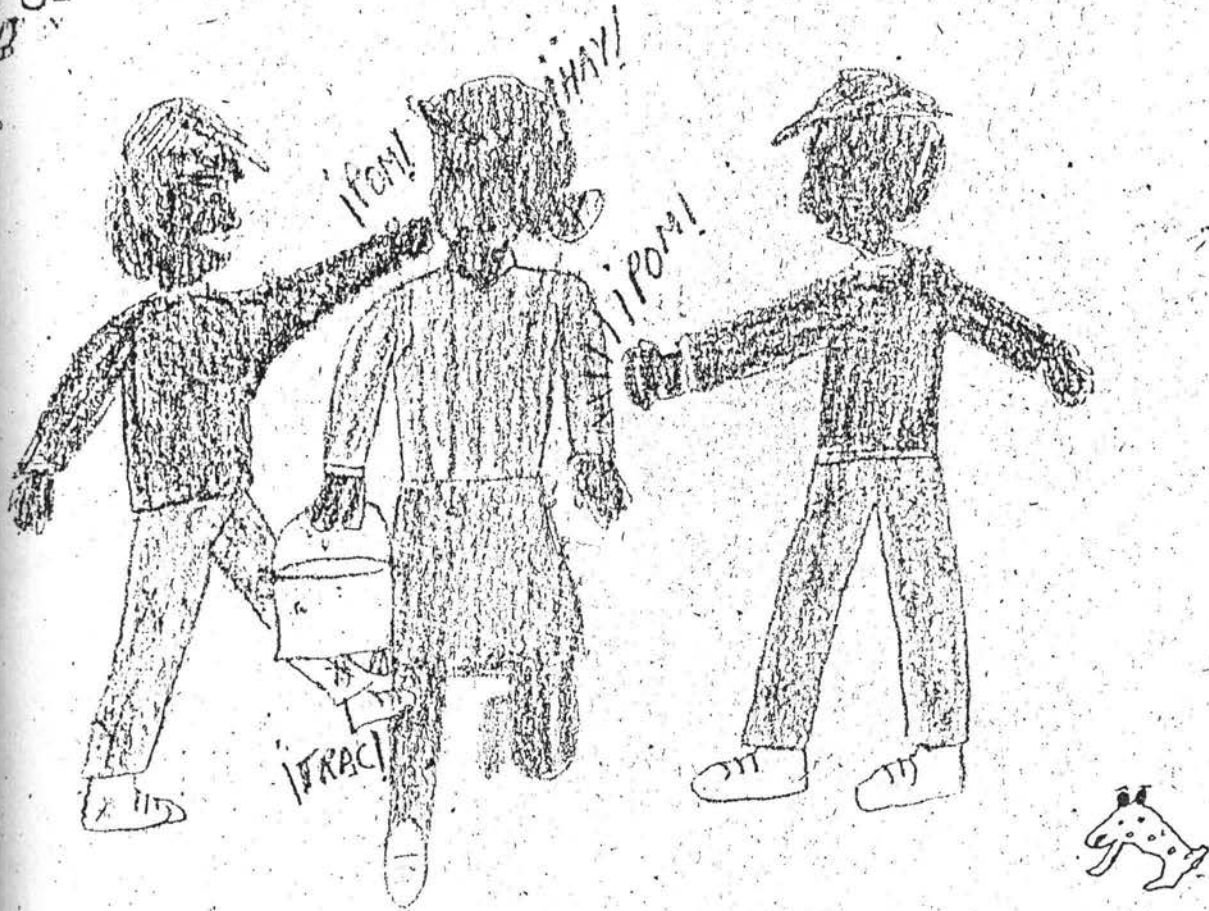
(problemas del Perú)

"El terrorismo, la drogadicción, el narcotráfico, matanza, mucha sangre derrama el Perú, tanta gente que muere" (Liliana)

⁴² Los dibujos fueron recogidos en el mes de Abril de 1995, a pocas semanas del conflicto mencionado.

LA VIOLENCIA.

EL MERCADO CENTRAL



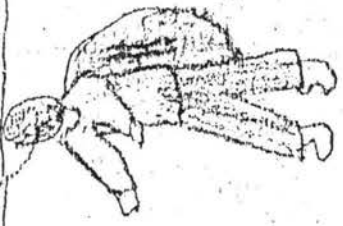
En el dibujo se esta representando a unos 3 hombres de la Pandilla en el cual van al mercado central y comienzan a pegar y a robar en la parte de arriba vemos a un señor que va a poner una bomba y en la parte de abajo vemos que 2 hombres le asaltan sus compras a una señora, le pegan y lo roban.

Mensaje
nosotros debemos educarnos para poder ser halgo en el Perú y no ser rateros como lo que vemos en este dibujo.

En un pueblo y no
sabia nada

Verdad que
no se
sabia nada

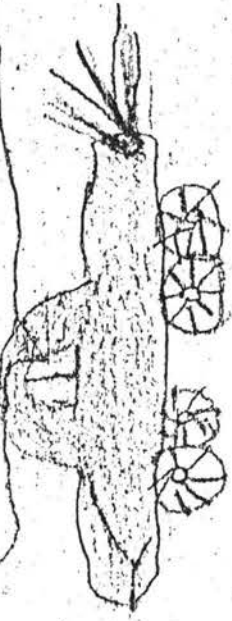
Comienzo los
trabajos
mucho trabajo

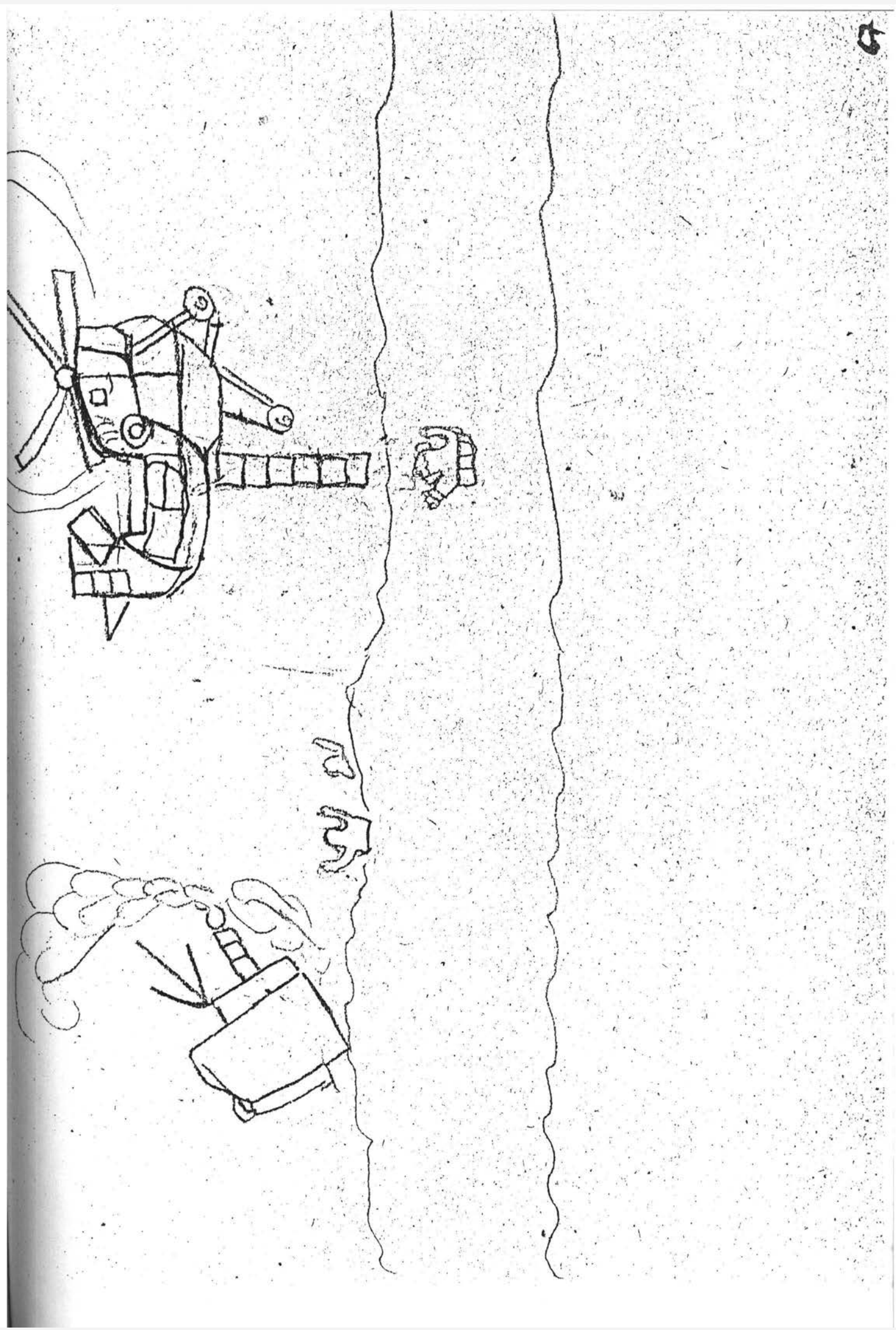


no me
sabia nada



mucho trabajo
mucho trabajo





"Mucha violencia hay (...) las bandas que hay (...) el terrorismo, guerra"
(Ader)

"eso del terrorismo, que hay atentados" (Charlie)

"Que hay mucho terrorismo" (Rosario)

"...el terrorismo, pero un poco ha bajado" (Stephany)

Si bien la mayoría de los niños reconoce que efectivamente hay menos terrorismo o está en vías de desaparecer (y uno de ellos considera que ya ha desaparecido), no dejan de tenerlo en cuenta como un problema. Aún así, en este trabajo no se busca ver cuan presente está aún el problema, como sus efectos en la visión que estos niños tienen del ámbito político, a partir de la imagen que se han formado del proceso de guerra interna en el que han vivido.

Además del terrorismo y la violencia, otros problemas mencionados por los niños fueron la pobreza, la falta de servicios básicos en los pueblos jóvenes, falta de atención a estos problemas, la falta de trabajo, los bajos sueldos, la falta de alimentación para los niños, los problemas económicos del país (como la necesidad de préstamos), las estafas, y por ende la corrupción (CLAE, Zanatti, los dólares MUC, el tren eléctrico ⁴³), la delincuencia, la drogadicción, el narcotráfico, la guerra con Ecuador, el maltrato a los hijos y el racismo.

Esto nos muestra cómo los niños tienen una visión panorámica del contexto nacional y los problemas que afronta la sociedad de la cual forman parte⁽⁴⁴⁾. Ellos no se encuentran desconectados de la realidad en la que viven y toda la información de su entorno es procesada a fin de armar un sistema de referencia que les permita interpretar lo que sucede a su alrededor.

⁴³ Los casos mencionados por los niños han sido ampliamente difundidos por los medios de comunicación. Todos tienen en común el haber sido estafas a gran escala, utilizando las vinculaciones políticas respectivas y aprovechándose de los fondos o beneficios especiales del gobierno.

⁴⁴ En tres dibujos realizados al final de la entrevista nuevamente se consideran problemas sociales como la pobreza, las pandillas, el abuso sexual y el maltrato infantil (ver sgtes. páginas).

Parte de este sistema de referencia o representación social en otros términos, es la imagen que estudiaremos a continuación, atendiendo primeramente a sus componentes y en un segundo momento reconstruyendo la imagen global.

Pero antes es necesario preguntarnos por la existencia de una efectiva y estructurada percepción del proceso de violencia política y comprobar así que su imagen está basada en información concreta, si bien tal vez incompleta, pues en la época de mayor auge del conflicto (1987-1999), ellos tenían aproximadamente entre 5 y 10 años (en promedio).

4.2.3. Percepción de la violencia política .

En las entrevistas podemos encontrar diversos indicadores que nos muestran una efectiva percepción del proceso de violencia política⁴⁵). En primer lugar, en todas las entrevistas los niños demuestran conocer diversas manifestaciones concretas de la misma: atentados, bombas y coches-bomba, asesinatos, incursiones armadas, detenciones, desapariciones, rastrillajes, secuestros, robos, apagones, pintas y volanteo. Como se ve, se trata en su mayoría de acciones militares o de propaganda, que efectivamente son parte característica del proceso que nos ocupa. Los niños recuerdan en especial las acciones de los grupos subversivos, más que aquellas realizadas por el gobierno. Sin embargo estas no se hallan ausentes.

En segundo lugar, los niños discriminan estas acciones como propias del proceso de Violencia Política, y las consideran diferentes de otras actividades de tipo ilegal o delincencial. Es decir, si bien no van a denominar violencia política a estas acciones (las consideran "terrorismo"), las van a considerar diferentes de acciones similares (robos, asesinatos, por ejemplo) realizadas por delincuentes comunes. Quizá no encuentran una forma de explicarlo claramente, pero son concientes de que se trata de un accionar propio de los grupos subversivos que van más allá del hecho delictivo. Así, Enrique, después de decirme que uno de los grupos robaba

⁴⁵ Los indicadores considerados se detallan en el punto 3.3.2.

por las noches, responde de la siguiente forma a mi pregunta:

P- ¿Los terroristas son también ladrones u otra cosa?

R- Otra cosa, más fuerte

En tercer lugar, encontramos que los actores involucrados en este proceso son reconocidos, aunque a veces de forma un poco confusa. Por ejemplo, la mayoría de los niños señalan que existen o existían varios grupos terroristas, pero algunos hablan de uno solo. Se menciona al MRTA y a Sendero Luminoso (este último se recuerda con mayor seguridad), pero a veces se los vincula o se los mezcla como parte del mismo grupo terrorista⁽⁴⁶⁾.

Muy pocos encontraron alguna diferencia entre los grupos subversivos mencionados, los consideraban muy parecidos dado que realizaban acciones similares. Los que reconocieron alguna diferencia, no la podían explicar claramente y en todo caso se trataba de grados de violencia (uno más violento que el otro).

En ocasiones confundían el nombre de una banda con el de un grupo terrorista, más no el tipo de acciones y propósitos. Los nombres se prestan a confusiones pues se ha utilizado la denominación "terroristas" en general para todos. Algunos niños usan como sinónimo "senderistas".

En cuanto a los actores individuales, todos los niños mencionaron o reconocieron a Abimael Guzmán como líder de un grupo terrorista. Igualmente reconocieron sin dificultad a los presidentes de los últimos dos períodos (García y Fujimori).

En cuarto lugar, los niños reconocieron con facilidad ⁽⁴⁷⁾ símbolos ligados a estos grupos, en especial la hoz y el martillo, que se presentaba en la lámina 1, sobre la cuál debían hacer una historia. También mencionaron la bandera roja, siglas y consignas al recordar las pintas en las paredes.

⁴⁶ No se mencionó al Comando Rodrigo Franco con nombre propio; por tratarse de un grupo paramilitar vinculado al gobierno no lo consideraremos en la imagen de los "terroristas" que tienen los niños. Aunque realizaron acciones similares, las motivaciones y objetivos de este grupo difieren de las atribuidas a Sendero Luminoso y el MRTA.

⁴⁷ Excepción hecha en un solo caso.

Por último, identificaban la existencia de objetivos y motivaciones políticas en el accionar de los grupos armados, diferenciándolos una vez más de la actividad delincriminal común y mostrando un conocimiento general de la problemática.

Estos datos nos muestran una real percepción por parte de los niños del contexto en el cual se han socializado, situación por lo demás evidente, ya que el ser humano desde temprana edad capta la información de su entorno social e intenta darle una explicación. En palabras de Susana:

"mucha violencia... los niños también se dan cuenta de eso"

Sin embargo, frecuentemente no se toma en consideración este hecho. De ahí que se resalten estos indicadores antes de abordar el estudio de la imagen misma.

4.2.4. Los medios de comunicación y la violencia política

Para finalizar este acápite es importante resaltar la presencia de los medios de comunicación como fuente de información sobre el proceso de violencia política y sobre la problemática nacional en general. Al reseñar la visión de esta última se pudo apreciar que muchos de los problemas mencionados han sido ampliamente tratados por los medios de comunicación, especialmente los casos de grandes estafas como los de CLAE, el manejo de los dólares MUC, el caso Zanatti y el tren eléctrico, así como el conflicto con Ecuador y los préstamos internacionales.

De igual modo, los medios de comunicación parecen ser la principal fuente de información sobre la violencia política, más aún que las referencias de padres, maestros o amigos, o la experiencia directa (aunque ésta también fue mencionada en varios casos). Así, ante la pregunta de si habían visto algo que los terroristas hayan hecho, encontrábamos respuestas como:

"... en la televisión veo (¿Qué has escuchado de ellos?) Que son malos, que no tienen compasión (¿Y dónde has escuchado eso?) En la televisión"
(Ader)

"(Sólo por la televisión)" (Carmen)

"por televisión sí (...) Cuando...asaltaban, mataban entre varios y todavía robaban la plata" (Charlie)

"por televisión sí, cuando volaron un edificio de Miraflores, un hotel" (David)

"los terrorismos, los ¿terrucos?, terrucos ellos a niños, matan un montón de niños, **en la televisión hacen ver eso.**" (Isabel)

"Bueno, ... me han contado o a veces salía por televisión pero no he visto" (Rosario)

" (ha oído) en la televisión, que la juventud está mas lanzada a las drogas, que se iban con el MRTA..." (Enrique)

Al identificar a algunos personajes, nuevamente se mencionaba como fuente:

"Por la televisión lo he visto a él... Abimael Guzmán" (Carlos)

Al igual que cuando se indagaba por la composición de los grupos o las estrategias del gobierno:

"(¿Qué tipo de gente tu crees que había ahí, jóvenes, viejos, adultos, hombres, mujeres? **Como he visto en la televisión** eran jóvenes, viejos y mujeres también he visto."

...

"(el gobierno) los presentaba también a la sociedad, que salgan en la televisión, que mire la gente."

(Miguel)

O la forma en que conocían su existencia:

"(cómo sabes que existen?) Por los periódicos, cuando voy a comprar" (Carlos)

Los medios de comunicación han transmitido repetidamente las manifestaciones más violentas de los grupos subversivos y posteriormente la

presentación de los capturados. Los niños retienen estas imágenes y mucho de su imagen del fenómeno proviene de la información obtenida a través de ellos.

También el lenguaje que emplean para referirse a diversos hechos proviene del lenguaje periodístico y televisivo. Términos como "terrorista", "cabecilla", "coche-bomba", "niño-bomba", "matanza", "asaltos", "detenciones", "capturas", "volar" (edificios o torres) son frecuentes en las entrevistas y han sido los empleados por los medios al informar de las acciones subversivas y contrasubversivas. También las valoraciones que estos medios transmiten, como la maldad de los terroristas, su falta de "compasión", como nos dice Ader (ver cita en la página 102) son repetidas por los niños.

Todos ellos mostraron ser consumidores de estos medios, tanto de radio como de televisión, y en menor proporción de prensa escrita. Ninguno señaló dedicarse en particular a ver los noticieros. Los programas que veían eran series cómicas, dibujos animados, novelas y en general programas infantiles. Sin embargo, los avances noticiosos se transmiten cada hora en medio de estos programas. Su acercamiento a la información no parece ser intencionado, como puede verse en la declaración de Carlos

"(cómo sabes que existen?) Por los periódicos, cuando voy a comprar"
(Carlos)

pero la cantidad de información retenida que puede observarse en sus respuestas y el lenguaje que emplean, muestra que tal información afecta marcadamente su percepción y es seleccionada al momento de interpretar lo que sucede en su entorno.

Mucho se ha criticado y discutido el papel de los medios de comunicación durante el desarrollo de la violencia política, las escenas constantes de muerte y violencia, que convertían estos hechos en una situación cotidiana y hasta normal. Aquí sólo quisiera resaltar el efectivo impacto que ha producido en estos niños, quienes recuerdan con bastante claridad todo lo observado en la pantalla durante su niñez.

4.3. ACTORES DE LA VIOLENCIA POLÍTICA

En este apartado inicio la descripción de la imagen de la violencia política a partir de sus principales componentes, es decir, los actores del enfrentamiento. Cuáles son, según los niños, y qué características más saltantes muestran.

4.3.1. El "Terrorismo"

Uno de los términos de la confrontación está constituido por los grupos subversivos, el PCP-SL y el MRTA, a quienes los niños denominan en general los "terroristas" o el "terrorismo". El grupo paramilitar Comando Rodrigo Franco, no fue mencionado por los niños. Aunque es un grupo terrorista, y sus acciones militares son similares en algunos casos, sus objetivos políticos son diferentes y por lo tanto quedará fuera de esta caracterización. (ver nota 46)

¿Quiénes son los "terroristas"?

Los terroristas son definidos por los niños en base principalmente a sus acciones. Así, encontramos que las definiciones se centran en los asesinatos:

"personas que por las puras matan a la gente" (Ader)

"personas que tienen el valor de matar a otras personas sin tener motivo alguno" (Enrique)

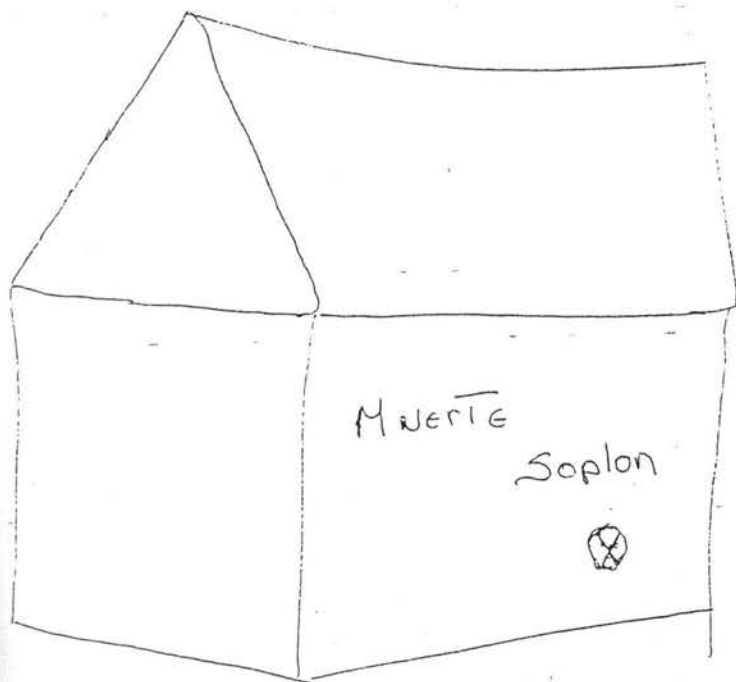
"esos que matan a la gente" (Rosario)

"son personas que matan a la gente que no tiene culpa de nada" (Miguel)

la destrucción:

"unos grupos que se encargaban de destruir al Perú con la violencia" (David)

"alguien que quiere destruir al Perú" (Medaly)



terrorista ha venido, (...) han escrito muerte, soplón abajo
 terroristas han dibujado una cara y marcado con una aspa...
 ra de la persona han dibujado igual y la han marcado con una
 y se han ido
 nel)



Es un terrorista) ... está pintando la pared ... en el colegio
 José Galvez (de Collique)
 David)

y el daño o "mal" que causan:

"son las personas que le hacen daño a las otras personas"

(Carlos)

"los que tienen otra manera de pensar y quieren hacer daño a los demás"

(Charlie)

"las personas que hacen el mal a las personas inocentes"

(Stephany)

"los jóvenes que... a varios pueblos les tiran bombas, o sea mucha gente ahí muere"

(Isabel)

"son personas que le hacen daño a la gente"

(Carmen)

"son personas malas que... en el mercado ponían banderas, ponían bombas en los coches..."

(Susana)

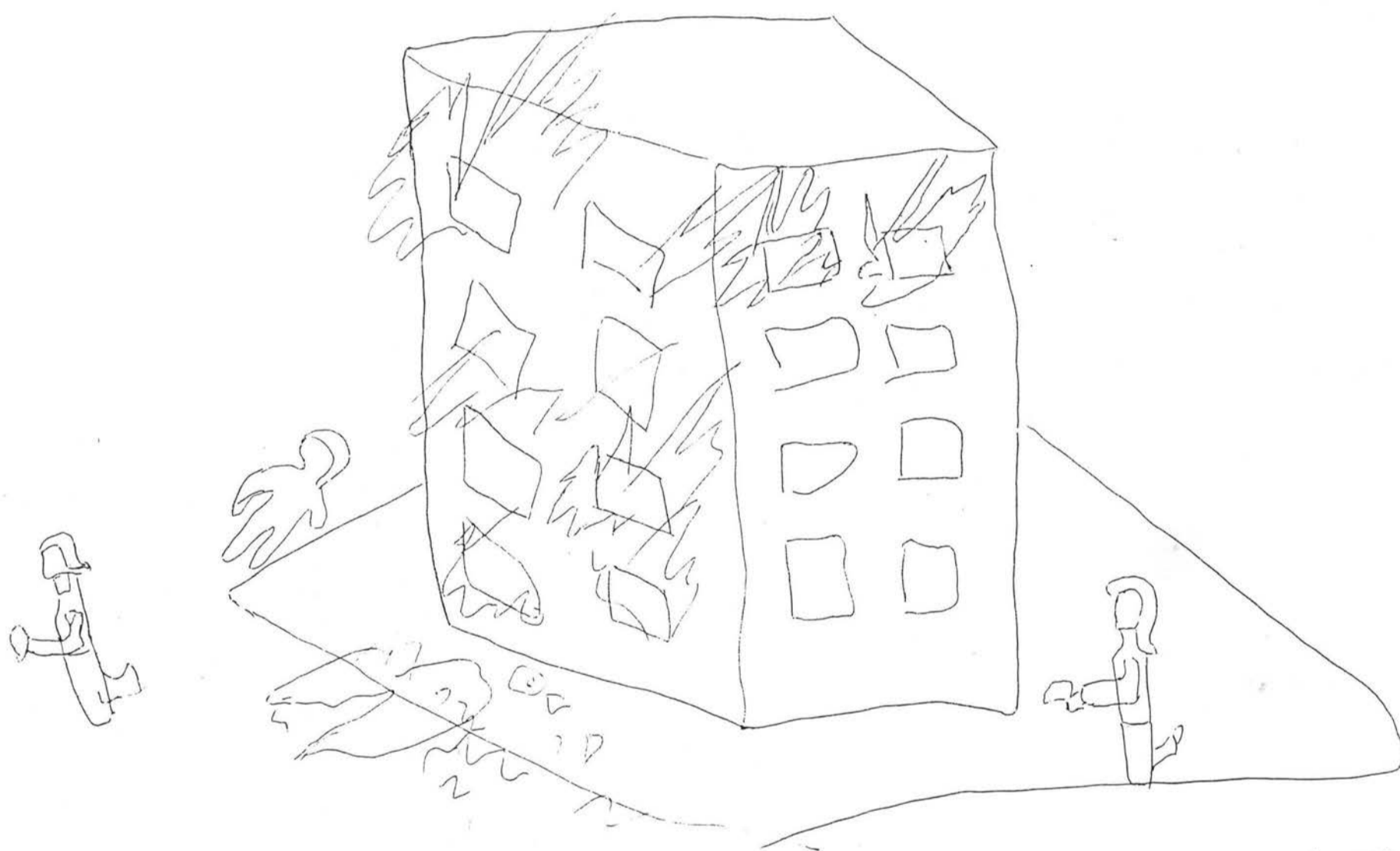
Varios elementos llaman la atención en las respuestas de los niños. En primer lugar, pareciera tratarse de acciones irracionales, que no obedecen a un objetivo determinado, pues encontramos expresiones como *"sin ningún motivo"* o *"por las puras"*. Sin embargo, más adelante veremos que los niños identifican claramente un objetivo político detrás de estas acciones.

Muy probablemente esta aparente falta de motivos se debe a lo que, en segundo lugar, resalta en las citas anteriores: se percibe que la violencia de estos grupos se dirige a personas inocentes; es decir, escapa al enfrentamiento con el gobierno para convertirse en amenaza contra toda la sociedad, cualquiera de cuyos miembros puede ser afectado por ella.

En tercer lugar, aunque sólo aparece en una de las respuestas, se menciona ya la presencia del elemento ideológico (y por ende político) a la base de estas acciones *"los que tienen otra manera de pensar"*.

¿Qué acciones realizan?

Como ya mencioné en el acápite 4.2.3., los niños atribuyen a los terroristas una serie de acciones básicamente militares y de propaganda, consistentes con las realmente efectuadas por estos grupos, tanto en la zona



Es un edificio incendiándose. Un coche bomba que explotó, vidrios rotos. Un policía y un terrorista que se está escapando.
(Enrique).

donde viven los niños: volanteos en las casas, pintas en las paredes, izamiento de banderas en los cerros y mercado, asesinatos, asaltos, intimidaciones, amenazas a los dirigentes barriales, bombas en diversos locales, como en el resto de Lima: coches bomba, asaltos a bancos, asesinatos, explosiones en edificios, destrucción de casas, secuestros y del Perú: matanzas, violaciones, asalto a buses interprovinciales, amenazas y compulsión a participar en estos grupos, explosión de torres eléctricas, matanza y robo de animales en el campo, bombas, niños bomba, enfrentamientos con la policía y el ejército y vinculaciones con el narcotráfico.

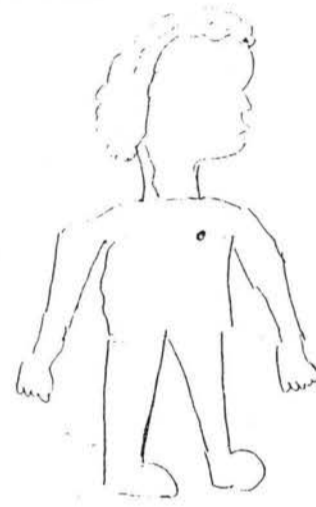
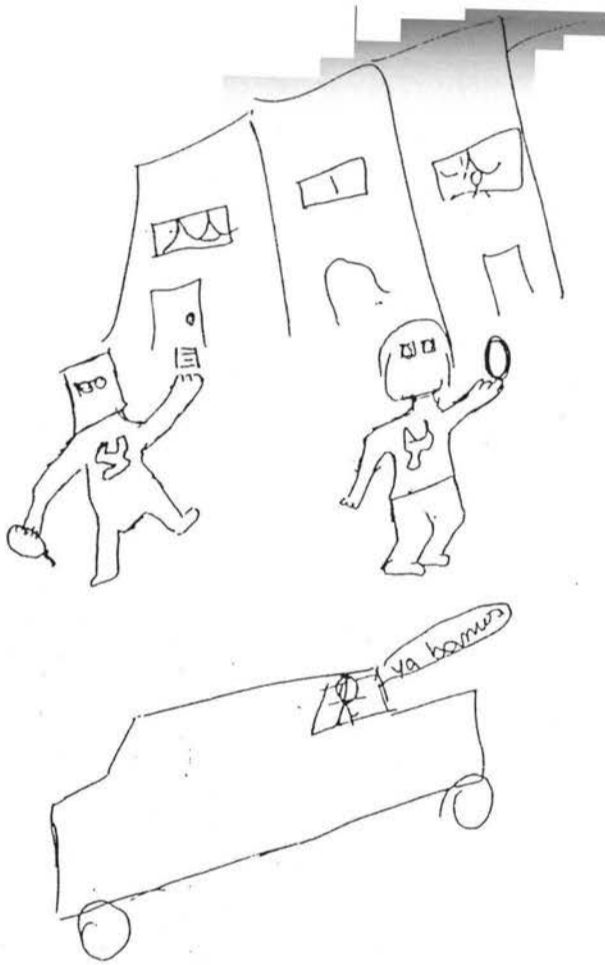
Todas las acciones consignadas fueron mencionadas por los niños, repitiéndose algunas con mayor frecuencia que otras. En el dibujo realizado al final de la entrevista, seis niños representaron algunas de estas acciones.

Como puede notarse, no se encuentra ninguna acción positiva relacionada a estos grupos. Se ha ido formando una imagen de los mismos que cristaliza todo lo malo, imagen por lo demás alimentada por los medios de comunicación y el gobierno y que actualmente forma parte del sentido común más difundido en la población. Esto será más claro al ver la imagen global del enfrentamiento.

Al tocar este punto, encuentro que las acciones subversivas no se perciben dirigidas contra un grupo de personas en particular (gente del gobierno, ricos, pobres, etc.), sino en general contra cualquiera, al menos en las entrevistas (⁴⁸).

Algunos especificaban al ser repreguntados que mataban a aquellos que se oponían, a los que sabían donde estaban o veían qué habían hecho, pero cualquiera podía caer en esa categoría, y se recalca que el daño iba dirigido contra todos, contra la gente "inocente", lo cual los coloca en una posición de amenaza colectiva. Las palabras de Miguel pueden ilustrar mejor

⁴⁸ En dos historias creadas en base a la lámina tres, las víctimas de la violencia son personas con mucho dinero, y uno de ellos, miembro del gobierno. En todo caso es probable que los niños sientan el terrorismo como una amenaza colectiva, aunque tengan presente hechos dirigidos contra determinadas personas.



Otra persona que está matando a una persona... podría robar
(carlos)

Unos señores que están, acá un señor que está dejando una carta,
de terrorismo, y acaban de meter bomba en la casa, sin saber que
acá hay un niño, y acá hay un señor que está, que son con ellos
y les pregunta para irse ya que dejen de una vez esto para que
regresen
(susana)

esta percepción:

"mataban gente,... podían matar a alguien de mi familia"

Un elemento a destacar es que en cinco entrevistas, al preguntarse si peleaban contra alguien y contra quién, se mencionaba que lo hacían contra el presidente (en dos casos se respondió que el enfrentamiento era contra la policía y el ejército, respectivamente, ambos fuerzas de seguridad del gobierno). A partir de estas respuestas, y de otras similares se va perfilando en las entrevistas la imagen de una confrontación Presidente-Terrorismo, que será tocada más ampliamente en el siguiente punto (4.3.2) y en la imagen global de la violencia política.

El objetivo

Si bien al principio veíamos que estos grupos actuaban aparentemente "sin motivo", conforme se iba desarrollando la entrevista, los niños mostraban tener muy claro el objetivo político que perseguían estos grupos, lo que buscaban con estas acciones:

"gobernar el país" "imponer su ley" (Charlie)

"mandar", "ser los jefes de todo el Perú", "apoderarse del país" (Carlos)

"dominar", "hacer lo que ellos querían" (Ader)

"derrotar al gobierno" (Enrique)

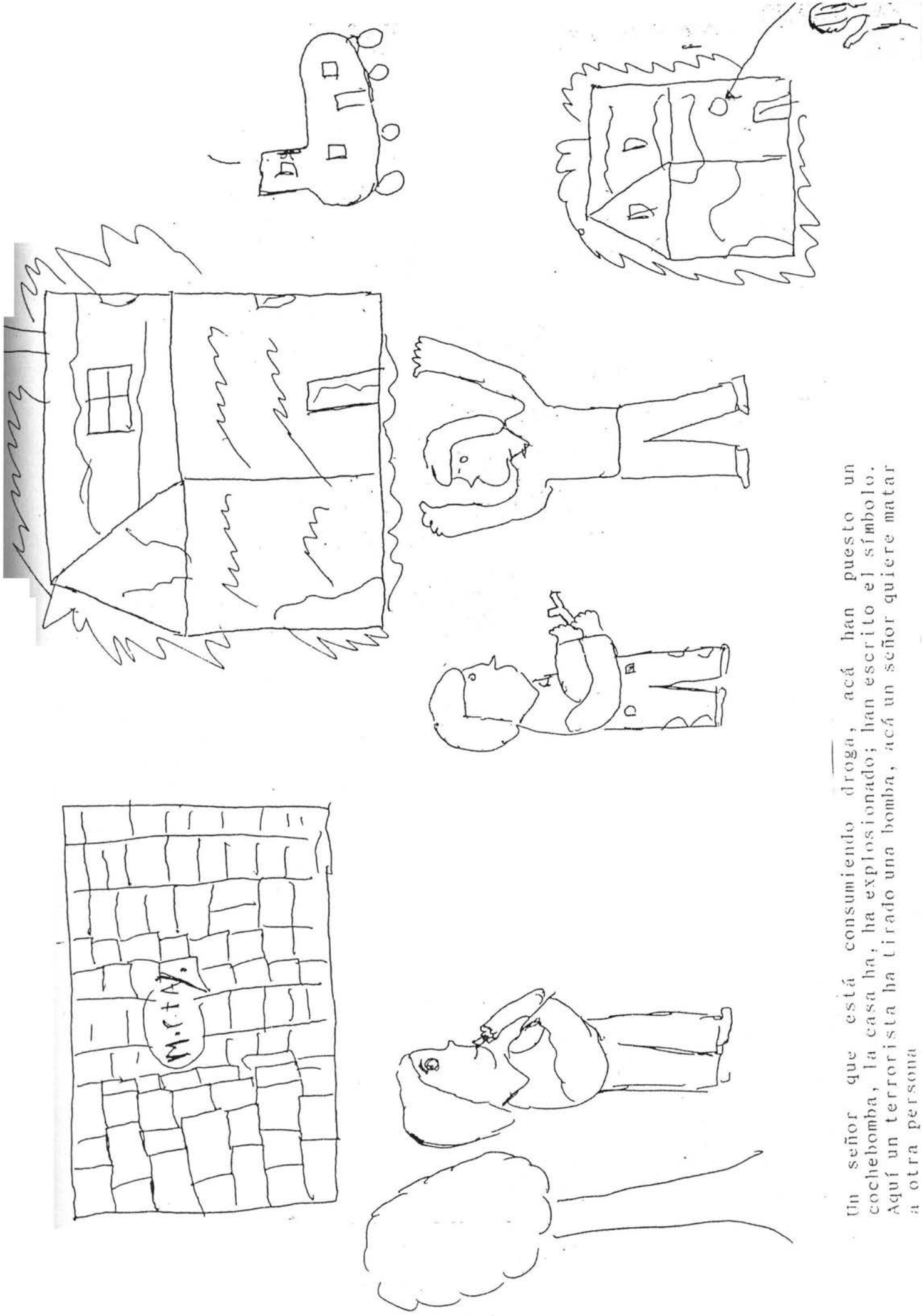
"gobernar el país" (David) (Raquel) (Miguel)

"destruir para gobernar a las personas" (Stephany)

"comandar el país (...) ganar al presidente, o sea en su puesto" (Isabel)

"mandar a las personas" (Susana)

Estas respuestas reflejan la conciencia de un fin político tras el accionar militar: la toma del poder. Queda más claro entonces que se perciba de modo diferenciado a estos grupos de otros actores que ejercen violencia en la sociedad peruana.



Un señor que está consumiendo droga, acá han puesto un cohebomba, la casa ha, ha explosionado; han escrito el símbolo. Aquí un terrorista ha tirado una bomba, acá un señor quiere matar a otra persona

Los Motivos

Sin embargo, no es suficiente conocer el objetivo de estos grupos ¿qué hay detrás del mismo? ¿qué lleva a buscar el poder de esta manera? En este punto las respuestas son más vagas o en todo caso poco estructuradas. Los niños no tienen muy claro el origen de este proceder, lo achacan a la maldad de algunas personas, o al *"odio hacia el presidente"*. Pero en una lectura más detenida de las entrevistas podemos ver que intuyen algo de ello.

Veamos por ejemplo la metáfora que hace Liliana para tratar de explicarme por qué los terroristas querían destruir el país (⁴⁹):

"como, por ejemplo acá en el colegio p.ej. a veces un niño, un niño X quiere tener una regla de su compañera y (...) tiene envidia y ya que él no puede tener, él no tiene, la destroza su regla para que ella ya no tenga...entonces ellos también hacen así: destruyen para que ya no tengamos nosotros donde estar..."

En este texto es claro que los terroristas carecen de algo que otros tienen y que ellos también quieren tener. Liliana no puede precisar de qué se trata, pero su declaración da cuenta implícitamente que hay una situación de desigualdad subyacente a la base de esta situación.

Igualmente Medaly, en relación a las razones de su oposición al gobierno y al presidente nos dice:

"porque no tienen lo que otros tienen, por eso ellos hacen eso; yo pienso, yo pienso eso al menos"

La respuesta de Carlos frente a por qué los terroristas actúan así, *"por pobreza"* podría completar el sentido de estos textos, pero Carlos (migrante reciente de Puquío) muestra una actitud defensiva a lo largo de toda la entrevista y evade las repreguntas al respecto.

Sin embargo, es en dos historias creadas en base a la lámina 3 (ver anexos) que el problema de la desigualdad se expresa de modo más espontáneo:

⁴⁹ Objetivo que ella les atribuía.

"Cuando el terrorismo hace explosionar alguna, una casa, o sea incendia y ahí mueren muchas personas también, niños, jóvenes, hijos ... que sea (la casa) de un, de uno de los, como se llama, del congreso, que sea, pongamos que sea uno de, o sea mata uno de los congresistas su familia y el presidente ve eso ... seguro están contra él, por su voluntad porque también ... **ven que gana mucha plata, tiene casa de lujo y ellos pues por eso lo quieren matar ... ellos no tienen eso...** (se ha escapado) corriendo... se escapa"

(Isabel)

"Un señor que está con su cara cubierta y con un arma y parece que han puesto un cochebomba y la casa ha explotado... **(es) de una persona que tiene bastante dinero (por eso le han puesto la bomba)** ...Puede ser que haya estado (adentro)"

(Carmen)

En las citas anteriores es notoria una desigualdad en la base de la acción subversiva. Sin embargo esta acción sigue viéndose en términos negativos, puesto que los que no tienen no construyen una alternativa para tener igual que los demás, sino que destruyen para que otros no tengan. Es hasta cierto punto una acción guiada por el resentimiento y la envidia en otras palabras, puesto que la lógica subyacente es: "ellos tienen, yo no; les quito para que nadie tenga".

Sin embargo, en un caso encontramos una visión más positiva de los móviles que orientan estos grupos, pues se constata la desigualdad y se toma una opción para resolverla:

"Yo he escuchado de otra gente que ellos querían que todos seamos iguales, o sea que todos,...que el más rico comparta con el pobre" (Carmen)

Esta visión es diferente a las anteriores, puesto que en sí el objetivo no tiene una carga negativa ni puramente destructiva. Llama la atención que justamente en este caso no se de una opinión personal, sino más bien que se derive la aseveración a otros ("he escuchado de **otra gente**").

La existencia de una situación de desigualdad pero ya en el acceso al poder puede observarse en la respuesta de Enrique ante la pregunta de si los terroristas tenían otros medios para llegar al poder:

R- Ellos no querían hablar con el gobierno

P- Y otros grupos podrían lograr posición?

R- ¿Como que otros grupos?

P- Como un partido político por ejemplo

R- Comprando...

P- Qué compran? posición?

R- Sí

P- Y a quién le compran?

R- Al gobierno

El dinero aparece ligado al problema del acceso al poder. ¿Pueden tener poder los que no tienen dinero? Si bien no hay una declaración directa en este sentido, parece gravitar en relación al origen del proceso desde el punto de vista de los niños. Hace dos años, al hacer un estudio piloto antes de iniciar la investigación, este problema aparecía con mayor fuerza⁽⁵⁰⁾:

"llegan al gobierno los que tienen plata...no les dan ..., y a los pobres que quieren, no pueden porque no tienen plata, y en cambio, como le dicen acá, los gringos tienen más plata, en cambio un pobre no tiene; que en cambio un gringo quiere entrar ahí por entrar, no por hacer un bien al país, sino por entrar a robar; en cambio un pobre quiere entrar a hacer el bien (...) no puede, porque no tiene dinero". (Freddy)

Si bien Freddy manifestaba su rechazo contra la violencia terrorista en otras partes de la entrevista, su apoyo al gobierno no era absoluto, y tanto en esta como en otras respuestas notamos cierta ambigüedad ¿quién es el malo y quién el bueno? Si el terrorismo es malo porque mata, el gobierno por

⁵⁰ El estudio piloto realizado en 1993 se hizo en el mismo colegio, con tres niños que en ese año cursaban 1o. de media, utilizando una guía de entrevista muy similar. Rescato algunas declaraciones de estos niños con fines comparativos en este y otros puntos posteriores.

oposición sería el bueno. Sin embargo ¿quiénes están en el gobierno? ¿"los que tienen plata"? ¿"un gringo que quiere entrar a robar"? ¿y quién es el "pobre que quiere entrar a hacer el bien" pero no puede "porque no tiene dinero"? Esta imagen ambigua respecto a quién está haciendo lo correcto (y por tanto quién es el bueno), era más difundida unos años atrás. Al polarizarse el conflicto y definirse mejor las posiciones y lealtades, se ha ido definiendo también una imagen más claramente asentada en una contraposición bueno/malo y por consiguiente una visión maniquea del proceso.

Por otro lado, el elemento ideológico aparece también a la base de la opción violenta del terrorismo: diferentes creencias o posturas ideológicas excluyentes impedirían un acuerdo:

P- Estos terroristas han elegido esta forma, pero tú crees que hubieran podido lograr lo que querían hacer por otros medios, de otra manera?

R- No

P- Era la única forma que podían?

R- Lo hubieran intentado así pacíficamente, pero no se hubieran llegado a comprender

P- Por qué?

R- Tienen diferentes creencias (Charlie)

Stephany habla de "descoordinación", al responder sobre el origen de estos grupos, y sus palabras sugieren un cuestionamiento a la real existencia de espacios de diálogo:

P- ¿Por qué crees que existieron estos grupos?

R- Bueno, por la...descoordinación de las personas

P- Descoordinación ¿cómo así?

R- A veces una persona decía una cosa y la otra persona otra cosa y había una descoordinación y bueno, el grupo que estaba de acuerdo y el otro que no, peleaban y querían, como decir, ser los mejores, los que van a ganar y había una descoordinación"

Las profundas diferencias económicas y sociales de la sociedad peruana hicieron posible la existencia de estos grupos, pero es un hecho que intenta soslayarse al publicitarse la campaña antiterrorista. La percepción e interpretación de estos niños refleja que este origen no queda muy claro o no han elaborado aún una explicación acabada del mismo, pero se intuye parcialmente ligado a la desigualdad imperante y la marginación de ciertos sectores.

Actitud frente al terrorismo

Queda la interrogante sobre la actitud de los niños frente al terrorismo. Los elementos aquí mostrados nos permiten esbozar una imagen que nos habla de grupos que realizan diversos tipos de acciones violentas encaminadas a obtener el poder. Estas acciones van dirigidas en general contra todos, aunque el enfrentamiento se dé con el gobierno, puesto que se trata de apoderarse del mismo.

Las razones de este proceder no quedan muy claras, aunque como acabamos de ver se relacionan con problemas de desigualdad y con una postura ideológica.

La actitud de los niños es de rechazo total frente a estos grupos y su proceder. El terrorismo atenta contra la vida y propiedades de gente inocente; no encuentran justificación consistente para este accionar; se sienten amenazados porque ellos y sus familias son víctimas potenciales; están en desacuerdo con la destrucción del país y la muerte. Pero significativamente sólo tres de ellos consideran que los objetivos políticos de estos grupos hubieran podido lograrse por medios pacíficos.

4.3.2. El "Presidente"

Puede resultar extraño titular de este modo al acápite destinado a presentar el otro término de la confrontación, es decir el Gobierno. Sin embargo, y siguiendo con la visión que los niños, el Gobierno como tal se concretiza en el hombre que lo representa: el Presidente.

Así, si bien se reconoce que el objetivo es tomar el gobierno, y por

tanto existe un enfrentamiento Gobierno-Terrorismo, éste se concretiza en un enfrentamiento Presidente-Terrorismo y encontramos de esta forma que entre las razones que estos niños atribuyen a las acciones terroristas se personaliza el conflicto en estos términos:

(¿por qué crees que actúan así?)

"no les gusta la manera que el presidente está gobernando, tienen odio hacia él" (Charlie)

"quieren perjudicar al presidente" (Rosario)

"están en contra de la presidencia"; "tienen envidia, cólera al presidente" (Ader)

"no les gusta lo que hace el presidente" (Medaly)

"no querían la presidencia de Fujimori" (Susana)

La respuesta de Isabel ante la pregunta de si estos grupos peleaban contra alguien resume la imagen de un enfrentamiento centrado en los términos terroristas - presidente:

"(pelean) contra Fujimori, porque como veían que Fujimori estaba acabando con el terrorismo, ellos lo querían matar incluso" (Isabel)

También el hecho de que en cuatro entrevistas se atribuya a los terroristas la intención de matar al presidente apunta a la personalización del enfrentamiento. Incluso en uno de los dibujos, realizado al finalizar la entrevista, se muestra una escena en que se intenta matarlo:

"Yo pienso que así quizás lo hayan querido matar al presidente (Fujimori)... está saliendo de su auto... este es un hombre que lo ha querido matar... un terrorista... está en el colegio... el 2065" (51) (Medaly)

No se ha difundido ningún atentado directo contra la vida del presidente Fujimori, y por ello llama la atención este relato, más bien representativo de un imaginario colectivo que de un hecho real. Justamente este imaginario

⁵¹ Colegio construido por el Ministerio de la Presidencia en Collique, en 1994, inaugurado por Fujimori



Yo pienso que así quizás lo hayan querido matar al presidente (Fujimori)... este es un hombre que lo ha querido matar ... Un terrorista ... está en el colegio (el 2065) (medaly)

que personaliza el enfrentamiento gobierno - terrorismo puede expresarlo de la forma más concreta posible al relatar un acto de agresión hacia la persona del presidente por parte de un terrorista.

Por otro lado, al recordar las pintas de los terroristas en la zona, varios niños mencionaban la consigna "Abajo el presidente". Nuevamente una agresión directa a través de un mensaje.

Esta imagen de un enfrentamiento terroristas - presidente es común en todas las entrevistas, si bien se expresa de diferentes maneras. Por ello, me detendré primero en la imagen del presidente para luego pasar a los objetivos y acciones atribuidos al gobierno como actor del proceso de Violencia Política y la actitud de los niños frente a los mismos.

En un momento de la entrevista se muestra la lámina A (ver anexos) con las fotos de Alberto Fujimori, Alan García y Abimael Guzmán, para ver si los niños reconocen a estos personajes políticos y qué saben o piensan de ellos. En relación al presidente, los comentarios eran altamente positivos. Algunos se centraban en su rol en el proceso de violencia política, colocándolo como actor directamente enfrentado con el terrorismo:

"acá está el presidente Fujimori, él ha capturado a todos los terroristas, a la mayor parte" (Carmen)

"Alberto Fujimori, el presidente del Perú, que es el que para mí ha sido el que ha mandado a detener a todos los senderistas y si no fuera por él ahorita seguirían más" (Miguel)

Otros tenían más en cuenta sus obras sociales:

"el presidente Alberto Fujimori,(...) está haciendo hasta ahora obras" (Raquel)

"el presidente Fujimori, él está haciendo colegios, va a las provincias también a construir colegios" (Rosario)

"Alberto Fujimori (...) es el presidente del Perú, también ayuda a los pueblos, también está armando colegios para los niños, hace bastantes cosas" (Isabel)

Y finalmente Liliana generalizaba esta imagen a diversos aspectos:

"el presidente Alberto Fujimori está luchando, está tratando de exterminar todo lo malo del Perú" (Liliana)

Como puede apreciarse, el "Presidente" es visto como un actor fundamental del escenario nacional. Por un lado, enfrenta el terrorismo y lo soluciona: *"él ha capturado a todos los terroristas"; "ha mandado a detener a todos los senderistas y si no fuera por él ahorita seguirían más"*. Se presenta como el que ha logrado derrotar al terrorismo:

(¿ellos (terroristas) hubieran podido lograr lo que querían?)

"Quizás... Si el presidente no los agarraría, no los mandaría a capturar"
(Carlos)

Por otro lado, realiza "obras", cuyo ejemplo más cercano para los niños es la construcción de colegios, tanto en Lima como en provincias. Es oportuno mencionar que en Collique, como en muchos otros pueblos jóvenes, el Ministerio de la Presidencia ha construido un colegio, al igual que en el pueblo joven vecino (Año Nuevo). Además de ello, muchos comedores populares de la zona reciben apoyo alimentario de PRONAA, programa dependiente directamente de este mismo Ministerio. Esta situación no es atípica en el contexto del sector urbano marginal.

Esta dependencia (Ministerio de la Presidencia) está vinculada estrechamente a la figura del presidente y él mismo se ocupa de inaugurar las obras y visitar frecuentemente estos pueblos.

En conjunto, y por la información que captan de su mismo entorno, la imagen del presidente se presenta llena de atributos altamente positivos: extermina todo lo malo, construye, hace obras, captura a los terroristas (=¿pone fin a la violencia?). Desde esta perspectiva se le atribuye la capacidad y obligación de solucionar los problemas del Perú.

Así, vemos que algunos niños, al preguntárseles por cómo solucionar los problemas del país, respondían:

"Tienen que enviarle cartas al Presidente, para que visite los pueblos jóvenes" (David)

"Que el Presidente más, o sea, que le tome importancia (a los problemas) "el presidente debe fijarse más en los pueblos jóvenes, que necesitan los servicios básicos" (Medaly)

"El presidente tiene que ayudar, capturar a los terroristas que faltan, debe dar trabajo para las personas..." (Rosario)

Pero no se trata de cualquier presidente, sino de **éste**. Alan García p.ej. aún habiendo sido presidente, tiene una imagen muy negativa por haber robado, estafado, mentido y haber dejado en pésimas condiciones al país, como puede verse en los comentarios a la lámina A:

"Fue un presidente pero que no cumplió con lo que decía" (Stephany)

"él está fugitivo porque llevó a la quiebra al Perú" (Ader)

"él estafó al país con eso del tren eléctrico, se llevó la plata del país" (Charlie)

"arruinó su país económicamente" (Raquel)

"él es prófugo, está en Colombia...porque robó al país" (Susana)

"es el que lo llevó a la pobreza al Perú, también hizo su mentira, eso de hacer un tren eléctrico, pero no lo terminó" (Miguel)

"él ha robado plata al Perú" (Carmen)

Frente al terrorismo no tuvo una respuesta adecuada:

"el presidente anterior casi no terminó el terrorismo (...)no pudo combatirlo" (Isabel)

"Alan García casi no hizo nada (frente al terrorismo)" (Charlie)

E incluso en un caso es vinculado con ellos:

"el expresidente Alan García, creo que, me parece que también ha estado involucrado con este grupo senderista" (Liliana)

Esta última declaración muestra una intuición muy aguda respecto a la realidad política. Si bien García no estuvo vinculado con Sendero, expresó en reiteradas oportunidades su admiración por la convicción y entrega de sus militantes, exaltándolos como un ejemplo para su propio partido, como lo manifestó al clausurar el VII Congreso de la Juventud Aprista, realizado en Ayacucho en 1988:

"Yo digo compañeros, que ojalá nuestra presencia en Ayacucho sirva para entender esto que es lo fundamental. Estos tienen mística, nosotros tenemos mucha sensualidad. Estos tienen mística, estos mueren uno tras otro gritando asesinos a los que los matan, como ocurrió en Lurigancho. Así mueren. Cómo no vamos a admirar esto compañeros. Yo sí. En términos internos y nuestros, siento admiración. Cómo no tuviéramos ese tipo de militantes, compañeros (...) Ustedes imaginen si tuviéramos 10,000 militantes con la fe fanática que tienen esos, que dejan todo (...) qué autoridad moral tenemos nosotros, a veces pienso, para combatirlos, cuando estamos rodeados de pseudo-comodidades pequeñas" (citado por Roldán, 1990:53-4)

El discurso buscaba sin duda reavivar en los militantes más jóvenes de su partido el espíritu de sacrificio y lucha, la mística de la entrega, que constituyeron una parte fundamental de la cultura política del Apra, sobretodo en los primeros años de este partido y que fue perdiéndose a medida que el mismo era aceptado legalmente en el escenario político (al respecto ver Vega-Centeno, Imelda, 1991). Sin embargo, estos elementos no limitaron la lucha contra los grupos subversivos, que fueron combatidos drásticamente aunque sin lograr derrotarlos.

Por otro lado, los medios de comunicación criticaron especialmente la entrevista que el presidente y otros miembros importantes de su partido realizaron con el líder del MRTA, Víctor Polay, cuando éste se hallaba detenido, creando cierta confusión en la opinión pública (⁵²).

Volviendo a la imagen de este presidente, los niños referían que tampoco ante las necesidades de la población el presidente García actuó adecuadamente (especialmente aquella a la que pertenecen estos niños):

⁵² Polay pertenecía a una familia de apristas, por lo cuál era conocido por estos dirigentes, pero su movimiento se hallaba al margen de dicho partido.

"en tiempo de él no había trabajo dicen, las cosas estaban caras"
(Rosario)

*"no ha hecho nada, dice que ha robado, más hacía él para los apristas, pero casi para los pueblos jóvenes no hacía nada, para los apristas nomás daba una mensualidad para los comedores, pero por otros, por los pueblos jóvenes no hacía nada. **En cambio Fujimori iba a todos los lugares, incluso llegó acá, hasta el mercado, al mercado de acá Fujimori sí llegó**".* (Isabel)

La comparación nos muestra que no todos los presidentes tienen los mismos atributos que el actual. Raquel por ejemplo nos lo señala al considerar que la solución a los problemas del Perú es

"Que sean algunos presidentes, ... más honrados, que pongan su parte en el Perú"

Y Charlie, al responder sobre las estrategias del gobierno contra el terrorismo, muestra su acuerdo con las actuales y agrega:

"los demás presidentes también se ocuparon, pero no pudieron exterminarlo"

Liliana también expresa muy claramente la comparación cuando pregunto sobre lo que hizo el gobierno cuando aparecieron los terroristas:

*"Algunos se dejaron llevar prácticamente como si tuvieran miedo, algunos trataron de luchar como **el presidente actual, está prácticamente mejorando el país de lo que estaba antes**"*

En esta última frase pueden sintetizarse los elementos que hemos ido mencionando de la imagen del actual presidente, la cuál finalmente aparece ligada a roles tales como el de pacificador, constructor y en general "ordenador" del caos en el que se encontraba la sociedad peruana. El apoyo es claro y se corrobora con las acciones del mundo adulto:

"por eso la gente más que nada en las elecciones la mayoría ha votado por Fujimori" (Isabel)

Esta imagen del presidente merece una reflexión más profunda que

dejaremos para el próximo capítulo.

Acciones Antisubversivas

Volviendo al proceso mismo de la confrontación ¿qué acciones le atribuían los niños al gobierno en respuesta al terrorismo? Como se recordará del apartado 4.2.3., la violencia política ejercida por el gobierno se mencionaba en menor proporción que la ejercida por los grupos subversivos. Esta última era la más recordada y estigmatizada, y fue representada en seis de los dibujos de las entrevistas. Sólo encontramos un dibujo en el que un policía detiene a un terrorista, acción que podemos considerar parte de este punto.

Las acciones atribuidas al gobierno fueron: rastrillajes, detenciones, capturas, encarcelamientos. Algunos mencionaron la cadena perpetua y la ley de arrepentimiento, esta última ligada a Fujimori, es decir como una medida suya. En algunos casos, las acciones del gobierno se personalizaban como acciones del presidente:

"el presidente los metía presos y a veces le daban cadena perpetua"
(Susana)

"hasta él mismo (el presidente) empezó a investigar con la policía"
(Charlie)

Una niña mencionó la pena de muerte, que no ha sido aceptada jurídicamente para estos casos. Sólo un niño mencionó directamente que a veces el gobierno mataba a los terroristas.

Se reconocía que en algunos casos se detenían a inocentes. En un caso se agrega que los soltaban pronto, pero en dos casos afirman que la mayoría seguía en la cárcel y estaban aún en juicio. No se mencionaron torturas ni desapariciones.

Objetivos

En cuanto a los objetivos que perseguía el gobierno con sus acciones, por el mismo tipo de acciones que mencionan los niños, es claro que se trataba de una respuesta reactiva, que buscaba acabar con el terrorismo.

Aquí no se resalta tanto la defensa del propio poder que ejerce el gobierno frente a la amenaza de otro grupo que quiere arrebatárselo. Más bien aparece la imagen de un gobierno que defiende los intereses de la sociedad en general:

"el gobierno no quería que haya más terrorismo, no quería más muertes" (David)

"No quiere más violencia, para que el Perú tenga paz" (Medaly)

Objetivos claramente positivos, nos dan una idea de la actitud de estos niños frente al gobierno.

Actitud

Las respuestas de los niños frente a las acciones del gobierno fueron todas muy similares: en general estaban de acuerdo con lo que había hecho o les parecía bien. La respuesta del gobierno fue considerada la mejor solución contra los grupos subversivos, puesto que se había mostrado eficaz. Sólo en un caso se mencionó que podría mejorar, extendiendo la posibilidad de arrepentimiento.

No hubo críticas a las detenciones arbitrarias ni a la pena de muerte y los asesinatos (aunque sólo en un caso fue explícito que se tenía conocimiento de ellos). Es posible que los niños desconozcan las acciones más violentas del gobierno. En cambio, en el estudio piloto ya citado, encontramos que un niño al menos era conciente de que el abuso también se daba por parte del gobierno, aunque su crítica tendía a ser mesurada:

"P: ¿Por qué a veces (la policía) hacía mal?"

"R: Porque cuando los capturaban, este, ellos les daban, les pegaban, duro les pegaban, porque para que hablen y una parte está bien lo que hacen, ¿no?, que les peguen para que hablen quiénes son sus cómplices, ¿no?, y..."

"P: Por un lado estaba bien pero por otro lado también estaba mal..."

"R: Claro, porque, otra cosa es porque los, les pegan brutalmente, los..., o sea hacen lo que quieren con ellos" (Freddy)

En el único caso en que se mencionó explícitamente tener conocimiento de acciones violentas la eficacia de la estrategia justificaba la acción:

P- ¿Y lo que ha hecho el gobierno a ti qué te parece? Me has dicho que detenían, que a veces mataban a los terroristas (...) ¿qué te parece?

R- Está bien porque han bajado el terrorismo (Ader)

La otra posibilidad es que la aplicación de medidas violentas por parte del gobierno se considere legítima.

Para aclarar este punto, introduje en algunas entrevistas una pregunta sobre el caso La Cantuta, que en esos días había vuelto a discutirse a raíz de la ley de amnistía. Sólo dos niños conocían del caso, y les parecía mal la acción ("*Mal está, los mismos policías cómo le van a hacer eso a la gente y encima mentían*" (Charlie)), pero al preguntarles si eso había ocurrido otras veces o frecuentemente, respondieron que "*sólo una vez*" o "*poco*", lo cual parece reforzar la primera hipótesis. Sin embargo, no se debe olvidar el caso de Ader (cita anterior), que no deja de tener significatividad.

Pareciera que se desconocen (o no se quieren conocer) en gran medida las acciones más violentas ejecutadas por el gobierno y sus aparatos policiales y militares, (aún cuando en la zona han habido frecuentes rastrillajes y detenciones); cuando se tiene conocimiento de estas acciones violentas, se las reduce (Charlie) o se justifican por su eficacia en resolver el problema (Ader).

Sin embargo, en algunas historias creadas en base a la lámina 2 (ver anexos) encontramos cierto conocimiento de acciones violentas por parte de la policía:

*"Un policía trata de hacer la ley, pero no con medios comunicativos, sino con su arma, pero él usa eso porque la gente no le hace caso, no entiende, entonces tiene que hacerle comprender por maneras duras y **hay casos en que a los policías se les pasa la mano y disparan a las personas** ...(le está apuntando) supongamos a un chofer de un micro ...*

porque le pide que se baje y además el chofer no tiene su permiso para conducir, su brevete, no tiene documentos ... no le hace caso, entonces él saca su arma y lo hace bajar (ahí si baja) Sí" (Charlie)

e incluso de corrupción:

*"Es una persona que está disparando ... de repente a algún asaltante, o delincuente ... es (un) policía (estaba cuidando) algún edificio ...de repente lo agarra ... **o lo pagan pa' que lo suelte**" (Carlos)*

Y cierta crítica a ellas también:

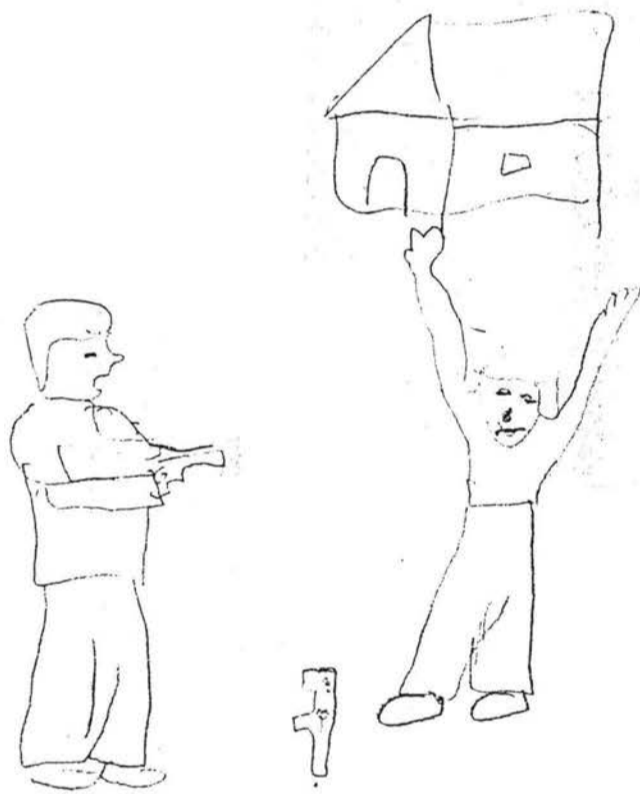
*"Un policía va a disparar a alguien, un delincuente o un terrorista, un ladrón...no debemos atentar contra la vida de otros, deberían dar castigo moral...se parece al terrorismo porque también está tratando de matar. **No es la mejor forma de hacer un castigo.**" (Liliana)*

No obstante, en general las acciones antisubversivas se ven como una respuesta y no se perciben como una amenaza contra la sociedad. Las fuerzas policiales parecen tener una imagen positiva, pues en las historias construidas en base a la lámina 2, e incluso en las ya citadas, encontramos presente en todas ellas una estructura similar: un policía deteniendo o disparando a un ladrón o un terrorista porque acababan de hacer algo "malo".

El policía aparece actuando adecuadamente, puesto que reacciona frente a una mala acción sancionando al culpable. Aunque en los casos citados líneas arriba "se le pase la mano" o acepte un soborno, en ninguna historia el policía se presenta como el personaje negativo, ataca sólo a delincuentes o terroristas y siempre como respuesta a una acción negativa cometida por ellos. La misma situación puede observarse en el único dibujo en el que aparece un policía (Ader).

En general, encuentro que hay un acuerdo absoluto en apoyar las medidas que ha tomado el gobierno para enfrentar el terrorismo. En particular **este** gobierno:

"Esta bien...especialmente en el período del presidente Alberto Fujimori,



Es un terrorista..no, este es un policía que está sorprendiendo a un terrorista y dice "levanta las manos y tira la pistola"... (el terrorista) se iba a escapar ...va a meter una bomba en la casa ... no, es un ladrón que iba a asaltar una casa (ader)

porque Alan García casi no hizo nada, más estafar al país, los demás presidentes también se ocuparon, pero no pudieron exterminarlo". (Charlie)

No hay críticas para la estrategia antsubversiva y tanto en éste como en otros puntos, el gobierno y el presidente tienen una imagen altamente positiva.

4.2.3. La sociedad civil ⁽⁵³⁾

Este tercer actor en realidad escapa a la dinámica de enfrentamiento en que se centra la imagen de los niños. En todas las entrevistas mantiene un rol totalmente pasivo, no interviene más que como espectador o como víctima de las acciones de violencia, básicamente terroristas, pues las del gobierno se ven como encaminadas a protegerla.

Sin embargo, es necesario mencionarla porque indudablemente forma parte del proceso de Violencia Política, en la imagen de estos niños, aunque de forma pasiva (incluso en otros ámbitos). Profundizaremos en este punto en el siguiente capítulo (5.3).

⁵³ Con este término hago referencia al espacio social de interacción de los individuos que conforman una sociedad determinada. Desarrollaré más el concepto en el siguiente capítulo, al discutir las implicancias de esta visión.

4.3. IMAGEN DE LA VIOLENCIA POLÍTICA

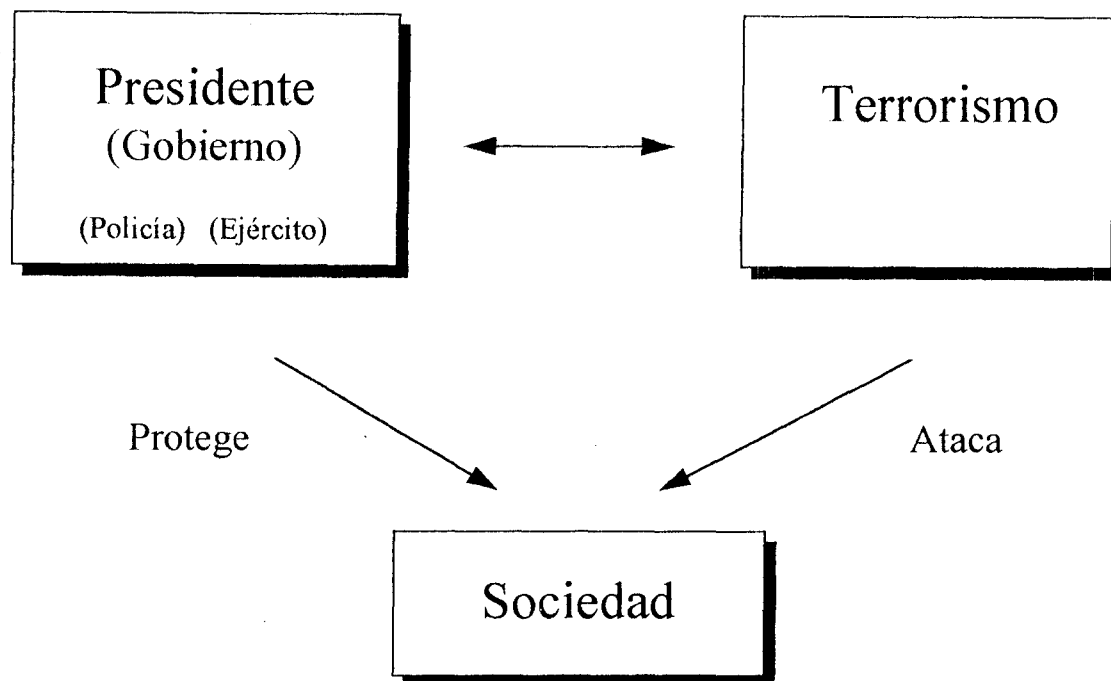
Al tratar de definir esta imagen a partir de las entrevistas realizadas, la primera pregunta que me planteaba era acerca de su efectiva existencia más allá de la reconstrucción que hacía de ella (⁵⁴) y si expresaba en esta reconstrucción los principales rasgos formulados de modo parcial por los niños. Después de revisar detalladamente el material presentado, considero que aunque toda representación tiene siempre el valor de una construcción hipotética, esta imagen sintetiza percepciones y actitudes muy definidas y compartidas por todos los niños que fueron entrevistados. Si bien en algunos puntos podían encontrarse posturas ligeramente diferenciadas, éstas han sido señaladas en la descripción de los actores del proceso realizada en los apartados anteriores y no modificaban substancialmente la imagen final que se perfila a raíz de estas entrevistas.

En dicha descripción es notorio que este proceso es visto como una confrontación gobierno - terrorismo, encarnado el primero en la figura del presidente. Es en base a este enfrentamiento que construyo la imagen de la violencia política, esquematizando elementos presentes en todas las entrevistas.

El esquema que presento en la siguiente página busca ordenar estos elementos para una mejor comprensión de esta imagen. En él puede observarse lo señalado en los apartados anteriores: el enfrentamiento gobierno - terrorismo se personaliza en términos presidente - terroristas. La sociedad civil permanece al margen de la acción, recibiendo pasivamente el ataque del terrorismo y la protección del gobierno.

⁵⁴ Sin embargo, la existencia de tales imágenes dentro del pensamiento, que se constituyen a fin de interpretar la interacción cotidiana con el mundo y actuar en relación a ella, es afirmada por los estudios de cognición social recientemente desarrollados.

ESQUEMA 1



Atributos positivos

Bueno
Construye
Paz
Apoyo

Atributos negativos

Malo
Destruye
Violencia
Rechazo

Los atributos de los componentes activos son polares. El terrorismo concentra aquellos negativos como el matar, destruir, hacer daño, crear violencia. El gobierno, y la figura del presidente en particular, presenta más bien atributos positivos como buscar la paz, acabar con la violencia y las muertes y solucionar los problemas del país. La actitud de los niños frente a

ambos actores carece de ambigüedades: apoyo al gobierno, rechazo al terrorismo.

No deja de llamar la atención un elemento que ya se señalaba páginas atrás, y es que pareciera que el único actor que ejerce violencia en este enfrentamiento es el Terrorismo. Al examinar las manifestaciones de violencia política que los niños recordaban y tenían más presentes, había señalado la fuerte predominancia de las acciones subversivas frente a las contrasubversivas, tanto en las entrevistas como en los dibujos.

Esto puede deberse a que las acciones del terrorismo se percibían dirigidas contra la sociedad en general, mientras que las del gobierno únicamente contra los terroristas, como productores de violencia y caos. Sin embargo, también el gobierno abusó de su poder y actuó con violencia indiscriminada, tanto con gente culpable como inocente.

¿Se trata de una racionalización de la violencia sufrida, del tipo "Si le pasó es porque estaría metido en algo"? Es decir, la convicción de que el ser inocente lo libraba a uno de ser sujeto de la violencia contrasubversiva. ¿O tal vez una reacción de negación frente a hechos amenazantes? Puesto que es el Gobierno el encargado de proteger la seguridad de los ciudadanos, sentirlo como una amenaza se torna confuso y angustiante. Ambas reacciones han sido comunes en otros países latinoamericanos durante períodos de violencia extrema (⁵⁵). ¿O simplemente la violencia ejercida por parte del gobierno, así transgreda los parámetros de la ley, es considerada legítima porque garantiza la paz o el orden?. Volveré sobre estas reflexiones en el siguiente capítulo.

En cuanto a la imagen presentada, ésta muestra un profundo rechazo a la violencia terrorista, explicitada en todas las entrevistas, y constituye una respuesta natural después de 15 años de guerra interna. Sin embargo, no se rechaza el uso de la violencia en el ámbito político cuando ésta es ejercida por el gobierno, y sobretodo, cuando se muestra eficaz para solucionar el conflicto.

⁵⁵ Ver especialmente el caso argentino. Una presentación resumida del mismo y procesos similares en tres países centroamericanos puede encontrarse en Suarez Orozco, 1990.

Además de ello, aunque manifiestan su desacuerdo con la violencia subversiva, siete de ellos creen que estos grupos no tenían otro medio (no violento) de lograr sus objetivos (la toma del poder), ya que al parecer carecían de recursos para ello.

Lo que esta imagen, producto de la socialización en un contexto determinado, puede decirnos sobre la visión de los niños del conflicto en el ámbito político es el tema que corresponde al siguiente y último capítulo.

CAPITULO 5

LA VISION DEL AMBITO POLITICO

En el capítulo anterior he descrito una imagen que condensa un conjunto de significados elaborados en torno a un fenómeno social determinado, la violencia política. Estos significados y los modelos que encierran en relación al ámbito político son producto de un proceso particular en el que estos niños se han socializado, así como del contexto inmediato en el que viven y de la cultura de la cuál forman parte.

En este capítulo quisiera concentrarme en tres puntos particularmente importantes en relación al ámbito político que se desprenden de la información presentada y que prefiguran elementos de una cultura política determinada.

El primero retoma las interrogantes finales del capítulo anterior sobre la visión de la violencia en el ámbito político. El segundo explora la imagen de autoridad que se desprende de la imagen del presidente y su relación con la que aparece en el contexto educativo.

Finalmente el tercer punto se centra en el rol pasivo con que es caracterizada la sociedad civil en el proceso de violencia.

Antes de abordar estos puntos me detengo a examinar algunos cambios evidentes que parecen haber surgido en la última etapa del período de violencia política, en relación principalmente a la imagen de los grupos subversivos, pues muestran cómo, a medida que se han desarrollado los hechos, se ha ido ajustando la estructuración de una imagen determinada.

5.1. LA IMAGEN DESDE UNA PERSPECTIVA DINÁMICA

En este apartado se señalan la presencia y naturaleza de los cambios en la representación social, para luego abordar su manifestación concreta en torno a la imagen de los grupos subversivos.

5.1.1. Cambios en la representación social de la violencia política

En el capítulo anterior he descrito una imagen que condensa un conjunto de significados elaborados en torno a un fenómeno social determinado, la violencia política.

En la medida en que constituye parte del conocimiento de sentido común, y por lo tanto ha sido socialmente elaborada y compartida, presenta un carácter estable que le permite cumplir diversas funciones: interpretar la realidad, integrar la novedad y orientar conductas y relaciones sociales (Jodelet, 1987).

Sin embargo, no debe dejarse de lado que el fenómeno que nos ocupa se ha ido desarrollando a lo largo de estos años y las representaciones que de él se han hecho asimismo han variado. Los más diversos actores han ido definiendo durante el proceso su propia concepción del mismo, de las fuerzas involucradas, de las intenciones, móviles y posibilidades de cada una.

Con esto no quiero decir que las representaciones sociales sean de carácter fugaz y transitorio. Todo lo contrario, como ya vimos, se afianzan en el pensamiento social a partir del cuál interpretamos la realidad. Lo que quisiera resaltar es que estas representaciones se van *construyendo* y en esa medida, los sujetos sociales van ajustando las imágenes estructuradas que tienen de un fenómeno particular de acuerdo a cómo este se va desarrollando, es decir, integrando nuevas experiencias e informaciones ligados a él.

Aunque este trabajo se concentra en la imagen que hoy tienen estos niños, en los significados y modelos que encierra en relación al ámbito

político, como producto de un proceso particular, más que en la construcción diacrónica de la misma, considero necesario anotar también la presencia de esta perspectiva y ejemplificarla brevemente a través de los cambios que pueden notarse en la imagen de los grupos subversivos entre los niños y jóvenes, basándome en otros estudios y en las entrevistas piloto realizadas hace dos años.

5.1.2. Cambios en la imagen de los grupos subversivos

La imagen de los grupos subversivos que hoy encontramos entre los niños se ha ido construyendo paulatinamente. Hace unos años el rechazo no era tan evidente. Incluso existía cierto grado de simpatía o en todo caso de ambigüedad frente a estos grupos.

Entre los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares que presenta Ferrando encontramos por ejemplo que, si bien el rechazo es mayoritario, el 17% de los jóvenes entre 15 y 24 años, en promedio tiene una opinión favorable y un 8% trata de justificarlos. Los porcentajes son más elevados en el área rural, donde la opinión favorable alcanza un 25% (Ferrando, 1991: 256).

En el trabajo de Ansión et al (1992), los testimonios de los maestros de zonas rurales y urbano-marginales muestran que existían diversas motivaciones en los jóvenes para apoyar a Sendero. Por un lado, las limitaciones que encontraban para realizarse convertían a Sendero en una posibilidad de canalizar sus proyectos personales o asegurar su sustento, mejorando sus condiciones de vida. Por otro lado, Sendero ofrecía una explicación y una solución a los problemas del país, "un ideal por el cual vivir y morir", aprovechando el altruismo y la disposición de sacrificio y entrega presente en muchos jóvenes (Ansión et al, 1992:103); también ofrecía la posibilidad de "ser alguien" y "hacerse respetar" por el hecho de estar armado y en esa medida tener poder. La imagen del hombre armado en algunos lugares simbolizaba la fuerza, el poder. Era "el que manda", "el ganador" (Ansión et al:95)

En general, se podía encontrar una imagen de los grupos subversivos de signo positivo entre algunos jóvenes de sectores pobres o alejados, mayormente en zonas rurales pero también en algunas urbano-marginales. Para estos jóvenes, "el senderista puede representar el rebelde, el bueno, el aventurero, el exitoso, el justiciero, etc." (Ansión et al, 1992:97)

En las entrevistas piloto realizadas en 1993 la simpatía por estos grupos no era tan evidente. Se expresaba rechazo a las acciones más violentas, pero al mismo tiempo se intentaba justificarlos e incluso se les daba, indirectamente, la razón en relación a la forma que habían elegido para tomar el poder, como puede apreciarse en el caso de Freddy (4.3.1), que era consciente de que los pobres no podían acceder al poder por las vías normales porque no tenían dinero para ello. En estas entrevistas la imagen del enfrentamiento era similar a la presentada ahora, pero no encontrábamos atributos polares claramente asignados a los actores participantes. Más bien existía cierta ambigüedad respecto a los grupos subversivos, que se rechazaban pero al mismo tiempo intentaban justificarse, y la adhesión al gobierno no era tan marcada.

También es cierto que en esa época el conflicto aún no se había definido por completo. A pesar de la importante captura de Guzmán todavía había cierta expectativa por lo que podría pasar. En 1995 ya era mucho más claro quien iba ganando, y las simpatías se polarizaban hacia ese lado.

La lógica de la guerra comúnmente descansa en la contraposición malo/bueno. En los primeros años del conflicto resultaba difícil para muchos determinar quién era quién. Pero la situación termina por polarizarse y se crea la dicotomía que exige definir una lealtad determinada. Los grupos subversivos apuntaban a ello desde el principio, y la confusión reinante les permitió seguir creciendo. Pero cuando finalmente se definen las opciones, la violencia generalizada de Sendero y la estrategia más bien selectiva del gobierno, paralela a una política de apoyo social conducen a una elección contraria a la esperada por estos grupos.

Así, encontramos que en la imagen analizada en este trabajo los grupos subversivos son vistos de manera clara y consistentemente negativa: sus acciones son todas "malas"; sus motivaciones, si bien parten de condiciones como la desigualdad y la marginación, están guiadas por la "cólera" y la "envidia" en relación a lo que otros tienen y sus objetivos están orientados a la "destrucción".

Se ha cristalizado así una imagen dicotomizada del enfrentamiento en la cual los grupos subversivos han terminado por convertirse en los "malos" y ante los cuáles el rechazo carece de ambigüedades.

5.2. LA VISIÓN DEL ÁMBITO POLÍTICO

A continuación se desarrollan algunos puntos vinculados a la visión que tienen los niños del ámbito político a partir de la imagen que hemos reconstruido en el capítulo anterior.

5.2.1. ¿Violencia eficaz = violencia legítima?

En la descripción de la imagen de la violencia política, quedaba claro el rechazo de los niños hacia la violencia ejercida por los grupos subversivos y la forma amenazante en que ésta era percibida. Pero un elemento que se destacaba notoriamente era que el gobierno, como actor del enfrentamiento, no aparecía como generador de violencia, como efectivamente lo fue.

Ya en el acápite 4.2.3. señalaba la predominancia de acciones subversivas frente a acciones contrasubversivas en el imaginario de los niños, constatable tanto en las entrevistas como en las historias y dibujos.

Si el impacto de las primeras fue mayor, se señalaba que podía deberse a que se percibían dirigidas contra la sociedad en general, pues como se indicaba, al analizar las acciones de estos grupos, cualquiera podía ser atacado y aparecían como una especie de "amenaza colectiva".

Por otro lado, las acciones subversivas tuvieron una mayor cobertura de los medios de comunicación (como ya señalé fuente principal de información para los niños) y en muchos casos fueron de gran

espectacularidad, como parte de una estrategia política muy definida.

Los "terroristas" finalmente van a presentar una imagen de creadores de violencia y caos, de destructores y "personas que hacen daño". Ante ellos, el gobierno se ve como una fuerza protectora y sus acciones van dirigidas a detener la violencia terrorista. A diferencia del terrorismo, que ataca indiscriminadamente a la sociedad aunque su principal enemigo sea el gobierno, las acciones contrasubversivas, como su nombre lo indica, se perciben claramente dirigidas contra el grupo generador de violencia, no contra toda la sociedad.

La imagen hasta aquí es bastante clara: El terrorismo genera violencia contra la sociedad. El gobierno acaba con ellos para acabar con la violencia. Pero para enfrentarlos el gobierno debió usar a su vez la violencia. Todos los niños saben eso y es además lógico en un enfrentamiento militar.

Sin embargo el gobierno también atacó en cierta medida a la sociedad, especialmente a ciertos sectores (campesinos, jóvenes, dirigentes populares) y la represión contra los grupos subversivos involucró en muchos casos tanto a culpables como a inocentes y fuera de los marcos legales que su propia condición le imponía. Si lo hizo en mayor o menor medida que los grupos subversivos no parece tan importante. El hecho es que hizo uso de diversas formas de violencia para resolver el conflicto.

Y si por un lado se ha establecido que el Estado y su aparato gubernamental tienen reconocido el "monopolio de la violencia legítima", por otro lado no podemos dejar de lado que el término "legítima" que acompaña la frase impone ciertos límites a su acción, como veremos más adelante. Límites que sin embargo fueron transgredidos en estos años de guerra.

¿Por qué no existe de parte de los niños, y en buena parte del sentido común generalizado actualmente, una crítica a esta extralimitación del gobierno con respecto al uso de la violencia?

Quisiera considerar varias alternativas de respuesta, que ya han sido someramente esbozadas en el capítulo anterior.

El desconocimiento

La primera de ellas es que se deba a un desconocimiento de este tipo de accionar de parte del gobierno. Definitivamente los medios de comunicación cubrieron preferentemente la violencia subversiva antes que su contraparte. Sin embargo, existieron denuncias y casos concretos que fueron de conocimiento público. El más reciente de ellos sin duda el caso La Cantuta.

Como ya mencioné sólo en dos casos se tenía conocimiento del mismo. En otro caso se sabía que el gobierno "mataba" a los terroristas, y en un caso se mencionaba la pena de muerte, que puede significar lo mismo, puesto que no es una sanción legalmente aplicable a la subversión.

Encontramos entonces que al menos algunos de estos niños demuestran tener conocimiento de estas acciones, por lo cuál esta hipótesis se ve cuestionada, puesto que aún así suscriben la misma actitud de apoyo que todo el grupo en general tiene en relación a la acción del gobierno.

La negación

Las mismas respuestas que se obtuvieron en relación al caso La Cantuta me llevaron a una segunda posibilidad de interpretación: la negación. En otros casos de violencia generalizada por parte del Estado⁵⁶ la primera reacción identificable ha sido la negación o el "conocimiento de lo que no se debe conocer".

La "guerra sucia" aplicada por los distintos gobiernos durante el enfrentamiento con los grupos subversivos, mencionada en el capítulo tres (3.1.1) constituyó una amenaza para grandes sectores de la población. Sin embargo, su existencia fue y sigue siendo negada por muchos. Se recordará que las respuestas de los niños frente al caso La Cantuta, sobre la frecuencia de hechos como éste, fue que se daba "poco" o "sólo una vez". Ante las pruebas fehacientes del hecho se reconocía su existencia, pero se consideraba un caso aislado y en todo caso poco frecuente. Esta constituye

⁵⁶ Ver el caso argentino y otros reseñados por Suarez-Orozco 1990.

una manera de negar este tipo de acciones por parte del gobierno, colocando el caso conocido en un status de "excepcionalidad".

¿Los demás niños optan por la negación de estos hechos? Si se le atribuye al gobierno la responsabilidad de proteger la seguridad de sus ciudadanos, es incompatible con su rol aceptar que actuó en forma indiscriminada e ilegal en uno o varios períodos del enfrentamiento. Hay de por medio gran confusión y angustia en aceptar estos hechos.

La racionalización

Una de las maneras de resolver la confusión y la angustia es racionalizar esta violencia, reacción también identificada en otros casos (Suarez Orozco, 1990: 3 68). Esta racionalización consiste en asumir que el sujeto de la violencia represiva lo ha sido porque "estaría metido en algo", es decir, su culpabilidad lo haría sujeto de este tipo de violencia.

Esta reacción se basa en un razonamiento de que sólo aquellos involucrados en actividades subversivas serán atacados, y si uno no está envuelto en tales actividades no tiene nada que temer, con lo cual provee de la seguridad mínima necesaria.

Sin embargo se trata de un razonamiento basado en datos falsos, puesto que muchas de las víctimas de la violencia contrasubversiva eran "sospechosas" (y en algunos casos de modo muy remoto) o incluso inocentes, como el mismo ejército reconocía al implementar su estrategia de "tierra arrasada" en el campo ayacuchano⁵⁷.

Y aún tratándose de culpables, dentro de un orden democrático estos tendrían que ser procesados legalmente de acuerdo a los parámetros en los que se basa el orden establecido que el gobierno pretende defender. La recurrencia a torturas, ejecuciones extrajudiciales y desapariciones no encuentra una justificación legítima en la culpabilidad de la víctima.

Sin embargo esto último no aparece tan claro en las entrevistas analizadas. Si recordamos la definición que los niños hacían de los

⁵⁷ Entrevista al General Cisneros, Quehacer No.20, 1983

"terroristas" (4.3.1.) muchas de ellas hacían énfasis en que se atacaba a personas "inocentes". Esto hacía más amenazante la violencia subversiva, señalaba, pero al centrar la "maldad" de la acción en la inocencia de la víctima, ¿no se justifica la misma acción cuando se ejerce contra alguien culpable?

El gobierno aparece actuando únicamente contra los terroristas, claramente culpables según la manera en que son definidos por los niños. ¿Es por esto que en la imagen final no es visto como generador de violencia, sino más bien como ordenador, pacificador? ¿Le está permitido al gobierno cualquier tipo de violencia contra el culpable (en este caso el terrorista) a fin de exterminarlo? ¿es esta violencia percibida como legítima en el marco de las atribuciones del gobierno?

Eficacia y legitimidad

Estas preguntas me llevan a una última tentativa de respuesta para la interrogante que se planteaba al inicio: la violencia ejercida por el Estado se consideraría legítima aún cuando trasgreda los parámetros legales vigentes, siempre y cuando garantice la consecución del orden y la paz. Es decir, siempre y cuando sea eficaz.

Según Weber, la legitimidad hace referencia a la validez de un orden y esta puede estar garantizada de diversas maneras: afectiva, por entrega sentimental; de acuerdo a una racionalidad con arreglo a valores, es decir, por la creencia en su validez absoluta, en cuanto expresión de valores supremos generadores de deberes; religiosa, por la creencia de que de su observancia depende la existencia de un bien de salvación o finalmente por la expectativa de determinadas consecuencias externas, o sea por una situación de intereses de determinado género (Weber, 1969:27). Es en relación a este último punto sobre el que podríamos encontrar la respuesta que buscamos.

Sin embargo antes es necesario considerar algunos conceptos claves en relación al tema que nos ocupa. Para Weber, la dominación es entendida como "la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato determinado

contenido entre personas dadas" (Weber, 1969:43), probabilidad que puede descansar en motivos afectivos, racionales con arreglo a valores o con arreglo a fines. Sin embargo, los fundamentos de toda dominación se basan además en otro factor: la creencia en la legitimidad. Es decir, la dominación trata de transformar la obediencia en adhesión a la verdad que representa o pretende representar (Balandier, 1969:48).

Establece así tres modos de legitimación de la relación de mando y obediencia a partir de una tipología distintiva de los tipos ideales de dominación legítima sobre la cuál desarrolla toda su teoría política. La dominación legal con administración burocrática descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por estas ordenaciones a ejercer la autoridad. La dominación tradicional descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad. Finalmente la dominación carismática descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas (Weber, 1969:172).

Si bien señala que ninguno de estos tres tipos ideales acostumbra a darse "puro" en la realidad histórica, la dominación legal hace referencia al Estado moderno, que sin embargo, y por la acotación anterior, puede presentar elementos tradicionales o carismáticos.

Algunos de los rasgos centrales de la dominación legal que interesa resaltar en este punto son los siguientes: Todo derecho puede ser estatuido de modo racional con la pretensión de ser respetado por los miembros de la asociación; la administración supone el cuidado racional de los intereses previstos por las ordenaciones de la asociación, **dentro de los límites de las normas jurídicas** y según principios señalables que tienen la aprobación de las ordenaciones de la asociación.

El soberano legal típico, en tanto que ordena y manda, obedece por su parte al orden impersonal por el que orienta sus disposiciones. Los miembros

de la asociación que obedecen a este soberano no lo hacen por atención a su persona, sino a dicho orden, y dentro de una competencia limitada, racional y objetiva a él otorgada por el mismo.

La dominación legal se caracteriza así por un ejercicio continuado sujeto a ley dentro de una competencia, que significa un ámbito de deberes y servicios objetivamente limitados en virtud de una distribución de funciones, con la atribución de los poderes necesarios para su realización y con la **fijación estricta de los medios coactivos eventualmente admisibles** y el supuesto previo de su aplicación. (Weber, 1969: 173-4). Además debe darse un "formalismo", exigido para garantizar las oportunidades personales de vida de los interesados, y si bien las tareas administrativas pueden obedecer a criterios utilitario-materiales, suelen revestirse de reglamentos, a su vez formales.

Tomando en cuenta estas consideraciones que serán muy útiles en el análisis inmediato, retomemos la reflexión que veníamos haciendo sobre lo encontrado en la investigación.

Durante los primeros dos gobiernos del período que nos ocupa, la violencia indiscriminada ejercida por las fuerzas armadas y policiales no contribuyó a detener a los grupos subversivos. En el último gobierno, la violencia se focalizó hacia sujetos identificados y núcleos dirigenciales dentro de los grupos subversivos, sin renunciar por ello a ciertos actos propios de la guerra sucia, como el ya mencionado caso La Cantuta, el de Barrios Altos, los escolares asesinados y en general las desapariciones. Los primeros tres casos fueron investigados y se determinó claramente la participación del Ejército en los dos primeros y de la policía en el último. Además todos recibieron cobertura de los medios de prensa. Sin embargo, ha sido este último gobierno el que mayor respaldo ha mantenido a lo largo de su período. El uso de violencia durante el mismo es conocido, pero no es criticado ¿acaso porque es considerado eficaz?

La actitud de uno de los niños frente al gobierno y sus acciones se incluía en esta perspectiva. El había mencionado que el gobierno detenía y a

veces mataba a los terroristas y le parecía que "*está bien porque han bajado el terrorismo*" (Ader). El niño reconoce que existían acciones violentas por parte del gobierno, pero las justifica en la medida en que han sido eficaces en resolver el problema.

En general, todos los niños están de acuerdo con las medidas tomadas por el gobierno y resaltan en particular su eficacia en el último período, ya sea ligándola a la persona del presidente o en general al gobierno.

Al principio de este apartado señalábamos algunos de los rasgos que caracterizaban, según Weber, un orden legítimo basado en la legalidad. En la medida en que el Estado peruano se ha modernizado, su conformación presenta una mayor semejanza a este tipo de orden que a aquellos dominados por el carisma y la tradición.

Aunque elementos de este tipo no se hallan ausentes, como podrá verse en el siguiente punto al explorar la imagen de autoridad, por el tipo de organización y de cuadro administrativo, así como porque las relaciones sociales dentro del ámbito de la asociación de dominación son reguladas principalmente por el derecho, puede considerarse que lo predominante es el carácter legal de la dominación.

Sin embargo, con la breve exposición anterior podemos ver que muchos de los rasgos característicos de un orden legal legítimo son trasgredidos sin que por ello se cuestione la validez de las acciones que justamente los incumplen.

Así, que la administración gubernamental actúe por fuera de los límites de las normas jurídicas y vaya más allá de la "fijación estricta" de los medios coactivos eventualmente admisibles, es decir, que el uso de la violencia escape al orden legal que justamente debe proteger y dentro del cuál su acción se considera legítima; que asimismo no respete el "formalismo" propio de este orden, de actuar de acuerdo a los *reglamentos*, aunque va contra los fundamentos de la legitimidad de un orden de este tipo, no es cuestionado o criticado.

Podríamos entonces pensar que la ausencia de una crítica al ejercicio

de una violencia muchas veces por fuera de lo "legal" estaría probablemente ligada a la eficacia que ha mostrado en este caso particular para acabar con la subversión, el conflicto y el caos. Tal vez los márgenes de lo que se considera comúnmente "violencia legítima" han terminado por ensancharse en los últimos años en vista de que garantiza determinadas consecuencias externas deseadas (acabar con la subversión) y por ello la legitimidad de la acción del gobierno en relación a la violencia política quedaría fundada en la situación de intereses generada por la magnitud de la violencia vivida en estos años, aunque no respete el orden legal sobre el cuál en principio debía basarse esta legitimidad.

Frente a esta situación podemos encontrar que se expresa una contradicción ya señalada por Weber como latente dentro del tipo de dominación legal: aquella que se da entre racionalidad formal y racionalidad material.

Como se indicaba páginas atrás, en la dominación legal se da un "formalismo" que garantiza las oportunidades de vida de los interesados "porque de otra suerte, la arbitrariedad sería la consecuencia y el formalismo es la línea de menor resistencia" (Weber,1969:180). Pero al mismo tiempo, este autor señala que existe una tendencia (en contradicción aparente y en parte real) constituida por la inclinación de los funcionarios a realizar sus tareas " de acuerdo a criterios utilitario materiales en servicio de los dominados, hechos felices de esta suerte" (Weber,1969:180). La contradicción se resuelve generalmente porque el utilitarismo material suele manifestarse revestido con la exigencia de reglamentos formales.

En el caso que nos ocupa predominaría entonces una racionalidad material, en la medida en que se otorga más importancia a la eficacia de las acciones y no se atiende de igual manera a la trasgresión del formalismo y las normas dentro de las cuáles estas acciones deben darse (racionalidad formal).

Creo que las respuestas ensayadas al por qué de la ausencia de una crítica al uso y abuso de la violencia por parte del Estado en la resolución del

conflicto con los grupos subversivos pueden encontrarse presentes en diversa medida en los testimonios de los niños. Sin embargo, la última hipótesis analizada engloba algunas de las anteriores y señala un rasgo muy concreto de la visión del ámbito político, en relación a las facultades permitidas al gobierno en la resolución del conflicto. El siguiente punto que analizaré aporta elementos complementarios para comprender esta situación.

5.2.2. La imagen de la autoridad

En el capítulo anterior, al describir la imagen del gobierno, como actor de la violencia política, se mostraba la concretización del mismo en su máximo representante, el presidente. En todas las entrevistas llama la atención la fuerte presencia de este personaje vinculado al ordenamiento y resolución de los problemas más graves que aquejan al país.

Así, se mencionó su rol central en la lucha antsubversiva, ligando los éxitos de la misma a su acción directa. Sus obras sociales también son tenidas en cuenta y señaladas por los niños y en general aparece como *"mejorando el país de lo que estaba antes"*, es decir, solucionando sus problemas.

Se anotó también que ante la pregunta sobre cómo solucionar los problemas del país, algunos niños atribuían al presidente la capacidad y obligación de hacerlo.

Este punto es particularmente importante porque nos revela una imagen de autoridad que centraliza en sí misma la capacidad de acción y la toma de decisiones en relación al "bien común", sin que pueda verse al mismo tiempo una mayor participación de la sociedad en conjunto. Es únicamente el "presidente" quien aparece como sujeto activo en la resolución de problemas y conflictos que aquejan a la sociedad, asumiendo un papel protagónico en ellos.

Dentro de este esquema, resulta natural que la persona que dirige el gobierno sea el encargado de "poner orden" y ese orden viene desde arriba,

desde sus decisiones y acciones. Por ello se critica tanto a otros presidentes que no supieron "poner orden" y se apoya sin restricciones a quien logra cumplir adecuadamente el papel asignado.

Esta imagen de la autoridad política no es nueva. Ya Hobbes postulaba que entre los hombres "debe existir algo capaz de hacer constante y duradero su acuerdo y esto es un poder común que los mantenga en el temor y dirija sus naciones al beneficio común" (1980:266) y ese poder común para Hobbes se concretizaba en una persona. Sin la existencia de ese poder "que les obligue a todos al respeto", los hombres se encuentran en un estado de guerra permanente "y una guerra como de todo hombre contra todo hombre" (Hobbes, 1980 : 224).

En la misma perspectiva que Hobbes (aunque sin postular la identidad entre poder político y gobernante), Balandier afirma que "el poder (político) aparece (...) como un producto de la competición y como un medio para contenerla", limitando los efectos de la competición entre los individuos y grupos que la conforman (1969:44), siendo por ello necesario e inherente a toda vida en sociedad. Sin embargo, a diferencia de Hobbes, plantea que debe ser mantenido en el marco de límites precisos y por ello requiere el consentimiento y una cierta reciprocidad:

"De una manera más general, cabe decir que el poder debe justificarse manteniendo un estado de seguridad y prosperidad colectiva. Este es el precio a pagar por quienes lo ostentan; un precio que nunca se paga íntegramente" (Balandier, 1969:48)

El consentimiento por otro lado, se basa en el principio de legitimidad, desarrollado por Weber, de modo que toda dominación trata de transformar la obediencia a un mandato dado en adhesión a la verdad que representa o pretende representar (Balandier, 1969 :48) recurriendo a diversas maneras que garantizan esta legitimidad, como vimos en el acápite anterior.

Por otro lado, el poder político debe diferenciarse de la autoridad política. Balandier consigna así la definición que Beattie hace de esta última:

"la autoridad puede definirse como el derecho reconocido a una persona o a un grupo, por el consentimiento de la sociedad, de tomar las decisiones que atañen a los demás miembros de la

sociedad" (Balandier, 1969:49)

Sin embargo, tanto la autoridad como el poder están sujetos a la impugnación de los gobernados, en la medida en que se basan en un consentimiento que los vuelve legítimos. No obstante, en la imagen hasta ahora presentada, no se encuentra esta dimensión (de impugnación) sino más bien un apoyo irrestricto a la autoridad, en la medida que parece mantener la seguridad colectiva; y las acciones de esta autoridad que escapan a los límites reconocidos a su poder, como vimos en el acápite anterior, lejos de ser criticados, son legitimados por su eficacia o negados simplemente.

En efecto, es ante la eficacia de su acción que el actual presidente va a obtener el apoyo decidido por parte de los niños. Esto también nos lleva a preguntarnos si este apoyo no es también una forma de ligarse al bando "ganador", estar del lado del más fuerte, que es, evidentemente, lo más conveniente. Y es que ante el tipo de autoridad que conciben los niños las posibilidades son limitadas: oponérsele o unírsele. Difícilmente podrán permanecer neutrales. O se le exige que cumpla su rol desde la oposición, o se le apoya y seduce para obtener de ella lo necesario.

Por ello también resulta difícil encontrar una sociedad civil activa dentro de esta imagen, pues presupone interacciones mutuas más que relaciones diádicas y jerarquizadas con el gobierno-autoridad. Y frente a una autoridad centralizada y poderosa estas últimas serán las más frecuentes.

Esta imagen de la autoridad, y en especial de la autoridad del gobierno, es probablemente la más extendida dentro del sentido común de nuestra población. El gobierno continúa siendo ese "Gran Papá", como lo llama Trazegnies (1993:91) al cuál todos le exigen o piden determinadas concesiones, ayudas o medidas concretas ante determinado problema.

¿Por qué entonces la imagen de estos niños interesa de modo particular? En primer lugar porque evidencia claramente una visión del ámbito político en la cuál el gobierno y más concretamente el presidente, aparece como protagonista, como "ordenador" del caos y responsable

precisamente de "poner orden" con las medidas que juzgue necesarias, reproduciendo así un rasgo de la cultura política peruana que centra el manejo de lo político en un "caudillo" o líder en detrimento de formas de participación ciudadana. Se ha señalado ya que estas formas de concepción de lo político impidieron e impiden el mayor desarrollo de un sistema democrático, que por lo mismo se expresa más en un nivel formal que en la práctica real.

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, porque al analizar el contexto educativo, encontramos cierta identidad entre las relaciones de autoridad que se establecen en él y aquellas que se conciben en el ámbito político. En el capítulo 3, veíamos cómo el profesor es la figura encargada de "poner orden", quien pone las reglas y soluciona los problemas. El alumno no tiene mayor posibilidad de expresarse libremente, debe someterse a las normas y al mismo tiempo exige del profesor la resolución de conflictos con sus demás compañeros.

Constatar esta situación al interior de la práctica educativa y encontrar una imagen de autoridad como la que se ha reseñado en el ámbito político nos coloca frente a varias interrogantes. Si bien es cierto que también los niños son tributarios de una cultura que entre otras cosas modela los comportamientos políticos, no es menos cierto que buena parte de esta cultura es adquirida durante los años que estos niños pasan en el colegio. La ausencia de espacios reales de diálogo, una autoridad que no permite la crítica o el disenso, una dinámica escolar basada en la verticalidad e incluso la discriminación llevan a que nos preguntemos por lo que se está enseñando más allá de los contenidos de los cursos. Los elementos de autoritarismo y verticalidad que hallamos presentes en la escuela ¿están contribuyendo a un comportamiento político participativo, conciente o fiscalizador? ¿ofrecen alternativas a la violencia o la imposición para resolver los conflictos? Considero que no. Considero también que no se toma en cuenta que se está educando a una generación que ha nacido y crecido en un clima de violencia y que no se le está ofreciendo ninguna alternativa de participación o cambio, únicamente un rol de espectador que

sufre o disfruta con los fracasos o logros de los protagonistas.

Sobre este rol pasivo resulta muy elocuente la visión de la sociedad civil que transmiten los niños en su imagen de la violencia política, de la cuál me ocupo a continuación.

5.2.3. La pasividad de la sociedad civil

La imagen analizada del proceso de violencia política mostraba un enfrentamiento entre dos actores claramente definidos: el gobierno y los terroristas. La sociedad civil aparecía como víctima de estos últimos, pues era atacada directamente por ellos. El gobierno cumplía el rol de protegerla y acabar con la subversión.

Esa es, en resumen, la visión de este componente participe en el proceso. No se encuentra del todo ausente, pues sufre las consecuencias de la violencia, pero no ejerce ningún rol activo.

Esta visión indudablemente llama la atención, puesto que al describir el proceso de violencia política en el capítulo 3 se hizo referencia a la participación activa de la población para hacer frente a la violencia, particularmente en los últimos años. La toma de posición de diversos sectores de la sociedad civil rechazando la violencia subversiva fue produciéndose lentamente, pero finalmente permitió un consenso que fue de gran importancia en la finalización del conflicto.

En el capítulo anterior definía sociedad civil como el espacio social de interacción de los individuos que conforman una sociedad determinada. Siguiendo a Trazegnies (1993:81-83), es "la reunión de los hombres de todos los días (...) el espacio social dentro del cuál se da el juego de los legítimos intereses privados (...) el campo de la acción de la libertad individual" pero una libertad organizada, que tiene en cuenta las interacciones que se producen entre los individuos y que permite el desarrollo de los mismos, ya que constituye una "comunidad ética basada en el principio de lograr la máxima libertad individual mediante restricciones y facilitaciones al ejercicio de tal libertad" (Trazegnies, 1993:85)

Este mismo autor señala la importancia de una sociedad civil organizada para hacer posible la democracia, y cómo frente a su ausencia es el gobierno quien asume un papel protagónico e impone el orden desde arriba. Ya hemos visto que en la imagen de estos niños, es indudablemente el Gobierno (y en concreto el presidente) el protagonista de la acción política.

La ausencia de un rol activo asignado a la sociedad civil confirma lo que veníamos adelantando sobre la visión del ámbito político: un campo donde el poder se centraliza en la figura de la autoridad, de la cuál se esperan y a la cuál se exigen diversas acciones, ya sea en relación a la violencia¹¹ política como frente a otros problemas sociales: trabajo, servicios públicos, pobreza.

Sin embargo, aunque en el proceso de violencia política es claro que no se le atribuye ningún rol activo a la sociedad civil, en relación a algunos problemas sociales sí podemos encontrar la posibilidad de una presencia más activa. En algunas entrevistas (3), al responder a la pregunta sobre cómo solucionar los problemas del país (entre los que eran mencionados los anteriores), encontramos respuestas como:

(¿cómo se podrían solucionar los problemas del Perú?)

"Escuchando al pueblo... Porque el pueblo es el que está sufriendo esto" (Ader)

"Que todos se ayuden, que haya armonía, ...no haya peleas, discusiones, que haya paz, armonía, unión, para defendernos del mal" (Liliana)

"Que todos trabajen ¿no? que no haya tanta violencia, que todo mejore... Que haya paz" (Susana)

En la primera aún se presupone un "alguien" que escuche y, tal vez, actúe en consecuencia. En la segunda ya se piensa en el colectivo, en una interacción solidaria para hacer frente a los problemas ("defendernos del mal"). Y finalmente en la tercera respuesta encontramos que todos deben

asumir roles activos (trabajar) como una manera de solucionar los problemas.

Estos niños no dejan de considerar la acción conjunta como estrategia de solución a los problemas del país. Sin embargo, su presencia es muy débil, mucho más en comparación con las múltiples atribuciones que se le asignan al gobierno y su representante (el presidente). Este sigue teniendo, al menos a nivel de representación social, la capacidad necesaria y la obligación de "poner orden".

Siin embargo, ellos no desconocen la capacidad de organización de la población para hacer frente a sus necesidades. Viven en un pueblo joven que se ha ido desarrollando en base a esta organización. Sus padres pertenecen a los comités vecinales que han gestionado la propiedad de sus casas y los servicios básicos de su comunidad. Su colegio ha sido y sigue siendo construido en base a la organización y trabajo de sus padres. Muchos de ellos almuerzan en los comedores a los que pertenecen sus madres.

Sin embargo, muchas de estas agrupaciones esperan todavía (o necesitan) un gobierno-padre que atienda sus demandas y solucione sus problemas. Muchas otras los asumen activa y cotidianamente y en base a su esfuerzo logran encontrar soluciones concretas.

Así, encontramos que existen elementos, como el esfuerzo o la organización, que pueden potenciar una visión distinta del rol de la sociedad civil y del individuo mismo. Sin embargo, en la imagen analizada, estos no son los predominantes.

También al observar el colegio veíamos elementos que podían contrarrestar la verticalidad y el autoritarismo presentes en la dinámica escolar y otorgar a los niños un rol más activo, participativo y responsable. Es también desde este espacio desde donde podría reforzarse la necesidad e importancia de la acción conjunta y el esfuerzo para resolver problemas y conflictos.

Esto sin duda va más allá de los contenidos: pasa por las actitudes y los espacios que se le otorguen a los niños y jóvenes para constatar la

posibilidad de una alternativa eficaz frente a la fuerza, la "viveza" o el "clientelismo" hacia la autoridad.

Los puntos que he señalado en este último capítulo buscaban mostrar, a través de la imagen de la violencia política, algunos rasgos centrales de la visión del ámbito político que presentan estos niños, lo que puede quizás constituir una cultura política en formación.

En particular para los últimos dos temas he intentado mostrar la vinculación entre estos rasgos y las prácticas observadas al interior del colegio, cómo estas últimas refuerzan a los primeros, pero también cómo existen elementos que pueden incidir en una visión (y por consiguiente en una conducta) distinta. Creo que es desde el espacio educativo desde donde es posible fortalecer valores y conductas democráticas, si se identifican claramente los elementos que deben potenciarse y aquellos que deben ir desapareciendo.

Finalmente quisiera decir que los niños entrevistados buscan interpretar su realidad y actuar en ella de acuerdo a sus experiencias y conocimientos. Nos corresponde a nosotros enriquecer ambas cosas de forma que puedan encontrar las alternativas que les permitan un adecuado desarrollo y una vida mejor. Es todo lo que ellos piden.

"Que todos se ayuden, que haya armonía, ..."

"...que no haya tanta violencia, que todo mejore... Que haya paz"



Personas distintas... Están unidas, están felices... De la sierra, de la costa, personas distintas, están felices, unidos (liliana)

CONCLUSIONES

A continuación presento algunas conclusiones que se derivan de la investigación realizada. Es necesario señalar sin embargo que éstas tienen un carácter aproximativo, en la medida en que provienen de un grupo específico de niños y su generalización requeriría de estudios complementarios.

Los niños perciben la presencia de la violencia en todos los ámbitos de su vida cotidiana: familia, escuela, comunidad, y en las relaciones que se establecen al interior de cada uno de ellos. El niño se percibe a sí mismo muy vulnerable en relación a la violencia y aparece, en sus representaciones, frecuentemente como víctima de la misma. En general predomina un rechazo a los diversos tipos de violencia excepto en un caso, el de las barras de fútbol, donde más bien existe una identificación con el bando agresor y que mostraría como el niño puede también recurrir a la violencia para afirmarse personal y socialmente.

La violencia política también se encuentra presente en el marco del contexto violento en el que se desenvuelven los niños; en un primer momento esta presencia es relativamente menor a otros tipos de violencia, ya que su reducción ha llevado a que aquéllos, más cercanos y cotidianos, sean los primeros en mencionarse, pero no por ello deja de ser tomada en cuenta, más bien ocupa un papel destacado en el marco de la problemática nacional. Además, su percepción es muy definida entre los niños, según los indicadores escogidos para determinar la misma.

Tanto la representación de la violencia política como de otros tipos de violencia inciden en sus manifestaciones materiales. Todas las formas de violencia representadas encajan en la definición operativa que se formuló para la investigación.

Con respecto a la imagen de la violencia política, ésta es vista en términos de un enfrentamiento entre el gobierno y los terroristas. De acuerdo a esta imagen, la sociedad civil juega un rol pasivo en el proceso, actuando únicamente como espectadora y víctima de los ataques terroristas.

La imagen de los grupos subversivos es claramente negativa, atribuyéndose a los mismos acciones y objetivos del mismo tipo. Aunque se reconoce parcialmente que estos grupos se originan de una situación de desigualdad, no se percibe una opción constructiva para revertirla, sino más bien un objetivo destructivo basado en el resentimiento. La actitud frente a estos grupos es de total rechazo y ausencia de justificaciones a sus acciones.

La imagen del gobierno está centrada en su representante, el presidente, y presenta una valoración altamente positiva, tanto por su rol en la finalización del conflicto como por sus obras sociales y su preocupación por los sectores más pobres, a los que estos niños pertenecen. La actitud frente al gobierno es de total apoyo, y sus acciones son justificadas en términos de eficiencia.

En la imagen global por lo tanto aparecen ambos actores con una carga de atributos opuestos radicalmente: mientras los primeros son identificados con lo malo, la destrucción y la violencia, el segundo es identificado con lo bueno, la construcción y la paz. En coherencia con estas atribuciones, ante el primero la actitud es de rechazo y ante el segundo de apoyo.

Estas imágenes condensan los puntos centrales y comunes a todos los niños, que por lo demás no presentan elementos muy divergentes unos de otros, por lo que podemos decir que la imagen construida es común a todos ellos.

Encontramos también que la imagen se va construyendo paulatinamente, y que se va ajustando de acuerdo al desarrollo particular que adquiere el fenómeno representado por ella. Esto se evidencia claramente en la imagen de los grupos subversivos, imagen que hoy aparece claramente negativa y carece de ambigüedades en la actitud hacia los

mismos. Por estudios anteriores podemos comprobar que esta imagen no ha sido siempre así y ver de esta manera el elemento de *construcción* que implica su elaboración.

A partir de la imagen de la violencia política, encontramos que el Gobierno no es visto como agente generador de violencia. La violencia ejercida por su parte se justifica, y podríamos decir se considera legítima en tanto ha sido eficaz en la resolución del conflicto. Se da por tanto una ampliación de los límites de lo que se considera válido por parte del Estado, en relación al uso de violencia, a partir de una vivencia de la misma que presenta en términos normales su uso para terminar con el conflicto; todo lo cuál señala la predominancia de una racionalidad material antes que formal en la visión del ámbito político.

La imagen de autoridad que predomina a partir de la imagen del presidente es el de una persona con la capacidad y obligación de resolver los conflictos y atender las demandas que se le planteen, especialmente en relación al orden, la seguridad y la atención de necesidades y servicios básicos. En la medida en que satisfaga estas exigencias, carece de críticas o impugnación a sus acciones y recibe un apoyo irrestricto por parte de los niños.

En consonancia con esta imagen de autoridad, la sociedad civil aparece caracterizada por la pasividad, principalmente en la resolución del conflicto armado, pero también en relación a otros aspectos sociales, y no muestra capacidad de gestión o iniciativa para la resolución de los problemas que la aquejan en la mayoría de los casos.

En el contexto del colegio se encuentra la presencia de relaciones autoritarias y verticales entre profesores y alumnos, si bien no en todos los casos. Se constata la dificultad de espacios reales de diálogo por la dificultad de los niños para expresarse libremente. La autoridad del profesor se basa en la imposición y la sanción y a él se le atribuye la responsabilidad de poner orden y responder a las demandas que se le formulen, atribución hecha tanto por padres, alumnos como por sus propios compañeros.

Tampoco encontramos que en este contexto el niño pueda participar de forma organizada con sus demás compañeros para la resolución de problemas concretos, tarea que se asigna al profesor o alguna otra autoridad. Carecen por ello de una visión que enfatice la dimensión participativa de su propia acción.

Por todo ello, parece existir cierta identidad entre las relaciones de poder y autoridad que hemos descrito al interior del colegio y aquellas que visualizan los niños en relación al ámbito político, tanto en relación a la imagen de la autoridad como al rol que puede cumplir el conjunto de "gobernados".

Por último, quisiera decir que no obstante la violencia que ha invadido y aún invade sus vidas, la dureza de las condiciones materiales en la que la mayoría de ellos viven, las dificultades para representarse y plantearse formas participativas y democráticas tanto en el contexto educativo como en el ámbito político, las representaciones de estos niños en general carecen de fatalismo y presentan elementos como el esfuerzo, la unidad, el trabajo, el deseo de paz, de superación y de oportunidades de vida que se proyectan en su visión del futuro.

Estos niños mantienen todavía su esperanza en que "todo mejore". Empiezan una búsqueda en la que creo merecen encontrar alternativas que les permitan realizar este deseo y dejar atrás la violencia y la dura realidad de estos años. Un espacio fundamental donde esto debe ser tomado en cuenta es sin duda el contexto educativo.

BIBLIOGRAFIA

ADLER DE LOMNITZ, Larissa

1975 Cómo sobreviven los marginados
Siglo XXI, México

AMES, Rolando et. al.

1986 Familia y violencia en el Perú de hoy.
CPBS, Lima

ANASTASI, Anne.

1974 Tests psicológicos.
Aguilar ediciones. Madrid.

ANSIÓN, Juan

1989 "Autoridad y democracia en la cultura popular: una aproximación desde la cultura andina"

En: Allpanchis No. 39, 1989

1989b Pishtacos: de verdugos a sacaojos

Tarea, Lima

1990 "La política como religión"

En: Cristianismo y Sociedad No. 106, 1990

ANSIÓN, Juan y Eudosio, SIFUENTES

1989 "La imagen popular de la violencia, a través de los relatos de degolladores"

En: Ansión, J.(ed). Pishtacos: de verdugos a sacaojos,
Tarea

ANSIÓN, Juan; DEL CASTILLO, Daniel; PIQUERAS, Manuel y ZEGARRA, I.

1992 La escuela en tiempos de guerra: una mirada a la educación desde la crisis y la violencia

Ceapaz, Lima.

ARENDDT, Hannah.

1970 Sobre la violencia

Ed. Joaquín Mortiz, México.

1982 Los orígenes del totalitarismo. Vol.3. Totalitarismo

Alianza Editorial, Madrid

BALANDIER, Georges

1969 Antropología Política

Ed. Península, Barcelona

BERGER, P. y T., LUCKMAN

1968 La construcción social de la realidad

Amorrortu, Buenos Aires

BIONDI, Juan y ZAPATA, Eduardo

1990 El Estado no soy yo y la subversión.

Lima.

1990 El discurso de Sendero Luminoso. Contratexto educativo.

Lima

BORDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude

1981 La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo

Editorial Laia, Barcelona, 2a. edición

CALLIRGOS, Juan Carlos

1995 "La discriminación en la socialización escolar"

Separata de la Facultad de CCSS, PUC

CARETAS

1991 "Primaria Senderista"

En: Revista Caretas No. 1177, 16 de setiembre

CASTILLO, Oscar.

1990 "Jóvenes, empleo y política en el Perú. La tensión generacional de los noventa".

En: Juventud y Crisis en el Perú. SUNI/IPEC Lima

CASTRO, Raúl

1994 "U-Norte: de la marginalidad a la representación colectiva"

En: Panfichi, Aldo: Fútbol: identidad, violencia y racionalidad
Facultad de CCSS, PUC.

CE FE Y ALEGRÍA 11

1984 "Realidad de Collique"

Monografía de las promociones "Gabriel García Márquez" y "Albert Einstein". Investigación coordinada por la prof. Rosa Ordaya

CEDAPP

1991 Infancia y Violencia.

Cedapp, Lima.

1994 Infancia y Violencia 2.

Cedapp, Lima.

CEDAPP - TAREA

1993 "Percepción de la violencia en un grupo de niños de Huancayo, Ayacucho, Cerro de Pasco y Lima"

Informe de Investigación.

CLASTRES, Pierre

1981 Investigaciones en Antropología Política

Gedisa, Barcelona

CORAL, Isabel

1992 "Desplazamiento por violencia política en el Perú 1980- 1992"

Separata - CEPRODEP

CUANTO.

1991 Perú en números 1991.
Cuánto S.A.

CHÁVEZ DE PAZ, Dennis

1989 Juventud y terrorismo. Características sociales de los condenados por terrorismo y otros delitos.
IEP, Lima.

COLEGIO DE PERIODISTAS DEL PERÚ

1990 Sendero de violencia
CONCYTEC, Lima

COLEMAN, John.

1984 Los años escolares: Problemas comunes en la socialización de los jóvenes.
Cia. Ed. Continental. Mexico.

COMISIÓN DE EDUCACIÓN DE ATE-VITARTE

1995 Por una nueva educación para mi distrito
Edaprospro - Comisión de educación distrital

DEGREGORI, C.I. y LÓPEZ RICCI, J.

1990 "Los hijos de la guerra. Jóvenes andinos y criollos frente a la violencia política".
En: Tiempos de ira y de amor. Desco, Lima.

DEGREGORI, C.I.

1985 Los hondos y mortales desencuentros.
Documento de trabajo. IEP, Lima

1986 "Del mito de Inkarrí al mito del Progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional".
En: Socialismo y Participación No. 36, Lima

1989 Qué difícil es ser Dios. Ideología y violencia política en Sendero Luminoso.
El Zorro de Abajo Ed.

1990 El surgimiento de Sendero Luminoso
IEP, Lima.

DESCO.

1989 Violencia política en el Perú: 1980-1988.
Desco., Lima

EVANS-PRITCHARD, Edward

1977 Los Nuer
Ed. Anagrama, Barcelona

FANNON, Franz

1961 Los condenados de la tierra
FCE, Mexico

FAVRE, Henri

1984 "Perú: Sendero Luminoso y horizontes oscuros"
En: Quehacer No.31, Junio 1984, pp. 25-35

FERRANDO, Delicia

1991 Los jóvenes en el Perú. Opiniones, actitudes y valores
Encuesta Nacional de Hogares, CEDRO, Lima.

GARCÍA CANCLINI, Néstor

1990 Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la
modernidad
Grijalbo, Mexico

GARCÍA SAYÁN, Diego (ed).

1989 Coca, cocaína y narcotráfico
Comisión Andina de Juristas, Lima

GIDDENS, Anthony

1991 Sociología
Alianza editorial.

GODELIER, Maurice

1990 Lo ideal y lo material: pensamiento, economía y sociedades
Taurus, Madrid.

GONZALES, Raúl

1982 "Por los caminos de Sendero"
En: Quehacer No.19, Octubre 1982, pp. 36-79

1986 "Para entender a Sendero"
En: Quehacer No.42, Agosto-Setiembre 1986

GORRITI, Gustavo.

1990 Sendero. Historia de la guerra milenaria en el Perú.
Tomo I. Ed. Apoyo, 2da.ed.

GRANADOS, Manuel.

1987 "El PCP-Sendero Luminoso: Aproximaciones a su
ideología"
En: Socialismo y Participación, No.37

GRANDA ORÉ, Juan

1990 Los pequeños zorros. Relatos orales de niños ayacuchanos
Radda Barnen, Lima

GROMPONE, Romeo

1991 "Jóvenes de clases populares: apoliticismos, búsquedas
comunitarias y radicalización"
En: El velero en el viento. IEP, Lima

HARRIS, Marvin

1987 Caníbales y reyes : los orígenes de las culturas
Alianza Editorial, Madrid

HOBBS, Thomas

1980 Leviatán
Editora Nacional, 2a. ed., Madrid

HUNTER, D. y WHITTEN, P.

1981 Enciclopedia de Antropología.
Ed. Bellaterra

INSTITUTO DE ESTUDIOS REGIONALES JOSÉ MARÍA ARGUEDAS

1987 Los niños de la guerra
Seminario Violencia, Familia y Niño, Ayacucho 1986, Instituto
de Estudios Regionales JMA - UNSCH

IDL

1993 Banco de datos

JIMÉNEZ, Gustavo.

1981 "Apuntes sobre violencia y terrorismo"
En: Estudios Sociales No. 30, Trim. 4, CPU, Chile

JODELET, Denis.

1986 "La representación social: Fenómenos, concepto y teoría".
En: Moscovici, S. Psicología social, Tomo II. Paidós.

JOHNSON, Harry.

1973 Sociología de la socialización.
Textos Universitarios. Paidós.

KIRK, Robin

1991 La década de chaqwa. Los desplazados internos del Perú.
CNDDHH - U.S. Committe for Refugees, 2a. edición (1a. en
español), Lima

LIZOT, Jaques

1977 "Population, resources and warfare among the Yanomami
En : Man, vol 12, pp. 497-517

MAC GREGOR, Felipe et. al.

1990 Marco teórico y conclusiones sobre la investigación sobre violencia estructural.
APEP, Lima.

MANRIQUE, Nelson.

1989 "La década de la violencia".
En: Márgenes, año III. N° 5/6, Dic. 1989.

MEAD, Margaret.

1961 Adolescencia y cultura en Samoa.
Paidós

MEDINA, Arnulfo.

1989 Comas, un pueblo en lucha.
Ed. Rumimaqui. Lima

NORTHCOTE, Carmen

1989 "Violencia política y su expresión en el proceso sicoterapéutico con un grupo de niños"
Memoria para optar el grado de Bachiller en Psicología, PUC

OSSIO, Juan

1994 Las paradojas del Perú oficial
PUC Fondo Editorial, Lima

PADUA, Jorge; AHMAN, Ingvar; APEZECHA, Héctor y BORSOTTI, Carlos

1979 Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales
FCE, México

PANFICHI, Aldo

1994 Fútbol: identidad, violencia y racionalidad
Facultad de CCSS, PUC, Lima

PARROQUIA "CRISTO HIJO DE DIOS".

1989 Primer censo de Collique y aledaños.
Parroquia "Cristo hijo de Dios". Lima.

PIMENTEL, Carmen.

1988 Familia y violencia en la barriada.
Tipacom. Lima

PORTOCARRERO, Gonzalo y ACHA, Elizabeth

1990 Violencia Estructural en el Perú: Sociología.
APEP, Lima.

PORTOCARRERO, Gonzalo y OLIART, Patricia

1987 El Perú desde la escuela.
IEA, Lima

RIQUELME, Horacio.

1990 "Lo real espantoso: efectos socioculturales del terrorismo de
Estado en América del Sur".
En: Era de nieblas. Derechos Humanos, terrorismo de Estado y
salud psicosocial en América Latina. Ed. Nueva Sociedad

RODRÍGUEZ RABANAL, César

1990 Violencia estructural en el Perú: Sicoanálisis
APEP, Lima

1991 Cicatrices de la pobreza
Ed. Nueva Sociedad, 2a. ed., Caracas

ROLDÁN, Julio

1990 Gonzalo el mito.
Lima

SALHINS, Marshall

1983 Economía de la Edad de Piedra
2a. ed. Akal Editor, Madrid

SANCHEZ LEÓN, Abelardo y Marco, DEL MASTRO

1993 En el juego de la vida: ser delincuente en Lima
DESCO, Lima

SARDÓN, José Luis

1986 "La generación de Sendero"
En: Debate No. 42, Diciembre 1986

SCHNEIDER, David; HASTORF, H. y Phoebe C. ELLSWORTH

1982 Percepción Personal
Fondo Educativo Interamericano, México

SEMINARIO-TALLER NACIONAL SOBRE POBLACIÓN DESPLAZADA POR
VIOLENCIA

1992 Memoria del Seminario-Taller Nacional sobre población
desplazada por violencia. Lima, 26-28 octubre 1992 Mimeo

SENADO DE LA REPÚBLICA

1988 Informe de la comisión especial de investigación y estudio
sobre la violencia y alternativas de pacificación.

1992 Violencia y Pacificación en 1991
Lima

SUAREZ-OROZCO, Marcelo

1990 "Speaking of the unspeakable: Toward a psychosocial
understanding of responses to terror"
En: Ethos No. 18 (3): 353 - 383

SZEMINSKI, Jan

1989 "El único español bueno es el español muerto: maten a los
españoles"
En: Ansión, Juan. Pishtacos: de verdugos a sacaojos Tarea,
Lima

TRAZEGNIES, Fernando (de)

1993 "El rol de la sociedad civil"

En: XXXI Conferencia anual de Ejecutivos - CADE 93:
Propuestas para un consenso por el Perú. Arequipa, 2-5
Diciembre, IPAE

TURNER, Víctor

1973 Simbolismo y ritual.

Separata Universidad Católica del Perú.

VASCONI, Tomas

1969 La educación y el cambio social.

Cuadernos de CCSS, Centro Federado CCSS-PUC, Lima.

VASQUEZ, Chalena y VERGARA, Abilio

1988 Chayraq ! Carnaval ayacuchano

Centro de desarrollo agropecuario - Tarea, Lima

VEGA-CENTENO, Imelda

1991 Aprismo popular: Cultura, Religión y Política

CISEPA-PUC y Tarea, Lima.

WARREN, H.

1966 Diccionario de Psicología.

Fondo de Cultura Económica, 6a. edición.

WEBER, Max.

1969 Economía y Sociedad

Fondo de Cultura Económica, México.

WHYTE, William.

1971 La sociedad de las esquinas

Editorial Diana, México.

ZOLEZZI, Mario.

1975 Aspectos teóricos para la comprensión del proceso de socialización en los adolescentes y las influencias de los agentes que intervienen Memoria (Br), PUC.

1983 Socialización del adolescente. Cap.VII de la investigación "La familia, la mujer y la socialización de los hijos en contextos sociales diferentes." Separata Serie Tapa Roja, PUC.

ANEXOS

I. ANEXO METODOLOGICO

La elaboración y selección de instrumentos, así como su adaptación de acuerdo a las características de la población escogida constituyó un proceso central en el desarrollo de la investigación.

Por ello considero conveniente presentar en este anexo no sólo los instrumentos y técnicas utilizadas, sino también, para el caso de la guía de entrevista en particular, las razones a que obedece su estructuración y los objetivos que perseguían los ítems considerados en ella.

En primer lugar se presenta la guía de entrevista informal, que sirvió de orientación para obtener información general de la zona y la población. A continuación, la ficha demográfica, aplicada a todos los niños de 1er. Año de secundaria del colegio. Finalmente, se presenta la guía de entrevista aplicada a los niños, precedida por la explicación de los ejes temáticos y los ítems sobre los que se elabora. Conviene aclarar en este punto que las preguntas tipo consideradas en la guía se formularon teniendo en cuenta las características de los niños entrevistados, su uso era de carácter flexible aunque de preferencia se seguían aquellas que demostraban ser más fácilmente comprensibles para los niños. Se incluye la lámina A, utilizada durante la entrevista. Las láminas 1, 2 y 3 utilizadas al final de la misma se presentan en el siguiente anexo, junto a las historias creadas en base a cada una de ellas.

Por último, se desarrollan los criterios de selección que se tuvieron en cuenta al elegir a los niños para la entrevista, y que fueron mencionados brevemente en el capítulo 1.

GUIA DE ENTREVISTA INFORMAL

I. Características de la zona

- ¿Cómo describiría Colique?
- ¿Cuáles son sus principales problemas?
- ¿Con qué infraestructura pública cuenta (agua, desagüe, luz, colegios, postas, parques, losas deportivas, etc)?
- ¿Hay diferencias entre las zonas (1a., 2a., 3a,...etc)?

II. Características de la población

- La mayoría de los habitantes ¿de donde provienen?
- ¿Hay más hombres o mujeres?
- ¿Cuál es el grupo de edad predominante (niños, jóvenes, viejos, etc)?
- ¿En qué trabajan mayormente?
- ¿Las familias son numerosas?

III. Organización de la población

- ¿Qué tipo de organizaciones populares existen? (Comedores populares, clubes de madres, vaso de leche, comités vecinales, etc)
- ¿Cuántas aproximadamente?
- ¿Algún comentario sobre su funcionamiento? ¿Qué problemas considera que enfrentan?

IV. Instituciones externas

- ¿Qué instituciones u ONGs trabajan en la zona?
- ¿En qué áreas (salud, servicios, educación, etc)?
- ¿En qué zonas?

V. Historia de la zona

- ¿Qué hechos más importantes recuerda ud. en los últimos 15 años?

VI. Violencia política

- En 1987 se inician los operativos de rastrillaje del Ejército ¿continúan aún? ¿con qué frecuencia? ¿en qué horas? ¿En todas las zonas o en algunas principalmente?
- ¿Hasta cuando se realizaron los rastrillajes?
- ¿Cómo se realizan (o realizaban)?
- ¿Se forman comités de autodefensa como en el PPJJ vecino (Año Nuevo)? ¿Por qué razón?
- ¿Existió presencia senderista en la zona? ¿del MRTA?
- ¿Cómo se manifestaba esta presencia? ¿qué tipos de acciones realizaban (pintas, atentados, amenazas, repartición de víveres, etc)?
- ¿Cómo se relacionaron con las organizaciones populares y otras instituciones que trabajan en la zona?
- ¿Qué hechos más llamativos recuerda de este período?

¿En qué años considera que fue más fuerte la violencia política en la zona?

¿En qué zona (s) hubo mayor violencia?

FICHA DEMOGRAFICA

Nombre:.....

1. Edad:.....

Colegio:.....

2. Sexo: Hombre Mujer

Año/Grado:.....

3. ¿En qué fecha has nacido? ____/____/____

4. ¿Donde naciste? _____/_____
Lugar Departamento

Llena el cuadro contestando las siguientes preguntas:

5. Escribe el nombre de las personas que viven en tu casa.					
6. ¿Qué parentesco o relación tienen contigo? (papá, mamá, hermano, tío, primo, etc)					
7. ¿Dónde ha nacido?					
8. ¿Cuántos años tiene?					
9. ¿Es hombre o mujer?					
10. ¿Es soltero, casado, conviviente, viudo, divorciado o separado?					
11. ¿Hasta qué año estudió? (nada, primaria, secundaria, superior técnica, universitaria)					
12. ¿En qué trabaja?					
13. ¿Hace cuanto tiempo vive en Lima?					

14. ¿Tu padre y tu madre viven contigo? Marca la respuesta:

- Sí
- No
- Sólo mi madre
- Sólo mi padre

15. En total ¿cuántas personas viven en tu casa, contandote a tí?

5. Escribe el nombre de las personas que viven en tu casa.					
6. ¿Qué parentesco o relación tienen contigo? (papá, mamá, hermano, tío, primo, etc)					
7. ¿Dónde ha nacido?					
8. ¿Cuántos años tiene?					
9. ¿Es hombre o mujer?					
10. ¿Es soltero, casado, conviviente, viudo, divorciado o separado?					
11. ¿Hasta qué año estudió? (nada, primaria, secundaria, superior técnica, universitaria)					
12. ¿En qué trabaja?					
13. ¿Hace cuánto tiempo vive en Lima?					

EJES TEMÁTICOS E ÍTEMS CONSIDERADOS EN LA GUÍA DE ENTREVISTA:

1. ACTIVIDADES Y MEDIOS DE COMUNICACION

Tiempo libre: Este primer ítem buscaba por un lado romper el hielo y entrar en confianza con el niño, iniciando la entrevista de un modo coloquial. Por otro lado buscaba conocer las actividades que realizaba el niño fuera del colegio, es decir, una aproximación a su vida cotidiana. Esto permitió además obtener información sobre la dinámica familiar, que se aborda con mayor detalle más adelante.

Trabajo: Por las condiciones de pobreza del lugar y por su impacto en la socialización del niño, era importante saber sobre la existencia de una situación laboral paralela al colegio.

Consumo de medios de comunicación: Los medios de comunicación han sido durante estos años un importante canal de difusión e información de las manifestaciones concretas de la violencia política. Así, se hacía necesario interrogar respecto a su consumo, por la información que del mismo pudieran haber obtenido.

2. RELACIONES FAMILIARES

La revisión de los dibujos sobre violencia mostró que uno de los principales tipos de violencia considerados por los niños (por el número de los dibujos y el dramatismo que expresaban muchos de ellos era la familiar o doméstica. Por ello me pareció central indagar por el ámbito familiar, las relaciones interpersonales que se establecían, la presencia de violencia o conflictos al interior de la familia, el grado de comunicación, la aplicación de castigos y sus formas y la toma de decisiones. El autoritarismo o la violencia al interior del hogar podrían predisponer al niño a una visión menos crítica de los mismos en el ámbito político, ya que podrían ser considerados como "normales" por vivirlos cotidianamente.

Sin embargo debo decir que este ítem busca sólo una aproximación a estos temas y tiene un peso menor en la entrevista, pues abordarlo a profundidad hubiera significado o alargar demasiado la entrevista (de por sí extensa) o desviar la atención del tema central de la misma.

Relaciones entre hermanos: Se inicia esta parte con preguntas sobre los hermanos, indagando por su tipo de relación.

Relación con los padres: Preguntando primero por el tipo de relación se busca detectar la presencia o no de autoritarismo, violencia o conflicto en ella.

Castigos (violencia?): ¿Qué tipos de castigos reciben los niños? ¿los

consideran violencia contra ellos? ¿o son más bien normales, parte de las normas de crianza?

Decisiones al interior del hogar: ¿Quién toma las decisiones? ¿Hay espacio para el niño en este aspecto o mantiene una posición subordinada?

Balance: ¿Cómo evalúa el niño la educación que recibe de sus padres? ¿La aplicaría del mismo modo? ¿Qué cambiaría, y por tanto, hacia dónde se dirige su crítica?

3. ESCUELA: AUTORIDAD Y PODER

Uno de los puntos centrales en la investigación estaba orientado a detectar la presencia de comportamientos autoritarios al interior del colegio y el aula, los cuáles podrían incidir en su reproducción a nivel político o la ausencia de crítica frente a su presencia en este nivel. Por ello se incluyen preguntas al respecto, sobre las relaciones que se establecen, la posibilidad de expresarse, la presencia de castigos y su percepción por parte de los alumnos, si bien mantienen en conjunto un peso menor, al igual que el ítem anterior.

Castigos: Se inicia el bloque con preguntas al respecto para ligar con lo anterior a fin de no marcar bruscamente el cambio de eje temático.

Utilidad: Si perciben la presencia de castigos ¿le asignan alguna función o utilidad? ¿o más bien manifiestan una posición crítica?

Expresión de opiniones: ¿Pueden expresarse libremente frente a sus profesores? ¿o la relación planteada es más bien vertical?

Valoración profesores: ¿Qué características son más importantes para los niños en sus profesores? ¿se critica la presencia de una relación vertical o ésta es considerada normal?

Relaciones c/ compañeros: ¿Cómo se relacionan con sus demás compañeros? ¿es posible detectar conflictos o relaciones violentas entre ellos?

4. REALIDAD NACIONAL

Introducimos este ítem para guiar la conversación hacia el tema principal y al mismo tiempo aproximarnos a su visión del país y al lugar que ocupa la violencia política en su problemática.

PERCEPCION: El bloque de ítems a continuación buscaba definir la percepción de los niños del proceso de violencia política. Como se recordará, la **imagen** que buscamos está definida en términos de percepción y actitudes, que son recogidas más adelante.

Problemática Nacional

(I. Mención del tema): ¿Cómo perciben la situación nacional? ¿Qué problemática tienen más en cuenta? ¿Cuánto conocen de ella? Estas

preguntas buscan mostrar que el niño no se encuentra al margen del mundo social en que vive; lo conoce, lo tiene en cuenta, sabe que lo que pasa más allá de su casa y su barrio gravita sobre su existencia.

Asimismo, buscan detectar si la violencia política está considerada en esta problemática y qué importancia se le otorga (por ej. si se la menciona en primer lugar o si no se la menciona, etc)

Conflicto c/ Ecuador: Este suceso reciente podía considerarse fuertemente y podía igualmente influir en su percepción de otros tipos de violencia (especialmente violencia política). Por ello decidí incluir algunas preguntas al respecto sólo si se mencionaba espontáneamente.

Violencia: En el caso de que no se mencione la violencia política en la problemática nacional, dado el descenso de sus manifestaciones más "públicas", estas preguntas permitirían introducir el tema.

Concepto de violencia: ¿Qué concepto maneja el niño de violencia? ¿qué es para él? ¿hablamos de lo mismo?

5. VIOLENCIA POLITICA

El tema central de la investigación ocupa dos tercios de la entrevista. Como ya dije, se busca definir la percepción y las actitudes de los niños respecto a ella, para así construir la imagen que han elaborado sobre ella.

II. Información perceptual almacenada: ¿Conocen las manifestaciones concretas de la violencia política? ¿por qué medios? la han visto? la han vivido? cómo? qué recuerdan?

III. Reconocimiento de los actores y el escenario

Actores: Saben quiénes participaban? identifican a los actores y sus principales características? encuentran diferencias entre los grupos subversivos?

Composición: Conocen la composición de los grupos? o ¿atribuyen a ciertos grupos una mayor participación? por qué?

Oposiciones: Detectan un enfrentamiento? quiénes son los actores de este enfrentamiento?

Identificaciones: Se identifican relaciones, compromisos con diferentes grupos sociales?

Escenario: Donde perciben (o saben) se da el grueso del conflicto?

Personajes políticos importantes: Reconocen a los personajes de la lámina, figuras políticas centrales del conflicto? Qué dicen de ellos?

IV. Conocimiento general

Actividades (VP): Qué acciones consideran propias de este fenómeno? Son reales o no?

Objetivos (VP): Conocen los objetivos de los grupos en conflicto? Las atribuciones que hacen se relacionan con los verdaderos objetivos?

ACTITUDES

I. Posición frente al tema (Observación de reacción frente al tema):
Cómo reaccionan frente al tema? Todavía causa temor o recelo?

Expresión de opiniones: Qué opinan de la actuación de los grupos subversivos y el gobierno? Cómo se manifiestan respecto a cada uno?

Rechazo o aceptación del fenómeno: Existe rechazo o no? ¿cuáles son las razones del mismo?

IV. Presencia/Ausencia de justificaciones del fenómeno: ¿Encuentran una explicación o justificación a la violencia política? ¿Pueden rechazarlo y al mismo tiempo comprender su lógica? La comprensión de las razones los sitúa en una posición ambigua frente al fenómeno?

V. Evaluación de los medios: ¿Pueden imaginar otros medios no violentos en la consecución de objetivos políticos? ¿los consideran eficaces?

GUIA DE ENTREVISTA

Tópicos	Preguntas tipo
1. ACTIVIDADES Y MEDIOS DE COMUNICACION	1. ¿Qué cosas haces cuando no estás en el colegio? (trabajar, estudiar, descansar, jugar, ayudar en casa, salir, deporte, "vicio", etc.)
Tiempo libre	2. ¿Trabajas en algo? ¿En qué trabajas?
Trabajo	3. ¿Ves televisión? ¿Cuántas horas?
Consumo de medios de comunicación	4. ¿Cuáles son tus programas favoritos? 5. ¿Escuchas radio? ¿Qué música? 6. ¿Lees revistas o periódicos? ¿Cuáles?
2. RELACIONES FAMILIARES	7. ¿Tienes hermanos (mayores/menores)?
c/hermanos	8. ¿Cómo es tu relación con tus hermanos (o ¿cómo te llevas con tus hermanos?) (bien/mal - por qué/ se pelean, se ayudan, juegan juntos, etc)
c/padres	9. ¿Qué te gusta de tus hermanos? 10. ¿Qué no te gusta de tus hermanos?
Castigos (violencia?)	11. Y con tus padres ¿cómo te llevas? ¿Conversas seguido con ellos o sólo algunas veces? 12. ¿Qué cosas hacen juntos? 13. ¿Qué es lo que más te gusta de ellos? 14. ¿Qué te molesta de ellos? 15. ¿Algunas veces te obligan a hacer cosas que no te gustan? ¿Qué cosas por ejemplo? 16. ¿Te castigan? ¿Cuándo (en qué situaciones)? ¿Cómo

Decisiones al interior del hogar

Balance

17. ¿Quién toma las decisiones en tu casa?

18. ¿Educarías a tus hijos como te educan tus padres? ¿Por qué? ¿Cómo lo harías? ¿Cómo los castigarías si se portan mal?

3. ESCUELA

Castigos

19. ¿En el colegio hay castigos? ¿Cuáles? ¿Quién los da? ¿Los profesores? ¿Todos o sólo algunos?

20. ¿Crees que los castigos sirven? ¿Para qué?

21. ¿Puedes decirle a un profesor tu opinión sobre su forma de enseñar o sobre el curso? ¿Por qué? ¿Lo haces? ¿Por qué?

Utilidad

22. ¿Qué clase te gusta más? ¿por qué?

Expresión de opiniones

23. ¿Hay algún profesor que te guste por su forma de enseñar o por su trato con los alumnos (no menciones el nombre, sólo responde si hay alguno)? ¿Cómo enseña? ¿Cómo es su trato con los alumnos?

(para ligar)

24. ¿Qué te gusta de tus profesores?

25. ¿Qué no te gusta de tus profesores?

Valoración profesores

26. ¿Y de tus compañeros? ¿Qué es lo que más te gusta?

Relaciones c/ compañeros

27. ¿Qué cosas te molestan de ellos? (apodos, burlas cuando se interviene en clase, peleas)?

4. REALIDAD NACIONAL
PERCEPCION
Problemática Nacional
(I. Mención del tema)

Conflicto c/ Ecuador

Violencia

Concepto de violencia

5. VIOLENCIA POLITICA

II. Información perceptual
almacenada

28. ¿Crees que en el Perú hay problemas? ¿Cuáles serían? ¿Puedes explicar un poco?

(Si se menciona terrorismo, SL, violencia, atentados, etc., preguntar por el concepto -qué es x- y continuar con el siguiente bloque. Si no se menciona, puede repre- guntarse de la siguiente manera: ¿y antes, qué problemas habían? ¿crees que ya se han solucionado? ¿por qué?: si no sale el tema, introducirlo y continuar. Si sale el tema de la guerra preguntar antes de continuar:)

- ¿Qué sabes del conflicto con el Ecuador?

- ¿Qué han hecho los ecuatorianos?

- ¿Qué ha hecho el gobierno?

- ¿Qué te parece lo que ha hecho?

- ¿Qué se debería hacer para resolver este problema?

29. ¿Crees que en el Perú ha habido violencia en estos últimos años? ¿Por qué? ¿Qué entiendes por violencia? ¿Qué es violencia por ejemplo?

(según las respuestas anteriores se pregunta en pasado o en presente)

30. ¿Qué cosas recuerdas del terrorismo (o el término que empleen para referirse al tema)?

31. ¿Has visto algo que hayan hecho los _____?
¿Qué cosas?

32. ¿Qué has oído sobre _____? ¿De quiénes has escuchado eso? (padres, pares, profesores, medios de comunicación, etc)
Sobre el gobierno
33. ¿Has visto o has oído que el gobierno haga algo contra ellos? ¿Qué cosas?
- III. Reconocimiento de los actores y el escenario
- Actores
34. ¿Existe o existía un solo grupo o varios grupos terroristas? ¿Cuáles? (Mencionar sus nombres)
35. ¿Son diferentes? ¿en qué se diferencian?
36. ¿Qué tipo de gente hay en estos grupos? o ¿Quiénes conforman estos grupos? (Jóvenes/viejos; ricos/pobres; serranos/costeños; limeños/provincianos; estudiantes/campesinos/profesores; etc.)
- Composición
37. ¿Pelean contra alguien?
38. ¿Contra quiénes pelean?
- Oposiciones
39. ¿Por quién pelean?
- Identificaciones
40. ¿Dónde han actuado más estos grupos (costa, sierra, selva/ campo, ciudad/ Lima, provincias)?
- Escenario
41. Lámina: ¿Quién es cada personaje y qué sabes de él?
- Personajes políticos importantes
42. ¿Qué cosas hacen?
43. ¿Qué quieren lograr?
- IV. Conocimiento general
44. ¿Y el gobierno? ¿Qué quiere lograr?
- Actividades (VP)
- Objetivos (VP)
- ACTITUDES
- I. Posición frente al tema (Observación de reacción frente al tema)
- Expresión de opiniones
45. ¿Qué piensas de lo que hacen (o han hecho) los _____? ¿Por qué? ¿Estás de acuerdo con lo que han hecho?
- Rechazo o aceptación del fenómeno

IV. Presencia/Ausencia de justificaciones del fenómeno
V. Evaluación de los medios

46. ¿Por qué crees que actúan así? ¿Tienen razones para hacerlo? ¿Cuáles?

47. ¿Crees que es adecuado lo que ha hecho el gobierno con el terrorismo? ¿Por qué? ¿Estás de acuerdo con lo que han hecho?

48. ¿Qué es lo que deberían hacer? ¿Cuál sería la mejor solución?

49. ¿Por qué crees que existen(ieron) estos grupos?

51. ¿Crees que lo que buscan (ver respuesta a "objetivos") estos grupos se podría lograr de otra manera?

52. ¿Está bien lo que ha hecho el gobierno con el terrorismo?

53. ¿Qué otras cosas podía hacer (o está haciendo)?

54. ¿Cuál es la mejor solución para este problema?

55. ¿En qué formas se podrían solucionar los problemas del Perú?

Gracias.

LAMINA A



CRITERIOS DE SELECCION DE LOS ENTREVISTADOS

1. Sexo
2. Lugar de Nacimiento
3. Procedencia de los padres
4. Estructura familiar
5. Presencia de hermanos mayores
6. Número de habitantes por vivienda
7. Antigüedad de la migración de los padres
8. Procedencia reciente de zonas de emergencia

Con respecto al primer criterio se tomaron entrevistas a 8 niñas y 6 niños ya que el porcentaje de niñas era ligeramente superior al de niños (51% frente a 49%).

Sólo se presentaban 6 casos de niños nacidos en provincias, de los cuáles tres habían vivido la mayor parte del tiempo en Lima. Los otros tres fueron seleccionados, pues además de este criterio, coincidían en ser las tres familias de migración más reciente (3-4 años) y procedían de zonas especialmente afectadas por la violencia (Apurímac, Ayacucho y Pasco). La lengua materna de estos niños es el quechua, aunque hoy manejan con fluidez el castellano.

En cuanto a la procedencia de los padres, la proporción mayoritaria de los migrantes se refleja también en el grupo seleccionado: 11 frente a 3 limeños. Si bien se buscaba ver las posibles diferencias entre niños de padres migrantes y no migrantes, era necesario reflejar hasta cierto punto la proporción.

La estructura familiar me parecía importante ya que es en este ámbito donde el niño se socializa y se desenvuelve cotidianamente. En este punto se considera quiénes componen la familia que habita la vivienda, y según eso se las califica de: Familia Nuclear (Padres e hijos); Familia Extensa (Padres, hijos y otros parientes); Familia Incompleta (Ausencia de uno o ambos padres).

Si bien el porcentaje de familias incompletas era menor (12.2%), era importante incluir algunos de estos casos entre los entrevistados (4). Predominaron las familias nucleares (6) frente a las extensas (4).

La presencia de hermanos mayores ¿otorgaba mayor información al niño sobre el "mundo de afuera", y por tanto sobre la VP? era un motivo de preocupación o tensión en la familia? captaban y transmitían información al niño? Estas preguntas se hallaban a la base de la elección de este criterio. Se tomaron niños con hermanos mayores que vivieran en el hogar (8) y niños sin hermanos mayores, para comparar (6). Sin embargo, del primer grupo en realidad sólo 5 podrían ayudar a responder las preguntas

planteadas; los otros tres tienen muy poca diferencia de edad con el entrevistado (1 o 2 años).

La mayoría de los niños seleccionados entraba en el grupo mayoritario de familias de entre 5-10 miembros. Se tomó un caso de familia con menos de 5 miembros y dos con familias de más de 10 miembros.

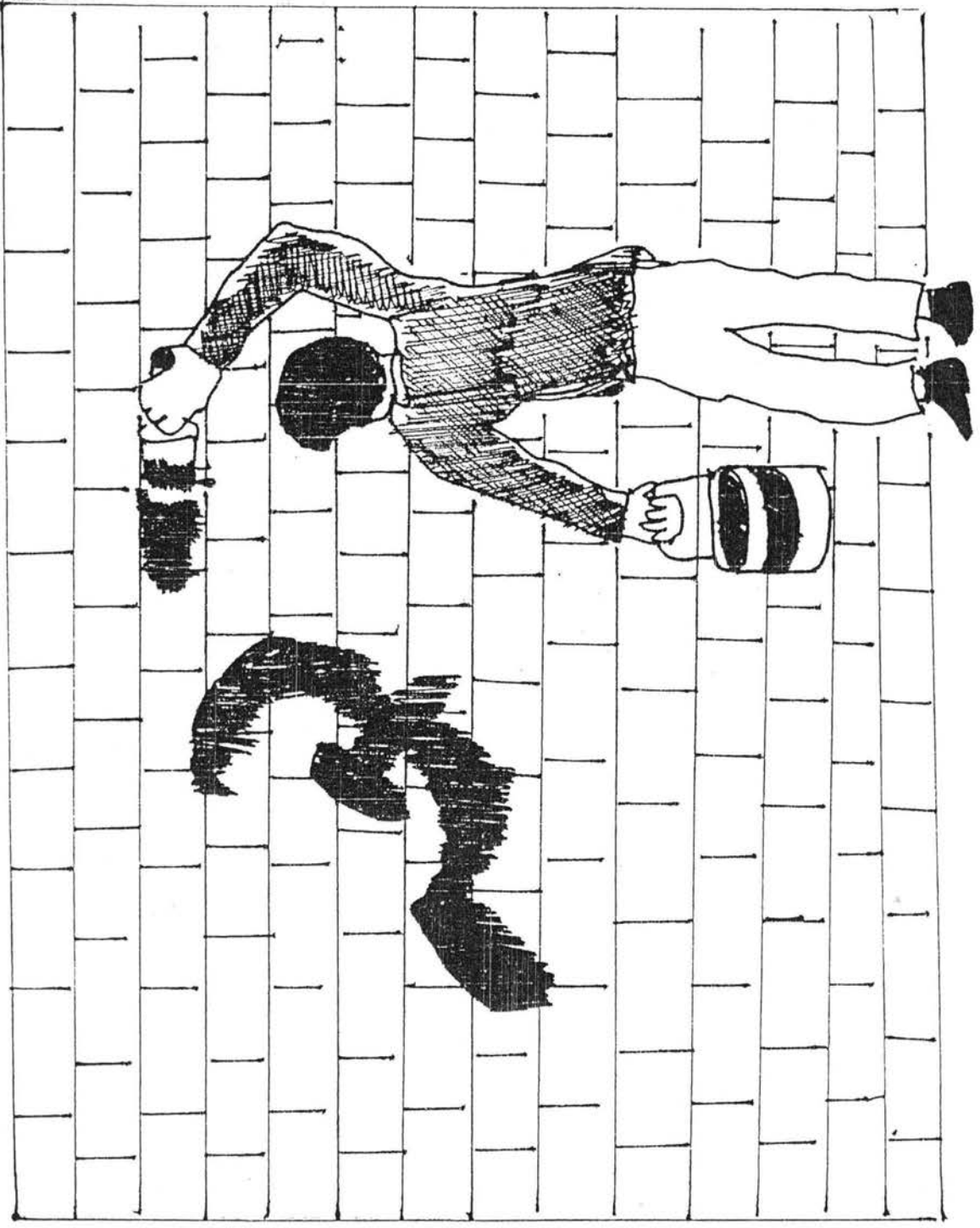
Los criterios 7 y 8 están ligados, pues se buscaba detectar la presencia de familias posiblemente desplazadas. Se ligaron con el criterio 2, puesto que coincidieron, como se explicó en ese punto.

En la selección los criterios se mezclaban, pues existía la posibilidad de múltiples combinaciones. Traté sin embargo de mantener ciertas proporciones y que un número similar de situaciones se presentara tanto en el grupo de niñas como de niños.

Un criterio adicional que se utilizó en algunos casos, dada la gran homogeneidad del grupo, fue la capacidad expresiva del niño. Así, se consultó a varias profesoras de primer año, sobre los niños con mayor facilidad para expresarse verbalmente; se confeccionó una lista de la cuál se fueron seleccionando de acuerdo a los criterios descritos. Esto iba orientado a una mejor comunicación con el niño, que si tenía facilidad para ello abreviaba el tiempo necesario para estimular la conversación.

Este criterio se usó en la mayoría de los casos, a excepción del primero, seleccionado al azar para probar la guía, y los tres casos de migrantes recientes que estaban ya determinados.

2. HISTORIAS SOBRE LAS LÁMINAS PRESENTADAS



1. Está pintando en las paredes, parece un terrorista, o uno de bandas ...quiere que todos vean este grupo (ese es su símbolo) ... (va a escribir) "Viva el Sendero Luminoso" "MRTA" ... en una pared de un colegio ... por Lima, en el colegio EEUU ... politécnico (por la Tupac)
(ader)

1. José está pintando la pared, está poniendo una señal ... en una casa ... otra casa de la calle ... de repente le han pagado
(carlos)

1. Va a pintar la pared ... es un terrorista ... va a poner algo del Perú, sobre su partido ... está en una calle, de noche, a eso de las 3,4 de la mañana, nadie lo ve, para que pinte ... publicidad
(David)

1. Una persona que también está vinculada con el terrorismo marca en las paredes el signo, el signo, de su creencia pues no? el hoz y el martillo ... En un muro, en una pared ... para llamar la atención, para tratar de infundir terror a las personas ... (va a escribir) "Viva Abimael Guzmán", "Libertad al MRTA"
(Charlie)

1. Un terrorista que pinta las paredes ... frases de Sendero ... viva el terrorismo, vivan las justas luchas de Sendero (escribe) para que tengan miedo.
(Enrique)

1. Está pintando la pared, este símbolo lo he visto en una casa de Lima, MRTA decía al costado ... seguro para que todo el mundo lo vean y tengan miedo ... en la casa de alguien o en un colegio...es un terrorista...parece que está apurado (va a escribir) una palabra, algo...MRTA, Unidos por el Perú
(Liliana)

1. Me parece que es un terrorista que está pintando la pared con el símbolo de, con su símbolo, con su símbolo del MRTA ...para dejar su...para dejar una señal que ellos están ahí ...puede escribir Muerte ... puede ser que viva ahí, puede ser que haya venido a pintar para que la gente le tenga miedo, porque yo creo que si es que viviría ahí los vecinos le avisarían o sino de repente les habrán amenazado que si hablan los matan, así.
(Medaly)

1. Es un terrorista que está escribiendo en las paredes, está escribiendo su signo de ellos ... y así mismo pintará otras paredes ... para que vean su señal, que ellos están por ahí cerca...(pintan) en una casa.
(Raquel)

1. El está pintando la pared...está poniendo el símbolo de esos de los MRTA ...para que la gente tenga miedo... en la calle ...puede ser un terrorista o pueda que o los terroristas lo hayan mandado a él para que lo haga, para que pinte.

(Rosa)

1. Bueno, es una persona que está pintando su pared. Me parece que está alegre pintando, y de lo que ha pintado ha formado mmmm... parece un animal, un ave.

(stephany)

1. Es uno que, como le dije, la hoz y el martillo, uno que está pintando (un terrorista) creo ...en un colegio... (pinta) para que la gente cuando vean lo lean ...

(miguel)

1. Una persona, un terrorista, un cabecilla también que está pintando las paredes de signos del terrorismo, en la calle ...está poniendo el signo del terrorismo ...(va a escribir) ehh, "abajo", "abajo Fujimori", puede ser, No a la democracia ... en la calle ... en un parque, así ... para que otras personas lo lean, como medio de comunicación, no? ... para que hagan eso, o para que sigan lo que dice

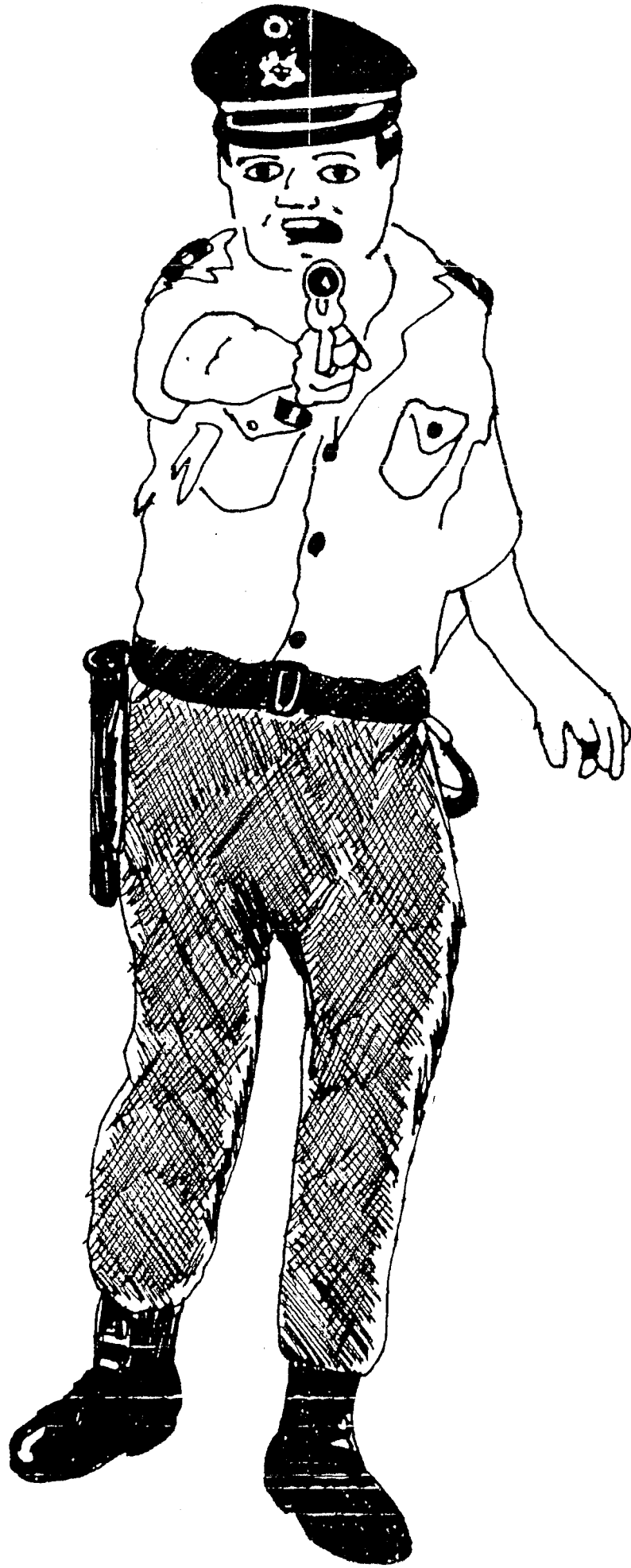
(susana)

1. Este es el terrorismo, porque una persona cuando pinta, pinta así pues no, pero él está haciendo varias formas de dibujos, como matanza, así,... sí porque cuando uno pinta, pinta así no? y también pues tiene varios dibujos... (va a escribir) "viva el terrorismo", "viva el terrorismo" y "vivan los que dirigen el terrorismo", algo así... y sus dibujos varias formas tenía, que puedan, que puedan... se puedan crear para que o sea la gente mire y digan son terroristas ... en la pared de un colegio ... más que nada en el colegio San Martín, ahí paran pintando "Viva el..." enfrente de ese colegio

(isabel)

1. Pintando en la pared un signo de los terroristas, el que está pintando es un joven, puede ser que lo hayan obligado, o le hayan amenazado para que lo haga... para que la gente tenga temor...es una casa, en Lima

(Carmen)



LAMINA 2

2. Es un policía que está, va a disparar a alguien que se está corriendo; le estaba diciendo "alto, alto" y no quiere parar, por eso va a dispararle ... ha robado, o ... es el que ha pintado la pared ... se detiene... (el policía) lo lleva preso, lo llevan a la delegación para que lo metan preso ... 7 años (ader)

2. Es una persona que está disparando ... de repente a algún asaltante, o delincuente ... es (un) policía (estaba cuidando) algún edificio ...de repente lo agarra ... o lo pagan pa' que lo suelte (carlos)

2. Es un policía, está agarrando el arma y le está apuntando al terrorista, pa que no pinte las paredes (se lo va a llevar) a la cárcel ... a él creo que le ponen cadena perpetua (David)

2. Un policía trata de hacer la ley, pero no con medios comunicativos, sino con su arma, pero él usa eso porque la gente no le hace caso, no entiende, entonces tiene que hacerle comprender por maneras duras y hay casos en que a los policías se les pasa la mano y disparan a las personas ...(le está apuntando) supongamos a un chofer de un micro ... porque le pide que se baje y además el chofer no tiene su permiso para conducir, su breveté, no tiene documentos ... no le hace caso, entonces él saca su arma y lo hace bajar (ahí sí baja) Sí (Charlie)

2. Es un policía, está disparando ... A alguien que se ha escapado, ha hecho algo malo...un terrorista ... no le da ... se escapa. (Enrique)

2. Un policía va a disparar a alguien, un delincuente o un terrorista, un ladrón...no debemos atentar contra la vida de otros, deberían dar castigo moral...se parece al terrorismo porque también está tratando de matar. No es la mejor forma de hacer un castigo. (Liliana)

2. Es un policía ... puede ser que esté...puede ser que sea un senderista que se haya puesto el uniforme y trate de matar a una persona, puede ser que el policía esté capturando a un delincuente o un senderista, por eso es que lo apunta con el arma (lo llega a capturar) Sí. (Medaly)

2. Un policía que está o va a disparar a una persona que haya hecho un daño ... podría haber asaltado un banco y el policía

le está apuntando para dispararle ... no le da creo
(Raquel)

2. Ese es el policía, está con su pistola ... quiere disparar a una persona ... ha cometido algo, de repente, ha robado, porque algunos policías cuando a una persona lo están robando lo disparan ... No, no le da creo, a otro sitio lo da, despues lo agarra, a veces los que roban se tropiezan, se caen, ahí lo agarran, ahí otro policía va detrás de él y lo agarran (lo llevan) a la comisaría, ahí lo meten.
(Rosa)

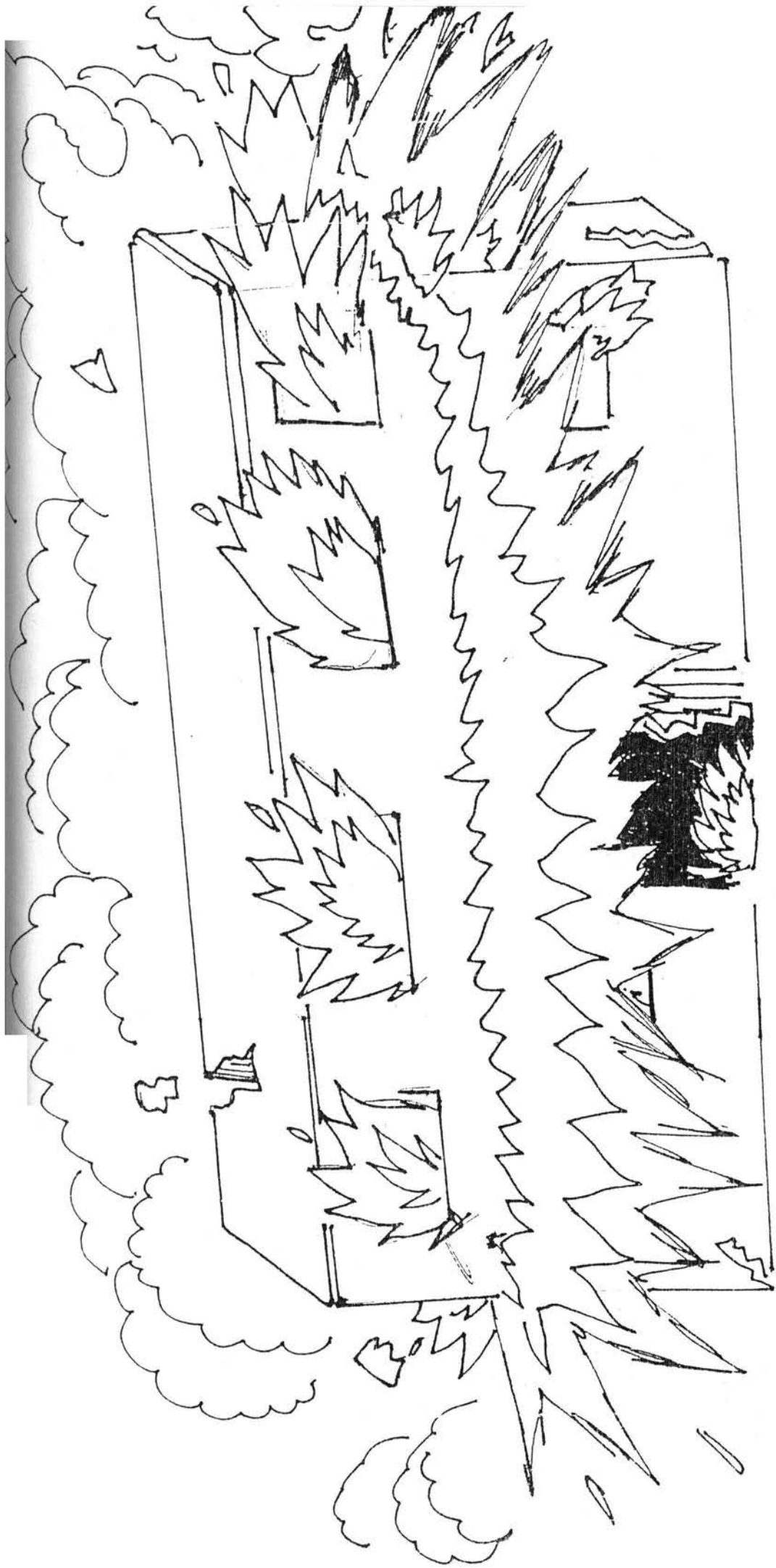
2. Es un policía que está amargo creo y quiere disparar a una persona ... bueno, un ratero ... me parece que sí (le dispara) ... por mala suerte no le da
(stephany)

2. Es un policía que va a disparar a...está diciendo alto y le dispara a un ladrón puede ser, a un ladrón... (no se ha detenido)... (le dispara) de repente porque acá no aparece él ... le da ... lo chapa y se lo lleva...
(miguel)

2. Un policía que va a disparar puede ser a un terrorista, a un delincuente que está haciendo algo... no (le dispara), o estará asustando no?, para que, para que se detenga así... (se escapa)
(susana)

2. Un policía queriendo matar a otra persona, apuntándole ... seguro por, por la, la persona estaría robando o como se llama, a otras personas... (el policía) la ha encontrado quisiéndole matar ... (no le dispara)... le está apuntando nomás con la pistola, o sea asustándole (para agarrarlo)... (lo agarra) pero si de repente está en pandilla no creo que lo agarre, porque varios grupos son bien peligrosos pero si está de uno, uno o dos, claro, sí lo puede agarrar ... se lo llevaría a la cárcel, a la policía, a donde está allá... en Libertad tambien he visto la comisaría, lo llevaría allí
(isabel)

2. Policía que está apuntando con arma a las personas... o los delincuentes... porque habrán cometido una cosa mala ... se los va a llevar a la carcel.
(carmen)



LAMINA 3

3. Han metido bomba a una casa y acá está el terrorista corriendo (la casa) de un señor que está en contra de ellos, que salió por la tv denunciándolos, por eso lo han matado (él estaba dentro de la casa) con su familia ... se escapa (ader)

3. Es una casa ... de alguna persona, de ahí sale una persona disparando al aire ... la están destruyendo y él se escapa ... de repente otra persona ha empezado pa' que se salga, pa' que se escape ... de repente querían matarle y él se escapó ... de repente habrán encontrado, están refugiándose sus enemigos (atacan la casa) está enmascarado ... el ejército, no sé, el terrorismo, cualquiera (carlos)

3. Una explosión...se está incendiando la casa ... es una comisaría...se está escapando el terrorista ... han puesto una bomba, el terrorista que se está escapando ... ahí deben tener a sus amigos (para liberarlos) (David)

3. Una persona que está vinculada con el MRTA va a vengarse a la casa de un diputado o de un alcalde de una comunidad, dentro (sic) mata a sus hijos, sale afuera el alcalde, lo mata y hace volar la casa, luego huye y desaparece (nadie lo detiene) porque en ese momento era noche, todos estaban por descansar. Al siguiente día encuentran muertos al alcalde, tratan de investigar, pero no llegan a nada. (Charlie)

3. Están quemando un edificio ... un terrorista...o un ladrón (es) algo importante, como los edificios de Tarata ... un banco, una casa no creo que vuelen, no alienta a nadie o una comunidad también le van a tener más miedo ... está huyendo y nadie lo persigue ... lo ha hecho sin que nadie sepa. (Enrique)

3. Ha volado una casa ... un terrorista (la casa) Debe ser de alguien que odia...podrían arreglarlo con palabras (Liliana)

3. Es un incendio, puede ser que haya sido una bomba o un cochebomba que haya entrado, p.ej. este terrorista puede ser que haya metido un cochebomba y haya explotado ... un edificio ... un banco ... de repente han querido raptar o robar, robar, primero,...para eso estaba la gente que estaba dentro del banco con el arma y ...habrán quitado todo el dinero o los habrán matado y ... o quizá les hayan tirado una granada, o algo que haya provocado la explosión, o el incendio (Medaly)

3. Un terrorista que dentran y que bombardean una, una casa ... de una familia, la familia seguro adentro está (los matan) porque... o unos dentran así para que el gobierno ataque más a ellos, para que secuestren personas para que se unan a ellos ... (el terrorista) se escapan
(Raquel)

3. Los terroristas siempre van así con su capucha ... los terroristas a veces están normal y entran a esta casa, y despues ya, puede ser en una tienda o así, disimulado lo pone por ahí el coche bomba, y despues se sale, despues revienta... Una casa ... una tienda o un banco creo que es ... como no pueden conseguir sacar la plata que hay, este, lo vuelan pue ... ellos son muy astutos, se escapan rápido, no le puede atrapar,... puede atrapar a uno, así nomás
(Rosa)

3. Me parece que es una casa y observo que ahí hay un ratero que la ha incendiado no? ha producido el fuego y se está escapando, tiene una pistola en la mano y para que no lo reconozcan se ha puesto una máscara de color negro, está escapando ... para, destruir esa casa, de repente es enemigo de las personas que viven ahí, las ha querido este, matar no? y su única solución de repente ha sido incendiando la casa.
(stephany)

3. Una casa que se está incendiando... hay un ratero que está corriendo porque ha prendido la casa y se va ... porque ha querido robar ... quería matar seguro a gente... (la casa) de una familia... se escapa y se incendia la casa (no lo atrapan) está que se corre solo, nadie lo está persiguiendo... seguro (la familia estaba adentro), porque no hay nadie que esté gritando, ni que esté afuera
(miguel)

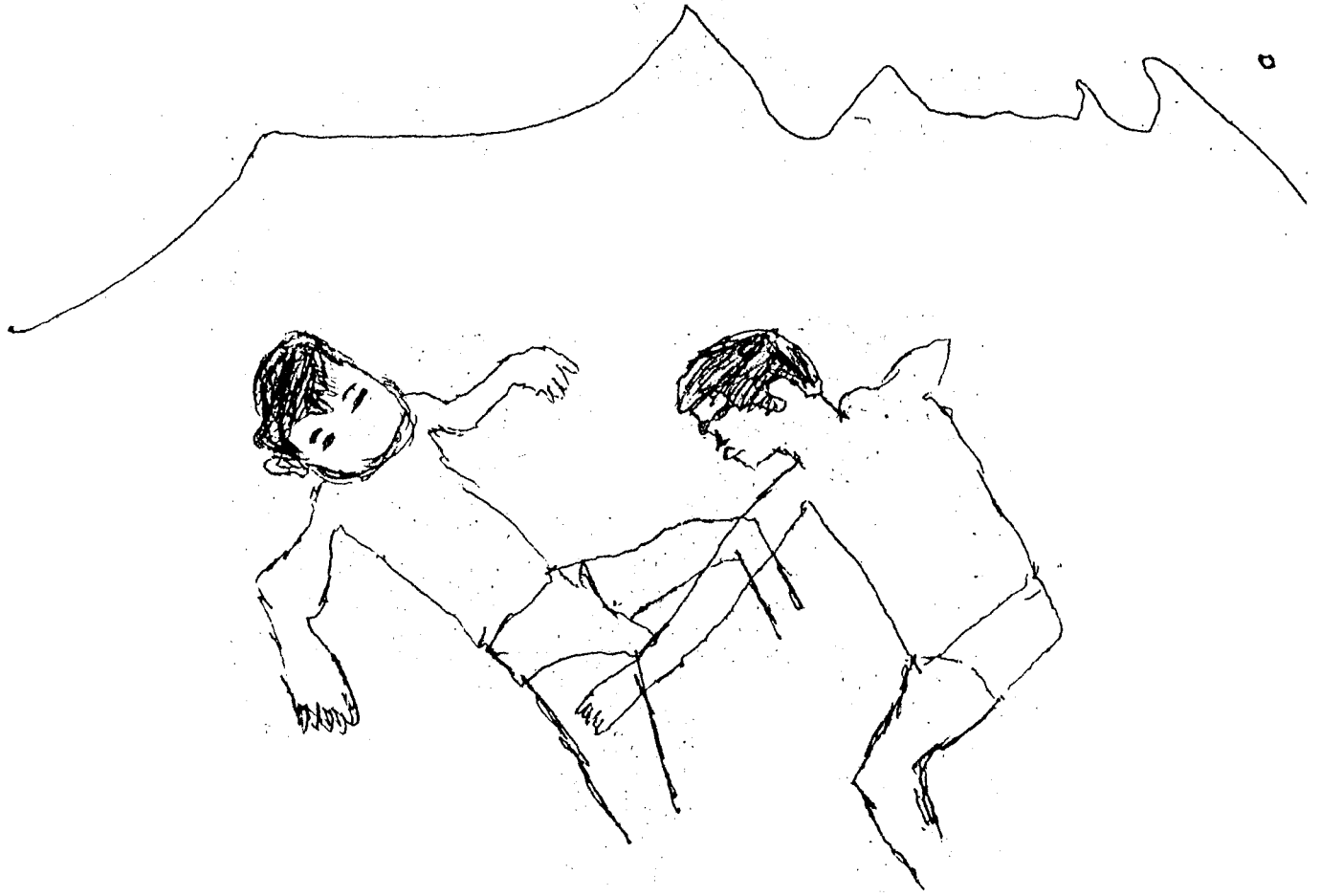
3. Hay una casa que un terrorista ha quemado, ha volado, en la casa deben haber personas ... y él sin saber, se va, piensa que haciendo esto está haciendo un bien, ... tapada su cara (no sabe que está gente adentro) ... será que una persona le tiene rencor o le ha demandado ... (piensa que está haciendo un bien) para que advierta no?, para que se vayan con ellos, está advirtiéndole que si no hacen eso puede ocasionar lo mismo ... (no lo capturan)
(susana)

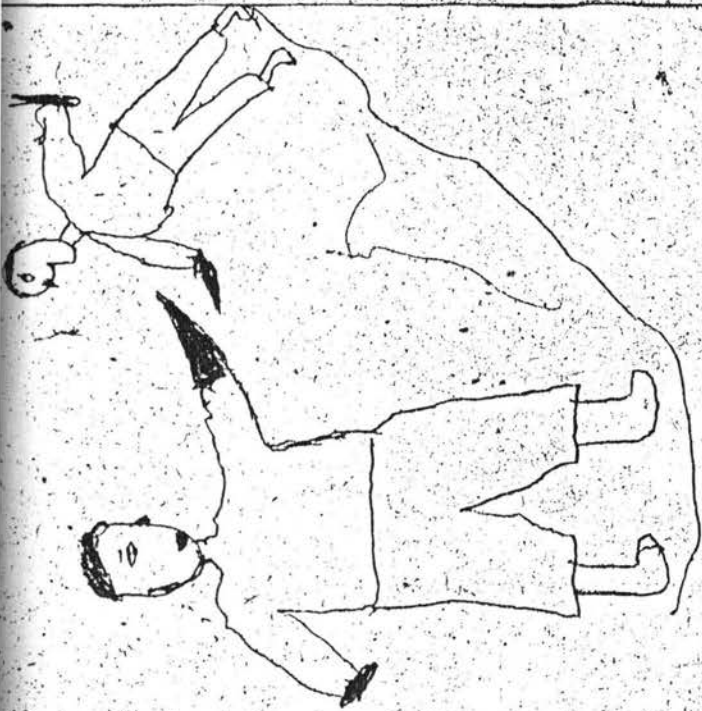
3. Cuando el terrorismo hace explotar alguna, una casa, o sea incendia y ahí mueren muchas personas también, niños, jóvenes, hijos ... que sea (la casa) de un, de uno de los, como se llama, del congreso, que sea, pongamos que sea uno de, o sea mata uno de los congresistas su familia y el presidente ve eso ... seguro están contra él, por su voluntad porque también ...ven que gana mucha plata, tiene casa de lujo y ellos pues por eso lo quieren matar ... ellos no tienen eso... (se ha escapado) corriendo... se escapa
(isabel)

3. Un señor que está con su cara cubierta y con un arma y parece que han puesto un cochebomba y la casa ha explotado... (es) de una persona que tiene bastante dinero (por eso le han puesto la bomba) ...Puede ser que haya estado (adentro).
(carmen)

3. DIBUJOS SOBRE LA VIOLENCIA

LA VIOLENCIA





des Muchachos de pelam en medio de la Calle.

14

La Violencia



un hombre agredido lo
viene a ver persona

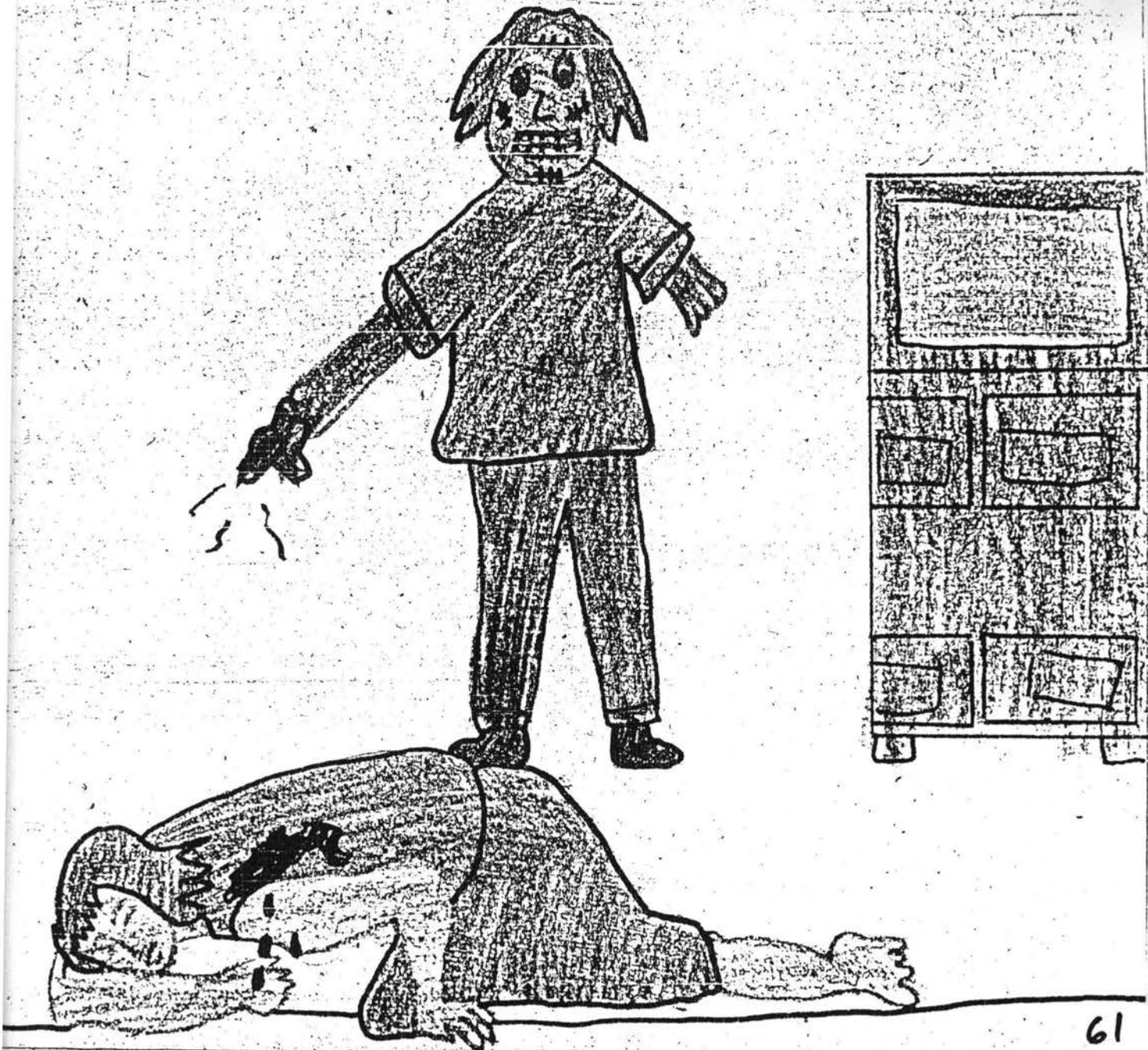
un hombre
producto de la
violencia

26

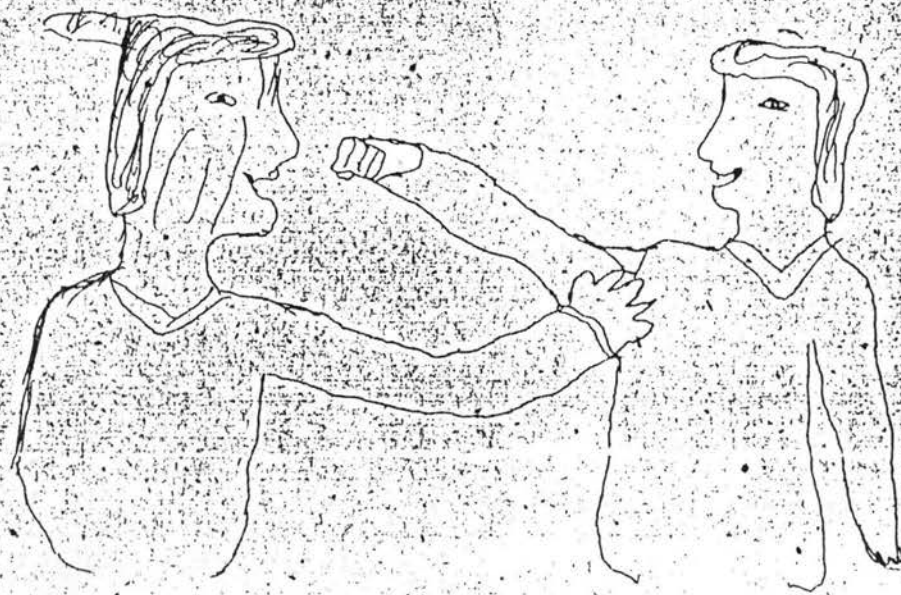
LA VIOLENCIA - -

Penaranda +beth

B. # 25

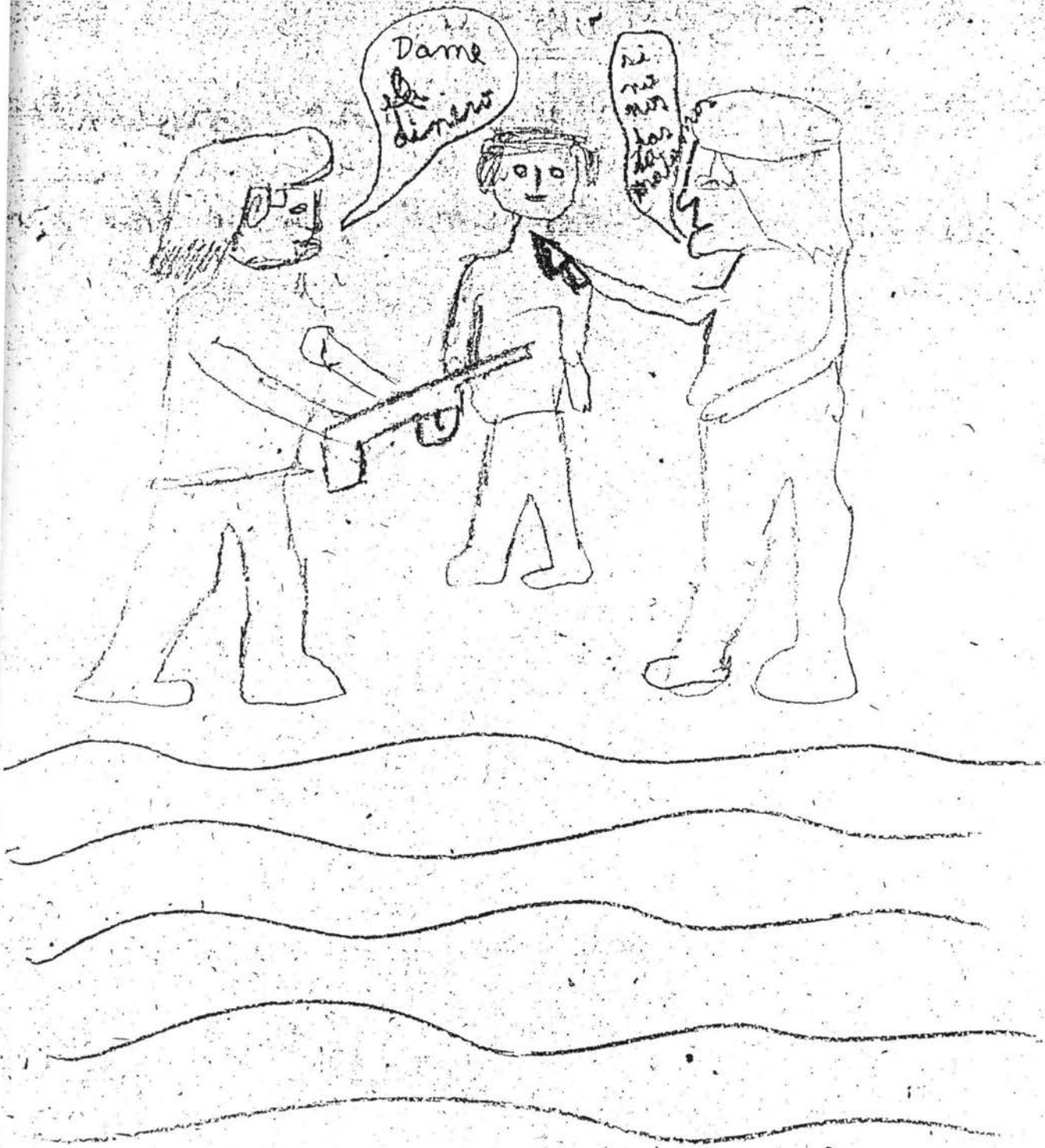


61



15

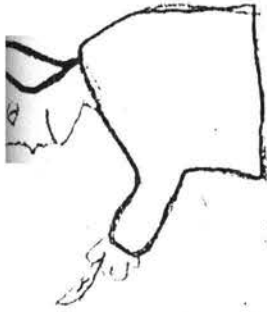
LA VIOLENCIA



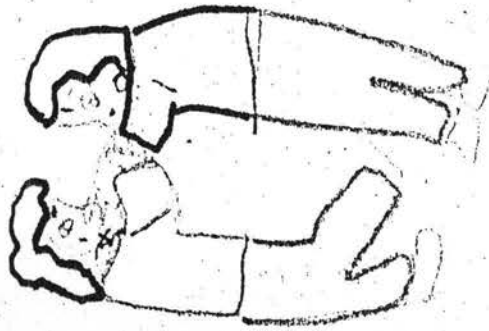


NO

Tampoco debemos
llegar a pelearse con cuchillo
por que es muy feo alguno puede
llegar a herirse.

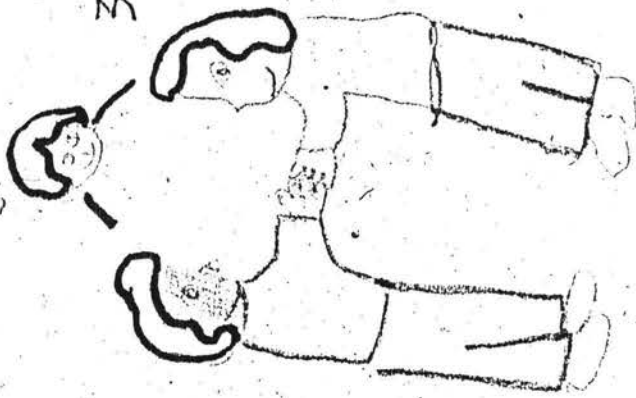


NO



Nada resolvem peleandose
Siempre como amigos.

SI



no es mejor
mallo que empujar
a los golpes



SI

Todas podemos

Jugar juntas
mi siendo malo
con otras



5



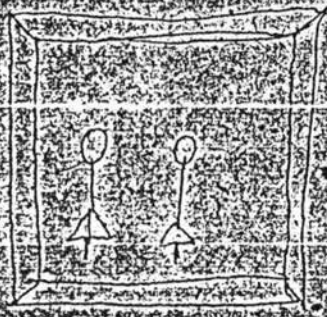
NO

Tampoco de bemo
llegar afeegar con
piedras

4



SI

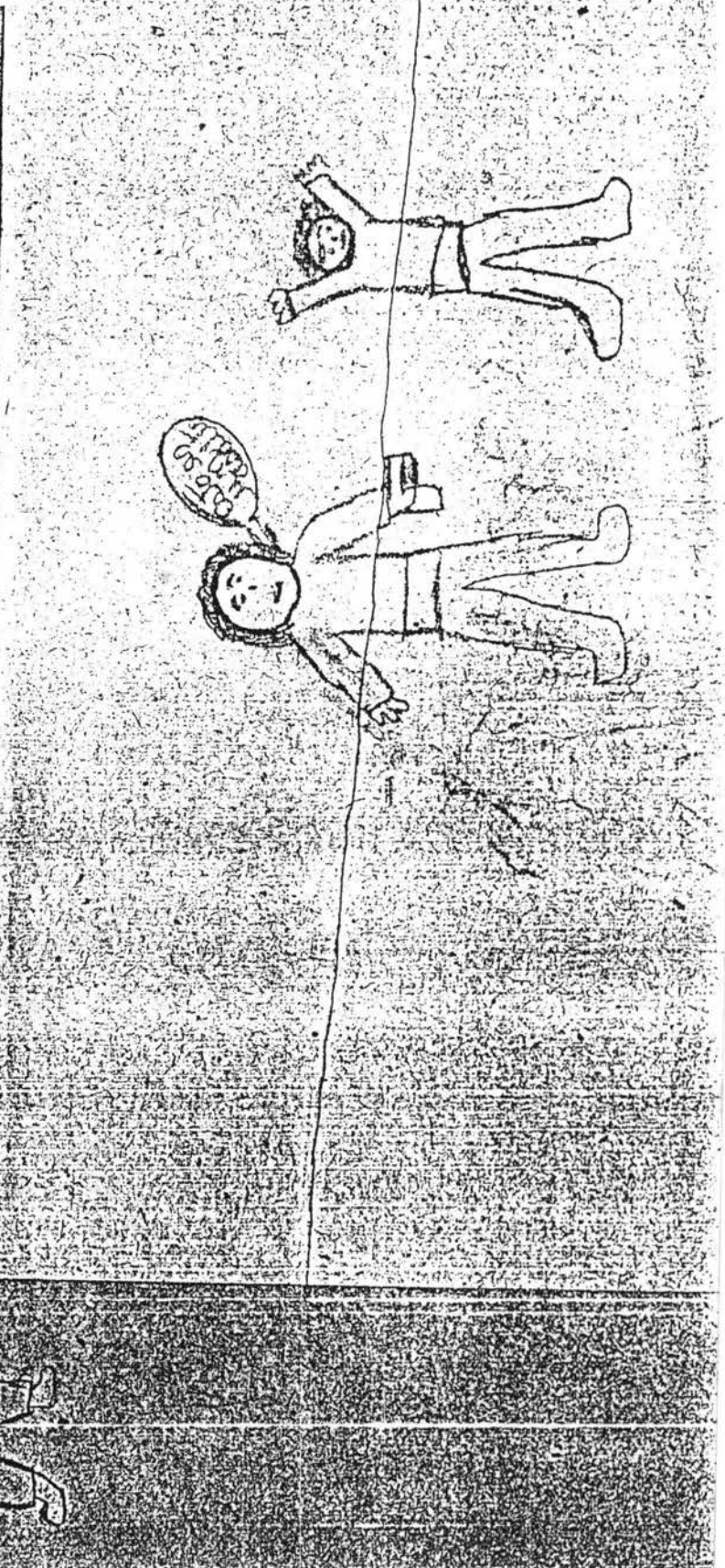
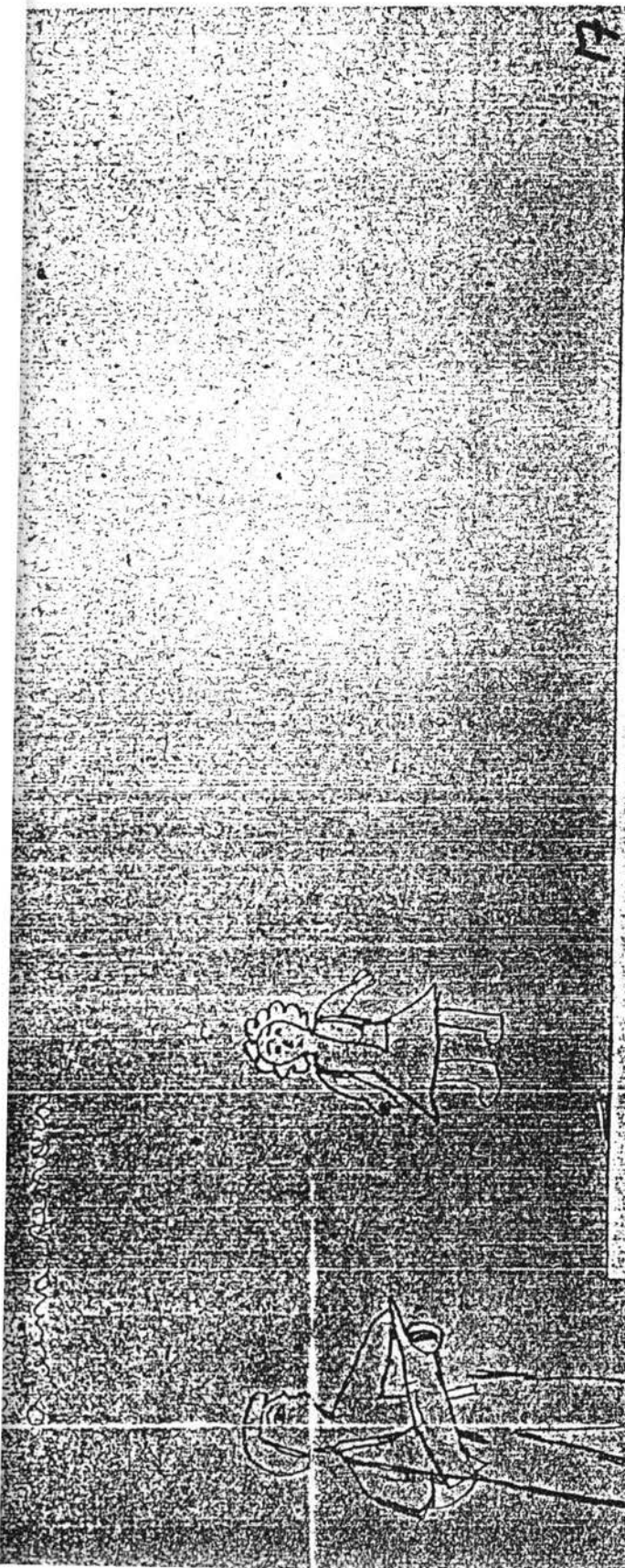


un dibujo de un hombre malo
que mata a las plantas

7

La violencia.

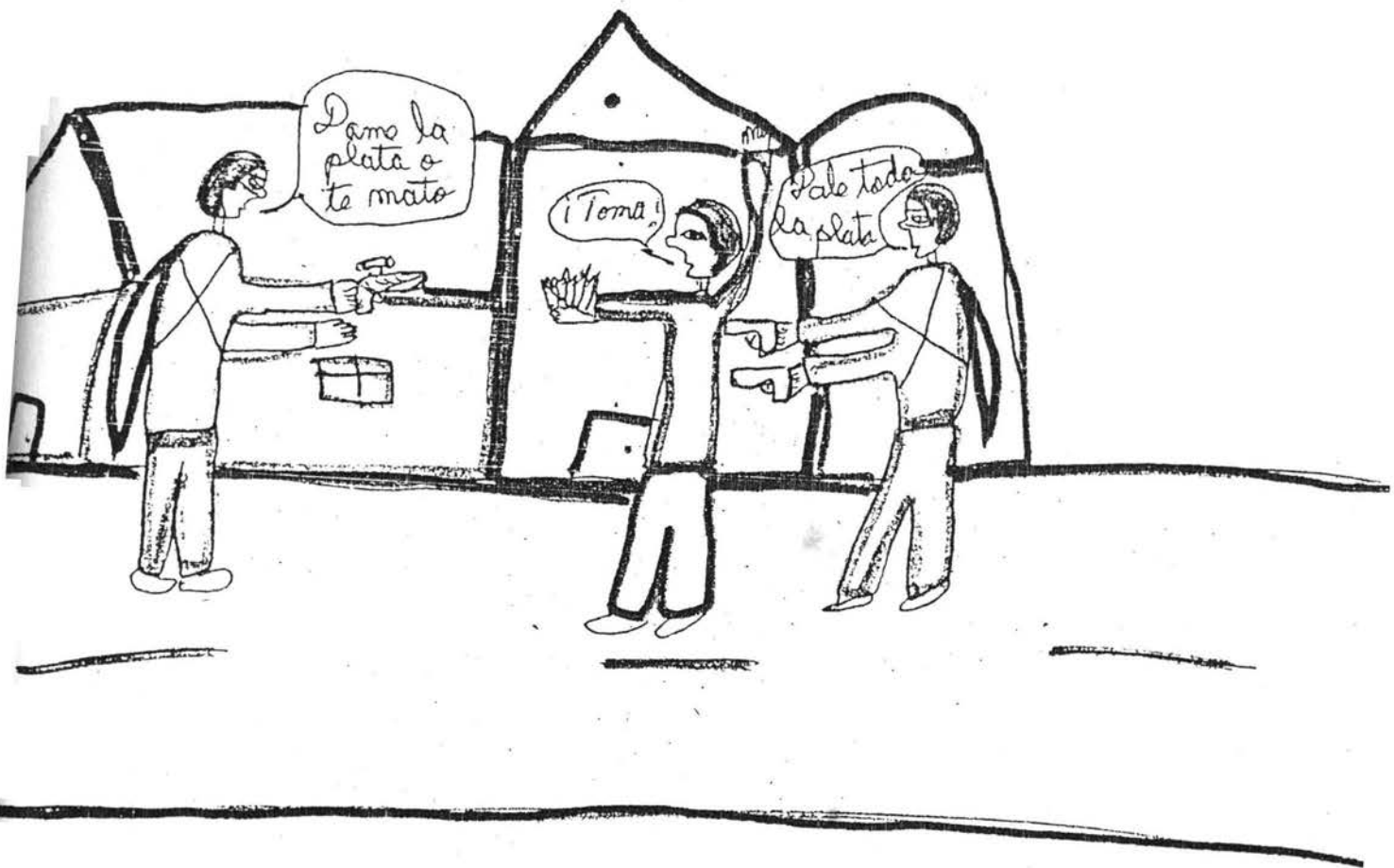




17

La violencia

Daniel Santos Toronado A.
1er "A"



- Giselle Santos Villaveal

B
- 1

La violencia

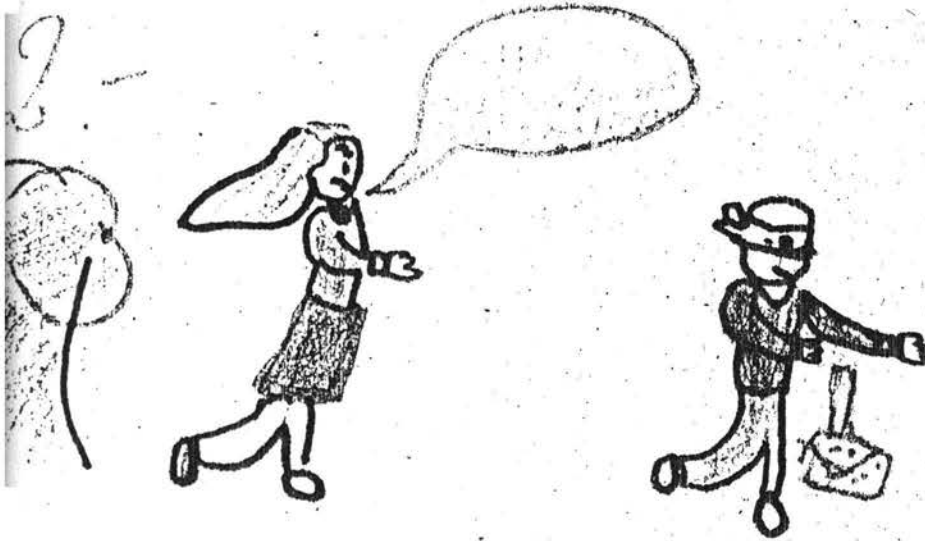
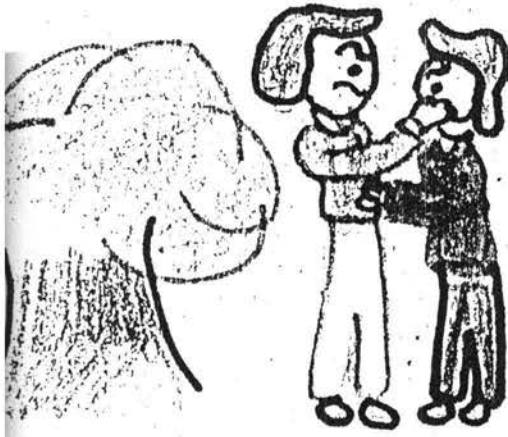


La violencia es algo que no debe pasar en nuestra comunidad

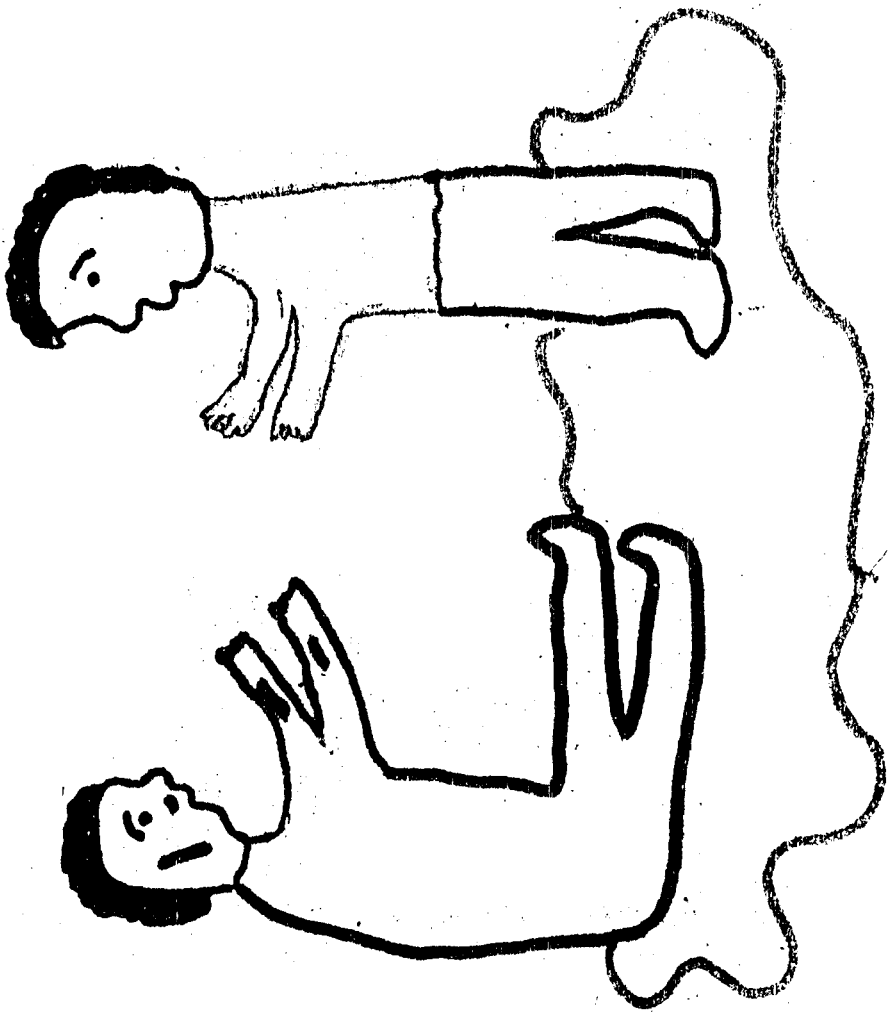
Nombre y Apellido : Vanessa Milagros Rojas Salazar

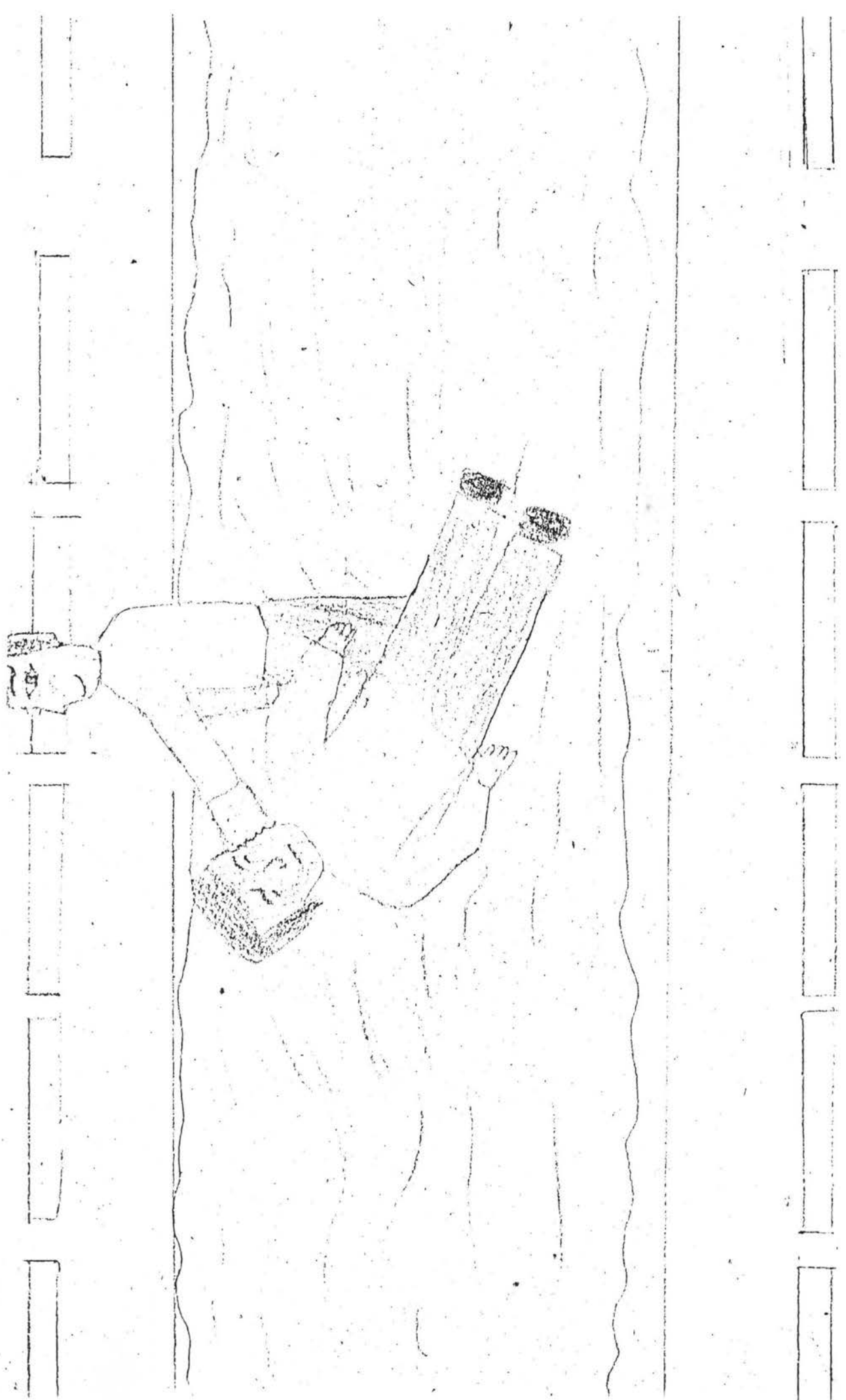
La Violencia

1. - "AQUÍ SE ESTÁN
TIRANDO PUÑETES"
Es un acto de violencia.

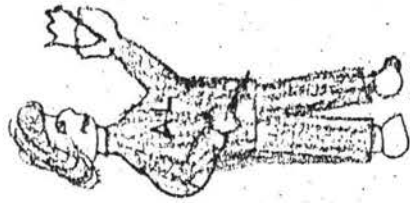
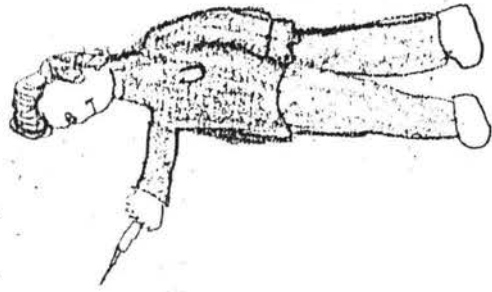
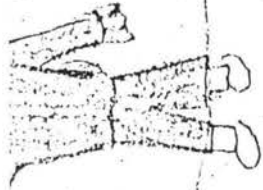








En la semana pasada

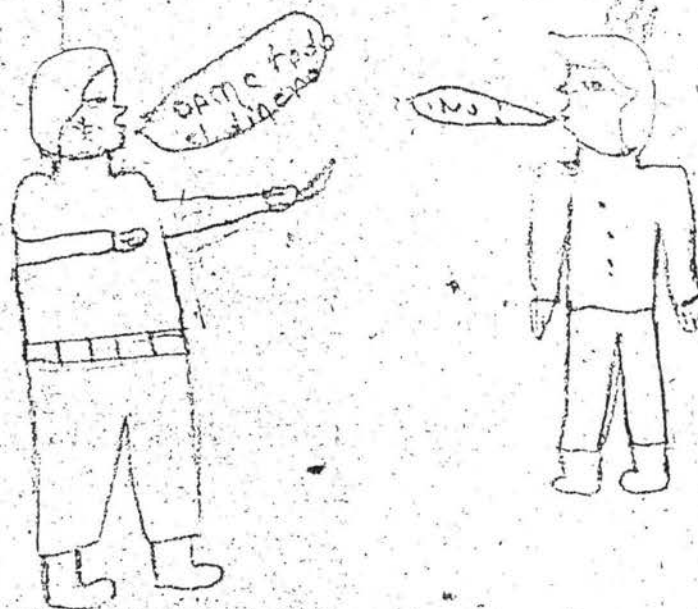
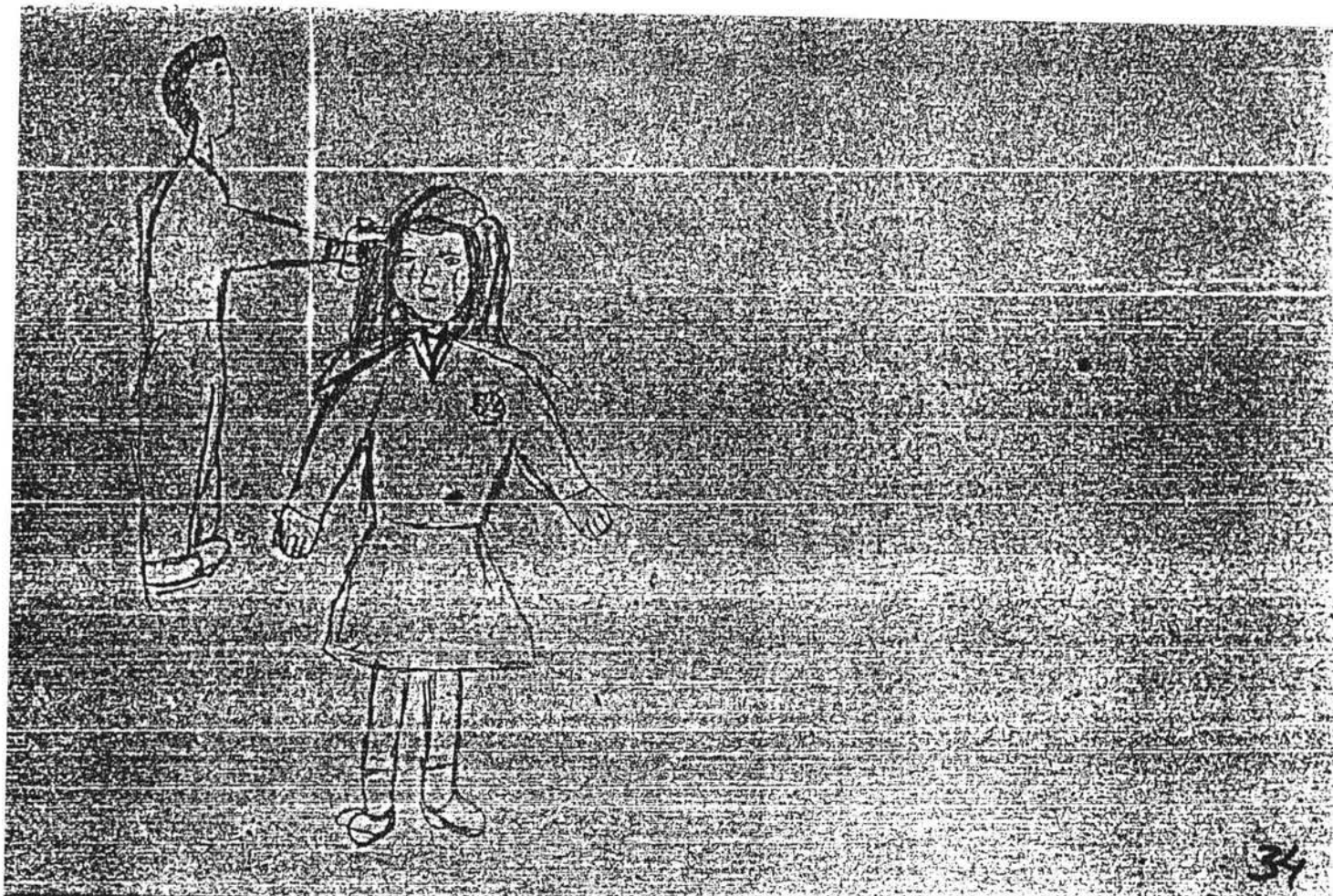


Se pelean
con
cuchillos



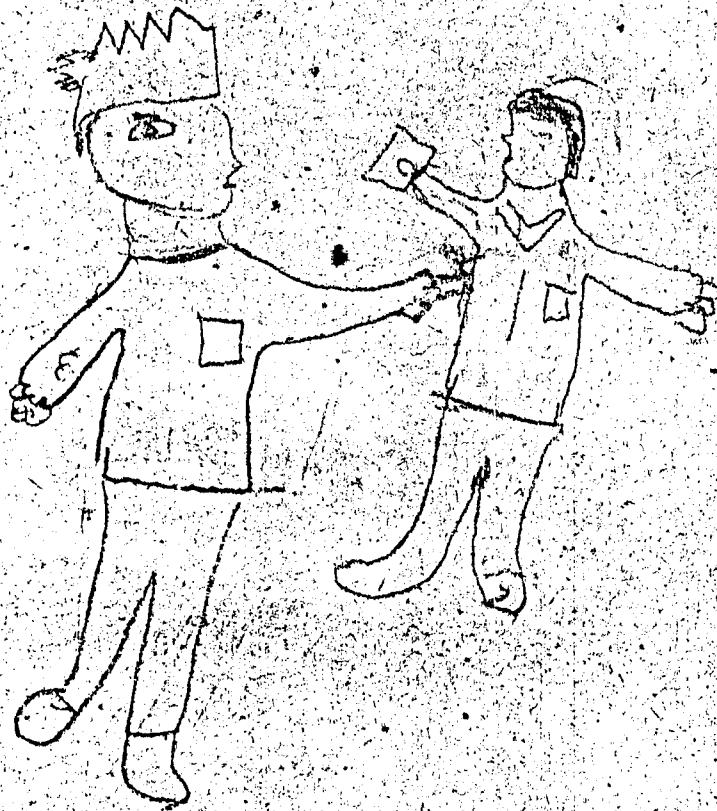
Una persona
muerta

Falsas entre pedullas
a cuchilleros y piedras.

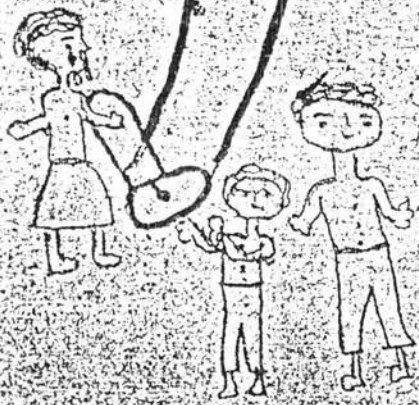
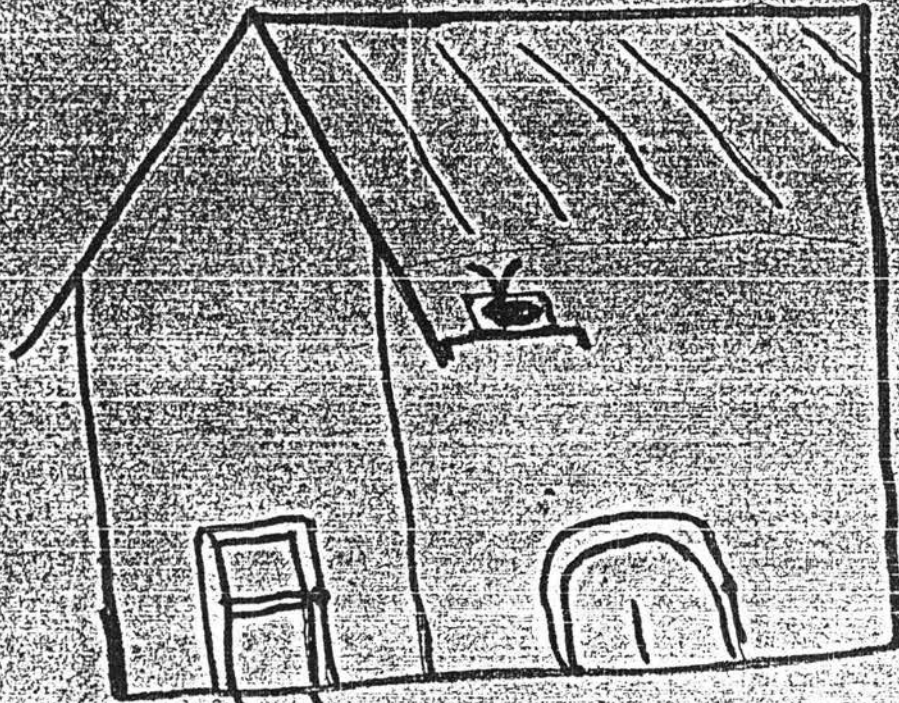


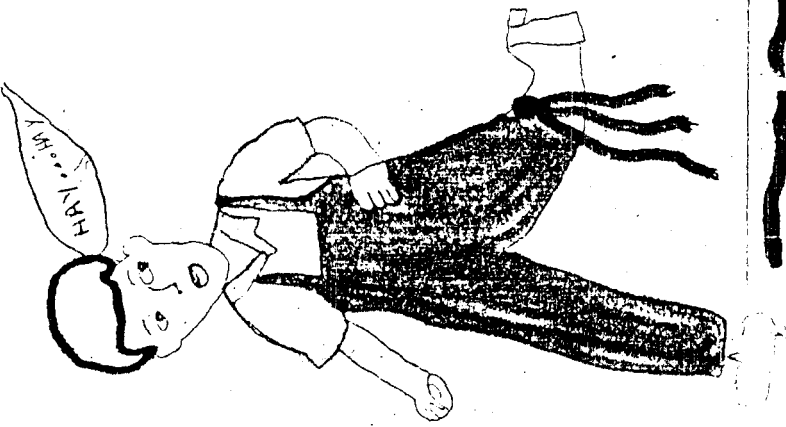
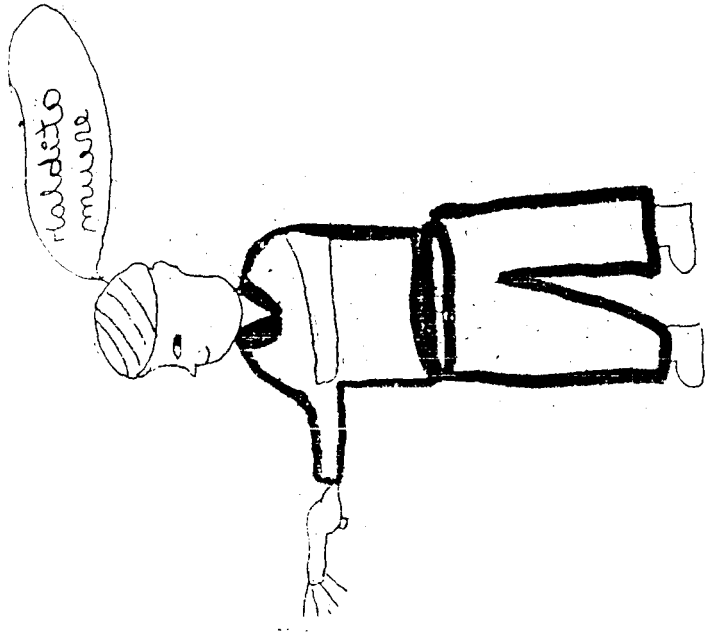


Está roubando o um dinhe



La familia





La Violencia



Este hombre que vemos con la pistola es muy vengativo porque el otro amigo un día le quiso pegar, ahora este hombre lo quiere disparar.

Así vemos la violencia.

Nombre

Altagracia U. Ugo

La Violencia

1o



Vaya a dormir
sino te voy a castigar

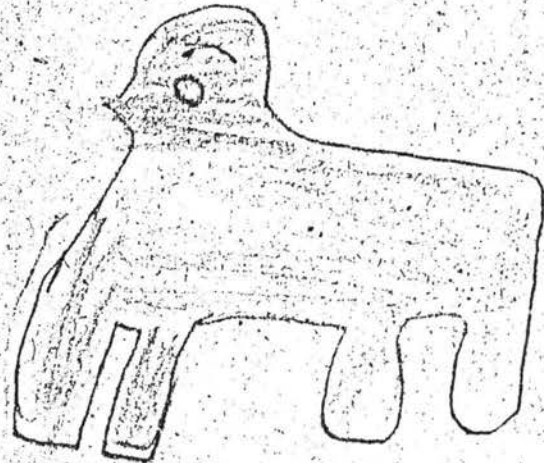


No me molestes
bruja

2o



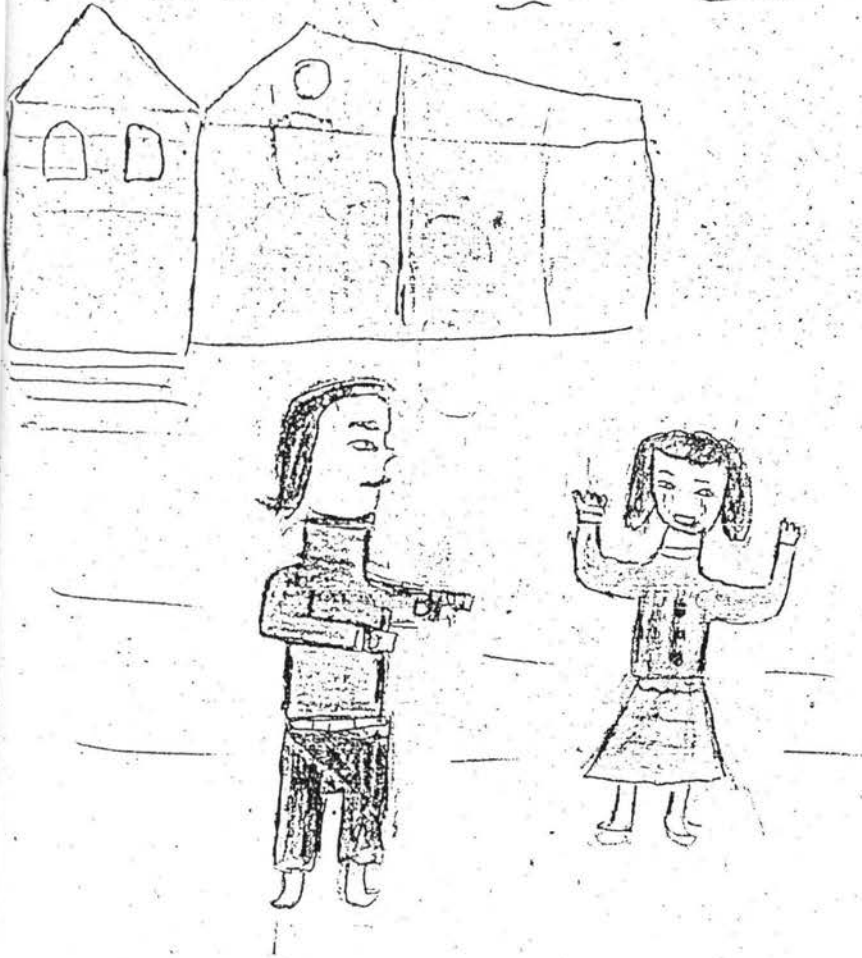
Estefani vaya
al parque en
sino te voy a pegar



Nombre: Gina Zavallos Huamán

Grado: 7^o 2^a

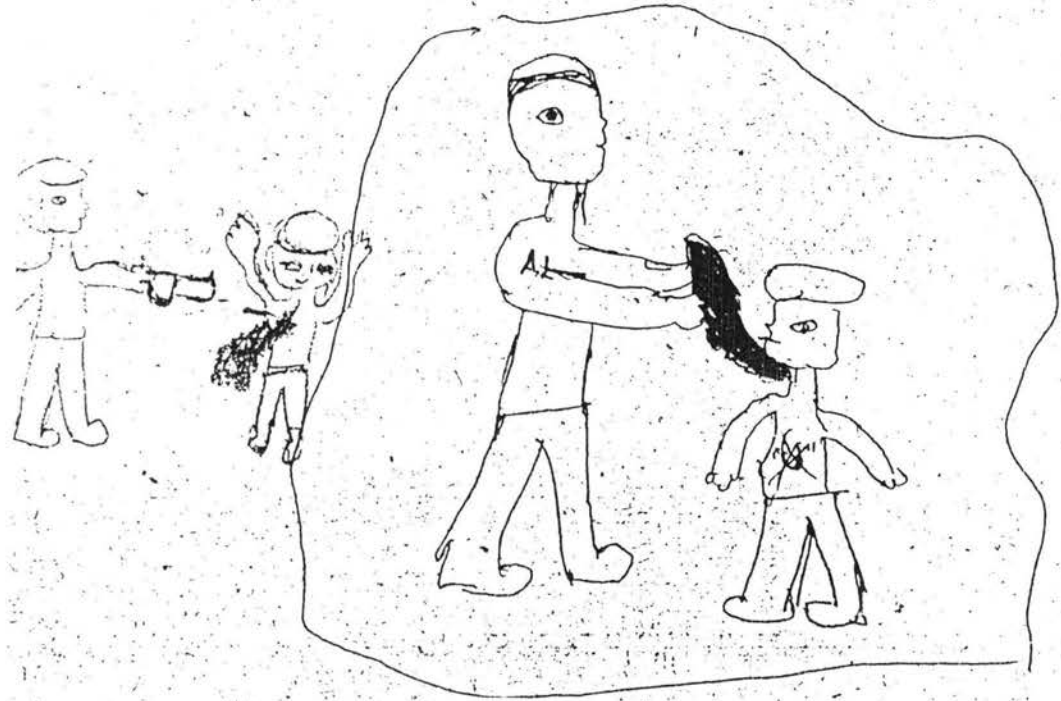
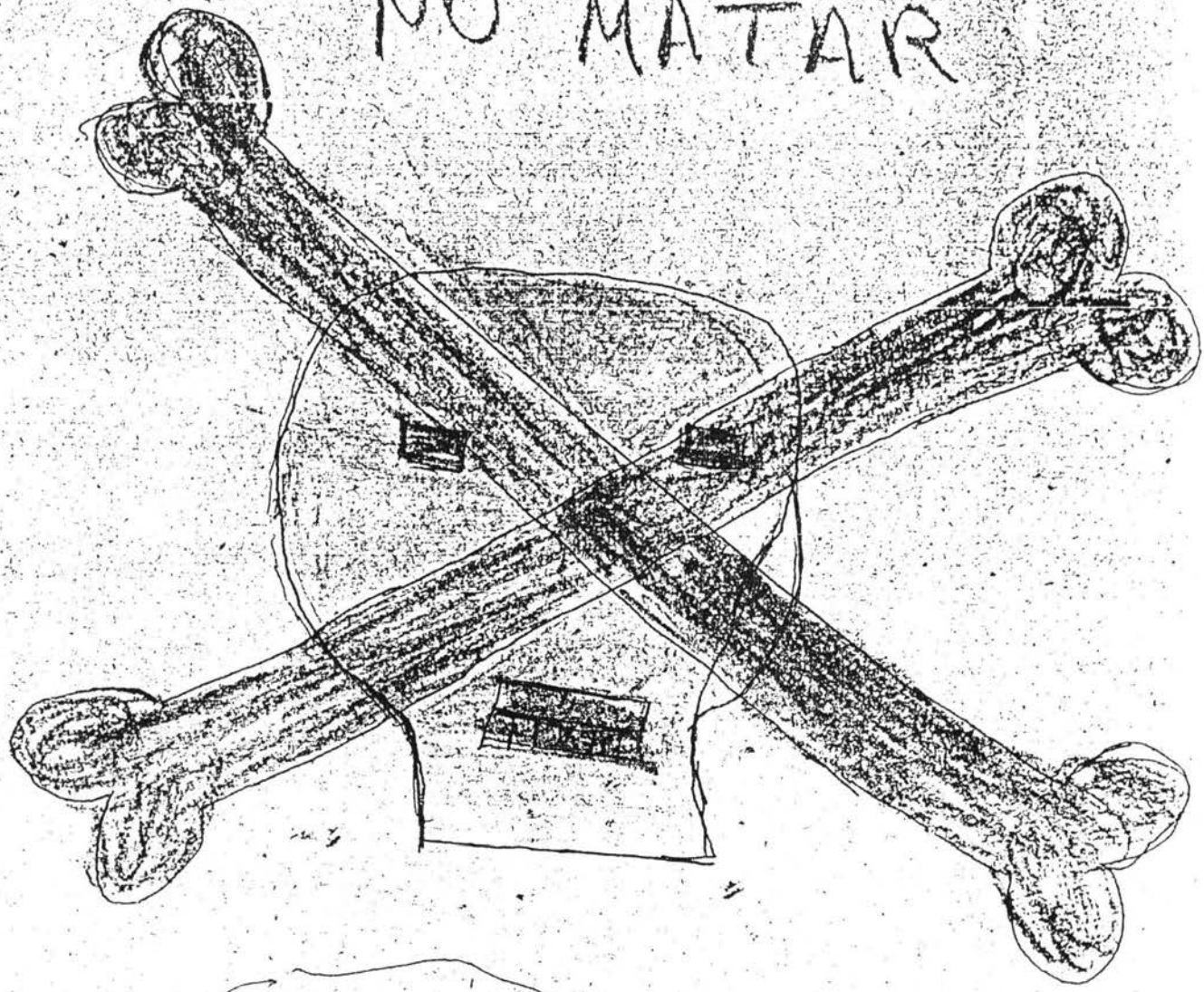
La Violencia



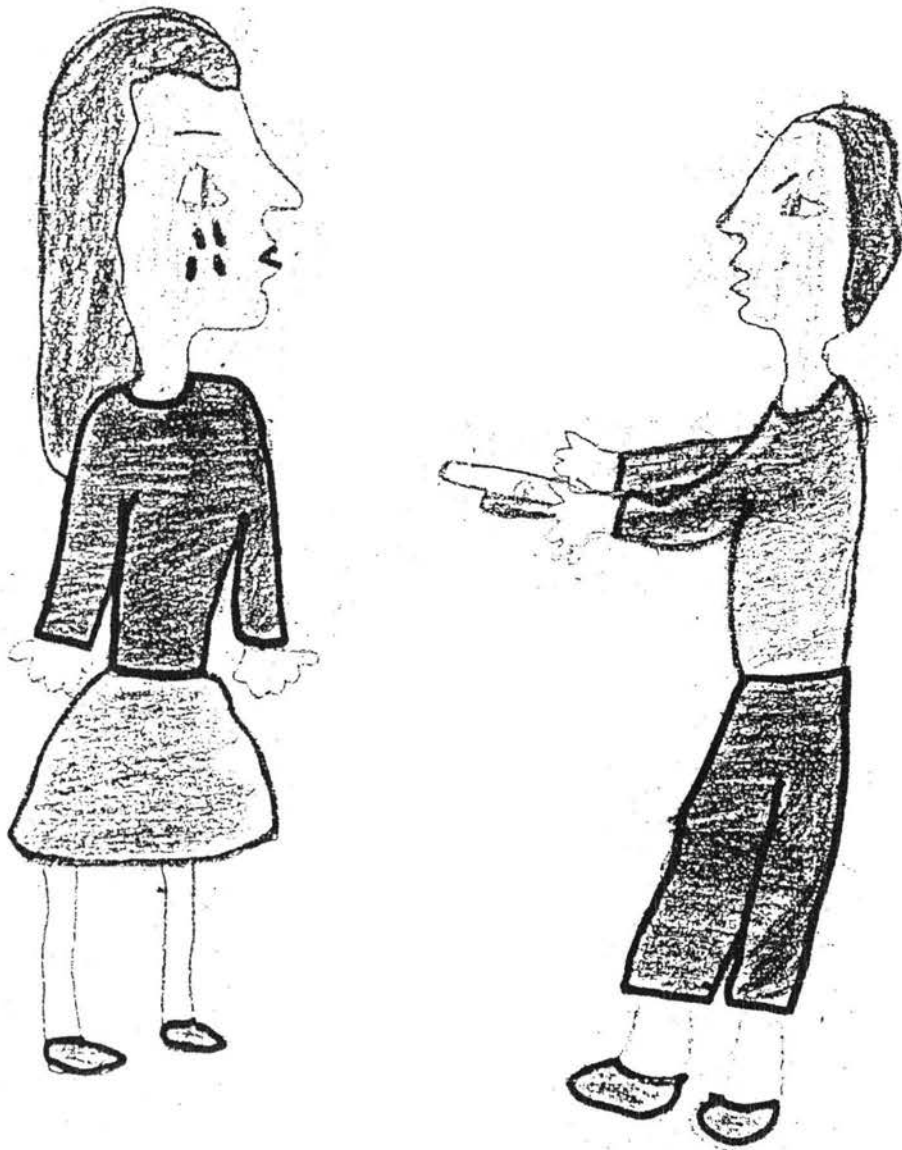
En este dibujo representa la violencia el ladrón le está robando su plata a la señora le amenaza con la pistola

Luis E. Cernaque

NO MATAR

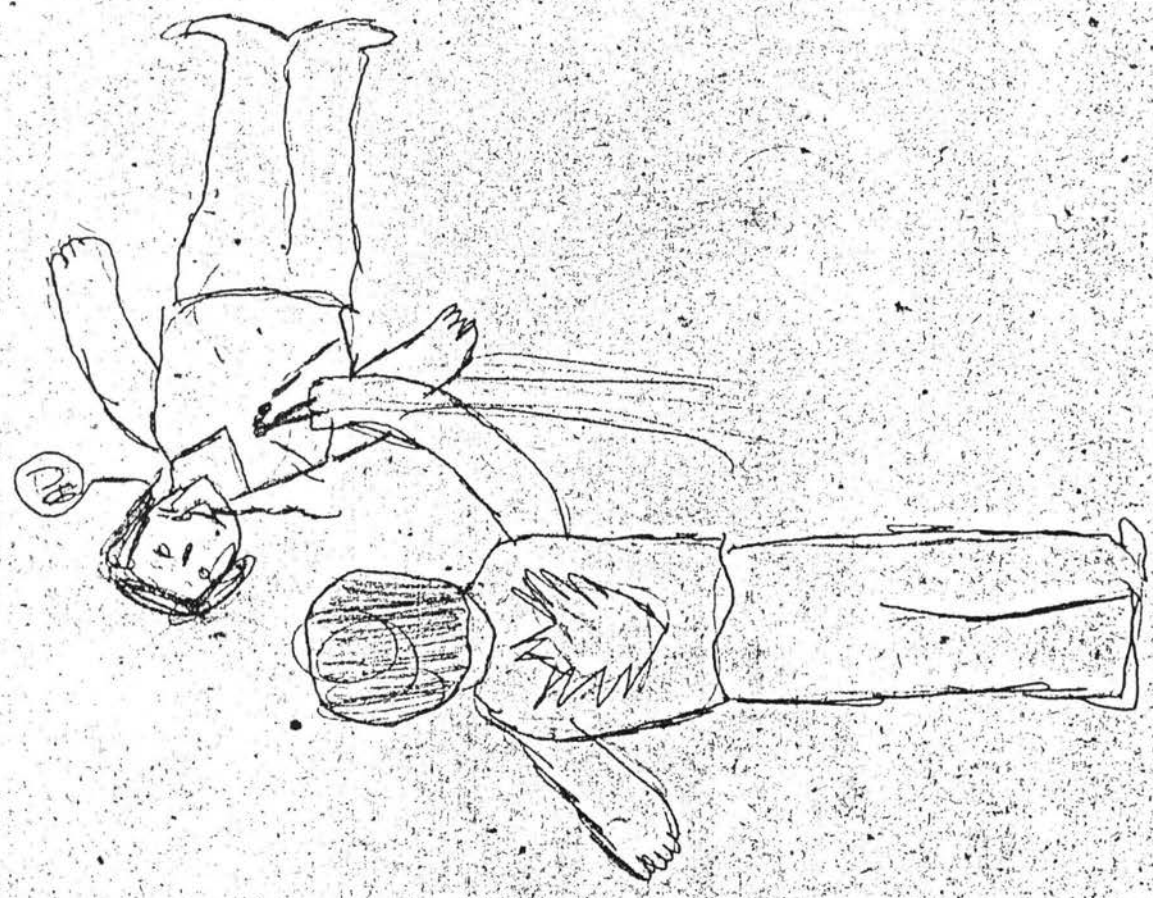


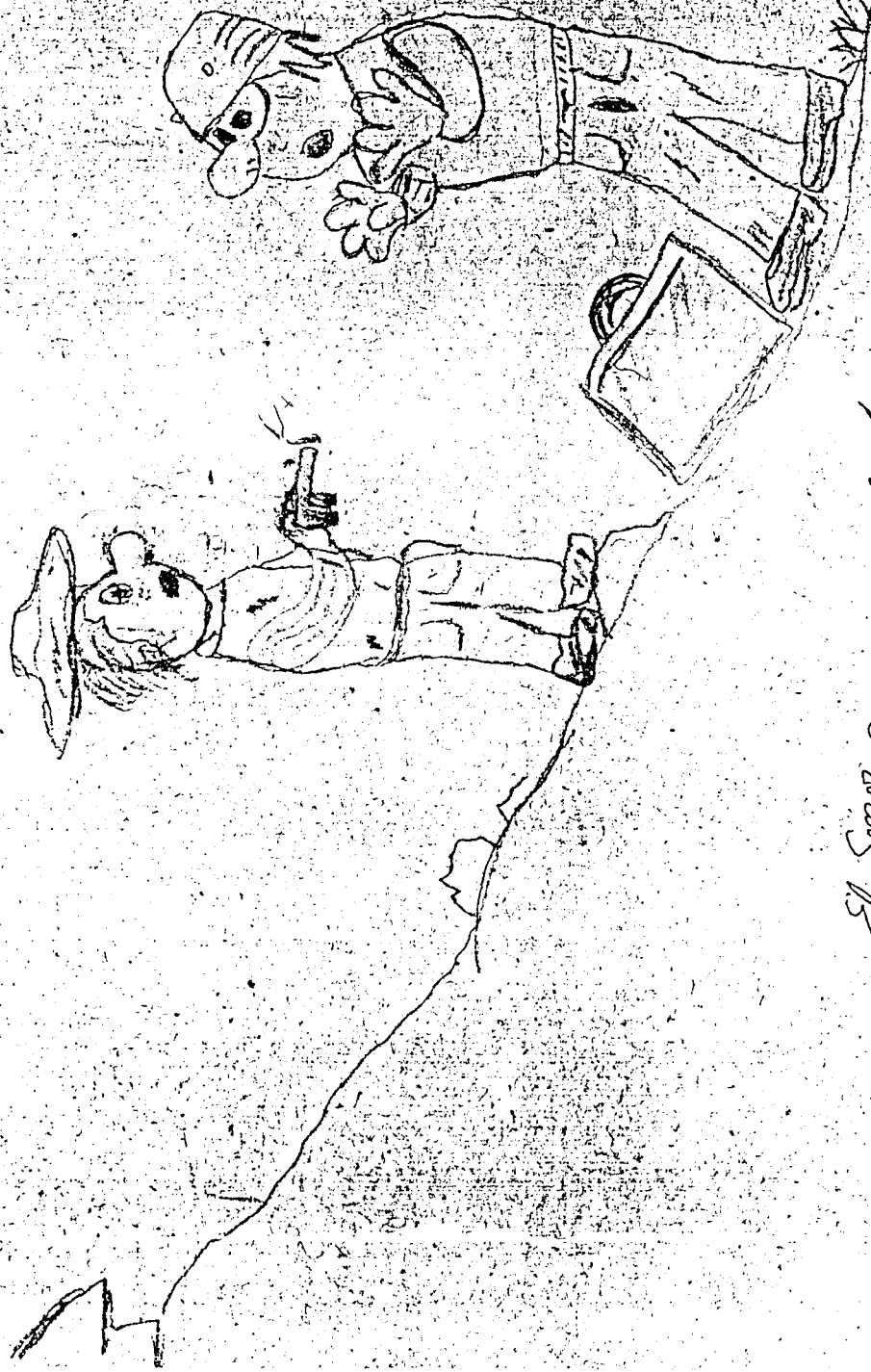
La Violencia



ha violencia

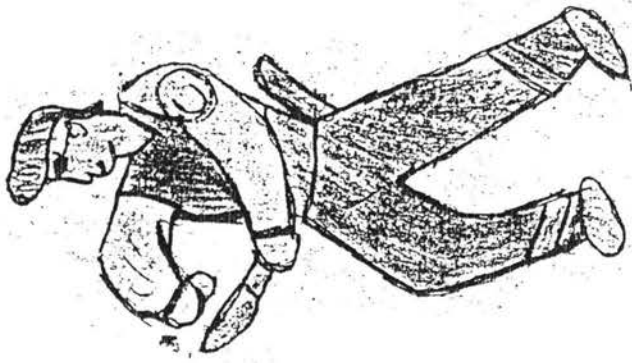
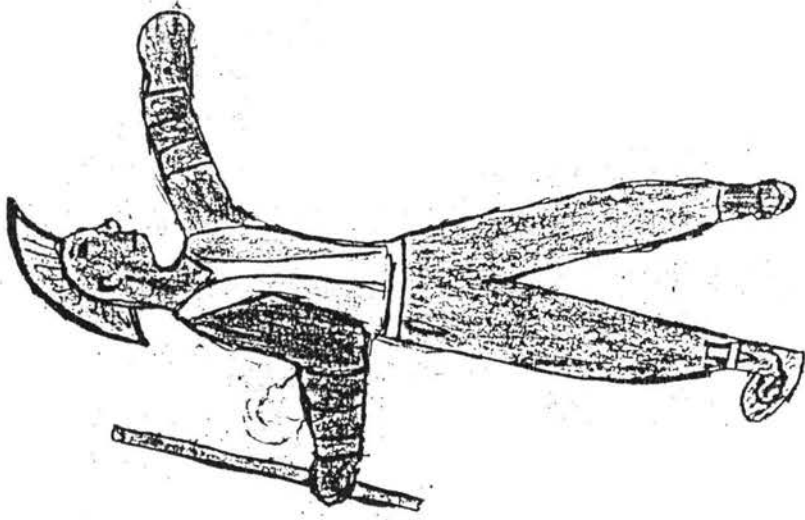
un hombre
mita a tito





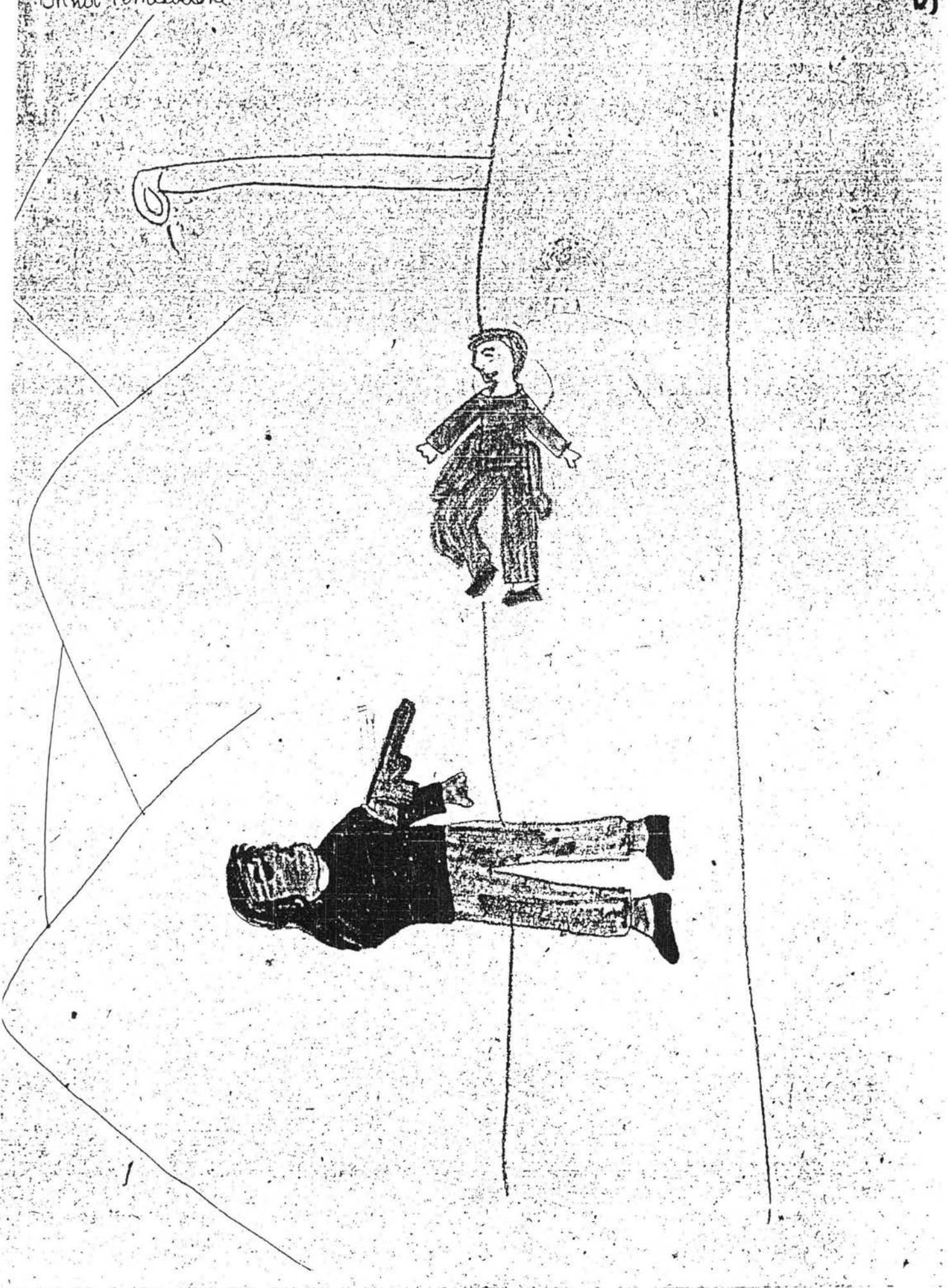
El Sones que vemos en la figura el que esta asustado como de trabajo y se encuentra con un ratero que lo esta amonogando con un arma para que le dea todosu dinero.

Ara V. Tolmako

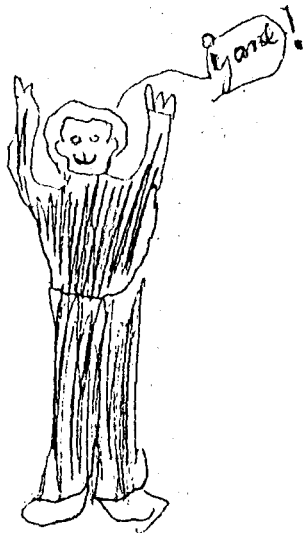
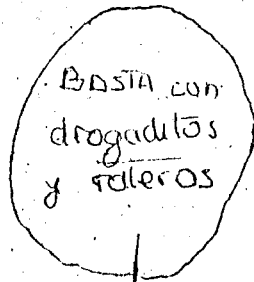
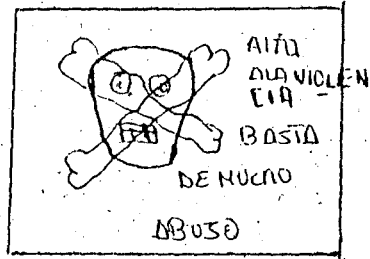


Erika Tembladora F.

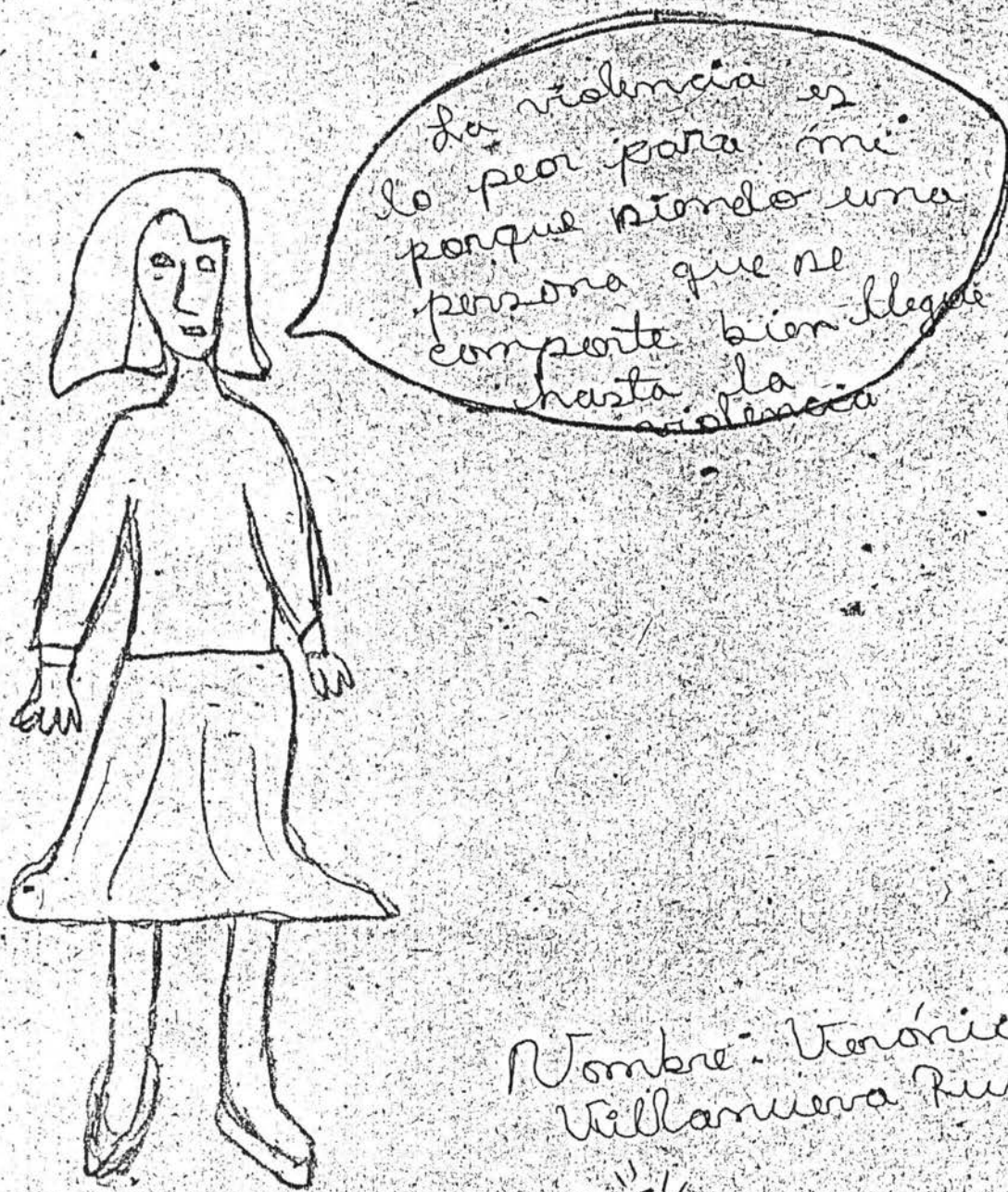
59



LA VIOLENCIA

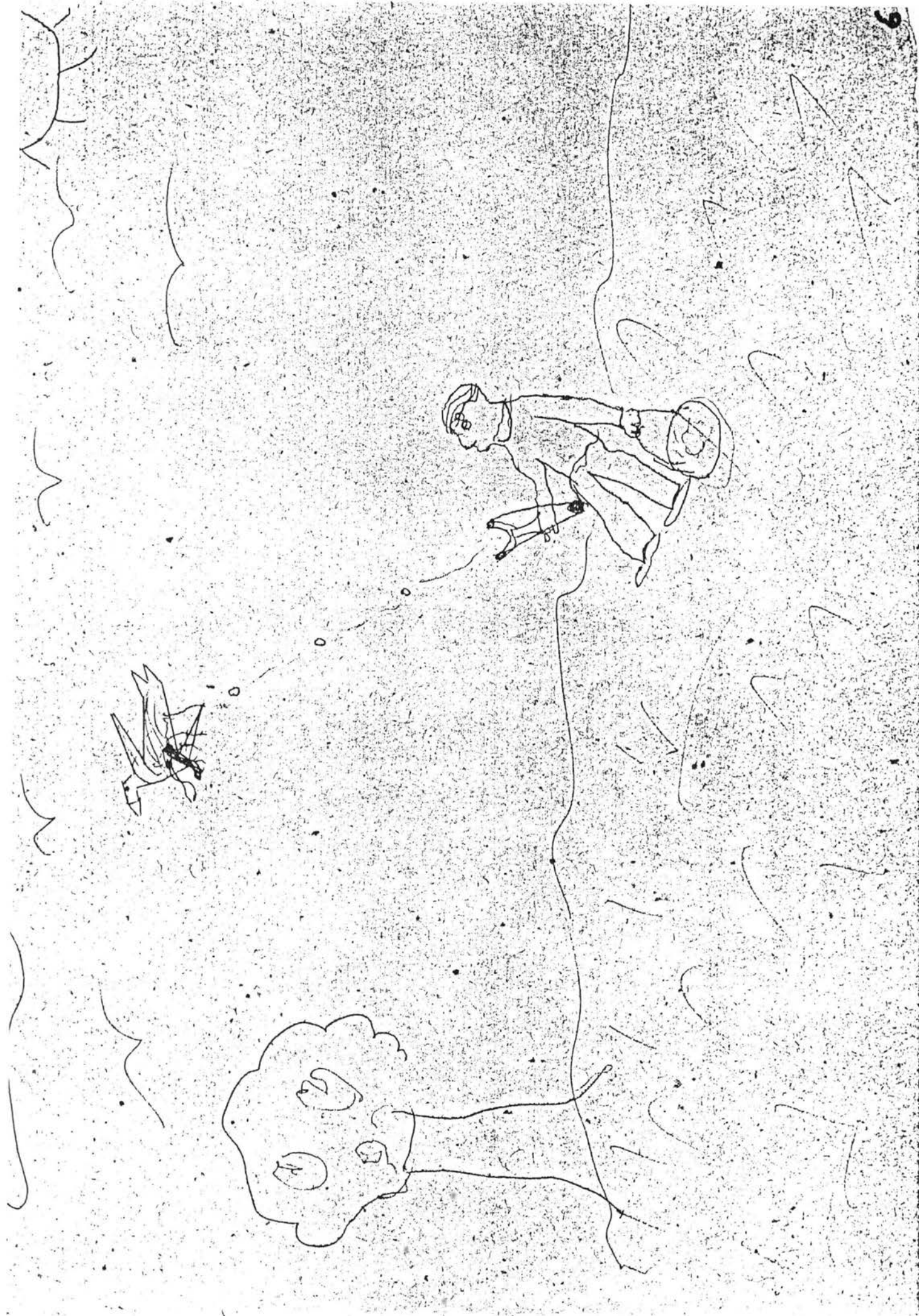


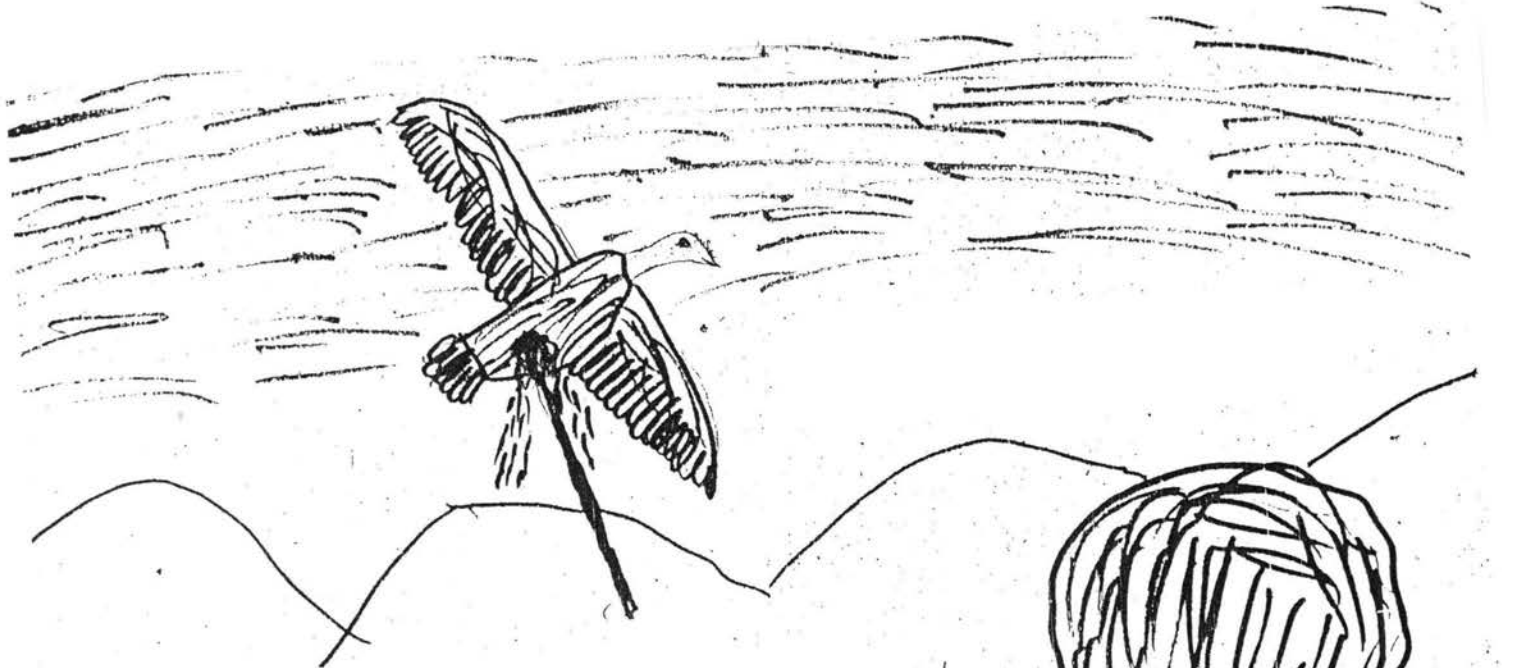
violencia - La violencia para mí es una acción violenta y la fuerza contra el derecho la ley.



Nombre: Verónica Villanueva Ruiz
10.º C

Este dibujo representa a una persona que da su opinión a la violencia y aunque sí para ella eso es malo por lo tanto es contra todas las personas y nuestros derechos.





4. DIBUJOS DE LOS NIÑOS ENTREVISTADOS



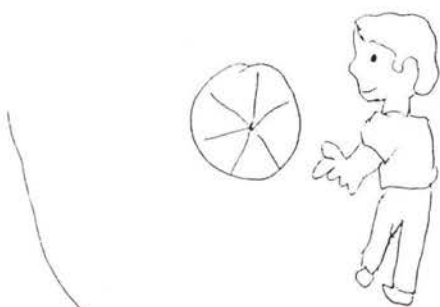
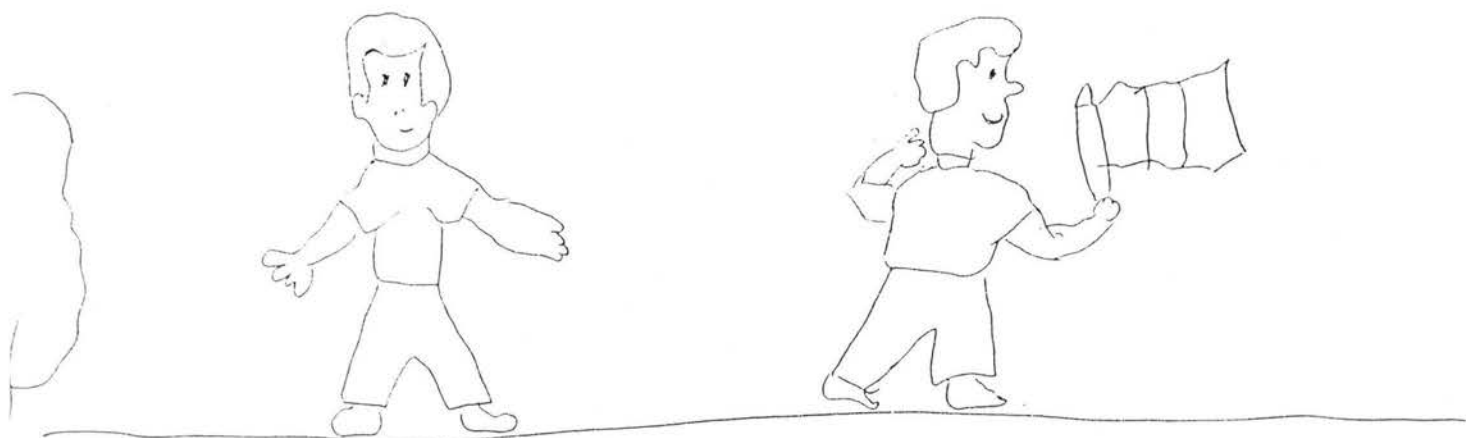
Este... un padre que le quiere pegar al niño con el palo y el niño está llorando y está asustado y le dice que por favor no lo vaya a maltiatar.
(stephany)

ANTES EN EL PERU.

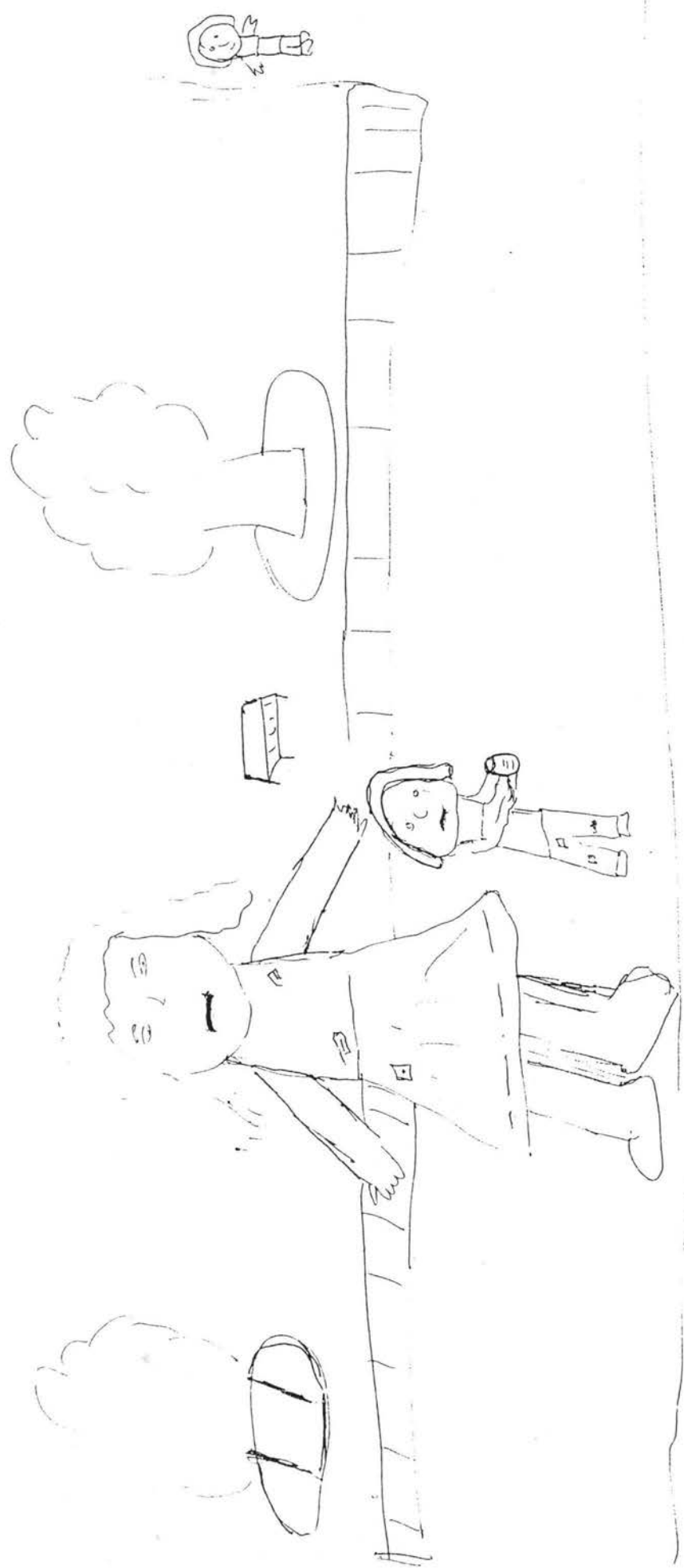
VIVA EL MRTA



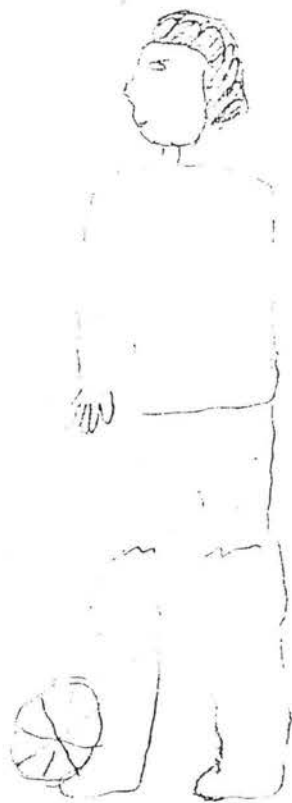
DESPUES EN EL PERU (ACTUAL)



Aquí, antes en el Perú hace 15 años se mataba a la gente así como si nada; ahora hay pacificación; aquí están celebrando las fiestas patrias, aquí los niños pueden jugar tranquilamente, hay felicidad
(Charlie)



Están pidiendo limosna la gente ... están en un parque



Un chiquillo que está jugando partido...
(Miguel)



Las pandillas de jóvenes
queriendo agarrar a una
chica como queriendo
abusar de ella.

294

Las pandillas de jóvenes queriendo agarrar a una chica como queriendo abusar de ella ... (hay por acá) por el colegio
(isabel)