

Violencia colectiva, jóvenes y educación

MARILIA PONTES SPOSITO

DURANTE LOS AÑOS setenta e inicios de los ochenta, con los regímenes autoritarios en el poder en varios países de América del Sur, se observó la eclosión de conflictos sociales y nuevas expresiones de rearticulación de la sociedad civil. En el caso brasileño, estas manifestaciones se observaron en las luchas agrarias y campesinas, en la reorganización del movimiento sindical, en la aparición de movilizaciones de mujeres centradas en la búsqueda de nuevos derechos o de relaciones más igualitarias, y en varias formas de conflicto en los grandes centros urbanos, cuando habitantes de los barrios más pobres emprendieron movilizaciones orientadas a la obtención de mejores condiciones de vida.

En ciudades como São Paulo, las nuevas luchas se iniciaron gracias a la dinámica de asociaciones de inquilinos, Comunidades Eclesiásticas de Base (CEB) de la Iglesia católica, y clubes de madres, centrandos sus demandas en torno a las instalaciones de uso colectivo. Aunque esa nueva configuración de la lucha colectiva haya sido denominada de modo impreciso como nuevos movimientos sociales, es innegable que estas acciones fueron elementos reveladores del conflicto y del conjunto de relaciones sociales producidas en el interior del espacio urbano.¹

No obstante, la heterogeneidad de las luchas sociales correspondió también a un conjunto bastante diverso de interpretaciones, relacionado en gran parte por los efectos de la coyuntura política. Así, desde una primera producción teórica, la cual configuraba una imagen extremadamente positiva de estas luchas, es posible, sobre todo en los últimos trabajos, observar cierto balance crítico preocupado por la efectiva contribución de esos nuevos movimientos a la consolidación de la democracia y de un orden social menos injusto (Jacobi, 1989; Cardoso, 1983 y 1987; Schere-Warren y Krishcke, 1987; Sader, 1988; Kowarick, 1988; Calderón y Jelin, 1987).

Mientras tanto, es preciso reconocer que a partir de mediados de los años ochenta se dibujó un cuadro más complejo caracterizado por la apertura del sistema

¹ La expresión "Nuevos movimientos sociales" aparece en la literatura sociológica europea y estadounidense para designar las acciones colectivas observadas a partir de los años setenta, no estructuradas ya en torno al mundo del trabajo, como los movimientos de mujeres, de grupos ecológicos, de jóvenes pacifistas, entre otros (Melucci, 1983 y 1989; Touraine, 1989). En Brasil, esta terminología tomó una dimensión de carácter temporal, pues significaba el conjunto de acciones nacidas en el régimen militar, en el que se incluyen también las características de su estructuración, es decir, las prácticas democráticas, la autonomía ante el Estado, etcétera.

político institucional —la transición a la democracia— junto con una profunda recesión y pauperización de amplios sectores de la población brasileña (Calderón, 1989). Por otra parte, podemos observar tanto la creación de algunos canales típicos de distensión política, como el caso de las elecciones directas para los diversos niveles de gobierno, el nuevo cuadro partidario y algunas experiencias de gestiones municipales progresistas, donde el patrón de interacción con los grupos populares organizados se diferenció con el objeto de viabilizar la atención de demandas sociales. Simultáneamente, el país se encontraba inmerso en las orientaciones neoliberales de la economía y las políticas públicas, culminando con una profunda crisis del Estado y la consolidación de una democracia de naturaleza delegativa (O'Donnell, 1991).

Dentro de este esbozo de la situación hay también que señalar el debilitamiento de algunas manifestaciones de gran vitalidad, que en años anteriores se expresaron dando como resultado la denominada “crisis” de los movimientos sociales, especialmente los de base popular. En el conjunto de los problemas acarreados por el reflujo de algunos movimientos y de su eventual carácter cíclico (Hirschman, 1983), ocurrió además la diseminación en el ámbito de las clases populares de grupos religiosos evangélicos no orientados inmediatamente hacia el campo político y social, como ocurría en el caso de los sectores de la Iglesia católica que compartían los ideales de la Teología de la Liberación (Fernández, 1993).

Aunque el análisis de la dinámica y de la eventual crisis de los movimientos populares no sea el objeto central de esta discusión, sí afecta, en cierto modo, al conjunto de los temas examinados en este trabajo.

La demanda de mayores derechos en el terreno de la educación se da también en el interior de las luchas sociales observadas en los años setenta, sobre todo en los centros urbanos como São Paulo. Las restricciones impuestas por el sistema de enseñanza pública tanto desde el punto de vista del acceso como de la calidad de la instrucción ofrecida a los sectores desfavorecidos de la población, principalmente los de la periferia de la ciudad, constituyen el telón de fondo a partir del cual se manifiestan las reivindicaciones y formas de organización popular.² Si bien diseminadas en varios barrios de la ciudad, estas luchas presentaron siempre un carácter localizado, alcanzando rara vez niveles organizativos más amplios. Más aún, para las demandas populares de educación es muy difícil encontrar líderes fuertes, pues en general las plantean mujeres pobres y madres, quienes son consideradas inmediatamente como subalternas por sus interlocutores. Por otra parte, esos grupos encuentran enorme resistencia dentro de la burocracia educacional, ya sea por su gigantismo, el cual contribuye a una mayor fragmentación de las acciones, como por el carácter generalmente impermeable de las relaciones que mantienen con sus usuarios las unidades escolares de los barrios

² Aunque no sea objeto de este análisis, es preciso destacar que las luchas desarrolladas por los movimientos de profesores en este período revelaron también dimensiones importantes del conflicto social en la educación pública en Brasil y en São Paulo. A este respecto, véase Peralva, 1992.

(alumnos, padres y demás habitantes de los alrededores) (Campos, 1985 y 1991; Sposito, 1988).

A pesar de estas dificultades, tales movimientos lograron algunas victorias, no sólo por el aumento de las unidades escolares existentes que facilitaron el acceso a la enseñanza básica, sino también porque en algunos casos lograron que el gobierno instrumentara o al menos cooperara para ofrecer nuevas modalidades de enseñanza, como es el caso de las escuelas comunitarias de educación infantil, los programas de alfabetización o de enseñanza sustitutiva para jóvenes y adultos. Estos movimientos también propiciaron experiencias de formación de identidades colectivas, dando como resultado, en algunos casos, el logro de mecanismos más participativos en la gestión de las unidades escolares (Asociaciones de Padres o Consejos de Escuela) (Avancine, 1990; Campos, 1985).

Si bien éstos son los efectos más visibles de las luchas colectivas por la educación en el espacio urbano de la ciudad de São Paulo, es preciso considerar otros elementos latentes que pueden ser observados. Tales elementos podrán ampliar el cuadro explicativo de la denominada crisis del accionar colectivo, no sólo a partir de un conjunto de razones heterónomas —la crisis del Estado, la recesión y el carácter de la apertura política— al incorporar las orientaciones y relaciones sociales vividas por sus protagonistas.

La conquista de una escuela pública en un barrio desencadena procesos contradictorios: por un lado, progreso y mayores oportunidades de enseñanza para sus habitantes; por otro, nuevas modalidades de exclusión social por los mecanismos de selección que el sistema educativo aplica entre quienes tienen acceso a él. La existencia de la escuela exterioriza, físicamente, gran parte de las relaciones sociales que se viven cotidianamente y que se expresan en la segregación y en las desigualdades sociales más amplias. La separación entre “más ricos” y “más pobres”, incluso en los barrios populares, estratifica y segmenta a los “ciudadanos” y a los “excluidos”, clasifica a quienes saben y a quienes no saben, a los que tienen “cultura” y a los que no la tienen. Se configura así una noción bastante fluctuante de “comunidad escolar” (alumnos y padres) y los otros, “los extraños”, “los marginales”, “los delincuentes”, distantes del sistema de enseñanza o que mantienen con él una relación discontinua, caracterizada por las reprobaciones reiteradas, por el fracaso y por la exclusión definitiva.

Sin adentrarnos en los sutiles mecanismos de la violencia simbólica, que integran parte del conjunto de las prácticas educativas (Bourdieu, 1975), los propios edificios escolares, construidos en barrios de viviendas pobres, condensan, de modo peculiar, un conjunto de relaciones y representaciones que los jóvenes y niños y sus familias mantienen con el Estado y con la esfera pública.

Otro aspecto latente y muy ambiguo de las demandas educativas puede observarse en el interior de los grupos populares que las protagonizan. La precariedad de las instalaciones de la red de escuelas públicas y las dificultades de su mantenimiento originaron un patrón bastante diversificado de nuevas reivindicaciones,

orientadas no sólo a obtener mejores oportunidades de acceso a la enseñanza, sino también a modificar las condiciones de funcionamiento de los establecimientos existentes: material pedagógico, profesores para ocupar clases ociosas, reforma de los predios, merienda escolar.

En este sentido, la demanda de mayor seguridad se vuelve más fuerte a partir de los años ochenta, cuando los problemas de violencia urbana y la depredación de los predios escolares se intensificaron.

Algunos estudios realizados en 1982 certifican que cerca del 66% de los establecimientos mantenidos por el poder estatal en la ciudad de São Paulo, habían sufrido depredaciones, invasiones, robos, destrucción o incendios, cometidos generalmente durante los fines de semana. Tales hechos, que se transformaron prácticamente en rutina en la vida de las escuelas públicas, se observan durante toda la década, en números significativos, teniendo en cuenta, asimismo, que se computan sólo los episodios comunicados oficialmente. En 1990, en un total de 935 escuelas estatales existentes en la ciudad de São Paulo, entre julio y noviembre (5 meses) ocurrieron cerca de 1 732 hechos de violencia. De este total, 35% corresponde a depredaciones sin hurto o robo.³

Otro aspecto importante reside en el hecho de que el blanco preferencial de las agresiones se centra en las instalaciones escolares más que en otros edificios públicos como puestos de salud o templos religiosos, sedes de asociaciones locales de vecinos, clubes deportivos y de esparcimiento.

La información disponible señala a los niños, adolescentes y jóvenes, moradores de los barrios donde funcionan las escuelas, como responsables de tales agresiones. Esas acciones son episódicas y sus protagonistas se agrupan para manifestar, por medio de la depredación o invasión, algún tipo de protesta. Pueden expresar críticas contra la dirección de la unidad escolar por la imposibilidad de usar sus dependencias externas para la recreación; pueden ser en rechazo de las modalidades de agresión vividas en el proceso pedagógico (medidas disciplinarias y castigos practicados por profesores consideradas abusivas, criterios de evaluación del desempeño, etc.). Algunas veces, el carácter aparentemente gratuito de la agresión responde más a un grado latente de insatisfacción y de desencanto frente al papel atribuido a la escolaridad por los valores dominantes, particularmente aquellos que inciden sobre la posibilidad de ascenso social y de mejores alternativas de vida.

Mientras tanto, nuevas cuestiones relativas a la violencia escolar, comienzan a configurarse al final de los años ochenta, en la ciudad de São Paulo. Una de ellas se refiere a los índices cada vez mayores, aunque insuficientemente investigados, de violencia ocurrida dentro de los predios durante las clases: peleas entre alumnos,

³ Algunos de los episodios de invasión en escuelas públicas traen como consecuencia el robo de los equipos o de la merienda escolar. Se trata, sobre todo, del "robo por hambre", más intenso en los momentos críticos de la recesión, como en 1983, año en que se registraron varios saqueos a supermercados en la ciudad de São Paulo. Mientras que estas acciones se observaron en todo el período, destacamos para el análisis el otro conjunto de sucesos que no involucran robo, pero que, la mayoría de las veces, ocasionan daños contra las instalaciones escolares.

destrucción de instalaciones, invasiones por arreglo de cuentas entre grupos rivales de jóvenes y asaltos a mano armada durante el período de clases.⁴ La otra se refiere a la violencia de los aparatos policíacos, a veces encargados de “vigilar” el orden escolar, y la de los grupos de “justicieros” (asesinos profesionales) que actúan más ostensiblemente, contratados, en general, por comerciantes de los barrios populares. Así, la amenaza o el asesinato de jóvenes y adolescentes alcanza no sólo al segmento excluido de la enseñanza pública, los niños y niñas de la calle, sino también a quienes aún mantienen, de alguna forma, vinculación como alumnos de las escuelas.⁵ De manera perversa, el sistema educativo debe enfrentar, aunque sin reconocerlo, el tema del exterminio, tradicionalmente referido sólo a los marginales y delincuentes, distantes de la acción educativa de la escuela.

Cuando el problema de la violencia ocasiona demandas por parte de los grupos populares o merece una respuesta del poder público, las medidas preconizadas acarrearán, la mayoría de las veces, acciones represivas (control policial ostensivo, a veces con vigilancia en las escuelas durante todo el período de clases, rondas nocturnas realizadas por patrullas o grupos de padres), o bien reformas en los locales, levantamiento de muros, colocación de rejas y alarmas conectadas a las delegaciones de policía.⁶ Tal vez la demanda de seguridad en las escuelas sea una de las principales variables integradoras de la “comunidad escolar”, profesores, dirección, funcionarios, alumnos y padres.⁷

En toda la década de 1980, éste fue el aspecto predominante de las orientaciones, tanto en la esfera estatal como en la municipal. Mientras tanto se tomaron algunas iniciativas, sobre todo en el plano municipal, a modo de campañas, casi siempre ineficaces, o de intentos discontinuos, cargados de gran resistencia, de apertura de los locales escolares para actividades culturales o de recreación durante los fines de semana (Sposito, 1988). Con raras excepciones, estas iniciativas integraron un conjunto orgánico de propuestas nacidas en las unidades escolares y dirigidas a la construcción de una nueva propuesta educativa. Cuando éstas se instrumentan, no obstante su carácter localizado y a veces discontinuo, la incidencia de la violencia externa e interna en la escuela decrece significativamente.

Si los problemas de violencia en las escuelas tienden, por una parte, a tornarse crónicos, y por otra, a adoptar nuevas formas, las explicaciones que orientan el

⁴ Otro estudio realizado en la ciudad de Campinas, en el estado de São Paulo, apunta en esa misma dirección (*cf.* Guimaraes, 1990).

⁵ Del conjunto de crímenes reportados por la prensa de Brasil durante 1989, se observa que São Paulo, en números absolutos, es la ciudad que presenta el mayor índice (209 de un total de 457); 78.5% de los asesinatos apuntaron a la eliminación de personas menores de 17 años; tales crímenes tienen lugar principalmente en locales públicos como bares, establecimientos comerciales, transporte colectivo, siendo que el 50% se comete en terrenos públicos, donde también son dejados los cuerpos.

⁶ La erosión de la confianza en los aparatos del Estado, principalmente en el poder judicial y en el sistema policíaco, propició la diseminación de ideas orientadas a “hacer justicia con sus propias manos” reforzando los aspectos autoritarios de la dinámica cultural de la sociedad brasileña.

⁷ Sobre la ambigüedad de la noción de “comunidad escolar”, véase Sposito, 1988 y Carvalho, 1991.

conjunto de las representaciones, aun aquellas que pretenden cierto rigor en la formulación, no trascienden los límites del mero prejuicio (los malvados son los pobres, negros y migrantes), o se quedan en los límites de una noción bastante empobrecida de la delincuencia juvenil (Adorno, 1989).

En Brasil, los primeros estudios sobre la violencia destacaron las condiciones del aparato represivo del Estado y, de este modo, la vía más importante de su desarrollo en el debate académico se consolidó con base en la idea de una necesaria democratización del Estado, de la defensa efectiva de los derechos humanos y de la ciudadanía (Peralva, 1992). En los últimos años, el campo de las investigaciones sobre la violencia comienza gradualmente a trasladarse hacia las formas de autoritarismo social y de cultura política prevalecientes en el interior de la sociedad brasileña.⁸

Existen otros elementos que complican la posibilidad de desentrañar la violencia ejercida sobre el joven o practicada por él, y sus posibles relaciones con la educación. En este caso, las aproximaciones se mezclan con varios aspectos que emergen de las denominadas teorías de la delincuencia y la desviación juvenil.

Dentro del amplio conjunto de estos procesos, podemos incluir desde la rebeldía hasta la violencia instrumental (Tilly, 1975 y 1978), las relaciones que se crean entre jóvenes excluidos (formación de pandillas o bandas)⁹ y los entretelones del crimen organizado, ya que en gran medida, el universo escolar es alcanzado por el mundo del consumo y el tráfico de drogas (Zaluar, 1992). Por estas razones, en tanto proceso social, se vuelve muy difícil reducir la experiencia de la violencia colectiva a una única categoría explicativa (Wieviorka, 1988).

Sin adentrarnos en las diversas teorías sobre la violencia social o civil (Tilly, 1978; Wieviorka, 1988; Rule, 1987), queremos señalar un aspecto importante que nos permitirá acercarnos mejor a la cuestión de la violencia urbana y escolar y sus probables protagonistas o víctimas: los jóvenes.

Tomando como punto de partida el carácter social y colectivo de este tipo de hechos, se hace preciso integrar al análisis la dimensión de los procesos y orientaciones que los provocan. Gran parte de las interpretaciones busca explicar el aumento de la violencia urbana y juvenil, sólo con base en las determinaciones sociales; en el caso brasileño, la crisis social y económica. Esto es así tanto desde la óptica funcionalista, no siempre explícita pero de cualquier forma presente, al usarse como marco interpretativo la desagregación social y la propia noción de anomia, como desde las orientaciones de corte estructural-marxista, que culpan de la violencia a la miseria y la pobreza.

⁸ A este respecto véase Peralva, 1992a.

⁹ Sobre el mundo del crimen en las favelas, véase Zaluar, 1992. En las ciencias sociales de Estados Unidos y Europa se observa cierta tradición en el estudio de los problemas de los jóvenes y de la delincuencia, que implica un amplio debate en torno a las principales orientaciones teóricas, el funcionalismo y el interaccionismo simbólico, entre otras (Becker, 1985; Chamboredon, 1971; Cohen, 1955; Dubet, 1987; Merton, 1965; Matza, 1964 y 1969). En Brasil los estudios pioneros de Marialice Foracchi constituyen una de las contribuciones más importantes a las investigaciones sobre temas de la juventud (Foracchi, 1965 y 1972).

Estas explicaciones, a la vez abstractas y generalizantes, son incapaces de explicar cómo un mismo cuadro sistémico o estructural produce prácticas y conductas individuales o colectivas diversas. Es decir, del mismo modo en que la crisis social y la exclusión son portadoras potenciales de la violencia, también conducen a la apatía, al individualismo, a la fragmentación de las relaciones sociales y a la ausencia de sujetos colectivos (Boudon, 1991).

Así, en vez de establecer solamente una etiología y los aspectos heterónomos de las acciones y conflictos sociales que impregnan la existencia de los jóvenes de las clases populares en nuestra sociedad, es preciso considerar también lo que se refiere a las orientaciones de los protagonistas. En este caso, podríamos reconocer que la violencia es, al mismo tiempo, producto de condiciones establecidas y de un conjunto de experiencias y finalidades producidas por los actores, lo cual no está totalmente determinado *a priori*.¹⁰

Por otra parte, este proceso de la violencia puede indicar que en el conjunto de los conflictos sociales producidos por las estructuras de dominación de sociedades como la brasileña, no estaría surgiendo un nuevo campo de conflictos que permitiera la aparición de nuevos sujetos colectivos articuladores de luchas o movimientos sociales. Con esto quiero decir, como hipótesis, que los problemas de la violencia social y de los jóvenes carenciados se inscriben también en el cuadro de la crisis del accionar colectivo. Sus resultados se expresarían así en las dificultades o en la ausencia de una nueva problemática de las relaciones sociales de dominación, que les permitiera emerger como sujetos colectivos de luchas y movimientos sociales.¹¹

Estas cuestiones son relevantes sobre todo para las discusiones en torno a la acción de los movimientos populares por la educación. Como observamos anteriormente, el mismo proceso responsable de la estructuración de demandas educacionales y de la aparición de nuevas identidades colectivas implicó, por la naturaleza de la reivindicación o de la respuesta obtenida, alguna dimensión de exclusión de otras modalidades de lucha social, de conflicto y de nuevas identidades colectivas.

Emprendidas sobre todo por madres, aunque también en algunos casos por grupos de padres de alumnos, los contenidos de las luchas por la educación se centran sobre todo en torno a los beneficios derivados del acceso a la escolaridad. Pero los beneficiarios inmediatos de tales luchas son, en última instancia, sus hijos, la nueva generación. Con todo, ni estas luchas ni el ambiente escolar propiciaron el surgimiento de los jóvenes, en tanto sujetos sociales, como destinatarios de tales reivindicaciones. Dicho de otra manera, cierto silencio es notable tanto en la lucha

¹⁰ La noción de experiencia es desarrollada por Thompson, 1978 y 1987.

¹¹ La idea de movimiento social siempre estuvo asociada a las posibilidades de conflictos y de formación de identidades de sujetos o actores colectivos. A medida que se descomponen o desaparecen algunas formas de lucha, puede observarse la eclosión de otras modalidades de acción colectiva que indicarían un nuevo espectro considerado por algunos autores como antimovimiento social o movimiento social ausente (Touraine, 1975; Wieviorka, 1988 y Dubet, 1987).

social, como desde el punto de vista teórico, en relación al tema de los jóvenes —sobre todo los que conviven con el mundo de la exclusión— y sus posibilidades de constituirse como sujetos de prácticas colectivas.

JOVEN, EXCLUSIÓN Y CONFLICTO SOCIAL

Al iniciar el análisis de la categoría de “joven”, de entrada es preciso considerar que la propia noción de juventud es compleja e históricamente determinada. Un primer aspecto a destacar se refiere a una reducción, pues no se trata del joven en general, sino de los jóvenes de extracción de clase trabajadora. Tomando como punto de partida esta condición particular, deben considerarse otros dos elementos: la autonomía y la transición (Braslawski, 1985).¹²

En la juventud, las fronteras entre la dependencia, en general del grupo familiar, y la autonomía, derivada de su inserción en el mundo del trabajo y de las relaciones adultas, como la constitución de una familia, están en continua redefinición. Por otra parte, se observa la transitoriedad entre un modo de ser, el del niño, y el otro, el mundo adulto, siempre delimitada histórica y socialmente.

Asimismo, es preciso incorporar a esta aproximación, un concepto caro a la antropología: la liminaridad. Tanto la transitoriedad como la búsqueda de autonomía contienen la idea de que los jóvenes viven cotidianamente en lo liminar: entre un código de reglas y otro; entre los proyectos familiares, la escuela y el mundo de la calle con sus grupos espontáneos. Tales alternativas no siempre dan como resultado elecciones compatibles con las formas y expectativas dominantes.¹³

En Brasil, el cuadro configurado para la población joven y pobre revela que es éste el sector más rápidamente alcanzado por la recesión y la falta de desarrollo social. Se observa, por un lado, cierto “envejecimiento poblacional”, pues la presencia de la franja etárea de 0 a 19 años tiende a disminuir en los últimos años, si bien discretamente, en el conjunto de la población.¹⁴ Por otro lado, la mayor concentración de estratos de niños y jóvenes se localiza en los sectores no privilegiados.

En 1990, en la región metropolitana de São Paulo, la población menor de 18 años corresponde al 37.5% del total de individuos, pero en los agrupamientos socioeconómicos más bajos, llega al 45% (Fundação SEADE, 1993). A estos datos se agrega la juvenalización de la PEA —Población Económicamente Activa—, observada a partir de los años setenta, y los índices de desempleo, relativamente

¹² Desde el punto de vista de las estadísticas son considerados adolescentes los individuos de 14 a 17 años y jóvenes los de 17 a 25. En este trabajo, la categoría joven designa a los dos conjuntos etáreos.

¹³ Los trabajos clásicos de Mannheim presentaban la idea de marginalidad en el sentido de extrañamiento y relativa distancia de las exigencias de las estructuras sociales como una de las características de la juventud (Mannheim, 1954).

¹⁴ En 1960, el 52.84% de la población brasileña estaba constituido por grupos etéreos con menos de 20 años. Ya en 1985, esa presencia se había reducido a 46.98% (Fundação SEADE, 1988).

superiores entre adolescentes y jóvenes frente al conjunto más amplio de los desempleados.¹⁵

Es un hecho recurrente que para gran parte de la población de centros urbanos como São Paulo, la realidad del mundo del trabajo se impone a partir de los 14 años, coincidiendo aun con las etapas relativas a la escolarización obligatoria (40% de los menores de entre 10 y 17 años de las familias más pobres de la región metropolitana están en el mercado de trabajo) (SEADE, 1993: 48). Sin embargo, la intermitencia constituye el gran eje estructurante de las relaciones de los jóvenes con la escuela y con el mundo del trabajo ya que, de modo general, “el comportamiento de un número considerable de jóvenes responde, sobre todo en las niñas y adolescentes, a un rápido desplazamiento desde una doble actividad (escuela y trabajo) a una actividad única (escuela o trabajo) o a la inactividad total (Madeira, 1986).

Dentro del marco de exclusión al que está sometido este sector, gran parte de los estudios realizados reitera la fuerza creciente de las nuevas pautas de consumo, aliadas a la imposibilidad, también creciente, de su efectiva realización por medio del trabajo familiar o individual (Madeira, 1986). En este conjunto de procesos es preciso reconocer que las representaciones de los jóvenes acerca de la escuela y el mundo del trabajo tienden a alterarse.

Las familias que habitan las periferias de la ciudad de São Paulo, constituidas por migrantes de primera o segunda generación, incorporan tanto la ética del trabajo como medio de vida y de afirmación de su dignidad, como la búsqueda de la escolaridad como proyecto de superación de sus precarias condiciones de vida (Sposito, 1992). Pero sus hijos ya no encuentran en el mundo del trabajo alternativas claras para su supervivencia y mucho menos para su ascenso. Ni siquiera ven en la trayectoria familiar los frutos derivados del esfuerzo y de la fatiga diaria en el trabajo. El país está más pobre, las familias en conjunto empobrecen y las perspectivas de mejoría son cada vez más reducidas. La heterogeneidad de las formas de inserción en la división social del trabajo, trae también aparejada la ausencia, en varios barrios de la periferia de la ciudad, de una cultura claramente configurada a partir del mundo obrero y sindical.¹⁶

Aunque esta generación tenga mejores condiciones de acceso a la enseñanza pública que sus padres, las trayectorias escolares son discontinuas. Incluso previendo la importancia del acceso al conocimiento sistematizado, el joven acaba por orientar sus acciones fundamentalmente en torno a las funciones de acreditación

¹⁵ De acuerdo con Madeira, la juvenilización de la PEA testimonia el fracaso de la teoría de la modernización que apuntaba a la idea de que el desarrollo industrial y el crecimiento urbano implicarían la separación de los niños y los jóvenes del mercado de trabajo (Madeira, 1986). Con la recesión, en 1990 las tasas de desempleo de las familias más pobres en el área metropolitana de São Paulo llegaron a 19%, mientras que la media de la región es de 9.6% (Fundação SEADE, 1993:40).

¹⁶ El fin de las periferias obreras en París, sustituidas por los grandes conjuntos habitacionales, cuya composición social es extremadamente heterogénea, implica nuevas experiencias y estrategias de acción del segmento joven. A este respecto véase Dubet, 1987 y Lapeyronnie, 1992.

del sistema de enseñanza (Tedesco, 1985) en detrimento de otros aspectos. Y así, en un aparente movimiento contradictorio, el joven rechaza aquello que el conocimiento sistemático y la escuela podrían ofrecerle, ya que el modo de transmisión y las estrategias vigentes en el sistema de enseñanza, sumados a las características del mercado de trabajo, producen efectos contrarios a los perseguidos inicialmente por los educadores o padres (Willis, 1991). Así, si en el universo escolar y en el mundo del trabajo no surgió la posibilidad de establecer relaciones sociales significativas, de encontrar espacios de constitución de identidades colectivas y de problematizar la condición de exclusión y de dominación, el mundo de la calle permite nuevas asociaciones y forja nuevas identidades grupales para el joven.

En São Paulo se encuentran, diseminadas y aún no suficientemente estudiadas, nuevas y heterogéneas formas de sociabilidad y de agrupamiento juveniles que requieren de investigación. Se observa el resurgimiento o la revigorización de las pandillas urbanas, de grupos con pautas claras y reglas de convivencia establecidas, como es el caso de las jóvenes hinchadas (o porras), de los clubes de fútbol y de los "carecas" (*skin-heads*) de los suburbios. Otras modalidades, como las galeras de los bailes *funk* y los grupos de grafiteros, son más difusas. Algunas muestran una dimensión significativa alrededor de la música como el *rap* (*rhythm and poetry*). A pesar de su variedad, en todas ellas está presente la violencia. Desconocidos y en gran parte con una existencia paralela al mundo de las instituciones, escuelas y sindicatos, estos grupos proponen desafíos a la interpretación, especialmente para los estudiosos del tema de la juventud y de la formación de sujetos colectivos, tanto desde el punto de vista de las llamadas conductas sombrías —el racismo— como desde la óptica de las nuevas modalidades del conflicto urbano y la lucha social.

EL RAP EN LA PERIFERIA DE SÃO PAULO: UN EJEMPLO

En este conjunto heterogéneo y diversificado, el *rap*, o movimiento *hip-hop*, aparece como eje estructurador de la sociabilidad del joven en torno al mundo de la calle, sobre todo a finales de la década de los ochenta. Al igual que en las áreas urbanas pobres de Estados Unidos, Nueva York entre otras, el *rap* surge en São Paulo como manifestación de los jóvenes de la periferia de la ciudad, que aglutina en especial a los de origen negro. A pesar de aparecer como un estilo de música, es preciso considerar que el *rap* no se reduce a un mecanismo habitual de la "sociedad de consumo" o "mercado joven" (Dubet, 1987 y Martins, 1975). De alguna forma la expresión musical traduce y testimonia cierta experiencia social que se transforma en su fundamento. El *rap*, el cual nace en las calles y esquinas de la ciudad, retoma de modo creativo la tradición oral de los negros del África Occidental que entonaban canciones en las aldeas (*griots*). Esta tradición continúa con los esclavos de las plantaciones del sur de Estados Unidos y los prisioneros negros en las

primeras décadas del siglo XX, quienes sometidos al trabajo forzado, cantaban para denunciar y mitigar su sufrimiento (Toop, 1991).

El espacio urbano, producto de diversas relaciones sociales, acaba por estructurarse en múltiples modalidades de interacción en las cuales, el fragmento (Magnani, 1984 y 1992) constituye una apropiación que no es típica del mundo de la casa ni refleja tampoco el anonimato del espacio público. Esquinas, bares, puntos de encuentro, son los fragmentos del espacio urbano en los barrios que posibilitan o permiten el desarrollo de nuevas relaciones. En esos espacios —los fragmentos— cultivados en torno a la amistad, surgen los grupos de *rap* —conocidos y designados como los hermanos de calle— que pueden adoptar diversas formas de desarrollo. Podemos observar una doble forma de entrada del joven en la constitución del grupo de *rap*: por un lado el gusto por la música y la danza callejera, y por otro, la solidificación de relaciones de amistad. Entre tanto, si la imagen artística aparece como una apelación a la organización del grupo, ésta se articula inmediatamente al tipo de producción musical que en él se realiza. Es decir, aunque se aspire a la posibilidad de éxito y de popularidad artística del grupo, el contenido de las letras introduce una dimensión expresiva de denuncia y protesta contra el racismo, la discriminación y la violencia policial.

Los temas más frecuentemente hallados en las canciones se refieren no sólo a la violencia que sufren en la calle por parte de aparatos represivos como los “justicieros”,¹⁷ sino que revelan este mismo espacio como fuente de conocimiento: el “saber” que se aprende en la calle en busca de la supervivencia. De este modo, se confronta lo que se aprende en casa o en la escuela, con esta nueva modalidad de aprendizaje. Si bien la denuncia de la violencia y del racismo impregnan gran parte de esta música, no es menor el espacio dedicado al tema de “estar informado”. La información aparece así, como un arma de supervivencia y de lucha efectivamente más poderosa que las tradicionales armas de fuego. Por esta vía, la necesidad

¹⁷ Entonces, cuando el día amanece
 Sólo el que es de allá sabe qué pasa
 A qué se parece, prevalece la ignorancia, y nosotros
 Estamos solos, nadie quiere oír nuestra voz
 Llenos de razones y calibres en puño
 Difícilmente un testimonio aparecerá
 Y puedes creer que la verdad se omite
 (Pues quién me garantiza mi siguiente día)
 Justicieros se llaman ellos mismos
 Hablan, humillan, y dan tiros a montón
 Y la policía no demuestra siquiera voluntad
 De resolver o apurar la verdad

del conocimiento de la realidad, la importancia de la educación, es recreada como un llamado a “no abandonar la escuela”.¹⁸

En São Paulo, la creación de grupos en diversos barrios precede a la formación de la “posesión” o *crew*. En general, la posesión integra un número variado de grupos (entre ocho y 12) y busca reglas de acción más estructuradas. Todas ellas tienen un líder —aquel que habla en nombre de los grupos— y expresan una forma colectiva de apropiación del territorio en el barrio donde se originan. Algunas posesiones eligen como “padrinos” o “madrinas”, a figuras adultas y residentes en los barrios, altamente simbólicas en la lucha contra la discriminación.

Si las “galeras” o “tribus urbanas” aparecen con un potencial altamente conflictivo entre los grupos, el *rap* busca superar esas disputas para lograr una acción más organizada y solidaria. Con el apoyo de algunos grupos de los “Movimientos Negros”, los *rappers* producen folletos, revistas, organizan talleres en centros culturales de la periferia y presentaciones en los barrios, parques o calles, y estaciones de metro. En general, los integrantes de los grupos trabajan y mantienen con la escuela una relación intermitente; algunos definitivamente excluidos, otros, aún continúan estudiando. Pero la escuela sigue siendo un centro importante de referencia, sobre todo como posible espacio de aglutinamiento para reuniones, puesto que es notoria la ausencia de instalaciones culturales y de recreación en los barrios donde nacen los grupos.

En esta búsqueda diversa de acercamiento a la escuela, en 1992 se realizó en São Paulo una experiencia que tiende a diseminarse a otras ciudades del país. Desde el punto de vista de la administración local, la violencia escolar y el aislamiento de la actividad educativa de esas nuevas formas de sociabilidad juvenil exigieron la creación de otras estrategias de acercamiento para que este mundo se volviera de algún modo más visible para el sistema escolar.

Los sectores del área educativa que mantenían relaciones con los movimientos negros desarrollaron el “Proyecto *rap*” en las escuelas municipales. A partir del segundo semestre de 1992, se organizaron en las escuelas varias presentaciones de los grupos más conocidos en el circuito alternativo (Racionais y DMN), que fueron seguidas de debates con los alumnos, bajo su coordinación. En estos eventos, los temas de la violencia y el racismo aparecieron como potencializadores de las discusiones; la violencia cotidiana en la calle y muchas veces disimulada dentro de la escuela. En cada presentación, los grupos locales lograban también mostrar su trabajo. Pero las actividades no se reducían a los espectáculos y debates. Dado que en ese momento una parte de la administración municipal estaba sensibilizada, fue posible organizar actividades regionales durante los fines de semana en escuelas de los barrios de la periferia para aglutinar a los grupos de *rap*. Estas actividades culminaron con el encuentro municipal que tuvo lugar en diciembre,

¹⁸ “Todos los *rappers* necesitan primero terminar la escuela. Generalmente los *rappers* cantan sobre lo que saben y si el conocimiento es limitado, el *rap* eventualmente será limitado” (frase de la portada del último LP del grupo Public Enemy).

el cual buscaba una forma de organización colectiva de los grupos existentes en la ciudad, independientemente de la posible interacción establecida con las unidades escolares.¹⁹

El cambio de orientación en la administración municipal luego de las últimas elecciones de noviembre de 1992, que significó un claro retroceso político, impidió la continuidad del proyecto, con lo cual se prohibió a algunos grupos el uso del espacio de las escuelas públicas como local de reuniones y encuentro.

Si bien lo que caracteriza este momento es la ausencia o la discontinuidad de políticas culturales y educativas que busquen nuevas formas de respuesta a los desafíos que enfrentan los jóvenes, ello no impide, entre tanto, que estos sujetos busquen sus propios caminos de organización. Aunque el *rap* es sólo una de las diferentes expresiones de la sociabilidad juvenil, indica la importancia de la investigación y del análisis de esas nuevas modalidades de agrupamiento. Dentro de la experiencia de exclusión económica y cultural, así como de la violencia, es posible descubrir los procesos de construcción de identidades capaces de producir nuevas imágenes del conflicto urbano, de la acción colectiva y, tal vez, de la lucha social en la ciudad.

Traducción de Leonor Teso

¹⁹ Se vuelve muy difícil estimar el número de grupos existentes actualmente en la ciudad de São Paulo. En este encuentro estuvieron presentes más de 60 grupos, cerca de 15 posesiones (*posses*), totalizando alrededor de 200 participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Sérgio (1989), "Violência urbana e justiça criminal", *Revista Travessia*, año 2, núm. 4, São Paulo.
- Avannicine, Sérgio (1990), *Daqui ninguém nos tira: maes na gestão colegiada da escola pública*, tesis de maestría, PUC/SP, São Paulo.
- Becker, Howard (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, H. M. Metaille, París.
- Boudon, Raymond (1991), *La place du désordre*, Quadrige/PUF, París.
- Bourdieu, Pierre (1975), *A reprodução*, Francisco Alves, Rio de Janeiro.
- Braslawski, Cecilia (1985), *Juventud y sociedad en la Argentina*, CEPAL.
- Calderón y Jelin (1987), "Classes sociais e movimentos sociais na América Latina, perspectivas e realidades", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, ANPOCS, núm. 5, São Paulo.
- Calderón y Santos (1989), "Del petitorio urbano a la multiplicidad de destinos", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 51, núm. 4.
- Campos, María Malta (1985), "Escola e participação popular", en Madeira y Mello, *Educação na América Latina*, Cortez Editora, São Paulo.
- Campos, María Malta (1991), "As lutas sociais e a educação", *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, núm. 79, noviembre.
- Cardoso, Ruth (1983), "Movimentos Sociais Urbanos: balanço crítico" en Sorj y Almeida *Sociedade e Política no Brasil pós-64*, Brasiliense, São Paulo.
- Cardoso, Ruth (1987), "Os movimentos populares no contexto da consolidação democrática", en Wanderley y O'Donnell, *A democracia no Brasil Dilemas e perspectivas*, Vértice, São Paulo.
- Carvalho, Marília (1991), *Uma identidade plural: estudo de uma escola na região metropolitana de São Paulo*, tesis de maestría, PUC/SP, São Paulo.
- Chamboderon, J. C. (1971), "La délinquance juvénile, essai de construction d'objet", *Revue Française de Sociologie*, XII, París.
- Cohen, D. (1955), *Delinquent boys: The culture of the gang*, The Free Press, Nueva York.
- Dubet, François (1987), *La galère: jeunes en survie*, Fayard, París.
- Fernandes, Rubem (1993), *Governo das Almas-As denominações evangélicas no Grande Rio*, ponencia presentada en el Seminário Autoritarismo Social X Democratização do Estado: desafios à educação, IEA/USP.
- Foracchi, Marialice (1965), *O estudante e a transformação da Sociedade Brasileira*, Cia. Editora Nacional, São Paulo.
- Foracchi, Marialice (1972), *A juventude na sociedade moderna*, Pioneira, São Paulo.
- Fundação, SEADE (1988), *O jovem na Grande São Paulo*, Coleção Realidade Paulista, São Paulo.
- Fundação, SEADE (1993), *Pesquisa das Condições de Vida na Região Metropolitana de São Paulo. Principais Resultados*.

- Guimarães, Aurea (1990), *A depredação escolar e a dinamica da violencia*, tesis de doctorado, Faculdade de Educação, UNICAMP.
- Hirschman, Albert (1983), *De consumidor a cidadão*, Brasiliense, São Paulo.
- Jacobi, Pedro (1989), "Atores sociais e Estado", *Revista Espaço & Debates*, núm. 26.
- Kowarick, Lúcio (1987), "Movimentos Urbanos no Brasil contemporâneo: uma análise da literatura", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, ANPOCS, núm. 3, São Paulo.
- Kowarick, Lúcio ed. (1988), *As lutas sociais na cidade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Lapeyronnie, Didier (1992), "L'exclusion et le mépris", *Les Temps Modernes*, 545.
- Madeira, Felicia (1986), "Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas", *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, núm. 58, São Paulo.
- Magnani, José Guilherme (1984), *Festa no Pedação*, Brasiliense, São Paulo.
- Magnani, José Guilherme (1992), *Da periferia ao centro: pedaços e trajetos*, (mimeo.).
- Mannheim, Karl (1954), *Diagnostic of our time*, Routledge & Kegan, Londres.
- Martins, José de Souza (1975), *Capitalismo e Tradicionalismo*, Pioneira, São Paulo.
- Matza, D. (1964), *Delinquency and Drift*, Willey, Nueva York.
- Matza, D. (1969), *Becoming deviant*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey.
- Melucci, Alberto (1983), "Mouvements Sociaux, mouvements post-politiques", *Revue Internationale d'Action Communautaire*, 10/50.
- Melucci, Alberto (1989), "Um objetivo para os movimentos sociais?", *Revista Lua Nova*, núm.17, São Paulo.
- Merton, R. K. (1965), *Eléments de théorie et de méthode sociologiques*, Plon, París.
- O'Donnell, Guillermo (1991), "Democracia delegativa?", *Novos Estudos Cebrap*, núm. 31, São Paulo.
- Peralva, Angelina (1992), *Reinventando a escola : a luta dos professores do Estado de São Paulo na transição democrática*, FEUSP, tesis de licenciatura.
- Peralva, Angelina (1992a), *A generalização da violencia como modo de regulação das interações humanas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro*, proyecto de investigación (mimeo.).
- Rule, James (1987), *Theories of civil violence*, University of California Press, Los Angeles/Londres.
- Sader, Eder (1988), *Quando novos personagens entraram em cena*, Brasiliense, São Paulo.
- Scheren-Warren y Krischke (1987), *Uma Revolução no Cotidiano*, Brasiliense, São Paulo.
- Sposito, Marília Pontes (1988), *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*, tesis de doctorado, FEUSP.
- Sposito, Marília Pontes (1992), "Indagações sobre a educação de jovens filhos de migrantes", *Revista Travessia*, año 5, núm. 12, São Paulo.
- Tedesco, Juan Carlos (1985), "Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina", en Madeira y Mello, *Educação na América Latina*, Cortez Editora, São Paulo.

- Thompson, E. (1987), *La formación histórica de la clase obrera*, Editorial Lasa, Barcelona.
- Thompson, E. (1987a), *Tradición, revuelta y conciencia de clase*, Editorial Crítica, Barcelona.
- Tilly, Charles (1975), *The Rebellious Century 1830-1930*, Harvard University Press, Massachussetts.
- Tilly, Charles (1978), *From mobilization to Revolution*, Addison-Wesley, Londres.
- Toop, David (1991), *Rap Attack 2*, Serpent's Tail, Nueva York.
- Touraine, Alain (1975), *Production de la société*, Seuil, París.
- Touraine, Alain (1989) "Os novos conflitos sociais: para evitar mal entendidos", *Revista Lua Nova*, núm. 17, São Paulo.
- Wieviorka, Michel (1988), *Sociétés et Terrorisme*, Fayard, París.
- Willis, Paul (1991), *Aprendendo a ser trabalhador*, Artes Médicas, Porto Alegre.
- Zaluar, Alba (ed.) (1992), *Educação e Violencia*, Cortez Editora, São Paulo.