

EDUCACIÓN RELIGIOSA EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA
UNA MIRADA ETNOGRÁFICA A UN CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA
DE LIMA

*Andrés Ramírez Trebejo**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
andresrat@gmail.com

Fecha de recepción: agosto de 2014 **Fecha de aceptación:** octubre de 2014

RESUMEN: El artículo analiza la enseñanza de educación religiosa al interior del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) Manuel Gonzáles Prada de la localidad de Huaycán, en Lima Metropolitana.¹ En este espacio urbano migrante, se presentan diversas situaciones de violencia y pobreza que afectan la vida, seguridad y adecuada convivencia de los estudiantes y sus familias. De este modo, mediante un enfoque etnográfico, se describirán los tipos de violencia con la que los estudiantes conviven a diario, tanto en sus hogares como en la localidad; la dinámica de la enseñanza de religión al interior del CEBA —donde se resalta el papel importante del docente como

* **Andrés Ramírez Trebejo** es antropólogo por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Cuenta con estudios de maestría en el Programa de Estudios Andinos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como investigador y consultor en temas de educación, ruralidad y comunidades campesinas para instituciones públicas y privadas. Ha participado en diversos congresos y eventos académicos, además de publicar artículos en revistas especializadas.

¹ El presente artículo se desprende de una investigación mayor sobre educación religiosa y contextos urbano migrantes en el distrito de Ate de Lima Metropolitana. Este fue financiado y auspiciado por el Instituto de Fe y Cultura de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya en el año 2009.

única figura de la Iglesia Católica—, la poca articulación entre la escuela con otras instancias de la educación católica de la Diócesis de Chosica, y los aportes de las religiones evangélicas o protestantes en la zona en temas de violencia, lo cual es reconocida por muchos de los alumnos. Finalmente, se presentan los aportes, dificultades y límites que tiene el curso de Educación religiosa en contextos urbanos con situaciones desfavorables como lo muestra el caso analizado.

PALABRAS CLAVE: educación religiosa, violencia, educación básica alternativa, migración

RELIGIOUS EDUCATION IN CONTEXTS OF VIOLENCE

ETNOGRAPHIC LOOK AT AN ALTERNATIVE BASIC EDUCATION CENTER OF LIMA

ABSTRACT: The article discusses the teaching of religious education within the Alternative Basic Education Center (CEBA) Manuel Gonzáles Prada Huaycán from Metropolitan Lima. Situations of violence affecting the lives, safety and proper coexistence of students and their families are presented in this migrant urban space. The kinds of violence with which the students live, both at home and in the neighborhood; the dynamics of teaching of religion into the CEBA — where the professor of religion is the only figure in the Catholic Church —, lack of linkages between school with other instances of Catholic education in the Diocese of Chosica, and contributions of evangelical or Protestant religions in the area on issues of violence, which is recognized by many students will be discussed through an ethnographic view. Finally, contributions, constraints and limits on the religion course in urban contexts with unfavorable situations, as the case analyzed are presented.

KEYWORDS: religious education, violence, alternative basic education, migration.

1. INTRODUCCIÓN

Escribir sobre educación religiosa en el Perú es, sin duda, una tarea ardua y complicada para aquel que quiera esbozar algunas reflexiones en torno a ella. Los orígenes se remontan a los primeros años de la presencia española en el Perú, quienes al implantar un nuevo sistema político y económico en sus nuevos territorios conquistados, introdujeron la fe católica a las poblaciones nativas. Es en esta época que se produce el acuerdo jurídico entre el Vaticano y los monarcas españoles conocido como el *Patronato regio*, con lo cual la Iglesia transfería a la Corona española la responsabilidad de evangelizar a dichas poblaciones. De este modo, la educación religiosa logra establecerse a partir de la evangelización y las escuelas que fundan las órdenes religiosas aparecen en el Perú, como las de los dominicos, franciscanos, jesuitas, entre otros (Cf. Fernández García 2000; Klaiber 1988).

Siglos más tarde, con la independencia de las colonias, el *Patronato regio* fue heredado por los nuevos gobernantes de las nacientes repúblicas. Para el caso peruano, es a partir del año de 1874 que el Papa reconoce formalmente al presidente de la República, el cual «asumía continuar con la responsabilidad de organizar y financiar la evangelización, lo que le dio base jurídica, en el periodo republicano a la intervención de la Iglesia católica en la conducción y ejecución de la educación pública» (Piscoya 2009: 16). En épocas más actuales, para el año 1980, se firma un acuerdo o concordato

entre la Iglesia católica y el Estado peruano, por el cual el presidente pierde la responsabilidad de la evangelización, acuerdo que venía desde la colonia. A partir de esta fecha, la evangelización católica recayó directamente en la Iglesia (Cf. Piscoya 2009; Klaiber 1988). Con ello, la Iglesia católica podía establecer centros educacionales en el ámbito de la educación privada y, a su vez, necesitaría la aprobación del obispo responsable para que docentes civiles o religiosos pudieran enseñar en colegios públicos (Artículo XIX).² Es por este acuerdo que los docentes de religión, además de estar sujetos a evaluación y nombramiento desde el Ministerio de Educación, lo están también desde la Iglesia católica mediante la Oficina Nacional de Educación Católica (ONDEC) y la Oficina Diocesana de Educación Católica (ODEC), de cada Diócesis.

La ONDEC se reconoce en el año de 1956, siendo de su competencia la coordinación de actividades en la educación primaria, secundaria, técnica y normal. De igual manera, los siguientes son sus objetivos principales: «1) La educación religiosa de los niños y adultos; 2) Velar por los legítimos intereses y desarrollo de la enseñanza que la iglesia imparte en sus colegios» (Artículo N. 1; en ONDEC, 2007). Queda reconocida, por tanto, como la instancia de la Iglesia católica que vela por la educación religiosa en el país para colegios de zonas populares y sectores medios. Mientras tanto, las oficinas regionales y departamentales de la ONDEC pasan a convertirse, en 1988, en las Oficinas Diocesanas de Educación Católica (ODEC), funcionando en las Arquidiócesis, Diócesis, Prelaturas y Vicariatos de todo el país, manteniendo siempre dependencia de las ODEC (Cf. ONDEC 2011).

² El Acuerdo entre la Santa Sede y la República del Perú fue firmado en Lima el 19 de julio de 1980 y aprobado mediante Decreto Ley N. 23211, el 24 de julio de 1980. Para más información, puede consultarse el documento en la página web del Vaticano, *La Santa Sede*. Se deja el link correspondiente al acuerdo en el listado de referencias.

Si la educación religiosa en el Perú se enmarca dentro de procesos históricos propios de nuestra constitución como país y de marcos normativos que la definen en sus objetivos y fines, cabe preguntarnos para qué enseñar educación religiosa en escuelas públicas. Más allá de perseguir fines evangelizadores o de difusión de la fe católica, ¿tiene algún beneficio para la vida diaria de los alumnos?, ¿cuáles serían los impactos en las vidas de alumnos de una de las modalidades educativas más precarias y poco atendidas, como es la educación alternativa?

Al respecto, siguiendo lo planteado por Luis Meza, podríamos argumentar que la educación religiosa podría tener dos aspectos muy útiles en la formación del individuo, a saber, la concepción del mundo y la tolerancia. Desde esta perspectiva, se observa lo siguiente: « [...] la Educación Religiosa Escolar le ayuda al educando para que ratifique (o tome, en algunos casos) su decisión en materia religiosa, precisamente en la confrontación con otras confesiones y religiones, con las diversas concepciones del mundo y del ser humano y con las diversas ideologías, y favorezca la comprensión y tolerancia ante las opciones ajenas» (Meza 2012: 22). Es decir, se trata de que la educación religiosa se convierta en una opción para el estudiante y pueda adquirir capacidad de comparar posturas, concepciones e ideologías a fin de tomar posición por una de ellas y practicar la tolerancia hacia aquellas que difieran de la suya.

De esta manera, la educación religiosa se vuelve importante para la educación, pues, « [...] tiene un efecto en la relación con el otro o la otra (dimensión afectiva), los otros (dimensión sociopolítica) y lo otro (dimensión profesional). Todas estas dimensiones forman parte del *proyecto de vida del ser humano* y son dadoras de sentido» (Meza 2012: 22, cursivas en el original). Con estas tres dimensiones como formadoras de proyectos de

vida, se concibe a la educación religiosa más allá de aspectos confesionales, situándola como parte integrante en la formación del individuo. Ello podría ayudar a tener un mayor impacto en la vida del educando, más aún si pertenece a poblaciones que se encuentran dentro contextos de pobreza y violencia.

Precisamente, las situaciones de violencia que actualmente van produciéndose en todo el planeta, y en especial en el caso peruano, puede deberse a la gran brecha entre el crecimiento económico, la escasa distribución y la falta de oportunidades, lo que genera inseguridad y desempleo (Cf. Narváez 2009). Si bien las causas pueden deberse a varios factores, entre ellas las económicas, también debe considerarse la poca cobertura de derechos ciudadanos que el Estado no logra garantizar.

De este modo, para tratar de comprender la violencia, sus dinámicas y consecuencias en los individuos, se debe partir considerando que la violencia se presenta e interrelaciona en los siguientes tres espacios de convivencia del individuo: la realidad familiar, social y cultural (Cf. Espinoza 2000). Es en estos tres espacios o redes de interacción donde la violencia suele reproducirse. Para aquellos que se encuentran en situaciones menos favorecidas, como los niños y jóvenes de escuelas públicas y de contextos urbanos marginales, dicha violencia suele naturalizarse (entre profesores, padres y alumnos) y presentarse cotidianamente entre los actores sociales. De modo que, «La violencia con el niño, se manifiesta en el maltrato físico y psicológico de parte de los mayores, sean padres, padrastros o profesores. Esta realidad se presenta en la vida de los menores en tres esferas: en el ambiente familiar, en el ambiente escolar y en el ambiente de la sociedad» (Pimentel 1996: 31).

Es a partir de este marco previo respecto a la enseñanza de la educación religiosa católica y la violencia que se presenta en diversos contextos, que se sitúa la presente investigación. En esta investigación se intenta indagar sobre la enseñanza de religión dentro de contextos de violencia analizando como caso de estudio un CEBA de la localidad de Huaycán. Se tratará de describir y explicar este fenómeno a través de las siguientes cuestiones: ¿cómo se desarrolla la enseñanza de la religión católica en el CEBA Manuel Gonzáles Prada de Huaycán?, ¿cuáles son los tipos de violencia que tienen los alumnos del mencionado CEBA?, ¿cómo es la dinámica de la educación religiosa frente a la violencia?, y, finalmente, ¿cuáles son los límites, aportes y dificultades de la educación católica?

Cabe agregar que el trabajo de campo se realizó durante los meses de abril a octubre del año 2009. La investigación tuvo un carácter etnográfico, por lo cual se primó la relación interpersonal y vivencial con los actores del centro educativo. De este modo, se trató en lo posible de ingresar en las lógicas de la institución y sus actores sociales para comprender el fenómeno estudiado desde sus propias percepciones. Se aplicaron varias técnicas de recojo de información de carácter cualitativa que mencionamos a continuación: observación de las clases de religión, escuchándolas como parte del aula; además, se observaron situaciones cotidianas fuera del aula y centro educativo; se entrevistó, por otro lado, a la directora, algunos docentes y alumnos; y, por último, se realizó un grupo focal en la parte final del trabajo de campo. Asimismo, se complementó la parte cualitativa, con una encuesta que se aplicó a 40 alumnos del 5o de secundaria del CEBA Manuel Gonzáles Prada.

2. EL CEBA MANUEL GONZÁLES PRADA

El CEBA Manuel Gonzáles Prada (en adelante, será mencionado en el texto como CEBA-MGP) se ubica en la avenida Andrés Avelino Cáceres en la zona «O» de la Comunidad Urbana Autogestionaria de Huaycán, en el distrito limeño de Ate. Los orígenes del CEBA-MGP se remontan al año de 1986, cuando en la recién fundada comunidad de Huaycán³ se empiezan a dictar clases en la Institución Educativa N.1236, actualmente llamada Alfonso Barrantes Lingán. Posteriormente, en 1987, se empieza a construir el actual CEBA Manuel Gonzáles Prada en un terreno propio, ampliándose en 1990 las modalidades de jóvenes y adultos para el nivel secundario, empezando así la educación alternativa con cinco secciones de dicho nivel. Pero será recién en el año 2001 cuando se extiende para el nivel primaria. De igual manera, en la fecha cuando se hizo la investigación para el presente artículo, se contaba con un aproximado de 700 alumnos y 15 docentes (Cf. CEBA Manuel Gonzales Prada 2009).

Este CEBA constituye para los jóvenes y adultos de Huaycán, quienes en su mayoría trabajan durante el día y se encuentran en situación de pobreza, una oportunidad de poder culminar los estudios de educación básica. Esta característica primordial del educando en el CEBA es asumida desde la institución como: « [...] una alternativa de solución en Valores y Actitudes para que un grueso sector de nuestra comunidad continúe con sus estudios y logre alcanzar sus metas y por ende crecer en la sociedad e

³ La Comunidad Urbana Autogestionaria de Huaycán (CUAH) se fundó el 15 de julio de 1984, a partir de un proyecto de habilitación urbana diseñada desde la Municipalidad Metropolitana de Lima que en ese entonces se encontraba bajo el mandato de Izquierda Unida con Alfonso Barrantes como alcalde. Para aspectos de su fundación y desarrollo, véase: Ledgard (1987); Calderón y Olivera (1989); ADELH (2000); PNUD (2005). De igual forma, durante la época del conflicto armado interno puede revisarse CVR (2003: pp. 281-294).

integrar al desarrollo económico de nuestro País» (CEBA Manuel Gonzales Prada 2009: s.p.). Cuenta con todos los niveles de educación regular — primaria y secundaria—, con la diferencia que se realiza durante el turno nocturno, desde las 6:00 pm hasta las 10:00 pm. Desarrolla los dos siguientes programas de educación: el Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes (PEBANA) dirigido a niños y adolescentes desde 9 a 18 años; y el Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) dirigido a jóvenes y adultos mayores de 18 años. Ambos se organizan en los siguientes tres ciclos: Inicial, Intermedio y Avanzando, que comprende dos, tres y cuatro grados, respectivamente; cubriendo, de esta forma, todos los años de la educación básica (Ministerio de Educación 2009: 12). El año escolar se divide en cuatro trimestres, otorgándose una semana de vacaciones al término de cada uno de ellos. Según comentan los profesores, la cantidad de alumnos se reduce luego de las vacaciones, lo que hace notar una gran deserción escolar dentro del CEBA, «siempre los alumnos se retiran pasando vacaciones» (Prof. Roberto). Con el actual gobierno, se ha aprobado una modificación respecto a los programas que funcionaban al interior de los CEBA. Según la nueva disposición, el Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes (PEBANA) deja de ser competencia del CEBA, el cual solo se ocupará del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA). De este modo, la educación en esta modalidad pasa a denominarse Educación de Jóvenes y Adultos-Educación Básica Alternativa (EJA-EBA) (Cf. Chiroque y Conislla 2013).

Por otro lado, desde el Diseño Curricular Nacional (DCN) se menciona que la Educación Básica Alternativa (EBA) es «la modalidad educativa más comprometida con el pago de la deuda social que el país

tiene con gran parte de su población» (Ministerio de Educación 2009: 10). Si bien se asume desde el Estado que la EBA es una forma de «pago de la deuda social», en la práctica veremos que se dista mucho de serlo, pues esta modalidad sigue teniendo un rasgo «remedial» (Cf. Chiroque y Conislla 2013: 27). Ello significa que en la práctica no se la asume como una modalidad educativa de importancia para atender a poblaciones que poseen problemas de diversa índole, pues, como se ha encontrado en la investigación, existen situaciones adversas para los alumnos, sus familias, la localidad y el centro educativo, lo cual ocasiona que esta modalidad no genere transformaciones en la vida de los alumnos.

Ahora bien, en cuanto a la población estudiantil del CEBA, se observa un alto precedente provinciano. Según la encuesta, el 55% de los alumnos refieren haber nacido al interior del país (Junín, Ayacucho, Apurímac y Cusco) y solo el 35% menciona haber nacido en Lima. Respecto a los orígenes de los padres, la mayoría de ellos presenta procedencia provinciana. Se encuentra que el 86% de padres han nacido fuera de Lima, tanto en la sierra central y sur, sierra de Lima, amazonía, y costa norte del país. Solo el 14% menciona haber nacido en la ciudad de Lima. Así, estas cifras permiten apreciar que una buena parte de los alumnos y padres son migrantes de primera generación, quienes al llegar a la capital y establecerse en Huaycán buscan acceder a servicios, como educación, salud y trabajo.

Sin embargo, no todos los alumnos viven junto con sus padres. Existen casos donde los alumnos viven solo con uno de ellos o con algún familiar cercano. Un 28% de alumnos declara que viven con otros familiares que no son sus padres; un 15%, únicamente con uno de ellos; un 5%, en otro lugar, y un 52% junto a ambos padres. Es decir, se tiene un 43% de alumnos que no viven con los padres, siendo esta cifra casi la mitad de los

encuestados. Por otro lado, las principales razones para estudiar en el CEBA son los siguientes: buscar terminar los estudios secundarios; obtener un certificado de estudio y lograr un mejor futuro; y la disposición de tiempo que tienen debido a que en las mañanas el trabajo no les permite estudiar.

Los estudiantes del CEBA-MGP residen en varias zonas aledañas a la institución educativa. De esta forma, el 80% de los alumnos vive en Huaycán; el 5% en Horacio Zevallos;⁴ el 5% en Lima y el 2% en Chosica. Por esta razón, el CEBA atiende principalmente a jóvenes y adultos de la propia localidad, lo cual debe imponer la necesidad de que la enseñanza se adecúe a los contextos y realidades particulares de los alumnos. Por este motivo, como se verá a continuación, los alumnos conviven con problemas de violencia en varios espacios de sus vidas cotidianas, y lo que la escuela brinda, tanto a nivel institucional como en el curso de Educación religiosa, tiene poca incidencia en sus vidas.

3. MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA

3.1. La violencia en la localidad

En Huaycán es muy notoria la presencia de la violencia juvenil representada por los grupos conocidos como «pandillas», las cuales están integradas en buena parte por jóvenes de la zona y suelen identificarse con equipos de fútbol del medio local y por el territorio de algunas zonas de la localidad. De acuerdo a Cordula Strocka (2008), integrar las pandillas, o más propiamente las «manchas», «sirve como una red importante de respaldo social y una fuente de reconocimiento positivo entre pares [y que incluso] viene a ser una estrategia con que hacer frente a problemas familiares tales como la

⁴ Horacio Zevallos es un asentamiento humano colindante a Huaycán.

violencia doméstica y la falta de atención de los padres» (Strocka 2008: 153). Sin embargo, las «manchas» o simplemente las «pandillas», logran generar un clima de inestabilidad y miedo entre los alumnos del CEBA y la población de Huaycán. Se las puede apreciar por toda la localidad, en las principales avenidas, losas deportivas y en los alrededores de los colegios.⁵

Al ser testigos cotidianos de la violencia manifestada en actos delincuenciales, es natural la impresión de zozobra y temor entre los alumnos. A continuación, mostramos un testimonio respecto a estos hechos:

Justo yo cuando estaba preguntando sobre la matrícula en la mañana de mi hermana menor, estaba bajando de este mismo colegio, estaba bajando para la quince, y resulta...eso fue en la mañana, a las 10, 11 am, resulta que dos hombres, chibolos, tendrían sus 22, 23 años, bajaron a la chica, la chica tenía su bebito y más abajito estaba su mamá, pero su mamá no se había percatado que a su hija la estaban ahorcando, y le estaban robando el celular, su cartera, todo, y justo con el bebé que tenía, ni siquiera[...] era un bebe, a la chica la tumbaron al suelo, y después aparece una moto atrás y se los jala, o sea ya es en conjunto. Hasta en la moto misma roban, después se reparten (Edith-5o año).

Además de la violencia que los alumnos suelen experimentar fuera del centro educativo mientras se dirigen a sus hogares, también aparece en numerosas discotecas en las principales avenidas de Huaycán. Estas discotecas generan violencia por la venta de alcohol, drogas, e incluso

⁵ Respecto al tema de pandillas, grupos violentos y «esquineros», véase: Loayza (2010), Strocka (2008), Munar (2004), Santos (2002), Martínez (1998).

violaciones a mujeres al salir del lugar. Otro testimonio afirma lo siguiente: «hasta afuera mismo venden la droga, hay fumones, ocurren las violaciones, ahí ocurre todo y la gente no dice nada, en la 15 de julio ahí hay cantidad, Huaycán es el rey de las discotecas» (Liz-5o año).

Como se ve, la violencia que se reproduce en la localidad proviene de las pandillas, robos, venta de drogas y alcohol en las discotecas. Esto se reconoce como un problema que afecta la integridad física de los estudiantes, además de su bienestar psicológico. Incluso, se percibe en ellos el miedo a ser agredidos por pandillas al salir del centro educativo o al dirigirse a sus domicilios.

3.2. Situaciones conflictivas al interior del CEBA-MGP

Al interior del salón de clase se han podido registrar algunas situaciones conflictivas entre los alumnos, manifestadas en ciertas agresiones físicas y verbales. De las clases observadas en los cinco grados de secundaria, se encuentran algunas diferencias en cuanto al comportamiento de los alumnos y los conflictos que tienen. En alumnos del 1er año se tiene mayor respeto hacia el docente, mostrándose siempre dispuestos a contestar y participar en clase. Se ha encontrado que son pocos los alumnos quienes parecen ser más inquietos y generan cierto desorden en el aula. Por ello, en algunas ocasiones propinan golpes a sus compañeros más próximos sin que el docente se dé cuenta. En este grado, la mayoría de los alumnos son menores de edad (entre 10 y 12 años, aproximadamente) y parecen más pendientes de la clase, soportando el desorden y ciertos conatos de violencia que generan algunos alumnos mayores. En los siguientes dos años, 2.º y 3.º, hay una situación bastante similar, aunque no se encuentran agresiones físicas o verbales de forma abierta o explícita. Lo que sí se ha registrado son ciertas burlas hacia

algunos estudiantes que participan constantemente en clase. Es evidente que algunos alumnos más extrovertidos suelen hacer dichas burlas con el fin de molestarlos. Asimismo, se aprecia que estos alumnos interesados y constantes en las clases, no se adecúan al modelo «limeño criollo» (Cf. Callirgos 1995), por el cual son motivos de burla y segregación.

Al contrario de lo que ocurre en estos tres primeros años, en los siguientes la situación se vuelve muy diferente. En el 4to año se aprecia que el docente ya no impone suficiente orden ni disciplina, pues en ocasiones se llegan a observar gestos obscenos de los alumnos mientras el docente escribe en la pizarra, causando risas entre todos. La mayoría de los alumnos esperan este comportamiento de desorden en el aula, siendo más hiperactivos y, en algunas ocasiones, presentan agresiones entre compañeros. Por ejemplo, se pudo observar a un alumno cuando se dirigía hacia una carpeta, agredir verbalmente al que ya se encontraba sentado, diciéndole «siéntate, cabro». El agredido no respondió, ni tampoco avisó al docente del hecho.

Este tipo de agresiones verbales se hacen tan cotidianas que se aprecian como naturales por los actores sociales. Los alumnos no suelen avisar al docente, ni el alumno mismo las asume como insultos o agresiones, sino como la forma «normal» de convivir en la escuela. Además de las agresiones verbales no atendidas por el docente y quedando, más bien, entre los alumnos, en secreto, se encuentran algunas discusiones entre ellos. Por ejemplo, en alguna ocasión, mientras dos alumnas realizaban tareas de otro curso, una de sus compañeras se dirigió al docente pidiéndole expulsarlas («bótelas, profe»), en seguida las alumnas respondieron contradiciéndole de forma violenta (« ¡cállate tú!»). En este caso, debido a que toda el aula se percató del altercado, el docente tuvo que intervenir para poner fin a la discusión entre las alumnas. Finalmente, en el 5o año, al ser alumnos de

mayor edad, la situación es bastante similar. Ellos ya no suelen mantener el orden en el aula, al margen incluso del docente; siempre se conversa, se camina durante la clase, se hacen bromas y juegan entre ellos.

Respecto al docente de religión, no se ha registrado ni recogido testimonios que mencionen que tenga actitudes o prácticas de violencia hacia los alumnos. Según refieren estos, los conflictos más usuales los tienen con algunos docentes. Al no tener en cuenta la mala situación económica y laboral en que viven los estudiantes, se incomodan cuando estos llegan tarde a clase, reprochándoles y generando con ello un clima de tensión.

Fuera de las aulas de clase no se han registrado situaciones de violencia entre alumnos. Se menciona que años atrás sí existían agresiones, incluso llegando a agredir al docente. Estos se han visto reducidos considerablemente, presentándose casos aislados y pocos frecuentes. Incluso la directora mencionó que, desde su arribo al colegio, hace más de siete años, encontró un clima mucho más hostil, con actitudes de violencia no solo entre alumnos, sino también entre profesores y alumnos. Ello causó que estuviera a punto de renunciar al cargo por temor a ser víctima de la violencia que se vivía en Huaycán y en el CEBA-MGP.

3.3. Contexto familiar: pobreza y violencia

El contexto familiar de los estudiantes del CEBA-MGP está definido en su mayoría por familias desestructuradas y con problemas económicos. El 25% de alumnos responde que los problemas en la familia se deben a la falta de trabajo y dinero; el 20%, por la desunión; y el 15%, por un miembro de la familia. Así, la pobreza y el trabajo mal remunerado son los problemas que más aquejan a las familias de los estudiantes encuestados. Muchos de los estudiantes trabajan en jornadas durante casi todo el día, ya

sea en construcción, carpintería, mecánica, transportes, cuidado del hogar, entre otros. Ello ocasiona que muchos no tengan la disponibilidad ni las fuerzas para el estudio. Como consecuencia, provoca mucha resignación, tal y como se aprecia en el siguiente testimonio de un docente: « ¿qué se le puede exigir a un alumno si se levanta a las 6.00 am para trabajar y no ha abierto su cuaderno, no ha estudiado y llega al colegio a las 7.00 pm?» (Prof. Roberto). Precisamente, situaciones como estas son las que marcan el sentido de flexibilidad que debe tener el CEBA-MGP, lo que no necesariamente se cumple en la práctica, pues como algunos alumnos mencionan, hay ciertos docentes que desconocen los problemas en que muchos alumnos viven, lo cual alimenta conflictos y malestar entre ellos.

Además, dentro de la situación familiar de los alumnos, existen situaciones de violencia que vivieron o viven actualmente. Y es que las reacciones violentas al interior de las familias son intensas en la medida que no pueden satisfacer las necesidades mínimas de los hijos, lo que los vuelve impotentes, nerviosos, y como consecuencia de ello, generan agresiones y actitudes autoritarias hacia los hijos (Cf. Pimentel 1996). Para los alumnos, la violencia física y psicológica son casos cotidianos en muchas familias de Huayacán, como se aprecia en los siguientes testimonios:

[...] en mi familia, mi papá siempre le pegaba a mi mamá, mis hermanos me cuentan ¿no?, cuando eran chicos y ya, pues, queda como un recuerdo así feo. Pero mayormente, cuando mi papá ha estado mareado, le ha pegado a mi mamá pero yo sí no me acuerdo, antes ha sido, ya último ya no, ya (Milagros-5.º año).

[...] yo sí soy bien renegona, quizá será por el mismo motivo que cuando yo era pequeña también he crecido así, yo he crecido sin papá, yo tenía un padrastro, y desde pequeña he sufrido bastante al saber que mi papá no estaba a mi lado, y encima veía que mi padrastro le pegaba a mi mamá también, tomaba, todo. Y hemos crecido así con violencia, pero ahora como ya hemos madurado, ha bajado, ya no es como antes. Ahora mi papá con mi mamá no viven, pues, se han separado. Ahora mi mamá no está tampoco, ahora estamos viviendo con mi papá no más pero ya no hay violencia (Liz-5.º año).

Desde estos testimonios, son claras las secuelas dejadas por la violencia familiar ligada al autoritarismo y la mala situación económica. Los alumnos reconocen que los maltratos y agresiones de los padres es una forma de desfogarse con ellos por la situación de pobreza y precariedad en la que viven. Es decir, establecen relaciones donde «los padres suponen que el castigo asociado al dolor y al miedo es capaz de producir cambios en la conducta del niño o del adolescente y conduce a su disciplina» (Espinoza 2000: 83).

En resumen, se entiende que muchas familias de los alumnos se encuentran inmersas dentro de contextos de violencia. Es de reconocer, igualmente, que muchas de las agresiones provienen de los padres hacia los hijos, lo cual genera en ocasiones la reproducción de estas actitudes violentas. Una buena parte del alumnado del CEBA-MGP, a quienes se entrevistó y encuestó, mencionan que viven solo con algún familiar o uno de los padres y, además, son ellos quienes cubren sus gastos mediante el trabajo eventual o mal remunerado.

De esta forma, los alumnos del CEBA reciben estudios dentro de una realidad atravesada por varias formas de reproducción de violencia. Por un lado, se tiene la violencia más latente y causante de mayor zozobra, diseminada en robos, violaciones y venta de drogas, generalmente llevadas a cabo por pandillas. Por otro, se observan ciertos casos de agresiones entre compañeros y la poca flexibilidad de algunos docentes al no comprender la situación social de los alumnos. Asimismo, se toman en cuenta las agresiones y maltratos recibidos dentro de las familias, muchas de ellas desestructuradas y bajo situaciones de pobreza. Todo ello ocasiona y demanda que la enseñanza de cualquier curso en la educación básica alternativa tenga un cariz distinto y particular. Quedan por ver, entonces, las formas por las cuales el centro educativo, mediante el curso de Educación religiosa, enfrenta y maneja el tema de la violencia, tan cotidiana en los alumnos.

4. ENSEÑANZA DE LA FE Y EL TRABAJO SOBRE LA VIOLENCIA EN EL CEBA-MGP

La Oficina Diocesana de Educación Católica (ODEC) de Chosica, pertenece a la Diócesis del mismo nombre y tiene su sede en Huaycán.⁶ Se encarga de organizar, coordinar y dirigir a todos los docentes de educación religiosa de secundaria y en todas las modalidades de institución educativa (Regular o Alternativa) de la zona. Trata, así, de «Garantizar, y orientar la Educación Religiosa católica en las Instituciones Educativas Publicas del territorio de la Diócesis de Chosica, en referencia y unidad con el Obispo, Pastor de la Iglesia, y bajo la normatividad del Ministerio de Educación» (Diócesis de Chosica 2009: 35).

⁶ Sobre la Diócesis de Chosica, véase BAZÁN (2003, 2013).

La ODEC-Chosica busca que la educación religiosa católica se enmarque bajo los objetivos de la Iglesia Católica peruana y el Ministerio de Educación. Posee dos áreas principales, el área Pedagógica y el área Pastoral, que buscan cumplir con el objetivo citado. La primera tiene por finalidad el trabajo con los docentes, tanto para elevar el nivel pedagógico, doctrinal, como promover materiales educativos. La segunda, apunta, más bien, a lograr una adecuada convivencia mediante la Pastoral Educativa en los colegios de la Diócesis (Cf. Diócesis de Chosica 2009). Respecto a esta Pastoral Educativa, llamada PASED DIOCESANA, se busca inculcar «procesos comunitarios de fe y conversión» (Diócesis de Chosica, 2009: 33). Por lo tanto, la Pastoral debe garantizar que se tienda una eficaz relación entre la parroquia y los centros educativos de Huaycán. Sin embargo, ello no llega a realizarse, siendo este un déficit que tiene la ODEC con la modalidad de educación básica alternativa.

4.1. Relación entre la ODEC-Chosica y el CEBA-MGP

La articulación entre la ODEC y el CEBA-MGP es bastante limitada, pues aquella solo se ocupa de algunos aspectos pedagógicos y de coordinación con el resto de docentes de religión de todos los colegios de Huaycán. Se establecen vínculos entre la ODEC y sus profesores de religión, mas no con la institución educativa. Por esta razón, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del CEBA-MGP, no se encuentran referencias explícitas a la enseñanza de religión, tampoco su importancia ni la institucionalidad de la ODEC en la localidad de Huaycán. De igual modo, en el Programa Curricular del curso de Educación religiosa, solo hay componentes del Diseño Curricular Nacional (DCN), los cuales han sido propuestos por la ODEC. Se aprecia entonces que el área de religión obedece a objetivos de

la ODEC-Chosica y del DCN, y no se diversifican ni se particularizan de acuerdo a la realidad educativa y social del CEBA-MGP. Por ejemplo, en el PEI no hay referencia alguna sobre la situación de violencia que hay en la localidad, tanto en la vida de los alumnos como en sus familias.

4.2. Enseñanza de la fe

El rol del docente

El curso de Educación religiosa está a cargo de un solo docente. En este caso, por el profesor Justiniano Roca, originario del distrito de Chacas, provincia de Asunción, departamento de Ancash. La cercanía a la fe católica la tuvo en su pueblo natal cuando cursó sus estudios en el colegio Don Bosco, famoso actualmente por su escuela de ebanistería fundado por el padre salesiano Ugo de Censi. Fue el modelo del padre Ugo quien le inspiró a cultivar la fe católica y se inclinara hacia la vida religiosa. A partir de ello afirma lo siguiente: «[...] uno quiere ser como él [...] [estuve] más apegado a la parroquia, entonces quise ser sacerdote, dos años viví ahí. Ayudaba al Padre». Luego de ello, decide ingresar al Seminario de Salesianos Santo Domingo donde realizó estudios eclesiásticos para convertirse en sacerdote. Sin embargo, al cabo de cinco años de estudios, decide retirarse del Seminario. Según cuenta, la razón se debió a que «no valía para cura», pues consideró que la vida del sacerdote implica demasiadas responsabilidades, vocación y privaciones que quizá no podría cumplir. Luego del Seminario, ingresa al Instituto Superior Catequético y después a la Universidad Marcelino Champagnat, donde completó sus estudios en educación. Trabaja en esta área hace más de doce años.

El docente trata de vincularse afectivamente con sus alumnos, ganando siempre su confianza. Es habitual ver al docente hablar con los alumnos durante las clases como al término de estas, haciéndoles pequeñas bromas y manteniendo una relación cordial con ellos. Así lo refiere en la siguiente declaración: «A los alumnos siempre hay que tratar de entrar a conocerlos, entendiendo sus problemas [...] hay casos de chicos que no le interesaba la clase, pero llegándoles a conocer desde sus bromas y posturas de rebelde, se puede hacer que le interese la fe, y hasta el día de hoy varios alumnos vienen a buscarme para pedir consejos y hablar».

Así, la clase de religión no solo se realiza dentro del aula, sino principalmente fuera de ella, cuando los alumnos acuden al profesor en búsqueda de consejos o apoyo emocional. Son estos espacios fuera del aula donde se produce una mejor relación docente-estudiante, pues los problemas de los alumnos son conversados de modo personal con el profesor. Se llega a generar buena empatía, aunque no ocurre de la misma forma con el curso de Educación religiosa. A pesar de ello, resalta su compromiso para ayudarlos frente a las situaciones de violencia en la que están envueltos. Cuenta, además, que ha podido ayudar a varios alumnos quienes se encontraban dentro de pandillas, Mediante la confianza y la palabra, como el docente asegura a continuación: «siquiera un par de almas he salvado».

La clase de religión

Las clases de religión suelen empezar con una oración. Es el docente quien manda rezar el Padre Nuestro y el Ave María para luego terminar agradeciendo la oportunidad de reunirse nuevamente con sus alumnos en clase y aprovechar los conocimientos que se brindarán. Para el propio desarrollo de la clase, el docente suele utilizar la Biblia, leyendo en algunas

ocasiones ciertas citas de acuerdo al tema tratado. Los alumnos escuchan, copian o comentan las citas de acuerdo al caso. Sin embargo, no todos los alumnos utilizan el mencionado texto. El docente reconoce que no se les puede exigir su uso, pues no todos cuentan con la posibilidad de adquirir un ejemplar. Ante esta dificultad, la única solución es que el docente trabaje con su propia Biblia y comparta las citas con los alumnos. No se utilizan otros materiales de trabajo como separatas, fotocopias o libros; todo el material de apoyo se basa exclusivamente en el mencionado libro sagrado.

La actitud de los estudiantes respecto a las clases de religión difiere de acuerdo al grado de estudio. En el 1er año, la mayoría de los alumnos atienden las clases del docente, escriben en sus cuadernos y comentan las citas bíblicas. Sin embargo, son pocos los alumnos quienes responden a las preguntas, encontrándose a la dispuesta a escuchar pero no a participar con sus intervenciones. En el 2do año, hay una mayor actitud de reflexionar sobre algunos temas, como los de «Moisés y el llamado de Dios», «Abraham, el padre de la fe», entre otros, donde hay referencias a eventos históricos y míticos. En este grado, la mayoría de los alumnos participan activamente en clase, mediante sus preguntas y respuestas al docente, así como con comentarios a los temas desarrollados. En el 3.^{er} año, se aprecia en los alumnos un alejamiento para atender el tema religioso, a la vez que se le habla al docente de manera más directa. Por ejemplo, cuando el docente preguntó sobre el nombre del actual obispo, los alumnos respondieron lo siguiente: « ¿Cómo vamos a saber pe, profe?». En este grado, los alumnos ya no llevan Biblia y la atención hacia la clase es mucho menor en comparación con los dos años anteriores. Aquí se le suele indicar al profesor que la hora de la clase terminó sin importar si se encuentra en plena explicación del tema. En 4.º y 5.º año se aprecia un alejamiento mucho mayor al curso

de Educación religiosa. Casi todos los alumnos son muy locuaces, lo que termina generando cierto desorden en la clase. Solo se espera del curso el dictado del profesor, («ya, dicte, profe»), y no hacer más que copiar lo que el docente escriba en la pizarra.

Es evidente, entonces, que a partir de 3.^{er} año cambia la reflexión y la atención hacia el curso de Educación religiosa. En los dos primeros años (1.^o y 2.^o), los alumnos escuchan más al docente, tanto en las lecturas de las citas bíblicas y sus respectivos comentarios como con el cumplimiento de las tareas en casa. Por el contrario, en los últimos tres años (3.^o, 4.^o y 5.^o), la situación tiende a variar, pues los alumnos empiezan a perder el interés por el curso. Esta situación quizá pueda deberse a que, en los primeros años, los alumnos son mucho más jóvenes y necesitan acercarse a la fe y la esperanza que les ofrece el curso de Educación religiosa. En cambio, en los últimos tres años, los alumnos se desarrollan y van perdiendo la necesidad de contar con un curso que les enseñe temas respecto a la fe, Dios y moral cristiana. Es en estos años donde los estudiantes tienen la necesidad de terminar el colegio sin importar los temas o cursos.

Aportes de otras religiones

Al interior del CEBA se encuentran una buena cantidad de alumnos pertenecientes a lo que Manuel Marzal denomina como las «nuevas iglesias» (Marzal 1989: 267), siendo estas las confesiones religiosas diferentes a la católica. Hay alumnos que pertenecen al Movimiento Misionero, la Iglesia Pentecostés, Iglesia Cristiana, Iglesia Evangélica, Adventistas del Séptimo Día, Testigos de Jehová, entre otros. La presencia de estos alumnos no origina conflictos con el resto ni con el docente del curso de Educación religiosa. La única diferencia que tienen los alumnos católicos y no católicos,

es que estos últimos suelen ser exonerados del mencionado curso. Sin embargo, no todos lo llegan a hacer, pues algunos consideran que llevar el curso no significa alejarse de su creencia religiosa, sino, por el contrario, es complementarlo con temas y puntos de vista de la educación católica.

Se han recogido muchas referencias de alumnos y docentes respecto a la labor que realizan las iglesias no católicas con los jóvenes inmersos en pandillas de Huaycán. Se advierte que muchas de estas iglesias logran que aquellos jóvenes puedan salir y superar los problemas de violencia, delincuencia y drogas, con la cual convivían diariamente. Dichas conversiones se deben, probablemente, a que estas iglesias brindan una determinada experiencia de fraternidad, lo cual es significativo para los provincianos migrantes en un contexto adverso en la ciudad (Cf. Marzal 1989).

Justamente, los alumnos del CEBA-MGP, quienes pertenecen a estas iglesias, reconocen como importante dicha característica. Dan a entender que en las iglesias evangélicas o cristianas suelen acompañar y dar un trato mucho más personal al feligrés, así como la escucha de sus problemas que enfrentan en la vida cotidiana. Sobre ello, se muestra el siguiente testimonio:

Yo creo que la Iglesia católica no tanto. Si tú vas a una misa, cantas, oras, lees la biblia y nada más. Yo he estado en una iglesia evangélica y ahí no, se ponen hablar contigo, cuentas tu historia, cuentas tus problemas, y encima que lo hacen más ameno porque cantas, hay un grupo para jóvenes otros para adultos, como que ahí te reflejas más, a parte que hay más contacto con el Pastor que en la Iglesia católica; en la Iglesia católica tú con el

pastor o el sacerdote, ni siquiera hablas, estás calladito, nadie hace bulla (Yaneth-5o año).

Al respecto, Pablo Huacausi encuentra en su estudio sobre las actitudes religiosas de grupos católicos y no católicos de Huaycán, que el nivel de religiosidad es mucho más alto en los grupos evangélicos comparado con los católicos (Cf. Huacausi 2006). Dicha afirmación se ve corroborada con el siguiente testimonio:

[...] estoy asistiendo a Testigos, [si] me pasa un problema voy a la persona que hace los estudios bíblicos y le digo los problemas que tengo, entonces ella me escucha y le pido que me dé un consejo, ella me dice “has así, has así” y bueno para que, me sirve bastante sus consejos, además que son señoras maduras ya, también te ayudan a entender, a salir de dificultades, hay personas que son drogadictas, y van y te ayudan a cambiar. (Edith-5.º año)

Como se aprecia, la dinámica de la enseñanza religiosa al interior del CEBA-MGP, se compone en primer lugar a partir de la poca articulación entre la ODEC-Chosica con el centro educativo. Dentro del CEBA no se encuentran obras concretas que vengan directamente de la Diócesis como materiales educativos, encuentros, capacitaciones, etc. Los alumnos solo perciben la presencia de la Iglesia Católica mediante el curso y el docente, lo cual es claramente limitado ya que se realiza mediante la acción de este último y no amparada institucionalmente por la ODEC ni por el centro educativo. Respecto a la enseñanza en sí, se observa que el docente trata de cumplir su programación, pese al escaso tiempo con el que cuenta para sus clases, las cuales son de apenas veinte minutos. En su labor se aprecia

la permanente actitud abierta frente a los alumnos, incluso llegando a tener bastante confianza con ellos. Esto, sin embargo, no basta para que los alumnos muestren interés por el curso, pues, como se ha encontrado, es en los primeros grados donde hay mayor interés por la clase, mientras que en los últimos grados el interés es mucho menor. Por otra parte, no se encuentra la existencia de conflictos ni con el docente, ni con los alumnos por el tema de la diversidad religiosa, pues, como se ha visto, existe un buen número de alumnos que pertenecen a otras iglesias. Incluso estas iglesias son vistas como positivas, pues su cercanía a la población mediante el mayor trato personalizado, logra que mejoren las situaciones desfavorables de los alumnos del CEBA-MGP y de los habitantes de Huaycán.

4.3. Aportes y dificultades en la enseñanza de religión

La enseñanza del curso de Educación religiosa en el CEBA plantea cuestiones que pueden llamar a la reflexión sobre el fin, alcances y límites de este curso en contextos educativos desfavorables. Se hace necesario, entonces, determinar a partir del trabajo de campo y las percepciones de los propios actores sociales, cuál es la importancia del curso para sus vidas estudiantiles y personales así como ver hasta qué punto pueden llegar los alcances del curso. La importancia y el reconocimiento de esta materia están determinados por el grado de estudios, la edad del alumno y la pertenencia o no a grupos evangélicos. Si bien existe una ligera aceptación entre toda la comunidad educativa respecto a que el curso es algo positivo, cada sector de alumnos les confiere una particularidad y una importancia propia, así como reconocen los límites que posee.

De esta forma, encontramos que en algunos estudiantes de menor grado (1.º, 2.º y 3.º), la valoración del curso se debe a que les permite

conocer ciertos hechos históricos de la Biblia, «para saber cómo fue antes; de nuestro creador» (Oviedo-2.º año); y porque puede brindarles valores éticos y morales, «nos enseña a saber qué es lo bueno y lo malo... los valores» (Enrique-3.º año). Un último aspecto está en relación a que los alumnos tienen la posibilidad de contar con el docente para pedir consejos ante los problemas que se les presentan en sus vidas cotidianas. Y es que los alumnos de estos grados son los más jóvenes del centro educativo, con edades que oscilan de los 12 hasta los 15 años aproximadamente, quienes, al mismo tiempo, son los más vulnerables frente a los actos de violencia y propensos a caer en la delincuencia y las drogas.

Por tanto, existe un reconocimiento a la importancia del curso de Educación religiosa, pues apunta principalmente al aspecto moral, ético y espiritual del estudiante; además, de aquellos hechos que son propios de la historia de la Iglesia Católica. Es el aspecto moral y ético lo que se destaca como importante en la siguiente afirmación:

Es muy importante porque nos educa en la parte espiritual del ser humano, no importa si somos católicos, evangélicos, testigos. Lo que importa es que ya la persona está dentro de la religión cambia totalmente, por nombre son diferentes pero todos nos encaminamos en un ser que es Dios. Y qué pasa cuando el ser humano no se orienta en eso, qué pasa cuando no se tiene fe, de alguna manera tenemos que pensar en un ser superior que es Dios. En cualquier momento siempre tenemos que pedir a Dios, al levantarnos, o cuando tenemos algún problema, siempre tenemos que estar apoyados por alguien. La religión es muy importante en la vida del ser humano. Una persona que está con los vicios, el alcoholismo, el pandillaje, psicológicamente está

mal, pero para poder curarse tenemos que pensar en estar bien con Dios, la parte espiritual para poder cambiar (Directora).

Respecto a la violencia, algunos alumnos mencionan que desde los contenidos del curso y la actitud del docente hacen que se cuestione y se piense las actitudes frente al «otro», evitando caer en situaciones conflictivas o violentas. Tal idea se recoge también en los siguientes testimonios: «Nos ayuda a aprender muchas cosas que no sabemos de los pasados tiempos de Jesucristo y también a ser respetuosos, a ser otro tipo de persona» (Enrique-3.^{er} año); «aprendí a no dejar que nadie me maltrate, quererme y confiar más en mí» (Raquel-1.^{er} año); «debemos ser fuertes y no dejar que nos hagan daño» (Luzmila-2.^o año). Este es un importante aporte desde el curso de Educación religiosa, pues se llega a adquirir actitudes de no violencia, tratando de evitarla y no reproducirla. A partir de ello se muestra el siguiente testimonio: «Bueno para evitar situaciones de violencia es mejor tratar de evadir esos casos a realizar algún acto de violencia [...] cuando uno aprende a ser un buen cristiano evita radicalmente la violencia» (José-2.^o año). De otro lado, son los alumnos mayores (4.^o y 5.^o) quienes resaltan las dificultades y límites en la enseñanza de religión. Ellos son quienes someten a discusión la pertinencia de los temas y el tiempo que disponen para desarrollarlos. A continuación, se muestra un testimonio al respecto:

Pero también la hora no nos favorece, es una hora a la semana y a veces lo hablamos en la cafetería y ahí sí le contamos, nos aconseja [el docente]. Pero en el colegio mayormente te enseñan lo básico, la resurrección, la crucifixión, o sea no te enseñan realmente, no te dan como a conciencia, solo te enseñan la vida de Jesús, pero no te dan la vida real, ¿entiendes? Y, bueno, con el

profesor si hablas a solas es muy diferente a que cuando estemos en clase (Edith-5.º año).

También encontramos limitaciones en las actividades extracurriculares para promover la fe al interior del colegio, pues solo se realizan algunas reflexiones religiosas a la hora de formación en algunas fechas importantes del calendario católico como las de Santa Rosa, en agosto o el Señor de los Milagros, en octubre, entre otros. En estas fechas, los alumnos de los primeros años son quienes suelen hacer actuaciones o lecturas de la Biblia en la formación general. Sobre ello, se afirma lo siguiente: « [...] con los alumnos de nocturna se realiza alguna otra actividad de pastoral pero en fechas o festividades especiales, como la celebración de la Virgen, Navidad, entre otros. Ahí sí se pide la participación de los alumnos quienes pueden participar en la oración o en hacer escenas en la formación» (Prof. J. Roca). Por otro lado, tampoco se realiza la Pastoral Educativa que según la ODEC-Chosica debiera llevarse a cabo en todos los colegios que se circunscriben a su jurisdicción. El motivo de ello está determinado por las condiciones en que viven los alumnos. Entre los testimonios de los maestros, figura el siguiente: «con los alumnos no se hace Pastoral los días sábado o domingos como en otros colegios. No se da las posibilidades porque la mayoría de los alumnos trabaja, un 90% de alumnos trabaja, sábados y domingos también» (Prof. J. Roca).

En suma, no existe una mayor promoción de la religiosidad al interior del CEBA-MGP. No se trabaja con el resto de profesores, alumnos ni con la comunidad aledaña, quedando únicamente lo que el docente de religión pueda hacer en su escaso tiempo de clase y con todas las limitaciones sociales de los estudiantes. Lo mismo sucede con la institución, la cual no

busca o no parece interesarle los espacios para el desarrollo de la parte espiritual y motivacional del alumnado.

Frente a los problemas de violencia en los que se encuentran muchos jóvenes de Huaycán, y en particular los alumnos del CEBA-MGP, se ha recogido algunas propuestas que —según ellos— podría mejorar tales condiciones desfavorables para los estudiantes. Se apunta principalmente a los dos siguientes aspectos: por un lado, realizar talleres o actividades con los cuales poder orientar mejor a los jóvenes y evitar que caigan en la violencia o delincuencia; y por otro, contar con quien los pueda escuchar y aconsejar. Dichas actividades, ciertamente, son casi inexistentes en el centro educativo estudiado. Las propuestas, de igual forma, son diversas entre los alumnos. En su opinión se deben «hacer equipos deportivos» (Yaneth-5.º año); «talleres, también se puede hacer para los que están en la calle, hacer algo, para hacer manualidades, sería una gran ayuda» (Milagros-5.º año); «aparte que se le da un oficio a la persona» (Edith-5º año); «también talleres yo creo, no hay, de día no más hay, en la noche no hay» (Liz-5.º año). De igual manera, en relación a los jóvenes inmersos en el pandillaje, los estudiantes piensan que debe haber alguien que esté dispuesto a atenderlos sin ningún tipo de segregación. Esto puede verse en la siguiente afirmación: «mayormente esas personas que están en pandillaje necesitan a alguien que las escuche, que las orienten» (Consuelo-5.º año).

A partir de lo expuesto por los alumnos, se requiere de mayor atención y acompañamiento para afrontar los problemas de violencia, tanto de los docentes como del centro educativo. El único espacio que cuenta por ahora el CEBA-MGP para tratar esos temas y orientar al alumno, además de lo que modestamente ofrece el curso de Educación religiosa, son las horas de Tutoría. Estas son horas encargadas a un docente tutor de

cada grado y sección, cuyo objetivo es orientar a los alumnos en diversos temas. Este tiempo que sirve para «reflexionar sobre las experiencias de la vida cotidiana, escuchar al otro y desarrollar la capacidad de ponerse en su lugar» (Ministerio de Educación 2005: 52), termina siendo utilizado por los propios tutores como horas para recuperar clases de otros cursos. Todo ello va reforzando y reproduciendo la desvinculación entre la institución educativa y los contextos reales de vida de sus alumnos. Como se ha visto, solamente dentro del curso de Educación religiosa y con el apoyo del docente, pueden conseguir algún tipo de ayuda y consejo, pero no desde otros espacios y/o docentes del CEBA-MGP.

5. REFLEXIONES FINALES

Cuando se dio inicio a la investigación sobre la enseñanza religiosa y la violencia en alumnos del CEBA-MGP de Huayacán, el objetivo fue dar cuenta de cómo se produce y qué consecuencias tiene la enseñanza del curso de Educación religiosa en dicho contexto. A partir de lo que se ha descrito en el caso estudiado, se pueden llegar a algunas conclusiones preliminares sobre lo que acontece respecto al curso de Educación religiosa al interior de un CEBA.

En primer lugar, se observa que el docente de religión tiene un rol importante para el desarrollo del curso. Esto debido a que, pese a las limitaciones del curso (en cuanto al tiempo, materiales, actividades extracurriculares, entre otras), es el docente quien logra ayudar a los alumnos dándoles un soporte emocional. Gracias a la relación de confianza que establece con ellos, se produce un mayor acercamiento, lo cual permite que se le cuente problemas y situaciones negativas que los alumnos pasan en su vida diaria. Así, el docente de religión se erige como una figura referencial

que brinda ayuda de corte espiritual y emocional hacia los alumnos, muchos de los cuales no cuentan con familiares u otras personas que les puedan dar dicho apoyo. Por otro lado, encontramos que la clase de religión tiene limitaciones en sí misma. Se trabaja en un escaso tiempo de veinte minutos, lo cual no permite que se completen temas, contenidos y experiencias con los alumnos; de igual forma, no hay materiales educativos de apoyo, utilizándose solamente la Biblia aunque no por todos los alumnos; y, finalmente, no se realizan actividades que busquen promover la espiritualidad y la fe al interior del CEBA-MGP. Del mismo modo, se ha demostrado la inexistencia de una articulación importante entre la ODEC, el CEBA y el curso. La ODEC solo coordina con el docente cuando este es educación religiosa, pero no realiza un trabajo de promoción de la fe al interior del CEBA-MGP. Según lo encontrado, al parecer, la población del CEBA-MGP no es de gran interés para dicha oficina, pese a que es una población con muchas carencias y problemas. Por estas razones, es que el docente tiene mayor importancia al interior del CEBA-MGP, personificando y siendo el único referente de la Iglesia católica.

En segundo lugar, al presentarse en el CEBA-MGP una educación religiosa con las características descritas, no propicia ni permite que los alumnos puedan construir proyectos de vida, formar actitudes de reflexión sobre las diversas posturas ideológicas y religiosas ni llevar a una mejor comprensión y tolerancia frente al «otro». La incidencia del curso de Educación religiosa solo se limita a lo que el docente realiza, lo cual, pese a los esfuerzos, no consigue que los estudiantes aprecien el curso como algo importante y útil para sus vidas o les permita reflexionar sobre su propia existencia y pensar la convivencia sin violencia. Por el contrario, ellos perciben que son los grupos no católicos o las «nuevas iglesias» quienes

generan más cambios en la vida de la población, especialmente en aquellos jóvenes que se encuentran inmersos en pandillas, violencia y drogas.

Para finalizar, queda por dejar en claro la urgencia de atender a esta modalidad de educación básica alternativa, pues atiende a una población vulnerable, con problemas económicos, sociales y, como en nuestro caso, problemas de violencia. Para el tema del curso de Educación religiosa, hace falta trabajar en mayor coordinación con la ODEC y el centro educativo mediante acciones extracurriculares que se acoplen a los tiempos y necesidades de los alumnos. También se hace imprescindible que el centro educativo reconozca la violencia existente entre los alumnos y al interior de sus familias como un problema. A partir de ello, puede trabajarse en políticas educativas que apunten a combatirla, creando acciones para una mejor convivencia entre los actores educativos así como brindar a los estudiantes mayores soportes emocionales y espirituales con los cuales puedan hacer frente a las situaciones negativas presentes en su vida cotidiana. Es en este punto que la materia de Educación religiosa tendría un papel fundamental para formar en los estudiantes sentidos que vayan más allá de lo estrictamente religioso, apuntando también a la tolerancia y el respeto, en el marco de generar una mejor convivencia entre seres humanos.

REFERENCIAS

ADELH

2000 *La ciudad de la esperanza... y mucho más...* Huaycán: Agencia de Desarrollo Económico Local de Huaycán.

CALDERÓN, Julio y Luis OLIVERA

1989 *Municipio y pobladores en la habilitación urbana: Huaycán y laderas del Chillón.* Lima: DESCO.

CALLIRGOS, Juan Carlos

1995 *La discriminación en la socialización escolar.* Separata. Lima: PUCP.

CEBA MANUEL GONZALES PRADA

2009 *Proyecto Educativo Institucional del CEBA Manuel Gonzales Prada.* Lima.

CHIROQUE, Sigfredo y Oscar CONISLLA

2013 *La educación básica alternativa en el Perú.* Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN

2003 *Informe final*. Tomo V. Lima: CVR.

DIÓCESIS DE CHOSICA

2009 *La pastoral Diocesana: Huaycán*. Lima: Diócesis de Chosica (Lima Este).

ESPINOZA MATOS, María Jesús

2000 *Violencia en la familia en Lima y el Callao. Informe de resultados de la primera encuesta de hogares sobre vida familiar en Lima y el Callao*. Lima: Congreso de la República del Perú.

FERNÁNDEZ GARCÍA, Enrique S. J.

2000 *Perú Cristiano. Primitiva evangelización de Iberoamérica y Filipinas, 1492-1600 e Historia de la Iglesia en el Perú, 1532-1900*. Lima: PUCP.

HUACAUSI, Mario Pablo

2006 *Actitud hacia la religión en miembros de la Comunidad Autogestionaria de Huaycán*. Tesis para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Religión. UNMSM. Lima, Perú.

KLAIBER, Jeffrey S. J.

1988 *La Iglesia en el Perú. Su historia social desde su independencia.*
2da ed. Lima: PUCP.

LEDGARD, Reinaldo

1987 «Imaginando otro espacio urbano. La experiencia de
Huaycán». *Márgenes* (SUR. Casa de Estudios del
Socialismo), año 1, N. 1.

LOAYZA, Jerjes

2010 «Grupos liminares violentos en Lima: un estudio de la
comunidad autogestionaria de Huaycán». *Recso: revista
de ciencias sociales*, año 1, N. 1.

MARTÍNEZ, Maruja (edit.)

1998 ¿Nacidos para ser salvajes?: identidad y violencia juvenil en los
90. Lima: SUR, CEAPAZ.

MARZAL, Manuel

1989 *Los caminos religiosos de los inmigrantes en la gran Lima. El caso
de El Agustino.* Lima: PUCP.

MEZA, José Luis

- 2012 «Naturaleza, finalidad y legitimación de la ERE» En MEZA, José Luis (dir.) *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. 2da ed. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Editorial San Pablo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2005 *Propuesta pedagógica de formación ética*. Lima: Ministerio de Educación. Oficina de Tutoría y Prevención Integral.
- 2009 *Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa*. Lima: Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Alternativa.

MUNAR, Lorenzo; Marie VERHOEVEN y Martha BERNALES

- 2004 *Somos pandilla, somos chamba: escuchénnos. La experiencia social de los jóvenes en Lima*. Lima: PUCP, Instituto de Fomento de una Educación de Calidad.

NARVÁEZ, Leonel

- 2009 «Violencia e inseguridad en Latinoamérica. Marcos conceptuales y estrategias de control» En NARVÁEZ, Leonel (edit.) *Cultura Política de Perdón y Reconciliación*. Bogotá: Fundación para la Reconciliación.

NOMBERTO BAZÁN, Víctor

2003 «La diócesis de Chosica». En *La religión en el nuevo milenio: una mirada desde los Andes*. Lima: Congreso de ALER: religión y etnicidad. Vol. 2. PUCP-ALER.

2013 *Catolicismo intercultural en la diócesis de Chosica: antropología de la religión*. Lima: Facultad de Ciencias Sociales-Unidad de Posgrado-UNMSM.

OFICINA NACIONAL DE EDUCACIÓN CATÓLICA

2007 *Compendio Legal*. Lima: ONDEC. Órgano de la Conferencia Episcopal Peruana.

2011 «Breve reseña ONDEC 1954 - 2011 “Hemos nacido para amar y servir”». En: *II Congreso Internacional De Educadores Católicos*. Descargado de: <http://www.ondec.org/index.php/conocenos/pastoral-de-la-cultura>. Consultada hecha en 29/03/2014.

PIMENTEL, Carmen

1996 *La familia y sus problemas en los sectores urbanos pobres*. Lima: Centro Comunitario de Salud Mental.

PISCOYA, Luis

2009 «Formación docente y acreditación» En *Nuevos retos de la formación docente, perfiles profesionales, acreditación, certificación e investigación*. Lima: Derrama Magisterial.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO

- 2005 *Huaycán. Construyendo una ciudad segura y saludable*. Quito: Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (PNUD).

SANTA SEDE DEL VATICANO

- 1980 *Acuerdo entre la Santa Sede y la República del Perú*. En *La Santa Sede*. <http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19800726_santa-sede-peru_sp.html>. Consulta hecha en 04/02/2014.

SANTOS, Martín

- 2002 *La vergüenza de los pandilleros: masculinidad, emociones y conflictos en esquineros del mercado de Lima*. Lima: CEAPAZ.

STROCKA, Cordula

- 2008 *Unidos nos hacemos respetar. Jóvenes, identidades y violencia en Ayacucho*. Lima: IEP, UNICEF.