

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada

NUMERO 108

DOSSIER

EL CONTROL DE LA DISCIPLINA EN LAS ESCUELAS

REDACTOR INVITADO:
ALFREDO FURLAN



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXVIII, n° 4, diciembre 1998

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Perspectivas se publica también en las lenguas siguientes:

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINO

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

FRANCES

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

ISSN: 0304-3045

INGLES

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

RUSO

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Los precios y las condiciones de suscripción a *Perspectivas* figuran en el formulario que encontrará al final de este número. Para las ediciones en las diferentes lenguas, envíe el formulario de suscripción:

- al agente de ventas de las publicaciones de la UNESCO en su país (véase la lista de agentes al final de este número);
- o bien al servicio de suscripciones de *Perspectivas*: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica).

NUMERO CIENTO OCHO

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada
Vol. XXVIII, n° 4, diciembre 1998

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Una nueva reflexión sobre la educación *Michel Crozier* 579

DOSSIER: EL CONTROL DE LA DISCIPLINA EN LAS ESCUELAS

Introducción *Alfredo Furlán* 587

La reforma escolar en Inglaterra:
función de las normas de disciplina *David A. Turner* 591

El sistema de amonestaciones en las escuelas
secundarias de Argentina *Mariano Narodowski* 603

Problemas de indisciplina en las escuelas de México:
el silencio de la pedagogía *Alfredo Furlán* 611

Normatividad escolar y construcción de valores en
la vida cotidiana del liceo *Ana María Cerda
y Jenny Assaél* 629

¿Indisciplina o violencia?
El problema de los malos tratos entre escolares *Rosario Ortega Ruiz* 645

La disciplina vista desde abajo:
lo que incita a los alumnos a la rebeldía
en las escuelas secundarias de Estados Unidos *Bradley A. Levinson* 661

TENDENCIAS/CASOS

Modalidades de las reformas educativas africanas *Pai Obanya* 681

Lenguas y regiones en Europa y fuera de ella:
¿renacimiento de la problemática regional? *Soledad Pérez* 693

La política europea para la juventud
en las sociedades multiculturales *Ingo Richter* 707

Índice del volumen XXVIII 719

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores, y no necesariamente la de la UNESCO o de la redacción. Las denominaciones empleadas en *Perspectivas* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la Secretaría de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se ruega dirigir toda correspondencia relativa al contenido de la revista *Perspectivas* a la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.

Para mayor información sobre la Oficina Internacional de Educación, sus programas, actividades y publicaciones, véase la página principal de la OIE en Internet:
<http://www.unicc.org/ibe>

Sírvase enviar la correspondencia concerniente a las suscripciones a: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica). E-mail: jean.de.lannoy@infoboard.be
(Ver el formulario al final de este volumen.)

Publicado en 1998 por
la Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP (Francia)

Impreso por SADAG, Bellegarde (Francia)

ISSN: 0304-3053

© UNESCO:OIE 1998

POSICIONES/CONTROVERSIAS

UNA NUEVA REFLEXION

SOBRE LA EDUCACION

Michel Crozier

Una nueva reflexión centrada en las principales tendencias y problemas

La reflexión sobre la educación debe tomar necesariamente un nuevo rumbo. Los postulados a partir de los cuales se había desarrollado durante el largo periodo de la reconstrucción que siguió a la guerra hace tiempo que se han vuelto caducos. El entusiasmo que había aportado el Occidente durante los años cincuenta y sesenta nos parece ahora una ilusión generosa, pero mal orientada e ineficaz. Pensábamos que podíamos reconstruir el mundo, y que la educación era el arma universal que permitiría lograrlo. Sin embargo, no hemos logrado cambiarlo. El mundo ha cambiado solo, y muy pocas veces en el sentido que hubiéramos deseado.

Hemos de reconocer nuestro fracaso, no para abandonar la batalla, sino para poder reflexionar mejor acerca de nuestra responsabilidad, en función de las tendencias principales que se imponen, y, sobre todo, por los problemas que encontramos. En realidad, nos vemos obligados a cambiar de filosofía. Ya no se trata de que podamos construir un nuevo mundo ideal, sino de ayudar a hombres y mujeres de un mundo que se ha transformado radicalmente, y que está comenzando a construirse sin ningún plan ni visión *a priori*, para que puedan hacer frente a los

Versión original: francés

Michel Crozier (Francia)

Sociólogo. Ha consagrado la mayor parte de su carrera a la dirección del Centro de Sociología de las Organizaciones, que él mismo fundó y animó durante treinta años, en el Centro Nacional de Investigación Científica. Fue profesor en la Universidad de Nanterre (1967-1968), en la Universidad de Harvard (1967-1979), y en la Universidad de California (1980-1990). Ha dirigido el Diploma de Estudios Avanzados en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas. Autor, entre otras obras, de la mundialmente célebre *Le phénomène bureaucratique* [El fenómeno burocrático] (1964), y más recientemente, *La crise de l'intelligence* [La crisis de la inteligencia] (1995). En 1997 obtuvo el premio Tocqueville.

problemas emergentes y para los cuales la educación actual los ha preparado muy mal.

No se trata, por lo tanto, de adaptar la educación al mundo tal como es, sino de suministrar a los seres humanos la capacidad de responder a los problemas que les impone este mundo, y de transformarse en actores más responsables de los cambios que deberán suscitar ellos mismos y que no podemos determinar de antemano. No tienen necesidad de misiones ni de objetivos a alcanzar, sino de herramientas para poder analizar y elegir, para cooperar y poner en marcha sus propias respuestas a los problemas que emergen.

Para guiarnos, tres fuertes tendencias que se están produciendo en el desarrollo de las sociedades humanas me parecen fundamentales: el incremento de la libertad de elección de los individuos; el aumento de la complejidad de los conocimientos humanos; y la prioridad ya instaurada de lo relacional sobre la racionalidad jerárquica en las actividades humanas.

El aprendizaje de la libertad

El aprendizaje de la libertad es el primer y principal desafío de la educación del mañana. Todo el mundo está de acuerdo sobre la prioridad del valor libertad. Lo que olvidamos es que la libertad, único valor que permite el desarrollo de la persona, es también una carga. La escuela debería preparar para asumir esa carga. Sin embargo, apenas si lo hace, en la medida en que continúa siendo una escuela de la pasividad, donde se aprenden las limitaciones, más que la responsabilidad de las opciones.

En el mundo actual, donde la conexión entre el éxito escolar y las primeras oportunidades de la vida profesional se ha vuelto muy fuerte – demasiado fuerte –, el sistema escolar se está volviendo “contraproducente” en el aprendizaje de una vida activa que exige cada vez más elegir, realizar experiencias autónomas, y que fuerza a reconsiderar sus aptitudes.

El mundo de la escuela no enseña todavía a elegir, ni a conocerse y evaluarse en función de lo elegido. El sistema de calificaciones incita a repetir para agradar, más que a comprenderse y a evaluarse. Se imponen y se toman demasiado temprano decisiones determinantes, generando tanta más ansiedad cuanto que parecen difícilmente reversibles. Las vías racionales son las de la prudencia. El niño no aprende a medir sus capacidades, ni a reconocer sus calidades y deseos, ni a experimentar nuevos caminos. No aprende, sobre todo, a asumir sus responsabilidades ni a descubrir por sí mismo sus errores, y, por lo tanto, a forjarse una identidad activa.

¿Cómo transformar el sistema escolar de manera que pueda ofrecer a los jóvenes lo que necesitan para transformarse en hombres activos, para sentirse bien en un mundo mucho más abierto, mucho menos represivo, pero, al mismo tiempo mucho más angustiante que el nuestro, o en el que está transformándose nuestro mundo? Es la organización de la escuela, esta vez, la que está en tela de juicio. Debe darse mucha más responsabilidad a los docentes y a los directores de estableci-

mientos, pues son sólo ellos los que pueden organizar el aprendizaje de la libertad de los niños.

Esto implica, naturalmente, limitaciones mucho menos fuertes del sistema central, en particular en cuanto a ramas optativas y a contenidos; mayores posibilidades para experimentar y, en contrapartida, un enorme esfuerzo de evaluación que no sea un control externo, sino una autoevaluación de los resultados en función de las experiencias.

Se debería prestar mayor atención a los barrios con dificultades, pero no de la manera en que lo estamos haciendo, desde una perspectiva de normalización y de retorno de la tranquilidad, sino porque es allí donde se exagera el malestar, el precio a pagar por la libertad. Allí es, entonces, donde tenemos las mejores oportunidades de experimentar las innovaciones indispensables en el tema. La droga, la delincuencia, el sentimiento de sentirse “perdido”, son reflejos de esa carga de la libertad que no sabemos cómo administrar y, todavía menos, enseñar.

El reto de la complejidad

El aprendizaje de la libertad no se separa del aprendizaje de los conocimientos. Creíamos, demasiado a la ligera, que bastaba con impartir esos conocimientos, básicos, para que los jóvenes se encuentren equipados para la vida, en función de sus posibilidades personales. En realidad, la aceleración del cambio es tal que a lo que nos enfrentamos ahora ya no es la adquisición de conocimientos, sino el control de su complejidad. El hombre es cada vez más libre en un mundo desestructurado y cuya complejidad no comprende.

¿Cómo preparar a los jóvenes para que puedan afrontar un mundo lleno de informaciones caóticas, muchas veces contradictorias, que los arrastra hacia un torbellino cada vez más confuso? En adelante, deberemos considerar que el desarrollo de las capacidades de razonamiento es más importante que la adquisición-acumulación de conocimientos, pues esas capacidades permiten controlar la complejidad de las ciencias y las técnicas, así como los problemas de la vida en sociedad.

La escuela actual prepara mal para ese porvenir, complejo y desconcertante para el hombre medio. Actualmente está repartida entre el fundamentalismo de la lógica tradicional, y la presión – irresistible y demagógica – que empuja a la absorción y acumulación siempre mayor de conocimientos que supuestamente permiten actualizar los avances en todos los saberes. El fundamentalismo lógico está superado. Por ser demasiado lineal, causal, y, por lo tanto, jerárquico, impone un peso insoportable a los educandos y les impide comprender los determinantes sistémicos y, así, razonar dentro de lo complejo. Tampoco permite ordenar los conocimientos que se deben memorizar y, de esa forma, reducir a la vez su cantidad y disminuir la confusión. De ahí lo absurdo de los programas enciclopédicos, muy mal adaptados a la capacidad de los niños.

Resulta indispensable una nueva pedagogía para el aprendizaje de conocimientos. Esto exige, en realidad, una nueva reflexión, mucho más profunda, no ya de los contenidos en cuanto a su valor enciclopédico, sino más bien en el futuro, de

la utilidad que éstos podrían tener dentro del proceso de aprendizaje y, en particular, en el desarrollo de la capacidad de razonar. Se trata de que lo que se aprenda pueda servirnos para vincularlo a otros conocimientos y a otras lógicas.

Tal investigación debe convertirse en una de las tareas primordiales de los docentes, a quienes habría que concederles el tiempo necesario, la libertad de experimentar y los medios para desarrollar una cooperación más eficaz en los centros locales de formación e investigación.

El crecimiento de lo relacional

El mundo postindustrial estará dominado, cada vez más, por el aspecto relacional. Las tareas inmateriales de la cumbre, por supuesto, pertenecen al ámbito de lo relacional. Ciertamente, con frecuencia inventamos solos, pero dentro de un contexto relacional; y logramos insertar los nuevos conceptos nacidos de esas invenciones en innovaciones concretas gracias a un sistema relacional eficaz, tanto en la cumbre como en los niveles intermedios, y, sobre todo, en las actividades ejecutivas, que exigen cada vez más inteligencia relacional.

La escuela debe desarrollar sin demora esta inteligencia y estas capacidades. Debido a la tradición, que tanto nos cuesta superar, casi no hemos podido desarrollar lógicas cooperativas entre niños, y entre niños y adultos.

El primer problema es la capacidad de escuchar. El aprendizaje de la escucha, así como el del análisis que la hace eficaz y apasionante, sin duda es el más necesario. Todavía reaccionamos al problema de la escucha creyendo que es el emisor el que está en cuestión y que debe aprender a hablar mejor. Sin embargo, el primer progreso es el de escuchar mejor. Aquel que sepa escuchar al otro será luego capaz de hacer de su palabra un acto de comunicación. Con él, la escucha, será el primer acto de respeto y de tolerancia que permitirá el debate democrático.

La escuela actual fuerza al alumno a escuchar pasivamente, pero no enseña la disciplina de la escucha activa. Los alumnos tienen una escucha pasiva y jerárquica. Escuchan sólo al maestro y no aprenden a escucharse unos a otros, y por lo tanto a debatir con tolerancia.

Tal aprendizaje es mucho más importante que el conocimiento de los mecanismos institucionales, al que limitamos habitualmente la instrucción cívica. Es fácil de organizar y gratificador, si le damos la prioridad que merece. A partir de este aprendizaje podremos sustentar el desarrollo de la capacidad de utilización de las informaciones y de las imágenes para sacar partido del torbellino mediático.

Sistemas educativos

Todos los problemas que habría que abordar se dirigen en primer lugar a los docentes. Pero los docentes son sólo tributarios de sistemas institucionales muy opresores y que los inclinan a la pasividad.

En adelante, será preciso reorientar esos sistemas, considerando que condicionan profundamente, no sólo el contenido y los métodos de lo que se enseña, sino

también los modelos culturales de la vida social que se impondrán a los futuros adultos.

Es indispensable una reflexión fundamental – que debe estar dirigida a todos los niveles, pero, en particular, a las bases – de los docentes y dentro de la instituciones de formación y, naturalmente, de las autoridades educativas al más alto nivel estatal. Se debe tener en cuenta el hecho de que las leyes y los decretos que establecen el papel y las misiones de los docentes no serían suficientes para inspirar la renovación de sistemas tan poco adaptados a las tareas que acabamos de esbozar. Son los propios docentes los que deberán reformar la enseñanza, a partir de todos los debates que deben emprenderse, a partir de la renovación de las instituciones de formación, y a partir, sobre todo, de la formación permanente, que debe comprenderse como una necesidad absoluta, porque permite un nuevo enfoque cooperativo. Sería de desear, por ejemplo, la creación de centros de encuentro, de formación permanente y de investigación, a nivel local, lugares donde podrían encontrarse, provenientes de una decena de escuelas, docentes deseosos de efectuar reuniones de trabajo de reciclaje, de investigación pedagógica y de evaluación. El objetivo de tales centros será poner en marcha un movimiento que pueda motivar a los docentes, de una manera bien diferente, en sus respuestas a los problemas relacionales y a aquellos, emergentes, de complejidad y de libertad.

DOSSIER

EL CONTROL
DE LA DISCIPLINA
EN LAS ESCUELAS

INTRODUCCION

Alfredo Furlán

Si recorriéramos muchos países observando cuáles son los problemas más relevantes que enfrentan los sistemas escolares, no tardaríamos en comprender que el mantenimiento de la disciplina ocupa un lugar central, especialmente en los establecimientos del nivel medio. Como dice una de las autoras invitadas a escribir un artículo para este *dossier*: “el asunto de la disciplina tiene la virtud de actuar como espejo”, en el que se reflejan con crudeza los rasgos más profundos de la crisis de funcionalidad que atraviesan actualmente las instituciones educativas. Por eso es un tema tan denso como multiforme y que, curiosamente, tiene sólo un pequeño espacio en la atención que le consagran los pedagogos.

El presente *dossier* presenta un abanico de visiones del problema de la disciplina en las escuelas. Creemos que ellas permitirán esclarecer dimensiones importantes, que por otra parte no agotan una problemática que está reiniciando un periodo de ebullición. Tenemos la convicción de que es preciso desarrollar investigaciones que enfoquen el problema desde perspectivas multidisciplinarias, al tiempo que hay que impulsar los proyectos que se propongan transformar las condiciones de vida y de trabajo en los establecimientos, tanto para los alumnos como para los profesores y otros trabajadores de la escuela. Esperamos que la publicación de este *dossier* sea un estímulo para ese empeño.

Versión original: español

Alfredo Furlán (Argentina)

Licenciado en ciencias de la educación por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y doctor en la misma disciplina por la Universidad René Descartes (París V). Actualmente, el autor participa en el Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad Interdisciplinaria de Investigación del campus Iztacala. Es profesor de organización escolar y didáctica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Autor de trabajos relativos a la teoría y la práctica curricular, y a la gestión pedagógica de la escuela, así como de varios ensayos sobre teoría de la educación. Desde hace tres años está investigando el problema de la disciplina en los colegios.

El control de la disciplina es una función de la organización escolar desde el momento mismo de su institución histórica. Se podría sostener, siguiendo a Durkheim, que el proceso progresivo de configuración de los colegios (que previamente eran residencias) como institución de enseñanza es inseparable del propósito de evitar los traslados callejeros de los estudiantes adscritos a las clases de diversos profesores en diferentes locales, dados los frecuentes disturbios que aquéllos provocaban. Se pensó que era mejor controlarlos dentro de un local que fuera estructurando un conjunto de dispositivos para encauzar benéficamente el tiempo de los jóvenes. La idea misma de delimitar un espacio como ámbito educativo tiene un propósito de disciplinamiento e intensificación de la influencia intencional.

La importancia del tema ha persistido hasta el momento presente. Es difícil encontrar pedagogos de renombre que hayan podido evitarlo, aunque manifestasen animadversión a hacerlo explícitamente por sus connotaciones autoritarias y su nexo clásico con la acción punitiva, incluso la que apelaba al castigo corporal.

Los responsables de los establecimientos, por su parte, siempre han sabido que tienen que invertir preciosos esfuerzos en mantener el orden, pues de él depende la posibilidad de realizar el trabajo pedagógico y en gran medida la imagen pública de la escuela.

La literatura pedagógica ofrece diversos tipos de perspectivas conceptuales sobre la disciplina: desde constituir el cometido central de la educación hasta ser un dispositivo suplementario que se utiliza ocasionalmente; desde representar la mejor vía para la educación moral a ser un requisito funcional de la actividad; desde ser una construcción de cada sujeto en interacción hasta ser efecto directo del sistema de castigos que implante el establecimiento.

Desde hace algún tiempo existe la certeza de que la indisciplina escolar va en aumento, especialmente entre los adolescentes de secundaria (o del ciclo superior de la básica y la preparatoria). Y posiblemente, estamos frente a una reconfiguración de sus formas: en muchas partes preocupa el aumento de los hechos de violencia, la distribución y el consumo de drogas, y con ellos, el desbordamiento de los marcos de las instituciones educativas.

Las explicaciones que dan los agentes prácticos o académicos en términos generales cuentan con el apoyo de escasas investigaciones. Se proponen interpretaciones coyunturales que dan prioridad a la incidencia de factores externos al sistema, o una eventual crisis de sentido de la cultura escolar, frente a las transformadas condiciones culturales y sociales. O bien se apunta hacia los enclaves estructurales, que señalan la función disciplinaria de la escuela como la vía a través de la cual lograr la “normalización” de los sujetos sociales.

Se puede tener la seguridad de que prevalece un estado de preocupación en las filas de los profesionales de la educación, en los organismos estatales nacionales e internacionales, en las iglesias, en el mundo empresarial y en la opinión pública. Personalmente, considero que los universitarios que reflexionamos o investigamos sobre la educación, tras haber ensayado diversos enfoques, estamos lejos de comprender el conjunto de problemas que se articulan en estos “síntomas”.

Con la expectativa de impulsar la elaboración de un “estado del arte” a nivel

internacional, hemos invitado a escribir sobre el tema a un conjunto de investigadores que abordan el tema desde diversos ángulos. El resultado de nuestra invitación constituye el contenido que a continuación se expone.

El *dossier* contiene los siguientes artículos:

- David Turner, en su texto: “La reforma educativa en Inglaterra: función de las normas de disciplina”, afirma que es de primordial importancia ubicar el problema del control disciplinario en el marco más general de la reforma educativa instaurada desde 1988. Se apoya en el doble uso del concepto de disciplina como materia de enseñanza y como patrones de comportamiento, que invita a no escindir los problemas. Caracteriza la reforma que introdujo por primera vez un currículo nacional obligatorio y la implantación de pruebas estandarizadas de los niveles de capacitación alcanzados por los alumnos y comenta las consecuencias que se suscitan a nivel del trabajo de los profesores, tanto en la escuela primaria como en la secundaria. Identifica cuál es el sector de alumnos que más se perjudica y aporta pruebas estadísticas acerca del incremento de la expulsiones en los últimos años. Podríamos decir que Turner analiza las relaciones que se observan entre determinadas políticas educativas y los fenómenos de la indisciplina en el caso inglés. Se ubica en una perspectiva macroscópica, de la que no están ausentes sin embargo interesantes precisiones sobre lo que ocurre en los establecimientos.
- Mariano Narodowski en su artículo: “El sistema de amonestaciones en las escuelas secundarias de Argentina” sostiene que la disciplina escolar es el núcleo que permite comprender las relaciones saber-poder en las instituciones escolares y se propone analizar los efectos de ciertas modalidades disciplinarias, particularmente el que anuncia el título. Sin perder una visión histórica, desmenuza lo que acontece en el interior de los planteles y lo que efectivamente aprenden los alumnos, basándose en una investigación efectuada por el mismo autor. Hace una revisión crítica acerca del cambio que están ensayando ciertos subsistemas escolares relativo a la formación de consejos de convivencia que tenderían a suplantarse el sistema punitivo tradicional. En este artículo, Narodowski se ciñe con rigor al estudio de la cuestión de la disciplina centrando su atención en el principal instrumento en uso dentro de las escuelas: el reglamento de sanciones.
- En el tercer artículo, Alfredo Furlán, al tratar el caso mexicano a partir de investigaciones recientes o en marcha, presenta una semblanza acerca del incremento de la indisciplina en las escuelas del nivel medio superior, y sugiere algunas líneas de reflexión acerca de la perspectiva docente. Asimismo, incluye referencias a investigaciones que tratan de comprender los comportamientos de los estudiantes desde una perspectiva psicocultural. El autor sostiene que la pedagogía y la investigación educativa han descuidado el estudio del problema disciplinario y sugiere que se trata de un síntoma que es preciso disipar.
- El siguiente artículo: “Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo” ha sido elaborado por Ana María Cerda y Jenny Assaél, de Chile. Como continuación de un estudio previo sobre los reglamentos de disci-

plina, las autoras se introducen en la perspectiva de la cultura de jóvenes de sectores populares. Toman el caso de un liceo que resulta un tanto anómico, donde no está claro el proyecto institucional, las normas escritas no tienen sentido para un número importante de profesores, y en el que los alumnos van aprendiendo estrategias para mantenerse, de la mejor manera posible, en el sistema.

- Rosario Ortega Ruiz, de España, presenta el artículo: “¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares”. En él aborda la reflexión que indica el título, sosteniendo que la cuestión de la disciplina implica convenciones, normas, hábitos y valores que se activan en la convivencia de cada comunidad escolar. Señala que las relaciones entre los compañeros son, frecuentemente, un campo oscuro para los profesores, aunque su impacto formativo es inmenso. Se centra en el tratamiento de la agresión entre los jóvenes, enmarcándolo en una visión de la escuela como sistema de convivencia, lo que representa la necesidad de sostener un tratamiento que no renuncie a la complejidad. Reseña posteriormente un conjunto de investigaciones empíricas que se están llevando a cabo en su país y que presentan rasgos muy interesantes, pues acompañan a intervenciones con proyectos de reducción de la incidencia del problema de los malos tratos entre alumnos.
- En el artículo de Bradley Levinson: “La disciplina vista desde abajo” el lector encontrará una perspectiva diferente a las anteriores relativas a las culturas juveniles. En Estados Unidos, la eterna preocupación por el manejo de la clase y la creación de una disciplina efectiva ha sido rebasada por los problemas de violencia escolar y las conductas indisciplinadas de los alumnos, principalmente en las escuelas secundarias de las zonas urbanas pobres. La doctrina vigente que sustenta un modelo de patología externa a la escuela de éste fenómeno es cuestionada por el autor, ya que no toma en cuenta ni las perspectivas de los alumnos ni el papel de la escuela en la gestión de las condiciones de violencia e indisciplina. Levinson hace una revisión bibliográfica de estudios etnográficos de la vida de los estudiantes en escuelas secundarias (publicados entre 1983 y 1996). A partir de ella, sin intentar sugerir que las prácticas escolares son plenamente responsables de la indisciplina, trata de mostrar que la violencia o la mala conducta de los alumnos son respuestas creativas a las condiciones de escolarización, que van desde estilos de la enseñanza arbitrarios y autoritarios hasta la reificación del conocimiento, la discriminación racista, clasista o sexista. Aunque estas respuestas puedan aparecer como irracionales a los profesores y administradores de la escuela, pueden cobrar todo su sentido y hasta encontrar justificaciones en ciertas circunstancias (por ejemplo en función de las experiencias familiares y comunitarias estructuradas social y étnicamente y desde una perspectiva del género).

La lectura de cada texto y el contraste de sus contenidos representan caminos para la reflexión que invitamos a realizar.

LA REFORMA ESCOLAR

EN INGLATERRA:

FUNCION DE LAS NORMAS

DE DISCIPLINA

David A. Turner

La disciplina en las escuelas de Inglaterra

La palabra “disciplina” tiene diferentes significados. El *Longman dictionary of the English Language* identifica cinco, aunque interrelacionados. Entre ellos, “una asignatura que se imparte, un campo de estudio”, “formación e instrucción que corrige, moldea o perfecciona las facultades mentales o el carácter moral”, “castigo” y “conducta o patrón de comportamiento ordenado o prescrito”.

Durante la segunda mitad de los años ochenta se introdujeron numerosas reformas en el sistema educativo de Inglaterra, y el concepto de disciplina y las preocupaciones acerca de la disciplina son cruciales para entender estas reformas. La Ley de Reforma de la Educación de 1988 es, según la opinión general, la piedra angular de ese programa, y la reforma más importante del sistema educativo desde 1944. A pesar de que no menciona la palabra “disciplina” en el sentido de “una asignatura que se imparte, o campo de estudio”, tiene una importancia central. La Ley de reforma de la Educación de 1988 introdujo un currículo nacional elaborado en torno

Versión original: inglés

David A. Turner (Reino Unido)

Asesor e investigador del departamento de estudios de la educación y la comunidad en la Universidad de East London. Profesor de educación internacional y comparada y de estudios profesionales en educación en los niveles de licenciatura y de postgrado. Sus investigaciones versan sobre la financiación de la educación en un contexto internacional y sobre la historia de la educación progresista. Dirige el comité financiero del World Congress of Comparative Education Societies y de la Sección de Gran Bretaña para el World Education Fellowship. También es secretario honorario de la Association of Learned Societies in the Social Sciences. Correo electrónico: D.A.Turner@uel.ac.uk

a y legitimado por determinadas asignaturas básicas: inglés, matemáticas y ciencias, y otras específicas: historia, geografía, tecnología, música, arte y educación física (Bash y Coulby, 1989, pág. 56).

A pesar de que se le llamó la Ley de Reforma de la Educación, en muchos sentidos esta ley se entiende más como una reacción que como una reforma. La Ley de 1944 había impuesto a los padres la obligación de velar por que todos los niños recibieran una educación “de acuerdo a su edad, sus aptitudes y sus capacidades, ya sea asistiendo regularmente al colegio o por otros medios” (Maclure, 1965, pág. 223). Por lo tanto, la ley refleja y estimula un enfoque ampliamente progresista de la educación en el que las necesidades y deseos de los niños como individuos eran prioritarias. Varios informes del gobierno antes de la Segunda Guerra ya habían propuesto este enfoque, centrado en el niño, un enfoque que siguió formando parte de las políticas oficiales hasta la publicación del Informe Plowden, en 1967 (Reino Unido, 1967).

Hacia finales de los años ochenta, el gobierno conservador llegó a la conclusión de que en los colegios había un grave problema de disciplina. Si bien esta preocupación abarcaba todos los significados de la palabra disciplina, el remedio propuesto consistía en introducir o reafirmar el carácter fundamental de las asignaturas teóricas en el proceso educativo. El programa nacional de estudios estaba destinado a lograr esto.

Junto con la introducción formal de áreas específicas de las asignaturas en el currículo, un asunto que previamente había quedado a discreción de los directores, el Ministerio de Educación y Ciencia instituyó otras medidas. En concreto, se emprendió una serie de programas de investigación para establecer puntos de referencia – niveles estándar de logro que se podía esperar de los niños a los 7, 11 y 14 años. Se elaboraron pruebas estandarizadas a estas edades con el fin de garantizar de que existiera una base nacional de datos que demostrara los rendimientos de los niños en la práctica, comparados con estas normas estándar.

Más que el currículo nacional en sí mismo, fueron las pruebas las que provocaron una fuerte respuesta negativa por parte de los profesores y sus sindicatos, y el ministro de educación nombró una comisión independiente para que informara sobre los trabajos del programa nacional de estudios y de pruebas. Una de las principales reclamaciones de los profesores era que el tiempo exigido para las pruebas y sus complejos procedimientos burocráticos requería tantas horas que se disminuía el tiempo dedicado a la enseñanza. La investigación independiente apoyó esta posición, hasta tal punto que concluyó que el peso de las evaluaciones era excesivo, aunque el resultado final fue un sistema de pruebas que se ajusta, en términos generales, a las intenciones originales del ministro.

La etapa final en este proceso consistía en la obligación de que los colegios publicaran los resultados de las pruebas estandarizadas de rendimiento. Con el argumento de fomentar la libertad de elección de los padres, el Ministerio de Educación y Ciencia insistía en que se deberían entregar los resultados de las pruebas a los padres, de modo que éstos tuvieran información suficiente para justificar la elección del colegio de sus hijos. Esta medida final estaba destinada a que los colegios res-

pondieran a las presiones de la competencia del mercado y a que supieran que deberían rendir cuentas, y que si no conseguían atraer nuevos alumnos y su rendimiento caía por debajo del nivel de sus vecinos, perderían también recursos. El procedimiento de especificar los niveles de los logros, de las pruebas y la publicación de los resultados en “tablas de clasificación”, pretendía mejorar la disciplina en el sentido de una “conducta o modelo de comportamiento ordenado o prescrito”. Lo que está menos claro es si la preocupación de los sucesivos ministros tenía que ver con la disciplina de los profesores o de los alumnos.

Las asignaturas escolares

Por lo tanto, el efecto general de la Ley de Reforma de la Educación de 1988 consistió en definir un currículo nacional, cuyo perfil estaba claramente especificado en términos de asignaturas teóricas. Antes de 1988, el currículo de los colegios se establecía a nivel local. La legislación nacional no imponía un programa, y era la autoridad educativa local la que tomaba las decisiones. Sin embargo, en la práctica, las autoridades locales de educación normalmente delegaban en el colegio las decisiones relativas al currículo, y eran los directores, en consulta con sus equipos, quienes lo elaboraban.

La única excepción a este modelo altamente descentralizado era la educación religiosa, para la cual la legislación estipulaba ciertas responsabilidades de los colegios.

A partir de esta relación *de iure* de los programas antes de 1988, se puede llegar fácilmente a la conclusión de que no había uniformidad en el currículo en el conjunto del país y que predominaba una situación de anarquía casi total. Sin embargo, pensar así sería un error: los programas de los colegios mostraban que había una notable uniformidad en todo el país, y es posible presentar una visión general de lo que sucedía en los colegios sin demasiadas dificultades ni imprecisiones. El currículo no estaba definido por la ley, sino que estaba dirigido por la creencia profundamente arraigada en los profesores de que era, en gran medida, homogéneos.

En las escuelas primarias, los profesores consideraban que su principal objetivo era proporcionar una educación general y dar al niño una oportunidad de desarrollar su inteligencia (aunque se pensaba que la inteligencia estaba en gran medida predeterminada genéticamente). Por consiguiente, se pensaba que el contenido de las lecciones no era tan importante. A los niños se les iniciaba en la lectura, la escritura y las matemáticas, además de impartirles conocimientos generales de historia, geografía y estudios de la naturaleza. Éstos no tenían necesariamente que ser tratados como asignaturas, sino que podían abordarse a través de estudios y/o proyectos integrales.

En la transición a la escuela secundaria, el programa cambiaba radicalmente y se imponía al niño a un horario rígido, definido totalmente en términos de asignaturas teóricas. Normalmente los alumnos seguían un programa que incluía matemáticas, inglés, humanidades mixtas (o lecciones de geografía e historia), ciencia (o,

con mucho menos frecuencia, biología, química y física), una lengua extranjera (normalmente, francés), una asignatura manual (carpintería, trabajos con metal o ciencias del hogar) y educación física, y se dedicaba aproximadamente media hora cada semana a la educación religiosa y la música.

Alrededor de los 13 años, los alumnos elegían las asignaturas que conformarían su plan de estudios hasta el examen a los 16 años, el General Certificate of Secondary Education (Certificado General de Educación Secundaria – GCSE). Una vez más, debemos distinguir entre la ejecución *de iure* y *de facto* de esta etapa. En teoría, esta “elección dirigida” ofrecía una amplia variedad de alternativas y la permutación casi ilimitada de diversas asignaturas. En la práctica, la obligación de respetar un horario y las expectativas de los profesores acerca de lo que constituía una dieta “educativa” equilibrada condujo a un espectro de opciones más bien limitado en programas horarios predefinidos. En la mayoría de los colegios, un alumno estudiaría seis o siete asignaturas en esta etapa de su educación, además de la enseñanza religiosa y la educación física. Estas seis asignaturas obligatorias incluirían inglés, matemáticas, una asignatura de ciencias y otra de humanidades.

Desde los 16 a los 18 años, los jóvenes habrían seleccionado normalmente dos o tres asignaturas para estudiar a “nivel avanzado”. Aquí también, la gama de opciones estaba sumamente restringida por los horarios y las opiniones del profesor para definir qué asignaturas se combinaban bien. Normalmente, el alumno elegía entre unos ocho grupos de asignaturas: ciencias físicas, ciencias biológicas, lengua moderna, lengua y literatura inglesa, humanidades, con preponderancia de la historia o de la geografía, artes y, aunque cada vez menos, lenguas clásicas. Las combinaciones que no eran exclusivamente asignaturas de “artes” o “ciencias” eran excepcionales.

Podríamos preguntarnos de dónde viene la tan mentada libertad de los directores para definir los currículos. Ocasionalmente, digamos incluso que muy ocasionalmente, un director hacía uso de su libertad para crear una manera totalmente novedosa de cumplir con estos requisitos estándar del programa en un horario escolar. Una de las principales dificultades prácticas consistía en encontrar un poco de tiempo para asignaturas como música o educación religiosa, cuando la mayor parte del horario se destina a los bloques de ciencias o de humanidades. Algunos colegios tienen horarios de seis, siete u ocho días, en lugar de los cinco habituales, con el fin de disponer de una mayor flexibilidad. Un director no tomaba en cuenta la educación religiosa en el horario, a pesar de que es un requisito legal, pero el colegio dedicaba todos los años una semana de su horario normal a tratar temas relacionados con la religión.

Como demuestran estos ejemplos, los directores no han utilizado su libertad para desarrollar nuevos programas. En su lugar, utilizan esa libertad para ofrecer la dieta educativa habitual dentro de un entorno administrativo nuevo (una semana de educación religiosa en un año escolar equivale a media hora de clase por semana). Los directores estaban tan firmemente influidos por normas educativas profundamente arraigadas como podrían haberlo estado por un currículo nacional que tuviera fuerza de ley.

El currículo en Inglaterra era bastante uniforme en todo el país y, al menos a

nivel secundario, se definía en términos de asignaturas teóricas tradicionales. A pesar de los esfuerzos periódicos para ampliar el currículo e incluir asignaturas de carácter técnico-profesional, ningún colegio en Inglaterra introdujo la gama de asignaturas que era de esperar, por ejemplo, de un colegio de Estados Unidos o una escuela secundaria en México.

Sin embargo, la diversidad sí encontró expresión en el interior de los bloques designados por las asignaturas del horario. Esto quiere decir que lo que se contaba como “física”, “historia”, o incluso “matemáticas” podía variar considerablemente de una escuela a otra. Los profesores tenían la libertad de escoger entre una amplia gama de programas de exámenes y, por lo tanto, podían elaborar su asignatura según sus intereses o los de sus alumnos. Por ejemplo, un profesor de física podía escoger un programa que fuera más o menos exigente en cuanto a sus requisitos de matemáticas, un profesor de química podía elegir un programa con más o menos química orgánica en su contenido, y uno de historia podía elegir entre programas que destacaran la historia antigua, la historia medieval inglesa o la historia contemporánea de Europa.

Otro aspecto, igualmente importante, era que el profesor tenía libertad para decidir el orden en que se enseña la asignatura y utilizar la secuencia del material para elaborar la “lógica de la asignatura” como estimara adecuado. Por lo tanto, era teóricamente posible que un alumno de historia que cambiaba de escuela cada año estudiara historia griega y romana todos los años de su paso por la escuela, sin tener nunca una perspectiva más amplia. Aunque estos casos eran probablemente excepcionales, las desventajas de la flexibilidad del programa en este nivel son claras en los casos en que los alumnos y sus familias se desplazan con frecuencia, como sucede en las sociedades industrializadas.

En este panorama, podemos decir que el impacto del currículo nacional ha sido leve, y en el nivel secundario, casi insignificante. En la mayoría de los casos, la ley de reforma de la educación no hizo más que proporcionar una estructura y unos requisitos formales que reforzaban lo que estaba sucediendo de todos modos. A pesar de que se estipulaba que se debían introducir las tecnologías de la información en los colegios, la revolución tecnológica en curso permitía prever que era probable que se produjera esa iniciativa con o sin la ley.

La introducción de objetivos y de pruebas a los 7, 11 y 14 años ha contribuido a imponer una secuencia más uniforme de la enseñanza, aunque los profesores aún tienen mucho margen para organizar su trabajo. En las escuelas secundarias, el impacto más probable a largo plazo será el de inhibir las innovaciones que se alejan del marco de asignaturas teóricas. En el futuro será más difícil introducir programas del tipo de los que podemos encontrar en los establecimientos de Estados Unidos, que no son pensados en términos de asignaturas, como crítica de cine, auto-escuela, informática comercial, etc. Por otro lado, el desarrollo de los programas en Inglaterra y Gales antes de 1988 no da la impresión de que los profesores estuviesen entusiasmados de beneficiarse de este tipo de oportunidades de reforma.

Los cambios introducidos por la ley de reforma de la educación de 1988 fueron más notorios en la escuela primaria. El currículo nacional obliga a los profesos-

res a concebir los procesos del aula en términos de asignatura, una manera de pensar que anteriormente estaba limitada a la escuela secundaria. Por otro lado, los profesores conservan una buena dosis de flexibilidad acerca de la manera de cumplir lo estipulado en el currículo nacional, y no hay indicios de que las escuelas primarias estén introduciendo horarios rígidos y basados en asignaturas. En general, las aulas de primaria aún utilizan enfoques y proyectos de trabajo integrados.

Por lo tanto, en términos generales, el programa nacional introducido en 1988 reforzó una gama de actitudes que no eran nada ajenas a los profesores en Inglaterra y Gales. Las nuevas notas destacaban la importancia de las asignaturas teóricas, que antes habían dominado el desarrollo del currículo en la escuela secundaria. Las principales objeciones de los profesores eran dos: el tiempo requerido para las pruebas restaba horas a la enseñanza y el alcance y detalles de los objetivos por alcanzar comenzaban a tener consecuencias en los currículos y la enseñanza que los profesores podían aplicar. La reforma del programa nacional aplicada desde 1988 ha abordado ambos temas, disminuyendo la cantidad de pruebas y dejando a los profesores con un currículo nacional que resulta compatible con sus convicciones tradicionales.

Tal vez sea posible concluir que la ley de reforma de la educación de 1988 y el currículo nacional que introdujo han tenido un impacto mínimo en lo sucedido en las escuelas de Inglaterra y Gales. Pero sería un error. Para entender su verdadero impacto, debemos estudiar el otro significado de la “disciplina”, es decir, el control de la conducta del alumno.

Conducta y comportamiento

Como ya hemos señalado, las escuelas secundarias de Inglaterra y Gales conservan un currículo estructurado en disciplinas, lo que es profundamente conservador en el contexto nacional. En términos generales, se trata de un modelo que no se ha modificado desde 1944.

En aquella época, los alumnos que seguían la escuela secundaria hasta los 16 años se sometían al examen del General Certificate of Education (GCE), “nivel ordinario”. Se trataba de un examen concebido para registrar y certificar el rendimiento del 20% de alumnos mejores del grupo de edad en cada asignatura. Presentarse a diversos exámenes era una condición necesaria, pero no suficiente para ingresar en la universidad. En aquella época, menos del 5% del grupo de edad asistía a la universidad, y un examen que fuera aprobado por más del 20% de los alumnos habría sido considerado incapaz de discriminar.

Durante el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, a medida que aumentaba el porcentaje de alumnos destinados a la universidad hasta el actual 30%, y cuando la edad de escolarización obligatoria pasó de 14 a 15 años, y luego a 16, se requería un sistema de exámenes que pudiera satisfacer las necesidades de una gama mucho más amplia de alumnos. El resultado eventual de una serie de reformas fue el examen GCSE. Los programas de estos nuevos exámenes, junto con la mayoría de los supuestos basados en las asignaturas en relación a la evaluación,

guardan una semejanza asombrosa con el examen GCE de nivel ordinario de hace cuarenta años. Sin embargo, se han adoptado los métodos de evaluación y los programas para adecuarse a una gama más amplia de capacidades que deben evaluar los exámenes. En efecto, el sistema de exámenes se ha adaptado para adecuarse al 80% del grupo de edad, en lugar del 20% que antiguamente constituía su clientela. Sin embargo, no se han invertido grandes esfuerzos para redefinir el sistema de forma radical.

Entre el 20% y el 40% de la población aprobaba el estudio de material educativo basado en las asignaturas teóricas, ya sea porque lo encontraban intrínsecamente interesante o porque podían realizar el paso intelectual de relacionar el material de la asignatura con asuntos más amplios de la vida cotidiana. A otro 40 a 60% de la población se le podía persuadir de que la búsqueda de conocimientos basados en la asignatura era extrínsecamente valiosa, porque otorgaba calificaciones que los empresarios valoraban, o se les podía obligar a estudiar utilizando todo el espectro de recompensas y castigos de que se disponía.

Sin embargo, entre el 5 y el 20% del grupo de edad no podían ver la importancia de los conocimientos de la asignatura en sus vidas cotidianas y razonaban, probablemente con razón, que lo que aprendían no era una preparación adecuada para sus vidas después del colegio. Además, reconocían que no pertenecían al segmento de la población escolar susceptible de inspirar reformas educativas.

Los profesores y los alumnos encontraban maneras de acomodar las necesidades de este grupo de alumnos, o más bien buscaban maneras de asegurarse de que este grupo de alumnos no se interfiriera en la educación de otros alumnos. Se diseñaron programas para alumnos “no escolares”. Se elaboraron esquemas de formación profesional. Y cuando todo lo demás falló, los profesores y los colegios ignoraron la no asistencia de los alumnos conflictivos, a pesar de que la asistencia es un requisito legal.

En términos generales, este porcentaje relativamente pequeño del grupo de edad ha sido el que menos se ha beneficiado de la incapacidad de reformar la educación en el Reino Unido y del intento de ofrecer una educación tradicional y académica a una proporción creciente de la población. Aunque las universidades han sido capaces de diversificar su oferta educativa y de establecer una educación “de segunda oportunidad” para los adultos que vuelven al sistema académico, los colegios secundarios han sido mucho más lentos en las reformas.

Aunque todo esto pueda parecer reprochable, hubo que esperar la ley de reforma de la educación de 1988 para convertirlo en un problema importante. Antes de 1988, muchos colegios habían encontrado maneras informales de abordar esta situación. En realidad, los profesores se beneficiaban dejando desertar a estos alumnos. A pesar de que la edad obligatoria de escolarización era de 16 años, los alumnos que cumplían esta edad al comienzo del curso académico podían abandonar antes de que se celebraran los exámenes de GCSE. Si seguían asistiendo a la escuela, el rendimiento intelectual que se les exigía era mínimo. Eran escasos los colegios que controlaban a los alumnos que no asistían a clases si se suponía que eran conflictivos cuando asistían.

El resultado fue que el porcentaje de alumnos que acabaron su escolarización a los 16 años sin certificado de exámenes, sin calificaciones y sin tener algo positivo que decir acerca de sus experiencias educativas fue escaso. Es poco probable que los profesores sintieran malestar con esta situación, puesto que al desentenderse del problema se podían concentrar en los alumnos que se beneficiaban de una mayor atención y a los que les agradaba enseñar. Y los padres de esos alumnos eran probablemente los que menos valoraban la educación o que buscaban menos contacto con los colegios y los profesores. A fin de cuentas, el absentismo consentido era una solución práctica al hecho de que el currículo no se había adaptado a las necesidades de los alumnos no escolares.

La situación se transformó radicalmente gracias a un sistema que requería a todos los colegios públicos los resultados de los exámenes, lo cual hizo posible que se pudieran elaborar tablas de clasificación de los colegios con mayor éxito. Los recursos ahora dependían del perfil del colegio trazado a partir de una diversidad de indicadores de rendimiento, entre los cuales un indicador evidente y negativo era el porcentaje de alumnos matriculados que no se presentaban a los exámenes.

Esta combinación de elementos puso a los profesores en confrontación directa con aquellos alumnos, sobre todo mayores de 14 años, que habían llegado a la conclusión de que el colegio no tenía nada que ofrecerles. Allí donde antes los profesores adoptaban una serie de estrategias que les permitían minimizar la confrontación con este grupo de alumnos, las tablas de clasificación garantizaban que no se ignorara a ningún grupo de alumnos. El derecho a un nivel mínimo aceptable de educación formaba parte de uno de los objetivos explícitos de las pruebas y las tablas de clasificación.

Ante esta situación, los colegios tuvieron que desarrollar enfoques que tenían dos consecuencias posibles. O bien tenían que encontrar maneras de garantizar que este grupo de alumnos pasara con éxito el examen, o tenían que encontrar maneras de excluirlos del cálculo de los resultados de los exámenes a la primera oportunidad. Como las normas ampliamente aceptadas en relación al currículo y la falta de reformas radicales hacían difícil aplicar la primera alternativa, la mejor estrategia en términos de costo-eficacia consistió en marginar a estos alumnos de las aulas. Esto puede parecer una exageración, y sin duda es una caricatura, en el sentido de que los colegios no pueden excluir a todos los que obtienen malos resultados. Sin embargo, la atmósfera de enfrentamiento y la necesidad de los colegios de excluir a los alumnos menos flexibles se refleja en el hecho de que las exclusiones oficiales han ido en aumento año tras año.

Al mismo tiempo, se ha manifestado cierta preocupación porque las cifras relativas a las exclusiones oficiales sólo reflejan una parte del problema. Las reglas que se aplican a la exclusión son muy específicas, pero varios comentaristas han sostenido que existe, paralelamente al crecimiento de las exclusiones oficiales, un aumento de las exclusiones no oficiales (Stirling, 1992). Aunque esto no debería suceder, concuerda con las prácticas previas en el sentido de que había una tendencia a tratar con los alumnos conflictivos con medios no oficiales, habitualmente gracias a un mecanismo que permitía ignorarlos.

CUADRO 1. Número de alumnos excluidos permanentemente de la escuela en Inglaterra, por año

Año	Número de exclusiones
1989/90	0
1990/91	2.910
1991/92	3.833
1992/93	8.636
1993/94	11.181
1994/95	12.458
1995/96	13.581

Fuente: Castle, F.; Parsons, C., 1997, pág.4

Al mismo tiempo que aumentaba el enfrentamiento entre la profesión docente y los alumnos conflictivos, los profesores perdían una de las principales armas de control, el castigo físico. Tras una sentencia de los tribunales europeos, el castigo físico ha sido declarado ilegal en el Reino Unido. De hecho, este cambio es más simbólico que práctico. El castigo físico no era tan ampliamente practicado como se podría suponer, dada la importancia que muchos profesores atribuían a su permanencia. Rara vez se usaba con las alumnas, y apenas con los alumnos conflictivos que se enfrentaban abiertamente a la autoridad del sistema educativo. En ambos casos, la exclusión era una respuesta mucho más probable que el castigo físico. En esto los profesores eran realistas, y es poco probable que utilizaran un castigo que a largo plazo sólo podía tener efectos negativos. Desde cualquier perspectiva, el último recurso era la exclusión, y no el castigo físico.

Dicho esto, es preciso señalar que la posición simbólica del castigo corporal y, más particularmente de su abolición, eran significativos. Se produjeron en un momento en que había graves enfrentamientos entre los colegios y los alumnos conflictivos, y los profesores no podían dejar de pensar que la eliminación de toda sanción era una señal de que su posición estaba siendo perjudicada por sus amos políticos.

Por lo tanto, las inquietudes de los profesores acerca de la disciplina y el control han aumentado en general. Aunque estas inquietudes conciernen sólo una pequeña minoría de los alumnos de secundaria, los únicos indicadores que tenemos señalan que los problemas aumentan. Además, no existe una política evidente para conseguir remediar la situación. Una de las políticas, a todas luces inútil, pero que parece haber sido psicológicamente importante para los profesores, ha sido eliminada. En estas circunstancias, se puede decir que hay un sentimiento creciente de crisis en torno al problema de la disciplina en las escuelas inglesas.

Conclusiones

A lo largo del último decenio, las cuestiones de “disciplina” en los sentidos relacionados de tema de estudio y patrón de conducta, han dominado los debates acerca de la reforma educativa en Inglaterra y Gales. Especialmente en los colegios secundarios, las asignaturas teóricas han proporcionado tradicionalmente una firme estructura a la que ha tenido que adecuarse el currículo. Esto se ha reforzado en los últimos diez años como resultado de la ley de reforma de la educación de 1988.

Este año, como durante varios años anteriores, los resultados de los exámenes han arrojado un progreso leve pero apreciable en comparación con el año anterior. Esto ha generado, también como en años anteriores, un debate en los medios de comunicación acerca de si han disminuido los rendimientos estándar y si se ha mantenido la pureza de las disciplinas teóricas.

El currículo, sólidamente basado en las asignaturas, nunca ha sido capaz de responder a las necesidades de los alumnos, y un porcentaje muy pequeño, pero creciente, de alumnos están manifestando su oposición a verse obligados a una escolarización que no responde a sus necesidades. En la mayoría de los casos, tener un porcentaje (entre 1 y 5%) de alumnos conflictivos es una carga en la vida de los profesores, pero se encuentran perfectamente dentro del espectro que los docentes profesionales pueden tratar. La suerte y una tendencia del sistema de mercado, orientado por las tablas de clasificación, a concentrar estos alumnos en unos pocos colegios, han producido uno o dos ejemplos espectaculares de colegios donde la disciplina se ha convertido en un problema de primer orden, y donde los profesores desmoralizados han sido incapaces de controlar a los alumnos que tienen a su cargo.

En estos casos, que han tenido una cobertura de los medios de comunicación a nivel nacional, el Ministerio de Educación ha insistido en llevar a cabo investigaciones para descubrir qué ha fallado, y ha exigido cambios destinados a conseguir una mejoría en los colegios o los ha cerrado. El alto nivel de cobertura de los medios de comunicación no ha contribuido necesariamente a mejorar la conducta de los alumnos difíciles, pero ha garantizado que la disciplina en los colegios se convierta en objeto de debate público.

En términos generales, a pesar de la atención de la televisión y los periódicos nacionales, estos problemas de la conducta de los alumnos son menores y marginales en relación a los asuntos más importantes. Sin embargo, en este problema pequeño pero cada vez más importante existen ciertos elementos preocupantes. Por otro lado, unas creencias profundamente arraigadas de que una educación solvente se basa en asignaturas teóricas impide que se realice una revisión a fondo de las disposiciones de los currículos. El resultado es que no se vislumbra respuesta alguna en las políticas que pueda mejorar la situación.

Un currículo tradicional, basado en asignaturas teóricas, nunca ha repondido con éxito a las expectativas de los jóvenes en ningún grupo de edad. Cuando en Estados Unidos se introdujo un sistema masivo de educación secundaria (el primer país que adoptó esta medida) se amplió simultáneamente el currículo, de manera

que todos los alumnos encontraran algún contenido educativo que fuera relevante y de interés para ellos. En el Reino Unido se ha intentado aumentar la participación en la educación secundaria hasta alcanzar la universalidad, sin una reforma paralela de los principios que rigen los currículos. Si algo ha logrado la política educativa conservadora, es hacer hincapié de nuevo en esos principios tradicionales.

En ausencia de una reforma del currículo, la única respuesta posible contra los que rechazan esta educación tradicional ha sido un aumento de las medidas represivas y del control. Pero estas medidas no han tenido éxito y es poco probable que lo tengan.

Espero no haber insistido demasiado en las dificultades con que se enfrentan los profesores en Inglaterra. Sería un error imitar el estilo de las declaraciones más sensacionalistas de los medios de comunicación y llegar a la conclusión de que el conjunto del sistema educativo está en crisis. Sin embargo, es necesario deducir un principio general de este texto sobre el sistema en Inglaterra y Gales. Cuando una parte de un sistema educativo cambia y otras no, es probable que surjan problemas debido a la falta de adecuación entre las diversas partes del sistema. En el caso de Inglaterra y Gales, a lo largo de un periodo de 50 años, el sistema ha crecido hasta abarcar al 100% de la población, en lugar del 20% inicial. A lo largo de ese periodo, las reformas fundamentales del currículo han sido mínimas, y sobre todo no se ha puesto en entredicho el pensamiento dominante sobre el currículo en su forma de asignaturas teóricas. Una educación que era adecuada para el 20% no puede serlo para el 100%.

Los problemas que esto genera, aunque sean relativamente menores en una escala práctica, merecen una seria atención.

Referencias

- Bash, L.; Coulby, D. 1989. *The Education Reform Act: competition and control* [La Ley de Reforma de la Educación: la competencia y el control]. Londres, Cassell.
- Castle, F.; Parsons, C. 1997. Disruptive behaviour and exclusion from schools [Los comportamientos conflictivos y la marginación de la escuela]. *Emotional and behavioural difficulties* (Cambridge, Reino Unido), vol. 2, n° 3, págs. 4-11.
- Longman. (comp.). 1984. *Longman dictionary of the English language*. Harlow, Longman.
- Maclure, J.S. 1965. *Educational documents: England and Wales 1816-1963* [Documentos de educación: Inglaterra y Gales, 1816-1963]. Londres, Methuen.
- Reino Unido. Central Advisory Council for Education. 1967. *Children and their primary schools (The Plowden Report)* [Los niños y sus escuelas primarias (El Informe Plowden)]. Londres, HMSO.
- Stirling, M. 1992. How many pupils are being excluded? [¿A cuántos alumnos se está marginando?]. *British journal of special education* (Oxford, Reino Unido), vol. 19, n° 4, págs. 128-130.

EL SISTEMA DE AMONESTACIONES

EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

DE ARGENTINA

Mariano Narodowski

El sistema de amonestaciones en las escuelas secundarias de Argentina

En las escuelas secundarias de la Argentina, se utiliza desde hace más de cincuenta años un método de disciplina escolar basado en la aplicación generalizada de partes de amonestaciones: sus orígenes se remontan al Decreto 150.073/43 del año 1943. En estos institutos, a los que concurren mayoritariamente adolescentes de entre 12 y 18 años de edad, la modalidad se ha generalizado a la vez que, desde hace unos años, enfrenta una enorme crisis de legitimación. Estos motivos incitan a un análisis riguroso de las modalidades de interrelación docente-alumno y las diferentes formas que adopta el castigo en las escuelas.

La cuestión de la disciplina escolar conforma el núcleo de las relaciones saber-poder en las instituciones escolares. La adopción de ciertas modalidades disciplina-rias remite a efectos en los saberes procesados en las instituciones escolares no ya a partir de las proclamas macropolíticas o la normativa vigente, sino sobre todo a las relaciones cotidianas de las instituciones, al enfrentamiento micropolítico entre los miembros de una institución. Estudiar los efectos de estas modalidades disciplina-rias, por lo tanto, permite entender qué es lo que efectivamente se aprende en las escuelas.

Versión original: español

Mariano Narodowski (Argentina)

Doctor en educación y profesor titular en la Universidad Nacional de Quilmes. Sus principales áreas de interés son la política y la historia de la educación desde una perspectiva multicultural. Secretario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y miembro del comité editorial de varias revistas científicas. Ha publicado artículos en revistas argentinas e internacionales y varios libros entre los que se destacan *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna* (1994); *La Escuela Argentina de fin de siglo: Entre la informática y la merienda reforzada* (1996).

El funcionamiento del sistema de amonestaciones se basa en una serie de principios simples que trataremos de describir en forma sucinta. A cada falta cometida por un estudiante (es decir, a los actos considerados “faltas disciplinarias”) corresponde un número proporcional de reprimendas o “amonestaciones” que se aplican administrativamente por medio de “partes de amonestaciones”: un documento en el que se inscribe el nombre del causante, el motivo del castigo y donde se solicita la notificación de la medida disciplinaria por parte del padre o tutor del estudiante. Una vez sumadas las 25 amonestaciones por estudiante, éste pierde su condición de “alumno regular” del establecimiento al que concurre, lo que implica que debe rendir examen de todas las asignaturas curriculares para volver a formar parte estable del plantel de estudiantes. Al iniciarse cada año lectivo, el estudiante secundario recibe su *stock* de amonestaciones y, si no pasa de 24 durante ese ciclo lectivo, a fin de año los estudiantes reciben una suerte de indulto o perdón implícito que les permite comenzar un nuevo año con un capital de amonestaciones intacto. Por ejemplo: si un estudiante termina su primer año de la escuela secundaria con 20 amonestaciones, no reinicia el segundo año con ese número (lo que le impediría acumular más de 4 amonestaciones) sino que puede llegar a recibir 24 amonestaciones al igual que uno de sus compañeros que haya terminado el primer año sin amonestaciones.

Otro elemento significativo del sistema es la autoría de la aplicación de las amonestaciones. Preceptores y profesores solamente pueden “solicitar” que un estudiante sea amonestado, siendo el rector o director del establecimiento quien finalmente decide si el alumno debe ser castigado y cuántas amonestaciones es preciso adjudicarle. El alumno sólo recibe notificación verbal de su sanción, aunque ni siquiera esto figura en el Reglamento de 1941. En realidad, los partes de amonestaciones van dirigidos al “padre o tutor”, quien solamente debe ser informado de la imposición de un castigo. Según el texto del Reglamento, el número de amonestaciones será “proporcional a la falta cometida” y su especificación depende de criterio del rector, ya que no existe una “tabla” que prescriba cuántas amonestaciones deberían corresponder en cada caso de indisciplina escolar.

El sentido del castigo mediante el sistema de amonestaciones

A pesar de la importancia del sistema de amonestaciones en la vida de las escuelas secundarias, pocos estudios pedagógicos se han dedicado a intentar comprender su funcionamiento (Gómez, 1996). Por nuestra parte, realizamos una investigación que concluyó con la publicación de un libro y de algunos artículos sobre la cuestión (Narodowski, 1993; 1995). El trabajo consistió en la revisión de 14.226 partes de amonestaciones impuestas entre 1976 y 1988, período que abarcaba los ocho años (1976-1983) en que la escuela estaba influenciada por la política educativa represiva de la dictadura militar (Kaufmann y Dobal, 1997), y los cinco años en que la escuela secundaria sufrió algunas modificaciones como resultado de la política educativa del gobierno democrático del Presidente Alfonsín. Las conclusiones que pueden extraerse del estudio son las siguientes:

- No es cierto que en los períodos de gobiernos democráticos se castigue en menor proporción que durante el gobierno dictatorial. Por el contrario, a partir de 1984 asciende notoriamente el número de partes emitidos, aunque cambian algunas de las razones del castigo. Por ejemplo, poco a poco desaparecen las amonestaciones que sancionaban una mala presentación personal, el pelo largo o el aseo, características durante la dictadura. En esa etapa, las amonestaciones eran menos necesarias debido al control represivo policial y militar ejercido fuera de la escuela. Parece que a partir de 1984 el disciplinamiento operado fuera de la escuela se traslada a su interior.
- No existen evidencias que prueben que las amonestaciones eliminen la indisciplina escolar. El estudio demostró que el número de partes de amonestaciones por alumno aumentaba en la medida de la permanencia del alumno en el establecimiento. Por ejemplo, se emiten más amonestaciones en el último año de la escuela secundaria que en el año en que los estudiantes comienzan esa etapa: si las amonestaciones detuvieran la indisciplina la situación sería la inversa, es decir, muchas amonestaciones al principio (hasta que los alumnos “aprendan a comportarse correctamente”) y pocas amonestaciones en los tramos finales de la escolaridad.
- La principal causa de castigo es la “falta de respeto”, pero el número de amonestaciones aplicado varía de acuerdo al damnificado: cuando aumenta la jerarquía institucional del mismo aumenta también el número de amonestaciones aplicadas. Por ejemplo, mientras que una falta de respeto a un preceptor (asistentes no docentes) cuesta entre 3 y 10 amonestaciones, la falta de respeto al profesor asciende a 15 y hasta 20 amonestaciones, y la falta de respeto a una autoridad (una suerte de “parricidio”) cuesta la permanencia en la escuela: 25 amonestaciones. El sistema de amonestaciones se basa en el puro principio de autoridad, porque el error (el delito escolar) no es faltar al respeto al otro, sino hacerlo con la persona equivocada: en un año lectivo un alumno puede ser irrespetuoso con el preceptor unas siete veces, sólo dos o tres con un profesor y prácticamente ninguna con una autoridad.
- El sistema de amonestaciones pone al adolescente en el lugar de sujeto de conflicto. Los partes de amonestaciones hablan casi siempre de faltas de respeto, de insultos, de agresiones y el conflicto está siempre volcado hacia el estudiante, que es quien paga por el conflicto suscitado en la escuela.
- El sistema de amonestaciones, bien utilizado, permite la transgresión a la carta: por ejemplo, gracias al *stock* de 25 amonestaciones, un alumno puede ser descubierto fumando a escondidas en el baño dos veces durante un año lectivo, “faltar al respeto a un preceptor” una vez, y “arrojar objetos” una vez, o bien se puede “eludir horas de clase en el establecimiento” una vez, “contestar indebidamente a la profesora” una vez, “fumar en el baño” una vez y, supongamos, “ulular en clase” una vez en el año lectivo. Todas esas frases son extraídas textualmente de partes de amonestaciones.
- El número de partes de amonestaciones aplicado a cuestiones relativas al aprendizaje o al estudio es significativamente bajo (menos del 1% de los partes emiti-

dos). Este sistema no castiga cuestiones relativas a aspectos curriculares de la vida escolar.

- El sistema de amonestaciones implica la cuantificación de las faltas cometidas, por lo que el castigo a los estudiantes es acumulable y calculable. Esto permite prácticas de especulación que surgen como evidencias en nuestra investigación y se expresan en las siguientes tácticas:

Ahorro de amonestaciones: los partes emitidos entre septiembre y noviembre (el último trimestre del año escolar) son mucho más numerosos que los emitidos durante el primer trimestre del año. Al preguntarse a los estudiantes el motivo de tal situación contestaron: “nos guardamos amonestaciones para fin de año, para el día del estudiante”, o “a fin de año esto no se banca más y yo me quedo con amonestaciones y con faltas para poder zafar” (Narodowski, 1993).

Cooperación: los estudiantes relatan una situación frecuente: cuando se produce un acto indisciplinario y los docentes buscan un culpable, no se autoacusa el responsable real, sino que se autoincrimina el que menos amonestaciones tiene, una manera de rentabilizar el *stock* de amonestaciones con que cuenta cada estudiante.

En este sentido, cabe afirmar que el sistema de amonestaciones responde a la máxima “el que las hace las paga” en forma literal, porque cada estudiante (o un conjunto de estudiantes) paga con su *stock* de amonestaciones los delitos escolares que pueda cometer.

La investigación permite concluir que el aprendizaje que produce el sistema de amonestaciones no está vinculado a la disciplina escolar (las amonestaciones no evitan la indisciplinación), sino a las propias prácticas que genera el mismo sistema. Estos saberes producidos pueden ser caracterizados como:

- *Especulación:* a partir de la posibilidad de operar en un ámbito donde la actividad humana se expresa en forma acumulable y calculable.
- *Autoritarismo:* por medio del aprendizaje de un sentido de la autoridad basado en el poder burocrático. El otro es siempre el damnificado, nunca el causante y ni siquiera el corresponsable. El otro no vale por su actividad o por su desempeño, sino por su posición en un diagrama de relaciones de poder, y la manera de consolidar el diagrama es reforzando, justamente, la visualización de un determinado espacio de poder.

Estos elementos hacen pensar que el sistema de amonestaciones no constituye una herramienta que pueda ser utilizada para fines diversos. Es posible dudar de una aplicación del sistema de amonestaciones en el contexto de la elaboración racional y autónoma de las normas por parte de los estudiantes y de la comprensión del conflicto como emergente de una situación engendrada por corresponsabilidades (mayores o menores), y no ligado a la detección del adolescente como el único conflictivo.

De la disciplina a la convivencia

A pesar de que el sistema de amonestaciones sigue vigente en buena parte de las escuelas secundarias argentinas, ha habido varios intentos más o menos exitosos de

modificarlo o de sustituirlo. Esto se debe tanto al profundo cambio que desde hace una década viene sufriendo el sistema educativo argentino como a las denuncias por parte de docentes, pedagogos, padres y alumnos acerca de la incompatibilidad del autoritarismo de las amonestaciones con una sociedad democrática.

El primer intento serio de modificación se produjo a mediados de los años ochenta, cuando el Ministerio de Educación decidió la creación de Consejos de Convivencia en las escuelas secundarias. Estos órganos estaban compuestos por docentes y alumnos que actuaban conjuntamente y tenían por objeto aplicar amonestaciones a los alumnos que cometieran faltas. Por tanto, no se erradicaban las amonestaciones, sino que se modificaba la dinámica de la sanción: en vez de ser el rector del establecimiento quien tenía poder de decisión en materia de disciplina, la responsabilidad era transferida a todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, una investigación que realizamos en aquella época en tres escuelas de la ciudad de Buenos Aires (Baquero y Narodowski, 1987) demostró que las amonestaciones aplicadas por un Consejo de Convivencia no diferían en calidad respecto de las prácticas anteriores, aunque sí en el número de partes emitidos. En otras palabras, las conductas especulativas y autoritarias seguían presentes en la medida en que el Consejo de Convivencia utilizaba los mismos parámetros de sanción que marcaba la tradición de las escuelas. Sin embargo, el intento no fue vano porque los Consejos de Convivencia se extendieron en muchos establecimientos y, en algunos, se eliminaron los partes de amonestaciones.

Pero el intento más importante de cambiar este sistema se produjo a mediados de los noventa, cuando el poder legislativo de la Ciudad de Buenos Aires derogó oficialmente el sistema de amonestaciones y lo sustituyó por Consejos de Convivencia. La pregunta que se plantea es la siguiente: ¿es posible eliminar por medio de una acción normativa prácticas escolares tan profundamente arraigadas en las escuelas? De hecho, la lógica y los tiempos de la política parlamentaria son diferentes a la lógica y los tiempos de la educación escolar y muchos docentes iban a ser privados de una de las herramientas fundamentales que poseían para relacionarse con sus estudiantes en las cuestiones propias de la “disciplina” (Narodowski, 1995).

Respecto a la primera objeción, puede decirse que los cambios en educación, para que sean operativos, deben considerar la dinámica del funcionamiento de la institución escolar, lo que implica un trabajo a medio y largo plazo. En este caso, se trata de que las escuelas puedan reconstruir las nociones relativas a la justicia en un contexto de una justicia ordinaria cuestionada por sospechas de corrupción; como si un simple reglamento solucionara el problema del conflicto en las escuelas secundarias.

Acerca de la segunda objeción, se puede afirmar que si bien el sistema de amonestaciones no resuelve lo que pretende solucionar (la indisciplina escolar), constituye un instrumento pedagógico en manos de muchos docentes para relacionarse con los alumnos. Junto al uso de las calificaciones como forma de control, las amonestaciones son la herramienta de unos cuantos profesores para interactuar con sus estudiantes en situaciones conflictivas. La derogación reglamentaria y burocrática

de esa herramienta puede traer aparejadas varias consecuencias en la medida en que no es sustituida por otras: en primer lugar, el uso abusivo de las calificaciones en reemplazo de las amonestaciones; en segundo lugar, una sensación de desasosiego y la idea de que el conflicto sobrepasa al docente en la medida en que será necesario readaptar la vida profesional a la nueva situación.

Puede que estas dos objeciones susciten en el lector cierta incompreensión a la vista de los resultados de la investigación acerca de la aplicación del castigo. ¿Cómo alguien que pretende demostrar que el sistema de amonestaciones es un lacra que inculca a los alumnos un principio autoritario de autoridad y unas tácticas especulativas no se alegra con la supresión definitiva de las amonestaciones?

Para responder a esa pregunta es necesario distinguir entre las evidencias de la investigación académica y la práctica de la política. La conciencia de la perversión del sistema de amonestaciones no permite pensar que su erradicación es una cuestión que se resuelva por una decisión como la descrita. Por el contrario, es muy probable que este tipo de acciones refuercen involuntariamente el sistema de amonestaciones. No se trata de saber si el sistema de amonestaciones es sustituible, sino cuáles son las condiciones de su sustitución.

Del poder macropolítico a la práctica micropolítica

Es evidente que la injerencia de las autoridades legislativas en la vida cotidiana de las escuelas no ha dado respuestas a la situación de conflicto en las instituciones escolares. Es altamente probable, como hemos visto, que la dinámica de las relaciones de poder en las escuelas arrase con la voluntad macropolítica, puesto que la lógica institucional no es análoga a la del político, el pedagogo o el legislador.

Esto parece ser comprendido por los propios funcionarios gubernamentales, quienes están comenzando a discutir en el poder legislativo de Buenos Aires una normativa que no intervenga en las escuelas castigando a quien castiga, sino que brinde a las instituciones instrumentos pedagógicos para dar cuenta de sus problemas.

Este proyecto de ley intenta recuperar tanto las propuestas normativas descritas como las experiencias ya existentes en cada escuela, avanzando en la solución de algunas cuestiones no consideradas en ellas. Se trata de brindar a los establecimientos un espacio para la producción de su propio marco normativo y herramientas técnicas para construirlo.

Este nuevo proyecto genera un régimen que pretende valorizar la autonomía de las instituciones escolares con el necesario control por parte del Estado. Se trata de que las escuelas consigan instrumentar su propio régimen de convivencia (Proyecto Escolar de Convivencia, PEC) en función de dos dimensiones: (i) un núcleo común consagrado por la Constitución Nacional, la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires y la Declaración de los Derechos del Niño; y (ii) las características culturales propias de cada escuela. La función del Estado será la de regular una convocatoria a la presentación de los PEC, garantizar la existencia de los principios generales en

el mismo, aprobarlos y efectuar un seguimiento de su ejecución. Por demás, el Estado brindará ayuda técnico-pedagógica a los establecimientos que así la requieran.

Al mismo tiempo, se pretende sacar la cuestión de la disciplina escolar del terreno judicial o legal y llevarla al terreno de lo pedagógico y lo social. Para este Proyecto, es importante acudir a la responsabilidad de los diferentes actores de la institución y rescatar las iniciativas de los directivos y docentes para contribuir a la conducción pedagógica del proceso de regulación de las relaciones sociales en la escuela. Al mismo tiempo, esta regulación no debe ser un fin en sí mismo, sino que debe estar enraizada en el proceso más general de mejoramiento de la calidad de la educación y la formación de un ciudadano activo y responsable.

Este Proyecto, en suma, vendría a llenar un vacío en la normativa, pero no a partir de la intromisión en la vida cotidiana de las escuelas por medio de leyes que pretenden regular los actos cotidianos de las relaciones docente-alumno, sino brindando herramientas aptas para que las instituciones y sus actores puedan elaborar su propio marco de convivencia.

Referencias

- Baquero, R.; Narodowski, M. 1987. *El pasaje del nivel primario al medio. La problemática del alumno*. Buenos Aires, Organización de los Estados Americanos, Programa Multinacional de Investigación Educativa.
- Gómez, M. 1996. El orden normativo disciplinario de la clase escolar. *Revista de Ciencias Sociales*, n° 4.
- Kaufmann, C.; Dobal, I. 1997. *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo pedagógico en la Argentina*. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Narodowski, M. 1993. *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Tandil, Espacios en Blanco.
- . 1995. Amonestadores amonestados, *Página 12*, 27 de septiembre.

PROBLEMAS DE INDISCIPLINA

EN LAS ESCUELAS DE MEXICO:

EL SILENCIO

DE LA PEDAGOGIA

Alfredo Furlán

Disciplina, indisciplina

Cada vez que intentamos definir el problema que nos ocupa dudamos entre señalar a la disciplina o a la indisciplina como la palabra que lo precisa. Si se consulta a los profesores, es frecuente que las consideren un par indisoluble, que constituiría el anverso y el reverso del mismo asunto. Ellos suelen concebir la cuestión en los siguientes términos:

- La disciplina es el conjunto de acciones realizadas bajo una reglamentación formal o informal (orden) de una institución. En el sentido común, la disciplina es una conducta personal en donde el individuo se adapta a las normas sociales, jurídicas, entre otras.
- Por la tanto, la indisciplina es una conducta contraria a las normas establecidas que implican acciones violatorias del orden.
- Disciplina: consiste en acatar correctamente disposiciones y normas establecidas por la institución.
- Indisciplina: contravenir lo anterior, como resultado de una actitud de rebeldía o rechazo¹.

Los autores de textos sobre el tema, escritos para uso práctico por parte de los establecimientos, habitualmente recurren a soluciones pragmáticas. C. Watkins y P. Wagner, luego de dar pruebas de la variabilidad de los juicios acerca de episodios de indisciplina, optan por plantear lo siguiente:

Versión original: español

Alfredo Furlán (Argentina)

En la página 587 figura una nota biográfica del autor.

Lo anteriormente dicho explica en cierto modo la existencia de definiciones circulares que, no obstante, a veces son útiles. Por ejemplo, Lawrence, Steed y Young definen la conducta conflictiva como aquella que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar. Conducta conflictiva es aquella que genera conflictos. Estas definiciones aparentemente circulares tienen la ventaja, que a nosotros nos interesa, de que reconocen el decisivo papel que desempeña el contexto en la formulación de los juicios sobre lo que es o no aceptable, y no niegan la relatividad que [...] se da en tales juicios.

Los autores clásicos han tratado en general de ofrecer definiciones normativas que fijen parámetros para decidir los juicios. Se han ensayado definiciones que prefieren el respeto a la autoridad como eje principal del concepto, o la moral, el trabajo o la convivencia. Hay que aceptar que el asunto es complejo. Por otra parte, la noción de disciplina se utiliza también para describir las ramas y subramas del conocimiento académico. El estudio etimológico y el rastreo genealógico ofrecen pistas muy interesantes para ampliar la comprensión de este nudo semántico.

Se podría argumentar que no hay una relación simétrica entre disciplina e indisciplina. Mientras que la primera remite a un complejo sistema de equilibrios dinámicos y funcionales entre las acciones de los diversos sujetos de la institución, la segunda se refiere solamente a episodios. Por ello se habla de “sistema de disciplina” y no de “actos de disciplina”, y a la inversa, de “actos de indisciplina” y no de “sistemas de indisciplina”. Para que coincidan, se requieren sustantivos metafóricos como “clima” o “ambiente”, que funcionan tanto con disciplina como con indisciplina. La diferencia radica en que pensar la disciplina lleva a centrar la atención en el establecimiento, sus dispositivos y sus prácticas. Pensar la indisciplina remite en primera instancia al comportamiento de los sujetos, especialmente los alumnos. En un tratamiento completo, por supuesto, sería absurdo separar los términos de manera tajante.

A pesar de que en el tema de este *dossier* se adopta la palabra disciplina, en el presente artículo vamos a prestar mayor atención a la indisciplina. En función del material con que contamos, se acentúa la cuestión de la violencia, que de ninguna manera representa la totalidad o aún el nivel más profundo de lo que se vive como indisciplina en las escuelas del nivel medio. Mostraremos el contraste con la perspectiva estudiantil sobre la “cultura del relajo”.

Crisis, indisciplina, educación moral y democracia. Piezas para un discurso

En México, durante las últimas décadas se ha desarrollado considerablemente la cobertura del sistema educativo, especialmente en la escuela primaria y en la enseñanza media (secundaria de tres años y preparatoria de tres años)². A partir de los años setenta, el crecimiento cuantitativo fue acompañado por importantes proyectos de modernización en varios aspectos: impulso a la descentralización administrativa, cambios curriculares en casi todos los niveles, desarrollo de tecnologías y

sistemas alternativos (telesecundarias, por ejemplo), cambios en las instituciones de formación y en los esquemas de contratación de maestros y profesores, y recientemente, introducción de sistemas de evaluación terminal o de regulación del acceso al nivel subsiguiente. Tal vez se puedan criticar la debilidad del financiamiento, los enfoques adoptados o la falta de continuidad y de autocorrección reflexiva de muchas de las iniciativas que al ser llevadas a la práctica tuvieron escasa repercusión, pero es admirable la magnitud de los intentos realizados.

Sin embargo, hoy predomina la impresión entre los profesionales de la educación, los comunicadores y el público, de que a pesar de los esfuerzos mencionados, y más allá de sus logros relativos, paralelamente se han ido desarrollando transformaciones de gran calibre que todavía no han sido atendidas en forma adecuada por el sistema escolar.

Desde que estas transformaciones comenzaron a aparecer, ha costado mucho trabajo comprenderlas y conceptualizarlas. Entre ellas, se mencionan las nuevas reglas del juego económico bajo la dinámica de la globalización de los mercados, las consecuencias sociales de la aplicación de las políticas neoliberales, las nuevas posibilidades comunicacionales y de procesamiento de la información, el crecimiento del *marketing* dirigido a orientar el consumo de los niños y adolescentes, y los pasos dados en la perspectiva de la democratización política. A estas transformaciones, cuya evaluación varía según las perspectivas de los intérpretes, hay que añadir también la agudización de los fenómenos de corrupción, del poder de las mafias vinculadas al narcotráfico y al “autotráfico” (robo de automóviles), y el incremento de la inseguridad en las ciudades y en las carreteras que cubren el territorio del país.

Estos problemas son muy serios. Pero debemos reconocer que al enumerarlos se configura una amalgama opaca que opera de telón de fondo de nuestra percepción de la actualidad, sugiriendo la pertinencia de la noción de “crisis” como clave del diagnóstico. La producción de discursos-amalgama sobre la crisis manifiesta las enormes complicaciones que enfrenta el trabajo analítico y el predominio de visiones sincréticas que, aunque importantes, gravitan más como tonalidad que como apertura de los campos de indagación.

Guevara Niebla (1996) inició la nota editorial de la revista *Educación 2001*, de la que es director, con las siguientes palabras:

Entre todas las miserias que padecemos la más escandalosa es, tal vez, el naufragio de la moral colectiva. La corrupción, la violencia, la falta de respeto a los derechos humanos, [...] el amarillismo, el narcotráfico, las dificultades del consenso, el deterioro del medio ambiente, la pobreza, el maltrato a los indígenas y marginados sociales, todo esto informa de una debacle ética de la nación. No cabe duda, empero, que las fallas de la moral pública deben relacionarse con fallas en el desempeño de las instituciones encargadas de la educación moral: la escuela y la familia.

A pesar de que el control de la disciplina ha sido una preocupación que nace con la escuela misma, en tiempos de crisis los “hechos” catalogados como “indisciplina” se resignifican como manifestaciones sintomáticas. Los actores adultos perciben un

recrudescimiento de las alteraciones del orden por parte de los estudiantes y vinculan su origen a los problemas contemporáneos mencionados, especialmente al incremento de la violencia, la inseguridad y el consumo de drogas, flagelos sobre los cuales abundan las evidencias.

La idea de que existen deficiencias en las instituciones educativas abre una puerta para pensar en posibles correcciones. Los análisis más estructurales del funcionamiento escolar ceden su turno a los estudios de coyuntura, y el tono coyuntural predomina marchando de la mano con la apelación a la responsabilidad y a la “educación moral”. Es ésta una reacción característica de un pensamiento educativo conservador, pero que concita adhesiones en todo tipo de sectores. Al menos en México, entre los impulsores del “retorno” de la moral a las aulas, abundan los voceros de la Iglesia católica que está efectuando una campaña para reintroducir la enseñanza religiosa en las escuelas. Esta iniciativa ha encontrado el terreno despejado por el descuido con el que el Estado y los profesionales de la educación hemos encarado el aumento de los riesgos que padecen las comunidades escolares.

El autor citado más arriba vuelve a pronunciarse sobre la situación que estamos describiendo. Escribe Guevara Niebla (1997):

No obstante la importancia de la función escolar en la educación moral y en la formación de la personalidad, debemos reconocer que muy poco se discute el tema. Nuestra educación básica es, predominantemente, intelectual. Los maestros están preocupados por el conocimiento y, aunque atienden a veces al aprendizaje de ciertos hábitos de conducta-orden, disciplina, cortesía, etc. en pocas ocasiones se ocupan de pensar, de manera explícita, en los valores morales que deben fomentar en sus alumnos, y sólo esporádicamente reflexionan sobre la personalidad del discípulo. Nuestros maestros poco saben, en realidad, de educación moral, por la simple razón de que la moral no se enseña como disciplina escolar y muy poco se discute sobre ella. En la escuela se viven problemas y conflictos morales. Niños que dicen mentiras, actos de irrespeto o de violencia, discriminaciones raciales, sexuales o sociales, abusos contra niños en desventaja, robos, etc.; situaciones difíciles que se resuelven, generalmente, con el buen sentido común de los maestros. Pero en la escuela hay poca teoría, pocos conceptos que orientan con claridad al profesor en esa materia. Él sabe, más bien, de disciplina. Cuando un joven maestro inicia su carrera, su primer ejercicio demostrativo de que “él puede” con la profesión consiste en domeñar a su grupo. En las escuelas se puede juzgar como “buen maestro” a aquel que tiene a su grupo trabajando en silencio y ordenadamente, y se juzga, por el contrario, como “mal maestro” a aquel cuyo grupo se comporta con desorden y hace ruidos que alteran el silencio reglamentario de la escuela.

Ya estamos plenamente instalados en el tema de este trabajo: el problema de la disciplina en el contexto actual, las ópticas de los actores y el aporte teórico-práctico de la pedagogía académica y de la investigación educativa.

Imágenes de lo visible: la violencia del entorno

Dado que hasta la fecha no se cuenta con un registro sistemático de los fenómenos de indisciplina, presentaremos una selección de escenas reportadas en diversas fuen-

tes, con el propósito de bosquejar un panorama de los asuntos que se encuadran en esta problemática. Con estas pinceladas queremos ir abriendo la percepción de la complejidad del tema.

Cuando los actos de indisciplina sobrepasan umbrales difíciles de precisar, se convierten en asunto de interés público a través de los medios de prensa. Hemos podido comprobar que esto sucede sobre todo en las localidades más pequeñas, en las que las escuelas y colegios son fuente constante de atención periodística. Sin embargo, también los periódicos de circulación nacional incluyen a veces referencias explícitas como la que sigue (Ruiz Manjárez, 1992):

En planteles del bachillerato y licenciatura de la UNAM y en escuelas públicas de educación media y superior de la zona conurbada se ha incrementado la venta de drogas, alcohol y cigarrillos; en las zonas depauperadas hay vandalismo, violencia, consumo de inhalantes y deserción y ausentismo de la población escolar.

Micher Camarena aseguró que al interior de los planteles universitarios existe un adecuado control de los estudiantes, después de una década de trabajar en ello, pero “los entornos no los podemos controlar y nuestra tarea resulta mucho más difícil”.

Para el director de la Preparatoria 55 del Estado de México, el vandalismo y la inseguridad son dos hechos frecuentes en los alrededores de los planteles del área conurbada; los jóvenes que abandonan la escuela por varias causas se incorporan a grupos, bandas.

La nota es muy interesante por varios motivos: incluye declaraciones de directores de escuelas preparatorias diferentes; éstos son conscientes de que el problema proviene del medio social externo, pero también admiten que la acción educativa de los establecimientos no impide que la situación se repita. Hilvanan fenómenos que aparecen relacionados: drogas, absentismo, bandas. Sin desconocer la probabilidad de estas conexiones, su referencia serial es un indicador de la carencia de estudios específicos que discernan los casos sobre bases empíricas. Muestra asimismo que el umbral que da acceso al tratamiento periodístico se ubica en las fronteras de la incumbencia escolar, es decir, cuando aparecen hechos de violencia o que configuran delitos.

Otra fuente en la que se constatan las preocupaciones de los actores son los documentos internos de los propios establecimientos, o de los organismos coordinadores de subsistemas de instituciones. Tomamos el siguiente ejemplo de la coordinación de un sistema de bachilleratos de un Estado del norte del país:

Este documento se deriva de las inquietudes que han manifestado tanto docentes como autoridades administrativas del Colegio, a consecuencia de los hechos lamentables el pasado 20 de abril, en los que perdiera la vida un joven estudiante del plantel Villa de Seris y también a consecuencia de eventos anteriores, afortunadamente no fatales, pero que sí han obligado a la recapacitación, en el personal directivo y docente del colegio, en cuanto a la relación institucional entre alumnos, maestros, directivos, padres de familia y la sociedad en general.

Dichas inquietudes reclaman la urgencia de definir con claridad cuáles deben ser los derechos y las obligaciones de los alumnos, pero también dejar sentado cuál debe ser su comportamiento y arreglo personal deseables cuando permanezcan dentro de las instalaciones

del colegio y aun fuera del mismo, si portan el uniforme, están en viaje de estudios o tienen algún tipo de representación oficial de la institución. Y finalmente, se reclama definir con claridad las sanciones a las que se hacen acreedores los alumnos infractores de las normas autorizadas³.

Este caso muestra una situación típica: los cuerpos directivos reaccionan después de haberse producido “hechos lamentables” que salen a la “luz pública”, lo que es señal de la ambigua disposición que provocan estos espinosos asuntos. Sin embargo, cabe destacar que a partir de estas circunstancias, las autoridades de dicha institución emprendieron un trabajo mucho más integral que la “reacción reglamentaria” que manifiestan los párrafos transcritos. Analizando la situación del entorno concreto de varios de los planteles, se vio que muchos de los problemas se originaban allí, como llevar armas, práctica normal en ciertas zonas de esa región combinada con el incremento de la presencia de pandillas y de la inseguridad de los jóvenes a la salida del colegio. No obstante, como se infiere del párrafo citado, se tomó el problema en su complejidad y en sus dimensiones propiamente escolares, asumiendo la responsabilidad institucional de la construcción de un clima de convivencia positivo que redujera las probabilidades del impacto externo.

Se podría pensar que aparte del umbral externo, operan los umbrales internos que pueden variar enormemente de un caso a otro. Sería de gran utilidad indagar acerca de la estructuración y funcionamiento de los mínimos que desencadenan la atención de los profesionales.

Imágenes de lo visible: violencia y comportamiento delictuoso en el interior de los colegios

Como se puede apreciar, los ejemplos que presentamos son de escuelas preparatorias. En estas etapas del sistema escolar, los límites que separan a la indisciplina del delito son muy frágiles. Tomemos otro ejemplo. En una reciente ponencia, González Cuevas (1997a) relata:

En el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, el problema de la disciplina escolar se ha acentuado en los últimos años al grado que éste ha sido vislumbrado como un asunto nodal en los diversos foros internos de evaluación realizados en las preparatorias universitarias. En estos eventos, tanto alumnos como profesores hacen patente su preocupación por la destrucción e incremento del clima de violencia que se ha generado al interior de los recintos escolares.

Las autoridades universitarias también han advertido esta problemática, no sólo por los crecientes reclamos de atención a este fenómeno que las comunidades escolares hacen patentes, sino también porque año tras año la institución destina miles de pesos para remozar y dotar de mobiliario a los planteles de las preparatorias. Sin duda alguna, esta destrucción permanente que sufre el patrimonio universitario es un testimonio fehaciente de la magnitud que ha alcanzado el problema de la disciplina en las preparatorias, aunque esto es tan sólo algunas de las huellas o síntomas del problema.

Pese a los reclamos de las comunidades escolares y al propio reconocimiento que las

autoridades educativas hacen sobre el recrudecimiento de los problemas disciplinarios al interior de las preparatorias, el tema de la disciplina escolar es un aspecto aún escasamente atendido no obstante de haberse implementado, diversas medidas que van desde la elaboración, por parte de la Dirección General de Escuelas Preparatorias, de un reglamento escolar para el sistema de preparatorias hasta la instauración de dispositivos de seguridad al interior de los planteles que incluye la portación obligatoria de gafetes de identificación y uniformes escolares por parte de los alumnos, así como también el apostamiento de personal de seguridad para vigilar las entradas de algunas escuelas preparatorias que en forma reiterada han enfrentado situaciones conflictivas.

Las escenas cotidianas que caracterizan al ámbito de algunas escuelas preparatorias son descritas por González Cuevas (1997b) con las siguientes palabras:

(a) *La destrucción del edificio y el mobiliario escolar*

Puertas caídas, butacas destrozadas, abanicos retorcidos, paredes rayadas y hasta derrumbadas son el escenario cotidiano de alumnos, profesores, trabajadores y autoridades escolares.

No es extraño, por tanto, encontrar a un alumno rayando las paredes y pizarrones ni que alguien arroje butacas o la mochila de cualquier compañero desde el segundo piso del plantel. Tampoco resulta casual que un examen se suspenda porque algún avezado estudiante haga tronar en el salón cuetes, palomitas o esas llamadas cortinas de humo que hacen insostenible la permanencia de alguien en aula. O bien, no falta quien bloquee la puerta del salón para evitar la impartición de una clase o la aplicación de un examen.

Estas acciones que los alumnos realizan son interpretadas por los profesores como actos de rebeldía e indisciplina que se genera – de acuerdo con uno de los entrevistados – porque “la cultura de la violencia viene muy impregnada de la familia de los muchachos”, o bien porque, como señala otro de los entrevistados: “estamos tratando con un ente el cual está en una etapa crítica de su vida. Es un joven y por naturaleza es rebelde, por naturaleza busca su identidad y su libertad, y la manifiesta de diversas formas [...] Esas manifestaciones le perjudican principalmente a él y lógicamente, pues, también al desempeño de la misma institución o al comportamiento de ella”.

(b) *Las riñas entre estudiantes*

De manera reciente se suscitaron, en momentos diferentes, dos riñas entre estudiantes de la preparatoria. El primer caso se registró en la última semana de noviembre. Dos alumnos fueron los protagonistas. Sobre este aspecto, el coordinador del turno matutino señala: “Un muchacho se enfrenta a golpes con otro y éste lo agrede, lo agrede en su cabeza. Él portaba un anillo bastante voluminoso. Lo golpea arriba de la nuca y le ocasiona una lesión que requiere curaciones, tres puntadas, en este caso, por medio de la Cruz Roja”.

El otro caso se originó una semana después en uno de los patios de la escuela cercano a la cafetería. Aquí los involucrados son varios muchachos. Juan y Manuel son los protagonistas centrales junto con otros jóvenes que no son identificados por la administración de la escuela. Juan y Manuel se enfrentan a golpes, pero Juan, en su desesperación, se acerca a la cafetería y toma uno de los cuchillos que se utilizan para preparar los alimentos. El incidente no pasa a mayores en ese momento, ya que los muchachos son controlados por la muchedumbre o por alguien que interviene. Momentos después, Manuel sufre nuevamente una agresión; según él, es Juan quien le clava un lápiz en la espalda. No puede ver quién lo agrede. Juan niega el hecho; los dos son llevados a la dirección. El caso está abierto.

Situaciones como éstas, según comentan los profesores, ocurren en forma frecuente ade-

más de otras menos graves, pero que trastocan la disciplina y el ambiente académico de la preparatoria.

Antes de que se implementara el programa de seguridad y vigilancia universitaria, los actos de violencia entre estudiantes de la preparatoria y grupos de muchachos externos a la escuela eran frecuentes. Estos últimos entraban a la preparatoria a golpear a algún muchacho muchas veces armados con palos, fierros, cadenas y hasta pistolas, y actuaban impunemente, incluso ante la mirada del mismo maestro del grupo. Hoy en día este tipo de situaciones han disminuido considerablemente.

(c) La agresión contra los profesores

Un tercer tipo de expresión de violencia se da en la escuela entre alumnos y profesores, donde los agresores son los alumnos y los agredidos son los profesores. El comportamiento de los alumnos ante los profesores frecuentemente tiene intencionalidad que va más allá de la simple broma con la cual se intenta suspender la seriedad o provocar la hilaridad del grupo. Las agresiones que se dirigen a los profesores son de diversa magnitud. Sobre este aspecto, uno de los entrevistados expresa: “Ha habido maestros que traen (a la dirección) estudiantes porque los han agarrado a bombazos, estudiantes que se han parado frente al grupo, insultaron al maestro y lo han invitado hasta los golpes”.

Además de este tipo de situaciones, se han presentado dos casos de agresiones físicas hacia profesores, los mismos que ocurrieron hace aproximadamente dos años. El primer caso se dio contra un maestro de un grupo por un alumno de la preparatoria. Sobre éste, uno de los entrevistados comenta: “Otro caso que me parece muy lamentable es el golpe, el tubazo que le propinaron al maestro Aispuro y fue algo muy aberrante, muy sentido por la comunidad de la escuela”.

Las lesiones ocasionadas al maestro requirieron cuatro puntadas en la Cruz Roja y según el profesor, el médico que lo checó ahí, le dijo: “Te pegan unos centímetros más abajo y te hubieran matado. Lo bueno es que te pegaron en el hueso – (señaló su cabeza) – y no pasó nada”.

La autora del documento se centró explícitamente en el tema de la violencia, que representa el fragmento más visible y doloroso del problema de la indisciplina en el nivel medio superior. Es lo que se registra como de “dominio público” dentro del establecimiento, y a veces, lo que llega al público de la localidad donde se sitúa la escuela. Pero esto es solamente una parte reducida de la cuestión. Lo que no estalla como manifestaciones de violencia suele pasar desapercibido, pero no por eso es menos relevante. Es decir, además de la “violencia menos visible” a la que se alude en el párrafo final del texto citado, hay mucho por indagar acerca de las formas no violentas de la indisciplina.

Algunas imágenes de la indisciplina en otras preparatorias

En el sistema de colegios de bachillerato del Estado del norte de México citado anteriormente, en el contexto de un taller de análisis de los problemas disciplinarios que se efectuó en 1996, recogimos un material muy valioso para conocer otras faltas frecuentes señaladas por las autoridades y profesores. Éstas serían, en palabras de los profesores, orientadores y autoridades participantes: violación de las puertas de

acceso; impuntualidad; inasistencia a clase estando en el interior del colegio; rechazo a la formalidad principalmente reflejado en el modo de hablar y en la forma de vestir; palabras altisonantes; rebeldía, apatía, falta de aplicación; graffitis.

Entre las faltas graves se mencionaron: falta de respeto al profesor; aliento alcohólico; portar armas blancas o de fuego; destrucción de las instalaciones; posesión y uso de drogas; agresión física o verbal al personal.

Si se recorrieran otras instituciones, seguramente aparecerían otras variantes de la indisciplina. Se podría asegurar que las mencionadas constituyen un catálogo incompleto pero que, con ciertas precauciones, es aplicable en la mayoría de los colegios de este nivel.

Sin embargo, es conveniente puntualizar que cada una de estas clases de faltas, graves o no, es un tema particular que requiere una investigación específica. Hay que tratar de comprender las especificidades de cada tipo de falta pues, como intentamos señalar anteriormente, es frecuente amalgamarlas en discursos sincréticos o enumeraciones de efectos escenográficos. Éstas expresan más las carencias conceptuales y el sentimiento de impotencia profesional que nos embarga en estos tiempos difíciles que el conocimiento de las circunstancias concretas. De la misma manera, es necesaria la consideración de las particularidades de los establecimientos y de los propios casos o episodios significativos en este tema tan denso, que articula tantos planos y posibilidades de interpretación.

Como ejemplo de las variadas posibilidades analíticas que ofrece el tema, presentamos muy brevemente el siguiente material. Un aspecto muy sugerente fueron las respuestas de los profesores y autoridades que participaron en el taller aludido a la consigna: "Relate el episodio de indisciplina que más le ha molestado en su trayectoria docente". Seleccionamos y resumimos los siguientes relatos:

El caso que más me ha molestado es la indisciplina que presentaron los alumnos al utilizar el camión escolar. No se bajaron por la puerta de enfrente aunque se les ordenó hacerlo. Lo más molesto para mí es que una vez que ya le dice uno a los alumnos las reglas que hay que seguir, éstos no las tomen en cuenta como importantes, arriesgando su integridad física y la de los demás. Y también que traten de desviar la atención de las autoridades queriendo culpar a un maestro, para hacer que su hecho se vea disminuido.

Existen en mi corta experiencia como docente dos actos de indisciplina que me han resultado sumamente molestos. En primer lugar, el burlarse de los defectos de los compañeros o de los profesores; me refiero a defectos o deficiencias físicas que escapan al control de quien las padece. Otro acto que me molesta mucho, que quizás no sea precisamente de indisciplina, pero es el hecho de rechazar a algún compañero por su status social o económico bajo.

El acto indisciplinario que más me molesta es la reincidencia en la realización del acto porque lo considero como una burla a los llamados de atención.

La irresponsabilidad de los alumnos cuando al terminar de consumir sus alimentos, dejan en cualquier parte la basura. Y el vocabulario tan vulgar de las alumnas, que se podría decir que han superado en esto a los hombres.

La actitud de las alumnas en el WC que consistía en el rallado de las paredes, puertas, etc. Besos plasmados casi en todas partes (paredes, puertas, espejos, etc.). Las paredes de los sanitarios embarradas.

He observado más actos de indisciplina fuera del salón de clase que en aula misma; pero recuerdo cuando inicié como docente el primer día de la materia Investigación Documental, pedí a los alumnos que se anotaran en una hoja en blanco para basarme en ella y pasar lista. Al pasar lista con ella pues, yo como no los conocía me fui corrido y me detuve cuando ya había dicho “Pancho Villa”⁴.

El material colectado presenta una gama realmente curiosa de motivos de disgusto, lo cual es una señal que alerta sobre la necesidad de abrir vías de acceso a la comprensión de la personalidad que de algún modo “fabrica” la institución escolar en sus agentes. Es interesante indicar que en la minoría de los casos coincidieron los comportamientos que originaron las sensaciones de “molestia” recordadas por los participantes en el taller, con faltas que ellos mismos y los reglamentos definen como graves. El tema de los comportamientos de los docentes frente a la conducta estudiantil es un capítulo de inagotable riqueza para el estudio de la problemática disciplinaria, y más en estos tiempos en los que las distancias culturales entre las generaciones parecen variar en distintos sentidos. Y además, es un aspecto que a los propios profesores les asombra constatar cuando manifiestan un auténtico interés y compromiso por encarar estrategias diferentes para afrontar los problemas, como ocurrió con los colegas de este sistema de bachilleratos, junto a quienes fuimos descubriendo aristas insospechadas de nuestras prácticas.

La “cultura del relajo”

Con respecto a la “cultura del relajo”, contamos en México con un excelente estudio realizado por Saucedo (1995) en un plantel del CONALEP (formación profesional de nivel de preparatoria). El estudio de las culturas estudiantiles constituye una aportación de extraordinaria importancia para la comprensión de la cuestión de la indisciplina y representa una perspectiva en general poco explorada. Al escaso interés por la investigación de los problemas disciplinarios, hay que añadir lo incipiente que resulta todavía la investigación de las perspectivas estudiantiles.

Damos a continuación la palabra a Saucedo, y recogemos un amplio fragmento de su análisis:

Mientras la maestra revisa los cuadernos de los alumnos en el escritorio cinco muchachos forman una montaña alrededor de ella para indagar qué notas les pondrá. Entre tanto, las risas y los rostros divertidos de los demás muchachos en el salón forman un espectáculo interesante: uno de ellos saca los papeles del bote de basura y los avienta como proyectiles a los demás, tres o cuatro muchachos se golpean en el brazo como en cadena para ver quién aguanta más o menos el golpe; otro muchacho fuma y avienta el humo en el rostro de su compañero que se muestra enfadado, cinco muchachos más están sentados hasta atrás riendo, a veces a carcajadas, por lo que sus compañeros hacen. La maestra interrumpe su labor y pide que

guarden silencio. Los alumnos hacen caso pero al poco rato las risas vuelven a instalarse como en oleadas.

En otra clase de lectura, la maestra pide los sinónimos de ciertos términos y en un coro de voces abundan las respuestas: “sinónimo de viejo?: anciano, ancianuco, vegetariano”; “sinónimo de ratero? Isaías, maestra!”. Y las risas inundan el salón, incluyendo a la maestra.

Una clase más, con un maestro serio y estricto. Él escribe en el pizarrón y dicta algunas cosas. La regla es que a quien se porta mal el maestro lo saca del salón. Sin embargo, en un equipo las chicas se pasan recaditos, ríen por lo bajo, se pintan las uñas o se peinan el pelo una a otra.

Podría multiplicar los ejemplos de circunstancias parecidas en las que la risa de los alumnos es una constante notable.

Una y otra vez me he topado con el término “relajo”, término con el que los alumnos se refieren a las situaciones descritas arriba. Para los mexicanos éste es un término muy común y, según Portilla (1996) es una manera de comportarse en la que se suspende la seriedad y se presenta la burla, el choteo, el sarcasmo, la vacilada, que en forma colectiva se arman en situaciones sociales. En sentido estricto, esta definición no nos aporta muchos elementos para entender el término relajo, más bien sólo nos brinda sinónimos. Para entender un concepto como éste es necesario adentrarnos en las prácticas culturales a las que se refiere, los contextos en que se utiliza y los participantes que construyen estas prácticas. Si aceptamos que entre los mexicanos el relajo es una práctica común que denota nuestra animosidad en las relaciones, en el presente trabajo tengo por objetivo analizar cómo se construye esta práctica en las poblaciones de adolescentes y en un contexto específico como es la escuela.

El relajo no es una finalidad en sí misma, una meta que los jóvenes se proponen para estar contentos, sino que es una manera de relación social en la que tienen un gran peso los significados asociados al concepto de juventud, como se expresa en la siguientes frases: “Es muy importante divertirse, echar relajo, si no lo haces no has vivido, y ¡qué desperdicio de vida!”; “Con mis amigos aprendí varias cosas, la más importante es que yo era muy matada, estudiaba mucho y desde que los conocí me di cuenta que también tenía que divertirme”.

En las escuelas donde hay adolescentes es común encontrar comentarios por parte de los maestros como: “hay que hacer las clases amenas”, “los jóvenes se aburren fácilmente, hay que hacer las clases dinámicas”, “los maestros aburridos no comprenden lo inquietos que son los jóvenes”. Por su parte, los alumnos afirman que aún no son del todo responsables ni del todo adultos como para permanecer serios la mayor parte del tiempo. En este tipo de consideraciones, la diversión es un significado que está asociado de manera contundente con la etapa de la adolescencia. La diversión que se expresa a través del relajo no es simplemente una conducta que se expresa como oposición a la disciplina escolar, sino que es un comportamiento a través del cual los adolescentes se autodefinen y relacionan entre sí.

La óptica que guía el estudio de Saucedo (1997) tiene la marca de sus compromisos disciplinarios, y como ella misma lo advierte, de sus prácticas de intervención. El foco está puesto en la comprensión de los significados intersubjetivos que tiene este conjunto de manifestaciones desde el punto de vista de los jóvenes. La perspectiva etnográfica coincide con cierto tipo de mirada psicológica en el interés por comprender la encrucijada de los significados compartidos por un grupo de

actores y la subjetividad en desarrollo de los actores en tanto jóvenes (es decir, sujetos).

La mirada de Elda González, cuyas narraciones presentábamos más arriba, da cuenta de la confluencia entre un modo etnográfico de recolección y presentación de evidencias y un interés por comprender la circunstancia institucional, a la que se aproxima desde testimonios de docentes. Esta investigadora fue docente en ese establecimiento e integrante de los equipos técnicos de la coordinación del sistema de preparatorias.

El entrecruzamiento de ópticas constituye una invitación sin duda plena de sugerencias.

Antes de pasar al siguiente punto, es necesario aclarar lo siguiente: en México hay una variada gama de escuelas preparatorias, muchas de las cuales están logrando éxitos relativos a los problemas que nos ocupan. El estudio de los factores que se coordinan en este tipo de casos es de sumo interés para ilustrar nuestro tema. Sin embargo, la investigación en este sentido es tan escasa como la que hemos estado presentando.

La pedagogía y la disciplina

La preocupación por la disciplina fue uno de los temas que acompañó al desarrollo de la pedagogía (entendida como campo de producción discursiva acerca del sentido y el mejoramiento de la educación) desde que la escuela se estableció como *locus* de la educación. Las dos obras que podríamos considerar inaugurales de las formas modernas de los discursos pedagógicos centrados en la escuela son la *Ratio Studiorum*, que los jesuitas elaboraron a fines del siglo XVI como documento rector de sus colegios, y la *Didáctica Magna* de Comenio, de mediados del siglo XVII. La disciplina constituye un tema casi obligado de la mayoría de los grandes escritores de textos pedagógicos hasta mediados de nuestro siglo. En México esto también se puede constatar. Citamos dos obras consideradas clásicas de la pedagogía mexicana escritas en la transición del siglo XIX al XX.

Basta significar que la disciplina consiste fundamentalmente en la subordinación de los actos y movimientos individuales a la uniformidad del conjunto, para comprender su capital importancia en la escuela, pues ella asegura de modo permanente el orden y por lo mismo garantiza el proceso.

Por todo lo dicho, fácil es ver la grandísima importancia y trascendencia de la disciplina escolar, pues no sólo procura el orden y el trabajo fructuoso en las clases, sino que establece los cimientos del porvenir, puesto que prepara a los hombres para la vida social. Se propone inculcar la verdadera subordinación, que hace compatible la independencia personal con la solidaridad social, pues no debe olvidarse que en todas las condiciones de la vida el hombre tiene que obedecer y saber obedecer, ya a sus jefes en el ejército, ya a sus patronos en sus talleres, ya a la ley en la vida común y a sus representantes en la colectividad; queda bien entendida que esta sujeción necesaria, si bien total enemiga de todo yugo, no impide la libertad, que en el caso está garantizada por la saludable disciplina, puesto que siendo ella un medio se encamina al fin de la educación, que en todos sus grados tiende siempre a formar hombres libres.

Como se puede apreciar, no se dudaba en señalar la capital importancia del asunto tanto como una cuestión de orden como de formación de los jóvenes. En un tono que admite mayores matices que el contundente párrafo de Ruiz (1900), el profesor Castellanos (1909) presenta en una recopilación de textos en la que se dedica a la disciplina la tercera y última parte del libro. Allí afirma lo siguiente:

A nadie se le podrá ocultar del valor de una buena disciplina material; pero la escuela moderna no se contenta con ella. Podríamos suponer que esta buena disciplina es tan sólo el resultado del miedo que tienen los alumnos a sus maestros, del temor que les inspiran los castigos. En este caso es probable que los jóvenes, al separarse de la escuela, pierdan sus buenos hábitos de vida y disciplina, y si tal cosa sucede, no podemos afirmar, en conciencia, que la disciplina haya sido buena.

Para que sea buena la disciplina ideal, no basta que haya orden mientras subsista la influencia directa del maestro; es necesario que los jóvenes, al entrar en la vida pública, conserven las buenas costumbres adquiridas en la escuela. Por consiguiente la disciplina, en el sentido ideal, viene a ser una verdadera educación ética y estética, que tiene sobre los niños una influencia verdadera que nunca se borra.

Con sus propias precauciones, nuestros “antepasados” pedagogos abordaban el tema con vigor. En esa época, desde diferentes tipos de argumentación, se asumía que disciplinar a los jóvenes era una función positiva y formativa de la escuela. A pesar de que en otros países ya se habían comenzado a plantear los postulados que poco a poco fueron configurando la corriente de la escuela activa, los pedagogos vinculados a las labores de dirección y orientación del sistema escolar, si bien trataban de racionalizar la enseñanza y dignificar a los estudiantes, no dejaban sin tratar la disciplina. Se podría decir que aceptaban su necesidad, con plena conciencia de que ésta no surgía espontáneamente, ni la organización escolar por sí sola la aseguraba, ni el carisma o la autoridad de los docentes podía ser su única garantía, habida cuenta de que estos dones no eran patrimonio seguro en la mayoría del gremio. En las escuelas de formación de los maestros era un asunto explícito que no se dejaba a la deriva. De ahí su presencia en estos libros destinados a los maestros y profesores.

Por una serie de razones que es preciso investigar, con el transcurso del tiempo se fue creando en el campo pedagógico un velo de pudor frente a la tarea disciplinaria. Los discursos académicos fueron desplazando el eje hacia los intereses del niño, revisando lo significativo del currículo, promoviendo nuevas metodologías, introduciendo nuevos materiales, o preocupándose por los derechos y la dignidad de los jóvenes. La *intelligentsia* denunció agriamente el carácter represivo del trabajo escolar y se produjo el extraño fenómeno de que los egresados universitarios de las carreras de pedagogía y ciencias de la educación creadas a partir de la década del cincuenta, miráramos con recelo a los docentes y a la escuela misma. A comienzos de los sesenta se eliminaron de los programas de las escuelas normales los cursos que trataban de la cuestión. En compensación, poco a poco se fueron incorporando tecnologías de planificación que pretenden un mayor control de los aprendizajes

y que hipertrofian la labor de la evaluación. Claro que todo esto ocurrió sin que cambie lo substancial de la organización escolar, en tanto que los cambios sociales, económicos, políticos y culturales han transformado notoriamente las características de los sujetos que se reúnen en torno a los diversos niveles del sistema educativo.

De este modo, llegamos a la situación que hemos intentado perfilar desde las primeras páginas: mientras que el control de la disciplina sigue siendo clave en el esfuerzo docente y de los directivos, mientras aparentemente hemos entrado en un nuevo período de incremento de las situaciones de indisciplina e incluso de violencia, hablar de estos problemas es enfrentar un tema delicado para los actores y se aprecia la renuencia con la que se aborda la cuestión. En los organismos de gestión se hace poco o nada frente a la difícil realidad y la pedagogía, o mejor dicho, los pedagogos prácticamente hemos hecho “mutis”.

El argumento principal acerca de lo positivo de la obediencia a la autoridad como aprendizaje necesario para ser hombres libres, a pesar del cambio de humor de nuestra profesión al respecto, está lejos de haber sido elucidado. La opinión que prevalece entre nosotros queda bastante bien presentada por el siguiente párrafo de Guevara Niebla (1996):

La disciplina, como se entiende frecuentemente, es un hábito impuesto. Una regla que se acata bajo la amenaza de coerción externa y rara vez es vista como algo que el niño puede discutir, cuestionar y producir. En realidad, es frecuente encontrar escuelas que parecen, sin exagerar, cárceles. Ya dijo Foucault que el diseño espacial de la escuela y la cárcel obedecían al mismo tipo de control social. Cuando visitamos escuelas en México, con frecuencia se nos ocurre pensar que los perversos arquitectos que las construyeron estudiaron en la universidad de Jeremy Bentham, el inventor del célebre panóptico: los salones cuadrados, del mismo tamaño, en series lineales, con puertas hacia el mismo lado; las aulas organizadas en filas paralelas de mesabancos que miran frente a la tarima del maestro; todo este diseño, según Foucault, nació con la educación moderna de masas y tuvo como inspiración un principio de control de la conducta. Si pensáramos como Piaget o Kohlberg, tendríamos que concluir que esta forma de educar (o de inducir disciplina por el control externo) no forma ciudadanos libres, sujetos activos de una democracia, sino una suerte de súbditos, seres obedientes y pasivos ante la autoridad y las normas imperantes.

Más allá de la cautela del autor, que lo lleva a cobijarse en el condicional “si pensáramos”, es evidente que refleja el sentir de un sector que nos incluye. Sin embargo, el problema del pasaje de la heteronomía a la autonomía es mucho más complejo de lo que se desprende de esa contraposición aparentemente cómoda. En un texto de gran riqueza, el recientemente fallecido Cornelius Castoriadis (1978), uno de los intelectuales que más firmemente defendieron la “autocreación” de hombres autónomos en sociedades autónomas, afirmaba que “La historia misma del mundo greco-occidental puede interpretarse como la historia de la lucha entre la autonomía y la heteronomía”. Más adelante sostiene que “En una democracia, el pueblo puede hacer cualquier cosa y debe saber que no debe hacer cualquier cosa. La democracia es el régimen de la autolimitación y es, pues [...] el régimen de la libertad”. Como

es sabido, este nudo también fue el tema central de la obra de intelectuales tan sobresalientes como Norbert Elías y Hanna Arendt, entre muchos otros.

Sin pretender disminuir un ápice el malestar frente al autoritarismo y a la desgraciadamente abundante violencia que se ejerce contra los alumnos en nuestras escuelas, es necesario que despleguemos una inmensa labor deliberativa e indagatoria que desaliente nuestra tendencia a la simplificación.

Necesidad de impulsar el estudio del tema

El tema de la disciplina ha sido muy poco abordado por los investigadores mexicanos. En el balance elaborado en 1981 no se le dedicó un capítulo especial, y en 1993 aparece como un subinciso de “Alumnos y política”, en el estado del conocimiento “Alumnos”; allí se mencionan solamente dos trabajos, uno que estudia cuatro casos a nivel de escuelas primarias (Barba Casillas *et al.* 1985), y otro que estudia la visión de los estudiantes en una escuela secundaria (Guzmán, 1985). Posteriormente se han producido dos tesis de licenciatura (Pineda y Zamora, 1992; Noyola, 1996) y tres de maestría que abordan la cuestión de pasada (Cerdeña, 1995; Saucedo, 1995; Gómez, 1996). De todas ellas, solamente dos fueron realizadas por pedagogos de formación.

La escasez de investigaciones es tan flagrante como la importancia actual de esta problemática. Es urgente que muchos más colegas se dediquen a investigar en este campo, así como profesionales de otras disciplinas sociales, jurídicas, humanísticas y del campo de la salud. Las magnitudes y la complejidad de los asuntos aquí involucrados invita y hace ineludible el abordaje multi e interdisciplinario, y también, polémico. El contraste de ópticas que se desprende de las perspectivas desde las que se aborda este territorio es de por sí, más que sugerente, como se ve en las breves muestras de material que hemos presentado.

Pero además se requiere seguir confrontando cotidianamente los problemas, por lo cual, los docentes de la “línea de fuego” no pueden esperar a la pedagogía académica y a los investigadores que se sumen. Deben ir generando sus propias estrategias de solución, en diálogo entre ellos, principalmente con los estudiantes y otros sectores involucrados, en especial los padres. A los pedagogos universitarios nos toca acompañar y aprender con los actores, mientras se despierta nuestra poco ágil maquinaria de la investigación. Es bueno recordar que el gran constructor de la sociología científica, E. Durkheim, pensaba que la pedagogía no debía aletargarse en la espera de construir su científicidad. Debía correr los riesgos de la intervención, para lo cual existían y se han creado múltiples y variados soportes de racionalidad y de evaluación reflexiva⁵.

Notas

1. Materiales de trabajo de un taller sobre el problema de la disciplina escolar impartido en 1996 por el autor al personal docente del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, México.

2. Se usa la anterior denominación de los niveles. Actualmente son: educación básica, de 9 años (ex primaria más ex secundaria), y educación media (ex media superior).
3. Documentos internos del Colegio de Bachilleres de Sonora.
4. Materiales de trabajo (véase nota 1).
5. Es difícil sostener esta idea en los actuales tiempos de nuestro mundo académico, que al menos en estos parajes, nos exige productos y productividades evaluadas desde parámetros que desalientan las reflexiones en el terreno y el estilo ensayístico, imprescindibles en procesos de deliberación vinculados a prácticas. Pero es de esperar que los investigadores aprendamos a valorar más la inteligencia que a los modelos metodológicos que garantizaron nuestros efímeros conocimientos.

Referencias

- Barba Casillas, J. B. *et al.* 1985. *La disciplina. Control en la escuela primaria*. UAA. (Informe de investigación.)
- Castellanos, A. 1909. *Asuntos de pedagogía general*. México, Librería de Ch. Boutet, pág. 278.
- Castoriadis, C. 1978. *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa, pág. 103.
- Cerda, A. M. 1995. Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades. (Tesis del DIE.)
- Gómez Nashiki. 1996. La violencia en la escuela primaria. Un estudio de caso. Instituto de Investigaciones "Dr. José María Luis Mora". (Tesis de licenciatura en sociología política.)
- González Cuevas, E. 1997a. *Alumnos, violencia e indisciplina en la preparatoria*. Sinaloa, Culiacán, diciembre. (Ponencia presentada en el primer Encuentro Multidisciplinario de Estudio sobre la Violencia.)
- . 1997b. *Los problemas disciplinarios desde el punto de vista de los profesores de preparatoria*. Mérida, Yucatán, octubre. (Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa.)
- Guevara Niebla, G. 1996. El naufragio de la moral colectiva y la escuela, *Educación 2001*, año II, n° 19, diciembre, pág. 5.
- . 1997. Educación moral y ciudadanía, *Nexos* 236, agosto, pág. 21.
- Guzmán Gómez. 1985. Los alumnos ante la disciplina escolar: ¿aceptación o rechazo? FLACSO. (Tesis de maestría.)
- Noyola Muñoz, M. G. 1996. Modernidad, disciplina y educación. FFL/UNAM. (Tesis de licenciatura en pedagogía.)
- Pineda Ruiz, J. M.; Zamora Arreola, A. 1992. Disciplina escolar, escuela y procesos sociales. FCPS/UNAM. (Tesis de licenciatura en sociología.)
- Portilla, J. L. 1966. *Fenomenología del relajo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Manjárez, P. 1997. Aumentan vandalismo y violencia. *Excelsior*, 15 de septiembre.
- Ruiz, L. E. 1900. *Tratado elemental de pedagogía*. México, Secretaría de Fomento. Reedición de la UNAM en 1986, pág. 198.
- Saucedo Ramos, C. 1995. Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP. DIE. (Tesis de maestría.)
- . 1997. *Indisciplina y relajo en el salón de clases: marcos contrastantes de acción e interpretación*. Mérida, Yucatán, octubre. (Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa.)

Watkins, Ch.; Wagner, P. *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona, Paidós, y Ministerio de Educación y Ciencia, Temas de Educación, pág. 21.

NORMATIVIDAD ESCOLAR Y CONSTRUCCION DE VALORES EN LA VIDA COTIDIANA DEL LICEO

Ana María Cerda y Jenny Assaél

Introducción

En el marco de un sistema educativo jerárquico y autoritario, el tema de la disciplina escolar ha sido y sigue siendo un problema relevante que afecta las prácticas pedagógicas cotidianas en las escuelas y liceos chilenos.

Con objeto de aportar datos que permitan abordar esta problemática, hemos desarrollado una línea de investigación al respecto. Nos interesó conocer las concepciones sobre disciplina escolar y normatividad que subyacen a las prácticas de los docentes, así como la pertinencia del proyecto pedagógico institucional en términos del tipo de normas y valores que se privilegian en la escuela¹. En cuanto a los conflictos a nivel nacional, acerca de expulsiones de alumnos de los liceos del país, realizamos un estudio sobre los reglamentos de disciplina desde la perspectiva de los derechos humanos².

Para profundizar en la cuestión, consideramos que no sólo es necesario comprender el problema desde la perspectiva de los docentes y desde los marcos institucionales, sino también desde la cultura juvenil de los jóvenes de sectores popula-

Versión original: español

Ana María Cerda (Chile)

Profesora de historia, geografía y educación cívica, magister en investigación en ciencias de la educación. Investigadora del Programa Interdisciplinario de la Educación (PIIE) desde 1978. Especialista en etnografía educativa y perfeccionamiento docente.

Jenny Assaél (Chile)

Psicóloga, investigadora del Programa Interdisciplinario de la Educación (PIIE) desde 1980. Especialista en etnografía educativa y perfeccionamiento docente.

res, investigación que estamos desarrollando y cuyos primeros resultados presentamos en este artículo³.

Caracterizar la institucionalidad del liceo y la relación que con ella tienen los jóvenes requiere adentrarse en la trama de relaciones cotidianas dentro de los establecimientos. A partir de ahí, se puede saber cómo se impone la institucionalidad en tanto que "cultura oficial", en una relación dialéctica con la cultura de los jóvenes, en la que éstos van construyendo espacios de diferenciación donde emergen, más o menos abiertamente, rasgos de la cultura juvenil. En esa relación entre institucionalidad, normatividad y jóvenes, en la que media el mundo de los docentes, las formas de vivir y negociar las normas son diversas y complejas.

En el liceo estudiado, las normas escritas y sancionadas carecen aparentemente de sentido para un gran porcentaje de profesores. Por otra parte, existen entre los docentes, que asumen diversos papeles, rivalidades y grandes luchas de poder. Sin proyecto común, el cumplimiento de la norma queda al arbitrio e interés de cada docente, construyéndose un espacio institucional cotidiano en el que coexiste el relajo normativo con el abuso y arbitrariedad del poder.

En este espacio un tanto anómico, los alumnos van aprendiendo distintas formas de relacionarse con el poder y la autoridad, al tiempo que construyen variadas estrategias para burlar la ley y poder mantenerse de la mejor manera posible dentro del sistema.

En este proceso y en las relaciones con sus pares, así como con los adultos, los jóvenes van construyendo simultáneamente su propio mundo de valores, en una tensión permanente de aceptación, rechazo y rebeldía frente a los valores que según ellos rigen el mundo institucional del liceo.

Ausencia de proyecto común y luchas de poder

Decidimos conocer el funcionamiento interno compartiendo experiencias con jóvenes que asisten a un liceo politécnico de una comuna urbana popular de la capital. Se trata de un establecimiento que, si bien tuvo un pasado glorioso como liceo experimental, que refuerza la idea de haber cumplido con el ideario de ascenso social de sus alumnos, hoy es considerado como un liceo en crisis. De hecho, es catalogado en su comuna, y por diversos actores, como un liceo basurero⁴.

Sus directivos docentes se perciben a sí mismos en una situación de deterioro, donde a la escasez de recursos se añade el ingreso de alumnos con bajo rendimiento y que han sido expulsados de otros establecimientos.

El director considera además que la mayoría de los docentes no están comprometidos con su tarea pedagógica.

Por su parte, los profesores consideran que el director no realiza una buena gestión, en lo que coinciden con los alumnos, quienes consideran que su compromiso es insuficiente y, lo que es peor, que está ausente la mayor parte del tiempo.

Se podría decir que la imagen de un establecimiento en decadencia es lo que lo caracteriza: percepciones mutuas de falta de compromiso y de deterioro; pérdida de sentido y falta de proyecto educativo; normas y papeles poco claros y no com-

partidos, regidos, más bien, por intereses personales; luchas de poder, autoritarismo y arbitrariedad de las normas. Tal es el medio en el que viven cotidianamente los jóvenes del liceo.

CONFLICTOS DE INTERESES Y NEGOCIACIONES DE PODER

En un contexto de ausencia de proyecto educativo y donde muchos docentes han perdido el sentido de lo que es educar, los afanes por el poder irrumpen con más fuerza y, por tanto, la arbitrariedad en el uso del poder, las luchas de poder y los diversos tipos de negociaciones se vuelven más evidentes y, a la vez, más transparentes para alumnas y alumnos.

Estas prácticas tienen lugar en la vida cotidiana, en los microespacios de poder⁵, como por ejemplo, en la manera en que se aborda en un tercer año medio, desde la perspectiva de los distintos actores, el conflicto de los alumnos con el profesor de religión, que hace patente la existencia de intereses y sentidos no compartidos entre directivos, docentes y alumnos.

Según la normativa institucional, los alumnos, a principios de año, pueden ser eximidos de la clase de religión siempre y cuando tengan una autorización firmada por el apoderado. Los estudiantes de este curso, aun no habiendo cumplido con este requisito, se resisten a asistir a clases de religión. Recurren para ello a una alianza con su profesora jefe.

Ésta acepta apoyarlos, y para romper la norma, recurre a la autoridad del director, quien la autoriza a decir a sus alumnos que no asistan a las clases de religión. Ella se lo comunica al curso, advirtiéndoles que “si el profesor de religión les pregunta, tienen que decir: ustedes lo pidieron”.

Días después, entra el profesor de religión en clase y una alumna le dice:

ALUMNO: Profe, hay tres alumnos no más en religión (*Sonríe desafiante.*)

PROFESOR: (*Molesto.*) No es así.

ALUMNO: Sí. Hablamos con la profesora y ella habló con el director.

PROFESOR: Miren, de eso se trata, la profesora está en contra de la religión. Ya lo ha estado haciendo en otros cursos. En el consejo de profesores fue mal evaluada.

ALUMNO: No, porque la felicitaron por nosotros.

(*El profesor llama al inspector.*)

INSPECTOR: ¿Qué es lo que está pasando aquí? Ustedes deben saber que hay un reglamento para las clases de religión.

ALUMNO: Lo que pasa es que la profesora ya habló con el director para que nos eximieran de religión.

INSPECTOR: Díganle a la profesora que hable conmigo. Además, el reglamento señala que es el apoderado el que decide si el alumno hace o no religión.

Dos meses más tarde, el conflicto sigue sin solución. Sólo tres alumnos están inscritos en la asignatura. El resto ha gestionado su exención. El profesor amenaza al curso, exigiéndoles que asistan todos a clase. Los alumnos no obedecen, frente a lo cual, nuevamente, el profesor recurre al inspector.

Éste entra a la sala, los alumnos se quedan en silencio y se sientan. El inspector, gritando, les ordena que vayan con el profesor a la sala donde se imparten las clases de religión. Luego, se retira.

El profesor pasa lista. Los alumnos contestan, molestos. Dos alumnas no están presentes porque estaban en la biblioteca. Sus compañeras interceden por ellas. El profesor no transige: "Tienen que venir si quieren quedar presentes".

El profesor pide a los alumnos que lo acompañen a la sala correspondiente. Algunos se resisten, entre ellos, María, quien lo comenta en voz alta.

Días después, varios alumnos están fumando en la sala. De pronto, todos apagan los cigarrillos. Alguien murmura: "el Sandoval". Aparece el inspector general. Se queda mirando a los alumnos, saca un papel del bolsillo, lo lee, y se acerca a María: "Usted, acompáñeme a inspección".

María se defiende mostrando las manos, "Huela, no tengo olor a cigarro". El inspector menea la cabeza: "Acompáñeme". María sale con él. El resto del curso permanece callado. Al regresar de inspección, María explica lo sucedido: "Fue porque no fui a la clase de religión, me mandaron a buscar al apoderado".

Los intereses de profesores, alumnos y directivos se ponen en juego, en una trama de relaciones en las que se van utilizando diversas formas de poder, donde cada uno utiliza sus propios recursos e influencias para conseguir sus fines.

Los alumnos, que no quieren asistir a clases de religión, apelan al docente más cercano: su profesora jefe. Ella, desde su interés principal, mantener buenas relaciones con su curso, acude a la máxima autoridad formal de la institución: el director.

Éste, a pesar de que efectivamente los alumnos habían transgredido una norma institucional, es decir, no traer en su debido momento la autorización de sus padres para ser eximidos de religión, accede a la petición de la profesora jefe, para lo cual, utilizando su poder y obviando las propias normas del establecimiento, da la autorización para eximir a los alumnos que así lo desean.

Por su parte, el interés del profesor de religión es poder tener un número importante de alumnos en su clase, con independencia de que éstos se interesen o no por su asignatura. Al no tener poder frente a los alumnos, y menos aún cuando éstos cuentan con el respaldo de la profesora jefe y del director, acude a una de las autoridades de mayor peso en el liceo: el inspector. Para lograr su objetivo, no duda en descalificar profesionalmente a su colega frente al curso.

El inspector, cuya función principal es hacer cumplir el reglamento, apela a la ley e impone su autoridad, por encima de la palabra del propio director.

En este conflicto afloran los intereses particulares, la falta de coordinación entre las autoridades y las descalificaciones entre adultos, más que una real preocupación por el aprendizaje de los alumnos. Cada uno busca sus aliados para el logro de sus objetivos.

En este juego de poderes, los inspectores son los garantes de hacer cumplir la ley y logran imponerla. Los alumnos les tienen entre temor y respeto.

EL PODER Y EL AUTORITARISMO DE LOS INSPECTORES

De hecho, son los inspectores los que tienen la función explícita de velar por el cumplimiento de las normas disciplinarias, para lo cual tienen asignados espacios y cursos, en los que preservan su poder, luchando contra profesores y otros inspectores.

La forma en que mantienen su autoridad es afirmando y defendiendo sus espacios y funciones, aparentemente, sin otro objetivo que mostrar el poder, utilizándolo en forma arbitraria y recurriendo muchas veces al castigo, como veremos en el siguiente episodio, que ilustra bien múltiples situaciones cotidianas.

Habíamos hablado con uno de los líderes del curso acerca de la posibilidad de realizar una entrevista con él y su grupo. El inspector general había dado la autorización. Además, en el momento de sacar a los alumnos de la sala de clases, se pidió permiso al profesor que estaba con el curso, quien no puso objeción. Pero, cuando los alumnos estaban bajando al primer piso para la entrevista, el inspector de patio los detuvo, obligándolos a volver a la sala de clase hasta el cambio de hora, momento en que los autorizaría a salir.

En esta ocasión, el inspector de patio, al no haber sido consultado, desautoriza las órdenes del profesor y del inspector general. Los alumnos temen las posibles consecuencias de un desacato a sus órdenes, por lo cual regresan a la sala, a pesar de que no estaban incumpliendo el reglamento.

INTERES DE LOS DOCENTES EN DIFERENCIAR SU PAPEL
DEL DE LOS INSPECTORES

Frente al autoritarismo y la arbitrariedad de los inspectores, se ve que los docentes, en su trabajo educativo, intentan diferenciar su papel como una manera de acercarse al alumnado.

A veces, particularmente los profesores jóvenes, a modo de disuasión, apelan a la complicidad frente a ese imaginario represivo para pedir a los alumnos que se comporten adecuadamente. Pero muchas veces, al mismo tiempo, esos mismos profesores asumen posiciones de control, creándose un conflicto en las relaciones con sus alumnos, que no aceptan esta doble función.

ROBERTO: (*Muy irritado.*): ¿Qué se cree el desgraciado? ¡Si él es profe no más, pos!

JOEL: ¿Y por qué fue a molestar para allá?

RICARDO: ¡Se cree inspector ahora el desgraciado!

Así, a pesar del intento de los docentes por diferenciar su papel educativo en oposición al de control de los inspectores, éstos son puestos en tela de juicio por los alumnos, como puede apreciarse en el siguiente diálogo:

PROFESOR: A ver, veamos ¿Quiénes creen ustedes que son la autoridad en el colegio? Me refiero a los que imponen las normas, las conductas, los que sancionan cuando ustedes no hacen caso.

FELIPE: Los inspectores son los que mandan aquí.

MANUEL: Pero los profes pasan más tiempo con nosotros.

JUAN: ¡Pero los inspectores son más pesados!

PEDRO: ¡Pero los profes nos mandan a inspección!

Si bien los alumnos reconocen el papel de los inspectores y su poder en el control de las normas, son también conscientes de que los docentes se amparan en la figura de los inspectores para mantener el orden y la disciplina escolar. De hecho, en este episodio, el docente inicia este diálogo tratando de expresar de alguna manera frente a sus alumnos que él se diferencia de los inspectores. Sin embargo, los alumnos le hacen ver la consistencia y complicidad entre ambas funciones.

Entre la amnesia y la incoherencia, el reglamento pierde importancia

En este espacio educativo, sin proyecto común, regulado más bien por los intereses personales y las luchas e imposiciones de poder, el reglamento escolar se caracteriza, fundamentalmente, por la incoherencia de las normas, acompañada de una “amnesia” institucional que relativiza aún más la regulación normativa.

La incoherencia de la norma se expresa en la falta de cumplimiento de las sanciones, en un clima de relajación. Al parecer, en este sin sentido y descompromiso, tanto profesores como inspectores olvidan hacer cumplir determinadas sanciones. Los alumnos perciben con claridad esta “amnesia” de las autoridades y, por tanto, se dan cuenta de que las normas no tienen sentido, que los castigos son arbitrarios y que lo que tienen que hacer es arriesgarse a infringir la norma, esperando esta amnesia.

Uno de los aspectos en que la “amnesia” de inspectores y profesores suele funcionar es en la citación de los apoderados cuando los alumnos han incurrido en alguna falta. En el reglamento de disciplina se estipula que, frente a ciertos comportamientos indebidos de los alumnos, se cita a los apoderados para que tengan conocimiento de lo que está sucediendo con sus hijos⁶.

De hecho, esto ocurre incluso en casos más serios, como cuando los alumnos se escapan del establecimiento durante las horas de clase. Este abandono del liceo sin la autorización de las autoridades es denominado “fuga”, en un lenguaje que apela a un concepto jurídico-carcelario, lo que le da una connotación de gravedad mayor que otras acciones, por estar violando la ley.

Entonces, a pesar del discurso, los alumnos experimentan y observan que existe una cierta amnesia para citar a los apoderados, con lo que el incumplimiento de las normas pierde relevancia.

El “olvido” de los adultos en la aplicación de procedimientos o sanciones está mediado también por la fragmentación de tareas entre inspectores y profesores y por sus luchas de poder, donde lo propiamente educativo pierde sentido.

Así, frente a ciertas acciones de los alumnos, los docentes dejan constancia en el libro de clases de lo sucedido y del procedimiento que corresponde seguir. Las amonestaciones y sanciones deben ser asumidas posteriormente por los inspectores.

Los alumnos saben que el libro de clases⁷ es un medio de comunicación entre docentes y el principal instrumento que tienen para recordar sus tareas. También saben que la existe amnesia. Por ello, los estudiantes suelen interceptar los libros de clases anulando lo registrado; así, en la medida en que lo no documentado deja de existir, desaparecen las faltas de los alumnos y las sanciones correspondientes. De este modo, el sentido de la mismas, en la medida en que fácilmente pasa a formar parte de la amnesia, pierden sentido en el proceso de formación de los alumnos.

El sin sentido de la norma para los estudiantes se va construyendo, también, frente a la incoherencia y la arbitrariedad con las que se aplican algunas de ellas.

Por ejemplo, las relacionadas con la presentación de los alumnos.

JOEL: Te discriminan también. O sea, en vez de decirte: “vamos a partir el año escolar, que nadie entre con el pelo largo”. Pero no es así, porque yo me lo corto, pero igual algunos entran con pelo largo.

ROBERTO: No miden a todos con la misma vara.

RICARDO: Empiezan a principio de año y molestan por todo esto, por el pelo, por la presencia. Y después como de dos semanas, no molestan más, aunque no te cortes el pelo. Y a fin de año vuelven de nuevo con lo mismo. Porque no siguen todos la misma línea.

JOEL: Si quieren tener esa regla deberían tenerla ahí.

ROBERTO: Y quedarse ahí no más. Pero no, ellos la cambian igual. Y igual como que ¡te dan ganas de revolucionarte!

RICARDO: Claro. Igual que en cuarto. En cuarto te dejan usar un resto más el pelo largo porque ya es el último año y no te van a ver. Tampoco debería ser eso.

Así, los alumnos ven que, en determinados momentos, se exige una cosa; en otros, la misma situación no tiene importancia. Consideran también como incoherencia el hecho de que las normas no se exigen a todos por igual. Esto les provoca indignación porque viola el valor de la justicia.

Los alumnos no cuestionan la existencia de normas. Su reclamación se refiere a la incoherencia en la aplicación de éstas, porque significa discriminación e injusticia. Perciben también que los discursos que elaboran las autoridades para dar sentido a lo que exigen son contradictorios.

En relación con las injusticias, los jóvenes se rebelan ante los tratos diferenciados por parte de los docentes cuando implican una discriminación negativa para algunos. Consideran que profesores e inspectores tienen prejuicios contra ciertos alumnos, a los que hacen cumplir la ley, permitiendo que otros no la respeten.

Por tanto, parece que las normas no son tan relevantes en términos del sentido pedagógico que éstas puedan tener, sino que constituyen, más bien, una herramienta para sancionar a los que no cumplen las expectativas de lo que cada docente considera que es ser buen alumno.

Los estudiantes exigen también coherencia en la aplicación de las normas. Consideran arbitrario que un día se haga cumplir la ley y en otros momentos se relaje la vigilancia. De este modo, parece que los alumnos necesitan los límites y el

control permanente de lo establecido por otros, las autoridades, sin asumir de manera autónoma lo que para ellos adquiere sentido.

DECADENCIA Y CORRUPCION

En esta institución, donde los intereses individuales parecen ser lo más relevante ante la ausencia de metas institucionales compartidas, existen espacios de corrupción, como ilustra el siguiente relato.

JUAN: Y hemos hasta bebido acá en el curso, con los profes ¡la verdad! (*Miran la grabadora.*) ¿Pérez, o no?

DIEGO: (*Fuerte.*) No importa nada el Pérez.

JUAN: Es un viejo que viene los miércoles y los viernes no más, y que anda con teléfono celular, pistola y molesta siempre.

HUGO: ¡El señor régimen!

PACO: ¡Se cree militar el huevón!

JUAN: Teníamos una prueba, y dijo: “Ya, pero si traen una película pornográfica y algo de alcohol, no la hago”. Y como estábamos en la última sala de atrás, en los talleres, ahí pusieron la película, Coca-Cola, algo para picar, pisco...

PACO: Con toda la plata del curso. (*Ríe.*)

ENTREVISTADOR: ¿Y estuvieron todos los del curso?

HUGO: Todos. ¡Sí, no faltó ninguno!

Los alumnos dudaron en contar esta situación porque saben perfectamente que contraviene todas las normas vigentes. Se sienten responsables porque negociaron con el profesor para que no les hiciera la evaluación a cambio de esta pequeña fiesta.

Este relato que muestra una situación tan ajena y contradictoria con espacios de aprendizaje de jóvenes adolescentes, conocida pero, al mismo tiempo, ignorada y acallada por todos, desvela los niveles de anomia y corrupción a los que puede llegar una institución escolar en “decadencia”, y las situaciones de “aprendizaje” a las que pueden ser sometidos los adolescentes.

En este contexto, los jóvenes van adquiriendo una determinada concepción de lo que es tener poder. Perciben que en el ejercicio de un cargo se acepta la arbitrariedad y abuso en función de los intereses y motivaciones individuales. La concepción del poder vinculado al bien común está ausente. Por tanto, no es de extrañar que los alumnos utilicen, ellos también, diversas estrategias de uso de poder y negociación en función de sus propios intereses.

Estrategias para evitar el conflicto con la autoridad

En el marco de la lucha de poder y del conflicto de intereses, añadido al sin sentido de lo que se vive a diario en el liceo, lo más relevante para los estudiantes son las relaciones con su grupo de pares así como sobrevivir para seguir siendo alumno, ya

que ello implica desempeñar una función y una valoración social que no tienen aquellos jóvenes que han desertado del sistema escolar y se encuentran cesantes.

Desde esta necesidad, los alumnos van construyendo distintas estrategias que les permiten mantener ciertos espacios propios, saltarse ciertas normas y evadir el control, con miras a evitar el conflicto con la autoridad.

APRENDER A "SER PILLOS"

El aprender a ser "pillos" les permite hacer lo que ellos desean, sin someterse ni ser descubiertos, desarrollando diversas estrategias.

Una práctica común que utilizan los alumnos es el camuflaje, como forma de evadir el control, de no ser sancionados y de no tener conflictos cuando no cumplen ciertas normas, especialmente de presentación personal. Así, por ejemplo, cuentan que cuando a la entrada del establecimiento controlan a los que llevan el cabello largo, ellos no entran en el liceo.

También aprenden a buscar formas de falsificar notas sin que los descubran, de manera que muchos sienten que no es tan difícil lograr salir bien del liceo.

JUAN: Después de 4° medio, mis papás me quieren llevar para Viña. Pero yo quiero quedarme porque yo sé que acá el 4° lo paso sin problema. Pero si yo voy a Viña, allá es más difícil, allá todo es legal.

LUIS: Es muy desorganizado este colegio.

JUAN: (*Interrumpiendo.*) Ahora último, por ejemplo.

ROBERTO: ¡Puse 8 seties!

LUIS: Él los puso, ¡me puso uno a mí!

JUAN: No se dan cuenta ¡Si es super fácil, pasar! (*Ríe.*) ¡Tenía 3 seties y me puse 4 más!

LUIS: Hay que preocuparse de que no te descubran.

En este diálogo se aprecia que los alumnos entienden claramente que, sin estudiar y sin aprender, pueden tener buenas calificaciones, lo que les permitirá egresar del liceo, incluso con buenas notas. Además de la poca exigencia respecto al aprendizaje, también existe la posibilidad de falsificar las notas, ya que los docentes también tienen "amnesia" en cuanto a la cantidad de notas que ponen y al rendimiento de sus alumnos.

LA UTILIZACION DE DIVERSAS FORMAS DE PODER

Los alumnos también aprenden que si cuentan con algún tipo de influencias, como ciertos contactos con autoridades o el apoyo firme de sus apoderados, difícilmente serán sometidos a la arbitrariedad que viven sus otros compañeros. De este modo, aprenden a utilizar diversas formas de poder para evitar ser sancionados por el incumplimiento de normas.

Algunos alumnos saben que el hecho de asumir ciertos papeles institucionales, como participar en organizaciones estudiantiles oficiales, les permite ciertas licen-

cias en relación a los demás compañeros. Así, Hugo relata que un día que venía atrasado, lo detuvo el inspector para pedirle explicaciones. Él contestó: “Venía del INJ (Instituto Nacional de la Juventud), así que me dejó pasar”.

Alumnos y apoderados saben que un recurso importante para aplacar las arbitrariedades de algunas autoridades son ciertos contactos con instancias superiores, que les permiten sentirse seguros y protegidos. Así, por ejemplo, tener algún nexo con la municipalidad, que es el organismo empleador de inspectores y profesores, permite a los alumnos cierta inmunidad y un trato diferente a aquel que reciben la mayoría de sus compañeros, que no tienen esa herramienta de poder.

FELIPE: El año pasado, cuando llegó el García (*el inspector general*) me tenía bronca y todos los días me paraba. Que por la corbata, que por el pelo, que porque estaba atrasado. En ese tiempo yo tenía el pelo hasta aquí (*muestra los hombros*), pero venía super ordenado, con mi corbata, mi insignia, con el pelo amarrado. (*Cada vez más alterado.*) Pero el viejo huevón, igual, todos los días me dejaba aparte pa'molestarme. Y habían unos que entraban con pelo largo, sin corbata, pero el viejo huevón la tenía conmigo. Hasta que un día me dijo: “Oiga usted ¿de qué barrial viene?”. Y ahí yo me enfurecí y le conté a mi viejo lo que pasaba. Así que al otro día llegó mi viejo acá y le inventó que él trabajaba en la municipalidad en el departamento de educación, así que si seguía molestándome, lo iba a cagar con el alcalde. Así que nunca más me molestó, y yo ahora vengo como quiero.

Esta visión y el uso de ciertos poderes por los alumnos se percibió en forma recurrente, incluso utilizando el “comprar a ciertos inspectores o profesores”, como por ejemplo un alumno que durante un año no tuvo problemas porque como señala él mismo: “El inspector del curso del año pasado, yo le traía perfumes de donde mi tía, así que podía hacer lo que quería”.

Frente a este clima de convivencia, donde parte del mundo de los adultos no se caracteriza por su consistencia, los alumnos van experimentando y ejerciendo diversas formas de relacionarse con el poder para lograr lo que quieren, preparándose para actuar de la misma forma en la sociedad.

En este contexto, donde el tener poder y contactos es de suma importancia para detener la arbitrariedad, los alumnos se ven forzados a conseguir la alianza con algún profesor, personas con más influencia que ellos, para que los protejan y los defiendan, lo que aminora la posibilidad de sanción o expulsión. Así, en un sistema tan adverso, en el que generalmente los jóvenes no son escuchados por los adultos, sino más bien cuestionados por ellos, la búsqueda de un padrino es una estrategia clave para defenderse.

LA SOLIDARIDAD ENTRE PARES

Los estudiantes también van construyendo formas de protegerse entre ellos.

Así, frente a sanciones que consideran injustas, van estableciendo relaciones solidarias donde protegen al supuesto culpable, aunque los hayan acusado injustamente.

MARIO: Es que ahí hay una injusticia, ahí yo sé que la señorita de matemáticas le tiene mala al Pedro. A veces el Pedro ni hablaba y la señorita decía: “¡Rivas!” Y el Pedro le decía: “Señorita, yo no hecho ná”, y la señorita decía: “Rivas, está hablando. ¡Para afuera!”

DANIEL: En serio. Porque si él hacía algo más, lo cagaban. Y vos gritaste, ¿sí o no?

PEDRO: Sí, yo grité.

DANIEL: Pero esta vez la vieja creyó que fui yo y dijo: “Ya Daniel, para afuera”. Pero yo no le dije: “No, si fue el Pedro”, así que me fui para afuera no más. Y me anotó.

Así, la solidaridad se transforma en una herramienta importante para combatir las arbitrariedades del poder de los docentes, especialmente frente a las situaciones de mayor riesgo para alguno de los alumnos.

En este sentido, los jóvenes aprenden a evaluar dichas situaciones y actuar en consecuencia, defendiendo a sus compañeros, aun cuando ello signifique, al mismo tiempo, asumir riesgos propios, como ser acusados injustamente y entrar en la lista de los “etiquetados”.

Así, en esta estrategia de supervivencia se va construyendo, entre el grupo de pares, el valor de proteger a los iguales y desarrollar la solidaridad.

La supervivencia de los alumnos en el liceo

Frente a la arbitrariedad y la incoherencia de las normas, los alumnos van desarrollando diversas estrategias, como hemos descrito en el punto anterior, aprendiendo distintas formas de supervivencia en la institución escolar, así como a relacionarse con la autoridad y el poder.

Hablamos de supervivencia porque para una gran cantidad de jóvenes está, en el imaginario, la posibilidad de expulsión y sus objetivos son resistir en el liceo los diferentes sucesos que les toca vivir para obtener una certificación de egreso.

En este afán de sobrevivir, los alumnos desarrollan diversas estrategias para mantenerse en el liceo, como se describe en el punto anterior, que refuerzan ciertas actitudes en sus relaciones con los otros y van favoreciendo la construcción de determinados valores significativos en su formación.

Es importante señalar que estas actitudes se diferencian entre los jóvenes, y van desde los que acatan todo lo que dicen las autoridades hasta los que se rebelan abiertamente frente a la arbitrariedad que consideran injusta.

LUIS: Ser como yo, no meterse en problemas.

PEDRO: Es que tú no podés decir: “ser como yo, no meterse en problemas”, porque si tú estai viendo injusticia en ti, hacia ti, tú no te vas a quedar callado.

LUIS: Es que casi nunca hay injusticia hacia mí. Yo no he visto nada de eso, o sea, hacia el grupo curso igual ha habido harta injusticia, yo sé que tu salís a defenderlos, salís a defender al curso, pero yo no. Me quedo callado no más. Yo, además, lo único que quiero es salir del colegio. Yo vengo a estudiar no más, pero yo quieroirme.

PEDRO: Todos nos queremos ir. Pero yo igual lucho hartito por el curso. Es que por lo menos yo tengo ese estilo, yo no me voy a dejar llevar por una persona que tiene menos educación que yo y está de inspector porque es compadre del director.

En este diálogo se pueden apreciar diferentes perspectivas de formas de sobrevivir en el liceo. Una, de cierta manera representada por Luis, que prefiere no meterse en problemas porque su objetivo prioritario es el estudio. Su principal interés es salir lo antes posible del liceo, para lo cual cuida su imagen, se queda callado frente a las injusticias, si bien las reconoce y valora a aquellos que defienden sus ideas, se rebelan o tienen conductas solidarias con otros compañeros.

La otra, representada por Pedro, tiende a no aceptar la injusticia ni la arbitrariedad y está dispuesto a defenderse, así como a asumir la defensa de sus compañeros. Él considera que la permanencia en la escuela no puede ser a cambio de tomar una actitud sumisa, aunque su interés, al igual que el de Luis, es poder salir del liceo.

La rebeldía y valentía para detener la arbitrariedad hacen peligrar la supervivencia en el liceo. La actitud rebelde de algunos como Pedro pone en peligro su supervivencia en el liceo.

Así, aquellos alumnos que actúan con valentía, denunciando las incoherencias de su actuar a las autoridades, si bien logran hacer valer sus derechos, al mismo tiempo suelen ser etiquetados como alumnos conflictivos, lo que pone en peligro su permanencia en la institución.

FELIPE: La otra vez nos hicieron formar después del recreo y yo siempre espero al último porque soy el más chico. La inspectora me tiró la oreja y dijo: “Ya, fórmate”. Yo le levanté la mano. Empezó a gritar: “Ah, el niño me pegó. Es insolente”. Y me llevó a inspectoría. El inspector general dijo: “Si hubiera estado, yo te hubiera pegado un puñete en el hocico. Te voy a cancelar la matrícula”. Y me mandaron para la casa. Ahí hubieran ganado. Pero yo le conté todo a mi papá como fue. Y fuimos a hablar con el director y ganamos nosotros. Retaron al inspector, a la inspectora y a mí me dejaron adentro.

RAUL: En el liceo hay que tener valor para enfrentar a los inspectores. Yo he tenido muchos problemas con este inspector, pero yo siempre lo he enfrentado, nunca le he tenido miedo a los inspectores. Entonces, por eso me mandaron suspendido. A veces, soy el más desordenado pa’ ellos, pero igual hay que enfrentarlos alguna vez.

ENTREVISTADOR: Y ¿cómo los enfrentas?

RAUL: Con razones. Supongamos, la otra vez la señorita de matemáticas puso una comunicación que yo no podía más entrar a la sala por insolente, porque según ella me había cambiado de puesto y yo me había puesto al lado de ella. Y yo me puse al lado de ella porque no entendía la materia de matemáticas, para entenderla mejor. Y ella interpretó y dijo que yo siempre la molestaba. El inspector me llamó. Yo no le pude dar ninguna explicación y puso en la hoja de vida: “Condicional”. Y yo: “Oiga, ¿puedo hablar?”, y me dijo: “No, usted no tiene derecho a hablar, se va suspendido”. Entonces yo me quedé callado y me fui a hablar con la orientadora y le planteé el tema. Ella habló con el inspector y él dijo: “Ya, va a tener que esperar a la señorita para pedirle disculpas”. Y le pedí disculpas y de ahí se aclaró. Y ahí, como tú le ganaste a él, te toma como odio. Te anda vigilando pa’ todos lados a ver qué haces, esperando que hagas algo malo para echarte del colegio.

Para los jóvenes, la valentía y una cierta rebeldía para enfrentarse a las prácticas

arbitrarias de los profesores tiene sus costos posteriores. Los hace más vulnerables en el liceo porque algunos docentes, y sobre todo los inspectores, los consideran un potencial peligro que puede menoscabar el ejercicio arbitrario de poder que ejercen en este marco autoritario. Por eso los estudiantes menos sumisos y los que defienden sus derechos tienen más posibilidades de constituirse en sujetos de derecho, pero con el riesgo de dejar de ser alumnos.

LA HIPOCRESIA, UNA ACTITUD QUE ASEGURA LA SUPERVIVENCIA

En el discurso de los alumnos se percibe que la hipocresía es considerada una práctica esencial para su subsistencia, tanto en el liceo como en la sociedad, a pesar de que los pone en contradicción con sus ideales, porque no es un valorpreciado y, más aún, es criticado. Por ello hay que aprender, de todos modos, a ser hipócrita, para ser aceptado socialmente y no ser discriminados.

El resistirse y no aceptarla es percibido por los alumnos como una forma de rebelarse frente al sistema. Sin embargo, sienten que, finalmente, en ocasiones, este tipo de actitud es necesaria para la supervivencia.

A raíz de la exigencia de una profesora para que los alumnos se presentaran a una prueba vestidos de manera formal, lo que muchos no pueden hacer, se da el siguiente diálogo:

ENTREVISTADOR: ¿Tú viniste sin terno? ¿Y por qué viniste sin terno?

JULIO: (*Riendo.*) Porque es un rebelde al sistema, por eso.

JUAN: Yo tampoco estoy de acuerdo de andar de terno, pero como iban a dar puntaje para la prueba y estoy mal en contabilidad, así que...

RINO: Por lo mismo tienes que llevarte bien con la profe.

JULIO: Sí, por lo mismo tengo que ser hipócrita igual. Si igual entro a la sala y le digo: "Hola señorita, ¿cómo está?", pero no lo siento yo de decirle: "Hola, ¿cómo está?".

Parece que la enseñanza internalizada es que si te dedicas a cumplir cabalmente las normas y no reclamas frente a la arbitrariedad, eres hipócrita y no expresas tus ideas, haces lo que te dicen aunque no estés de acuerdo, es más fácil permanecer en el liceo.

Entre la impotencia y la humillación

Los alumnos, frente al poder y arbitrariedad de las autoridades, no se sienten reconocidos como sujetos de derecho.

Perciben el abuso de autoridad como parte de las prácticas cotidianas, que van desde gritos a humillaciones públicas. Los jóvenes sienten que algunos adultos, y especialmente los inspectores, actúan como si "fueran grandes dioses" y están preocupados por mostrar su superioridad: "¿Cómo te vas a poner a la altura de ellos?". Plantean que cuando los retan "No pueden hablar como personas, tienen que siempre gritar".

En estas relaciones de poder se van insegurizando y sienten que les es difícil desarrollarse con una cierta personalidad que les permita desenvolverse socialmente y no inhibirse frente a los otros.

Esto lo expresan de diferentes maneras: “Igual... uno como que se corta cuando llega otra gente, se queda callao, no halla qué hacer”; “deberían darte más confianza”. Además, los alumnos sienten que cuando ellos quieren expresar su visión acerca de lo que piensan no son escuchados:

JUAN: De expresar lo que tú quieres, también. Es que aquí no tienes pies ni voz, o sea, no puedes reclamar por lo que tú quieres porque inmediatamente los viejos te tratan así como revolucionario.

EUGENIO: Y si uno les dice, les responde algo, se generan problemas, que uno les falta el respeto.

JUAN: Imagínate, tú vas a reclamar a inspección y no te toman en cuenta. ¿Quién va a ir a reclamar a inspección?

EUGENIO: ¿Quién tiene razón? ¿el profesor o el alumno?

JOSE: Igual como que a ti no te creen acá. Eso siento yo, que no te creen.

(Cuentan diferentes situaciones conflictivas que han llegado a Inspección y los inspectores siempre le dan la razón a los docentes.)

EUGENIO: Igual debería haber un sindicato de alumnos.

El hecho de pensar en un organismo que tenga poder de negociación frente a las autoridades da cuenta de la sensación de indefensión y de abandono e impotencia que sienten los jóvenes al no ser escuchados ni considerados.

Pero, al parecer, para los alumnos las situaciones de mayor indefensión tienen relación con aquellas en las que se sienten humillados por la autoridad, como es el caso de la utilización del castigo público frente al grupo de pares. Es frecuente que las autoridades del establecimiento lo utilicen, como actos ejemplares, para enseñar a los demás o como un castigo que les duela para que no repitan las actitudes⁸.

Estos actos de abuso de autoridad llevan a los alumnos a vivir con una suerte de resignación porque sienten una gran impotencia frente a este poder.

SAUL: Es como que luches contra tu papá. Tu papá siempre va a tener la razón de todo, así que tú tienes que acatar no más, aunque tengas razón o, no sé... eso llevan ellos, que son inspectores y que pueden mandarte suspendido y que pueden echarte del liceo. Es como un poder que tienen ellos hacia nosotros. *(Hay silencio de los demás alumnos.)*

El poder de inspección, que ejerce la función de disciplinamiento y control, es tan fuerte en la vivencia de los alumnos, que lo proyectan, como imagen, a la relación entre inspectores y docentes. Así, a juicio de ellos, los profesores se sienten vulnerables y atemorizados frente al poder de los inspectores.

JUAN: El profesor Héctor no los defiende, se queda callado, como que le tiene miedo a los otros profesores.

HUGO: Le tiene miedo a los inspectores, también.

JUAN: Pa' mí que el Héctor tiene miedo a que lo echen. Porque el año pasado estaba listo, todos sabían que lo iban a echar, pero como faltaba un profesor, quedó él.

HUGO: ¿No sabes qué fue? Él pintó la cocina y el comedor.

PEDRO: (*Irónico.*) Abusan de tu profesor.

HUGO: Por eso se quedó, yo creo que es vivo ese profesor, porque lo hizo pa' que no lo echaran.

JUAN: Es que tiene necesidad ese profesor.

PEDRO: Ése vive con los papás todavía. (*Ríe.*)

JUAN: Ese profe a lo mejor no los defiende porque piensa que si los defiende el director se le va a tirar en contra.

DIEGO: El profesor no se puede enemistar con nadie porque no tiene ese carácter.

Para los jóvenes, este docente estuvo amenazado de ser despedido y no los defiende por temor. Lo perciben miedoso, individualista y con capacidad de congraciarse con la autoridad, ya que le hace ciertos favores y o trabajos voluntarios, como una forma de evitar que lo despidan.

Sin embargo, parece que en esta percepción de las actitudes del docente hay una mirada proyectiva más que una mirada objetiva, ya que en el sistema escolar municipal no es fácil expulsar a un docente contratado. Al contrario, el despido y la expulsión son un peligro real para los alumnos, por lo cual se sienten muy indefensos frente a las autoridades y buscan formas de supervivencia similares a las que proyectan en el diálogo sobre este docente temeroso y los mecanismos que él utiliza para sobrevivir.

En este liceo de sector popular, se evidencia el problema de fondo de la educación de los jóvenes de estos sectores sociales, donde el modelo educativo, en el marco de la actual sociedad, está en crisis.

El "valor de lo educativo" se pierde. Lo que sostiene al liceo son las distintas formas en que los actores buscan e intentan "sobrevivir". Supervivencia que guarda relación con el mantenimiento de su identidad como docente, por una parte; por otra, como joven que busca un espacio en la sociedad, dentro de su marginalidad: su lugar como estudiante.

En este contexto, se da una fragmentación del sentido de lo que es el liceo, en el que cada uno lucha por sí mismo, utilizando diversas estrategias y mecanismos, en los que priman los valores de competencia, lucha de poder, utilización de influencias, hipocresía y arbitrariedades y, por tanto, donde el tema de la convivencia social y la normatividad escolar pierden relevancia.

Parece que sólo es posible repensar la normativa y la disciplina en la escuela, para apoyar la formación de un ciudadano democrático, cuando, en conjunto, docentes y alumnos, pueden reconstruir el sentido del liceo.

Notas

1. Aranguiz, G.; Cerda, A.M.; Guzmán, I. 1991-1993. *Los problemas de disciplina en la escuela: la visión de los docentes*. Investigación FONDECYT.
2. Cerda, A.M.; Donoso, P.; Guzmán, I. 1996. Los reglamentos de disciplina en la cul-

- tura escolar desde la perspectiva de los derechos humanos. En: *Biblioteca Básica para la Educación en Derechos Humanos*. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Santiago, Chile, tomo 1.
3. Assaél, J.; Ceballos, F.; Cerda, A.M.; Guzmán, I.; Sepúlveda, R. *Contenidos valóricos y normativas que construyen los jóvenes en el espacio escolar: un estudio etnográfico*. Investigación FONDECYT N° 1971181.
 4. En Chile se suelen denominar “liceos basureros”, a aquellos que brindan educación de baja calidad y que en cada comuna tienden a ir recibiendo a los alumnos expulsados de otros establecimientos, ya sea por rendimiento o por problemas de conducta.
 5. Ball, S.J. 1987. *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós.
 6. En estas citaciones se hace firmar al apoderado en el libro de clases, que es un documento legal, para tener constancia de que está informado del comportamiento del alumno. Así, en el momento de la expulsión de los alumnos del liceo o de la recomendación de cambio de establecimiento, éstos no puedan reclamar.
 7. El libro de clases es el documento oficial que existe en cada curso para registrar el rendimiento académico, la conducta de los alumnos, la asistencia a clases y la planificación y ejecución de los programas de cada asignatura.
 8. Durante 1997, en Chile hubo muchas denuncias de maltrato y humillaciones en los establecimientos educativos de enseñanza media.

¿INDISCIPLINA O VIOLENCIA?

EL PROBLEMA DE

LOS MALOS TRATOS

ENTRE ESCOLARES

Rosario Ortega Ruiz

¿De qué hablamos cuando hablamos de disciplina escolar?

La escuela está sometida a una multitud de interrogantes. Lo estuvo siempre y es de esperar que lo siga estando, porque ello será expresión de que la cultura y la ciudadanía se preocupan de ella e intentan mejorarla, para lo cual es imprescindible cuestionarla. También es cierto que, en algunas ocasiones, las preguntas que hemos hecho a la escuela la han sobrepasado tanto que no ha habido respuesta posible; tal es el caso del movimiento teórico rupturista que enunció lapidariamente que “la escuela había muerto”; sentencia derrotista que, como hemos comprobado, no debimos tomar por profecía. Así pues, aquí vamos a considerar que seguir interrogándose sobre la escuela es una forma de tratar de mejorarla.

La cuestión que se propone hoy a debate en un foro tan internacional como el que ofrece la revista *Perspectivas* es la disciplina, posiblemente el asunto más complejo de todos los que están implícitos en la escuela, tomada ésta tanto en su dimensión teórica como práctica. Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de disciplina?, ¿quiénes hablan?, ¿a quién se están dirigiendo?: ¿a los analistas y teóricos de la edu-

Versión original: español

Rosario Ortega Ruiz (España)

Catedrática de psicología de la educación y el desarrollo en la Universidad de Sevilla. Directora del equipo de investigación: “Grupo de Investigaciones Psicopedagógicas” (Plan Andaluz de Investigación). Responsable del proyecto “Sevilla Anti-Violencia Escolar: SAVE (SEC-95-0569 Plan Nacional I+D)”.

Correo electrónico: ortega@cica.es

cación?, ¿a los responsables políticos del gasto y la dirección de la educación en los pueblos y regiones?, ¿a las autoridades educativas locales?, ¿a los profesores y agentes educativos implicados en la práctica escolar?, ¿tienen voz los escolares en este asunto?, y sobre todo: ¿a qué nivel se refiere nuestro discurso?

Si nuestras preguntas se refieren a las grandes dimensiones de la educación como tarea sociopolítica, es probablemente necesario establecer una cierta distancia con la vida cotidiana de las aulas y las escuelas concretas y elevar el discurso para que éste no sea localista y por tanto inoportuno para muchas de las comunidades y poblaciones receptoras del mensaje, cuyas culturas incluyen convenciones y valores heterogéneos. Pero si asumimos que, más allá de los grandes datos con los que se pretende el análisis y la evaluación de la educación, toda práctica educativa escolar supone el encuentro entre profesores y alumnos, el asunto de la disciplina adquiere un carácter radicalmente distinto. Es decir, a un nivel de la vida cotidiana en las aulas y centros escolares, hablar de disciplina es hablar de convenciones, normas, hábitos y valores, que se activan en la convivencia dentro de cada comunidad escolar.

Por otro lado, el asunto de la disciplina tiene la virtud de actuar como un espejo, reflejando o no los componentes de los elementos de la convivencia. Así, cuando el encuentro pedagógico, por las razones que sean, acontece a satisfacción de los que en él intervienen, nadie se acuerda de la disciplina; como mucho, se descubre que quizás el éxito de la tarea, además de a la bondad de los agentes, habría que atribuirselo a la buena organización escolar, y en estas ocasiones las palabras que se emplean suelen ser otras: buena preparación profesional de los docentes, eficaz organización social, correcta utilización de los recursos disponibles, buenos diseños de objetivos y programas, adecuados procesos de evaluación, etc. La disciplina se convierte en un problema educativo y se expresa en sentido negativo – indisciplina o falta de disciplina – cuando algo, o muchas cosas a la vez, no van bien en la escuela.

La organización de la convivencia escolar y el sistema de los iguales

Los escolares organizan su vida social en torno a esquemas previos y secuencias de actividades diseñados por el profesorado, en la creencia común de que estos esquemas favorecen el aprendizaje. El resultado es que la organización social de la escuela no sólo sirve para la adquisición de los conocimientos y las habilidades que se pretende transmitir, sino que también da lugar a sistemas de comunicación, reparto del poder, hábitos de trato humano, emociones y sentimientos en los que se incluye algo más que información objetiva. Un mundo complejo de valores, explícitos unos e implícitos otros, atraviesa los ámbitos de convivencia escolar. Durante la escolaridad, la vida de relación interpersonal pasa por marcos sociales en los que los jóvenes disfrutarán de distintos tipos de relaciones, de las que conviene destacar dos: la relaciones con el profesorado y las relaciones con los compañeros/as. Las relaciones con el profesorado son fundamentales por muchas razones por todos conocidas y en las que ahora no vamos a entrar, pero no son menos importantes las relacio-

nes que los escolares establecen entre sí, lo que se ha llamado relaciones entre iguales (Hartup, 1979).

La disciplina explícita, es decir, el establecimiento de las normas y la vigilancia de que éstas se cumplan, alcanza a las relaciones entre los profesores y los escolares y a las que todos tienen con los contenidos y los procesos curriculares: tareas y actividades. Pero no alcanza, o no de igual forma, a las relaciones que los propios escolares establecen entre sí. Dichas relaciones, que crecen espontáneamente, también se organizan en torno a convenciones, pero éstas no se explicitan de forma clara, entre otras razones porque el profesorado rara vez penetra de verdad en el sistema social que los iguales se proporcionan.

Las relaciones que los compañeros/as establecen entre ellos en el devenir de su vida diaria en la escuela son, con alguna frecuencia, un campo oscuro para los profesores y las autoridades educativas. Una falsa y excesiva creencia en la autonomía personal, o el simple desinterés por los procesos no instructivos, ha rodeado de un halo de ignorancia a las relaciones emocionales, afectivas y convivenciales de los escolares, siempre unos centímetros más abajo de la mirada de los adultos. Se ha ignorado el tema o se ha asumido que la mejor forma de tratarlo es utilizar la rivalidad que suele aparecer entre ellos; especialmente si el trabajo académico incluye la competitividad entre sus claves simbólicas, cosa bastante frecuente (Johnson, 1981). El resultado es que, hasta muy recientemente, al menos en nuestro entorno cultural, las ciencias de la educación han considerado poco relevante el factor interpersonal entre iguales, ni en su aspecto instruccional (Coll, 1984), ni en su aspecto socio afectivo y moral (Ortega y Mora-Merchán, 1996).

El diseño de los currículos ha prestado escasa atención a las relaciones entre los iguales y mucha menos a los elementos afectivos que en ellas intervienen. Se ha privilegiado el esquema social profesor(a)-alumnos(as) hasta el punto de que, en la práctica, se ha convertido en el único vehículo de transmisión de la información, las actitudes y valores, que la escuela se propone como metas. Sin embargo, resulta evidente que muchas de las informaciones, actitudes y valores que se adquieren en la escuela se elaboran en el complejo y casi desconocido sistema de los iguales. Pero los escolares, a los que no siempre se les da opción de participar en la elaboración de las normas, los sistemas de regulación de las actividades, las decisiones y los esquemas disciplinares, aprenden muy pronto leyes no explícitas, pero efectivas, para dominar el campo poco analizado y comprendido de las relaciones de los unos con los otros.

Dentro de los sistemas de iguales se sacralizan algunos de los comportamientos sociales considerados específicos de cada generación, lo que proporciona a los sujetos la creencia de que se trata de su propio y más genuino sistema social de referencia (Hartup, 1979). Por eso los niños/as valoran como algo muy importante los acontecimientos interpersonales que tienen lugar entre ellos mismos. Cosa por otro lado lógica, ya que los sistemas de actividad propios del mundo occidental desarrollado, que son los que se están imponiendo universalmente, están basados en un modelo en el cual cada individuo trabaja rodeado de iguales y acude a consultar esporádicamente con personas de otro estatus. En este sentido, la escuela no es una

excepción, y propone secuencias de actividad y tareas que dan lugar a que los escolares se perciban como iguales frente a profesores y otros agentes escolares, que son percibidos como pertenecientes a otros estatus sociales. De esta forma, el microsistema de los iguales se convierte en un referente de homogeneización de los escolares que se configura con claves de organización, comunicación y poder que adquieren una relevancia simbólica grande para cada uno de los niños y niñas que asisten a una escuela.

Los escolares, agrupados en el escenario de las aulas y los patios de recreo, constituyen una entidad psicosocial que merece ser considerada como tal, porque dentro de estas relaciones se producen fenómenos que influyen de forma significativa en el proceso de socialización. Son escenarios en los que la homogeneidad en el estatus social, la variedad de roles que se despliegan, el tipo de comunicación que se desarrolla, las convenciones y normas que se establecen, favorecen unos determinados procesos de desarrollo personal y dificultan otros.

En el devenir cotidiano de la convivencia de los compañeros(as) de escuela se incluyen pautas de comportamiento y actitudes que, cuando son coherentes con los valores morales que una sociedad considera justos, o se desvían relativamente poco, pueden aportar esquemas a seguir que reafirman en el chico/a la seguridad personal mediante la conciencia de pertenencia a un grupo de referencia. Pero cuando las pautas de comportamiento y las convenciones se alejan mucho de los valores de la sociedad, el ámbito social de los iguales puede convertirse en un escenario socializador mucho más problemático. En este sentido, es interesante profundizar en uno de los esquemas sociales que se aprenden en el ámbito de los iguales, el que los etólogos denominan patrón dominio-sumisión.

Los escolares y el esquema social de dominio-sumisión

El esquema dominio-sumisión, como parte del proceso socializador, debe inscribirse en un marco de reciprocidad social que permita a los dos protagonistas del patrón explorar respectivamente tanto el control de los actos propios como el de los que realiza el compañero, lo que permite tener la experiencia de dominio sobre el reparto del poder social en sus dos aspectos: el que impone y el que obedece. Las experiencias dentro del esquema dominio-sumisión deben discurrir incluyendo la igualdad de oportunidades para ejercer los dos polos del esquema. Tener práctica de reciprocidad en este patrón muestra el camino de la negociación como vía razonablemente mejor para lograr el acuerdo social.

Si, por el contrario, este esquema implica un excesivo dominio de uno sobre otro y un joven está a expensas de que el compañero(a) más fuerte o con mayor habilidad lo someta excesivamente mediante abuso de poder o imposición caprichosa de normas injustas, este joven crecerá bajo un modelo pervertido que lo hará dependiente e inseguro. Asimismo, el joven que se acostumbra a someter y controlar excesivamente a otro crecerá en la creencia de que tiene un poder absoluto, como consecuencia de su mayor fuerza, brutalidad o poder social. Ambos son modelos

muy negativos y peligrosos para la socialización y el desarrollo moral que debe proporcionar la escuela.

Afortunadamente, este modelo prepotencia-humillación no es el más frecuente. Habitualmente, los escolares se dotan a sí mismos de espacios sociales positivos en los que las actividades espontáneas y los juegos les permiten desplegar esquemas dominio-sumisión de forma socialmente sana. Los juegos infantiles, especialmente los juegos de contacto físico y de ficción de roles sociales (Ortega, 1994a, b, c) son buenos ejemplos del despliegue natural de este patrón social en los que se debate quién debe dirigir una actividad, cómo se negocia el poder o el control sobre las cosas, quién debe mandar y quién obedecer dadas las circunstancias. Bajo claves lúdicas, los iguales practican negociaciones sobre intenciones, actitudes y comportamientos sociales que incluyen componentes de poder y de sumisión social. De esta manera, desde muy pequeños, los jóvenes aprenden, mediante experiencias lúdicas y otras actividades conjuntas, a saber hasta dónde se puede llegar, simbólica y prácticamente, en el esquema dominio-sumisión, lo que les permite ir aprendiendo a controlar su propia agresividad y a poner límites a los impulsos rudos o violentos de los demás.

Pero a veces, por distintas razones, el sistema de relaciones de los iguales se configura bajo un esquema de dominio-sumisión que incluye convenciones moralmente pervertidas e injustas, en las que el poder de unos y la obligación de obedecer de otros se constituyen como esquemas rígidos de pautas a seguir, de las cuales es difícil defenderse desde la propia inmadurez personal. Protegidas por el aislamiento, estas rígidas pautas de poder y control adoptan formas variadas, pero en su conjunto se caracterizan porque en ellas una persona es dominante y otra es dominada; una controla y otra es controlada; una ejerce un poder, más o menos abusivo, y la otra debe someterse a unas normas que no comparte, en las que no ha participado y que claramente le perjudican. Se trata del problema del abuso o la prepotencia social; un tipo de vinculación interpersonal claramente perverso que es frecuente en instituciones cerradas que se dotan de disciplinas muy rígidas, como en el caso de las cárceles o el ejército. Salvando todas las distancias, este tipo de vinculación también anida, en alguna medida, en las escuelas. Es un problema antiguo que en los países de lengua inglesa recibe el nombre de *bullying* (Smith y Sharp, 1994) y que nosotros denominamos con los términos de prepotencia y maltrato entre compañeros. (Ortega, 1994a, b).

Cuando se explora a fondo el problema de la prepotencia y el maltrato entre escolares se observa que además de las características individuales de los protagonistas, que es un factor determinante, y de su experiencia previa en la familia, influyen en su aparición un conjunto de factores que se refieren tanto a la cultura organizacional de la propia escuela como a la microcultura de relaciones interpersonales que se produce entre los propios compañeros, posiblemente como consecuencia de que éstos se organizan al margen de la cultura oficial, pero dentro del clima informal de la convivencia.

Violencia escolar ¿un problema de disciplina o de convivencia?

Los trabajos de investigación sobre los malos tratos y la violencia interpersonal entre escolares se iniciaron en los países escandinavos en la década de los setenta. El suicidio de tres adolescentes, que justificaron su decisión haciendo pública la ansiedad que les provocaba sentirse perseguidos e intimidados por algunos de sus compañeros, conmovió a la sociedad sueca y muy pronto las autoridades educativas encargaron estudios exploratorios sobre el nivel de presencia de estos problemas en las escuelas. A los trabajos educativos suecos siguieron los noruegos, país que realizó una exploración general sobre este problema en toda la población escolar (Olweus, 1978).

En Europa, en este campo de trabajo investigador se suele citar a Olweus (1973) como el pionero de los estudios empíricos sobre este tema. Él ha realizado el más largo estudio longitudinal y el más extenso estudio transversal. Hoy se puede encontrar una amplia bibliografía investigadora sobre este problema, que los escandinavos, acentuando su naturaleza social y su presencia en las pandillas de adolescentes, denominan *mobbing*.

Una larga lista de estudios (Olweus, 1978, 1979, 1991, 1993; Arora y Thompson, 1987; Roland y Munthe, 1989; Ahmad y Smith, 1990; Besag, 1991; Smith y Thompson, 1991; Smith y Sharp 1994) nos han acercado conceptualmente al problema de las malas relaciones interpersonales entre iguales. Así, hoy sabemos que entre los escolares tiende a darse con una frecuencia que va desde el 5 al 15% en sus formas más violentas el maltrato entre escolares. Otras formas de prepotencia y sumisión, menos duras pero más generalizadas (entre el 25 y el 35% de los escolares las denuncian) se refieren a maltrato verbal y psicológico, como insultos, amenazas, ridiculizaciones, aislamiento social y murmuraciones, pequeños robos o destrozos a las pertenencias del otro. Los jóvenes andaluces llaman a estos sucesos “meterse con uno”, o “hacerle la vida imposible”.

Muchas de estos comportamientos se producen al margen de la vigilancia de los profesores, por lo que es imposible detectarlos, pero otros están presentes en la vida cotidiana de las aulas y los patios de recreo. Algunos de estos comportamientos se confunden con problemas de indisciplina, disruptividad y falta de atención a las tareas académicas, porque los jóvenes prepotentes a veces lo son también con sus profesores y las víctimas, a veces, exhiben un comportamiento muy contradictorio y ambivalente, posiblemente a causa del miedo.

En su conjunto, el problema se vuelve incomprensible para el profesorado que suele percibir un mundo global de hostilidad hacia el ejercicio de la actividad académica. Y es que la indisciplina y la violencia, que son dos problemas distintos, pueden llegar a verse como parte de un todo complejo cuando la escuela no tiene claros sus sistemas de organización, comunicación y normas. En nuestra opinión, el problema de las malas relaciones interpersonales no es asimilable al problema de la disciplina, pero conviene tener claro qué es cada cosa para no entrar en la confusión.

La disciplina se refiere al sistema de normas que una organización se proporciona a sí misma y a la obligatoriedad o no de que cada miembro del grupo social cumpla con unas convenciones que, para que sean asumibles, deben haber sido democráticamente elaboradas y revisadas críticamente por todos los miembros de la comunidad. ¿Sucedre esto con las normas disciplinares de la escuela? No siempre, no en todas las escuelas. Con frecuencia, los escolares no han participado en la elaboración de los códigos de conducta de la escuela, ni en los sistemas de agrupamiento, ni en el diseño de actividades, ni son conocedores de los problemas funcionales que el cumplimiento de las normas conlleva, ni se les ha mostrado el camino razonable y democrático para resolver los conflictos que la dinámica de la convivencia produce. De esta manera, la disciplina se convierte en un problema de la escuela que afecta sobre todo a los docentes; entre otras razones porque los escolares, al no ser partícipes en la elaboración de las normas ni corresponsables del ejercicio del poder y la organización escolar, actúan como sujetos pasivos ante temas tan importantes como lo que está bien o mal, lo que sucede si alguien no cumple las normas, el sentido que éstas tienen, etc. Más allá de la disciplina, pero posiblemente en relación con ella, como parte del sistema general de la convivencia, está el problema de los malos tratos entre escolares. El profesorado frecuentemente confunde ambas cosas, lo que contribuye a dar, a veces, una imagen caótica de la escuela.

Cuando un escolar con escasas habilidades sociales, o por circunstancias especiales, como el hecho de ser recién llegado a la escuela, tener algún defecto físico, ser de otro grupo cultural, o simplemente sobresalir en su rendimiento académico, se convierte en objeto de las iras de un compañero o compañeros y llega a ser víctima de sus bravuconerías, amenazas o ataques físicos o psicológicos, se produce una situación social de desamparo e inseguridad que vicia las relaciones entre los escolares. La persistencia en el tiempo de este tipo de comportamiento y la incapacidad de la víctima para afrontar los problemas que le provoca el agresor convierte la situación en un infierno para ella y permite creer al agresor en su prepotencia e impunidad. Cuando estas situaciones se prolongan producen un efecto de profundización en los roles de sumisión y dominio respectivamente, lo que aumenta la debilidad psicológica de la víctima y la brutalidad del violento y en ocasiones, que éstos extiendan su hostigamiento a otros escolares o aumenten sus fechorías, lo que, evidentemente, contribuye al aumento de la conflictividad y al enrarecimiento del clima social en la escuela. Si el profesorado no tiene acceso a los detalles de la vida de relación de los escolares, o interpreta estos problemas en términos de simple disruptividad, su comprensión de la situación de la convivencia en general se hará difusa e imprecisa y tenderá a considerar caótica la situación y a creer que existe un problema generalizado de indisciplina.

Pero el problema de los malos tratos no es tan simple, muchas preguntas están por resolver. Por ejemplo, no hay unanimidad sobre la influencia que tienen las características personales, las coyunturales o situacionales y las estructurales; no conocemos la mayor o menor incidencia en el problema de la participación de grupos de apoyo social al agresor o a la víctima como factor desencadenante o inhibidor. Los niveles de gravedad del problema no están bien delimitados y no sabemos

de qué dependen, si del tipo de maltrato o de la persistencia del mismo, o de una combinación de ambos con el mayor o menor apoyo que la víctima reciba; lo mismo cabe decir del rechazo social que reciba el agresor. No conocemos bien la importancia real del factor familiar como antecedente o psicogénesis, tanto de la tendencia a ser violento como de la tendencia a dejarse victimizar. Todavía no podemos valorar las consecuencias a corto y largo plazo del hecho de haber sido víctima o agresor pertinaz de los compañeros. Finalmente, no disponemos de claves para descubrir qué factores de la propia escuela, como comunidad de convivencia y de trabajo académico, potencian o hacen disminuir la existencia de estos problemas.

También, desde una perspectiva de la práctica educativa, aunque la investigación sobre los problemas de maltrato entre escolares se acompañan siempre de propuestas de intervención educativa, echamos en falta análisis ecológicos que nos permitan comprender la naturaleza sociocultural del mismo o, al menos, su relación con los sistemas de convivencia que tienen lugar en la escuela. Muchas preguntas están abiertas. ¿Cómo afecta el clima de relaciones sociafectivas que se vive en un centro a la aparición de problemas de violencia?, ¿cómo influye el sistema organizacional?, ¿las normas disciplinarias y su ejecución, entre otras?

En definitiva, aún no disponemos de un buen marco conceptual que nos sirva para interpretar, en toda su dimensión, la naturaleza psicológica, institucional y social del problema de la violencia escolar; especialmente difícil resulta diferenciar los problemas de maltrato de los de disruptividad e indisciplina que se esconden bajo la complejidad institucional de la organización escolar. La inestabilidad emocional, la falta de motivación hacia las tareas académicas, la falta de atención, el miedo o los trastornos personales se articulan con las profundos y complejos procesos de vinculación social entre los escolares y todo ello se une a la dificultades que tienen los profesores para hacer entender normas disciplinarias, convenciones y tareas que muchas veces son ajenas a los estudiantes, que si se sienten marginados de la toma de decisiones pueden sentirse excluidos de su significado. Todo ello da lugar a una imagen de problemas sociales en la escuela que confunden al profesorado que, prisionero de la complejidad institucional de la escuela, tiende a sacar conclusiones autoexculpatorias o simplemente inoperantes, cuando no dañinas contra su propia autoestima profesional.

En España, a los trabajos pioneros de Vieira, Fernández y Quevedo (1989); Fernández García *et al.* (1991), siguieron los de Cerezo y Esteban (1992), y los nuestros: Ortega, (1994b, c); Ortega y Mora-Merchán (1996); entre otros, lo que ha ido aportando información relevante referida a aspectos del problema del maltrato como la frecuencia con la que podemos encontrar este fenómeno en nuestras escuelas, las formas que éste adquiere, los perfiles psicológicos de los escolares que se implican, las diferencias entre chicas y chicos, tanto en relación con su tendencia a implicarse en estos problemas como con respecto a las diferentes actitudes que adoptan.

Con motivo del proyecto que nos ocupa, y en el que estamos trabajando en fase de intervención preventiva contra el maltrato entre iguales, hemos encontrado que los profesores tienen muchas dificultades para discriminar el problema de las malas relaciones interpersonales de sus alumnos/as con los problemas de disrupti-

vidad, rechazo a las tareas académicas, indisciplina y comportamiento antisocial en general. Observando el clima psicosocial de las aulas y los centros hemos encontrado que aquellas escuelas que han resuelto sus normas de convivencia de una forma cooperativa, atendiendo a los distintos puntos de vistas de los agentes implicados – alumnado, profesorado y familias, y que tienen regímenes disciplinarios flexibles – son las que menos problemas de violencia interpersonal muestran. En cambio, aquellas en las que el nivel violencia es grande, suelen ser las que tienen también más graves problemas de organización escolar y de disciplina: los escolares son vistos por los profesores como indisciplinados. En este tipo de escuelas es donde se presentan de manera crónica los casos más graves de disruptividad y donde se recurre con más frecuencia a la expulsión de los jóvenes más problemáticos.

El análisis ecológico de la convivencia y el problema del maltrato escolar

Comprender fenómenos psicosociales complejos, como son los de la violencia escolar y la disciplina escolar, requiere posicionarse en un modelo conceptual que permita interpretar los hechos como algo que va más allá de lo individual. Por nuestra parte, hemos adoptado el modelo sociocultural como ámbito teórico de referencia, y el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979) como enfoque concreto para analizar los microprocesos interpersonales que se producen en la escuela y en el aula, lo que esperamos que sea útil tanto para el análisis como para la intervención. Así pues, estamos analizando el maltrato entre escolares como un fenómeno que ocurre dentro de un microsistema de convivencia, el de los iguales que asisten a la misma escuela, que está rodeado de otros sistemas sociales, igualmente interactivos y significativos respecto del primero porque ejercen influencias relevantes en él, a través de sus convenciones y normas, formas de ejercer el poder, canales de comunicación, etc. Éste, a su vez, aporta influencias sobre el funcionamiento general de la propia escuela como comunidad en la que se inscribe, aportando un factor compuesto por procesos complejos de relaciones entre iguales, que muchas veces es desconocido por el profesorado. Todo ello, tal vez constituya una de las claves de la interacción entre el problema de la violencia y el de la disciplina.

Atribuimos a la convivencia diaria y a sus convenciones, y a la significación que éstas llegan a tener para cada individuo, una importancia capital en el complejo proceso de socialización que se desarrolla en la escolaridad obligatoria. El concepto de convivencia está siendo tomado aquí en su dimensión más extensa como el conjunto de factores que contribuyen al devenir de la vida individual y social de todos los miembros de la comunidad. Algunos de estos factores están bien definidos, como son las estructuras jerárquicas para ejercer el poder, la existencia formal de vías de comunicación, la distribución de espacios y tiempos, etc.; otros están peor definidos, como son todos los que se refieren a convenciones no explícitas, hábitos antidemocráticos informales, abusos de poder o prepotencia de unos hacia otros, recompensas sociales y evaluaciones no objetivadas del comportamiento de los alumnos/as, etc. El complejo conjunto de todos ellos está debajo del régimen disciplinar, pero

también está debajo de las claves simbólicas que utilizan los escolares para construir su propio sistema de convenciones.

A su vez, cada escuela se presenta como una comunidad que se configura a partir de la coexistencia y la mejor o peor articulación de tres elementos psicosociales: el profesorado, el alumnado y las familias. La articulación de estos tres sistemas sociales, por un lado, y de los sistemas de actividad de sus miembros, por otro, es la responsable de la vida diaria socioafectiva de cada escuela. De la confluencia de estos sistemas básicos surgen claves normativas y disciplinares a las que cada escolar debe ajustarse para educarse. La confluencia de estos sistemas está plagada de claves simbólicas de dominio, poder y sumisión social que son relevantes para que los escolares organicen su propio microsistema.

Los planos de análisis de la escuela como sistema de convivencia

Desde la perspectiva conceptual anteriormente descrita, hemos establecido dos planos de análisis: el plano de los procesos interpersonales, es decir, el que se refiere a la interacción entre los subsistemas personales, y el plano de los procesos de actividad, a los que da lugar el desarrollo del currículo. La conjunción del plano humano y el plano de la actividad nos aporta una visión compleja pero coherente de la organización de la convivencia escolar. A partir de ella, pueden interpretarse los procesos cotidianos que se desarrollan en la escuela en términos más precisos a la vez que más relevantes.

En el plano primero habría que describir y comprender cómo se configuran los procesos de comunicación, roles, poder, estatus, comunicación, sentimientos, actitudes y valores dentro de cada uno de los subsistemas personales y entre ellos, lo que en gran medida constituye la organización escolar y el régimen disciplinar. Por ejemplo, no es lo mismo una comunidad escolar compuesta por un equipo docente de formación semejante, con un equilibrio aceptado en el juego de roles que cada uno desempeña, con un estilo de comunicación equilibradamente objetivado, con procedimientos formales de elaboración de normas y resolución de conflictos, etc., que seguramente enuncia una disciplina razonablemente sujeta a la crítica y a la reconstrucción de la misma, que una comunidad escolar cuyos profesores no tengan conciencia de ser un equipo, no dispongan de un nivel aceptable de comprensión sobre los roles y funciones que desempeñan los distintos subgrupos y personas, cuyos vehículos de comunicación y poder no sean bien conocidos por las personas, no se disponga de espacio, tiempo y procedimientos para elaborar normas, explicitar disciplinas y resolver conflictos. Es también evidente que entre uno y otro polo hay una gama amplia de perfiles de escuelas según se combinen entre sí los factores dentro de este plano. Lo mismo puede decirse del subsistema que hemos denominado el alumnado y del modelo de relación de la escuela con las familias.

Disponer de una conceptualización clara sobre los elementos relevantes de cada uno de los subsistemas personales y los que se refieren a la interacción de los mismos, permite disponer de un esquema de referencia sobre la naturaleza y funciones

de las relaciones interpersonales en la escuela. Cuando se tiene una idea clara de este esquema de referencia se puede analizar el fenómeno psicosocial de las malas relaciones, de forma que el propio análisis deje abiertos, a los ojos docentes e investigadores, los canales para hacer llegar los procedimientos e instrumentos preventivos o reeducadores, si se detectan procesos conflictivos en cualquiera de los niveles y se sospecha que estos conflictos alimentan las malas relaciones dentro del microsistema de los iguales. Pero también, cuando se tiene claro el sistema de convivencia del centro, el régimen disciplinar emerge en su naturaleza y así se hace nítido si se trata de un modelo autoritario, rígido y excesivamente jerarquizado, en el cual un grupo amplio, el alumnado, no tiene ni voz ni voto; o por el contrario, todos los grupos humanos aportan su palabra y su posición social a la elaboración de las normas disciplinares. Aunque seguramente no existe ningún modelo puro de régimen disciplinar en una escuela concreta, la sola tendencia es ya indicativa de hacia qué esquema disciplinar se inclina una u otra escuela.

El segundo plano se refiere a los sistemas de actividad que la comunidad educativa despliega mientras trata de cumplir los objetivos del currículo. Es de todos conocido que la enseñanza y el aprendizaje pueden ejecutarse de distintas formas: con un modelo más individualista, centrado en la búsqueda de los logros personales; con un modelo más neutro, tratando de que cada escolar llegue hasta donde pueda por sí mismo y con ayuda del docente; o con un modelo cooperativo, buscando el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento.

El análisis de los sistemas de actividad que sirven de soporte para la enseñanza y el aprendizaje nos permite valorar las posibilidades de que sea el propio desempeño de las tareas lo que introduzca elementos perturbadores de la convivencia a partir de los cuales se provoca un clima que potencia la aparición de hechos violentos. Una escuela cuyo modelo instructivo pasa por actividades competitivas que estimulan hacia metas individuales, que evalúa jerárquicamente el rendimiento académico, lleva a percibir unidas la estimación personal y social con la estimación académica. Dicho modelo de escuela posiblemente potencia la rivalidad, la competencia social y facilita la confrontación y el enfrentamiento agresivo ante los lógicos conflictos de intereses. Por el contrario, un modelo de actividad de enseñanza y aprendizaje que invite a compartir tareas, negociar proyectos, discutir procedimientos y metas conjuntas y cuyos resultados no se evalúen de forma jerarquizada e individualista, posiblemente estimulará la capacidad de los alumnos/as para comprender la perspectiva del otro, la habilidad social para hacerse entender por los demás y la empatía. En escuelas en que se utilice este último modelo deberíamos esperar que se produjera un clima social que, al facilitar la resolución de conflictos de intereses de forma verbal y negociada, evitara los problemas de violencia.

El problema de los malos tratos entre escolares

Por nuestra parte (Ortega, 1997), estamos considerando que la investigación sobre relaciones entre iguales en el marco escolar y muy especialmente el estudio de las relaciones conflictivas, las agresiones y los hechos violentos entre escolares implica

un trabajo a distintos niveles que puede realizarse simultáneamente y que debería tender a complementarse. En primer lugar, y dado que éste es un problema complejo que todavía no se conoce lo suficiente, se impone una reflexión teórica para interpretarlo, para señalar sus factores, sus formas y elaborar hipótesis sobre sus causas y sus consecuencias; y en segundo lugar, se impone el establecimiento de programas educativos escolares de carácter preventivo que eviten la aparición de problemas de violencia.

Un primer estudio descriptivo (Ortega, 1992) realizado en cinco centros escolares, cuyo análisis nos confirmó que el nivel de problemas de malas relaciones en las escuelas de la región sur de España era comparable, en casi todos sus aspectos, a las tendencias generales de los estudios europeos, nos motivó a tratar de realizar un trabajo más amplio con una población escolar más numerosa. En este último trabajo (Ortega, 1995) hemos encontrado que alrededor de un 15 % de los escolares del último ciclo de la Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria (entre los 10 y los 16 años) se ven envueltos frecuentemente en problemas de malos tratos entre sus iguales, como víctimas o como agresores. Un número significativamente más alto de ellos (el 33% aproximadamente) dicen tener experiencias de malas relaciones algunas veces.

A partir de los datos que la exploración nos ha proporcionado, estamos llevando a cabo un proyecto educativo, denominado “Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)”, con dos finalidades. La primera es tratar de prevenir la aparición de problemas de malos tratos en el grueso de los alumnos y alumnas, mejorando el clima de relaciones interpersonales y convivencia. La segunda consiste en reducir los problemas ya existentes mediante un programa de trabajo directo con escolares que ya están implicados en este tipo de problemas y que son víctimas o agresores de sus iguales o que por su situación social están en riesgo de verse implicados en ellos.

Los referentes o modelos de los que el proyecto SAVE han partido son el modelo escandinavo Olweus (1987 y 1993) y Roland y Munthe (1989) y el modelo del proyecto Sheffield (Smith y Thompson, 1991; Smith y Sharp, 1994; Cowie *et al.* 1994; Cowie y Sharp, 1996). El proyecto Sheffield y su filosofía de política educativa general contra la violencia escolar nos ha servido tanto para confirmar nuestra perspectiva ecológica como para asumir que se trata de establecer programas modulares que permitan a cada comunidad escolar sentirse protagonista del cambio curricular y del ritmo que quiere establecer en su lucha contra el maltrato como problema escolar. La filosofía de la que parte este modelo supone que es la propia incorporación de los distintos sectores humanos de la comunidad – profesorado, alumnado y familias – a tareas concretas de la convivencia escolar, la que debe ir elevando el nivel de conciencia personal sobre la naturaleza del problema de la violencia y sus consecuencias. Se considera que cuando se realizan actividades concretas que inciden en la mejora de la calidad de la convivencia, el problema del maltrato aparece como lo que es, un comportamiento aberrante que hay que eliminar. El modelo de intervención que está siguiendo el proyecto SAVE supone el despliegue de una serie de medidas educativas diseñadas para trabajar en los dos planos (el de los procesos interpersonales y el de los sistemas de actividad).

El proceso de implantación del proyecto educativo arranca de la exploración sobre los problemas de maltrato entre iguales mediante un cuestionario anónimo que se pasa a los escolares del centro en el que tienen la oportunidad de expresarse sobre asuntos tales como si se sienten felices o no en la escuela, si tienen amigos o están solos en el patio de recreo, si están siendo maltratados por otros, en qué forma, desde cuando, etc. También se exploran las actitudes e ideas que estos problemas les provocan y se valoran las posibilidades de detener estos problemas. El proyecto SAVE explora también las ideas, actitudes y las predisposiciones del profesorado de cada escuela para realizar un proyecto educativo con miras a atajar estos problemas.

Una vez realizada la primera fase de exploración, se comunican al equipo docente las líneas generales de los resultados del estudio realizado para que tenga conocimiento del nivel del problema en su centro, sus matices y sus características específicas. Cuando el equipo docente y, en su caso, las familias de los escolares, disponen de esta información, deciden si quieren construir un proyecto de trabajo en equipo para mejorar el clima de relaciones interpersonales y prevenir la violencia escolar.

Si el profesorado se decide a llevar a cabo un proyecto educativo contra la violencia, cada escuela debe asumir de forma colegiada su propio proyecto de trabajo, como asume en general su propio plan educativo. El proyecto ofrece a cada escuela un conjunto de medidas de entre las que puede elegir la totalidad, y en ese caso lleva a cabo desde el principio el modelo completo, o uno de los cuatro programas modulares de los que se compone el paquete de medidas. En ese caso, se espera que poco a poco el propio equipo encuentre interesante llevar a cabo los otros, ya que todos son complementarios entre sí.

En el momento de redactar este artículo, el proyecto se está desarrollando en diez escuelas de Sevilla y esperamos que se prolongue durante dos años académicos completos más. En ese momento se realizará su evaluación. De momento, podemos decir que en una primera evaluación, a los seis meses de su implantación, los indicadores precoces son positivos en varios aspectos. El que más nos interesa señalar ahora es el que se refiere al cambio que los docentes dicen haber experimentado en su forma de dirigirse a los escolares y en su manera de ver los problemas de disciplina y disruptividad. La mayoría de ellos manifiesta que se ha producido un cambio sobre todo referido a su propia forma de comprender la posición socioafectiva de los alumnos/as y tratar de ser más reflexivos sobre sus propias interpretaciones de los hechos disruptivos y violentos.

Referencias

- Ahmad, Y.; Smith, P. K., 1990. Behavioural measures : bullying in schools [Medidas comportamentales: el maltrato en la escuela]. *Newsletter of the Association for Child Psychology and Psychiatry* (Londres), julio, n°4, págs. 110-120.
- Arora, C. M.; Thompson, D. A. 1987. The defining of bullying for a secondary school [Definición del maltrato para las escuelas secundarias]. *Education and child psychology*.

- Besag, V. 1991. *Bullies and victims in schools* [Hostigadores y víctimas en las escuelas]. Milton Keynes, Filadelfia, Open University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Cerezo, F.; Esteban, M. 1992. La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis* (Tarragona, España), vol. XIV, nº 2, págs. 131-145.
- Coll, C. 1984. Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje* (Madrid), nº 27-28, págs. 119-138.
- Cowie, H. et al. 1994. Cooperation in the multiethnic classroom [Cooperación en las clases multiétnicas]. Londres, D. Fulton.
- . Sharp, S. 1996. *Peer counselling in school*. [Consejos de iguales en la escuela]. Londres, D. Fulton.
- Fernandez García, I. et al. 1991. *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación dialéctica*. Madrid, Ed. CEP Villaverde.
- Hartup, W. W. 1979. Children and their friends [Los niños y sus amigos]. En: Mc Gurk, H. (comp.). *Issues in childhood social development*. Londres, Methuen.
- Johnson, D. W. 1981. Student-student interaction : the neglected variable in education [La interacción alumno-alumno: la variable descuidada de la educación]. *Educational researcher*, (México), nº 10, págs. 5-10.
- Olweus, D. 1973. Personality and aggression [Personalidad y agresión]. En: Cole, J. K.; Jensen, D. D. (comps.). *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press.
- . 1978. *Aggression in the schools : bullies and whipping boys* [Agresiones en las escuelas: hostigadores y víctimas]. Washington, D. C., Hemisphere Press.
- . 1979. Stability of aggressive reaction patterns in males: a review [Estabilidad de los modelos de reacción agresivos en los individuos de sexo masculino: análisis]. *Psychological Bulletin* (Washington, D. C.), nº 86, págs. 852-875.
- . 1987. Bully/victim problems among school children [Problemas de la relación hostigador/víctima entre los escolares]. En: Pepler, D.; Rubin, K. (comps.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum.
- . 1991. Bullying among school-boys [Hostigamiento entre escolares]. En: N. Canywell (comp.). *Children and violence*. Estocolmo, Akademilittnatur.
- . 1993. *Bullying at school : what we know and what we can do* [El hostigamiento en la escuela: lo que sabemos y lo que podemos hacer]. Oxford, Reino Unido; Cambridge, Massachusetts, Blackwell Publishers.
- Ortega, R. 1992. *El juego y la construcción social del conocimiento*. Sevilla, Alfar.
- . 1994a. Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de educación* (Madrid), nº 304, págs. 253-280.
- . 1994b. Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y sociedad* (Madrid), nº 27-28, págs. 191-216.
- . 1994c. El juego sociodramático como contexto para la comprensión social. En: del Río, P.; Álvarez, A.; Wertsch, J. V. (comps.). *Explorations in socio-cultural studies*, vol. IV, págs. 79-87.
- . 1997. El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de educación* (Madrid), nº 313, págs. 143-161.

- Ortega, R.; Mora-Merchán, J. 1996. El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y educación* (Madrid), nº 3, págs. 5-18.
- .; ———. 1998. Report on a Spanish study about bullying in five schools [Reseña de un estudio español sobre el maltrato en cinco escuelas]. En: Smith, P. K. *et. al.* (comps.) *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, págs. 157-173.
- Roland, E.; Munthe, E. 1989. *Bullying : an international perspective* [El maltrato : una perspectiva internacional]. Londres, Fulton.
- Smith, P. K.; Sharp, S. 1991. Bullying in UK schools: the DES Sheffield bullying project. [El maltrato en las escuelas del Reino Unido: el proyecto de Sheffield]. *Early child development and care* (Langhorne, Pennsylvania), vol. 77. págs. 47-55.
- . 1994. *School bullying* [El maltrato en la escuela]. Londres, Routledge.
- Smith, P. K.; Thompson, D. 1991. *Practical approaches to bullying* [Enfoques prácticos del maltrato]. Londres, Fulton.
- Vieira, M.; Fernández, I.; Quevedo, G. 1989. Violence, bullying and counselling in the Iberian peninsula [Violencia, maltrato y asesoramiento en la Península Ibérica]. En: Roland, E.; Munthe, E. (comps.). *Bullying: an international perspective*. Londres, Fulton.
- Vygotski, L. S. 1934a. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- . 1934b. *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid, Debate.

LA DISCIPLINA VISTA

DESDE ABAJO:

LO QUE INCITA A LOS ALUMNOS

A LA REBELDIA

EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

DE ESTADOS UNIDOS

Bradley A. Levinson

Introducción

En Estados Unidos, la eterna preocupación por la “gestión” de las aulas y la creación de una “disciplina escolar” efectiva ha sido recientemente desplazada por un debate más urgente sobre la violencia escolar y la mala conducta generalizada entre

Versión original: inglés

Bradley A. Levinson (Estados Unidos de América)

Doctor en filosofía y letras por la Universidad de Carolina del Norte (1993). Profesor adjunto de educación del Departamento de dirección educativa y estudios de políticas de la Universidad de Indiana. Ha realizado trabajos de larga duración en el ámbito etnográfico en una escuela secundaria de México y actualmente trabaja en una obra titulada: *We are all equal: student culture and identity at a Mexican secondary school and beyond* [Todos somos iguales: cultura e identidad de los alumnos de una escuela secundaria mexicana y más allá]. Entre sus intereses en la investigación, figura el estudio comparativo de la cultura estudiantil en relación a las prácticas escolares, la cultura popular y la identidad nacional. Ha publicado *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice* [La producción cultural de las personas instruidas: etnografías críticas de la escolaridad y de la práctica local] (con D. Foley y D. Holland, 1996) y artículos en diversas publicaciones. Correo electrónico: brlevins@indiana.edu

los alumnos. Los medios de comunicación suelen difundir reportajes sobre estos problemas, mientras que los administradores y los responsables de las políticas intentan encontrar maneras de abordarlos. Los casos de mala conducta, que supuestamente están en alza, de hecho comprenden toda una gama de comportamientos. Los profesores señalan la gran dificultad de mantener a los alumnos concentrados en las tareas cuando éstos se mueven, hablan sin pedir la palabra, hacen trampas, se distraen, salen del aula, se pasan apuntes o bromean con los compañeros. Entre tanto, los incidentes de violencia e intimidación ocurren día a día con frecuencia alarmante (Lawton, 1993; Miller, 1994). Actualmente, los alumnos son menos proclives a respetarse mutuamente o a respetar al adulto supervisor. Las peleas son más frecuentes, y algunas resultan mortales cuando los alumnos traen navajas y armas de fuego a la escuela. Como lo demuestra la serie reciente de asesinatos en los colegios, los tiroteos aleatorios e inspirados por venganzas aumentan también. Los profesores no están protegidos contra esta violencia. Han sido amenazados, heridos e incluso asesinados en varios casos bastante conocidos (Lawton, 1993; Portner, 1994).

Las opiniones divergen acerca del alcance o la urgencia de estos problemas. Hasta los recientes estallidos de violencia escolar en zonas rurales, la mayoría de las personas creía que estos problemas se concentraban en las escuelas secundarias de las zonas urbanas pobres. Algunos autores sostienen que la violencia escolar y la mala conducta de los alumnos no son peores ahora, en términos relativos, que en otros momentos de fuerte inmigración, desarrollo escolar y trastornos sociales en la historia de las escuelas urbanas en Estados Unidos (Ralph, 1992). Otros sostienen que los incidentes de violencia y mala conducta han aumentado de hecho, pero no lo suficiente como para justificar una reorientación de los fondos educativos, de por sí limitados, con vistas a adoptar medidas preventivas o punitivas. Otros sugieren que la violencia es un fenómeno endémico en nuestros colegios y que lo único que mejorará la situación es un esfuerzo radical y concertado.

No resulta sorprendente que también exista todo un espectro de posiciones con respecto a las causas generales y a las soluciones de los problemas. Presentaré estas posiciones de manera esquemática: los conservadores tienen la tendencia a achacar estos males al estallido familiar tradicional y la ausencia de rigor moral y de responsabilidad personal en la vida de la comunidad. Son partidarios de una actitud “dura”, con una firme disciplina y una “educación del carácter” en los colegios (Bennett, 1988). Los liberales tienden a poner de relieve la falta de apoyo público para remediar la creciente pobreza y desesperación, sosteniendo que las condiciones dentro y fuera de los colegios no permiten a los alumnos concentrarse y obtener buenos resultados escolares (Kozol, 1991). Un gasto social más equitativamente distribuido, la creación de empleos y de programas educativos compensatorios contribuirían en gran medida a solucionar estos problemas. Finalmente, los radicales sostienen que un sistema racista y capitalista crea una moral egoísta y competitiva dentro y fuera de la escuela, que aparta a numerosos alumnos del conocimiento o del reconocimiento que otorga la escuela. Son partidarios de una reestructuración fundamental de las disposiciones políticas y económicas y de una pedagogía democrática radical (Apple, 1993).

Por lo demás, son muy pocos los que ven claramente las relaciones entre diversos tipos de mala conducta en el aula y los brotes serios de violencia. Para algunos observadores, todos estos comportamientos antisociales constituyen un espectro marcado por la indiferencia de los alumnos hacia el conocimiento y la autoridad escolar. Para otros, se debe pensar en ellos como conductas diferentes y a menudo no relacionadas, con sus respectivas causas. Sin embargo, independientemente de estas discrepancias, casi todos los observadores estarían de acuerdo en una cosa: la calidad de la vida en muchas escuelas se ha deteriorado debido a casos de mala conducta y violencia, lo cual tiene un impacto negativo en el aprendizaje de los alumnos.

Generalmente, el debate sobre la violencia y la mala conducta se ha desarrollado en el marco de lo que Stinchcombe (1964, pág. 181) llamaba la “doctrina de la inferioridad adolescente”, frente al saber del “sentido común” de los docentes¹. Según esta teoría, los adolescentes de las escuelas secundarias, que viven un periodo frágil de formación de la identidad y de desarrollo de sus competencias sociales, tienen un comportamiento confuso e irresponsable. Los educadores y los investigadores adultos, que tienen la responsabilidad de administrar los colegios, deben crear normas estándar para el control de este comportamiento. Los alumnos deben guiarse y obedecer a normas establecidas por los adultos, de manera que puedan llegar a imitarlos. Desde este punto de vista, no se puede decir que los educadores o la organización de la escuela sean responsables de los brotes de violencia o de mala conducta. Ésta se produce porque los alumnos traen a la escuela actitudes y comportamientos malsanos, mal formados y, quizá, incluso irracionales. La fuente de la mala conducta se sitúa totalmente fuera de la escuela, y los educadores deben desarrollar maneras de gestionar, reorientar o remediar los comportamientos que se originan en una fuente que escapa a su control. Esta idea se manifiesta en las diversas explicaciones que los educadores suelen dar de la mala conducta de los alumnos: las familias separadas o las relaciones conflictivas crean un malestar emocional que entorpece la concentración en el aula; la pobreza y el hambre distraen a los alumnos y los vuelven apáticos; la actividad de las bandas y la venta de drogas introducen el espectro de la violencia en la escuela; los alumnos con trastornos de atención, de aprendizaje o emocionales no reciben el tratamiento que necesitan y actúan de manera inapropiada en clase. En los últimos años, la explicación más frecuentemente admitida de la mala conducta acusa a la violencia cada día más estilizada y fácil de los programas de televisión. Los profesores se quejan de que el tiempo excesivo que pasan los alumnos mirando la televisión reduce su capacidad de atención y estimula los impulsos violentos.

Desde luego, hay algo de cierto en esto, aunque no explica la totalidad del cuadro. Sólo explica los comportamientos que tienen causas psicológicas, médicas o socioambientales externas a la escuela, es decir, que se basa en el modelo de una patología externa. Pero lo más grave tal vez sea que esta explicación no toma en consideración la perspectiva del alumno ni el papel de la escuela en la generación de ciertas formas de mala conducta. Por lo tanto, omite elementos fundamentales para una comprensión más global del comportamiento de los alumnos.

Para contribuir a una comprensión más amplia, reseñaré diversos estudios etnográficos sobre la vida de los alumnos en las escuelas secundarias de Estados Unidos, publicados entre 1983 y 1996². Mi selección no pretende ser exhaustiva, sino presentar una gama de estudios que intentan reintegrar las perspectivas que tienen los alumnos de la vida escolar. Los estudios etnográficos, que se caracterizan por una observación a largo plazo a partir de entrevistas extensas y no directivas, tienen la virtud de documentar y situar en el contexto el “punto de vista del ‘nativo’” (Geertz, 1983), en este caso, de los alumnos de secundaria. Al presentar las perspectivas de los alumnos y las interpretaciones que los autores hacen de ellas, espero demostrar que ciertas formas de violencia estudiantil o de indisciplina a menudo se desarrollan como *respuesta* a las condiciones escolares. Éstas oscilan entre los estilos pedagógicos arbitrarios y autoritarios y la reificación del conocimiento, entre las clases por niveles y la discriminación racista, clasista o sexista. En efecto, los alumnos *producen* constantemente modos culturales de acción y comprensión en el contexto estructural de la escuela. Su comportamiento no es un simple reflejo de lo que aprenden fuera de la escuela, sino una respuesta creativa a las condiciones imperantes dentro de ella (Levinson y Holland, 1996).

Cuando escuchamos y observamos atentamente a los alumnos en toda una gama de entornos que frecuentan, podemos empezar a entender la lógica de su respuesta a la escuela. De hecho, los etnólogos con una formación antropológica o sociológica suelen atribuir una cierta racionalidad a una gama de comportamientos que cualquier otro actor institucional podría considerar irracional o antisocial. Adoptar el punto de vista del protagonista permite arrojar algo de luz sobre esta racionalidad. Por esta razón, he optado por presentar diversas “justificaciones” al incumplimiento de las normas por los alumnos, es decir, las reacciones comprensibles, incluso justificables, de los alumnos ante formas de “disciplina” que ellos sufren en el estrato inferior de la jerarquía. Por esta razón, evitaré también términos con una connotación negativa, como “mala conducta” o “resistencia”, y he optado por el término, más neutro, de “incumplimiento”³.

Qué nos dicen los estudios etnográficos

Una categoría de estudios etnográficos intenta explicar el incumplimiento de las normas por parte de los alumnos como el resultado de conflictos de papeles que sólo pertenecen al ámbito escolar. Estas investigaciones provienen de la corriente sociológica del interaccionismo simbólico, que pone de relieve las reacciones de los alumnos frente a la organización y el discurso de la escuela moderna. El interaccionismo simbólico suele representar la relación escolar como una búsqueda permanente de consenso y de actividad coordinada. Un código de reglas implícitas y explícitas rige la conducta. Según este punto de vista, lo importante no es saber por qué son disciplinados los alumnos, sino más bien cómo se construyen los colegios y las aulas, y los correspondientes papeles del profesor y el alumno para que el cumplimiento de las normas sea constante. En otras palabras, no se trata de saber por qué el orden se convierte en caos, sino cómo es posible que haya orden para empezar. A la inversa,

varios estudios interaccionistas ponen de relieve el desarrollo del conflicto. Analizan cómo se negocia entre profesores y alumnos el sentido de las cosas y las maneras en que puede deteriorarse un “acuerdo” acerca de los papeles adecuados cuando cualquiera de las partes no responde a lo que se espera. También analizan cómo los intereses y las estrategias individuales de los alumnos pueden entrar en conflicto con las exigencias de organización de la escuela, las cuales dependen a su vez de fuerzas y estructuras exteriores.

Gran parte de las investigaciones sobre la enseñanza secundaria realizadas según este enfoque provienen de Inglaterra (véase Woods, 1990, para una visión general). Pueden aparecer formas de incumplimiento entre los alumnos cuando los profesores utilizan medidas punitivas duras o arbitrarias, cuando mantienen una extremada distancia social debido al excesivo número de alumnos o por su propia personalidad, cuando utilizan criterios arbitrarios para evaluar el trabajo de los alumnos, etc. Los profesores deben tener una autoridad suficientemente legítima para lograr que los alumnos se mantengan concentrados y atentos. Esta autoridad normalmente se negocia día a día, si bien el comienzo del curso escolar es decisivo (Beynon y Atkinson, 1984; Cusick, 1973; D’Amato, 1993).

D’Amato, un antropólogo estadounidense que ha trabajado fundamentalmente con alumnos hawainos de primaria, se basa en el interaccionismo simbólico para dar una rigurosa explicación de las raíces de la “resistencia” de los alumnos. D’Amato cree que el incumplimiento de las normas se ha generalizado en las escuelas modernas porque la escolaridad es obligatoria y, por consiguiente, la enseñanza es intrínsecamente objeto de un “contencioso”. Los adultos intentan ganarse la docilidad de los jóvenes que suelen tener intereses y objetivos bastante diferentes y determinados por la edad (pág. 188). Para que el alumno acepte la autoridad del profesor y trabaje diligentemente en la escuela, tiene que haber desarrollado un razonamiento “estructural” o “contextual” suficientemente sólido, es decir, haber entendido que tener buenos resultados en la escuela le brindará mayores oportunidades profesionales, condición social y ascensión económica, y que por tanto le permitirá gozar del valor extrínseco que representa mejorar su posición en la estructura social. El razonamiento estructural de los alumnos suele formarse a partir de la experiencia familiar, comunitaria o étnica, y, por lo tanto, no se presta fácilmente a la intervención de la escuela. Por otro lado, el razonamiento contextual se refiere a la percepción del alumno de que tener buenos resultados y participar debidamente pueden ser un “medio para mantener buenas relaciones con los profesores y compañeros, y para tener acceso al dominio del conocimiento y a los resultados” (pág. 191). Naturalmente, los profesores tienen un gran impacto en el razonamiento contextual de los alumnos, especialmente al crear las condiciones que permitan a los alumnos apropiarse los conocimientos escolares en el marco de las normas y estructuras vigentes entre los compañeros. D’Amato dice que en ausencia de razonamientos estructurales y contextuales convincentes, la frustración de los alumnos suele aumentar hasta formas de incumplimiento menos controlables⁴.

Una perspectiva interesante y relacionada con la anterior sobre el incumplimiento de los alumnos es la de Robert Everhart (1983), que a finales de los años

setenta estudió un instituto de Estados Unidos con alumnos de familias mayoritariamente obreras. Everhart combina un enfoque interaccionista simbólico con un marco conceptual marxista, que interpreta el incumplimiento generalizado de los alumnos en las aulas (lo que se suele llamar “hacer el tonto”) como una reacción a la alienación de su propio trabajo. Según Everhart (págs. 234-235), el colegio se caracteriza por una estructura jerárquica en la que se impone a grandes contingentes de alumnos un comportamiento mecánico y normalizado. Se considera a los alumnos “entidades aisladas [...] receptáculos vacíos, sólo parcialmente dueños de las habilidades y la madurez necesarias para ejercer una posición responsable [...] o tomar decisiones acerca de la naturaleza del proceso pedagógico.” El resultado es que en la mayoría de las clases predomina el aprendizaje memorístico, que implica la transmisión de lo que Everhart denomina “conocimiento reificado”. Basándose en los trabajos de Habermas (1971), Everhart compara el interés “técnico” de la escuela en presentar un conocimiento reificado como “actividad instrumental”, con el interés “práctico” de los alumnos en crear un “conocimiento regenerador” entre ellos para establecer una “actividad comunicativa” (págs. 237-242). En su opinión, lo que los profesores definen como mala conducta de los alumnos es, de hecho, un acto de comunicación entre ellos, un recurso al humor y a las bromas para crear un conocimiento regenerador y, así, dar vida a una experiencia que carece de relieve. Everhart compara el aula a una fábrica, donde los trabajadores tienen escaso control sobre el reparto de tareas y los productos de su trabajo. Los alumnos luchan, al igual que los trabajadores, para humanizar la situación y, así, recuperar una parte del control en un proceso básicamente ajeno y alienante. Bajo esta perspectiva, la mala conducta de los alumnos se considera como un acto de resistencia a un régimen de comunicación y de trabajo embrutecedor.

En los años ochenta, la sociolingüista Penelope Eckert (1989) estudió en un instituto de alumnos blancos del extrarradio de Detroit la variante de la clase social en el cumplimiento o incumplimiento de los alumnos en su estudio. Eckert quería entender por qué y cómo se desarrollan entre los alumnos “categorías simbólicas” opuestas de identificación al grupo. Casi inmediatamente después de comenzar su trabajo en el terreno, observó la existencia de una oposición generalizada entre los alumnos que pertenecían a dos categorías: los *jocks* y los *burnouts*⁵. Los *jocks* participaban con entusiasmo en las actividades escolares y extraescolares. Respetaban la autoridad de los adultos, optaban por las ramas de prestigio y ocupaban un espacio central en la escuela. Al contrario, los *burnouts* hacían lo mínimo, cuestionaban los usos y formas de la autoridad de los adultos, seguían cursos de formación profesional y ocupaban espacios marginales en la escuela. No todos los alumnos se identifican con estas categorías, pero todos tenían que asumir una posición en la cultura estudiantil y definirse con respecto a esta dicotomía “hegemónica” que limita cada vez más las percepciones y las opciones individuales” (pág. 69).

Según Eckert, los *jocks* y los *burnouts* son “encarnaciones adolescentes” de la clase media y la clase obrera respectivamente. Los alumnos de estas clases sociales tienen vidas bastante diferentes fuera del colegio: los *jocks* viven en un medio donde sus necesidades están satisfechas, se les asigna responsabilidades mínimas en el hogar

y participan en diversas actividades extraescolares bien estructuradas, como las clases de música. Además, estos alumnos pueden imaginar las recompensas de una educación superior. Sus familias les recuerdan constantemente el interés que tienen en seguir estas reglas y progresar individualmente a través de un sistema de educación competitivo. Por el contrario, los *burnouts* a menudo tienen que trabajar y cuidar de los hermanos pequeños para contribuir a la economía familiar, ya que sus familias no pueden pagar la mayoría de las actividades extraescolares, aprenden a encontrar placer en actividades “adultas” como fumar, beber, jugar al billar en los salones, reparar coches, etc. Ya han probado el sabor de la libertad que puede procurar un ingreso personal modesto y no están convencidos de que tener buenos resultados escolares les dará mayores beneficios en el futuro. Finalmente, suelen evitar manifestaciones sumamente individualistas de conocimiento y de talento, y prefieren compartir sus conocimientos y manifestar su solidaridad colectiva.

Eckert explica claramente el modo en que estas preferencias y estilos de vida diferentes de las clases sociales influyen en el comportamiento de los alumnos en la escuela. Ésta está organizada como una empresa totalmente administrada por adultos, donde los individuos desarrollan sus identidades y se relacionan a través de tareas y papeles definidos por la empresa, luchando por la ascensión social través de una jerarquía interna altamente competitiva (págs. 103-112). Los que se identifican con los objetivos de la empresa son los que tienen mayores posibilidades de éxito. Puede que este éxito no signifique recompensas económicas inmediatas, pero sí entraña la promesa de oportunidades positivas de empleo y el ingreso en una buena universidad. Eckert sostiene que los *jocks* y los *burnouts* responden de manera diferente a esta estructura escolar porque han desarrollado modos diferentes de alcanzar la autonomía adolescente. Los *jocks* están más dispuestos a someterse a la autoridad del adulto y a las reglas de la empresa porque han sido socializados para seguir un periodo concreto de la “adolescencia” bajo la orientación de los adultos, y porque creen en las recompensas de la escuela. Por su parte, los *burnouts* aprenden antes los papeles adultos en sus vidas. Sus redes sociales fuera del colegio son un apoyo y son autosuficientes, no son competitivas ni dependen de los adultos, como en el caso de los deportistas. Los *burnouts* valoran la solidaridad de grupo y la reciprocidad material por encima del progreso individual, y normalmente se preparan para trabajar como obreros (pág. 136). Puesto que son más capaces y están deseosos de integrarse inmediatamente en la economía adulta, rechazan su “segregación provisional en las instituciones diseñadas para su grupo de edad” (pág. 15). No están dispuestos a sacrificar sus placeres de adultos y su solidaridad de grupo por las inciertas recompensas y las exigencias de competitividad de la jerarquía escolar que funciona como una empresa.

Aunque Eckert dice poco sobre las relaciones entre profesores y alumnos en el aula, presenta un retrato convincente de los procesos por los que los alumnos llegan a aceptar o rechazar los objetivos generales de la escuela. Los *burnouts* suelen tratar de liberarse del control de los adultos, actitud que conduce al incumplimiento de las normas en diversos contextos escolares. Para emplear la terminología de D'Amato, la escuela que estudia Eckert no proporciona a los *burnouts* razones con-

textuales lo bastante atractivas como para compensar la aparente ausencia de un razonamiento estructural.

El estudio de Eckert forma parte de una larga línea de investigaciones etnográficas interpretativas que han tratado de entender cómo la organización escolar y la práctica escolar produce y reproduce las divisiones de las clases sociales. Hollingshead (1949) fue un importante precursor de esta tradición de investigación, seguido por otros autores más recientes que destacan las divisiones de las clases sociales, como Foley (1990), Larkin (1979), Page (1991), Page y Valli (1990) y Wexler (1992)⁶. Sin embargo, a medida que las escuelas secundarias en Estados Unidos se volvían cada vez más complejas técnicamente y que los investigadores intentaban documentar y remediar las desventajas a que se enfrentan las minorías, la atención se volcaba en esa dirección, así como en las consecuencias de la identidad sexual de los alumnos en la escuela.

El antropólogo nigeriano John Ogbu (1987, 1992) ha desarrollado una de las explicaciones más convincentes y más ampliamente reconocidas del nivel y del comportamiento escolar de las minorías étnicas. En primer lugar, Ogbu quiso entender por qué ciertos grupos minoritarios en la escuela tenían tasas de fracaso mucho más altas que otros. El modelo antropológico predominante en los años setenta y ochenta intentaba explicar las razones del fracaso escolar de las minorías por las diferencias” o “discontinuidades” culturales (estilos de discurso, valores, cognitivas, etc.) entre los alumnos minoritarios y los pertenecientes a una cultura de clase media. Estas diferencias, según se demostró, obstruían la comunicación efectiva y el aprendizaje, y producían resultados académicos negativos entre los alumnos de las minorías. Sin embargo, Ogbu se preguntaba por qué, si las diferencias culturales eran la principal causa del fracaso escolar de las minorías, las minorías recién llegadas tenían resultados apreciablemente mejores en la escuela. Es indudable que el alumno asiático que llega a Estados Unidos por primera vez se enfrenta a unas discontinuidades culturales más grandes y profundas entre su país natal y su entorno escolar que, por ejemplo, un niño afroamericano que habla inglés y cuya familia ha vivido en Estados Unidos desde varias generaciones.

A partir de ahí, Ogbu desarrolló una importante distinción entre minorías inmigrantes “voluntarias” y minorías “involuntarias” que se pueden asimilar a castas. Las minorías voluntarias, la mayoría de las cuales han inmigrado en los decenios recientes, han venido a Estados Unidos por voluntad propia, buscando oportunidades económicas o refugio político. Las minorías involuntarias (negros, habitantes nativos de Estados Unidos, y algunos mexicanos o portorriqueños) se incorporaron a la vida de Estados Unidos a través de la esclavitud o de la expansión colonial. Ogbu observa que la mayoría de los grupos minoritarios manifiestan diferencias culturales “primarias” importantes con la cultura de la escuela. Sin embargo, las minorías voluntarias no permiten que estas diferencias comprometan su éxito escolar. En su lugar, adoptan estrategias de “acomodación sin asimilación” (Gibson, 1988; ver Suárez-Orozco, 1989), haciendo suya la promesa de movilidad social de la escuela al tiempo que conservan su identidad cultural distintiva. Las minorías involuntarias, por su parte, transforman sus diferencias culturales primarias en antagonismos

“secundarios”. Debido a su larga historia de opresión y discriminación, las minorías involuntarias tienden a desconfiar de la escuela tradicional. Consideran la escuela como una institución que intenta despojarlos de una identidad cultural antigua, históricamente forjada en la resistencia. No sin razones, también saben que hay un límite máximo en el mercado laboral, y dudan que el éxito escolar individual potencie realmente su ascensión socioeconómica. Por lo tanto, los alumnos de las minorías involuntarias a menudo efectúan una especie de “inversión cultural” y desarrollan características culturales “secundarias” que preservan su dignidad y rechazan los principios de una integración lograda a través de la escuela.

El esquema conceptual de Ogbu se desarrolló inicialmente para explicar la variabilidad del éxito escolar de las minorías, pero también ha contribuido en gran medida a explicar los modelos de incumplimiento de las normas por los alumnos⁷. Dos estudios muy recientes sobre los alumnos minoritarios de instituto intentan modificar y ampliar la teoría de Ogbu y nos permiten comprender mejor las raíces del incumplimiento. Estos estudios también introducen la dimensión de la identidad sexual en la experiencia de los alumnos, demostrando cómo los chicos y las chicas del mismo grupo étnico responden diferentemente a las condiciones escolares.

Signithia Fordham (1996) dedicó varios años a estudiar a los alumnos y sus familias en un instituto de alumnos mayoritariamente negros de la capital, Washington D.C. Los principales métodos de estudio de Fordham incluían entrevistas intensivas y observación de 33 informantes clave distribuidos equitativamente entre alumnos con resultados mucho mejores o mucho peores de lo que la observación de sus logros en el pasado podría indicar. Lo que descubrió fue una ambivalencia generalizada en las reacciones de estos alumnos a la escuela, fruto de su lucha constante con los efectos negativos de la estigmatización racial. Esta ambivalencia asumía muchas formas, incluyendo el rechazo abierto a los objetivos de la escuela.

Fordham presenta pruebas sobrecogedoras de la resistencia que los alumnos deben oponer constantemente a la estigmatización racial dentro y fuera del colegio. Paradójicamente, esta resistencia adopta dos formas diferentes: conformismo con las normas escolares dominantes y solidaridad racial. Fordham entiende el conformismo escolar como un medio de rechazar la imagen social generalizada de los negros como fracasados y como seres no plenamente “humanos”. Al obtener buenos resultados en la escuela, los alumnos negros pueden impugnar los arquetipos raciales negativos y probarse a sí mismos ante la mirada estigmatizadora de la sociedad dominante (pág. 40). Pero también se resisten a la voluntad de la escuela de ignorar y borrar su identidad y su solidaridad racial. Encuentran afecto y apoyo en el sistema de “parentesco ficticio”, una forma de hermandad imaginaria para chicos y chicas que los afroamericanos han desarrollado históricamente para soportar la opresión. Los alumnos permanecen juntos y comparten lo que tienen, aunque la sociedad y la estructura escolar definen su “solidaridad o su colaboración como una trampa.” Como señala Fordham (pág. 93):

La renuencia que expresan la mayoría de los alumnos de Capital High a obedecer el modelo socialmente sancionado de competencia individual deja perplejos a los profesores y a otros

responsables de la escuela. En realidad, observan consternados cómo los nuevos alumnos de la escuela [...] se incorporan al *ethos* general que domina el modelo de organización de la población estudiantil.

Por temor a que sus compañeros piensen que “imitan a los blancos”, la mayoría de los alumnos renuncian al éxito académico individual o aprenden a disfrazar dicho éxito bromeando, haciendo deportes o ayudando a sus compañeros.

Los alumnos de Capital Hill tienen, pues, una posición fundamentalmente ambivalente con respecto a su propia escolarización. Puede que busquen el éxito académico, o “conformarse” con resistir a los arquetipos negativos, pero no quieren participar plenamente en el programa oficial. Los alumnos con notas por encima de la media suelen ser arrastrados hacia abajo. Compensan su éxito escolar portándose mal o refugiándose en el sistema de parentesco ficticio. Los que están por debajo de la media suelen evitar participar en el programa escolar de cualquier manera (muchos incluso se alejan del colegio porque los profesores no están dispuestos a entablar una verdadera discusión acerca de cómo les perjudica su origen racial.)

Fordham dedica dos capítulos separados a los alumnos varones y a las muchachas, y a sus respectivas formaciones en la infancia. Para ambos, chicos y chicas, los mensajes parentales se han manifestado a través de la ambivalencia. A los chicos negros se les suele decir que deben tener buenos resultados en la escuela para mostrar que son “hombres” a una sociedad racista, si bien al mismo tiempo el éxito escolar puede parecer castrador o traidor. A las chicas negras se les dice que pueden tener éxito como cualquier alumna blanca, que ellas no están sujetas al estigma racial, al mismo tiempo que les dicen que no “actúen como esas chicas blancas” (pág. 104). No es difícil ver que esta ambivalencia podría conducir a un incumplimiento y a una indisciplina generalizada de los alumnos. Si los alumnos no tienen un razonamiento estructural o contextual convincente para participar en las actividades académicas, tendrán tendencia a seguir su propio camino. Finalmente, Fordham quiere que veamos que los modelos de la conducta escolar de los alumnos estadounidenses no se deben una *falta* de motivación, interés o inteligencia, sino a un propósito deliberado de los alumnos de seguir su propio criterio de lo que es una acción motivada e inteligente (pág. 339).

En su estudio de cómo los alumnos de instituto “fabrican y moldean” sus identidades, Anne Locke Davidson (1996, pág. 3) reconoce que el trabajo de Ogbu ha contribuido a conceptualizar:

el papel que las circunstancias históricas y económicas más amplias desempeñan en la actividad cotidiana en las aulas. Sin embargo, llevado a un extremo, implica que los significados, conductas y percepciones relacionados con unos antecedentes específicos están relativamente definidos, y que ejercen una influencia permanente en el trabajo escolar de los alumnos hasta el fin de sus estudios. Plantearé la pregunta de otro modo considerando el papel de los procesos escolares y de las aulas en la creación, el cuestionamiento o la remodelación de los significados que los alumnos traen con ellos a la escuela.

En otras palabras, puede que los alumnos tengan una predisposición a resistir o a someterse, basándose en su estatuto minoritario o en sus percepciones de las oportunidades laborales, pero esta predisposición interactúa con varios factores complejos a nivel institucional para moldear la identidad y la conducta. Davidson se interesa especialmente por identificar las prácticas escolares que contribuyen a la “alienación” de los alumnos y a la formación de identidades refractarias.

Para ello, Davidson intenta mostrarnos la escuela a través de la mirada de los alumnos. El libro presenta el extenso relato de seis jóvenes de distintos orígenes, incluyendo las minorías voluntarias e involuntarias, que representan una amplia gama de logros escolares. Los casos de estos seis alumnos provienen de un total de 55 que participaron en un “estudio sobre los mundos escolares múltiples”, un amplio proyecto etnográfico de equipo realizado en cuatro institutos urbanos en California. Davidson y sus colegas siguieron las experiencias de estos alumnos dentro y fuera de la escuela y documentaron sus historias con largas entrevistas. El alcance y el marco temporal del proyecto permitieron a Davidson apreciar las luchas de los alumnos en la escuela y comprender las razones de la participación o la alienación escolares. Al comienzo del libro (págs. 35-49), Davidson introduce los factores que, según ella, contribuyen más a la alienación de los alumnos, es decir, al incumplimiento de las normas. En primer lugar, la práctica de *grupos por niveles de resultados*, que separa grupos de alumnos y los define como “académica o socialmente diferentes”, contribuye al aislamiento social de algunos alumnos. En segundo lugar, los “*actos de habla significativos*” de los profesores, incluyendo las expectativas negativas, el tratamiento diferenciado y las proscripción de los comportamientos o símbolos que establecen la identidad de grupo pueden provocar una reacción negativa por parte de los alumnos. En tercer lugar, algunas escuelas están dominadas por *relaciones y prácticas burocratizadas*, donde el culto de las divisiones y posiciones jerárquicas entre alumnos y profesores, y el mantenimiento de una distancia comunicativa que reduce al silencio, pueden provocar el incumplimiento de los alumnos. Finalmente, los profesores pueden no transmitir o hacer inaccesibles ciertos conocimientos esenciales para el éxito académico. De esta manera, las escuelas a menudo construyen trágicamente y sin saberlo *barreras a la información valiosa*. Es evidente que estas prácticas no proporcionan un razonamiento contextual convincente para que los alumnos tengan un buen rendimiento escolar. Davidson dice que estas prácticas escolares son “particularmente relevantes para la construcción de las identidades” (pág. 214) y no es difícil entender por qué. Al presentar estudios de casos de alumnos de ambos sexos negros, blancos y latinoamericanos, Davidson demuestra cómo las experiencias de la etnicidad y el sexo de los alumnos influyen en su relación con las prácticas escolares. Por ejemplo, Carla Chávez, una alumna de origen mexicano situada en las clases superiores, tenía buen rendimiento escolar en parte para “demostrar la capacidad de los latinos” a quienes dudaban de ello. Sin embargo, Carla también permanece aislada e “invisible” en estas clases, porque el colegio transmite el mensaje de que los logros y las becas superiores son un privilegio de los no latinos (pág. 105).

Al enmarcar la relación entre identidad del alumno y éxito escolar en térmi-

nos de compromiso, Davidson nos permite evaluar las complejas relaciones existentes entre alumnos y escuelas. Para las minorías involuntarias, que ya llegan a la escuela con una predisposición al aislamiento (en ausencia de un “razonamiento estructural”) las prácticas escolares definidas más arriba son especialmente perjudiciales. Es probable que conduzcan a un aislamiento más completo y a asumir formas de incumplimiento progresivamente volátiles. Como señala Davidson, las prácticas escolares “generan manifestaciones de oposición, incluyendo un menor esfuerzo intelectual, gamberrismo y expresiones verbales y físicas de cólera y frustración” (pág. 34).

Finalmente, quisiera resumir un reciente estudio que impugna implícitamente algunos de los trabajos que he reseñado aquí. Junto a algunos estudiantes licenciados, John Devine dedicó varios años a observar y a hacer un seguimiento de alumnos en algunos de los institutos más conflictivos y étnicamente diversos de la ciudad de Nueva York. En su libro sobre la “cultura de la violencia” en estas escuelas, Devine (1996) sugiere que gran parte de la violencia e indisciplina que se produce en esas escuelas colegios se origina, de hecho, fuera de ellas. La subjetividad de los alumnos se elabora en gran parte en una “cultura de la calle” cada vez más poderosa y violenta, y luego se manifiesta en la escuela. Sin embargo, Devine también sostiene que los colegios son responsables del empeoramiento de la conducta estudiantil. En toda Nueva York y en los distritos escolares que sufren el mismo tipo de problemas, las autoridades han instalado detectores electrónicos de metales y han contratado a guardias de seguridad para disminuir la violencia estudiantil. Simultáneamente, los profesores han renunciado a su papel de responsables de la disciplina y a enseñar la moral. Ahora sólo enseñan a las mentes de los alumnos, relegan las cuestiones corporales y afectivas a los locales anexos al aula, donde los guardias ejercen su control. Devine cita numerosos casos en los que los profesores han llamado a los agentes de seguridad para expulsar a un alumno del aula por una infracción de conducta relativamente leve. Según Devine, la “escalada tecnológica” de las cámaras y servicios de seguridad “no hace sino agravar la marginalización, el malestar y la violencia” (pág. 132), provocando una mayor alienación de los alumnos. De hecho, la violencia legítima se ha institucionalizado. Se echa en falta una “interacción humanista con el alumno” (pág. 131) que podría restablecer la posición y la credibilidad moral de los profesores. De hecho, a falta de sanciones severas por parte de los profesores, la cultura violenta de la calle ha proliferado e incluso ha “americanizado” a los inmigrantes recientes, que también empiezan a perder el respeto por los mayores y a volverse conflictivos en la escuela.

La explicación de Devine se basa en una comprensión de la subjetividad de los alumnos como un fenómeno complejo, contextual y “descentrado”. La cultura de la calle, aunque poderosa, no es lo único que moldea la subjetividad del alumno, que puede ser “en parte un chico sensible, en parte un gamberro de la calle, y en parte un alumno esforzado. Los estudiantes pasan de uno de estos personajes a otro.” (pág. 139). La escuela se ha convertido también en una institución fragmentada. En lugar de fomentar la construcción de identidades positivas a favor del colegio, los profesores se desentienden del todo del compromiso con la identidad. Esto dificulta

más la labor de los profesores para enseñar a los alumnos sensibles o estimular a los voluntariosos, y los alumnos endurecen la parte de su identidad hostil a los profesores y a las estructuras de la autoridad escolar. De esta manera, los profesores pierden una oportunidad crear un entorno que mitigue los efectos de la cultura de la calle y que introduzca en la escena elementos positivos de subjetividad de los alumnos. No ofrecen ningún modelo para resolver de manera no violenta los conflictos y, por lo tanto, perpetúan sin saberlo un ciclo de violencia deshumanizador.

Conclusiones

Los recientes estudios etnográficos de las escuelas secundarias en Estados Unidos han analizado el desarrollo de las conductas en diversos contextos. Gran parte de estos trabajos intentan entender cómo surge el fenómeno del incumplimiento de las normas entre los alumnos en relación dialéctica con las estructuras organizativas y discursos escolares. Mientras que el punto de vista dominante sitúa las causas de la “mala conducta” de los alumnos fuera de la institución escolar (malas condiciones familiares, problemas psicológicos anteriores, influencia negativa de los medios de comunicación y de los compañeros, etc.), los estudios etnográficos tienden a arrojar una luz diferente sobre el tema. En estos estudios, una conducta considerada por los profesores y administradores como indisciplina o violencia “irracional” puede, de hecho, ser una respuesta “racional” del alumno a una diversidad de condiciones escolares: la presentación reificada del conocimiento que hacen los profesores (Everhart), una jerarquía competitiva y corporativa (Eckert), la estigmatización racial y el individualismo (Fordham), grupos de nivel, comentarios discriminatorios, distancia comunicativa (Davidson,) y una disciplina escolar “violenta” (Devine). Esas características de la organización y del discurso escolar pueden engendrar en los alumnos formas de mala conducta y violencia. Las experiencias de los alumnos en familia y en comunidad, incluyendo las que están estructuradas por la clase social, la etnicidad y el sexo, les proporcionan diversos tipos de razonamientos estructurales y, como resultado, diferentes predisposiciones para cumplir con las normas de los docentes en el aula. Si la escuela no puede proporcionar razonamientos contextuales apropiados, y en su lugar refuerza el cinismo o la discordia de los alumnos, el incumplimiento de las normas puede volverse endémico.

El problema del incumplimiento de los alumnos en las escuelas secundarias es complejo y tiene múltiples facetas. No cabe duda de que los problemas de la sociedad moderna (pobreza, violencia, drogas, estallido de la familia y de los valores de respeto mutuo) contribuyen al problema. La escuela se enfrenta a una carga cada vez más conflictiva de problemas sociales y psicológicos, y no tengo la intención de insinuar que las prácticas escolares son totalmente responsables del incumplimiento de los alumnos. Más bien, he intentado demostrar que ciertos aspectos de la práctica escolar pueden generar o provocar el incumplimiento de las normas. También he intentado mostrar las razones del punto de vista del alumno y demostrar cómo el incumplimiento tiene perfecto sentido en ciertas circunstancias. Finalmente, como sostiene el antropólogo Frederick Erickson (1987, págs. 343-345), la escuela debe

establecer una “legitimidad institucional” con sus alumnos creando condiciones de confianza. Sin esta legitimidad, los alumnos pierden el tiempo o abandonan. Como dice Erickson, “aprender lo que se enseña deliberadamente puede ser considerado una forma de conformismo político. No aprenderlo puede significar una forma de resistencia política.” Cuando los alumnos no aprenden la lección, ya están violando algunas normas de conducta escolar, y pueden ser proclives a violar otras. Un enfoque verdaderamente comprensivo y reflexivo del comportamiento de los alumnos en las escuelas secundarias tiene que tomar en cuenta esta dimensión de la vida escolar.

Agradecimiento

Quisiera agradecer a Debra Unger, Martha McCarthy, Barry Bull y William Foster sus valiosos comentarios sobre una versión anterior de este artículo. También agradezco a la National Academy of Education y a la Spencer Foundation la beca de investigación que hizo posible este trabajo.

Notas

1. Ver los argumentos de Bakan (1976), James y Prout (1990) y Lesko (1996).
2. En el sistema de Estados Unidos, la enseñanza secundaria incluye las *junior high schools*, que abarcan los dos o tres primeros años de la educación postprimaria (12 a 14 años), y las *high schools*, que abarcan los tres últimos años de la escolarización obligatoria (14-18 años).
3. En el resto de este artículo, utilizaré fundamentalmente el término “incumplimiento”, en lugar de “mala conducta” o “resistencia”. Como he señalado, el término “mala conducta” lleva una carga ideológica considerable. Define la sanción negativa de un comportamiento fuera del espectro de la definición normativa de los adultos de la disciplina adecuada. El término “resistencia” tiene una historia algo diferente, pero igualmente conflictiva. En algunos estudios sobre la escolarización, se ha interpretado la mala conducta de los estudiantes como una forma de resistencia creativa a los efectos embrutecedores de las escuelas públicas modernas (Everhart, 1983; Willis, 1977). Ya en 1983, Henry Giroux habló de la confusión en torno a este término, argumentando a favor de un uso restringido a las conductas de oposición, con un potencial o intención política explícitamente progresista (ver también Kellner, 1995, págs. 37-39). Aun así, la confusión asociada con el término lo hace menos útil para mis objetivos. Con la palabra “incumplimiento” señalo simplemente comportamientos que no se ajustan a las expectativas y actividades estructuradas por las autoridades adultas en los colegios.
4. Encontramos un análisis similar en Stinchcombe (1964) en su estudio muy anterior de la “rebelión” en un instituto, donde la “alienación expresiva” de los alumnos estaba relacionada con rasgos polémicos de la interacción en la clase y una “escasa articulación entre la actividad presente y la condición futura” (pág. 174). Nótese la similitud con los razonamientos contextual y estructural de D’Amato.
5. El término *jock* forma parte de la jerga de Estados Unidos para definir un atleta, una persona que construye una identidad en torno a una participación regular y entusiasta en los acontecimientos deportivos. Como los centros escolares y la escuela suelen patro-

cinar dichos acontecimientos, en muchos colegios el término *jock* se puede aplicar a cualquier alumno que participe en actividades patrocinadas oficialmente por el colegio, como conjuntos musicales, consejos de alumnos, etc. Estos alumnos pertenecen a la corriente popular. El término *burnout* suele referirse a un alumno que fuma regularmente marihuana y/o cigarrillos y no manifiesta interés por la mayoría de las actividades oficiales del colegio. Eckert señala que estos dos términos, utilizados en el colegio que ella estudió, son tan sólo variantes locales de categorías simbólicas que encontramos en la mayoría de los institutos de Estados Unidos, y que pueden incluir términos como *sociés* (sociables), *greasers* (engominados), *hoods* (bandidos) y otros por el estilo, con los que se suele señalar la pertenencia a una clase social.

6. Los autores como Foley también abordan el papel de la escuela en la subordinación o emancipación de los grupos étnicos minoritarios, pero la pertenencia étnica se concibe como algo que está estrechamente vinculado a la posición de la clase social y es objeto de percepción de la misma.
7. Naturalmente, la teoría de Ogbu es mucho más compleja de lo que he esbozado aquí. Ver Levinson (1992) para una exposición y crítica más amplia.

Referencias

- Apple, M. 1993. *Official knowledge : democratic education in a conservative age* [Conocimiento oficial: democracia de la educación en una época conservadora]. Nueva York, Routledge.
- Bakan, D. 1976. Adolescence in America: from idea to social fact [Ser adolescente en América: de la idea al hecho social social]. En: Skolnick, A. (comp.), *Rethinking childhood*, Boston, Massachusetts, Little, Brown.
- Bennett, W. 1988. *Our children and our country* [Nuestros hijos y nuestro país]. Nueva York, Simon and Schuster.
- Beynon, J.; Atkinson, P. 1984. Pupils as data gatherers : mucking and sussing [Los alumnos en tanto que almacenadores de datos: sumergirse en el trabajo o quedarse en la superficie]. En: Delamont, S. (comp.), *Readings on interaction in the classroom*, págs. 255-272. Londres, Methuen.
- Cusick, P. 1973. *Inside high school: the student's world* [Dentro de la escuela secundaria: el universo estudiantil]. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- D'Amato, J. 1993. Resistance and compliance in minority classrooms [Resistencia y sumisión en las clases de las minorías]. En: Jacob, E.; Jordan, C. (comps.). *Minority education: anthropological perspectives*. Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Davidson, A. L. 1996. *Making and molding identity in schools: student narratives on race, gender, and academic engagement* [Construir y moldear la identidad en la escuela: el discurso de los alumnos sobre la raza, el sexo y el compromiso escolar]. Albany, Nueva York, State University of New York Press.
- Devine, J. 1996. *Maximum security: the culture of violence in inner-city schools* [Seguridad máxima: la cultura de la violencia en el medio escolar urbano]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Eckert, P. 1989. *Jocks and burnouts: social categories and identity in the high school* ["Jocks" y "burnouts": categorías sociales e identidad en la escuela secundaria]. Nueva York, Teachers College Press.

- Erickson, F. 1987. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement [Transformación y éxito escolar: las políticas y la cultura del logro educativo]. *Anthropology and education quarterly* (Arlington, Virginia), vol. 18, n° 4, págs. 335-356.
- Everhart, R. 1983. *Reading, writing, and resistance: adolescence and labor in a junior high school* [Lectura, escritura y resistencia: adolescencia y trabajo al principio de la escuela secundaria]. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Foley, D. 1990. *Learning capitalist culture: deep in the heart of Texas* [El aprendizaje de la cultura capitalista: en el fondo del corazón de Texas]. Filadelfia, Pennsylvania, University of Pennsylvania Press.
- Fordham, S. 1996. *Blacked out: dilemmas of race, identity, and success at Capital High* [Veto sobre las cuestiones delicadas de raza, identidad y éxito en Capital High]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Geertz, C. 1983. From the native point of view: on the nature of anthropological understanding [El punto de vista del nativo: acerca de la naturaleza de la comprensión antropológica]. En: Geertz, C. (comp.), *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*, págs. 55-70. Nueva York, Basic Books.
- Gibson, M. 1988. *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school* [Adaptación sin asimilación: inmigrantes sikhs en una escuela secundaria americana]. Ithaca, Nueva York, Cornell University Press.
- Giroux, H. 1983. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education [Las teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 53, págs. 257-293.
- Habermas, J. 1979. *Knowledge and human interests* [Conocimiento e intereses humanos]. Boston, Beacon.
- Hollingshead, A. B. 1949. *Elmtown's youth* [La juventud de Elmtown]. Nueva York, Wiley & Sons.
- James, A.; Prout, J., (comps.). 1990. *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* [Construir y reconstruir la infancia: cuestiones actuales del estudio sociológico de la infancia]. London, Falmer.
- Kellner, D. 1995. *Media culture* [Cultura de los media]. Londres, Routledge.
- Kozol, J. 1991. *Savage inequalities* [Desigualdades brutales]. Nueva York, Crown Books.
- Larkin, R. 1979. *Suburban youth in cultural crisis* [La crisis cultural de la juventud del extrarradio]. Nueva York, Oxford University Press.
- Lawton, M. 1993. 'Anywhere, at any time': violence in schools spreads past cities ["En cualquier sitio" y "en cualquier momento": la violencia escolar va más allá de las ciudades]. *Education week* (Washington, D.C.), 5 de mayo. (Reproducido en Internet: <http://www.edweek.org>).
- Lesko, N. 1996. Past, present, and future conceptions of adolescence [Concepciones pasadas, presentes y futuras de la adolescencia]. *Educational theory* (Champaign, Illinois), vol. 46, n° 4, págs. 453-472.
- Levinson, B. A. 1992. Ogbu's anthropology and the critical ethnography of education: a reciprocal interrogation [La antropología de Ogbu y la etnografía crítica de la educación]. *International journal of qualitative studies in education* (Basingstoke, Reino Unido), vol. 5, n° 3, págs. 205-225.
- . Holland, D. C. 1996. The cultural production of the educated person: an introduction [La producción cultural de la persona educada: introducción]. En: Levinson, B. A.;

- Foley, D. E.; Holland, D. C. (comps.), *The cultural production of the educated person : critical ethnographies of schooling and local practice*, págs. 1-54, Albany, Nueva York, State University of New York Press.
- Miller, L. 1994. Violence, discipline top public's school concern, poll finds [La violencia y la disciplina como preocupaciones principales de la escuela pública según los resultados de las encuestas]. *Education week* (Washington, D.C.), 7 de septiembre. (Reproducido en Internet: <http://www.edweek.org>).
- Ogbu, J. 1987. Variability in minority school performance : a problem in search of an explanation [La variabilidad de los resultados escolares de las minorías: un problema que espera una respuesta]. *Anthropology and education quarterly* (Arlington, Virginia), vol. 18, n° 4, págs. 312-334.
- . 1992. Understanding cultural diversity and learning [La comprensión de la diversidad cultural y el aprendizaje]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 21, n° 8, págs. 425-429.
- Page, R. N. 1991. *Lower track classrooms : a curricular and cultural perspective* [Les aulas en tanto que vías de pobres: perspectiva curricular y cultural]. Nueva York, Teachers College Press.
- . Valli, L. (comps.), 1990. *Curriculum differentiation : interpretive studies in U.S. secondary schools* [La diferenciación por el currículo: estudios de interpretación en las escuelas secundarias de los Estados Unidos de América]. Albany, State University of New York Press.
- Portner, J. 1994. School violence up over past 5 years, 82 % in survey say [82 % de los estudios afirman que la violencia a aumentado durante los últimos cinco años]. *Education week* (Washington, D.C.), 12 de enero. (Reproducido en Internet: <http://www.edweek.org>).
- Ralph, J. 1992. Identifying the problem of educationally disadvantaged students [La identificación del problema de los alumnos desaventajados en la educación]. En: Johnston, H. J.; Borman, K. M. (comps.), *Effective schooling for economically disadvantaged students*, págs. 3-30. Norwood, Nueva Jersey, Ablex.
- Stinchcombe, A. 1989. *Rebellion in a high school* [La rebelión en la escuela secundaria]. Chicago, Illinois, Quadrangle.
- Suárez-Orozco, P. 1989. *Central American refugees and U.S. high schools: psychosocial study of motivation and achievement* [Los refugiados de América Central y las escuelas secundarias americanas: estudio psicosocial de las motivaciones y de los resultados]. Stanford, Stanford University Press.
- Wexler, P. 1992. *Becoming somebody: towards a social psychology of school* [Llegar a ser alguien: hacia una psicología social de la escuela]. Londres, Falmer.
- Willis, P. 1977. *Learning to labor: how working class kids get working class jobs* [El aprendizaje laboral: de qué manera los niños de las clases trabajadoras obtienen los empleos de las clases trabajadoras]. Nueva York, Columbia University Press.
- Woods, P. 1990. *The happiest days? How pupils cope with school* [¿Los años más felices? De qué manera se enfrentan a la escuela los alumnos?]. London, Falmer.

TENDENCIAS/CASOS

MODALIDADES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS AFRICANAS

Pai Obanya

Este trabajo intenta presentar una visión del concepto de reforma educativa. En vez de catalogar los esfuerzos de los países africanos en pro de las reformas educativas desde los años 1960, presentaré un panorama amplio y general de los enfoques principales adoptados en la materia. El trabajo evalúa también los logros y los fracasos de tales reformas. Dado que toda reforma educativa debería ser un proceso continuo (y puesto que aún existe una gran necesidad de nuevas y mejores reformas en la educación africana) concluiré con varias sugerencias sobre los caminos a seguir.

El concepto de reforma educativa

La reforma educativa ha estado siempre relacionada con un nuevo planteamiento del papel de la educación en la construcción de una nación. A menudo, esto incluye un nuevo planteamiento de los objetivos nacionales (basados en la historia de dicha nación y en las principales tendencias actuales y futuras que afectan a su sociedad).

Del nuevo planteamiento de las bases fundamentales de una nación (consideraciones políticas, sociales y económicas) deberían surgir las cuestiones principales referidas al papel y al lugar de la educación en una determinada sociedad. Con cierta frecuencia, esto conduce a que una nación busque respuestas apropiadas a un conjunto de problemas estrechamente relacionados. Tales preguntas se plantean a dife-

Versión original: inglés

Pai Obanya (Nigeria)

Doctor en educación. Fue profesor de educación en la Universidad de Ibadán. Director del Instituto de Educación de esa universidad de 1980 a 1983. Decano fundador de la Facultad de Educación, Universidad Estatal de Lagos (Nigeria) de 1984 a 1985. Coordinador de programas para la Confederación Mundial de Organizaciones de la Profesión Docente. Actual Director de la Oficina Regional de UNESCO para la Educación en África, Dakar, Senegal. Ha sido Secretario Ejecutivo de la Organización Africana del Currículo. Autor de numerosas obras sobre el desarrollo curricular y el perfeccionamiento de los docentes.

rentes niveles de decisión y se les da una respuesta, con grados crecientes de especificidad y detalle, según se pasa de cuestiones de política general a cuestiones prácticas referidas a su aplicación para alcanzar los resultados esperados.

Así, en un orden creciente de especificidad y detalle, toda reforma educativa debería buscar respuestas en las siguientes áreas:

- en el nivel de política ideológica: “¿qué tipo de sociedad nueva se busca?”, y “¿cuáles son los componentes necesarios de tal sociedad?”;
- en el nivel de la política educativa general: “¿qué forma(s) específica(s) de educación será(n) necesarias para servir a las necesidades precisas de desarrollo para la nueva sociedad que se busca?”;
- en los niveles de política de planeamiento y ejecución: “¿cuáles son los recursos (financieros, de infraestructura, físicos, humanos, de currículo, materiales, etc.) necesarios que deberían tenerse en cuenta para asegurar las reformas proyectadas?”;
- en el nivel operativo cotidiano: “¿qué acciones o procesos educativos específicos (por ejemplo, funciones de dirección y supervisión de la escuela, métodos de enseñanza-aprendizaje y otras cuestiones organizativas), deberían promoverse de manera activa y sistemática para alcanzar las metas de la reforma educativa de manera segura?”; y
- en el nivel de la evaluación periódica: “¿hasta qué punto los recursos y los procesos ayudan a conseguir los resultados buscados?”

En otras palabras, toda reforma educativa genuina está casi siempre vinculada con reformas en la orientación política, económica y sociológica de una sociedad más amplia. Tales reformas pueden ser totales, casi totales o parciales. Pueden variar desde ser totalmente radicales (o revolucionarias) hasta serlo sólo parcialmente, o bien ser no revolucionarias o apenas evolutivas.

Las experiencias de las reformas educativas de África parecen responder claramente a estas tipologías, tal como veremos en el siguiente análisis.

Enfoques principales de la reforma educativa en África

Las reformas educativas africanas permiten identificar de manera general los siguientes modelos: enfoques revolucionarios radicales, revolucionarios realistas, enfoques *ad hoc*, y enfoques evolutivos.

ENFOQUES REVOLUCIONARIOS RADICALES

En los primeros años de su independencia, ciertos países africanos optaron por la denominada vía socialista hacia el desarrollo. Los casos más destacados fueron los de Tanzania, Benin, Guinea, Congo y Etiopía. Los intentos que realizaron para romper totalmente con el pasado aparecen claramente en los nuevos nombres adoptados por esos países, tales como “República Revolucionaria Popular” (Guinea y Etiopía), o “República Popular” (Congo y Benin).

En esta misma categoría pueden incluirse los movimientos revolucionarios independentistas de Cabo Verde, Guinea Bissau, Angola y Mozambique. Todos buscaban una ruptura total con el pasado a través de la instauración de repúblicas populares.

El intento de promover ideales revolucionarios radicales en todos los aspectos de la vida nacional (y de romper totalmente con el pasado colonial) se reflejaba, por ejemplo, en las nuevas políticas y prácticas educativas de esos países.

El caso de Tanzania es bien conocido por haber sido el primer país africano que elaboró una política nacional educativa bien articulada, con la publicación de su *Educación para la autodeterminación* (1967). Este documento marcó un hito en diferentes aspectos. En primer lugar, estaba estrechamente vinculado con la construcción de la nueva nación. Segundo, el proceso de su elaboración requirió consultas intensivas con diferentes sectores interesados. Tercero, el documento conducía a reformas radicales del currículo, incluyendo el desarrollo y uso del kiswahili en la educación básica, una vinculación más estrecha entre educación y producción, y un mayor hincapié en los currículos que favorecen la evaluación. Cuarto, se realizaron ingentes esfuerzos para crear una sociedad capacitada para aprender, mediante una gran campaña de alfabetización y educación de adultos. Quinto, el enfoque de Tanzania de llevar a cabo consultas a nivel nacional dirigidas a la elaboración de un documento sobre políticas educativas se extendió a otros países africanos.

Benin, Guinea, Etiopía y el Congo (Brazzaville) emprendieron, en muchos aspectos, reformas similares a las de Tanzania. Incluían, entre otras, el desarrollo de lenguas nativas como vehículo para la educación básica (Guinea y Etiopía), la integración del trabajo productivo en el currículo escolar y la transformación de las escuelas en unidades productivas (Benin y Congo), la creación de currículos más diversificados y mejor orientados profesionalmente (Congo), una promoción notable de la alfabetización y la educación de adultos (Etiopía), una participación más estrecha de las comunidades locales en el desarrollo educativo (en todos los países), y la promoción de la educación cívico/política (en todos los países).

Los movimientos políticos preindependentistas en Guinea-Bissau, Cabo Verde, Angola y Mozambique propugnaban de manera radical la construcción de sociedades autodeterminadas una vez alcanzada la independencia. Para preparar tales sociedades se establecieron “escuelas populares”, denominadas “áreas conquistadas”. Esto significaba forjar una relación muy estrecha entre la escuela y su comunidad inmediata por medio de la participación comunitaria en la gestión escolar y del suministro de equipamiento, así como a través de la educación en lenguas nativas. La enseñanza de los “ideales revolucionarios” en todo el proceso educativo y las actividades concertadas para promover la educación de niñas y mujeres constituyeron algunos de los intentos preparatorios de la ciudadanía para las repúblicas socialistas que siguieron a la independencia.

ENFOQUES REVOLUCIONARIOS REALISTAS

La gran mayoría de países africanos ha intentado aplicar este enfoque en sus reformas educativas. Esta modalidad significó moderar el entusiasmo revolucionario para

romper con el pasado y generar progresivamente sistemas educativos nacionales genuinos, con la necesidad de ser cautos demostrando un mayor conocimiento de las realidades y limitaciones de sus sociedades.

En todos esos casos, se llevaron a cabo diversas formas de consultas a nivel nacional (por ejemplo en Nigeria en 1969 o en Zambia a principios de los años setenta) o bien se desarrollaron análisis de necesidades de algún tipo (por ejemplo, en Botswana a mediados de los años setenta) que condujeron a la publicación de políticas nacionales educativas. Tales documentos comenzaban generalmente con un análisis del “sistema de educación colonial heredado” en el que se ponían de relieve sus aspectos inadecuados. Éstos eran, principalmente, su escasa pertinencia con respecto a las necesidades de las nuevas naciones que en proceso de construcción, así como el acceso limitado a la educación y la falta de equidad. Las reformas que se propusieron estaban basadas en nuevas filosofías educativas nacionales y en nuevos currículos, incluyendo también algunas especificaciones con respecto a la formación de maestros, al financiamiento y la gestión educativa, y a la educación no formal.

En algunos de esos países (Kenya, Nigeria, Ghana, Sierra Leona y Gambia) las reformas también incluyeron la “reestructuración” del sistema educativo: por ejemplo, estructuras de 8-4-4 años en Kenya, o de 6-3-3-4 años en los países de habla inglesa de África occidental. Los objetivos consistían en definir la duración de la educación básica formal (ocho años en Kenya, 6 + 3 años en los países de lengua inglesa de África occidental) y diversificar los currículos en los niveles inferior y superior de las escuelas secundarias para adaptarse a las necesidades de los no intelectuales.

Cuando Zimbabwe alcanzó su independencia en 1980, el enfoque revolucionario realista parecía estar instaurado. Así, en los años que siguieron a la independencia, el país progresó mejorando el acceso a la educación en todos los niveles de manera significativa; introduciendo diferentes modalidades de educación no formal; desarrollando gradualmente enfoques innovadores para la educación en ciencias (ZIM-SCI); e impartiendo formación a una gran cantidad de docentes a un costo relativamente razonable (ZIM-TEC).

Sin embargo, Zimbabwe no pudo romper totalmente con el pasado. En realidad, seguía manteniendo diversos esquemas tradicionales tales como, por ejemplo, los diplomas de Cambridge a nivel *junior* y *senior* y la supervivencia de instituciones educativas privadas.

Este tipo de enfoque revolucionario realista orientó también las reformas educativas en Namibia desde su independencia en 1990. Antes de la independencia, la Organización Popular de África del Sudoeste (SWAPO) había desarrollado una filosofía educativa coherente para la nueva Namibia. Cuando ese partido llegó al poder, tuvo que reformar la educación radicalmente con el propósito de: eliminar el *apartheid* educativo mediante la creación de una única autoridad de educación nacional; desarrollar un programa adecuado para reorientar y recalificar a los docentes; crear estructuras adecuadas para elaborar un currículo nacional; incorporar las lenguas autóctonas en la educación; desarrollar una estrategia integrada y nacional para la

educación básica (por ejemplo, articulando modalidades formales y no formales para la promoción de la educación básica); y mejorar el acceso a todos los niveles y formas de educación.

Para concretar todo estos planes, Namibia adoptó la estrategia de “apresurarse lentamente”. Cada aspecto específico de la reforma educativa fue sometido a un estudio y análisis sistemáticos y cada decisión fue tomada tras haber analizado toda una gama de opciones.

Sobre todo, Namibia estuvo en condiciones de capitalizar las experiencias de reformas educativas realizadas previamente en África. Para sus programas de reforma educativa, además, el país también se benefició de un notable apoyo internacional y de ayudas técnicas y financieras considerables.

ENFOQUES *AD HOC*

Este tipo de reforma educativa trata de abordar un solo tema cada vez, sin una vinculación orgánica con otros problemas relacionados y, frecuentemente, sin involucrar en el proceso de reforma a todos los sectores sociales interesados.

Un excelente ejemplo de enfoque *ad hoc* es aquel en que las nuevas políticas educativas se anuncian a la población y se adoptan sin llevar a cabo análisis, consultas o estudios adecuados. Nigeria, por ejemplo, en 1973 cambió el periodo escolar de enero-diciembre a setiembre-junio, retornó rápidamente al sistema anterior en 1983, y volvió nuevamente a cambiar retomando la “innovación” de 1973 en 1985.

Otro buen ejemplo es el de las matemáticas “modernas”, que se pusieron de moda en África en los años sesenta y setenta. En África occidental y oriental se iniciaron programas de matemáticas de carácter subregional. En diversos lugares proliferaron los talleres de trabajo y se produjo una cantidad ingente de nuevos materiales, hasta que varios matemáticos y algunos padres comenzaron a preguntarse qué había de moderno en esas matemáticas. La “gran controversia sobre las matemáticas” que se desencadenó en los años ochenta tuvo como consecuencia que muchos países abandonaran a mitad de camino este tipo de reforma.

La reestructuración de los sistemas educativos ya discutidos (por ejemplo, en Kenya, y en los países de lengua inglesa de África occidental) también dio origen a controversias nacionales. En Kenya, Nigeria, Ghana, Sierra Leona y Gambia, la gente todavía se pregunta qué significan 6-3-3-4 y 8-4-4. Esto ocurre porque se había dado preeminencia a la estructura a costa de la diversificación de los currículos y de las mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tenían asignadas las nuevas estructuras. Más aún, la sociedad africana todavía tiene grandes dificultades para comprender qué es lo que se está reformando exactamente.

El uso de lenguas nacionales (vernáculos) en la educación ha sido catalogado frecuentemente dentro de las reformas *ad hoc*. Cuando comenzó en África el auge de las reformas educativas en los años sesenta, se argumentaba que el uso de lenguas africanas en la educación ayudaría a desarrollar aún más dichas lenguas (gracias a una mayor adaptación a las necesidades de un mundo cada vez más depen-

diente de la ciencia y tecnología). En un buen número de casos (por ejemplo, Senegal) las lenguas nacionales se mantuvieron como asignatura, pero no como un medio de instrucción. Más aún, en los medios oficiales, tales lenguas son raramente usadas. Esta situación ha llevado a que los africanos se pregunten acerca de la utilidad de usar lenguas vernáculas en la educación.

Las reformas de tipo *ad hoc* también han sido influenciadas por la cultura de proyectos piloto. Cuatro ejemplos de los años setenta – los años dorados de la reforma africana – ilustran bien esta cuestión. El proyecto de televisión educativa que floreció en la Côte d'Ivoire en los años setenta y ochenta fue presentado como un hecho que podría revolucionar totalmente la enseñanza y el aprendizaje en África. Los proyectos de Bunumbu (Sierra Leona), Namutamba (Uganda), e IPAR (Camerún), desarrollados en ese mismo periodo, también fueron vistos como modelos para la adaptación de la educación al medio rural y para la formación de docentes polivalentes, que de esa manera serían agentes de cambio. En todos esos proyectos apenas se tuvieron en cuenta las expectativas de la gente en cuanto a sistemas educativos, a la infraestructura técnica disponible y a la situación de extrema pobreza de las áreas rurales africanas.

ENFOQUES EVOLUTIVOS

Éstos corresponden a las reformas educativas que, al mismo tiempo que reconocen la inadecuación del “sistema educativo colonial heredado”, no emprenden los cambios de manera radical y sistemática. Se limitan a permitir que las reformas sigan en cierto modo su curso natural.

Las reformas emprendidas en los sistemas de educación superior de muchos países africanos de lengua francesa sirven de ejemplo. En 1968, por ejemplo, las universidades francesas fueron sacudidas por serias revueltas estudiantiles. Estos hechos originaron, a su vez, cambios en la educación superior que entrañaron la modificación de la estructura de los cursos universitarios y también de algunos de sus requisitos. Tales modificaciones fueron inmediatamente adoptadas en los países africanos, con pocas o ninguna modificación.

En segundo lugar, desde principios de los años ochenta, bajo el nombre de “reformas”, se introdujeron en África programas de perfeccionamiento del currículo (especialmente en cuestiones de población y del medio ambiente). La urgencia con que se introdujeron tales reformas surgió en la comunidad internacional, en su esfuerzo por que esas preocupaciones de carácter mundial fueran tenidas en cuenta por todos los países. En África se vienen desarrollando algunas actividades intensivas en esta materia. No obstante, el impacto a nivel escolar (y en el resultado de la formación docente) no es todavía evidente. Esto se debe principalmente a que se había permitido que el decantamiento de tales ideas nuevas prosiguiera su curso natural.

En tercer lugar, el hábito de esperar que la “antigua metrópolis” dicte las reformas educativas todavía tiene fuertes adherentes en África. Así, la reforma del bachillerato en Francia (en la que se reemplazó el primer y segundo bachillerato por uno

solo) condujo a reformas similares en el continente africano. Esta misma modalidad se ha puesto en práctica para la revisión de los contenidos de asignaturas específicas del currículo, la mayoría de los cuales se aplicaron en la región siguiendo la iniciativa francesa.

Percepción del impacto de los esfuerzos de reformas educativas en África

Las distintas realidades sugieren que la tipología presentada más arriba es, como mucho, una cuestión de conveniencia formal. En la práctica, mientras aquellos países que se habían orientado hacia el socialismo intentaban ser totalmente revolucionarios, la mayoría de los países de la región han mostrado diversas combinaciones de todos los demás enfoques para sus reformas educativas. Hoy en día, todos ellos coexisten, y todavía se siguen formulando preguntas acerca de los aspectos relevantes de la educación africana.

Aunque el impacto de los esfuerzos de las reformas ha sido bastante dispar, a continuación se presentan los logros principales.

El cuestionamiento permanente sobre la relevancia de la educación en África ha conducido a que aún hoy se siga debatiendo acerca de la necesidad de que la educación responda a las necesidades de la sociedad. Esto constituye un signo saludable (y una consecuencia esperable de los debates suscitados por los formadores de opinión postindependentistas), ya que parece haberse creado en África una “sociedad cuestionadora”, especialmente en asuntos relativos al desarrollo de la educación.

Los países africanos se han habituado a organizar diferentes formas de consultas en educación. Los llamados “Estados generales de la educación” en los países de lengua francesa, por ejemplo, han formado parte de los procesos de democratización existentes. En consecuencia, casi cada país africano dispone en la actualidad de una política educativa nacional.

Las lenguas vernáculas se han beneficiado de los esfuerzos en pro de las reformas educativas de los últimos treinta años. El alcance de su uso en educación varía desde constituir los únicos instrumentos de alfabetización a ser enseñadas simplemente como asignaturas, o hasta su uso integral como medio de enseñanza en educación básica.

La voluntad política, la aceptación social, el suministro de apoyo pedagógico adecuado y el nivel de complejidad sociolingüística, han determinado a menudo la magnitud con que cada país ha sido capaz de promover el uso de sus lenguas nacionales en educación.

El planeamiento y la administración de la educación (como elementos esenciales de una planificación nacional general) ya se han institucionalizado en los países africanos. La magnitud de su integración varía de un país a otro, pero existe una sensibilización generalizada de que ambos deben desarrollarse de manera conjunta.

El desarrollo de currículos nacionales y de materiales de enseñanza-aprendizaje está también institucionalizado en muchos países. Existe una cantidad consi-

derable de expertos nacionales en este campo, aunque los resultados alcanzados en cada país para adaptar los currículos a las culturas locales son variables.

También se ha progresado considerablemente en el enriquecimiento de diversas áreas curriculares. En los países de lengua inglesa se han arraigado experiencias educativas integradas (a través de las disciplinas más integradoras, tales como los estudios sociales, ciencias, etc.). En la mayoría de los países se ha promovido el tratamiento de temas prácticos, aunque el avance de cada país en tal sentido ha estado limitado por diversos factores sociales y económicos.

En toda África se han acrecentado las oportunidades ofrecidas en el área de la educación superior. No obstante, las cuestiones relativas a la misión de la educación superior siguen siendo todavía tema de debate.

A lo largo y a lo ancho de África una mayor proporción de educandos ha accedido a la escolarización, y se han llevado a cabo esfuerzos considerables para promover la alfabetización y la educación no formal. Todavía quedan, sin embargo, varias preguntas sin responder y desde los años ochenta se viene observando (tanto en términos cuantitativos como cualitativos) una desaceleración de ese progreso.

Los casos reseñados permiten destacar un hecho importante: se ha conseguido bastante, pero aún falta mucho por hacer. En efecto, las cuestiones relativas a la reforma educativa más urgentes todavía no han sido abordadas. La razón de este estado de cosas se encuentra en las crisis políticas, económicas y sociales que se han sucedido en África desde los años ochenta.

En los países que se inclinaron por el socialismo, la meta del desarrollo progresivo de unos sistemas nacionales de educación genuinos no ha podido alcanzarse. Esos países no han tenido la suficiente capacidad económica como para poder impulsar las reformas. Además, el adoctrinamiento ideológico y el culto a los héroes, aspectos promovidos a través de las instituciones educativas y los medios masivos de comunicación, no fueron bien acogidos por la población. La resistencia al carácter autoritario de los regímenes fue pasiva, pero estaba profundamente arraigada. Más aún, los ideólogos no lograron movilizar a la población porque sus ideas revolucionarias no conducían a ningún mejoramiento notable del bienestar general. El resultado fue una dramática marcha atrás (como ocurrió en Guinea después del régimen de Sekou Touré) tan pronto como los líderes poderosos quedaron fuera de juego.

Desde mediados de los años setenta, los países de lengua portuguesa (en particular Angola y Mozambique) se transformaron en escenarios africanos de una versión caliente de la Guerra Fría. En esta misma situación se encontraban también Etiopía y Somalia. Estos países no podían permitirse el lujo de ensayar las ideas educativas que formaban parte del pensamiento político revolucionario general.

La prevalencia de regímenes unipartidarios también explica, al menos en parte, la ausencia de un “drenaje” de las ideas de las reformas educativas hacia la población. Los que se oponían a las ideas debían guardar silencio, mientras que los que estaban a favor las exhibían como verdaderos logros. En realidad, tal “drenaje” era en sí mismo el modelo vigente para ejecutar las reformas en los demás países. Esto significa que la participación popular era raramente alentada y explica en parte la brecha enorme que existía entre las ideas reformistas y su puesta en práctica.

En un buen número de casos las reformas no tuvieron el suficiente alcance, dado que el enfoque *ad hoc* era el que predominaba. Este hecho fue la causa de que algunas reformas en realidad creaban más problemas que ayudas para aquellos a quienes tenían que servir. La falta de estadísticas educativas fiables, por ejemplo, instauró la costumbre de planificar sin contar con datos. A su vez, esto afectó todos los intentos de mejorar el acceso a la educación, dado que los recursos necesarios para dar ese salto hacia adelante habían sido frecuentemente subestimados.

La falta de capacidad de gestión general de las reformas educativas constituyó también una cuestión importante en muchos países africanos. Aunque tanto directores como planificadores de los currículos, formadores de docentes, inspectores y maestros habían sido formados en número suficiente, no siempre se les brindó la oportunidad de desarrollarse por sí mismos mediante la formación en el servicio. Muchos fueron asignados a funciones inapropiadas (debido a los constantes cambios en el gobierno y en sus políticas) y otros dejaron el sector educativo en busca de nuevos horizontes.

En casi todas partes ha habido temor a lo desconocido. Los resultados de los numerosos experimentos educativos de los años iniciales de la independencia (adaptación de la educación al medio rural, formación profesional, docentes polivalentes, uso de lenguas africanas, cambios en las modalidades de evaluación, etc.) no resultaron convincentes. La evidencia de que la situación favorecía a los herederos del sistema educativo colonial era patente en el modo de vida de que disfrutaban los líderes del periodo posterior a la independencia. Conseguir que el pueblo aceptara que el sistema era inapropiado para sus futuras necesidades resultaba, por lo tanto, difícil.

Las condiciones de trabajo y el estatuto de los docentes (que habían sido relativamente elevados en el África colonial) empeoraron de manera progresiva a medida que otras profesiones no industriales florecían tras la independencia. Las instituciones dedicadas a la formación de docentes dejaron de atraer a africanos brillantes y motivados. Estos factores tuvieron efectos perniciosos para la realización de las reformas. La participación de los docentes en consultas vinculadas con la reforma eran mínimas, mientras que la creatividad y la aceptación total de los docentes necesarias para instaurar las reformas prácticamente no existían.

La inestabilidad política (que ha sido una cuestión importante en un gran número de Estados africanos) condujo a cambios frecuentes en las políticas, incluso en las relativas a las reformas educativas. La permanente renovación de los tecnócratas que acompañaron a los también frecuentes cambios de los actores políticos resultaron, a su vez, una pérdida de la memoria institucional y provocaron una discontinuidad de las acciones vinculadas con las reformas educativas.

Más aún, las dificultades económicas que han asolado al continente desde los años ochenta ciertamente no ayudaron a las reformas educativas. Los cambios profundos han tenido, en realidad, serias implicaciones financieras y han impedido la reforma educativa africana en una era de fuerte escasez de fondos para la educación.

Finalmente, la actitud de la elite africana tampoco ha sido una ayuda para la

causa de la reforma educativa. Esta clase social ha sido la que ha denunciado el sistema colonial heredado de la manera más enérgica. Es la clase que preconiza la profesionalización de los currículos, la promoción de la educación en lenguas nacionales y otras ideas aparentemente revolucionarias. Al mismo tiempo, este grupo social envía a sus hijos a escuelas (paralelas) privadas donde el inglés, el francés o el portugués son los idiomas utilizados en la clase y en las cuales el currículo "clásico" o "académico" aún está de moda. En los países donde coexisten bachilleratos con programas en francés o en idioma nacional, la elite opta por el primero, dado que es más probable que aquél garantice el acceso a una "educación internacional" – frecuentemente fuera de África.

Conclusiones: ¿qué camino seguir?

Nuestro análisis muestra que, a pesar de algunas ambivalencias en la concepción, planeamiento y puesta en práctica de las reformas educativas en el África posterior a la independencia, se han observado algunos logros valiosos. Ha habido problemas relacionados con la vinculación de los ideales con la práctica. Estas dificultades empeoraron, a su vez, debido a los serios problemas políticos, económicos y sociales. Esta crisis ha conducido a una situación en la que uno llega a preguntarse si existe o no una educación en África. Se han realizado muy pocos esfuerzos para consolidar las sucesivas reformas; en los países destrozados por la guerra la infraestructura está en ruinas; y no es posible poner en práctica nuevas ideas debido a la escasez de recursos.

La situación actual reclama un nuevo arranque. Para que esto sea factible, los países africanos han de resolver sus problemas políticos, comenzando por ser más democráticos y políticamente más estables. Las reformas educativas tienen que concebirse dentro de una estrategia general de construcción de cada nación y deberían estar orgánicamente vinculadas con las demás metas y acciones para el desarrollo. El ejemplo de la Isla Mauricio resulta instructivo. Gracias a un clima político estable, este país ha mostrado ser muy capaz de emprender programas de desarrollo con buena capacidad de reacción (en los que integró la reforma educativa), por lo que ha sido elogiado por la comunidad internacional.

En segundo lugar, África debería asegurar que la educación desempeñe un papel primario en la culturización. La educación debe apuntar a la creación de un ciudadano para una determinada nación. Todas las demás metas deben derivarse de aquélla (inculcar conocimiento y habilidades, promover la paz y comprensión internacional, etc.). Esto constituye una cuestión vinculada con la construcción de una nación y está estrechamente relacionada con el surgimiento de los valores nacionales que un África democrática y postindependentista debería promover.

Tercero, la participación popular debería ser la norma para movilizar a todos los africanos a adoptar las reformas educativas. Las ideas que "drenan" desde arriba no han sido capaces todavía de penetrar en todos los niveles de la sociedad. Peor aún, los encargados de sensibilizar a la población sobre tales ideas nuevas no han demostrado aún haberlas aceptado, y ni siquiera asimilado.

Cuarto, África debería evitar la proliferación de proyectos educativos. Cada actividad de la reforma debería acomodarse en el marco de una política general. Por ejemplo, hace unos años (1994) Sierra Leona lanzó su Plan de Acción de Educación Nacional. Todos los esfuerzos innovadores existentes y potenciales deberían adecuarse a tal plan, y evitar el gran error cometido en el pasado de promover simultáneamente demasiados proyectos aislados, lo que condujo a dispersar energías y a generar muy pocos resultados concretos.

Quinto, el espíritu de la experimentación tiene que ser incorporado en el proceso de la reforma educativa. En el pasado hubo casos de experimentación que continuaron de manera indefinida, sin haber alcanzado resultados que condujeran a una fase más generalizadora (por ejemplo, los programas para la enseñanza del idioma nacional en varios países). Existieron también diversos casos de investigación y evaluación que quedaron completamente aislados del proceso de aplicación de las reformas. El resultado ha sido que si bien frecuentemente se hace referencia a algunos logros, no se ha prestado aún la debida atención a hechos empíricamente verificables que permitan, por un lado, su reproducción, y, por otro, que las nuevas ideas se difundan destacando la experiencia adquirida.

Sexto, habría que dejar de hacer reformas a medias y dirigidas sólo a los sectores menos privilegiados de la sociedad. Por ejemplo, la educación en lengua materna debería tener presente las implicaciones educativas más allá del nivel básico y en el aprendizaje de los idiomas "oficiales".

Lo mismo podría decirse en lo que se refiere a la formación profesional. Ésta no debería verse simplemente como una vía alternativa para los menos dotados, sino como un medio de ofrecer un currículo integrado que permita "desarrollar las manos tanto como el corazón y la mente".

En resumen, la reforma educativa africana para el siglo XXI tiene varias lecciones que aprender de las experiencias pasadas. Esas lecciones tienen componentes políticos, filosóficos, sociológicos y otros puramente pedagógicos. Pero, sobre todo, el problema principal ha sido la gestión de las reformas. Las sugerencias que se han presentado están centradas principalmente en este aspecto. Si África lograra situar la reforma educativa sólidamente dentro del contexto de la gestión de sus reformas nacionales, se podría abordar el problema de las reformas educativas de manera más apropiada para que sean una repuesta a las aspiraciones nacionales generales.

LENGUAS Y REGIONES

EN EUROPA Y FUERA DE ELLA:

¿RENACIMIENTO DE

LA PROBLEMÁTICA

REGIONAL?

Soledad Pérez

Introducción

En las postrimerías del siglo XX, los comparatistas deberían abordar el debate sobre la renovación de la educación comparada. Los sistemas de educación han tenido que hacer frente estos últimos años a imperativos de eficacia y rendimiento, conceptos procedentes del mundo de la economía y adaptados a los contextos educativos, lo que ha añadido complejidad a los estudios interdisciplinares. Pero, como señala Tedesco (1997, pág. 159), “la renovación de la educación comparada supone una ampliación importante de los temas de estudio, la diversificación de sus métodos y la necesidad de adoptar enfoques interdisciplinares”. Uno de los temas antiguos, pero que sigue estando de actualidad y que puede ser abordado por estudios

Versión original: francés

Soledad Pérez (Francia)

Profesora de educación comparada en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ha realizado investigaciones en el área de las mujeres y la educación, y ha estudiado los diferentes niveles de educación de los sistemas educativos de países desarrollados y en desarrollo. Es consultora de organizaciones internacionales, como la OIT y la UNESCO. Sus intereses como investigadora se centran ahora en “la problemática regional” y en las cuestiones del “trabajo, el empleo y la formación”.

Correo electrónico: perezs@fapse.unige.ch

interdisciplinarios, es la problemática regional, especialmente las cuestiones lingüísticas, que son el emblema de las identidades culturales en diversas situaciones regionales.

Los investigadores se han interesado desde siempre por el tema de las minorías regionales. En los decenios de 1970 y 1980 se realizaron diversos estudios, como el de Berger (1972), el de Touraine *et al.* (1981), o el de Furter (1983), en campos como la sociología política, la educación y la economía. Todos los autores destacan en sus estudios la multiplicidad de situaciones minoritarias, que varían según las regiones y según los países. Para las necesidades de este artículo, definiremos el concepto de región considerando que la región determina un espacio geográfico, socio-histórico, político y económico tributario del Estado-nación, dependiente del poder central y que goza en algunos casos de cierta autonomía.

Estudiaremos las cuestiones relativas a la lengua, que desempeña un papel destacado en diversas situaciones socioeconómicas y políticas. Al igual que las preocupaciones culturales tienen una función simbólica en las reivindicaciones y los movimientos regionales, sin por eso transformar los efectos reales del desarrollo regional, la lengua constituye muchas veces el elemento determinante para una toma de conciencia que conduce a reivindicaciones de autonomía o separatismo. El factor lingüístico, junto con otros factores económicos, sociales y políticos, puede dar origen a un sentimiento de identidad colectiva. Por otra parte, los Estados-naciones a lo largo de su historia han explotado la cuestión lingüística para apropiarse de la idea de nacionalidad y han tratado de crear una homogeneización cultural para normalizar el territorio nacional determinando, por ejemplo, la lengua administrativa y jurídica. Las estrategias culturales y lingüísticas de los Estados-naciones han tratado de fundar nuevas solidaridades que han obligado a las elites a integrar a las minorías nacionales en las sociedades sabiendo que esta integración depende del grado de aceptación de los valores dominantes y del acceso de las minorías a los recursos. Es importante destacar que, por su naturaleza, la lengua sirve al conjunto de la sociedad, es un medio de comunicación entre los hombres de cualquier grupo social. Pero los grupos sociales distan mucho de ser insensibles a su lengua. Tienden a utilizarla y a imponerle su propio léxico, sus términos y expresiones particulares, y en esto tienen su origen las políticas lingüísticas de los Estados-naciones hacia las minorías nacionales.

Para entender los fenómenos regionales minoritarios intentaremos delimitar los numerosos aspectos de las minorías regionales. Los ejemplos escogidos en Europa y fuera de ella apoyarán nuestra demostración. No pretendemos elaborar un cuadro completo de los fenómenos minoritarios, ni entrar en debates teóricos acerca de conceptos como la nación o la etnia, que ya han sido muy estudiados por autores como Keating (1996), ni en problemas de minorías lingüísticas sin territorio, como los gitanos. Nos limitaremos en estas líneas a las minorías regionales lingüísticas con territorio, en las que la lengua desempeña un importante papel en la historia pasada y contemporánea. Con fines metodológicos, recurriremos a conocimientos y enfoques sociohistóricos, educativos, económicos, y políticos, sin entrar en las disciplinas propiamente dichas. Como conclusión, trataremos de ofrecer algu-

nos elementos de reflexión para la renovación de los estudios de la problemática regional en educación comparada.

Las numerosas facetas de las minorías regionales

LA DIVERSIDAD DE LAS MINORIAS REGIONALES

En primer lugar, es importante destacar la gran diversidad de situaciones minoritarias existentes en el mundo, regidas por contextos sociopolíticos, económicos, culturales y educativos nacionales y que pueden parecer como particulares y únicas según los actores que intervienen. En primer lugar, distinguimos minorías históricas y minorías recientes. El ejemplo de la España de las autonomías ilustra bien este caso. Cataluña es una minoría histórica y Andalucía una minoría reciente, reconocida a partir de la Constitución de 1978. Pero consideremos el ejemplo de Cataluña dentro del Estado español desde un punto de vista histórico.

La autonomía aparece como una aspiración general en España y se diversifica según las regiones. Con la Revolución burguesa de 1869, se produce la unificación del país bajo el signo de la coacción, de manera que los avances autonomistas y anti-centralistas serán constantes durante todo el siglo XIX. A principios de este siglo, las palabras “regionalismo”, “autonomismo” y “separatismo” evocan ante todo para la población en general las tendencias de las tres periferias clásicas: Cataluña, el País Vasco y Galicia. Éstas pueden invocar fuertes razones históricas y culturales en apoyo de sus reivindicaciones. Cada vez que se produce el advenimiento de un régimen democrático (Revolución burguesa de 1869, Primera República en 1873, Segunda República en 1931), surge el anticentralismo bajo diversas formas, como el cantonalismo o el autonomismo (Tamames, 1986). La política franquista, al reprimir las regiones de diversas maneras durante cuarenta años, (prohibición del uso público de las lenguas vernáculas, prohibición de manifestaciones culturales regionales como la sardana en Cataluña) exasperó a las nacionalidades que acababan de probar la autonomía o que estaban a punto de acceder a ella en vísperas de la Guerra Civil. El nuevo Estado se fundó sobre la autocracia, la centralización, la uniformización. La lucha clandestina de los catalanes pretendía recuperar oficialmente su identidad cultural gracias a un fuerte deseo de autonomía.

La Constitución de 1978 otorga jurídicamente derechos a las comunidades autónomas. El Artículo 2 reconoce la existencia de las nacionalidades subrayando el principio de unidad y de indivisibilidad de la nación española: “la Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas”. (Parlamento español, 1980). En 1977 se crea un ministerio para las regiones. Se otorgan estatutos de preautonomía por medio de decretos leyes: a Cataluña el 29 de septiembre de 1977, al País Vasco, el 4 de enero de 1978, a Andalucía en marzo de 1978. Como se puede ver, el gobierno otorgó la preautonomía con bastante rapidez. Algunas razones sociopolíticas explican estas decisiones y la rapidez de los acontecimientos.

tecimientos. En el País Vasco, la autonomía representaba en ese momento una respuesta y/o una solución a la violencia de ETA (sigla en euskera de “Patria Vasca y Libertad”). La historia demostraría lo contrario: el movimiento paramilitar ha asolado España durante largos años. Para otras autonomías, como la de Canarias (pre-autonomía en marzo de 1978) el presidente del gobierno de aquella época (Adolfo Suárez) quería otorgar el estatuto antes de su viaje, pues se habían producido declaraciones de independencia en el territorio.

Como el gobierno atendió en primer lugar a las comunidades históricas, las regiones transformadas en nuevas comunidades, como Andalucía, reclamaron el estatuto. La heterogeneidad social cultural y política exigía una organización particular y propia para cada región dentro de la unidad del Estado español. La extensión del movimiento regionalista no sólo se debía a causas económicas. El despertar de la conciencia nacional y/o regional fue un factor político importante. La esperanza de asegurar más rápida y eficazmente un desarrollo económico, y por ende social, escapando al centralismo de Madrid constituía, para las regiones pobres como Andalucía, una razón determinante para reclamar la autonomía. Así, estas nuevas minorías elaboraron un proyecto de desarrollo endógeno. Estos ejemplos ponen bien de manifiesto la diversidad de las minorías regionales en un mismo país, pero debemos seguir delimitando el concepto de minorías regionales mostrando las diversas facetas de estos movimientos regionales lingüísticos.

INTENTO DE DEFINICION

Para poder entender las múltiples facetas de las minorías regionales, proponemos la definición siguiente: una minoría se puede definir como un grupo de personas con características propias, como la lengua, la cultura, la religión o el territorio, que ella puede modificar e interpretar en relaciones sociales interétnicas para construir su propia identidad. Las particularidades variarán de una minoría a otra, según predominen unas u otras características.

Veámos más arriba el importante papel que la historia ha desempeñado en Cataluña para explicar su deseo de autonomía y su influencia en otras muchas minorías regionales. Sin embargo, un enfoque exclusivamente histórico sería demasiado reductor.

En nuestra definición se distingue una minoría por el número de personas. Durante el *apartheid* en Sudáfrica, la comunidad negra (de la región de Natal o de otras regiones) era minoritaria tanto desde el punto de vista político y jurídico como económico, pero mayoritaria en número. Actualmente es mayoritaria según criterios sociopolíticos y democráticos, pero sigue siendo minoritaria desde el punto de vista económico, puesto que el aparato financiero y económico sigue en poder de la minoría blanca. Este ejemplo ilustra el proceso dinámico de una minoría que experimenta cambios importantes en su evolución, pero que necesita adquirir los instrumentos económicos para poder desarrollarse suficientemente. El número de personas ha sido el elemento decisivo en Sudáfrica, pero en ningún caso se puede analizar aisladamente. Ha permitido, eso sí, expresar las reivindicaciones de la mayoría que,

finalmente, han sido aceptadas, de manera estable, por el poder político en el contexto internacional. La función de algunos actores sociales como el ANC (Congreso Nacional Africano) ha sido determinante para la lucha contra el *apartheid* en todos los ámbitos, especialmente en el educativo, en el lingüístico y en el hecho de reconocer a la comunidad negra los mismos derechos económicos y sociales que a las clases europeas del país (ANC, 1996).

El desarrollo económico regional aporta otro elemento de definición de la minoría. Muchos problemas económicos son en realidad territoriales y pueden ser objeto de un tratamiento diferente según las zonas geográficas. Éstos constituyen la materia exclusiva o casi exclusiva de las políticas económicas regionales como el urbanismo o la protección del medio ambiente. La mayor parte de las políticas económicas se sitúan en un plano intermedio y tienen aspectos tanto generales como regionales. El desempleo es desde luego un fenómeno global, pero su intensidad varía según las regiones.

Al observar la interdependencia de las regiones en España, se ve que existen grandes desigualdades entre ellas. Unas son ricas (Cataluña, el País Vasco, Madrid), algunas están en la media nacional de la renta per cápita (País valenciano), otras son pobres (Andalucía). Cataluña ha absorbido desde antiguo una gran parte de la mano de obra del Sur. La paradoja franquista se reveló benéfica en el plano económico para los vascos y los catalanes, a los que castigaba políticamente. Y lo fue por su proteccionismo industrial, pero también porque encauzaba hacia las tres zonas más industrializadas del país (Madrid, Barcelona, País Vasco) los recursos de las regiones menos favorecidas, predominantemente agrícolas: mano de obra barata, materias primas, energía, productos agrícolas, ahorro local por medio de bancos y cajas de ahorro. De este modo, transformaba a las regiones pobres en un mercado interior en el cual los tres territorios ricos vendían sus productos manufacturados a los precios elevados que implicaba el régimen proteccionista. Al ser las regiones más ricas, Cataluña y el País Vasco pudieron reclamar, además del pleno reconocimiento de su identidad histórica y cultural y una amplia autonomía interna, el derecho a participar en la política de Madrid.

En cuanto a las regiones pobres, denunciaron estas medidas y desde el fin del franquismo reclamaron y obtuvieron el derecho a la administración autónoma sin intervención del poder central. Las disparidades regionales en España han sido paliadas en parte gracias a los fondos europeos e internacionales. Por un lado, las regiones desarrolladas y por otro, las regiones atrasadas desde el punto de vista socioeconómico.

Consideremos ahora un ejemplo de subdesarrollo regional y sus consecuencias en la cuestión lingüística. Varios autores (Bassand, 1973; Rennewald, 1978; Jeanneret y Maillat, 1981), han estudiado la cuestión del Jura. El subdesarrollo de esta región se debe a varios factores de los que citaremos algunos. En primer lugar se caracteriza por una concentración de los medios de producción y de capitales en las zonas de implantación de grandes empresas, en detrimento de otras regiones, lo que crea desigualdades socioeconómicas entre los polos de desarrollo.

Esta situación de dependencia con respecto a la instalación y al abandono de

las empresas ha debilitado toda la actividad económica. El Jura se sigue caracterizando en parte por pertenecer al área industrial de la relojería. Su gran especialización en el sector de la caja es también una prueba de que los grandes centros de decisión no se sitúan en la región. La emigración de los habitantes del Jura hacia los grandes centros urbanos suizos se debe en parte a la escasez de empleos atractivos que ofrece el mercado de trabajo regional. La presencia de centros urbanos en la periferia del Jura absorbe una mano de obra importante que se vuelve pendular. Otra particularidad del Jura es la falta de una ciudad de cierta importancia que pueda desempeñar el papel de polo de desarrollo. Bassand, Rennwald, Jeanneret y Maillat insisten en la falta de infraestructuras viarias y ferroviarias que ha perjudicado al Jura. Estas disparidades regionales han dado lugar a disparidades sociales y podemos decir que, en menor grado que Andalucía, el Jura experimentó un colonialismo interior antes de obtener su independencia. Pero este subdesarrollo regional no explica, por sí solo, la amplitud del movimiento autonomista.

LENGUAS Y REGIONES

Podríamos caer ahora en la tentación de privilegiar la cuestión lingüística. ¿Puede ser la lengua la característica preponderante de una minoría? El primer argumento tiene fundamentos jurídicos. En efecto, para una minoría es importante ser reconocida legalmente en el espacio nacional; de ahí la discusión sobre el carácter de las lenguas. Pueden ser lenguas administrativas y oficiales (el francés), y lenguas llamadas nacionales (el bretón) que no tienen carácter oficial. El carácter oficial de una lengua se reconoce en el derecho a expresarse en ella en cualquier situación, jurídica o no, lo que da lugar a situaciones de bilingüismo. El catalán y el euskera están reconocidos por la Constitución de 1978 como oficiales al mismo nivel que el español. Pero veamos si el caso del bretón es parecido al de las comunidades españolas.

Francia, a lo largo de su historia ha tratado de imponer la supremacía de una lengua sobre las demás. Los revolucionarios franceses decretaron el francés como lengua oficial y las otras lenguas fueron consideradas subversivas (De Certeau, 1974). Con el tiempo, los dialectos y las lenguas regionales han ido desapareciendo del territorio francés en beneficio de una lengua unitaria. Para los dirigentes franceses, la escolaridad obligatoria tenía explícitamente que francesar y nacionalizar a los niños de un país todavía muy multilingüe y compartimentado (Citron, 1994). El poder central desarrolla entonces una estrategia ofensiva: no se aceptan en clase ni en el recreo las lenguas regionales ni los dialectos. Éstas pasan a ser unas lenguas vergonzantes, rechazadas no solamente por las autoridades, sino también por las familias que apoyan a los poderes públicos. La Iglesia católica, otro actor importante en materia de educación, abandonó los sermones y la educación religiosa impartidos en lenguas regionales en pro de una unificación de la lengua oficial. Actualmente en Francia asistimos a manifestaciones y reivindicaciones culturales y lingüísticas de algunas minorías regionales que tratan de volver a introducir sus lenguas (el bretón, el vasco, el corso...) en su territorio por todos los medios.

Las disposiciones legales sobre la enseñanza de las lenguas y culturas regiona-

les en Francia son recientes. La circular del 7 de abril de 1995 reafirma los principios y métodos de enseñanza de las lenguas y culturas regionales desde ciclo preescolar hasta el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. La demanda de enseñanza en lenguas regionales está en alza en Francia y se debe a la participación de las familias y de los alumnos en estas enseñanzas. En el plano de la organización administrativa, las colectividades locales colaboran con la autoridad de la región, que es el rector, para llevar a buen término estas enseñanzas. Las siete lenguas que se enseñan en Francia son: el occitano, el corso, el catalán, el bretón, el criollo, el vasco y el galo. En el aspecto pedagógico, la circular establece que la enseñanza de una lengua puede empezar en el ciclo preescolar y ser considerada como una enseñanza de iniciación a una lengua regional (de una a tres horas a la semana), o bien como una enseñanza bilingüe francés-lengua regional (de seis a trece horas en lengua regional) (Ministerio de Educación, 1994). Los inspectores y los directores de los servicios de la educación nacional del departamento son los encargados de estudiar y estimar si se reúnen las condiciones para emprender la enseñanza de una lengua regional, lo que está en función de la demanda de las familias, pero también de los recursos humanos y económicos de que disponen los inspectores. Si de manera general la enseñanza de las lenguas está en alza, en el distrito universitario de Rennes (Bretaña), el número de alumnos se ha estancado estos dos últimos años a causa de la dificultad de encontrar maestros capaces de enseñar el bretón, especialmente para el bilingüismo.

El caso de Bretaña y el bretón

Pero, ¿qué función desempeña el Estado ante las reivindicaciones bretonas? En Bretaña coexisten tres lenguas: el francés, el galo (lengua románica) y el bretón (lengua céltica), pero aquí consideraremos únicamente al bretón. Éste cuenta con cuatro variantes dialectales (cornuallés, leon, tregor y vannetais). Estos dialectos dificultan la unidad de la lengua: a lo largo de la historia se han llevado a cabo diversos estudios para llegar finalmente a una lengua interdialectal. En la actualidad, el Instituto Cultural de Bretaña desempeña la función de centro de estudios y de terminología de la lengua bretona.

Históricamente, el bretón ha ido perdiendo cada vez más terreno en relación con el francés por diversas razones. Hasta el siglo XVII la clase dirigente e instruida se aparta del bretón, que se va fragmentando en dialectos en los diferentes espacios geográficos. Los revolucionarios ven en la lengua bretona un resto del antiguo régimen y del sometimiento del pueblo, mientras que el francés es la lengua del hombre nuevo. Conviene destacar aquí que el Estado practicó una política de integración apoyada por diferentes leyes (Ley Gizot, 1833; Leyes escolares de Ferry, 1881-1889). Durante la Primera Guerra Mundial se produjo un cambio fue decisivo. El aprendizaje del francés se consideraba un requisito de promoción social y la punta de lanza de la voluntad de asimilación al modelo cultural dominante. Hasta la Iglesia abandona sus sermones en bretón en el decenio de 1950. Algunos autores como Elegeoet (1981) dan fe de la interrupción de la transmisión natural de la lengua debida

sobre todo a los cambios económicos determinantes, como la transformación de la agricultura y la entrada de Bretaña en la economía de mercado.

Con el ejemplo del bretón vemos que la lengua – acompañada normalmente de otros factores – cumple una función de catalizador. La historia ha mostrado que las clases sociales en el poder han abandonado el bretón en beneficio del francés mientras que, en el caso de Cataluña, la burguesía catalana ha estado siempre orgullosa de su lengua, lo que constituye una de las diferencias entre Francia y España. Además, mientras que Francia ha seguido siendo un Estado centralista pese a sus tentativas de descentralización regional, España es un Estado mixto, a medio camino entre federativo y centralista, lo que deja a las comunidades autónomas el derecho a administrar sus asuntos, especialmente en el ámbito de la educación, al contrario de Bretaña. Los catalanes han vivido una situación de continuidad de la lengua, incluso bajo la dictadura. Recordemos que su lengua se hablaba en familia y en asociaciones consideradas subversivas por el régimen totalitario. Actualmente, el sistema de educación catalán dispone de medios económicos y financieros importantes para administrar los diferentes niveles de enseñanza. En toda Cataluña se enseña en catalán. Los bretones van reconstruyendo poco a poco su lengua y empiezan a gozar de un cierto reconocimiento lingüístico que da lugar a implicaciones socio-educativas y financieras. Al contrario de los catalanes, son pocos los bretones que desean que la enseñanza se imparta en la lengua regional.

Es interesante ahora entender los movimientos regionalistas que han tenido influencias notorias en los países y que han tomado la lengua como punta de lanza. Las reivindicaciones bretonas para el mantenimiento de la lengua siempre han estado guiadas por diferentes movimientos sociales del siglo XX. La creación de la asociación Diwan (“germen” en bretón), en el decenio de 1970, refleja un movimiento de padres y docentes que preconiza la necesidad de la lengua bretona en la sociedad bretona. El bretón está admitido como lengua facultativa en el bachillerato. La reforma Haby de 1975 permite la enseñanza de una hora por semana en la enseñanza primaria a condición de que lo soliciten las familias y el personal docente. En los años ochenta se abre la primera escuela Diwan. En la Universidad de Rennes se crea una licenciatura en bretón, que siguen 32 estudiantes. En 1988 abre sus puertas el primer colegio Diwan. En el nivel superior existen diferentes diplomas, como la licenciatura (1981), el Certificado de Aptitud Pedagógica de Enseñanza Secundaria (CAPES), el Diploma de Estudios Universitarios Generales (DEUG) de bretón, pero se han creado pocas plazas de profesores. Durante los años noventa se abren las primeras clases bilingües en la enseñanza privada católica. En septiembre de 1994, la apertura del primer instituto Diwan marca la continuidad de la enseñanza del bretón en el nivel secundario superior, pero con pocos efectivos.

El caso del Jura

Si estudiamos la situación del Jura suizo de habla francesa, vemos que la emergencia del movimiento autonomista tiene lugar ya al final de la Segunda Guerra Mundial, y que procede tanto de las desigualdades socioeconómicas como de un desequilibrio

cultural y político. “La alienación sufrida por el pueblo del Jura ha tomado múltiples formas” (Rennwald, 1978, pág. 171). El movimiento de independencia ha luchado especialmente contra la alienación cultural, de ahí su defensa de la lengua francesa.

Existe, pues, otro factor que moviliza a las gentes de una misma región: el derecho a la diferencia. Los Estados-naciones y sus minorías dirigentes se han visto obligados a admitir la existencia de movimientos regionalistas. El Estado francés, si bien ha adoptado siempre la política de asimilación de sus minorías, ha tenido que rendirse a la evidencia de que algunas regiones manifestaban su derecho a la diferencia en cuanto a la lengua. El Estado, para preservar en parte su carácter centralista, ha reducido considerablemente el derecho de oposición minimizando las particularidades lingüísticas mediante toda una serie de vejaciones a todos los niveles: el francés es la lengua de promoción social, el bretón la de los retrasados (ver el personaje de Bécassine¹). En Francia el paso al pluralismo ha sido bloqueado por el temor de que se alterara la estructura de la sociedad, pero el Estado ha tenido que encontrar algunos subterfugios, como un cierto reconocimiento de las lenguas regionales, sin poner en tela de juicio la supremacía del francés. En el caso del Jura suizo, el cantón de Berna ha hecho en varios momentos de su historia algunas tentativas de germanización. Estas tentativas se han traducido en formas de alienación cultural. La alteración y la decadencia de la lengua francesa tenían que pasar imperativamente por la enseñanza del alemán. De hecho, las tentativas de germanización y el volumen de la inmigración suiza alemana explican por qué los ciudadanos del Jura se han vuelto muy sensibles a los problemas lingüísticos. Para estos últimos, oponerse al retroceso de su lengua era defender su cultura, reivindicar su identidad colectiva, es decir, hacer valer su derecho a la diferencia.

El caso de las minorías amerindias

El estudio de las minorías indias de América Latina, vinculadas a un territorio, ha permitido identificar varios factores del derecho a la diferencia: el derecho a la tierra, el derecho a la educación, el derecho a la cultura, son en efecto, reivindicaciones constantes de las minorías. Este ejemplo explicita concretamente la diversidad de facetas, con un predominio de algunas características que dependerá de los contextos socioeconómico, político y pedagógico de las sociedades. El derecho a la diferencia lingüística ha constituido una reivindicación importante para las minorías amerindias de América Latina. Los Estados latinoamericanos han denigrado durante decenios las lenguas autóctonas (por ejemplo, no reconociendo los nombres y apellidos indios para el estado civil). Las poblaciones amerindias han luchado por su derecho a existir culturalmente y a desarrollarse permaneciendo fieles a su identidad, dentro de unos Estados-naciones a menudo hostiles a su desarrollo. La educación de estas minorías ha sido objeto de luchas contra los Estados, que han tratado de integrar estas poblaciones en las sociedades (Pérez, 1996).

Los poderes públicos han tratado negativamente la imagen de las lenguas autóctonas. Reconquistar una imagen positiva es una tarea de largo alcance que aún no

ha concluido. Como hemos visto, el bretón ha experimentado las mismas trabas socioeducativas que las lenguas amerindias y está en banco de pruebas para adquirir un nuevo prestigio y un reconocimiento merecido. En el caso del Jura, el prestigio social de la lengua francesa y su difusión internacional han desempeñado un papel fundamental en las reivindicaciones. En el caso de Cataluña, el prestigio histórico y la determinación política y económica de las autoridades catalanas de valorar todo lo que es catalán y se produce en catalán han dado una imagen positiva a la lengua, incluso durante los años difíciles de su historia.

DIVERSIDAD DE SOLUCIONES PARA LAS MINORIAS REGIONALES

Es interesante comprobar a través de estos ejemplos de minorías regionales que los Estados han reconocido políticamente las diferencias culturales de las minorías, pero han adoptado soluciones diferentes a los fenómenos minoritarios. Suiza ha reconocido al Jura como cantón con la autonomía de su territorio sin cuestionar la unidad nacional. España, con la Constitución de 1978, concedió a Cataluña el estatuto de autonomía. Estas dos minorías han adquirido plenos poderes para administrar su territorio, respetando a la vez los derechos constitucionales de los países. En cuanto a la minoría bretona y las minorías amerindias de América Latina, las reivindicaciones lingüísticas han sido reconocidas en ámbitos muy precisos como el de la enseñanza, lo que se ha materializado en programas bilingües. Tomemos, a título de ejemplo, la enseñanza del bretón, que refleja a nuestro parecer varias particularidades comunes a otras enseñanzas bilingües.

El bretón: un caso ejemplar

Si consideramos las estadísticas procedentes de diferentes asociaciones que trabajan en la enseñanza del bretón (Asociación Diwan; Asociación de Profesores de Bretón; Asociación de Padres de Alumnos para la Enseñanza del Bretón – APEEB, enseñanza pública; Asociación Dihun-Breiz, enseñanza privada católica), a principio del curso 1993-1994, había 2.100 alumnos matriculados en las clases bilingües de los diferentes sistemas de enseñanza, más de la mitad de los cuales pertenecían a las escuelas Diwan. Estas escuelas representan el 0,3% de un total de 625.000 niños escolarizados en Bretaña.

Las características de las diferentes enseñanzas en bretón se pueden resumir de la siguiente manera: la enseñanza bilingüe se ha creado para responder a la demanda de familias y militantes. El término “bilingüe” tiene interpretaciones diferentes de una escuela a otra y está íntimamente ligado a la dimensión política, que será la que permita o no la implantación de clases bilingües en tal o cual espacio. En la práctica, este tipo de enseñanza requiere que se reúnan varios factores, como el nombramiento de profesores y el visto bueno del inspector.

La enseñanza bilingüe en las escuelas Diwan permite entender lo que representan las reivindicaciones de los actores sociales de la base que son las asociaciones (especialmente, familias y maestros). Los fundamentos de la Carta Diwan recuer-

dan las principales reivindicaciones lingüísticas y culturales bretonas. El artículo 2 afirma que Diwan existe en razón de “las carencias de una educación nacional que no deja un lugar a la lengua bretona”. El artículo 6 recuerda “la hostilidad a toda uniformización lingüística”. En su artículo 8, la asociación se declara “solidaria de todos los pueblos que luchan por su identidad cultural”, incluyendo a los trabajadores inmigrantes y afirmando que su diversidad contribuye a enriquecer el patrimonio humano.

Para esta asociación (Diwan, 1992), el bretón debe ser una lengua vehicular en todos los niveles de enseñanza y encarnar los objetivos siguientes:

- los niños bretones deben recibir una educación en bretón;
- la pertenencia a la cultura bretona debe ir acompañada del conocimiento de la historia, la lengua, y las manifestaciones culturales;
- hay que preservar la identidad bretona;
- el bretón debe permitir la inmersión lingüística por su utilidad en todos los ámbitos y constituir la lengua de los centros escolares.

El bilingüismo Diwan se caracteriza por una competencia igual en las dos lenguas al final de la enseñanza primaria. En el ciclo preescolar, la única lengua empleada es el bretón. En la escuela primaria, el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas se hace en bretón.

El francés entra en los programas a partir del segundo curso de primaria a razón de 2 horas semanales, para ir adquiriendo más importancia: 4 horas en tercero – curso elemental, segundo año (CE2), 6 horas en el ciclo medio primer año (CMI), y 9 horas en el segundo año (CM2). Una vez en secundaria, la enseñanza sigue los programas oficiales de educación nacional, introduciendo otras lenguas vivas. Las matemáticas se imparten en bretón con los ejercicios de aplicación en francés. Las ciencias físicas siguen el mismo principio, igual que otras asignaturas como la historia, la geografía, el latín y la informática.

Otros ejemplos de estrategias minoritarias

Con este ejemplo del bretón admitimos que, aunque los Estados-naciones reconocen a las minorías regionales el derecho a ser escolarizadas en su propia lengua y les dejan una cierta libertad, los programas de enseñanza bilingües deben ser conformes a las prerrogativas del ministerio de educación. En Ecuador, durante varios años, las decisiones acerca de los programas bilingües destinados a las minorías indias han corrido por cuenta del Estado. Éstas han tenido que luchar para intentar participar en su concepción y contenido. Actualmente, las poblaciones amerindias han adquirido un poder sociopolítico que el Estado tiene que tener en cuenta. No es menos cierto que la unificación nacional siempre intenta eliminar estas características múltiples de organización político-cultural por medio de las constantes intervenciones de una cultura oficial homogénea difundida a través de los medios de comunicación de masas. Estas minorías regionales están vinculadas a un territorio y, aunque algunas son consideradas aún como subculturas, tienen a su alcance unas posibilidades de acción que podrían ocasionar la ruptura de la homogeneidad

elitista para traer nuevas perspectivas a los Estados. La construcción de estas nacionalidades suele ser el resultado de las estrategias que han adoptado para responder a los problemas políticos y a la búsqueda de soluciones a las cuestiones territoriales, culturales y lingüísticas. Como afirman Touraine *et al.* (1981), y Furter (1983), estos movimientos de resistencia se podrían convertir en movimientos de afirmación, lo que significa que tendrían que buscar nuevas perspectivas, empleando a la vez los sistemas escolares y extraescolares contemporáneos para definir nuevas orientaciones.

Cataluña constituye la mejor prueba de que es posible hacer cohabitar una lengua y una cultura minoritaria en el plano mundial y en el Estado español. Las minorías regionales que tienen un poder político como Cataluña tienen siempre la posibilidad de negociar con el poder central.

Hemos destacado algunos aspectos de las minorías regionales para nuestra definición y hemos visto que se privilegian ciertas estrategias en detrimento de otras para regular situaciones conflictivas con respecto a los Estados. Las minorías regionales, por su participación en los países, adoptan sus estrategias en función de su historia y de sus particularidades. Hemos tratado de esclarecer algunos factores que nos parecen pertinentes para delimitar la complejidad de las minorías lingüísticas. La cuestión de la lengua sigue siendo para muchas minorías regionales la punta de lanza del reconocimiento cultural en unos Estados en los que las elites sólo pretenden el crecimiento rápido de las economías modernas, lo que entraña de hecho la unificación de los mercados interiores y la concentración de los medios de producción, reforzando así el poder de los grupos dominantes. Hemos visto que, aunque el factor económico no es el único determinante de una minoría, está claro que una minoría rica en industrias y capital humano y con acceso al sistema bancario y comercial tendrá más posibilidades de hacer oír sus reivindicaciones en el orden político. Cataluña intensifica las gestiones para obtener garantías de una mayor autonomía en materia fiscal, por ejemplo, y desea al mismo tiempo desempeñar un papel decisivo en el gobierno central.

A las minorías dependientes y periféricas les queda el poder sociopolítico del número, que puede obligar a los poderes públicos a encontrar soluciones socioeconómicas, pedagógicas y políticas aceptables para las minorías. Sudáfrica y las minorías indias de América Latina constituyen ejemplos históricos y constantes de este factor.

Conclusión: la renovación de los estudios sobre las minorías regionales

A finales del siglo xx, muchos Estados toleran las diferencias de las minorías y tratan de dejarles un sitio modesto y limitado en los sistemas sociales, especialmente en los sistemas de educación. En realidad, los Estados-naciones adoptan sus actitudes y sus medidas en función de las fuerzas sociales y políticas de las minorías, intentando salvaguardar la unidad nacional. Así, las políticas lingüísticas cambian en el transcurso del tiempo, tratando de encontrar un equilibrio entre un derecho terri-

torial, que garantiza el derecho de una colectividad a exigir el reconocimiento y la protección administrativa de la lengua oficial en el territorio, y los derechos de los ciudadanos, que les garantizan algunos servicios independientemente del lugar en el que viven, como por ejemplo, el derecho a la educación bilingüe.

Los investigadores interesados en la problemática regional tienen que hacer frente a las dificultades metodológicas propias de los fenómenos minoritarios. Para los criterios de definición, deben recurrir a diversas disciplinas como la geografía, la sociología, la lingüística, la historia y la economía, que permitirán enfoques interdisciplinarios de la problemática. Para los investigadores, es más fácil estudiar las minorías según la disciplina de base. Por esta razón existen estudios políticos, religiosos, económicos, o análisis como el nuestro, que tratan de hacer una síntesis de varios enfoques para aprehender la complejidad de las minorías. Pero, para abordar el estudio global de éstas, es conveniente crear equipos interdisciplinarios de investigación que podrán emprender trabajos mucho más provechosos. Para trabajar de esta manera, es imprescindible crear espacios en las instituciones universitarias o en lugares de investigación que faciliten estos métodos. La complejidad del tema de las minorías regionales lingüísticas requiere una nueva definición. Como observa Rege Colet (1993) la interdisciplinariedad entraña no solamente dificultades de tipo metodológico y conceptual, sino también de colaboración entre individuos. Estos últimos determinarán los conceptos teóricos y las metodologías que representen un consenso sobre un mismo objeto.

Los nuevos retos para los comparatistas en el ámbito de la problemática regional serán, pues, adaptarse a los cambios estructurales y sociales de situaciones escolares que favorecen la creación de redes de comunicación entre todos los actores sociales. El desarrollo de las nuevas tecnologías permite ahora que se produzcan interacciones entre los movimientos regionales lingüísticos. Si en otro tiempo las minorías se sentían aisladas frente a unos Estados proclives al centralismo, en la actualidad estas minorías son actores nuevos que evolucionan en sociedades decididas a hacer que la autonomía avance. Por consiguiente, los comparatistas tendrán que adoptar un nuevo enfoque para estudiar a estas minorías regionales en constante evolución. Como ha señalado Tedesco (1997), “los procesos de construcción de los actores de la sociedad pertenecen a los desafíos de la educación comparada”. Añadiremos, para concluir este artículo, que el reconocimiento y la participación de las minorías regionales en las sociedades del mañana serán fundamentales para favorecer la comprensión y la paz entre todos.

Nota

1. Personaje de un *comic* francés de principios de este siglo. Representa una sirvienta bretona ingenua, dócil y bastante torpe, ataviada a la usanza de Bretaña.

Referencias

African National Congress. 1995. *A policy framework for education and training*. [Un marco

- político para la educación y la formación]. Mbabane, Swaziland, Macmillan Boleswa Publishers.
- Bassand, M. 1973. *Le séparatisme jurassien* [El separatismo jurasiano]. Ginebra, Centro de investigaciones en antropología regional.
- Berger, S. 1972. Bretons, Basques, Scots and other European nations [Bretones, vascos, escoceses y otras naciones europeas]. *Journal of interdisciplinary history* (Cambridge, Massachusetts), nº 3.
- Citron, S. 1994. Au tableau noir de notre histoire [En la pizarra de nuestra historia]. *Autrement* (Lille, Francia), nº 144, págs. 112-139.
- Couffignal, G. 1993. *Le régime politique de l'Espagne* [El régimen político de España]. París, Montchrestien.
- De Certeau, M. 1974. *La culture au pluriel* [La cultura en plural]. París, U.G.E.
- Diwan. 1992. *Projet pédagogique*. Landerneau, Francia, Diwan.
- Elegoet, F. 1981. *Changer de monde* [Cambiar de mundo]. Rennes, Francia. Tud Ha bro, Sociétés bretonnes.
- Furter, P. 1983. *Les espaces de la formation* [Los espacios de la formación]. Berna, Lang.
- Jeanneret, P.; Maillat, D. 1981. *Jura, canton frontière* [Jura, cantón fronterizo]. Neuchâtel, Suiza. Grupo de estudios económicos.
- Keating, M. 1996. *Naciones contra el Estado*. Barcelona, Ariel.
- Ministerio de Educación Nacional de Francia. 1994. *Rapport national* [Informe nacional]. París.
- Pérez, S. 1996. *L'éducation rurale à petits pas* [La educación rural paso a paso]. París, l'Harmattan.
- Parlamento español. 1980. *Constitución española*. Madrid, Ed. Segura, pág. 5.
- Rege Colet, N. 1993. Pluridisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité : quelles perspectives en éducation? [Pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad: ¿qué perspectivas en educación?]. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Ginebra, Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación (FPSE), Cuaderno nº 71.
- Rennwald, J.-C. 1978. *Combat jurassien, aliénation ethnique et nouvelle culture politique* [La lucha del Jura, alienación étnica y nueva cultura política]. Lausana, Suiza, Institut de science politique. (Mémoires et documents, nº 10.)
- Tedesco, J.C. 1997. Le renouveau de l'éducation comparée [La renovación de la educación comparada]. En: Kodron, C. et al. *Education comparée, défis-médiations-pratiques: mélanges offerts à W. Mitter pour son soixante-dixième anniversaire* [Educación comparada, desafíos-mediaciones-prácticas: miscelánea ofrecida a W. Mitter en su 70º cumpleaños]. Colonia, Alemania, Böhlau Verlag. 2 vol. , 824 págs.
- Touraine, A. et al. 1981. *Les pays contre l'État: luttes occitanes*. [Los países contra los Estados: luchas occitanas]. París, Le Seuil.
- Tamames, R. 1986. *La República, la era de Franco*. Madrid, Alianza Universidad.

LA POLITICA EUROPEA

PARA LA JUVENTUD

EN LAS SOCIEDADES

MULTICULTURALES

Ingo Richter

El objeto de este artículo es analizar si la Unión Europea (UE) es capaz de aplicar una política para la juventud en las sociedades multiculturales basándose en los acuerdos existentes. Tras un análisis inicial del Tratado de la Comunidad Europea (Tratado de la CE) en la versión que presenta el Tratado de Maastricht¹, intentaré clarificar los términos de “sociedad multicultural” y “política para la juventud” en el contexto de las cuestiones abordadas. En la conclusión, volveré sobre las posiciones jurídicas básicas de la UE e intentaré determinar si (o cómo) podrían éstas conducir a la creación de una política para la juventud en las sociedades multiculturales.

Versión original: inglés

Ingo Richter (Alemania)

Licenciado por las universidades de Hamburgo y París. Inició su carrera en el Max Planck Institute for Educational Research. Posteriormente fue profesor de derecho político y administrativo en la Universidad Libre de Berlín, y de derecho público en la Universidad de Hamburgo. Ejerció también la docencia en Francia, el Reino Unido y Estados Unidos. Director del periódico *Recht der Jugend und des Bildungswesens* [Derechos de la juventud y educación] desde 1977. En 1993, fue nombrado director del Instituto de la Juventud de Munich. Desde 1966, es profesor honorario de la Universidad de Tubinga. Coautor, con Gunnar Folke-Schuppert, de: *Casebook Verwaltungsrecht* [Compendio de derecho administrativo] (1995); y de *Casebook Verfassungsrecht* [Compendio de derecho constitucional] (1996).

Las bases jurídicas de una política europea para la juventud en las sociedades multiculturales

En la versión del Tratado de Maastricht del Tratado de la CE, hay dos principios posibles para una política para la juventud en las sociedades multiculturales.

En primer lugar, “La formación general y profesional y la juventud” es el título del Capítulo 3 de la sección 8ª del Tratado de la CE, dedicada a las políticas sociales. El Artículo 126 establece la cooperación entre los Estados Miembros y sus actividades en el ámbito de la educación general. Se menciona la diversidad de culturas e idiomas, pero un examen minucioso revelará que se habla de las culturas y lenguas *entre* los Estados Miembros, y no *internas* de los Estados Miembros. Un análisis de los objetivos individuales confirma esta interpretación, dado que la dimensión europea de la educación se desarrollará, sobre todo, “mediante el conocimiento y la difusión de las lenguas de los Estados Miembros”. Así pues, el Tratado de la CE no tiene en cuenta la pluralidad de culturas y lenguas en el interior de los Estados Miembros. Las políticas de formación profesional, actualmente basadas en el Artículo 127 del Contrato de la CE, tampoco demuestran que exista una conciencia de los problemas que tienen los jóvenes con la formación profesional en las sociedades multiculturales.

En segundo lugar, si bien los principios jurídicos de las políticas de la UE para la juventud no tienen en absoluto en cuenta el multiculturalismo, en el ámbito de las políticas culturales podríamos hallar una base jurídica. Al fin y al cabo, la política cultural ha conseguido tener su propia base jurídica en el Tratado de la CE gracias al Tratado de Maastricht. El Artículo 128, apartado 1, declara: “La Comunidad contribuye al desarrollo de las culturas en los Estados Miembros, preservando así la diversidad nacional y regional, y poniendo de relieve, al mismo tiempo, la herencia cultural común”.

Al menos aquí se menciona la diversidad nacional y regional, y la diversidad regional en particular. Esto nos recuerda que en la UE no sólo hay culturas nacionales, sino también diferencias regionales en el interior de los Estados, y que se espera que la UE actúe como garante de estas diferencias. Sin embargo, la frase “la preservación de su [...] diversidad regional” habla más del temor a que se diluyan las culturas regionales tradicionales de los Estados Miembros que de políticas centradas en las sociedades multiculturales que han surgido en estos Estados, especialmente si se tiene en cuenta que las sociedades multiculturales no pueden ser percibidas como culturas regionales y que, además, incorporan tanto culturas no europeas como europeas. El Artículo 128 no deja constancia de ello, pues el primer objetivo que se establece en el mismo es “mejorar el conocimiento y difundir la cultura y la historia de las naciones europeas”. Por consiguiente, este artículo del Tratado de la CE sobre la cultura no indica conciencia alguna de la mezcla multicultural en las sociedades de los Estados Miembros.

Estas conclusiones sobre el Tratado de la CE no resultan sorprendentes si consideramos la naturaleza de la UE. La UE está basada en un contrato entre los Estados

Miembros que acuerdan la creación de una “Unión de naciones europeas que convivan estrechando sus lazos” (Artículo A del Tratado de Maastricht). No obstante, se comprometen a proteger la identidad nacional de los Estados Miembros (Artículo F del Tratado de Maastricht). Aunque el Tratado de Maastricht ha creado lo que ha dado en llamarse la ciudadanía de la Unión, sólo los ciudadanos de un Estado Miembro pueden adquirirla (Artículo 8, Tratado de la CE). Los Estados Miembros mantienen el control absoluto sobre los derechos de ciudadanía. Los naturales de los países no pertenecientes a la Unión no pueden ser ciudadanos de ella a menos que adquieran la nacionalidad de uno de los Estados Miembros. En líneas generales, los ciudadanos de la Unión gozan de la misma condición que los ciudadanos nacionales de los Estados Miembros; toda discriminación ejercida contra una persona por pertenecer a otro Estado Miembro queda prohibida (Artículo 6, Contrato de la CE). El Tratado de Maastricht establece cierto grado de regionalización por debajo del nivel de los Estados Miembros (como sucede con el Fondo Europeo para el Desarrollo Regional, según el Artículo 130*b* del Tratado de la CE, y con las Comisiones Regionales, según el Artículo 198*a* del mismo documento), pero la definición de las regiones sigue siendo competencia de cada uno de los Estados Miembros. La UE es una comunidad multinacional con un programa para la integración. En este sentido, también es una comunidad multicultural. No obstante, las sociedades multiculturales internas de los propios Estados Miembros no están contempladas, a primera vista, en la política de la UE.

Aun así, hay programas de la UE dedicados a los problemas de las sociedades multiculturales de los Estados Miembros. En el Programa Juventud para Europa, que abarca un período de cinco años (1995-1999), se presta cierta atención a los problemas de la convivencia en los contextos multiculturales de la UE:

- Campaña A: intercambios e iniciativas de la juventud con el propósito de dar prioridad a la lucha contra la intolerancia y la segregación promoviendo una mejor comprensión de las culturas extranjeras, mediante el desarrollo de la solidaridad y a través de la promoción de habilidades sociales, culturales y personales.
- Campaña B: trabajadores sociales (los trabajadores sociales tienen que obtener una certificación de sus conocimientos interculturales).

La política para la juventud en las sociedades multiculturales

Dejando a un lado la discusión teórica y práctica del término “sociedades multiculturales”, por razones de pragmatismo prefiero dar una definición sencilla que sirva de base para el resto de mi ponencia. Dicha definición tiene dos partes. Describiré las “culturas” como comunidades de valores compartidos, es decir, como un conjunto de individuos que comparten determinadas ideas y actitudes. Sus razones pueden ser muy diversas. Me referiré a las razones que recoge la prohibición de la discriminación (Artículo 3, apartado 3) de la Constitución de Alemania: descendencia, raza, lengua, patria, origen y religión. En este contexto no me referiré al género ni

a la política. Debo añadir que las sociedades multiculturales son sociedades en las que conviven distintas categorías de personas de este tipo, sin distinción de la modalidad de su convivencia.

Para definir cómo conviven, distinguiré cuatro tipos de sistemas políticos. Los dos primeros suponen la segregación regional de las culturas. A este respecto, puede resultar clarificador volver a la historia de las guerras religiosas en Europa.

LOS SISTEMAS DE PARIDAD

El tratado de paz religiosa firmado en Ausburgo en 1555 estaba basado, por un lado, en el principio de *cuius regio, eius religio*, es decir, en la homogeneidad religiosa de los Estados alemanes, o en lo que en actualmente se denomina, con cinismo, “purgas religiosas”. Por otro lado, se basaba en la distribución equitativa del poder en el conjunto del Imperio Alemán que, en este sentido, era un Estado multicultural integrador. Si aplicamos esta definición a otras “comunidades de valores compartidos” caracterizadas por el origen y la lengua, podríamos decir, por ejemplo, que los Estados contemporáneos de Suiza y Bélgica son sistemas de paridad.

LOS SISTEMAS DE MAYORIA/MINORIA

Prusia, que surgió de las guerras religiosas de los siglos XVI y XVII como Estado claramente protestante, anexionó territorios de mayoría católica durante las conquistas de la Guerra de los Siete Años del siglo XVIII y durante las guerras de liberación de principios del siglo XIX: primero Silesia y Prusia Occidental, posteriormente Renania. Prusia siguió siendo un Estado protestante, pero se toleraba a las minorías católicas, que gozaban de cierta autonomía cultural. En el caso de Prusia, esta definición se aplica tanto al origen como a la lengua, si pensamos en ciertas minorías religiosas, como los prusianos del oeste católicos que, al mismo tiempo, eran polacos.

No obstante, tanto los sistemas de mayoría/minoría como los sistemas de paridad suponen que diferentes comunidades de valores compartidos pueden convivir, que no se exterminarán entre sí, que las mayorías no destruyen ni marginan a las minorías, ni insisten en la asimilación hasta el punto de que sus identidades se vuelven indistinguibles. Pero esto ha sucedido con frecuencia en la historia y sigue sucediendo en la actualidad.

Los otros dos tipos de coexistencia suponen la integración de las culturas como consecuencia de las migraciones. Estos dos tipos se han dado en la historia étnica de los Estados Unidos de América, aunque es probable que, en el caso de Europa, las implicaciones son más ideológicas que históricas.

LA TEORIA DEL CRISOL

Hector St. John de Crèvecoeur emigró de Francia a las colonias americanas en 1759, se casó con una mujer americana, se estableció en una granja en Orange County,

Nueva York, y publicó sus *Letters from an American farmer* [Cartas de un granjero americano] durante la Guerra de la Independencia de Estados Unidos. Este franco-estadounidense del siglo XVIII quedó maravillado por la asombrosa diversidad de los colonos: “una mezcla de ingleses, escoceses, irlandeses, franceses, holandeses, alemanes y suecos, una extraña mezcla de sangre” que no se podía encontrar en ningún otro país.

Crèvecoeur recordaba el caso de una familia cuyo abuelo era inglés, casado con holandesa, cuyo hijo se casó con una francesa y cuyos actuales cuatro hijos se habían casado con mujeres de distintos orígenes. “De esta promiscua variedad, escribió, ha nacido la raza que ahora llamamos americanos”. ¿Cuáles, se preguntaba Crèvecoeur, eran las características de esa raza americana que surgía de pronto? En las *Letters from an American farmer* planteaba una importante pregunta: “¿Qué es, entonces, el americano, este hombre nuevo?” (Los lectores del siglo XX deben pasar por alto el hecho de que el hombre del siglo XVIII era ajeno a la existencia de la mujer). Crèvecoeur respondió a su propia pregunta a la manera clásica:

Es un americano que, dejando atrás sus antiguos prejuicios y costumbres, adquiere otros de la nueva forma de vida que ha adoptado, del nuevo gobierno al que obedece y del nuevo rango que ocupa. El americano es un hombre nuevo que actúa inspirado en nuevos principios [...]. Aquí, los individuos de todas las naciones se funden en una nueva raza (Schlesinger, 1992, págs. 11-12).

En su libro *The disuniting of America* [La desunión de Estados Unidos], Arthur Schlesinger, Jr., declara que Crèvecoeur fue el “inventor” de la teoría del crisol. Pero también investiga los orígenes de otra teoría: la integración pluralista.

EL PLURALISMO CULTURAL

En 1915, Horace Kallen, un filósofo judío americano, escribió un ensayo para *The nation* titulado *Democracy versus the melting pot* [La democracia contra el crisol]. El crisol, sostenía Kallen, no era válido ni como hecho ni como ideal. Lo que le impresionaba era, por el contrario, la persistencia de los grupos étnicos y de sus tradiciones distintivas. A diferencia de las filiaciones libremente elegidas, decía Kallen, el vínculo étnico era involuntario e inmutable. “Los hombres pueden cambiar de ropa, de política, de esposas, de religiones o de filosofías en mayor o menor medida, pero no pueden cambiar a sus abuelos judíos, polacos o anglosajones; para dejar de ser judíos, polacos o anglosajones tendrían que dejar de existir”.

La diversidad étnica, observaba Kallen, enriqueció a la civilización naciente en Estados Unidos. Kallen no veía la nación como un pueblo, excepto en un sentido político y administrativo, sino más bien “como una federación o comunidad de culturas nacionales [...], una democracia de nacionalidades que cooperan voluntaria y autónomamente a través de instituciones comunes... una multiplicidad dentro de la unidad, una orquestación de la humanidad”. A este concepto le llamó “pluralismo cultural” (Schlesinger, 1992, pág. 36).

Estos dos tipos de sistemas políticos también suponen la coexistencia de comunidades que comparten ciertos valores. Suponen que, a través de la asimilación, no se suprimen, excluyen o roban las identidades de los inmigrantes. La teoría del crisol apunta hacia la integración, pero no a la asimilación. Por otra parte, el pluralismo cultural supone segregación, pero no puede negar por completo la integración política.

Naturalmente, las formas regionales de segregación y las formas de integración dependientes de la migración se solapan y mezclan a menudo. Si observamos la Europa de hoy en día, podremos apreciar distintos estratos de multiculturalismo.

- La UE se considera a sí misma (como señalamos más arriba) como un sistema político de Estados Miembros iguales con culturas distintas, en el sentido del primer tipo.
- Entre los Estados Miembros de la UE hay sistemas políticos de paridad del primer tipo (por ejemplo, Bélgica) y sistemas de mayoría/minoría del segundo tipo (como España en relación a los vascos, o Finlandia en relación a los lapones).
- Sin embargo, todos los Estados Miembros de la UE se han desarrollado como sociedades integradoras y dependientes de la migración porque todos han absorbido, por distintas razones, gran número de personas de otras culturas, por ejemplo los trabajadores inmigrantes turcos en Alemania o los norteafricanos musulmanes en Francia. Se podría decir que los políticos franceses, dadas las reivindicaciones de universalidad de la cultura francesa, son más representativos de la teoría del crisol, mientras que los políticos alemanes podrían representar más bien el pluralismo-cultural. Pero esto está sujeto a debate.

El debate político sobre el término “sociedad multicultural” parece centrarse en la cuestión de si deberían aplicarse principios de paridad al pluralismo cultural, si las políticas de los Estados Miembros combinan los sistemas del modelo de paridad con el de pluralismo cultural.

Ocho máximas para definir a la juventud y su importancia en las sociedades multiculturales

No es éste el lugar para proponer una definición teórica de juventud ni de las políticas para la juventud. Tanto en sentido político como científico, la juventud suele considerarse como una etapa independiente de la vida que, según las ocho máximas socioteóricas de Klaus Hurrelmann sobre el desarrollo del individuo y la integración durante la adolescencia (Hurrelmann, 1994), se caracteriza por necesidades y dinámicas específicas:

1. Los jóvenes deben ser considerados como sujetos que asimilan la realidad de forma productiva y construyen su propio mundo creativamente.
2. La etapa de la adolescencia se caracteriza por ser la primera oportunidad en la historia personal de cada individuo para desarrollar una identidad propia.
3. En la etapa de la adolescencia coinciden la formación del individuo y los procesos de integración y, por consiguiente, un potencial de estimulación muy positivo, aunque también hay un potencial de grandes tensiones.

4. En la adolescencia, el proceso de socialización puede presentar intensos síntomas de crisis si los adolescentes no consiguen relacionar y conectar las necesidades de individualidad y de integración entre sí.
5. Los procesos de individualidad e integración siguen sus propias dinámicas divergentes. Para reducir la tensión que se produce entre las necesidades de individualidad e integración, se requieren estrategias de superación flexibles, individuales y apropiadas.
6. Para reducir la tensión que se produce entre las necesidades de individualidad e integración, el apoyo efectivo y amplio de los grupos sociales más importantes con que se relacionan los adolescentes es tan necesario como la capacidad de superación individual.
7. El desarrollo de la personalidad en la adolescencia puede estar dominado por los estímulos o por la tensión, y eso depende en gran medida de las condiciones sociales y estructurales existentes durante los años de formación.
8. La etapa de la adolescencia puede definirse como una etapa independiente en la historia personal de los individuos, incluso bajo las condiciones históricas, sociales y económicas cambiantes de las sociedades industriales de hoy en día.

En las sociedades multiculturales – no importa de qué tipo –, la etapa de la adolescencia adquiere su propia expresión específica.

Las sociedades multiculturales tienen unos prerequisites estructurales para el desarrollo de la etapa juvenil, tal como expresa la máxima 7, estableciendo, por ejemplo, una lengua oficial en caso de pluralismo cultural (tipo 4).

Los grupos culturales homogéneos prestan apoyo social, en el sentido de la máxima 6, por ejemplo, la solidaridad que manifiestan los miembros de las minorías culturales (tipo 2).

En situaciones de conflicto cultural, en el sentido de la máxima 5, cuando los miembros de una cultura específica deciden en favor de otra, por ejemplo, cuando los miembros de la minoría se integran a la administración pública (tipo 2) o cuando se casan con miembros de otra cultura (tipo 4), las sociedades multiculturales requieren estrategias de superación individual.

La amenaza de situaciones de crisis, en el sentido de la máxima 4, en las sociedades multiculturales aparece cuando se desarrolla algún tipo de contradicción entre la identidad individual y los requisitos de estas sociedades, por ejemplo la presión de asimilación que posiblemente produzca la situación de crisol del tipo 3.

Según la máxima 3, el conflicto cultural puede ser estimulante en la adolescencia si los individuos son capaces de superar las contradicciones de una sociedad multicultural de manera positiva. Pero también puede ser una carga si no se produce dicha superación, como en el caso de la presión social que las mayorías culturales ejercen sobre las minorías (tipo 2). La posibilidad de desarrollar una identidad propia bajo las condiciones de una sociedad multicultural (como en la máxima 2), requiere que el supuesto que se expresa en la máxima 1 sea correcto, a saber, que los adolescentes son sujetos que asimilan la realidad de forma productiva y construyen su propio mundo, un supuesto antropológico.

La tarea y la posibilidad de desarrollar una identidad propia bajo las condi-

ciones de una sociedad multicultural dependen, en parte, tal como observa Hurrelmann, del ambiente socioestructural. Dicho ambiente incluye la forma de organización elaborada por las culturas que conviven en esa sociedad. Sobre la base de una reformulación del término “entorno” y su adopción en círculos sociopedagógicos (Böhnisch, 1994), utilizaré dicho término para especificar la importancia del multiculturalismo en la política para la juventud y las investigaciones sociopedagógicas. Lo importante para los adolescentes que crecen en las sociedades multiculturales europeas es si (y cómo) su entorno está determinado por la organización de la convivencia multicultural.

Los entornos multiculturales pueden tener formas y perfiles muy diferentes. También hay entornos que no tienen características multiculturales de ningún tipo, como es el caso de zonas rurales remotas, como Mecklenburg-Vorpommern en Alemania, una región tradicionalmente protestante y con una población de extranjeros casi nula. Algunos entornos se caracterizan por una forma de organización en la que existe paridad social, con éxito – como en la región de Bruselas con su mezcla flamenco-valón – o sin éxito, como en Irlanda del Norte. Hay entornos en los que las mayorías culturales establecen las pautas, dejando, no obstante, cierta autonomía cultural a las minorías culturales, como en Laponia y el sur del Tirol o, de forma menos clara, en Alsacia y el País Vasco. En algunos entornos, la identidad de los grupos de inmigrantes se ha disuelto casi por completo en la cultura del país anfitrión a causa de las políticas de crisol, como en el caso de los polacos que se desplazaron a la zona del Ruhr en los años veinte.

Hay entornos que se caracterizan por el pluralismo cultural, como algunas ciudades alemanas con un alto índice de población turca (Kreuzberg) o francesas con una gran población norteafricana (St. Denis). Sin embargo, también hay entornos, y probablemente son los más frecuentes, en los que el multiculturalismo no ha encontrado una expresión clara aunque, a pesar de todo, determina la socialización de los adolescentes. Hay entornos con muchas minorías, entornos con minorías características en ciertas profesiones, entornos con minorías cambiantes, etc.

Se puede decir que, en amplias zonas de Europa, la etapa de la adolescencia se caracteriza, en relación tanto a la biografía como al entorno, por diversas formas de convivencia multicultural.

¿Una política europea para la juventud en las sociedades multiculturales?

Como señalaba anteriormente, la versión del Tratado de Maastricht del Tratado de la CE establece disposiciones para una política para la juventud en las sociedades multiculturales, pero la UE ignora completamente la existencia de sociedades multiculturales en Europa y considera a los Estados Miembros como contratantes y Estados-naciones autónomos. Así, todos los programas de la UE para los ámbitos de educación, juventud y cultura sólo tienen consecuencias indirectas en la convivencia de los jóvenes de las sociedades multiculturales.

Si consideramos la importancia del multiculturalismo para los adolescentes de

las sociedades europeas, la cuestión que inmediatamente se suscita, en el marco de las regulaciones del Tratado de la CE, es si es necesario y posible un pensamiento político definido por los objetivos en relación a la etapa de adolescencia en los entornos multiculturales. Esto es así por dos razones concretas: en primer lugar explicaré diversos principios de una política multicultural para la juventud en la UE y, a continuación, daré algunos ejemplos de programas de posible ejecución.

SEIS PRINCIPIOS PARA UNA POLITICA PARA LA JUVENTUD EUROPEA EN LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES

Ausencia de políticas multiculturales de la UE

No se pueden establecer políticas europeas para los diferentes tipos de vida social organizada en las sociedades multiculturales, como se han definido más arriba, porque ello excedería la autoridad de la UE. Por ejemplo, la UE no puede reclamar la misma contribución a las minorías culturales en las decisiones políticas, ni puede aplicar exclusivamente la teoría del crisol.

El cambio social y el multiculturalismo

Las formas organizativas de coexistencia multicultural cambian con el tiempo, especialmente a causa de los conflictos que surgen entre las culturas. Las minorías culturales se integran en la mayoría cultural mediante una política de crisol, o bien mantienen su autonomía, o desarrollan el pluralismo cultural hasta alcanzar la paridad cultural. A la UE no le corresponde controlar este proceso de cambio.

La convivencia en libertad

En el Tratado de Maastricht (Artículo F), la UE declara su apoyo a los principios democráticos y a los derechos fundamentales tal como están desarrollados en las tradiciones constitucionales compartidas por los Estados Miembros. Ello significa que las formas organizativas de coexistencia entre culturas en las sociedades multiculturales deben estar conformadas sobre la base del principio de libertad, es decir, las sociedades multiculturales deben decidir por sí mismas la forma de convivencia.

La autorrealización individual

Los programas políticos de la UE no deben contribuir a la supresión de las orientaciones culturales de los individuos, especialmente de los adolescentes, ni en el sentido de identificación con la mayoría, ni en el sentido de alentarlos a identificarse con sus orígenes y entorno de origen. Más bien, los programas de la UE deberían dar a los adolescentes la posibilidad de desarrollar su personalidad y el entorno social de forma independiente.

Los Estados no miembros

La UE no debe limitarse a una política que sólo favorezca a los ciudadanos de la Unión, dado que las sociedades multiculturales de los Estados Miembros también están formadas por ciudadanos que no son de la Unión. Al contrario, las modalidades difíciles de convivencia en las sociedades multiculturales parten de la fusión de culturas europeas con no europeas.

Las políticas multiculturales entendidas como políticas representativas

Una política para la juventud europea en las sociedades multiculturales no es sólo una “política de culturas”, sino también una política preocupada por la economía, el mercado de trabajo, los problemas sociales y la educación.

SEIS AREAS DE ACTIVIDAD PARA UNA POLITICA PARA LA JUVENTUD
EUROPEA EN LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES

La lengua

Según el Artículo 126, apartado 2/1, la política de la UE de apoyo a las lenguas debe tener tres objetivos: que los adolescentes tengan la posibilidad de aprender la lengua franca de la UE, que es el inglés; que puedan aprender la lengua nativa de su Estado Miembro respectivo y prestarles apoyo en su propia cultura lingüística, si es necesario.

Las actividades culturales

En el Artículo 128, apartado 1, el término “diversidad cultural” debería interpretarse en relación al entorno multicultural. Sin embargo, las medidas de apoyo de la UE no deberían limitarse a “cultivar la tradición”, sino que deberían tener en cuenta el hecho de que el entorno multicultural desarrolla sus propias formas de convivencia en marcos culturales determinados por el propio multiculturalismo, especialmente por el pluralismo cultural y por el hecho de vivir en el seno de una mayoría culturalmente divergente.

Los intercambios

Los programas de intercambio para la juventud y de intercambio de asistentes sociales sociopedagógicos, según se define en el Artículo 126, apartado 2/5, no deben organizarse exclusivamente a nivel nacional, sino que deberían tener en cuenta el entorno cultural existente en cada uno de los Estados. La creación y el mantenimiento de vínculos culturales especiales (por ejemplo, con los países de origen) tiene una especial importancia en este contexto.

La educación

Dado que las minorías culturales suelen estar socialmente en desventaja, una política para la juventud en las sociedades multiculturales debe prestar un apoyo especial a la educación de los adolescentes, según el Artículo 127, apartado 2/2, porque éste es un requisito importante para fomentar el concepto de individualidad y para la integración en las sociedades multiculturales.

La comunicación de masas

La promoción de “obras artísticas y literarias incluyendo el ámbito audiovisual”, según establece el Artículo 128, apartado 2/4, también debe estar dirigida a apoyar la vida social de las sociedades multiculturales. Es preciso dar una interpretación amplia a la expresión: “obras artísticas y literarias”, incluyendo en ella la información política y la formación de opinión, así como la cultura popular.

La movilidad

Según el Artículo 127, apartado 2/3, la UE debe promover sistemáticamente la movilidad de quienes sigan los cursos de formación y, según el Artículo 48, de los empleados, en el marco de una política general que garantice la libertad de movimientos (Artículo 8) y con el fin de favorecer la convivencia en las sociedades multiculturales, es decir, que deberán apoyarse formas específicas de convivencia. Pero, por otra parte, también debería facilitarse el proceso que permita a los ciudadanos, y especialmente a los adolescentes, separarse de su entorno multicultural.

En síntesis

Aunque el Tratado de la CE parece ignorar la existencia de las sociedades multiculturales, sus normativas también pueden interpretarse de forma que faciliten e incluso reclamen una política europea que tenga debidamente en cuenta la etapa de la adolescencia en las sociedades multiculturales.

Nota

1. La Unión Europea fue fundada en Maastricht en febrero de 1992 como resultado de la Comunidad Europea, y desde entonces se ha popularizado la expresión “Tratado de Maastricht” (Boletín Oficial de la Comunidad Europea, n° C 191, del 29 de julio de 1992).

Referencias

Böhnisch, L. 1994. *Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft* [La normalidad escindida: la gestión de la propia vida y la educación social al margen de la sociedad de consumo]. Weinheim/Munich, Juventa.

- Hurrelmann, K. 1994. *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die Jugendforschung* [Para vivir la juventud: una introducción a la investigación sobre la juventud]. Weinheim/Munich, Juventa.
- Schlesinger, Jr., A.M. 1992. *The disuniting of America* [La desunión de América]. Nueva York; Londres, Norton.

INDICE

Volumen XXVIII, 1998

- Nº 1, 1998, págs. 1-192
 Nº 2, 1998, págs. 193-389
 Nº 3, 1998, págs. 390-574
 Nº 4, 1998, págs. 575- 718

- ANDRÉ, Y.; BAILLY, A. Las representaciones espaciales de los territorios y del mundo, 311
- ANDRÉ, Y.; WIENEROVA, Z. Las representaciones del mundo en la República Checa, 335
- APONTE, E. Hacia una nueva cultura de la evaluación en la educación superior, 435
- ASSAÉL, J.; CERDA, A.M. Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo, 629
- ATTEWELL, A. Florence Nightingale (1820-1910), 173.
- BAILLY, A. La educación para las nuevas ciudadanías mediante la enseñanza de la historia y la geografía: enfoque teórico, 223
- BAILLY, A.; ANDRÉ, Y. Las representaciones espaciales de los territorios y del mundo, 311
- BERIDZE, D. La convalidación de estudios y diplomas en la educación superior: un reto para el siglo XXI, 487
- BOTTANI, N. Los indicadores educativos de la OCDE: objetivos, límites y procesos de producción, 69
- BUCHERT, L. Análisis del sector educativo en África: evolución en el aprendizaje mutuo Norte-Sur, 393
- CERDA, A.M.; ASSAÉL, J. Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo, 629
- CLAUDINO, S. La enseñanza de la geografía y su difusión en Portugal, 303
- CONNELL, H.; SKILBECK, M. La gestión y la financiación de la educación superior, 451
- CROZIER, M. Una nueva reflexión sobre la educación, 579
- DÍAS, M.A.R. La educación superior: visión y acción para el siglo próximo, 407
- DUCRET, B. La historia y la geografía al servicio de la convivencia en Sudáfrica, 281
- FERRAS, R. Lo que no debemos enseñar en geografía, 345
- FERRER, F. El sistema de acceso a la universidad: una visión europea, 499
- FURLÁN, A. Introducción, 587
- FURLÁN, A. Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía, 611
- GIPPS, C. La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución, 33
- GLASER, R. La educación para todos: acceso a la educación y adquisición de conocimientos útiles, 7
- GRAVES, N. Enseñanza de la geografía e ideología en Inglaterra y Gales, 293
- HILL, B.V. La enseñanza de los valores: la experiencia australiana, 199
- HOUSE, E.R. Acuerdos institucionales para la evaluación, 123
- HUBER, B. La enseñanza de la geografía en la escuela primaria: un medio de integración social. El caso del cantón de Ginebra, 269
- LANDSHEERE, DE, G. August Hermann Niemeyer (1754-1828), 559
- LEVINSON, B.A. La disciplina vista desde abajo: lo que incita a los alumnos a la rebeldía en las escuelas secundarias de Estados Unidos, 661
- LUNGO, M. La identidad centroamericana y la enseñanza de la historia y la geografía, 253
- MARTIN, M.; SANYAL, B.C. Nuevas estrategias para la gestión financiera de las universidades, 473
- MCGAW, B. ¿Cómo puede contribuir la eva-

- luación a la política educativa? La utilización de la información en Australia, 133
- MEHROTRA, S. Mejorar la eficacia y movilizar recursos para la enseñanza primaria en el África subsahariana, 515
- MOUZOUNE, A. Del deber al querer: la convivencia en el Líbano, 237
- MOUZOUNE, A.; MOUZOUNE, N. Las representaciones socioespaciales de los libaneses y los salvadoreños, 317
- MOUZOUNE, N.; MOUZOUNE, A. Las representaciones socioespaciales de los libaneses y los salvadoreños, 317
- NARODOWSKI, M. El sistema de amonestaciones en las escuelas secundarias de Argentina, 603
- NEVO, D. La evaluación mediante el diálogo: una contribución posible al perfeccionamiento de la escuela, 87
- OBANYA, P. Modalidades de las reformas educativas africanas, 681
- ORTEGA RUIZ, R. ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares, 645
- PÉREZ, S. Lenguas y regiones en Europa y fuera de ella: ¿renacimiento de la problemática regional?, 693
- PLOMP, T. El potencial de los estudios internacionales comparados para el control de la calidad de la educación, 51
- PRETORIUS, F. Sudáfrica: transformar la formación de docentes en la era democrática, 539
- RAJPUT, J.S.; WALIA, K. La eficacia de los docentes en la India: panorama y evaluación crítica, 155
- RENWICK, W.L. Clarence Edward Beeby (1902-1998), 367
- RICHTER, I. La política europea para la juventud en las sociedades multiculturales, 707
- SANYAL, B.C.; MARTIN, M. Nuevas estrategias para la gestión financiera de las universidades, 473
- SCOTT, A.J. Comunidad, democracia local y ciudadanía, 359
- SKILBECK, M.; CONNELL, H. La gestión y la financiación de la educación superior, 451
- TEDESCO, J.C. Editorial, 3
- THOMAS, S. Medir el valor añadido de la eficacia de las escuelas en el Reino Unido, 101
- THORENS, J.P. Libertad de cátedra y autonomía universitaria, 443
- TIANA FERRER, A. Introducción al *dossier*, 25
- TURNER, D.A. La reforma escolar en Inglaterra: función de las normas de disciplina, 591
- VESSURI, H. La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación, 417
- WALIA, K.; RAJPUT, J.S. La eficacia de los docentes en la India: panorama y evaluación crítica, 155
- WIENEROVA, Z.; ANDRÉ, Y. Las representaciones del mundo en la República Checa, 335

Para suscribirse a
PERSPECTIVAS
la revista trimestral de educación comparada

Rellene este formulario y envíelo por correo o por fax a:

Jean De Lannoy, Servicio de suscripciones UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica)

Tel.: (32) 2 538 43 08; Fax: (32) 2 538 08 41.

Correo electrónico: jean.de.lannoy@infoboard.be;

Internet: <http://www.jean-de-lannoy.be>

Deseo suscribirme a *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada de la UNESCO.

Versión lingüística (elija la casilla adecuada):

☐ Edición española ☐ Edición inglesa ☐ Edición francesa

Tarifas anuales de suscripción (elija la casilla adecuada):

☐ Particulares e instituciones de países desarrollados,

180 francos franceses (un número: 60 FF)

☐ Particulares e instituciones de los países en desarrollo,

90 francos franceses (un número: 30 FF)

Adjunto la suma correspondiente en forma de:

☐ un cheque en francos franceses de un banco domiciliado en Francia a la orden de "DE LANNOY — Abonnements UNESCO";

☐ tarjeta Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express:

Nº Fecha de expiración

☐ bonos de la UNESCO

Nombre:

.....

Dirección:

.....

.....

(Se ruega escribir a máquina o con letra de imprenta)

Firma: Fecha:

Para mayor información o detalles sobre las otras versiones lingüísticas puede dirigirse a:
Oficina Internacional de Educación, PUB, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.
Correo electrónico: j.fox@ibe.unesco.org

Para mayor información sobre las publicaciones de la UNESCO, puede dirigirse a:
Ediciones UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 París Cedex 15, Francia; Tel.: (33) 1-45.68.43.00;
Fax: (33) 1-45.68.57.41; Internet: <http://www.unesco.org/publishing>

P E R S P E C T I V A S

revista
trimestral
de educación comparada

publicada por la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, CH-1211 Ginebra 20

Se puede consultar el sumario más reciente de la revista en Internet:

<http://www.unicc.org/ibe/Publications>

Dossiers de Perspectives en 1998 — Volumen XXVIII

- N° 1, marzo 1998: *Evaluación de los sistemas educativos: la situación a finales de los noventa*
- N° 2, junio 1998: *Aprender a convivir gracias a la enseñanza de la historia y de la geografía*
- N° 3, septiembre 1998: *La educación superior en el siglo XXI*
- N° 4, diciembre 1998: *El control de la disciplina en las escuelas*

Tarifas de suscripción anual:

- ☐ Particulares e instituciones de países desarrollados,
180 francos franceses (número unitario: 60 FF)
- ☐ Particulares e instituciones de países en desarrollo,
90 francos franceses (número unitario: 30 FF)

Se ruega dirigir toda correspondencia concerniente a las de suscripciones a *Perspectivas* a:

Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas, Bélgica.

Tel. : 32 2 538.43.08; Fax : 32 2 538.08.41; Correo electrónico : jean.de.lannoy@infoboard.be

Internet: <http://www.jean-de-lannoy.be>

Perspectivas aparece también en árabe, chino y en ruso. Envíe sus pedidos en estas tres lenguas a la OIE, PUB, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza; correo electrónico: j.fox@ibe.unesco.org

Agentes de venta de las publicaciones de la UNESCO

ARGENTINA: Librería El Correo de la UNESCO, EDILYR SRL., Tucumán 1685, 1050 Buenos Aires; tel.: (54-1) 371 05 12; fax: (54-1) 371 81 94.

BOLIVIA: Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, La Paz; tel.: (591-2) 285 1779; fax: (591-2) 285 2586 y Avenida de las Heroínas 3-3011, Casilla postal 450, Cochabamba; fax: (591-42) 616 1408.

BRASIL: Fundação Getúlio Vargas, Editora, Divisão de Vendas, Praia de Botafogo 190, Caixa postal 62.591, 22257-970 Rio de Janeiro (RJ); tel.: (55-21) 536 9195; fax: (55-21) 536 9155; correo electrónico: livraria@fgv.br

Books International Livros Comércio Exterior Ltda., Rua Pamplona, 724 conj - 67, Cerqueira Cezar, 01405-001 São Paulo, SP; tel.: (55-11) 283 5840, 288 0692; fax: (55-11) 287 1331; correo electrónico: booksint@mandic.com.br

CHILE: Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla Postal 10220, Santiago; fax: (56-2) 209 94 55, 204 90 58.

COLOMBIA: Infoenlace Ltda., Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, Bogotá, D.C.; tel.: (57-1) 320 18 07; fax: (57-1) 285 27 98.

COSTA RICA: Distribuciones Dei Ltda, Apartado postal 447-2070 Sabanilla, San José; tel.: (50-6) 25 37 13; fax: (50-6) 253 15 41.

CUBA: Librería Cultural UNESCO, Palacio del Segundo Cabo, Plaza de Armas, La Habana; tel.: (53-7) 33 34 38; fax: (53-7) 33 31 44.

ECUADOR: Oficina de la UNESCO, Veintimilla 450 y Tamayo, Quito; tel.: (593-2) 55 00 68; fax: (593-2) 50 44 35.

EL SALVADOR: Clásicos Roxsil, 4ª Av. Sur 2-3, Santa Tecla; tel.: (50-3) 28 12 12, 28 18 32; fax: (50-3) 228 12 12.

ESPAÑA: Mundi-Prensa Libros S.A., Castelló 37, 28001 Madrid; tel.: (+34) 914 36 37 00; fax: (+34) 915 75 39 98; correo electrónico: libreria@mundiprensa.es; Internet: <http://www.mundiprensa.com>; *Suscripciones*: tel.: (+34) 914-36 37 01

Mundi-Prensa Barcelona, Consell de Cent 391, 08009 Barcelona; tel.: (+34) 934 88 34 92; fax: (+34) 934 87 76 59; correo electrónico: barcelona@mundiprensa.es

Librería de la Generalitat de Catalunya, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 Barcelona; tel.: (+34) 934 12 10 14; fax: (+34) 934 12 18 54.

UNESCO Etxea - Centro UNESCO - País Vasco, Alameda de Urquijo, 62 - 2º izqda., 48011 Bilbao; tel.: (+34) 944 27 64 32; fax: (+34) 944 27 51 49; correo electrónico: unescopv@eurosur.org

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA: Bernan Associates (ex UNIPUB), 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391; tel.: +1 800-274-4447; fax: (1-301) 459-0056; fax: Toll free: +1 800 865 3450; Internet: www.bernan.com

Librería de la Naciones Unidas, General Assembly Building, New York, NY 10017; tel.: (1-212) 963 76 80; fax: (1-212) 963 4910; Correo electrónico: bookshop@un.org

FILIPINAS: International Booksource Center, Inc., IBC Infotech Center, 1127-A Antipolo street, Makati City; tel.: (63-2) 89 66 501/05/07; fax: (63-2) 89 66 497.

FRANCIA: *A través de las grandes librerías universitarias*

Librerías de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP; tel.: (33) 1-45 68 22 22 y 1, rue Miollis, París 75732 Cedex 15; tel.: (33) 1-45 68 28 48.

Maisonnette et Larose, 15, rue Victor-Cousin, París 75005; tel.: (33) 1-44 41 49 30; fax: (33) 1-43 25 77 41.

Pedidos por correspondencia, fax o Internet:
Ediciones UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP; fax: (33) 1-45 68 57 37, Internet: <http://www.unesco.org/publications>

ITALIA: LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 Firenze; tel.: (39-55) 64 54 15; fax: (39-55) 64 12 57, correo electrónico: licosaf@ftbcc.it; Internet: <http://www.ftbcc.it/licosa> y Via Bartolini 29, 20155 Milano; tel.: (39-2) 32 72513.

FAO Bookshop, viale delle Terme di Caracalla, 00100 Roma; tel.: 52 25 57 27; fax: (39-6) 5225 33 60; correo electrónico: publications-sales@fao.org; Internet: <http://www.fao.org>

MÉXICO: Librería Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato 72, Col. Roma, México D. F. 06700; tel.: (52-5) 574 75 79, 574 62 65; fax: (52-5) 264 09 19; Internet: www.milenium.com.mx; correo electrónico: correoun@mail.internet.com.mx

Librería Secur, Av. Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM, Villahermosa, 86090 Tabasco; tel.: (52-93) 12 39 66; fax: (52-93) 12 74 80/13 47 65.

PERÚ: Oficina de la UNESCO, Avenida Javier Prado Este 2465, Lima 41; tel.: (51-1) 476 98 71; fax: (51-1) 476 98 72; correo electrónico: unescope@amauta.rcp.net.pe

PORTUGAL: Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 Lisboa; tel.: (35-1) 347 49 82/5; fax: (35-1) 347 02 64 (*dirección postal*: Apartado 2681, 1117 Lisboa Codex).

SUIZA: Van Diermen Editions Techniques ADECO, Chemin du Lacuez 41, CH-1807 Blonay; tel.: (41-21) 943 26 73; fax: (41-21) 943 36 05; correo electrónico: mvandier@world-com.ch

Europa Verlag, Rämistrasse 5, CH-8024 Zürich; tel.: (41-1) 261 16 29.

Librería de las Naciones Unidas (*venta directa al público solamente*): Palais des Nations, CH-1211 Ginebra 10; tel.: (41-22) 740 09 21; fax: (41-22) 917 00 27.

URUGUAY: Revistas : Ediciones Trecho S. A., Maldonado 1092, CP 11100 Montevideo; tel.: (598-2) 98 36 06 / 90 75 61; fax: (598-2) 90 59 83; correo electrónico: trecho@net-gate.com.uy

Librería Técnica Uruguay, Colonia 1543, Piso 7, Oficina 702, Casilla de correos 1518, Montevideo; fax: (598-2) 41 34 48; correo electrónico: LTU@cs.com.uy

VENEZUELA: Oficina de la UNESCO, Av. Los Chorro Cruzes / Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebucán, Caracas; tel.: (58-2) 286 21 56; fax: (58-2) 286 03 26.

La lista completa de agentes de venta de las publicaciones de la UNESCO se puede solicitar a: Ediciones UNESCO, División de Promoción y Ventas, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

Bonos de la UNESCO

Los bonos de la UNESCO se pueden utilizar para adquirir todas las publicaciones de carácter educativo, científico o cultural. Para mayor información sobre este sistema, dirigirse a: Programas de Bonos de la UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

CORRESPONSALES DE *PERSPECTIVAS*

ALEMANIA

Profesor Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für internationale
pädagogische Forschung

ARGENTINA

Sr. Daniel Filmus
Facultad Latinoamericana de Ciencias
Sociales (FLACSO)

AUSTRALIA

Profesor Phillip Hughes
Australian National University, Canberra

AUSTRALIA

Dr. Phillip Jones
Universidad de Sydney

BELGICA

Profesor Gilbert De Landsheere
Universidad de Lieja

BOLIVIA

Sr. Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación
Intercultural Bilingüe para la Región
Andina, Cochabamba

BOTSWANA

Sra. Lydia Nyati-Ramahobo
Universidad de Botswana

BRASIL

Sr. Jorge Werthein
Oficina de la UNESCO en Brasilia

CHILE

Sr. Ernesto Schiefelbein
Universidad Santo Tomás

CHINA

Dr. Zhou Nanzhao
Instituto Nacional Chino de Investigación
Pedagógica

COLOMBIA

Sr. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Sra. Yolanda Rojas
Universidad de Costa Rica

EGIPTO

Profesor Abdel-Fattah Galal
Instituto de Investigación y Estudios sobre la
Educación, Universidad de El Cairo

ESPAÑA

Sr. Alejandro Tiana Ferrer
Facultad de Educación, Universidad de
Madrid

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Wadi Haddad
Banco Mundial

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Fernando Reimers
Banco Mundial

FRANCIA

Sr. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HUNGRIA

Dr. Tamas Kozma
Instituto Húngaro de Investigación
Pedagógica

JAMAICA

Profesor Lawrence D. Carrington
University of West Indies

JAPON

Profesor Akihiro Chiba
Universidad Internacional Cristiana

MALTA

Dr. Ronald Sultana
Facultad de Educación, Universidad de
Malta

MEXICO

Dra. María de Ibarrola
Patronato del Sindicato Nacional
de Trabajadores de la Educación para
la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLONIA

Profesor Andrzej Janowski
Comisión Nacional Polaca para la UNESCO

REINO UNIDO

Sr. Raymond Ryba
Universidad de Manchester

REPUBLICA CENTROAFRICANA

Sr. Abel Koulaninga
Secretario General de la Comisión Nacional
Centroafricana para la UNESCO

REPUBLICA DE COREA

Dr. Kyung-Chul Huh
Korean Educational Development Institute
(KEDI)

RUMANIA

Dr. César Birzea
Instituto de Ciencias de la Educación

SUECIA

Profesor Torsten Husén
Universidad de Estocolmo

SUIZA

Sr. Michel Carton
Institut universitaire d'études du
développement, Ginebra

TAILANDIA

Sr. Vichai Tunsiri
Comisión de Educación. Asamblea
Nacional.

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Una nueva reflexión sobre la educación

Michel Crozier

DOSSIER: EL CONTROL DE LA DISCIPLINA EN LAS ESCUELAS

Introducción

Alfredo Furlán

La reforma escolar en Inglaterra:
función de las normas de disciplina

David A. Turner

El sistema de amonestaciones en las escuelas
secundarias de Argentina

Mariano Narodowski

Problemas de indisciplina en las escuelas de México:
el silencio de la pedagogía

Alfredo Furlán

Normatividad escolar y construcción de valores
en la vida cotidiana del liceo

*Ana María Cerdá
y Jenny Assaél*

¿Indisciplina o violencia?

El problema de los malos tratos entre escolares

Rosario Ortega Ruiz

La disciplina vista desde abajo:
lo que incita a los alumnos a la rebeldía
en las escuelas secundarias de Estados Unidos

Bradley A. Levinson

TENDENCIAS/CASOS

Modalidades de las reformas educativas africanas

Pai Obanya

Lenguas y regiones en Europa y fuera de ella:
¿renacimiento de la problemática regional?

Soledad Pérez

La política europea para la juventud
en las sociedades multiculturales

Ingo Richter

Índice del volumen XXVIII

ISSN 0304-3053

Vol. XXVIII, nº 4, diciembre 1998