

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada

NUMERO NOVENTA Y OCHO

98

La violencia en la escuela



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXVI, n° 2, junio 1996

NUMERO NOVENTA Y OCHO

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

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXVI, n° 2, junio 1996

Editorial

Juan Carlos Tedesco 241

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Globalización y transformación educativa

Ernesto Ottone 247

CUADERNO: LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Introducción al cuaderno

Toshio Ohsako 259

Reflexiones sobre las causas y las manifestaciones
de la violencia en las escuelas sudafricanas

W. J. Fraser, C. Meier, 267
C. S. Potter, E. Sekgobela
y A. Poore

La escuela sitiada: la relación entre el entorno urbano
y el sistema educativo en Río de Janeiro

Eloisa Guimarães 301

La generación de la Intifada en los bancos de la escuela

Sylvie Mansour 315

El hostigamiento como problema actual
de comportamiento en el contexto de la creciente
“privatización de la sociedad” japonesa

Morita Yohji 335

Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela

Dan Olweus 357

La violencia escolar en los Estados Unidos de América:
tendencias, causas y respuestas

Nelly P. Stromquist 391
y James Diego Vigil

TENDENCIAS/CASOS

Una agenda de problemas, políticas y debates
sobre la educación superior en América Latina

Jorge Balán 419
y Augusto M. Trombetta

PERFILES DE EDUCADORES

Víctor Mercante (1870-1934)

Inés Dussel 449

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.
Correo electrónico: j.tedesco@unesco.org

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

Sírvase enviar la correspondencia concerniente a las suscripciones a: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruselas, Bélgica. (Ver el formulario que se encuentra al final de este volumen.)

Publicado en 1996 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 1996

EDITORIAL

La primera perplejidad que ha producido la historia reciente es la rápida desaparición del optimismo que despertó el fin de la “guerra fría”. En su lugar, se ha instalado una profunda preocupación por los fenómenos de violencia que se producen en prácticamente todas las sociedades. Asistimos, por un lado, a la generalización de los fenómenos de violencia vinculados a factores culturales o políticos como la xenofobia, el antisemitismo o la intolerancia religiosa en sus diferentes manifestaciones. Pero, por otro lado, también se incrementa la violencia originada por situaciones de exclusión, de marginalidad y de anomia, como el desempleo, la pobreza y el consumo de drogas. Una de las consecuencias más significativas de este aumento generalizado de la violencia es la pérdida de los límites institucionales que tenía en el pasado. La escuela, en muchos países, ya ha dejado de ser un ámbito “intocable” y se ha transformado en un escenario cotidiano de fenómenos de violencia en los cuales los niños y los jóvenes se han convertido en protagonistas activos.

Tradicionalmente, la violencia en las escuelas la ejercían los docentes hacia los alumnos. La forma más común de dicha violencia era — y aún lo es en muchos países — la de los castigos físicos vinculados a problemas de conducta o de bajo rendimiento en el aprendizaje. Esta violencia gozaba, hasta cierto punto, de la aceptación de los diferentes actores del proceso pedagógico y su erradicación exigió un profundo cambio cultural. Actualmente, en cambio, la violencia se ejerce en las más diversas direcciones y no está directamente vinculada al proceso pedagógico: violencia de los profesores hacia los alumnos, violencia de los alumnos hacia los profesores y violencia de los alumnos entre sí.

La expansión de estos fenómenos está estimulando — tanto en la opinión pública como en algunos sectores de educadores — la formulación de demandas que no se apoyan en la idea de enfrentar la violencia con instrumentos pedagógicos, sino con el refuerzo de medidas de seguridad y/o con estrategias destinadas a fragmentar el sistema educativo en una oferta que brinde a cada sector, individuo o grupo, una propuesta pedagógica totalmente adaptada a sus requerimientos culturales o psicológicos. Si bien este tipo de demandas son comprensibles y pueden

aparecer como soluciones apropiadas en el corto plazo, en el largo plazo, en cambio, pueden contribuir a agravar el problema que se pretende resolver.

Los fenómenos de violencia en las escuelas tienen causas y manifestaciones muy diferentes. Los artículos que se presentan en este número de *Perspectivas* son una prueba elocuente de esta diversidad. Las estrategias educativas para enfrentar la violencia en las escuelas no pueden, en consecuencia, ser las mismas para contextos diferentes. Sin embargo, sea cual sea el origen de la violencia, las estrategias para enfrentarlo deben apoyarse en el tratamiento pedagógico del problema y no en la mera represión de sus síntomas. Al respecto, una de las críticas más serias a las acciones educativas tradicionales es que la educación ha intentado superar el problema de la violencia eliminando el tema de la violencia de las acciones escolares. Como expresara Bruno Bettelheim en sus ensayos sobre la supervivencia, nada en la educación de nuestros niños y jóvenes los prepara para dominar su violencia porque ella ha sido negada en su escolaridad. La cultura contemporánea, particularmente la cultura occidental, tiene la particularidad de estimular un espíritu extremadamente competitivo, de favorecer los sentimientos agresivos que excitan la rivalidad pero, al mismo tiempo, de convertir en tabú la agresividad misma. Estamos habituados a condenar los hechos de violencia tan frecuentes en los medios de comunicación de masas, pero en realidad lo que nos hace falta, tanto en nuestros sistemas educativos como en dichos medios, es la promoción de modos satisfactorios de comportamiento en relación a la violencia.

En este sentido, un aspecto que numerosas investigaciones coinciden en señalar es la íntima relación que existe entre violencia y lenguaje. Los niños y jóvenes que actúan en forma violenta se caracterizan por valorizar muy poco el uso de la palabra. Esta desconfianza con respecto al lenguaje constituye un aspecto al que es preciso prestar atención. Para que la escuela logre ampliar los patrones de comunicación verbal, se requieren acciones mucho más masivas en el ámbito de la enseñanza de lenguas y de profesores dotados de competencias técnicas que, actualmente, muchos no poseen. La contribución del dominio de una o varias lenguas al desarrollo de valores y actitudes de comprensión internacional tiene, el menos, dos grandes dimensiones. La primera de ellas, de orden más bien psicológico, se refiere a la mayor capacidad de manejarse con representaciones y con símbolos, utilizando patrones de comunicación verbal para resolver los conflictos, en lugar de la acción directa. La segunda, de orden más bien cognitivo, está vinculada al estímulo que provoca el conocimiento de la lengua y de la cultura del "otro" a la comprensión y a la tolerancia.

Pero si el lenguaje es fundamental desde el punto de vista de los contenidos de la acción educativa, el docente es el actor central desde el punto de vista de los procedimientos. No es éste el lugar ni el momento para una revisión de la situación de los docentes en general y de su rol frente a la educación y a la formación de valores en particular. Pero hay un punto, sin embargo, que es preciso señalar. Buena parte de la literatura pedagógica sobre este tema se apoya en una visión abstracta de los docentes, como si ellos mismos no fueran un componente del problema que se quiere resolver. Desde el punto de vista de las demandas a la educación, existe un con-

senso amplio en reconocer, al menos retóricamente, que es preciso formar ciudadanos solidarios, tolerantes, éticamente responsables y aptos para desenvolverse en situaciones de incertidumbre. Existe acuerdo, también, en reconocer que la violencia, la intolerancia, los prejuicios y los comportamientos estereotipados se expanden debido a la inseguridad que crea la masificación de demandas y aspiraciones que el sistema social no tiene capacidad de satisfacer. Pero en todo este análisis subyace un supuesto según el cual el docente es ajeno a estos problemas. Las informaciones empíricas disponibles indican, al contrario, que es necesario prestar mucha más atención a las inseguridades de los docentes, a sus propios prejuicios, estereotipos y comportamientos agresivos hacia los “otros”. El deterioro de las condiciones de trabajo y de prestigio social de los docentes es un factor importante en la explicación de estas características, que son la expresión de un proceso de largo plazo en el cual la escuela y sus actores han ido perdiendo progresivamente su capacidad socializadora. Dicha pérdida implica, desde el punto de vista del papel de los docentes, un fuerte proceso de desprofesionalización. En este sentido, sólo una política sostenida, de largo plazo, y orientada a fortalecer el profesionalismo de los docentes, puede permitir cierto optimismo en cuanto al éxito de las estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en su conjunto y de la educación para la paz en particular.

La solución de los problemas de violencia en las escuelas no pasa sólo por estrategias pedagógicas. Es obvio que detrás de estas conductas existen factores sociales y culturales asociados a los modelos de desarrollo social actualmente vigentes. Pero igualmente obvio es que la escuela debe enfrentar estos problemas con acciones específicas, que consisten en incrementar en su funcionamiento cotidiano el desarrollo de experiencias de aprendizaje orientadas a desarrollar la capacidad de resolver los conflictos por vías no violentas. Este número de *Perspectivas* intenta aumentar la calidad del debate académico y político sobre este tema, poniendo a disposición de los investigadores y los tomadores de decisiones un importante conjunto de informaciones y de análisis sobre las principales situaciones de violencia en las escuelas. Como complemento de estos análisis, el artículo de Ernesto Ottone sobre los procesos de globalización permite identificar también algunos de los rasgos sociales que están en el origen de la violencia que viven actualmente nuestras sociedades.

La Oficina Internacional de Educación espera complementar el esfuerzo desarrollado en la preparación de este número de *Perspectivas* con otras actividades de investigación comparada y de formación de personal, articuladas con el conjunto del programa de la UNESCO destinado a promover la construcción de una **cultura de la paz**.

Dos artículos adicionales han sido incluidos en este número de *Perspectivas*. El primero es un exhaustivo análisis de la educación superior en América Latina preparado por Jorge Balán y Augusto Trombetta; el segundo es el perfil de Víctor Mercante, uno de los más importantes educadores argentinos de la primera mitad del siglo xx, preparado por Inés Dussel.

JUAN CARLOS TEDESCO

POSICIONES/CONTROVERSIAS

GLOBALIZACION

Y TRANSFORMACION

EDUCATIVA

Ernesto Ottone

Encantos y desencantos de la globalización

La sociedad surgida del tantas veces descrito proceso de globalización actual ha ido tomando diversas denominaciones: sociedad del conocimiento, sociedad de la información, sociedad de la comunicación o, más genéricamente, sociedad postindustrial.

Parece haber consenso en que en la base de su funcionamiento se encuentra el ritmo vertiginoso de desarrollo del conocimiento científico-tecnológico en el campo de las comunicaciones, la microelectrónica, la biotecnología y la creación de nuevos materiales cuyo impacto permanente ha generado un nuevo paradigma de producción en torno al conocimiento y la innovación y, por ende, nuevos paradigmas de organización de la actividad económica.

Estos cambios originan pues un proceso creciente e inevitable de globalización de la economía, de impulso al comercio internacional y de fuerte protagonismo de las empresas transnacionales. En suma, asistimos a la aparición de un mundo único, de un espacio económico global, escenario de una competitividad en la cual la posesión de la información, el conocimiento y el desarrollo de la innovación se perfilan cada vez más como los factores determinantes para desarrollarse con éxito.

Ernesto Ottone (Chile)

Estudió sociología en la Universidad Católica de Valparaíso; doctor en ciencias políticas por la Universidad de París III. Ha sido profesor universitario y funcionario de la UNESCO (París) y del Centro de Desarrollo Social y Asuntos Humanitarios de Naciones Unidas (CSDHA, Viena). Actualmente es Secretario de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL). Entre sus trabajos más recientes se cuentan: *CEPAL: un planteamiento renovado frente a los nuevos desafíos del desarrollo* (1993); y *Desarrollo y cultura: una visión crítica de la modernidad en América Latina y el Caribe* (1995).

Esta aceleración de la historia ha cristalizado a nivel político en el fin abrupto e inesperado del orden político internacional surgido como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, en cambios brutales en el peso y la gravitación de los actores de la política internacional, y en fuertes cambios socio-culturales en todo el planeta.

La intensidad de los cambios producidos por el fin de la guerra fría parecía justificar a comienzos de los años noventa todas formas de optimismo. Si la estructura bipolar que aparecía irreversible y el terror nuclear que daban una lógica unificadora a los conflictos de todo el planeta habían desaparecido, ¿por qué no pensar en una época sin conflictos, en donde la globalización económica albergara una situación básicamente armónica y pacífica, fundada sobre los valores del Occidente triunfante?

En esa dirección surgieron líneas de reflexión marcadas por el optimismo político, como la de Fukuyama (1989), y por el optimismo tecnológico, cuyos más notables exponentes son Naisbitt y Aburdene (1990), Toffler (1990), y más recientemente, Bill Gates (1995).

Sin embargo, si el optimismo tecnológico sigue teniendo partidarios y vigencia aún hoy en día, los acontecimientos han debilitado el optimismo político. En verdad, los hechos han ayudado poco a esta interpretación, pues si bien es verdad que un cierto número de conflictos internacionales han tendido y tienden a debilitarse, e incluso a concluir, con la desaparición de la tensión Este-Oeste, otros conflictos basados en rivalidades étnicas, en los nacionalismos exacerbados y en lógicas fundamentalistas se han transformado en guerras abiertas de insospechada crueldad en territorios que anteriormente constituían un sólo país. Nuevos y viejos fanatismos han adquirido grandes dimensiones, generando situaciones incontrolables en regiones enteras.

La Guerra del Golfo Pérsico mostró fehacientemente que la postguerra fría podía albergar conflictos armados, con participantes de casi todas las regiones del mundo.

Las esperanzas de que la postguerra fría abriría paso a una sólida recuperación económica tampoco se han cumplido. La recesión de la economía en los países desarrollados sólo se ha modificado moderadamente y la limitada recuperación en curso no ha podido revertir ciertos problemas como el desempleo, que ha crecido en un tercio en dos años y medio en Europa y América del Norte, con lo que afecta ya a treinta millones de personas. En Europa occidental, es del 10%, y el porcentaje es incluso más elevado en las economías en transición (CEPAL, 1994; Rifkin, 1995).

En el plano del comercio internacional, se ha producido un alternancia entre signos o tendencias proteccionistas y de estructuración de bloques cerrados con otros más abiertos.

Aun cuando los países en desarrollo se han convertido en el sector más dinámico de la economía mundial, sus resultados no dejan de ser heterogéneos. Si bien algunos han logrado importantes éxitos y han reducido la brecha que los separa de los países desarrollados, en otros ésta ha aumentado. Los países del África subsahariana representan el extremo más negativo de esta categoría.

En este contexto, las cifras de pobreza, miseria y exclusión de millones de personas en el mundo siguen siendo muy elevadas. La pobreza está presente en todas las regiones. Afecta a más de mil millones de personas. De ellas, casi 200 millones — 46% de la población — se encuentran en América Latina y el Caribe; y 94 millones — 22% de la población — viven en una situación de pobreza absoluta. En Asia viven 800 millones de pobres, la mayor concentración del mundo. Sin embargo, el aumento más espectacular de la pobreza se ha producido en África. En 1985, más de 105 millones de africanos vivían en la pobreza. Este número se elevó a 216 millones en 1990 y se prevé que alcanzará los 304 millones en el año 2000. También ha aumentado la discriminación, la exclusión y la violencia. Sólo en África, dos tercios de los 52 países que componen el continente se vieron implicados en conflictos civiles en 1993, con un costo humano incalculable. Todo esto, a lo que ha venido a añadirse el aumento de la criminalidad y del tráfico de drogas, ha puesto en primer plano el tema de la seguridad humana, que será preciso considerar en adelante desde una nueva perspectiva.

Por otra parte, el equilibrio entre género humano y medio ambiente, la relación entre el número de habitantes y la posibilidad de recursos, alimentos y un medio ambiente que permitan una vida digna para todos, están lejos de alcanzarse.

El “Estado homogéneo universal” hegeliano no sólo no se perfila en el horizonte cercano, sino que ni siquiera se vislumbra la perspectiva de una dirección multipolar de los asuntos internacionales.

Esta evolución de la situación explica por qué ha surgido con fuerza una línea de interpretación marcada por una visión más escéptica, cuando no francamente pesimista, respecto al futuro (Gallo, 1990; Ruffin, 1991; Huntington, 1993; Kennedy, 1993; Minc, 1993). Estos autores ponen el acento sobre todo en los peligros y los problemas que plantea la actual situación mundial y subrayan las tendencias hacia la exacerbación de los conflictos políticos, sociales y culturales en curso que podrían generar un mundo más antagonístico, inequitativo y fragmentado. Tales escenarios son susceptibles de fomentar la aparición de sociedades cada vez más aisladas, con élites modernas atrincheradas frente a masas de excluidos que podrían constituir comunidades no integradas en los consensos cívicos nacionales, sino propensas a refugiarse en las pertenencias tradicionales-locales, regionales, étnicas y/o religiosas que reforzarían procesos de desintegración propicios a atrincheramientos antimodernos y reacciones contrarias al desarrollo.

La esperanza educativa

Más allá de la lectura de la realidad actual en clave optimista o pesimista, es preciso reconocer que ésta se nos muestra profundamente ambivalente, llena de peligros reales, pero también de enormes potencialidades. Como señala Jean Daniel (1995), “Nos dirigimos sin brújula y sin estrellas hacia un futuro mundialista, pero nos dirigimos entre las más tumultuosas convulsiones¹”. Ello obliga a concebir el futuro como una construcción delicada y frágil que no está predestinada ni a un inevitable progreso ni a la catástrofe, una construcción tan compleja que Dahrendorf (1995)

equipara el logro de la prosperidad, la democracia y la ciudadanía para todos con la “cuadratura del círculo”.

En este contexto, no deja de ser sorprendente el amplio consenso que existe desde todas las visiones en considerar la educación como factor determinante para lograr sociedades auténticamente modernas, es decir, capaces de conciliar libertad individual y sentido de pertenencia, y conjugar progreso, equidad y democracia. Existe indudablemente una alta correlación entre los esfuerzos educativos y la capacidad para conjurar los peligros más graves de desigualdad y exclusión y de producir rápidos avances en términos de desarrollo equitativo, como muestran las experiencias recientes de los nuevos países industrializados del sudeste asiático.

Sin embargo, y paradójicamente, en términos generales hay asimismo consenso en señalar que los sistemas educativos presentan un considerable desfase entre las esperanzas que en ellos se depositan y su realidad. Estos sistemas aparecen como hijos de una sociedad industrial en rápida erosión, con estructuras y orientaciones más vinculadas al Siglo XIX que al Siglo XXI.

En consecuencia, su funcionamiento responde a las necesidades que tuvieron dichas sociedades de construir economías nacionales, generar una jerarquía adaptada a la sociedad industrial, instaurar un sólido credo en torno al progreso creciente de la ciencia y la técnica, asegurar una cobertura total que permitiese la existencia de una mano de obra calificada, de técnicos capaces de manejar maquinarias complejas y de una élite que dirigiera y orientara la sociedad. Junto a ello, la educación estaba llamada a construir los consensos ideológicos básicos que permitieran la integración social.

Tales sistemas resultaron fundamentales en la construcción de la sociedad industrial, fueron un factor de integración y movilidad social y conformaron las masas productivas, formaron las mentes en la escuela primaria con “ideas claras y distintas”, reduciendo lo complejo a lo simple, separando lo ligado, unificando lo múltiple y eliminando “el desorden y las contradicciones del entendimiento²”. Su orientación metodológica, inspirada en la mecánica, se basaba sobre todo en la disciplina, el razonamiento lineal, la precisión y la exactitud, valores que, como señala Gaudin (1991), “privilegian netamente las cualidades de orden y método en detrimento de las capacidades creativas³”.

Pero la eficacia de estos sistemas comenzó a desvanecerse a medida que el paradigma productivo de la sociedad iba cambiando y comenzaba a plantear nuevas exigencias.

Esta pérdida de eficacia se manifiesta en la calidad de la educación, ámbito en el que las investigaciones recientes muestran cómo aparecen en las sociedades más desarrolladas nuevas formas de iletrismo, un manejo insuficiente de los códigos de habilidades básicos, una disminución de la capacidad de comprensión entre jóvenes escolarizados durante doce o más años, una notable falta de preparación para acceder al mercado del trabajo, una incapacidad para responder a sus demandas y una inversión de la capacidad integradora de los sistemas educativos, que presentan una tendencia cada vez más segmentadora, acumulando la ignorancia por

un lado y sobreeducando por otro, reproduciendo y aumentando las desigualdades.

Por ello, la transformación educativa se considera como un elemento esencial para responder, por un lado, a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento y para frenar, por otro, los procesos de desintegración social.

Se espera que esta transformación, además de conservar algunos elementos del esquema anterior, ponga el acento en otros valores y competencias, pues parece evidente que, con el ritmo del progreso científico y tecnológico, la acumulación de conocimientos resultará menos importante en el futuro, (se calcula que, actualmente, la mitad de los conocimientos de un ingeniero estarán obsoletos al cabo de cinco años de haber sido adquiridos). Lo fundamental será entonces la capacidad de “aprender a navegar en ese saber que toma las proporciones de un océano⁴”. Flexibilidad, saber-hacer, apertura mental, formación permanente, autonomía individual, creatividad serán los datos esenciales de esa nueva educación.

Si el pensamiento del hombre en la sociedad industrial tendía a modelarse sobre la mecánica, el de la sociedad postindustrial debería tender a hacerlo sobre la biología, sobre los organismos vivos.

Para Reich (1991), la educación que prefigura las funciones de futuro deberá generar: capacidad de abstracción, desarrollo de un pensamiento sistémico complejo e interrelacionado, capacidad de experimentación y de colaboración, trabajo en equipo e interacción con los pares. Será, en suma, una educación fluida e interactiva que configure una mente escéptica, curiosa y creativa.

En esta misma línea se expresa Edgar Morin, en Morin, Bocchi y Ceruti, para quienes:

El problema crucial de nuestro tiempo es el de la necesidad de un pensamiento apto para hacer frente al desafío de la complejidad de lo real, es decir, para encontrar los vínculos, interacciones e implicaciones mutuas de realidades que son a la vez conflictivas y solidarias (como la democracia, que es el sistema que se alimenta de antagonismos a la vez que los regula⁵).

Esta necesidad es aún más palpable a propósito de la relación entre el hombre y la naturaleza, donde el esquema de dominación que enseñaba la educación tradicional resulta insostenible y donde los desafíos sólo pueden ser abordados partiendo de la complejidad y de la interdisciplinariedad.

Se trata pues de una educación capaz de preparar a personas que vivirán en un mundo productivo cambiante, menos jerárquico y más basado en una organización de redes, con carreras que no serán lineales y cuyas fronteras no serán las de un país, sino las del mundo, donde se requerirá más iniciativa que docilidad, más creatividad que orden. Estas exigencias del nuevo proceso productivo se entrelazan con las virtudes ciudadanas de democracia y participación. Todo el esfuerzo de la transformación educativa para responder a un futuro que sea moderno, democrático y sostenible tendrá por objeto evitar que la competitividad sea sinónimo de barbarie y exclusión, y la solidaridad sinónimo de pasividad e ineficiencia.

Sin embargo, estamos todavía muy lejos de esa situación. Bill Gates señala, no sin razón, refiriéndose a la integración de la tecnología en el ámbito de la educación en los Estados Unidos:

La lentitud con que las escuelas adoptan la tecnología es reflejo en parte del conservadurismo que existe en muchos lugares del estamento educativo. Denota incomodidad o incluso aprehensión por parte de los profesores y administradores, cuya edad en cuanto grupo sobrepasa la de los trabajadores medios. También refleja las minúsculas cantidades que los presupuestos escolares han asignado a la tecnología educativa⁶.

Es evidente que existe un gran desfase entre lo que el sistema educativo está efectivamente hoy en condiciones de producir y las enormes esperanzas depositadas en su capacidad de convertirse en eje de la construcción de sociedades contemporáneas más modernas, justas e integradas.

Frente a esta distancia, surge una sospecha: ¿no será esta enorme apuesta por la educación, tan consensual en lo retórico y tan difícil en su aplicación práctica, una forma de no actuar sobre la realidad de hoy, de dejar los cambios para un mañana impreciso y, por impreciso, soslayable? Para disipar tal sospecha, convendría explorar cuáles son las condiciones para que la puesta en práctica de la transformación educativa se convierta en una propuesta efectiva, con un impacto real en la transformación de la sociedad, y no sea banal o inaplicable.

Por una efectiva transformación educativa

Para que la transformación educativa tenga la capacidad de provocar la transformación social y hacer frente a los desafíos de la modernidad, ha de cumplir, a nuestro parecer, al menos con cuatro requisitos básicos.

UNA RELACION ESTRECHA CON LA MODERNIDAD

En la actual sociedad del conocimiento, una gran parte de la adquisición de información y de la comunicación transcurre fuera de cualquier estructura organizada o institucional, y por ende de la escuela, puesto que se realiza a través de una inmersión creciente e inevitable en el mundo de las comunicaciones. Los medios de comunicación son realidades poderosísimas de desarrollo rápido que ejercen una gran influencia en la formación del imaginario colectivo y del conocimiento de las personas. Si el sistema educativo no se construye tomando en cuenta esa realidad para fortalecerse y desarrollar su función a partir de ella, tenderá a perder relevancia y su decadencia proseguirá. Las habilidades y los conocimientos serán adquiridos al margen de él y de manera desordenada, generando individuos bárbaros con habilidades y conocimientos, más que ciudadanos educados.

El sistema educativo sólo puede adquirir la función central que se espera de él si se muestra capaz de asumir las nuevas tecnologías y usarlas para reforzar una propuesta fuerte en la enseñanza de habilidades y en la formación ciudadana.

Por lo tanto, la transformación educativa pasa por una fuerte apertura del sistema educativo al mundo real, por la ruptura de su aislamiento, por un salto en la puesta al día de su metodología para acompañarla a las exigencias que plantean las transformaciones en el sistema productivo, en las comunicaciones y en la vida ciudadana y por la pertinencia de su contenido en relación a las transformaciones del mundo del trabajo.

UN ENFOQUE SISTEMICO

Si es verdad que, en las condiciones de la globalización, las posibilidades de lograr el bienestar de las naciones dependen de la capacidad que éstas tengan para funcionar como un todo, el esfuerzo educativo sólo tendrá sentido si integra todas sus dimensiones y las vincula al esfuerzo productivo, a la infraestructura científica y tecnológica, a la legitimidad y eficiencia del Estado, a la calidad de las relaciones laborales y a los niveles de integración social. En definitiva, la educación puede ser un eje del crecimiento equitativo en la medida en que contribuya a poner en movimiento un esfuerzo global y actúe de manera interactiva con los diversos sectores de la vida nacional. Sólo así el quehacer educativo podrá ser apreciado en su doble dimensión: de inversión prioritaria con efectos evidentes en la transformación productiva, y de generador de oportunidades de igualdad y movilidad social.

Toda transformación educativa debería hacer hincapié en la relación entre el contenido de la enseñanza y las exigencias del mercado laboral, diseñar el currículo en acuerdo con los actores económicos e introducir la mayor cantidad de experiencias de la vida real en el quehacer educativo.

Se trata en definitiva de un enfoque sistémico (CEPAL/UNESCO, 1992) entre impulso económico e impulso educativo que reconozca que los valores y destrezas adquiridos en el sistema educativo afectan de manera decisiva el *ethos* empresarial, a las instituciones y al comportamiento de los agentes económicos y que, por tanto, la prioridad a la educación no es asimilable sólo a un gasto social, sino que constituye el eje del fortalecimiento global de una nación.

UN DOBLE OBJETIVO: MODERNIDAD Y CIUDADANIA

Un sistema educativo que se plantee como objetivo educar para la modernidad deberá comenzar por romper con una concepción reductora de ésta: la que la identifica sólo a procesos de racionalidad instrumental, eficacia productiva y unificación por la vía del consumo.

Si bien la racionalidad instrumental, la eficacia productiva, el progreso técnico y la capacidad de respuesta a las aspiraciones de consumo son elementos constitutivos de la modernidad, no garantizan la vigencia de valores tales como los derechos humanos, la democracia, la solidaridad y cohesión social, y el mantenimiento de la memoria histórica.

Una visión crítica de la modernidad (Calderón, Hopenhayn y Ottone, 1993)

entraña la ruptura con la oposición entre racionalización y subjetividad, entre tradición y progreso, y requiere la búsqueda de sus complementariedades e interacciones. Dicho enfoque trata de aprehender simultáneamente la pertenencia a un mismo mundo y la fragmentación y ruptura con que se nos presenta el mundo actual. Esta visión de la modernidad no la considera como un camino único, ya que entiende que ese tránsito se puede hacer con “bagajes, proyectos y memorias”, como señala Touraine (1993), y no está en contradicción con la persistencia de la identidad cultural, entendiéndola naturalmente como una realidad dinámica capaz de dar un nuevo sentido a los cambios de manera endógena, trascendiendo las visiones defensistas que entienden la identidad cultural como una realidad inmodificable que sólo puede proyectarse como la eterna repetición de un pasado válido para siempre.

En definitiva, una perspectiva crítica de la modernidad, sin dejar de reconocer la importancia de la racionalización, trata de subordinarla a los valores asociados a la democracia, la tolerancia, la libertad y la diversidad.

A partir de esta consideración, lograr el acceso universal a los códigos de la modernidad requiere por parte de la educación la capacidad de transmitir el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna. Poner el énfasis en la modernidad o en la ciudadanía dejan de ser opciones alternativas para el proceso educativo, para convertirse en aspectos complementarios de un mismo movimiento. Como bien dice Fajnzylber:

No cabe duda de que existe una tensión entre moderna ciudadanía y competitividad. Pero pretender enfatizar la competitividad a expensas de la moderna ciudadanía es ostensiblemente arcaico, así como privilegiar la moderna ciudadanía haciendo abstracción de la competitividad resulta un poco cándido⁷.

UN CONSENSO POLITICO ACERCA DE LA TRANSFORMACION DE LA EDUCACION

Una transformación de la educación que responda a las expectativas en ella depositadas en tanto que factor determinante de sociedades más justas y prósperas es un proceso de una dimensión tal que requiere una fortísima voluntad política para convertirse en realidad. Por su dimensión, no es una tarea que pueda realizarse en un contexto de fuertes disensiones y conflictos ni que pueda responder sólo a intereses de una parte. La transformación de la educación exige un amplio consenso en la sociedad que cristalice en un consenso político.

El proceso de transformación educativa es largo, tanto por el esfuerzo a realizar como en la espera de sus frutos, por lo que no suele coincidir con las contingencias políticas ni con los calendarios electorales.

Se trata por lo tanto de alcanzar acuerdos nacionales capaces de atravesar los cambios de gobierno y las turbulencias del normal debate político. Como dice Tedesco:

En una sociedad diferenciada y respetuosa de las diferencias, pero también cohesionada a partir del acuerdo sobre ciertas reglas de juego básicas, la concertación acerca de las estrategias educativas permite por un lado superar la concepción según la cual la educación es responsabilidad de un sólo sector, y por otro garantizar un nivel adecuado de continuidad que exige la aplicación de estrategias de mediano y largo plazo⁸.

Sin ello, no podrá hacerse realidad pues exige un fuerte compromiso financiero, una vinculación importante con el mundo empresarial, una participación muy activa de la comunidad en torno a la escuela, y la superación de ciertos conflictos históricos que marcaron el debate educativo en la sociedad industrial, como la oposición público-privado que ante los desafíos de hoy ha dejado de tener sentido.

Se requiere también superar de manera positiva las tendencias conservadoras y rutinarias que muchas veces generan reflejos defensivos y corporativos en las asociaciones de los docentes y escasa apertura al cambio. En estos reflejos pesan sin duda los problemas de pérdida de protagonismo de la profesión docente, su consiguiente desmedro económico y social en muchos países y la disminución de sus niveles de profesionalización.

Incorporar a los docentes en el proceso de transformación de la educación es un elemento fundamental del consenso educativo y requiere grandes esfuerzos para romper todo pacto de mediocridad y fortalecer la profesión docente elevando sus responsabilidades, proponiendo nuevos incentivos, una formación permanente y la evaluación del mérito.

En definitiva, ante los desafíos de un proceso de globalización que es portador de signos contradictorios, de enormes posibilidades que abren la ciencia y la tecnología y de grandes peligros e inequidades, efectivamente, la educación constituye una gran oportunidad y una esperanza para construir un mundo más próspero y más justo.

Sin embargo, y ése es el sentido de estas páginas, si la profunda transformación educativa indispensable para que esa posibilidad y esa esperanza se hagan realidad se aborda de manera retórica y parcial (tentación que siempre está presente en momentos de crisis), de manera grandilocuente en las declaraciones y pusilánime en la práctica, tal vez estemos aniquilando la última esperanza de actuar hoy sobre el futuro, quedando así a la merced de la "fuerza de las cosas".

Notas

1. Jean Daniel, 1995, pág. 171.
2. Edgar Morin, *en* Morin, Bocchi y Luca, 1991, pág. 201.
3. Gaudin, 1991, pág. 426.
4. *Ibid.*, pág. 534.
5. Edgar Morin, *en* Morin, Bocchi y Ceruti, 1991, págs. 201-202.
6. Gates, 1995, pág. 183.
7. Fajnzylber, 1992, pág. 53.
8. Tedesco, 1995, pág. 183.

Referencias

- Calderón, F.; Hopenhayn, M.; Ottone, E. 1993. *Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, CEPAL, octubre de 1993. (Documento de trabajo n° 21.)
- CEPAL. 1994. *Documento conjunto de las comisiones regionales para la primera reunión del Comité Preparatorio de la Conferencia Mundial en la Cumbre sobre Desarrollo Social*. Santiago de Chile, 18 de mayo de 1994. (Ref. LC/L.805.)
- CEPAL-UNESCO. 1992. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Dahrendorf, R. 1995. "Quadrare il cerchio". *Benessere economico, coesione sociale e libertà politica* ["Cuadratura del círculo". Bienestar económico, cohesión social y libertad]. Bari, Laterza.
- Daniel, J. 1995. *Voyage au bout de la nation* [Viaje al fin de la nación]. París, Seuil.
- Fajnzylber, F. 1992. *Industrialización y desarrollo tecnológico*. Santiago de Chile, División Conjunta CEPAL/ONUDI de Industria y Tecnología, pág. 53. (Informe n° 12.)
- Fukuyama, F. 1989. *The end of history* [El fin de la historia]. *The National Interest* (Washington, DC), n° 16, verano.
- Gallo, M. 1990. *Manifeste pour une fin de siècle obscure* [Manifiesto para un fin de siglo oscuro]. París, Odile Jacob.
- Gates, B.; Myhrvold, N.; Rinearson, P. 1995. *Camino al futuro*. Madrid, McGraw Hill.
- Gaudin, Th. (comp.). 1991. *2100. Récit du prochain siècle* [2100. Relato del siglo próximo]. París, Payot.
- Huntington, S. 1993. *The clash of civilizations* [El choque de civilizaciones]. *Foreign affairs* (Nueva York), verano.
- Kennedy, P. 1993. *Preparing for the Twenty-first Century* [Preparando el siglo XXI]. Nueva York, Random House.
- Minc, A. 1993. *Le nouveau Moyen Âge* [La nueva Edad Media]. París, Gallimard.
- Morin, E.; Bocchi, G. L.; Ceruti, M. 1991. *Un nouveau commencement* [Un nuevo comienzo]. París, Seuil.
- Naisbitt, J.; Aburdene, P. 1990. *Megatendencias 2000*. Bogotá, Edit. Norma.
- Reich, R. B. 1991. *The work of nations* [El trabajo de las naciones]. Nueva York, Alfred Knap.
- Rifkin, J. 1995. *The end of work: the decline of the global labour force and the dawn of the post market era* [El fin del trabajo: la caída de la fuerza laboral global y la aurora de la era del postmercado]. Nueva York, Putnam.
- Ruffin, J. C. 1993. *L'empire et les nouveaux barbares* [El imperio y los nuevos bárbaros]. París, Jean-Claude Lattès.
- Tedesco, J. C. 1995. *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Alauda-Anaya.
- Toffler, A. 1990. *El cambio del poder*. Barcelona, Plaza y Janés.
- Touraine, A. 1993. *Critique de la modernité* [Crítica de la modernidad]. París, Fayard.

C U A D E R N O

**LA VIOLENCIA
EN LA ESCUELA**

INTRODUCCION

AL CUADERNO

Toshio Ohsako

La violencia ha sido siempre una de las cuestiones más problemáticas y persistentes en la historia de la humanidad. Es también un fenómeno casi universal que rebasa nuestra época y nuestro espacio. Al estudiar la evidencia de la agresión y de la violencia en la historia, nos damos cuenta de que la energía humana se puede descargar tanto por medio de actos crueles y destructivos como por medio de actos cariñosos y constructivos. La historia es un testigo vivo tanto de la crueldad y la destrucción que nos producen temor, como de los esfuerzos constructivos y maravillosos que nos producen admiración. Pese a los grandes avances de las ciencias sociales y humanas en nuestros conocimientos sobre el aprendizaje y la conducta humana, éstos han venido acompañados por un aumento sin precedentes de incidentes violentos y de delitos en el mundo moderno. Y no hemos avanzado mucho en la tarea de dotar a hombres y mujeres con los medios necesarios para dominar la violencia. Nuestro primitivo modo de responder a la agresión con la agresión sigue siendo todavía la reacción preferida.

La agresión física y la violencia son las formas más directas de la conducta destructiva humana. La violencia puede aparecer también en forma de amenazas verbales y psicológicas, burlas, ridiculizaciones, insultos, etc., que, según Olweus, suelen acompañar a la intimidación. Aunque la agresión y la intimidación se pueden manifestar de forma parecida (patadas, golpes, amenazas verbales, etc.), también

Toshio Ohsako (Japón)

Es doctor en psicología de la educación. Especialista de programas en la Oficina Internacional de Educación, encargado de estudios comparativos y de análisis de la información en la enseñanza. Antes de incorporarse a la UNESCO en 1979, fue profesor de pedagogía, psicología y metodología de la investigación en Japón, donde trabajó también como especialista de investigación, evaluación y programación. Posee una gran experiencia internacional de trabajo profesional y ha publicado muchas obras en los campos de la enseñanza comparativa, psicología y enseñanza internacional.

según Olweus, la intimidación se diferencia de la violencia por tres rasgos principales: (a) la intimidación implica una conducta agresiva con la intención de hacer daño a otro; (b) la víctima de la intimidación está expuesta a estos actos negativos “en repetidas ocasiones”, ya sea por un solo intimidador o por un grupo; (c) hay un desequilibrio de poder — las víctimas son más débiles que los agresores.

La causa de la agresión ha sido durante mucho tiempo un controvertido y acalorado tema de debate entre los estudiosos de la agresividad. Freud y Lorenz, por ejemplo, eran famosos defensores de la teoría de la agresividad instintiva — la agresividad forma parte de la naturaleza humana de manera inevitable y su energía se puede ir gastando en pequeñas cantidades de manera que sea aceptable para la sociedad. Algunos teóricos creen que la agresión es una conducta socialmente aprendida o condicionada. Otros, definen la agresión como una reacción a la frustración y por último, otros han introducido la noción de la agresión instrumental, según la cual la agresividad es un medio de obtener poder o ventajas de tipo material o psicológico.

En los siguientes capítulos se va más allá de estas teorías tradicionales sobre las causas de la violencia y se traen a debate y analizan distintas cuestiones relativas a la violencia en las escuelas en contextos sociales y culturales más amplios. Así pues, en todos los artículos se tratan claramente los hechos, las raíces y la dinámica de la violencia en la escuela en unos países escogidos en los que el problema reviste tal gravedad que requiere urgentes medidas de intervención y prevención. Se analizan los factores socio-culturales que acompañan a la violencia en diferentes ambientes culturales, así como sus repercusiones en los planos educativo y social. Y, para terminar, los autores proponen una serie de métodos o programas de intervención para reducir la violencia, juntamente con las circunstancias y los recursos materiales y humanos necesarios para apoyar estos programas.

El estudio *sudafricano*, dirigido por Fraser *et al.*, presenta un análisis histórico de la violencia en Sudáfrica. En él se sostiene que las principales causas de la violencia en dicho país en todos los niveles de la sociedad, incluidas las escuelas, proceden de la antigua política de *apartheid*. En este artículo se pone de manifiesto cómo puede persistir una violencia extrema en una sociedad que ha sufrido durante mucho tiempo una política de discriminación racial que dio lugar a graves conflictos y exclusiones sociales y étnicas. Este estudio ofrece un cuadro espeluznante de la violencia observada en las escuelas, como la frecuencia de castigos corporales, la violencia alumno/profesor, y la violencia policía/estudiantes. En un plano político, Fraser *et al.* defienden una “Nueva educación para la paz” y ponen sus esperanzas en el Programa de Reconstrucción y Desarrollo (RDP) emprendido por el Congreso Nacional Africano (ANC), cuyo principal objetivo educativo consiste en desarrollar un sistema integrado de educación y formación capaz de asegurar la igualdad de oportunidades para todos. Los autores también indican medidas futuras para la prevención y la reducción de la violencia, con el apoyo de las comunidades, de grupos de padres y de jóvenes que se encarguen de aspectos como la formación de profesores para tratar las secuelas postraumáticas, y la promoción de la “cultura del aprendizaje”, que fomenta la vuelta a la escuela de los educandos.

A veces es difícil distinguir la violencia escolar o la intimidación de la criminalidad. Pruebas de ello, horribles pero convincentes, se encuentran en el informe que hace Guimarães de las ciudades *brasileñas* de Río de Janeiro y São Paulo. Las escuelas de los poblados de chabolas están siendo manejadas y gravemente amenazadas por las *galeras* (bandas callejeras de jóvenes) y por bandas ligadas al tráfico de drogas. Las escuelas, amenazadas y tomadas por las bandas, distan mucho de ser lugares de aprendizaje y crecimiento personal; se han convertido en campos de batalla de las distintas bandas rivales. La situación de las escuelas en estas dos ciudades brasileñas nos recuerda que las personas en grupo son capaces de una conducta mucho más agresiva que si actúan individualmente.

Mansour insiste en que el ambiente socio-político que rodea a los *niños palestinos* ha hecho de ellos en innumerables ocasiones víctimas inocentes de una doble desgracia: por un lado, de la socialización política impuesta por la política de ocupación de tantos años, que produce un sentimiento de víctima, lo que a su vez refuerza las actitudes violentas y el empleo de medios agresivos para sobrevivir; y por otro, de las privaciones económicas que han dado lugar a una pobreza de infraestructuras y a unas escuelas en condiciones pésimas, a una preparación insuficiente del personal docente y a la casi inexistencia de materiales de programación. Es decir, los niños palestinos han sido las víctimas directas de la política de la región que les ha infligido unos sentimientos de ansiedad, sumisión y humillación, fruto de la existencia casi permanente de conflictos armados en la región y guerras civiles y ocupaciones que han provocado el miedo, el odio y el afán de venganza. La autora señala la necesidad de que las escuelas, las comunidades, los medios de comunicación y las organizaciones internacionales aúnen sus esfuerzos y emprendan conjuntamente acciones destinadas a mejorar las condiciones de la enseñanza y a destacar la importancia de la escuela para los niños palestinos, a promover formas alternativas de conductas constructivas y a abrir horizontes para ellos.

Morita sostiene que la sociedad *japonesa* ha sido testigo en los últimos años de una decadencia de los códigos sociales de ética que guían los juicios morales de los niños. Contribuyendo a este hecho, cada vez surgen más valores “privados” que se infiltran en los niños japoneses, animándoles a asumir un tipo de vida absolutamente egoísta y hedonista, junto con un menor grado de sensibilidad, interés y preocupación por los derechos y por las vidas de los demás. Estas actitudes y sentimientos entre los niños, junto con el deterioro de las normas sociales de conducta, están conduciendo a los niños y jóvenes japoneses a una situación mental peligrosa desde el punto de vista psicológico — que puede llegar incluso a conductas sádicas de hacer daño a los demás o de buscar el placer en la intimidación o la agresión. El autor llama la atención sobre la gravedad de la intimidación en el Japón, que a menudo lleva a las víctimas al suicidio. Otro aspecto peculiar estudiado por Morita es que los niños japoneses son más vulnerables a los grupos de hostigadores, lo que confirma su observación general sobre la importancia que la sociedad japonesa concede a lo colectivo. Otras nefastas consecuencias educativas de la intimidación en el Japón, también señaladas por Morita, son el absentismo en clase, las actitudes negativas hacia la escuela y hacia sus compañeros, la desconfianza hacia los

profesores y demás personal de la escuela, la delincuencia, el vandalismo, etc.

Olweus, que ha sido pionero en los trabajos de investigación en *Noruega* y *Suecia*, se ha encargado de distinguir la leyenda de la realidad en el tema de la intimidación en estos países. Basándose en sus investigaciones a gran escala y en los programas de intervención aplicados en un gran número de escuelas, ofrece convincentes pruebas empíricas de que la intimidación se puede reducir considerablemente por medio de programas escolares de intervención basados en la investigación que actúen sobre la escuela, sobre la clase y sobre el individuo.

Stromquist y Vigil sostienen que la violencia escolar en los *Estados Unidos de América* procede principalmente de las dificultades socio-económicas y culturales. Las minorías étnicas y los grupos de bajos ingresos que viven en las zonas interiores de las ciudades suelen ser vulnerables a la violencia, tanto en calidad de víctimas como de agresores. Los autores prestan una atención especial a la existencia de bandas por ser los grupos responsables del aumento y mantenimiento de la violencia dentro y fuera de las escuelas. La experiencia de los Estados Unidos muestra que tanto los procesos de segregación racial como los de integración plantean serios problemas en relación con la violencia. Esto parece indicar que la solución al problema en este país no consiste en el simple acercamiento geográfico de los diferentes grupos étnicos de la sociedad, sino más bien en la mejora cualitativa de las condiciones económicas y del ambiente de vida, así como en los programas educativos y en las oportunidades — todo ello basado en la justicia y en el respeto mutuo de todos los grupos. Las drogas, el alcohol y las armas están agravando el problema y han dado lugar a nuevas actitudes entre los estudiantes y los jóvenes, lo que ha aumentado la violencia en las escuelas.

Los países multiétnicos, que son la mayoría de este cuaderno de *Perspectivas*, señalan que la capacidad de convivencia entre etnias está en relación directa con el grado de control de la violencia. Sin embargo, también es necesario llamar la atención sobre el hecho de que países como Japón y Noruega, que no son multiétnicos, sufren, no obstante, un alto grado de violencia en las escuelas, lo que parece indicar que la calidad de las relaciones entre los escolares en ambos países debe considerarse como un elemento crucial de coexistencia pacífica.

Los cinco artículos que tratan de la violencia en este número de *Perspectivas* nos informan de la situación en países concretos, aportándonos conocimientos y reflexiones de gran utilidad sobre la violencia. Basándonos en los principales temas y conclusiones de dichos artículos, podemos sacar las siguientes conclusiones.

1. El estudio comparativo sobre la agresión/violencia/intimidación se ha revelado como un ejercicio interesante y útil para llegar a un conocimiento más profundo y universal de la cuestión. El principal valor de este enfoque es aumentar nuestros conocimientos, tanto sobre unas culturas determinadas como sobre unas condiciones culturales comunes a las nuestras y sobre los factores de riesgo que inducen y motivan a los alumnos a la violencia. El estudio comparativo también nos enseña que las intervenciones para reducir la violencia deben adaptarse tanto a los métodos culturalmente diferenciados como a los métodos empleados en culturas semejantes. La colaboración transcultural o

transnacional en la investigación sobre la violencia en la escuela supone que los estudiosos de los diferentes países no trabajen aislados, sino que hace posible que compartan sus valiosas experiencias y los resultados de sus investigaciones con otros estudiosos de todo el mundo, lo que además es muy conveniente. El intercambio de información, de experiencias y de resultados de investigaciones sobre estos aspectos a través de redes, y el avance de la enseñanza comparativa sobre la violencia junto a los proyectos de investigación a escala internacional, se han convertido no sólo en interesantes retos para el futuro, sino en soluciones viables en un mundo de información intensiva y que se internacionaliza rápidamente.

2. De manera especial, el estudio de Guimarães sobre São Paulo y Río de Janeiro, el de Mansour sobre los niños palestinos y los estudios dirigidos por Fraser *et al.* en Sudáfrica, confirman nuestra convicción de que la escuela es un espejo de la sociedad. Si, hablando en términos históricos, la exclusión de la sociedad de algunos grupos étnicos provoca sentimientos de desesperación y rechazo, en los más jóvenes provoca el estallido de la violencia. Por lo tanto, el problema de la violencia y de la intimidación se ha de afrontar en los diferentes planos de la sociedad — el de la escuela, el de la comunidad y el individual. Todos ellos pueden contribuir a la violencia y a la agresión tanto como a su supresión. Las condiciones socialmente impuestas que fomentan la violencia se pueden contrarrestar reforzando la ley y la fuerza policial, los medios de comunicación, la educación basada en la comunidad, etc. Pero estas medidas administradas externamente serán más efectivas si están apoyadas y complementadas por la educación, sobre todo una educación permanente que abarque tanto los modos de aprendizaje formal como los de aprendizaje informal, cuya finalidad última es desarrollar la capacidad individual sostenible de controlar la violencia.
3. Todos los autores creen que las simples medidas de castigo de “ojo por ojo” no constituyen una solución definitiva al problema. Para reducir la violencia y la intimidación en las escuelas es mucho mas efectivo tomar una serie de medidas de prevención e intervención sistemáticas e integradas en las que participan todos los actores relacionados con la vida social y escolar de los niños. Para poder enseñar la calma, la escuela tiene que ser ella misma un lugar de paz. Olweus, subrayando la importante función de la escuela, sugiere un método global, con la participación de todo el personal de la escuela, en la que se apliquen de manera sistemática los principios psicológicos sobre los cambios de actitudes y conductas. Sobre todo insiste en que este método debe aplicarse en la escuela, en la clase y en el individuo. Mansour también propone un método integrado con la participación del personal de la escuela, de los padres, de los miembros de la comunidad y de los grupos de compañeros. Fraser *et al.* dan una gran importancia a la formación del profesorado, haciendo especial hincapié en la formación de los profesores en técnicas de resolución de conflictos.
4. Hasta ahora, parece que la educación ha estado excesivamente orientada al

terreno del desarrollo cognitivo de los niños y ha dado relativamente poca importancia a sus problemas afectivos. La educación, quizá demasiado preocupada por la excelencia cognitiva y por los conocimientos técnico-científicos de los educandos, carece de métodos para tratar estos temas y enseñarlos de manera sistemática. Otra cuestión importante es que los métodos de control social aplicados externamente (los mensajes de los media, los mensajes de los derechos humanos, las opiniones de los líderes de la comunidad, etc.), o las medidas “estandarizadas” para tratar la agresividad, no tienen efectos positivos en la mente del educando porque solamente cuando éste se autoanaliza y comprende lo negativo de la agresión y sus perniciosas consecuencias, es cuando puede interiorizar y encontrar su propio modo de dominarla. En este enfoque centrado en el educando, puesto que nuestra sociedad adopta una orientación general extrapunitiva, — es la tendencia a echar la culpa a los demás de nuestros propios problemas — la educación tiene que fomentar el autoanálisis de nuestras motivaciones impulsivas, agresivas o negativas de otra clase, así como las de los demás, sus causas sociales etc. Nuestra propia experiencia, junto con los resultados de las investigaciones sobre la agresividad humana, generalmente nos advierte de que nuestros enemigos no siempre están fuera de nosotros mismos y de que nuestras propias actitudes, como el estar en paz con nosotros mismos y tener una imagen de nosotros positiva, condicionan también el tipo de relaciones y actitudes que desarrollamos hacia los demás.

5. Por último, debemos prestar atención al hecho de que todos entendemos en un plano cognitivo que la violencia no tiene justificación ni es una solución definitiva, lo que no impide que recurramos a ella con frecuencia. La educación debe enseñar al educando que la violencia no sólo no es la solución final, sino que es simplemente la más destructiva. La educación ha estado demasiado desprovista del placer de aprender, ha sido demasiado restrictiva en sus elecciones, y demasiado inflexible a la hora de responder a las múltiples necesidades del educando como persona. Hay que reestructurar la educación para contrarrestar la agresión y la violencia enseñando activamente a los educandos el arte de la cooperación, de la negociación pacífica y de la resolución de conflictos. La escuela tiene que alentar al educando a adoptar conductas constructivas y positivas y abrir sus puertas de par en par a los descubrimientos y experiencias del alumno por sí mismo. Tiene que llamar la atención sobre sí misma, sobre su utilidad y su capacidad de atender las necesidades individuales del alumno, y al mismo tiempo, oponerse y rechazar con toda firmeza y claridad las conductas y los procedimientos violentos. Tiene que recalcar la visión positiva de la vida y convencer al individuo de que existen otras opciones, otros horizontes más amplios y otras soluciones diferentes a los problemas. Se puede demostrar con pruebas científicas que la energía humana se puede encauzar bien por procedimientos violentos, o bien por métodos que refuercen el deseo de aprender toda una serie de alternativas constructivas creativas y divertidas — métodos de canalizar las pasiones y la energía hacia tareas humanas pacíficas, constructivas y hasta conmovedoras. El camino del niño hacia intenciones

pacíficas se tiene que construir mediante la educación formal e informal desde una edad muy temprana. La defensa de la paz se tiene que construir realmente en la mente del individuo.

REFLEXIONES SOBRE LAS CAUSAS Y LAS MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS SUDAFRICANAS

*W.J. Fraser, C. Meier, C.S. Potter,
E. Sekgobela y A. Poore*

Introducción

De acuerdo con las estadísticas sobre violencia difundidas por los medios de comunicación, la Interpol, el Consejo de Investigación de Ciencias Humanas, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Cuerpo de Policía de Sudáfrica, la República Sudafricana se ha convertido en uno de los países más violentos del mundo. Según las estadísticas de 1992 sobre delincuencia facilitadas por la Interpol, aquel año hubo 77,59 asesinatos por cada 100.000 habitantes en Gauteng y su número aumentó a 92,43 por 100.000 en 1993 (Setiloane, 1991; "It's official...", ver Referencias). Las estimaciones para finales de 1995 eran que los asesinatos habrían alcanzado una proporción de 60 por 100.000 habitantes, seis veces más de los que se producen en los Estados Unidos de América ("Gevaarslikste plekke in die land...", ver Referencias). Cerca de 15.000 personas murieron en actos de violencia relacionados con la política antes de los elecciones generales de 1994 ("Comment", ver Referencias). Cada 16 minutos se produce una violación y se

W.J. (Bill) Fraser (Sudáfrica)

Investigador del aprendizaje escolar, la educación a distancia y el diseño curricular en el departamento de didáctica, Universidad de Sudáfrica, Pretoria. *Corinne Meier* investiga la violencia juvenil en el departamento de historia de la educación, mientras que *Elijah Sekgobela* es profesora en la unidad de educación básica para adultos de la misma Universidad. *Charles Potter* trabaja como psicólogo de la educación en el departamento de psicología de la Universidad de Witwatersrand, Johannesburgo, e imparte un curso sobre metodología y diseño de la investigación en el mismo departamento. *Abigail Poore*, que también ha contribuido a la elaboración de este artículo, cursa estudios en la Universidad de Natal, Durban, y en la Universidad de Witwatersrand.

roba un vehículo de motor cada hora ("Misdade", ver Referencias). La Ciudad del Cabo tiene el dudoso honor de ser actualmente la capital mundial del asesinato (Murphy, 1992).

Un gran número de variables, incluida la vida urbana, la educación formal de orientación occidental, la industrialización, el cristianismo, el *apartheid* y la vida en una sociedad desigual han favorecido la aparición de estilos de vida alternativos en la República Sudafricana en general (Gilbert, 1982). Los valores, la cultura, las estructuras autoritarias y los códigos éticos tradicionales han empezado a desintegrarse en las zonas urbanas (Botha, 1990), dejando a menudo a los niños sin guía ni protección paterna.

Factores que contribuyen a la violencia escolar

La violencia en las escuelas africanas refleja lo que sucede en todas las comunidades negras de Sudáfrica. Los factores externos que no forman parte del programa escolar han actuado poderosamente produciendo indeseadas consecuencias de violencia escolar descontrolada en los dos últimos decenios. La miseria cotidiana, la negligencia, la frustración, la violencia, la falta de educación formal, el abuso político y la desesperanza han contribuido a brutalizar a la juventud (Botha, 1990). En la sección de este artículo dedicada a la revisión bibliográfica se analizarán algunas variables expresamente seleccionadas.

Después se examinará la información empírica a partir de cuatro fuentes distintas. Las primeras tres fuentes son las respuestas a un cuestionario sobre la violencia en el ámbito escolar proporcionadas por una muestra de 91 profesoras de escuelas primarias sudafricanas. El análisis de este cuestionario se llevó a cabo como parte de una serie de debates abiertos sobre la violencia, celebrados en reuniones de grupos de apoyo al profesorado en las provincias de Gauteng, Free State y KwaZulu-Natal en octubre/noviembre de 1995. Las preguntas dieron lugar a un gran número de respuestas por parte de los profesores en las regiones de Gauteng y Free State, pero produjeron un número muy escaso de respuestas en la región de KwaZulu-Natal, la cual ha sido y continúa siendo azotada por una fuerte tensión política y por la violencia política que ello conlleva en sus comunidades y escuelas.

Por consiguiente, los datos son de interés no sólo con respecto a lo que los profesores tenían que decir acerca de su experiencia con la violencia en las escuelas, sino también a lo que omitieron. Los diversos tipos de discurso se construyen de modos distintos (Potter y Wetherall, 1987) y están sujetos a un cierto número de convenciones y de restricciones.

Dado que esta inhibición de la opinión podría deberse al miedo o a las convenciones sociales, se examinó la información procedente de un cuarto frente en forma de entrevistas abiertas llevadas a cabo con una muestra de 12 entrevistados en la región de KwaZulu-Natal. La muestra estaba compuesta por entrevistados tanto blancos como negros de ambos sexos. Las entrevistas se centraron en las respuestas que dieron a una serie de preguntas sobre la matanza de Saint James, donde un grupo de hombres armados había dado muerte a un cierto número de feligreses

durante un servicio religioso dominical en la Ciudad del Cabo, con objeto de exponer sus reivindicaciones políticas. Los datos recogidos fueron de sumo interés para resaltar las evaluaciones negativas derivadas de las experiencias y de los acontecimientos relacionados con la violencia política, pero resultó difícil analizar las respuestas verbales de esta naturaleza debido a que los entrevistados intentaban negar u ocultar sus prejuicios con objeto de dar la impresión de que eran partidarios de la tolerancia.

En general, los datos componen un cuadro bien claro, tanto de una sociedad en la que las comunidades experimentan varios tipos de violencia cotidiana extrema, como de un sistema de educación que se ve afectado por la violencia derivada de los factores políticos, socioeconómicos, familiares y del sexo.

Antecedentes teóricos

INFLUENCIAS POLITICAS E IDEOLOGICAS

Cuando se trata de analizar la violencia en las escuelas africanas, la República Sudafricana es un caso aparte en el que no se puede negar la importancia de los rasgos raciales y étnicos ni ignorar el proceso de polarización racial. Van Zyl y Theron (1995) escriben que los factores políticos constituyen una de las principales causas de violencia en Sudáfrica. La historia política de este país se ha caracterizado por la segregación racial o *apartheid* en todos los aspectos de la vida desde una fecha tan lejana como 1676¹. Durante más de tres siglos, hubo una gran cantidad de mecanismos legislativos que respaldaban la segregación racial y que actuaban como agente mediador dominante de las fuerzas sociales, políticas y económicas (Cross, 1992; Van Zyl y Theron, 1995). Los efectos de estas fuerzas se pondrán de manifiesto en los párrafos siguientes.

Los movimientos de protesta y resistencia entre la población negra son fruto de su prolongada exclusión de la actividad legislativa, de los privilegios sociales y de la propiedad de la tierra. Ya a fines del siglo XIX, los intelectuales africanos pedían que se concedieran derechos e igualdad a los negros. Dentro de un marco cristiano-liberal, desde 1886 hasta cerca de 1950 el pensamiento africano mantuvo una tónica esencialmente reformista y moderada en general. El marxismo se introdujo a principios de los años veinte, pero la estrategia revolucionaria del marxismo no se hizo popular dentro del marco cristiano-liberal. Además, el hecho de que restara importancia a los aspectos raciales en favor de la liberación nacional como lucha de clases le restó atractivo para los nacionalistas africanos, que veían que la opresión racial y la raza eran un aspecto fundamental de su experiencia social (Cross, 1992).

En el período que siguió a la Segunda Guerra Mundial, el continente africano se caracterizó por la transición de una actitud pronacionalista a un nacionalismo militante y a la lucha por la liberación. La radicalización creciente de los africanos se plasmó en un espíritu antiliberal. El lema “África para los africanos y por los africanos” caracterizaba al nuevo africanismo, que se tomó cuerpo mediante huelgas activas, boicots y desobediencia civil contra el régimen blanco de *apartheid*. El neo-

marxismo se introdujo definitivamente con la conciencia de que la población negra constituía en cualquier caso la clase trabajadora mayoritaria, reconociendo que en la causa de la liberación “el poder de cambiar se encuentra en los trabajadores. El *apartheid* empezó a verse no sólo como un sistema racista, sino como una parte orgánica del capitalismo” (Cross, 1992).

El establecimiento de la Liga de la Juventud en el seno del Congreso Nacional Africano (ANC) en los años cuarenta y el Movimiento de Conciencia Negra (BCM) — que declaraba su afinidad con el ideal socialista — a final de los años sesenta, propició una resistencia política de base juvenil. Ciertas influencias ideológicas contribuyeron a esta resistencia, entre otras el marxismo y el neomarxismo, al igual que Marcuse, que era partidario de las acciones revolucionarias para obtener la libertad (Marcuse, 1968). Otros que jugaron un papel importante fueron Illich, que criticaba el sistema escolar alegando que la escuela era la agencia publicitaria que tenía por objetivo hacernos creer que éramos indispensables a la sociedad, lo que lo llevó a proponer la idea de “desescolarización” (Illich, 1971); y Freire, que preconizaba una agudización de la conciencia crítica de la realidad, incluyendo las estructuras autoritarias (Freire, 1985).

La matanza de Sharpeville en 1960 marcó el final de la era de la política racial negra, en la cual los jóvenes quedaban relegados ante el liderazgo de los adultos. La población negra dudaba en oponerse al régimen de *apartheid* abiertamente, pero los jóvenes habían perdido respeto por la pasividad de los adultos de su tiempo (que daban la impresión de aceptar su opresión) y se habían vuelto cada vez más rebeldes contra el consentimiento de sus padres, que eran víctimas del *apartheid* en varios aspectos (Freeman, 1993; Mokwena, 1992). Ello provocó una “ruptura generacional” dentro de las familias, que culminó en el levantamiento de 1976, cuando los más jóvenes se manifestaron expresando su insatisfacción con el afrikaans como lengua de instrucción en las escuelas. Muchos niños habían perdido la confianza en la generación anterior debido al escaso apoyo que recibían de sus padres (Gibson, 1989). El hundimiento de estas estructuras de apoyo familiar contribuyó al incremento de comportamientos antisociales.

No obstante, fue durante los años setenta y ochenta cuando la implicación de la juventud en la política empezó a sentirse en toda su intensidad y a todos los niveles. Las relaciones sociales tradicionales y la autoridad acabaron siendo difíciles de mantener una vez que se había incitado a la juventud a ocupar la primera línea (Ramphela, 1992). Después de los disturbios de Soweto de 1976, muchos jóvenes mostraron su rechazo por la educación y se convirtieron en las llamadas “tropas de choque” de la revolución, utilizando la violencia y la intimidación con objeto de hacer que las ciudades se volvieran ingobernables (Murphy, 1992). La política de “hacer Sudáfrica ingobernable”, característica de los años posteriores a 1983, también contribuyó a crear un clima de conflicto y violencia. Una gran mayoría de jóvenes africanos se implicó en la lucha armada. Aprendieron a matar, a organizar boicots, a intimidar, a forzar el absentismo y a tomar las riendas de la autoridad en sus hogares. Al final de los años ochenta, Sudáfrica se encontraba en un estado prerrevolucionario. Tanto la vida en el hogar como en la escuela se vieron afectadas direc-

tamente por la creciente legión de jóvenes activistas políticos, y “el patio de la escuela se convirtió en escenario de una lucha continua” (Mokwena, 1992).

En el decenio de los ochenta se produjo un aumento sustancial de la violencia en las ciudades y los jóvenes volvieron de nuevo a ser víctimas de la opresión. Se les mató, se les detuvo, se les torturó y se les obligó a esconderse o a exilarse (Freeman, 1993).

Los jóvenes negros fueron así poco a poco integrándose en una cultura de violencia. De este modo, se echaron las bases de la militancia violenta y la politización entre los jóvenes negros urbanos de Sudáfrica, favorecidas por las realidades que habían vivido durante los años de su maduración. Los estudios de Frantz Fanon (1963) son de referencia obligada al hablar de violencia. Este autor afirma que al igual que el colonialismo se había impuesto con métodos violentos, también todo el sistema de *apartheid* se había mantenido gracias a la violencia. Las acciones violentas como método para conseguir sus objetivos fueron impregnando a toda la población africana. Muchos jóvenes que destacaban por su idealismo, audacia, valentía y entusiasmo se encontraron entrampados entre facciones rivales y fueron muy pronto explotados por parte de los políticos para sus intereses partidistas (Botha, 1990). Se les llegó a denominar los “soldados de infantería” de la lucha nacional (Gultig y Hart, 1990). Actualmente, los jóvenes urbanos no sólo están politizados, sino que tienden a alinearse con los movimientos políticos nacionales. Los jóvenes se han convertido en los participantes políticos clave dentro de la política sudafricana contemporánea. Según Chisholm (1986), las escuelas ya no eran simplemente un “terreno que disputarse”, se habían convertido en uno de los principales campos de batalla de la lucha política. Ciertas comunidades esperaban que las escuelas se pondrían en vanguardia del cambio político en Sudáfrica y liderarían el final del racismo y de la discriminación racial en el país (Du Toit, 1991).

FACTORES DEMOGRAFICOS Y SOCIALES

Las leyes de Propiedad Inmobiliaria de 1913 y 1936, junto con las leyes de Ordenamiento Urbano de 1950-1966, apartaban a las comunidades negras del acceso a la propiedad de tierras y limitaban la formación de ciudades. En virtud de estas leyes, las comunidades negras fueron obligadas a residir en ciertas áreas llamadas Bantustanes, reservas o *homelands* (Wilson y Ramphele, 1989). Los gobiernos sudafricanos sucesivos utilizaron leyes para controlar los desplazamientos y una política de preferencia por la mano de obra de color con el fin de constreñir los movimientos y el asentamiento de los jóvenes negros en las zonas urbanas. Esto dio lugar al sistema de mano de obra migratoria, que obligaba a los hombres a abandonar sus hogares en las reservas o en las áreas rurales para vender su trabajo en las ciudades y en las minas. No era raro que un padre pasara nueve meses al año separado de su familia, lo cual destruía tanto la vida familiar como el sentido de autoridad paterna. Los trabajadores negros vivían en concentraciones con otros trabajadores donde no se admitía a las mujeres ni a los niños. Como explica Ramphele (1992), “el nivel de deshumanización que provoca este sistema es espantoso”.

La revolución industrial en Sudáfrica a principios de siglo aceleró el proceso de creación y crecimiento de las ciudades, mientras que el asentamiento de la población negra en las áreas urbanas quedó regulado por la Ley de Ordenamiento Urbano. Las ciudades de población negra se levantaron al lado de las zonas urbanas para blancos. Según esa ley, los asentamientos negros no autorizados podían ser desmantelados. Se calcula que entre 1960 y 1983, tres millones y medio de personas fueron forzadas a cambiar de lugar de residencia. Estos desplazamientos, realizados en general en nombre de la Ley de Ordenamiento Urbano, fueron llevados a cabo principalmente con el fin de segregar un grupo étnico de otro (Turton, Straker y Moosa, 1991; Wilson y Ramphela, 1989).

En las ciudades negras y en los asentamientos ilegales, donde vivía casi el 70% de la población negra, las condiciones de vida eran deplorables. Los servicios básicos estaban bajo mínimos: hacinamiento, carencia grave de escuelas, inexistencia de infraestructuras tales como carreteras, tendido eléctrico, tratamiento de aguas negras, canalización de agua de lluvia, teléfonos, centros comerciales, zonas deportivas y de ocio, bibliotecas, hospitales y clínicas, centros comunitarios y lugares de encuentro. El resultado final fue el colapso total de esta precaria situación cuando se levantaron las restricciones de movimientos gracias a la Ley de Abolición de Regulación de Migraciones de 1986 (Botha, 1990; Chishol, 1986; Murphy, 1992; Ramphela, 1992; Simon y Beard, 1985). Es obvio que la alta incidencia de la violencia puede relacionarse con los aspectos mencionados más arriba, así como con problemas tales como pobreza, desempleo y alcoholismo (Baron, 1989; Turton, Straker y Moosa, 1991). No hay duda de que la privación social provocada por el *apartheid* tuvo como consecuencia una frustración generalizada y creó mucha violencia potencial (Van Niekerk y Meier, 1995). Una investigación llevada a cabo por Dale y Nieuwoud en las ciudades de Natal hace cinco años reveló que aproximadamente un 50,7% de los individuos creía que el sistema de *apartheid* se encontraba en la raíz de la violencia, mientras que el 57% de los jóvenes negros designaban el *apartheid* como única causa de la violencia (Van Zyl y Theron, 1995). El proceso de modelar la identidad personal se convirtió para muchos jóvenes en inseparable de la lucha política, especialmente en situaciones donde prevalecía la pobreza y donde las oportunidades de realización personal eran ínfimas (Freeman, 1993).

FACTORES SOCIOECONOMICOS

En la sociedad racialmente definida que era Sudáfrica, la estratificación de la mano de obra estaba institucionalizada según criterios raciales. Ya en 1893, los empleos se reservaban para los obreros “civilizados” (es decir, blancos) lo cual fue confirmado en 1924 con una política de “funcionariado y semifuncionariado exclusivamente blanco”. Esa discriminación laboral confinó a los africanos a empleos mal remunerados y sin especializar, lo cual contribuyó a su vez al desempleo. Incluso a los jóvenes que habían seguido una escolaridad bastante larga en los años cuarenta y cincuenta les resultaba muy difícil encontrar empleo al salir (Glaser, 1988/1989), y muchos de ellos acabaron integrándose en bandas juveniles.

No obstante, la prosperidad económica de principios de los setenta fue tal que no había blancos suficientes para cubrir las vacantes de empleos especializados. Reconociendo que el crecimiento económico requeriría contratar a obreros negros especializados, el gobierno empezó a aumentar su gasto en educación secundaria para negros, triplicándose el número de estudiantes matriculados entre 1970 y 1976. Pero, por una jugada del destino, la economía empezó a estancarse justo en aquel momento, dejando a un numerosos estudiantes de secundaria abocados al desempleo. La discriminación racial en el empleo hizo que los jóvenes se preguntaran si valía la pena ir a la escuela. Al investigar el comportamiento de los negros en América, Ogbu, citado en Gordon (1986), vio que muchos negros no obtenían buenos resultados en la escuela sobre todo porque las limitaciones de empleo y otras barreras de casta habían sembrado la duda en ellos en cuanto al valor de la educación. Numerosos jóvenes abandonaron la escuela y pasaron a engrosar las filas de los desempleados y de los no calificados (Clemminshaw, 1987). El sistema escolar vertía, y sigue vertiendo, miles de jóvenes negros hacia un mercado laboral donde no hay demanda para sus servicios (Hyslop, 1989). La mayoría de ellos terminaron rondando indolentemente por las calles, sin nada que hacer.

La impresión que muchos jóvenes tienen de que los blancos los han empobrecido a propósito les provoca rabia y frustración (Wilson y Ramphela, 1989). La pobreza alimenta el ciclo de viviendas precarias, hacinamiento, desnutrición, falta de dinero para educarse y ausencia de los padres debido a sus obligaciones laborales, lo que entraña falta de atención y de autoridad entre los niños. Esto fuerza a los más jóvenes a buscarse otros modelos sociales o a escoger a compañeros como valores de sustitución; frecuentemente se trata de líderes políticos o de delincuentes. La vida del niño africano sin recursos es hostil, violenta, angustiada, agresiva e inestable (Van den Aardweg, 1987).

Estas difíciles condiciones sociales y económicas fueron la causa directa de la aparición del *tsotsi*, o cultura juvenil de banda callejera con una actitud antisocial. Esta cultura *tsotsi* acabó controlando la vida urbana y empezó a propagar la inestabilidad a lo largo y a lo ancho de las ciudades. La violencia políticamente destructiva empezó a socavar las relaciones entre estudiantes por una parte y entre padres y maestros por la otra (Gultig y Hart, 1990). Los adultos se convirtieron en víctimas de una cultura joven que les forzaba a obedecer a sus hijos en todo lo que hicieran: "hacemos lo que nuestros hijos nos dicen, de lo contrario, nos queman las casas" ("Black youth up in arms", ver Referencias). Los actos delictivos y el activismo político daban a los jóvenes una impresión de poder personal, un poder al cual se acostumbraron y que luego rehusaron ceder a la autoridad de los adultos. El asesinato, los atracos, las violaciones y los incendios intencionados han sido la triste realidad para millones de jóvenes urbanos. Como resultado, los jóvenes negros han sufrido un embotamiento emocional y han perdido el respeto por la vida humana.

ALIENACION CULTURAL

Sudáfrica puede considerarse un ejemplo extremo de diversidad cultural. Los sudafricanos blancos han aceptado una civilización occidental que mantiene cierta hege-

monía debido a que el desplazamiento desde civilizaciones tradicionales hacia los modelos occidentales actuales fue gradual. En un contexto occidental, este desplazamiento gradual puede dividirse en tres fases características: la fase tradicional, la fase de transición y la fase industrializada (Van Niekerk, 1994).

La juventud urbana africana suele ser indiferente hacia su propia cultura y hostil hacia el sistema occidental. Estos jóvenes encuentran a menudo un segundo hogar en las bandas callejeras que les ofrecen una fuente alternativa de seguridad cultural, emocional y material. Los cambios cognitivos producidos en las mentes de los adolescentes les llevaron a cuestionar los valores establecidos (Gilbert, 1982). Una investigación dirigida por Gilbert (1982) puso de manifiesto que muchos alumnos pensaban que debían actuar con independencia de sus padres, ya que les parecía que éstos no podían hacer gran cosa para ayudarles. El concepto de “familia normal” o de “relaciones familiares normales” por desgracia no puede aplicarse a los hijos de unas madres que, según Cleminshaw (1987), se hallan psicológicamente traumatizadas, desnutridas y a menudo son víctimas de la violencia física. Muchos de los niños estudiados en el artículo citado han crecido en circunstancias de fuertes privaciones y sin la certeza de sentirse amados y, como consecuencia, nunca han aprendido a confiar en los demás (Cleminshaw, 1987).

CUESTIONES DE SEXO

Campbell (1991) propone un marco para establecer la relación entre violencia, masculinidad y familia, debatiendo el papel desempeñado por esta última en la construcción de una identidad masculina donde la violencia ocupa un lugar socialmente aceptado. Dentro del orden patriarcal, se educa a los hombres para que sean fuertes, y en las comunidades trabajadoras se fomenta especialmente el tipo de masculinidad que solemos denominar “machista”.

Campbell (1991) afirma que hay una crisis o una degradación de la masculinidad urbana obrera debida al hecho de que el *apartheid* y el capitalismo han limitado la posibilidad de que los hombres de clase obrera exhiban su fuerza más allá de los límites de su comunidad. En el caso de los hombres que se han encontrado oprimidos tanto por razón de raza como de clase, el único marco donde se les permite ejercer algún tipo de poder se halla limitado a su papel dominante y socialmente aceptado sobre las mujeres y los jóvenes de la familia. En las familias urbanas de finales de los ochenta y principios de los noventa, muchos progenitores pensaban que el cambio social se producía a tal velocidad que sus hijos se encontraban en situaciones que ellos, en tanto que padres, nunca habían experimentado.

En conjunto, estos factores han llevado a muchos jóvenes a enfrentarse a una pérdida crónica de identidad. La violencia se ha convertido por lo tanto en uno de los mecanismos compensatorios a través de los cuales se ha reafirmado su masculinidad en estos tiempos de crisis. La opción comportamental de la violencia es lo que Campbell denomina una “receta para vivir” socialmente aceptada y que ofrece a los hombres de todas las edades una manera de reafirmar su virilidad.

CUESTIONES DE LENGUAJE

Antes de que se aprobara la nueva Constitución de 1994, el afrikaans y el inglés se consideraban los únicos idiomas “oficiales” de Sudáfrica. Esta política también influyó en la lengua de la enseñanza primaria y secundaria. Aunque muchas escuelas adoptaron un planteamiento según el cual la lengua “dominante” de la enseñanza había de determinarse a partir de la composición lingüística de la sociedad representada en las escuelas, en ciertas zonas se aplicó la política de impartir determinadas asignaturas, tales como estudios sociales y matemáticas, en afrikaans. No se dejó ninguna iniciativa a las escuelas para que tomaran en consideración los conocimientos lingüísticos de sus maestros (Hartshorne, 1992). Como consecuencia, hubo dimisiones, boicots y grandes huelgas que desembocaron en la violencia a finales de mayo de 1976. Este episodio se conoció con el nombre de la Revolución Lingüística de Soweto de 1976 (Van der Heever, 1987). Las manifestaciones multitudinarias que tuvieron lugar en julio de 1976 en las escuelas negras de Soweto condujeron al boicot de las escuelas negras y de color en todo el Witwatersrand, la Península del Cabo y en otras partes. Estos acontecimientos se repitieron en una serie de marchas, enfrentamientos con la policía, apedreamientos e incendios de edificios escolares y de otros inmuebles (Behr, 1988). El miércoles 16 de julio de 1979, los alumnos se enfrentaron a la policía en la escuela de Phefeni en Orlando West. En la escaramuza que siguió, 6 alumnos perdieron la vida y otros 37 tuvieron que ser ingresados en el hospital de Baragwanath (Hitchcock, 1977).

EDUCACION SEGREGADA Y DESIGUAL

La educación segregada nunca fue una educación igualitaria porque la educación para la población blanca, al contrario de la educación destinada a la población negra, era gratuita y obligatoria y recibía mayores subvenciones públicas. Las consecuencias de la insuficiente dotación de instalaciones para la educación, de la escasez de fondos, de las deficiencias en los programas escolares y de la inadecuada preparación de los profesores para la educación negra quedan resumidas en el Documento de Trabajo del Congreso Nacional Africano sobre Política Educativa (Discussion paper for the ANC on education policy, 1991) del modo siguiente: deficiencias en la dotación de instalaciones escolares, número de escuelas insuficiente, sobreutilización de las instalaciones existentes, escasez de libros de texto y de material académico, alto índice de abandono escolar, imposibilidad de matricularse para un gran número de aspirantes, contratación de profesores poco o nada cualificados, profesores explotados, mal pagados y desmotivados, bajos niveles de alfabetización entre la población negra de Sudáfrica y una administración de la educación burocrática, ineficaz y corrupta (Baron, 1989; Murphy, 1992; Simon y Beard, 1985). Gilbert (1982) llega a conclusiones similares cuando dice que muchos alumnos se quejaban de la mala calidad de la educación “bantú”, de la falta de recursos (libros de texto) en clase, de la falta de aulas en general, de las instalaciones deficientes (vestíbulos, bibliotecas y laboratorios) y de las malas

condiciones físicas, tales como la ausencia de agua corriente, de retretes y de electricidad.

Según sus detractores, la educación “bantú”, entendida como una antieducación, era un mecanismo para controlar el desarrollo de los africanos desviándolo en una dirección que asegurara para siempre las reservas de mano de obra no cualificada (Hartshorne, 1992; Nkomo, 1981). Las escuelas se convirtieron por lo tanto en instrumentos de control social, preparando a los niños negros para papeles subalternos en la sociedad (Murphy, 1992). Además, se criticaba el programa escolar por considerarlo excesivamente académico y eurocéntrico, con insuficiente atención a la historia africana. Por otra parte, los profesores contratados para llevar a cabo los limitados objetivos de la educación bantú estaban muy precariamente cualificados. En 1991, cerca de la mitad de profesores de las escuelas primarias carecían incluso de certificado de educación secundaria (Murphy, 1992). La mayoría de estos profesores sólo habían completado la enseñanza primaria y habían seguido dos años de cursos pedagógicos. Se les había asignado el nivel más bajo de la escala salarial y recibían una remuneración ridícula. La educación bantú también negaba a la juventud negra las herramientas para acceder y participar plenamente en la sociedad. Según Mokwena (1992) el origen de muchos traumas, descontento, violencia y politización de los alumnos negros debía buscarse en estas deficiencias.

Este ineficaz sistema educativo también era incapaz de proporcionar ningún tipo de continuidad educativa, ya que el índice de abandono escolar resultaba desproporcionadamente alto entre los alumnos que recibían educación africana. De los 600.000 estudiantes que entraron en la escuela en 1968, sólo un 5% completó la educación secundaria en 1980. Como resultado, muchos jóvenes se quedaron sin escolarización suficiente, lo cual les convertía en probables víctimas de abusos (Hyslop, 1989; Gordon, 1983). Se calculó en 1991 que unos 660.000 niños negros abandonaban las escuelas cada año, y que 3.000.000 de niños negros no llegaron ni siquiera a traspasar el umbral (“1991 hangover of ever-deepening crisis”, ver Referencias).

Esta precariedad material condujo a una precariedad mucho mayor, encubierta o intelectual: “Estos problemas han tenido como resultado consecuencias graves y duraderas para el sistema educativo en su conjunto” (Discussion paper for the ANC on education policy, 1991). Esta precariedad general destruyó de hecho la cultura del aprendizaje entre alumnos negros y en algunos casos incluso condujo al rechazo total de la educación (Discussion paper for the ANC on education policy, 1991).

Las condiciones históricamente deficientes en que se hallaba la educación negra degeneraron en una crisis en toda regla después de 1976. La razón del levantamiento estudiantil del 16 de julio de 1976 en Soweto se interpretó en un primer momento como una oposición al afrikaans como lengua obligatoria de escolarización, pero la comisión Cillie descubrió que la base del descontento era el rechazo del sistema de *apartheid* en su conjunto. Según Gilbert, (1982), el descontento entre la juventud negra se articulaba con la insatisfacción con el sistema educativo. La insatisfacción con el “sistema” se esgrimió como motivo del descontento manifestado

en muchas escuelas, a la vez que los incidentes concretos también contribuían a la violencia.

Los problemas empeoraron a mediados de los años ochenta, cuando empezaron a circular lemas revolucionarios tales como “liberación antes que educación” y los estudiantes organizaron boicots y algaradas en las escuelas. Paradójicamente, el hecho de tomar parte en estas algaradas estudiantiles y en las actividades políticas empezó a dar sentido a unas vidas que de otro modo hubieran carecido de objetivos y de esperanza.

A pesar de que los distintos departamentos de educación habían nacionalizado los programas escolares para la escuela secundaria a principios de los ochenta, el contenido y la manera de enfocar muchos de estos programas continuaron inalterados. Bajo la fuerte influencia de la “pedagogía de la liberación” de Freire, se propuso una llamada “educación de pueblo” en una conferencia sobre educación convocada por el Comité de Crisis de Padres de Soweto en la Universidad de Witwatersrand en diciembre de 1985. Al exigir la “Educación para el poder del pueblo en escuelas del pueblo”, el objetivo que se perseguía era establecer una autoridad popular junto con la autoridad estatal existente (Van der Heever, 1987). Según Gultig y Hart (1990), la formación del Comité de Crisis de la Educación Nacional (NECC) en 1986 alentó el compromiso sobre la naturaleza del sistema educativo más que su rechazo global, tal como se explicará en el siguiente párrafo. El objetivo era construir una educación popular transformadora y democrática como parte de la lucha permanente por el poder popular.

En 1986, una conferencia nacional de organizaciones hizo un llamamiento a los alumnos para que volvieran a clase. Pero lo que la conferencia se proponía no era que los estudiantes regresaran para aprender a leer y a escribir y las cuatro reglas. Por el contrario, esperaban que los estudiantes participaran en la lucha popular desde sus aulas (Green, 1991). Durante los años ochenta, el gobierno había declarado dos estados de excepción para poder controlar la violencia entre la juventud negra, forzando el cierre de muchas escuelas (Hartshorne, 1992).

Los recintos escolares se convirtieron en la cantera de movimientos estudiantiles polarizados combinados con las culturas *tsotsi*, que sacaron a la calle la anarquía, la autoafirmación y el espíritu de desafío (Cross, 1992). Esta iniciativa coincidió con la admisión de más alumnos de los que podían acomodar y controlar las escuelas (Van den Aardweg, 1987). Éstas se volvieron ingobernables, sobre todo debido a las deficiencias arquitectónicas estructurales y físicas de la mayor parte de instalaciones; pero además, a principios de los noventa el “poder estudiantil” dominaba muchas escuelas negras. Durante este período, los alumnos tomaron el control de las matrículas en las escuelas ya abarrotadas (“Pupil power as chaos grips schools”, ver Referencias) y forzaron a los directores a admitir a todos los candidatos que “tuvieran verdaderos deseos de aprender”.

Al final de 1990, se registraron los peores resultados escolares en la historia de la educación negra de Sudáfrica. Sólo un 36,4% (81.746 candidatos) aprobaron los exámenes, en comparación con un 42,4% en 1989. Los factores que intervinieron tanto en el interior como en el exterior del antiguo Departamento de Educación e

Instrucción (DET), contribuyeron a esta alta proporción de fracaso escolar. La Convención de Estudiantes Azanios y el Movimiento de Estudiantes Azanios culparon a la intolerancia política en las aulas y a los enfrentamientos entre organizaciones de los pésimos resultados obtenidos por los matriculados (“1991 hangover of ever-deepening crisis”, ver Referencias), mientras que el secretario de información del Congreso Panafricano declaró que los malos resultados académicos debían relacionarse con lemas tales como “liberación antes que educación”, con las algaradas, con los profesores poco cualificados, con unos libros de texto anticuados y con instalaciones insuficientes. Los agentes gubernamentales, a su vez, atribuyeron los malos resultados a las algaradas, a la intimidación de los profesores, a las huelgas de maestros, a los alumnos que se matriculaban en niveles superiores a los que les correspondía, a un incremento demasiado rápido del número de estudiantes, a la alteración continuada de la actividad académica durante años en muchas escuelas y a la exigencia de aprobados generales (“Two thirds fail...”; “DET matric results the poorest in history”, ver Referencias). Muchos de los problemas estaban profundamente enraizados tanto en el sistema de exámenes nacionales como en la política de desarrollo curricular sudafricanos (Murphy, 1992). Murphy argumentó que los programas escolares eran eurocéntricos e irrelevantes y que habían perdido el contacto con las aspiraciones y las expectativas de la mayoría de los estudiantes, los cuales no podían atisbar la menor relación entre su nivel de vida futuro y los buenos resultados académicos. Fueron especialmente aquellos que provenían de las comunidades socioeconómicas más pobres los que más sufrieron las consecuencias de los precarios intentos por parte de las escuelas para satisfacer sus necesidades. Se encontraron frustrados por el clima negativo y asfixiante que prevalecía en muchas escuelas y la violencia escolar finalmente se convirtió en el único modo de atraer la atención de los legisladores y del gobierno hacia las reivindicaciones reales y antiguas que habían sido sistemáticamente ignoradas en el pasado.

Las manifestaciones de la violencia escolar

Los largos años de conflicto político en Sudáfrica abocaron a cientos de jóvenes a la violencia y a la brutalidad, y muchos de ellos terminaron en los hospitales o en los cementerios (Chisholm, 1986). La violencia se convirtió en “una fuerza purificadora que permitía a los africanos a sacudirse su yugo de desesperanza y temor” (Fanon, tal como se cita en Freeman 1993, pág. 170).

VIOLENCIA “ENTRE NEGROS”

Según Straker *et al.* (1992), el concepto de violencia “entre negros” fue explotado por el Estado para dar la impresión de que gran parte de la violencia social provenía de luchas intestinas entre culturas étnicas negras distintas. También hubo otros factores que contribuyeron a aumentar la violencia entre los grupos políticos negros. Muchas de estas organizaciones habían luchado en un principio juntas por las libertades políticas, pero dado que estos grupos ya no estaban prohibidos y se les había

otorgado independencia política, su supervivencia política contribuyó a enfrentarlos entre sí (Van Zyl y Theron, 1995). Matones armados (“vigilantes”) raptaron, violaron y atracaron a los alumnos. En muchos de estos casos, los ataques se consideraron instigados por el antiguo Departamento de Educación e Instrucción para aplastar las estructuras democráticas de las escuelas (Baron, 1989).

VIOLENCIA “ALUMNO-PROFESOR”

Los niños se habían convertido en consumados maestros en el arte de explotar las condiciones caóticas que prevalecían en muchas ciudades durante los períodos de descontento político (Botha, 1990). Los profesores que eran considerados responsables de un suspenso “injusto” recibían a menudo amenazas de muerte, e incluso los padres que se atrevían a castigar a sus hijos eran llevados ante los denominados “tribunales populares”, donde eran juzgados y “castigados”. A mitad de los años noventa, la educación escolar quedó paralizada en Soweto y, según Murphy (1992), el papel de los profesores y de los directores quedó reducido al de meros espectadores. A pesar de que los líderes políticos lanzaron una campaña para hacer regresar a las escuelas a los alumnos en 1991, éstos echaron a 48 directores de sus puestos, pidiendo más libros de texto y más profesores antes de que les permitieran ocupar de nuevo sus cargos (Murphy, 1992). La violencia políticamente destructiva fue ampliando el abismo que separaba a los estudiantes de sus padres y profesores (Gultig y Hart, 1990). Un ejemplo, citado por Gultig y Hart (1990), lo constituye la referencia a una política de “rematriculación”, posterior al abandono escolar y a los altos índices de fracaso escolar que sufrían muchos matriculados al final del curso académico. Los alumnos sospechosos de estar vinculados con organizaciones políticas eran rechazados en muchas escuelas, a la vez que las escuelas ya abarrotadas no podían matricular a aquellos que habían suspendido el año anterior. Se produjeron muchas “ausencias” entre los docentes cuando los profesores que habían de llevar a la práctica esta política fueron atacados y acosados por los estudiantes.

En 1990, el Departamento de Educación e Instrucción había empleado a 837 profesores blancos para que impartieran clases en escuelas negras, mientras que muy pocos profesores negros, si es que hubo alguno, llegaron a trabajar en las escuelas blancas del antiguo Departamento de Educación de Transvaal. La presencia de profesores blancos en escuelas negras provocó un cierto número de ataques contra ellos (“Pupil power as chaos grips schools”, ver Referencias). Todavía hoy, funcionarios, inspectores, directores y profesores son tomados frecuentemente como rehenes por los alumnos en sus intentos de dar a conocer sus reivindicaciones y conseguir sus propios objetivos (“Hostage drama at school”, ver Referencias). Este drama se caracteriza normalmente por una concatenación particular de acontecimientos: los directores o los profesores pueden haber tolerado un incidente que haya tenido lugar en la escuela; al “acusado” se le imputa un comportamiento poco profesional; los profesores exigen la dimisión del acusado, hacen huelga de brazos caídos y se niegan a continuar enseñando; los padres y los alumnos exigen la dimisión del personal académico involucrado; el contencioso continua sin resolverse y

los alumnos toman rehenes entre los profesores para forzar respuestas favorables a sus exigencias; la negociación para liberar a los rehenes fracasa; los rehenes son liberados finalmente por la policía. La violencia contra los profesores aumentó en las escuelas de Soweto en 1993 y los alumnos participaron a menudo en el apedreamiento de coches, en la destrucción de equipamientos escolares y en ataques al personal de la escuela (“Trials and tribulations of a black matriculant”, ver Referencias). Los alumnos se echaron a la calle en mayo de 1993 para protestar contra las tasas de examen, mientras a su vez los profesores convocaron una huelga. En agosto de 1993, la Unión Democrática de Profesores Sudafricanos convocó una huelga nacional y los directores se convirtieron en el punto de mira de los profesores militantes, siendo expulsados de sus despachos tras haber aplicado la norma del “quien no trabaja no cobra” al principio de la huelga (“Trials and tribulations of a black matriculant”, ver Referencias).

CASTIGOS CORPORALES

Antes de que la legislación educativa erradicara los castigos corporales, esta forma de disciplina se consideraba un método disuasivo muy eficaz en muchas escuelas. Como medida disciplinaria, se utilizó en las escuelas sudafricanas para atajar la escalada de infracciones leves, anarquía, caos y violencia, pero continuó siendo contraproducente por lo que respecta a su intención correctiva. A pesar de que no emanaba necesariamente del comportamiento violento en las aulas, a menudo fue utilizada como “medida punitiva pedagógica” para “corregir” la conducta violenta de los estudiantes. El principal propósito de la disciplina constructiva y, consiguientemente, del castigo corporal “constructivo” que conllevaba, según el antiguo Departamento de Educación de Transvaal (1993, pág. 1), “implica la adopción de estas medidas para ayudar a los alumnos a crecer emocional e intelectualmente de modo que adquieran firmes conceptos de sí mismos y una convicción interna del valor de la autodisciplina que conduce a la integridad y a la realización personal”.

Es éste uno de los mitos asociados al castigo corporal. Lo falaz de la pretensión de que el castigo corporal puede reformar un carácter desviado, infundir respeto y reducir los problemas de comportamiento se halla bien documentado. Fue considerado incluso como “el único lenguaje que muchos niños entendían” (Maree, 1995). A pesar de estas ridículas pretensiones, la investigación llevada a cabo por Holdstock en 1987 (Maree, 1995), puso de manifiesto que todos los niños que hablaban afrikaans, el 96% de los niños negros y casi el 66% de los niños que asistían a escuelas inglesas, habían recibido castigos corporales en alguna ocasión. Pero más alarmante era el hecho de que el 96% de las niñas en las escuelas negras, el 71% de las niñas de escuelas afrikaans y el 26% de las niñas de escuelas inglesas habían sido castigadas por sus profesores de un modo similar.

El castigo corporal era profusamente empleado en las escuelas. Muchos alumnos estaban en desacuerdo con su uso y lo consideraban también una forma de vejación física (Gilbert, 1982). Bray (1992) argumenta que cualquier tipo de castigo corporal representa una violación de los derechos fundamentales del individuo, y

que el recurso a los castigos corporales en las escuelas no puede, a pesar de los numerosos mecanismos y normas de regulación, llegar a controlarse completamente, y que podría incluso acabar en un castigo brutal y desmedido. La investigación realizada por Turton, Straker y Moosa (1991) sobre la violencia experimentada por la juventud urbana reveló que un número significativo de jóvenes consideraban que las palizas que daban los profesores iban en aumento en el período en que se realizó la investigación. Muchos alumnos también consideraban que la vejación que representaba el castigo corporal era una de las múltiples causas del alto índice del fracaso escolar (Simon y Beard, 1985). Dos de los primeros problemas que se plantearon los consejos representativos de alumnos elegidos democráticamente en las escuelas fueron el castigo corporal y el acoso sexual de los estudiantes. En 1984, los estudiantes exigieron el cese de ambos (Chisholm, 1986).

VIOLENCIA “ALUMNO-ALUMNO”

Los ataques por parte de bandas juveniles contra los alumnos dentro de los recintos escolares se han convertido en un fenómeno generalizado que muchas escuelas deben afrontar. En un caso reciente, un miembro de una pandilla vengó el asesinato del líder de su banda abriendo fuego sobre los niños de una escuela urbana durante la hora de recreo (“Four pupils wounded in shooting at school”, ver Referencias). Muchas escuelas han experimentado incidentes violentos protagonizados por grupos que apoyaban a partidos políticos concretos, o por los “vigilantes”, o por jóvenes incapaces de obtener una plaza en la escuela. Otros muchos jóvenes se encontraban también presionados por las pandillas para afiliarse a partidos políticos e inmediatamente quedaban involucrados en actos de violencia para “consolidar su fidelidad” (Gultig y Hart, 1990).

EL MATON DE ESCUELA

Sufrir los abusos del matón como una forma de violencia siempre se ha considerado, por parte de muchos sudafricanos, una fase por la que han de pasar algunos niños, y que las víctimas pronto olvidan sus sufrimientos. La cuestión es complicada, ya que políticos, padres, maestros y directores consideran que los abusos cometidos por matones y la intimidación ejercida en sus formas más extremas no son cuestiones que afecten a las escuelas sudafricanas (Van Niekerk, 1993).

ORGANIZACION DE BOICOTS ESCOLARES

Mediante la organización de boicots escolares, los alumnos y los maestros mostraban su solidaridad con la protesta negra que se extendió a muchas escuelas durante los agitados años setenta y ochenta de disturbios urbanos (Rieder, 1985). Una serie de factores, tales como aulas abarrotadas, lecciones mal preparadas, detención de compañeros de clase y de maestros, prohibición de los consejos escolares, procedimientos de rematriculación aplicados a los estudiantes que habían sido expulsados

o maestros sobreexplotados, hicieron que las escuelas se vaciaran a causa de los boicots, del absentismo y de las huelgas (Baron, 1989).

VIOLENCIA “POLICIA-ESTUDIANTE”

Las estadísticas sobre la brutalidad policial contra los niños son sobrecogedoras. Según Swartz y Levett (1989), las cifras oficiales de 1984 a 1986 muestran que durante este período 300 niños fueron muertos por la policía, 1.000 heridos, 11.000 encarcelados sin juicio y 18.000 detenidos acusados de participar en protestas, mientras que 173.000 se encontraban en las comisarías a la espera de juicio. Las escuelas pronto se convirtieron en uno de los principales lugares conflictivos, y los niños se convirtieron en las víctimas favoritas de la violencia tolerada por el Estado (Chisholm, 1986).

La influencia de la violencia sobre las comunidades escolares y sobre los niños

Storey (1990) escribe que la violencia ha mancillado las almas de una generación entera y ha dejado su impronta en sus corazones endurecidos. Hace hincapié en que los niños de Sudáfrica han perdido uno de los tesoros más preciados de la juventud: una infancia, un hogar seguro y una educación sólida y creativa. Se han convertido, según Storey, en los “hijastros” peligrosos y desfigurados de la sociedad, a los que a veces también se refiere como “la generación perdida”. Para muchos de ellos, la violencia se ha convertido en el único modo de solucionar sus conflictos o problemas (Ramphela, 1992). Según Gibson (1989) la violencia infligida a los niños queda indisolublemente unida al deterioro moral. Una vez más, el *apartheid* ha desempeñado un papel crucial en el proceso de distorsionar la percepción de la realidad de la gente, confundiéndola al presentar lo bueno como malo y la maldad como bondad. Debe admitirse que el celo cultural agresivo y desvirtuado actúa como canal para que los individuos y los grupos expresen su control sobre la vida, aunque por desgracia lo hagan de un modo distorsionado. Según Naudé (1995), a la mayoría de los niños sudafricanos no se les ha enseñado a respetarse a sí mismos o a tener un buen autoconcepto, y bajo la superficie de nuestra sociedad se esconden los largos años de sufrimiento, de vergüenza profunda, de sentimientos heridos, de miedo, de impotencia y de indecisión. Los enfrentamientos culturales, los rechazos grupales, la falta de objetivos y la ausencia de disciplina no son sino algunas de las muchas frustraciones que los sudafricanos deben sobrellevar en estos momentos.

En los párrafos introductorios de este artículo se subrayaba la escalada de violencia en la sociedad sudafricana en general, apuntando la hipótesis de que la violencia urbana podría ser la manifestación directa de la violencia escolar y que la violencia experimentada en el ámbito escolar es a su vez causada o viene influida por la violencia a la que los individuos se hallan sometidos fuera de los recintos escolares. Gibson (1993, pág. 167) arguye que la noción de que “la violencia genera violencia” ha sido aceptada por los psicólogos durante muchos años y, después de enfocar

el problema desde un punto de vista comportamental, interaccionista y psicoanalítico, llega a la conclusión de que no hay una solución definitiva al problema y que la violencia no genera violencia de un modo simple y predecible. Según Gibson (1993), sería difícil establecer una causalidad directa en la relación entre un hecho violento externo y el correspondiente comportamiento violento. Lo que debe tomarse en consideración es la serie de procesos, relaciones y transformaciones que tienen lugar entre un hecho externo y la conducta ulterior de una persona. Setiloane (1991), citando a Bandura y a McNeil, mantiene una posición más decidida, defendiendo que los que experimentan violencia durante un periodo crucial de su desarrollo pueden aprender a responder violentamente a cualquier situación nueva. La repetición frecuente de actos violentos pasa a formar parte estable del repertorio cultural del individuo. Setiloane (1991) se inclina a creer que la violencia entrena violencia y que las experiencias traumáticas durante la infancia podrían conducir a una distorsión en el desarrollo normal del niño. No obstante, la investigación realizada por el autor sobre el grado de aceptación de la violencia por parte de una muestra de niños comprendidos entre los 14 y 19 años parecía confirmar la hipótesis de que la interiorización de la violencia por parte de los niños podría conducir a un rechazo absoluto de la violencia por parte de estos mismos niños (Setiloane, 1991). Gibson (1989) propone la hipótesis de que los jóvenes son capaces de distinguir entre la violencia debida a una causa justa y la violencia que se percibe como injusta. La diferencia moral esencial entre el bien y el mal podría mantenerse si esto fuera cierto. La violencia *per se* no sería por lo tanto aceptable ni tampoco quedaría generalizada a todas las situaciones.

Hay suficientes pruebas para apoyar la idea de que los niños expuestos a la violencia política podrían mostrar síntomas de un serio trastorno psicológico. Gibson (1989) distingue entre reacciones agudas y reacciones crónicas por parte de los individuos que han sufrido violencia política. Estos traumas provocaron en muchos individuos el típico estrés postraumático, episodios depresivos, ansiedad y enfermedades psicosomáticas (Gibson, 1989; Straker *et al.*, 1992). Una preocupación creciente entre los maestros era la cuestión de si los jóvenes que habían sido testimonios de la violencia y habían convivido con ella quedarían marcados para siempre (Swartz y Levett, 1989). Según estos investigadores, del 80 al 90% de un grupo de jóvenes en edad escolar de una ciudad sudafricana informaron que habían sido testigos, a lo largo de un año, de al menos un caso de violación, asesinato o atraco que no había tenido motivaciones políticas (Straker *et al.*, 1992). También hay indicios claros de que muchos jóvenes pueden no mostrar síntomas significativos o duraderos de trastorno psicológico (Turton, Straker y Moosa, 1991). Esto coincide con lo observado por Swartz y Levett (1989), según los cuales que tanto por razones prácticas como teóricas no se puede afirmar a la ligera que la represión cause necesariamente problemas psicológicos en niños y jóvenes. Tampoco es posible dar por sentado que todos los problemas requieran intervención directa para solucionarlos. Lo que es cierto, no obstante, es que los puntos de vista de los jóvenes han sido moldeados por su exposición al conflicto político y que estas percepciones desempeñarán un papel en su socialización política dentro de un contexto

sudafricano más amplio (Dawes, Tredoux y Feinstein, 1989). Se suele afirmar en Sudáfrica que “mucha gente ha visto su juventud ferozmente violada por el *apartheid*, y que el *apartheid* ha asesinado los sentimientos humanos hasta tal punto que el asesinato y la violencia han quedado reducidos a nada”. Esta opinión parece confirmada por el siguiente comentario de una víctima de la violencia: “No dormimos, nos imaginamos que vemos enemigos. La violencia nos ha destruido, nuestra educación y nuestra vida social en general” (“The young warriors go to school”, ver Referencias).

Muchos de los encuestados mostraron trastornos profundos, mientras que otros tenían una imagen negativa de sí mismos, así como sentimientos de ira. Muchos de los jóvenes estaban profundamente preocupados por la violencia material y el delito, habían sufrido la violencia durante mucho tiempo y la mayoría estaban psicológicamente afectados (Turton, Straker y Moosa, 1991).

Los trastornos debidos al estrés postraumático son habituales, a la vez que se han identificado una serie de reacciones psicológicas tales como desórdenes psicosomáticos, alteración del sueño, problemas de concentración y de memoria, cólera, agresividad y dependencia del alcohol y de las drogas (Botha, 1990).

La violencia urbana provocó que un gran número de personas huyeran de sus barrios para instalarse en alguna otra parte. Sólo en la región de Natal Midlands, cerca de 60.000 personas fueron desplazadas por la violencia entre 1987 y 1989, lo que contribuyó a la destrucción de sus comunidades y a que los alumnos abandonaran sus escuelas. La violencia escolar y urbana, así como el rechazo selectivo a matricular a alumnos de ciertas tendencias políticas, contribuyó a la disminución de la matrícula en las escuelas. Muchas escuelas del área que acabamos de mencionar experimentaron un descenso de más del 25% en el número total de alumnos entre 1988 y 1989, mientras otras escuelas también perdieron a sus maestros debido a su indignación ante las supuestas intimidaciones por parte del comité escolar. Maestros, padres y alumnos percibían la violencia como el motivo más importante del descenso de población escolar (Gultig y Hart, 1990).

¿COMO PERCIBEN LOS MAESTROS LA VIOLENCIA?

Actualmente, la violencia y la delincuencia son endémicas. Hay un bombardeo diario de casos en los medios de comunicación y continuamente se celebran reuniones en las comunidades para debatir este asunto. La violencia y la delincuencia también fueron temas de máxima importancia en las elecciones regionales y locales que se celebraron a principios de noviembre de 1995.

En esta situación, ¿cómo perciben la violencia los maestros y cómo les afecta en su trabajo? ¿Creen que es necesario convivir con el nivel de violencia al cual están expuestos, o consideran más bien que la violencia está causada por factores sobre los cuales ellos tienen poco control? ¿Qué creen los maestros que debería hacerse contra la violencia? ¿Cómo creen que debería intentarse mejorar la situación actual? Éstas son algunas de las preguntas a las que hemos intentado dar una respuesta y a las que dedicaremos el resto del artículo.

Diseño de la investigación

La parte empírica de este artículo se concentra en los informes redactados por maestros de escuela primaria empleados en escuelas de tres provincias sudafricanas. La investigación se centró esencialmente en las respuestas de los maestros en la época de las elecciones regionales y locales, que se celebraron en noviembre de 1995 en todas las provincias y en la mayor parte del país, con excepción de KwaZulu-Natal.

Durante los últimos tres años, se ha trabajado con un gran número de profesores de primaria en cuatro provincias de Sudáfrica, con el objeto de mejorar la enseñanza del inglés en las aulas de las escuelas primarias. Se ha mantenido un contacto continuado con los maestros a través de visitas que se les hicieron en las escuelas, y también en talleres para docentes, grupos de interés y grupos de apoyo al profesorado (Potter, 1993; Potter *et al.*, 1993; Potter *et al.*, 1995).

Estas estructuras para la formación de maestros en activo (In-service Teacher Education, INSET) centradas en la escuela habían funcionado durante un cierto número de años antes de que se iniciara este estudio en la segunda mitad de 1995. Los autores de este artículo tuvieron la ocasión de trabajar con el personal del proyecto, que les ayudó a tener acceso a las reuniones de maestros y conseguir pruebas y datos sobre su percepción de la violencia. Esto se produjo en los grupos de apoyo al profesorado que formaban parte de la estructura del proyecto. Los instrumentos para realizar este estudio se diseñaron después de consultar con el personal del proyecto y se consiguió, como parte de sus tareas diarias, que parte de los talleres anuales del INSET que se celebraron en octubre y noviembre de 1995 se dedicaran a debates sobre la violencia escolar en seis grupos de apoyo al profesorado.

La muestra en su conjunto estaba formada por 91 maestras negras, que trabajaban con clases de primero y segundo de Primaria ("Sub A" y "Sub B"). Los grupos se reunieron en Waterbron, Free State (N = 22), en Botshabelo, Free State (N = 16), en Carletonville, Gauteng (N = 18), en Soweto, Gauteng (N = 23), en Orange Farm, Gauteng (N = 12) y en Durban, KwaZulu-Natal (N = 10). El perfil característico de las encuestadas de la muestra era el de una profesora de más de 35 años de edad, casada, con hijos y que llevaba más de siete años en la docencia.

Los debates se centraron en seis cuestiones relacionadas con la experiencia de los maestros con la violencia, sobre cómo había afectado ésta a sus alumnos y a su trabajo como profesoras. Se les pidió también que hicieran propuestas sobre lo que creían que la comunidad y el gobierno podían hacer contra la violencia. Todas las participantes en los grupos de apoyo al profesorado rellenaron el cuestionario como parte de una actividad del taller. Las preguntas dieron lugar a un gran número de respuestas por parte de las profesoras en las regiones de Gauteng y Free State, pero a un número muy reducido de respuestas en la región de KwaZulu-Natal. Se trataba de un resultado inesperado, ya que en la región de KwaZulu-Natal las comunidades y escuelas padecían y continúan padeciendo una fuerte tensión política, con la violencia que ello conlleva. Las profesoras de esta región procedían de escuelas situadas en zonas con violencia política, que ya se había manifestado antes

de las elecciones de 1994 y que todavía continuaba en el período preelectoral de las elecciones regionales de 1995.

Esta tendencia a mostrarse reacias a responder en la región de KwaZulu-Natal mereció una atención especial, ya que había quedado patente, tal como se desprendería del contacto permanente entre el equipo del proyecto y las maestras de esta región, que a éstas no les importaba hablar de sus vidas profesionales y de su modo de enseñar en los grupos de apoyo al profesorado, pero no querían entrar a discutir sobre la violencia que se producía diariamente en las áreas donde ellas trabajaban. Era obvio que se encontraban cohibidas por una u otra razón.

Ello nos llevó a plantear más ampliamente la validez de los informes producidos por las maestras durante la investigación sobre la violencia, particularmente en las zonas donde ésta prevalecía. Los datos fueron por lo tanto de sumo interés, no sólo con respecto a lo que las maestras decían acerca de sus experiencias con la violencia en las escuelas, sino también con respecto a lo que callaban.

Entonces se intentó solucionar este problema de franqueza a través de un segundo estudio, centrado en las opiniones de un grupo de 12 sujetos entrevistados en la región de KwaZulu-Natal con respecto a la violencia política. La muestra no era tan estricta por lo que se refiere a la raza y al sexo, ya que la constituían tres varones negros, tres mujeres negras, tres varones blancos y tres mujeres blancas de entre 18 y 32 años de edad. Los entrevistados respondieron a tres preguntas. La primera se centró en lo que había ocurrido cuando las matanzas de Saint James. La segunda se refería a la causa de la violencia política en Sudáfrica. Y la tercera pedía que se reflexionara sobre el significado de la violencia política para el entrevistado en su calidad de sudafricano o sudafricana. Lo que estas fuentes de datos revelaron se resume en las secciones siguientes.

¿Qué casos de violencia ha presenciado?

En los grupos de apoyo al profesorado de Free State y Gauteng, los docentes citaron los siguientes casos de violencia: violencia familiar, violencia asociada al divorcio, a la pobreza, al desempleo, a la incomunicación, al *Ubuntu*², al incesto, al abuso de drogas y alcohol y al adulterio, a las familias numerosas, a los celos, al estrés y a la violencia provocada por la brujería, a los asesinatos, a los incendios provocados, a la quema de personas, a la violencia en los taxis, al apaleamiento de mujeres, al abuso de menores, a las peleas, al rapto de alumnos, a los apedreamientos y a los atracos a profesores por parte de alumnos, al incendio de edificios públicos, al incendio de viviendas, a la violación de niños, a los tiroteos, al robo de vehículos de motor, al robo en general, a los apedreamientos de transeúntes por parte de los alumnos, a las ejecuciones por medio del “collar”³ y al gamberrismo. La violencia política, la violencia en los taxis, los atracos y los robos de coches eran las categorías de casos de violencia mencionadas con más frecuencia.

Los testimonios personales y los relatos de asesinatos y de quema de personas abundaron entre las respuestas de muchos de los entrevistados en las muestras de Gauteng. También abundaban las referencias a casos de violencia entre alumnos y

entre padres de alumnos que acudían armados a la escuela. Los casos de violencia citados por los profesores incluían los siguientes: “he visto a gente disparar, apuñalar, quemar y matar a otros a hachazos”; “un profesor fue raptado por unos gamberros a la salida de la escuela”; “el gamberrismo, el boicot a las clases, los incendios intencionados”; y “niños muy pequeños que llevaban pistolas”.

La respuesta típica de los profesores de aquel taller incluía al menos cuatro categorías de violencia. Además, los entrevistados solían dar ejemplos de casos concretos de violencia de los que habían sido testigos. El recuerdo que guardaban de aquellos casos de violencia era muy nítido. En la descripción de un asesinato por medio del “collar”, por ejemplo, la imagen de aquel suceso había quedado perfectamente grabada en la mente de la entrevistada, y aludía a él constantemente a lo largo de su relato personal y en sus respuestas al cuestionario.

Considerando los datos en su globalidad, en los grupos de apoyo al profesorado de Free State y Gauteng sólo 2 de un total de 81 entrevistados afirmaron no haber presenciado ningún caso de violencia en sus comunidades. En el grupo de apoyo al profesorado de la región de KwaZulu-Natal, por el contrario, 8 de cada 10 entrevistados indicaron que no habían presenciado casos de violencia en sus comunidades. Las respuestas típicas de la muestra de KwaZulu-Natal eran: “ninguna violencia”; “no he visto casos de violencia”.

¿Qué hechos violentos ha visto usted que afectaran a los alumnos?

En los grupos de apoyo al profesorado de Free State y en los de Gauteng los docentes citaban ejemplos de violencia familiar, maltrato, incesto, falta de *Ubuntu*, estrés, abuso de drogas y alcohol, violencia delictiva, abuso y abandono de niños. Muchos profesores también hablaban de aulas quemadas, casas quemadas, alumnos quemados, alumnos asesinados, maestros asesinados, padres y madres de alumnos atracados, alumnos que impedían a otros alumnos asistir a la escuela, niños violados, padres borrachos, alumnos que apedreaban escuelas, abusos de niños, asesinatos por el sistema del “collar”, niños de una escuela peleando con los niños de otra, niños que eran raptados o asesinados, padres que se peleaban con los maestros, discusiones entre padres, padres asesinados, robos de coches y robos en general.

Los ejemplos de violencia citados por los maestros que consideraban que tenían algún efecto sobre sus alumnos incluían: “incendio intencionado de aulas y clases”; “el que los alumnos vean asesinatos en la televisión”; “cuando a los profesores blancos se les expulsa de las escuelas negras”; “cuando se apedrean las escuelas y se ataca físicamente a los profesores”; “la quema de viviendas y de coches ha afectado a muchos niños. Tienen miedo del fuego. No creen que el fuego sea nada útil. Lo consideran simplemente destructor. Incluso tienen miedo de la policía. Ven que la policía mata a la gente”; “yo era alumna de primaria y los alumnos de secundaria nos decían, no nos pedían, que saliéramos de clase, y entonces apedreaban a los niños de la clase y apedreaban el edificio de la escuela”; “cuando otro niño de una escuela cercana disparó contra otro de nuestra escuela, nosotros estábamos dentro de la clase”; “a la madre de un alumno le dio una paliza un grupo de hombres”;

“cuando hay grupos de gente que queman casas, los alumnos no podrán ir a la escuela porque se les habrán quemado todos sus libros, sus uniformes, todo”.

Sólo una entrevistada de la muestra de 81 maestras respondió que no se le ocurría ningún caso de violencia que ella creyera que pudiera haber afectado a sus alumnos. En el grupo de apoyo al profesorado de la región de KwaZulu-Natal, en cambio, 8 de cada 10 entrevistados afirmaron que no habían visto ningún tipo de violencia que hubiera afectado a sus alumnos. Los otros 2 entrevistados dieron los ejemplos siguientes: “no respetan a sus maestros ni a la comunidad. No tienen ninguna disciplina”, y “los alumnos mataron a las brujas. Eso afectó a los alumnos porque luego no fueron a escuela. La policía se llevó a algunos alumnos y los otros no querían leer”.

¿Qué casos de violencia ha visto usted que le afectarían como profesor?

En los grupos de apoyo al profesorado de Free State, los docentes afirmaron que la violencia doméstica, la violencia derivada de la pobreza o del desempleo, la violencia derivada de la vida delictiva y del adulterio, el abuso de niños, la violencia derivada de las drogas y el alcohol y el incesto afectaban a su trabajo como profesores. Algunos casos similares se describieron en los grupos de apoyo al profesorado de Gauteng, en los cuales los maestros dijeron haber visto cómo los alumnos atacaban físicamente a los profesores, incendiando las aulas, o bien a alumnos atacando las escuelas, o cómo habían quemado el coche del maestro, cómo los maestros blancos habían sido expulsados de las escuelas negras; también hablaban de drogas, de pistolas, de profesores apedreados por los alumnos y de policías sacando las pistolas y matando a la gente, de alumnos de enseñanza media peleándose con los directores de escuela, de clases interrumpidas por los alumnos, de violaciones, de asesinatos de alumnos, de peleas entre taxistas, de violencia política y de robos de coches. Los ejemplos de violencia citados por los maestros como casos que afectaban a su trabajo docente incluían los siguientes: “la quema de aulas, los alumnos que atacan físicamente a los profesores durante el horario escolar”; “maestros de escuela y alumnos atacados físicamente e incluso asesinados dentro del recinto escolar”; “los alumnos afectados por la violencia se distraen muy fácilmente. Cualquier ruido proveniente del exterior les hace perder la concentración. Les da la impresión de que ha empezado una pelea. Quieren escaparse, saltar por las ventanas, etc.”; “interrupción de clases, la conducta insubordinada de los alumnos afecta al tono y a la disciplina de la escuela. La dirección de la escuela también se ve afectada por todo esto”.

Evaluando los datos en su globalidad, vemos que de 81 entrevistadas en los grupos de apoyo al profesorado de Free State y Gauteng, sólo 9 no hicieron ningún comentario a propósito de la violencia en relación con su trabajo docente. En el grupo de apoyo al profesorado en la región de KwaZulu-Natal, en cambio, 8 de cada 10 entrevistados no dieron ningún ejemplo de actos violentos que les hubiera afectado en su trabajo como profesores.

Uno de los otros dos participantes en el taller de la región KwaZulu-Natal se

refirió a los casos anteriores, pero no aportó ninguna información suplementaria sobre casos de violencia que hubieran afectado a su trabajo. El último participante comentó: “los alumnos nos dijeron que cerráramos la escuela”.

Otras respuestas típicas de los profesores de la región KwaZulu-Natal fueron: “en mi comunidad, nunca he visto violencia”, “a mí nunca me ha afectado” y “no he visto violencia”.

EL PREJUICIO DEL CAMALEON:

RESPUESTAS A LA MATANZA DE SAINT JAMES

Se deduce claramente de la discusión del apartado anterior que las pruebas aportadas por los profesores de la región de KwaZulu-Natal diferían de las que presentaban los entrevistados pertenecientes a los grupos de apoyo al profesorado en otras regiones del país. Los grupos de apoyo al profesorado habían funcionado en esta región durante casi tres años con un alto nivel de participación y de dedicación por parte de los profesores.

Una explicación más plausible es que los profesores no se sentían libres para hablar de los efectos de la violencia sobre sus vidas, aunque procedieran de comunidades que se veían sometidas frecuentemente a la violencia.

Por lo tanto, se ha intentado en este apartado arrojar alguna luz sobre el tema de si los entrevistados se autocensuran en lo que dicen cuando debaten sobre la violencia política, con objeto de negar u ocultar sus prejuicios en favor de una actitud global de tolerancia.

Se formuló la hipótesis de que incluso durante épocas de cambio social y de tolerancia incipiente, como es el caso en Sudáfrica, el prejuicio nunca se erradica por completo, sino que toma formas más complejas, sutiles y disimuladas.

Billig *et al.* (1988), por ejemplo, ofrecen una visión del racismo conocida como racismo “moderno” o “simbólico”. Billig sostiene que es improbable que un racista manifieste actitudes que humillen a los negros por considerarlos una raza inferior.

Diseño

Los datos se obtuvieron de 12 entrevistados (6 negros y 6 blancos de los cuales 6 eran mujeres y 6 varones) que aceptaron debatir sobre la matanza de Saint James de 1993 en Ciudad del Cabo. Los datos se analizaron mediante un análisis cualitativo.

A nivel metodológico, el análisis cualitativo no sigue un método analítico estrictamente definido. Este estudio siguió las amplias directrices teóricas propuestas por Potter y Wetherall (1987). Este enfoque hace hincapié en las características del lenguaje constructivas y centradas en la acción, y revela cómo se estructura la organización de las palabras para llegar a una consecuencia concreta. En vez de concentrarse en la “coherencia” en el uso del lenguaje, este método hace hincapié en la variación. Es decir, los entrevistados usan una variedad de lo que se denominan “repertorios interpretativos” para representar lo que sucede del modo en que ellos

lo ven. Por lo tanto, se tomó en consideración la estructuración y la consecuencia de los repertorios estudiados.

Debate

Se seleccionaron tres ejemplos de los datos a fin de ilustrar cómo se llevó a cabo el análisis de los mecanismos lingüísticos utilizados y resaltar algunos de los temas que surgieron de este análisis.

El primer ejemplo examina la estructuración de los relatos. Uno de los entrevistados, una mujer negra, hizo hincapié en la tragedia de la violencia, utilizando la historia de la “muchachita”. Básicamente, la historia giraba en torno a una muchacha que había sido violada por varios hombres que según la entrevistada pertenecían a un partido político determinado. Habló de los sufrimientos de la muchacha y de cómo los violadores deberían ser castigados.

Su relato adquirió un tono de cuento de hadas (de buenos y malos), lo cual permitía a la entrevistada disimular una expresión abierta de sus propios prejuicios presentando sus puntos de vista de un modo más distanciado y socialmente aceptable. A consecuencia de ello, su interpretación de la violencia ganó en credibilidad.

En un segundo ejemplo de cómo los mecanismos lingüísticos se utilizan para disimular el racismo se *ilustraran algunas contradicciones en el uso del lenguaje*. Según Potter y Wetherall (1987), la gente deja de prestar atención a las variaciones en el uso de su lenguaje excepto cuando se les subrayan o se les ponen de manifiesto. Estas contradicciones revelan lo que el entrevistado realmente pretende decir.

En este segundo ejemplo, la entrevistada (una mujer blanca) empezó alegando que la frustración y el miedo motivaban la violencia política y que esto había sucedido “independientemente del color de la piel”. Esta frase puede considerarse como lo que Potter y Wetherall (1987), denominan un “desactivador”, que es el recurso verbal utilizado para prevenir posibles acusaciones de intenciones de ofender. Luego continuó señalando que la violencia surgía precisamente *debido* a la dinámica entre blancos y negros (es decir, que no era independiente del color de la piel). Este último comentario contradecía claramente su primera afirmación de que la cuestión del color no era importante. En este caso, la entrevistada estaba desactivando la posibilidad de que la acusaran de actitudes racistas que podrían haberse deducido de su interpretación de las causas de la violencia política. Este mecanismo funcionó pues como un recurso que permitía a la entrevistada presentar una visión de una raza distinta a la suya no del todo favorable.

Como tercer ejemplo, el uso de la conjunción “pero” se utilizará para ilustrar la negación de prejuicios. Uno de los entrevistados (un hombre blanco), refiriéndose a las leyes tribales, declaró que: “en parte tiene que ver con la violencia tradicional. Quiero decir, que no tengo ningún problema con la mayor parte de las costumbres tradicionales, pero lo que pasa es que se aplica esa vieja ley del ojo por ojo y diente por diente”.

Al empezar negando sus propios prejuicios con la frase “yo no tengo ningún

problema con...”, el entrevistado aparentemente quería demostrar solidaridad y tolerancia, pero al mismo tiempo también quería expresar su opinión negativa al respecto, y consiguió hacerlo a través de la conjunción “pero”. Billig *et al.* (1988) hablan del uso de la conjunción “pero” como modo usual de introducir temas controvertidos en el discurso racial. Habiendo declarado su oposición al racismo o al prejuicio (“yo no tengo ningún problema con...”), el camino queda abierto luego para una exposición de puntos de vista racistas. Por lo tanto, la dualidad de esta fórmula va dirigida a desactivar las posibles críticas de antemano.

CONCLUSIONES

Uno de las impresiones principales que surgieron del análisis era que la gente evalúa negativamente las experiencias o los acontecimientos que implican violencia política, pero que muy raramente proclaman actitudes abiertamente desfavorables sobre otro grupo racial. Así, en vez de declaraciones inequívocas de prejuicios, nos encontramos con matices y adjetivaciones muy sutiles, con separaciones entre “nosotros” y “ellos”, y con relatos indirectos y contradicciones.

El uso de estos mecanismos lingüísticos aparentemente reflejaba un intento por parte de los entrevistados de negar u ocultar su racismo o sus prejuicios, así como de mostrar una actitud de tolerancia. De este modo, los entrevistados reconocían la inadmisibilidad social de los prejuicios cumpliendo así con las normas de la conversación educada. Del mismo modo, también conseguían presentar sus prejuicios bajo una luz favorable.

Una posible explicación de por qué los entrevistados utilizaban este mecanismo la ofrecen Billig *et al.* (1988), quienes sugirieron que la gente acepta la evaluación moral asociada a la noción de prejuicio. El término “prejuicio” ha adquirido connotaciones negativas asociadas con falsos juicios, con la irracionalidad y el despropósito, y da la impresión de que los entrevistados precisamente lo que querían era distanciarse de todo eso. A la persona con prejuicios se la considera como psicológicamente inadaptada, en comparación con la persona tolerante que puede asumir las ambigüedades de la vida. En la raíz de estas opiniones hay un concepto negativo del prejuicio comparado con el valor de la tolerancia considerada como un ideal.

Ya que el prejuicio y la violencia han sido dos grandes temas en la transición de Sudáfrica hacia la democracia, las entrevistas realizadas en KwaZulu-Natal indican la dificultad de llevar a cabo una investigación de la violencia en las escuelas en un país donde la violencia se ha convertido en endémica. Los datos en su globalidad, no obstante, ofrecen una visión incontrovertible de una sociedad en la cual las comunidades sufren varios tipos de violencia como parte de la vida diaria y, al mismo tiempo, de un sistema educativo que se halla afectado por la violencia derivada de factores políticos, socioeconómicos, familiares y de sexo. Ser maestro de escuela en un contexto como éste es vivir en una situación de tensión e incertidumbre considerable, en un mundo que no ofrece certeza ni seguridad de cara al futuro.

Convivir con la violencia

Murphy (1992) sugiere que el éxito de la reforma escolar dependerá del modo en que se afronte una serie de problemas sociales, entre ellos el problema de la violencia. Van Niekerk (1993) ha propuesto un programa de intervención de ámbito nacional para cooperar con los padres y maestros a ayudar tanto a los verdugos como a sus víctimas a erradicar o prevenir la conducta violenta. La organización denominada *Youthreach*, que acoge a niños durante los fines de semana y les enseña a funcionar más eficazmente y a asumir y a afrontar emociones negativas, es sólo un ejemplo de los intentos llevados a cabo para paliar los daños provocados por la violencia (Botha, 1990).

Los profesores que integraban la muestra avanzaron varias propuestas respecto a posibles modos en que se podría ayudar a alumnos y profesores a afrontar la violencia. Entre ellas figuraba el asesoramiento a los alumnos y las reuniones con otros afectados para diseñar estrategias comunes contra la violencia y el delito, así como la intervención gubernamental. De estas sugerencias, la necesidad de una intervención estatal que castigara a los violentos era el tema más recurrente. Otra cuestión fue que los individuos necesitaban trabajar junto a los demás si se querían vencer la violencia y el delito.

Las estadísticas sobre la delincuencia derivada del desempleo indican que los delitos violentos forman parte de un cuadro social más amplio. Los que ejercen la violencia son producto de una sociedad en la cual la violencia constituye la norma más que la excepción, y donde la norma social dibuja una personalidad desmoralizada, rechazada, degradada y humillada. Los líderes negros insisten en el hecho de que los jóvenes negros que han sido marginalizados mediante la exclusión del sistema escolar a una edad temprana necesitan recuperar su autoestima dentro de un proceso de automotivación. Los jóvenes desmotivados temen al fracaso y son reacios a compartir la información y a colaborar con los demás ("Youths 'must be taught self-esteem'", ver Referencias).

El camino hacia el futuro

LA NECESIDAD DE TRATAR LOS PROBLEMAS DE LA JUVENTUD MARGINALIZADA

La bibliografía utilizada en este artículo ha mostrado que la educación segregada y formal que ofrecía el gobierno anterior contribuyó a la profunda segmentación de la sociedad sudafricana, incluyendo la propia educación (National Education Coordinating Committee, NECC, 1993), que fue diseñada, llevada a la práctica y mantenida con el único propósito de segregar a la sociedad. El sistema educativo sudafricano sirvió a ciertos objetivos políticos concretos que se plasmaron en la instrucción de profesores, el trato dispensado a los alumnos y la distribución de recursos (Maphai, 1991; Sonn, 1991).

Lo que es más importante, no obstante, es la influencia en general negativa que la segregación ha tenido sobre la moral del alumnado y del profesorado. El período de oposición al *apartheid* dio lugar a la consolidación de una sociedad donde muchos estudiantes y profesores perdieron interés por la educación y fueron denominados “la generación perdida”.

Los problemas educativos del país se han visto agudizados por una tasa de crecimiento de población anual acumulada cercana al 2,08% en período de 1991-1994 (Central Statistical Service, CSS, 1994). Según el censo de 1991, 9,5 millones de habitantes (sin incluir los antiguos *homelands*) no habían recibido, o no constaba que hubieran recibido, ningún tipo de educación escolar formal (CSS, 1994), mientras que el total de 335.541 profesores estaban impartiendo clases a unos 11 millones de alumnos en 1993 (CSS, 1994). Casi 30.000 de estos profesores carecían de cualificación como docentes y 45.000 no habían llegado a completar la secundaria (NECC, 1993). La llegada de entre 2 y 3 millones de inmigrantes ilegales de los países vecinos ha complicado la situación educativa todavía más. Para adecuar las escuelas a este aumento de alumnado, según el censo de 1993, se habrán de construir anualmente más de 4.000 escuelas capaces de acomodar cada una al menos 1.000 alumnos (Strauss, Plekker y Strauss, 1993).

Las pruebas empíricas que se presentan en este artículo dan una imagen escalofriante de la extrema violencia que han sufrido muchos alumnos y profesores del país durante la transición de la democracia. Es evidente que esta situación se halla profundamente enraizada en las comunidades donde viven los entrevistados, y que ejerce una influencia perversa sobre su vida diaria y sobre su educación. Es difícil establecer con precisión qué papel ha desempeñado la violencia en el sistema escolar, aparte de decir que el sistema escolar no puede aislarse de su contexto. Los datos parecen sugerir que, en Sudáfrica, se recurre a la violencia frecuentemente y con gran facilidad como reacción a los problemas tanto sociales como políticos.

No obstante, existen algunos progresos alentadores. La región Imbali de Natal ha disfrutado de un programa de rehabilitación (Imbali Rehabilitation Programme, IRP), así como de un programa para los supervivientes de la violencia (Natal Programme for the Survivors of Violence). La tarea principal de las organizaciones es enseñar a los maestros y a los padres a reconocer las necesidades de los niños que han sobrevivido a la violencia (“Youth get a healing hand”, ver Referencias). En 1992, se fundó una organización llamada Comité Nacional de Coordinación del Desarrollo de la Juventud (National Youth Development Coordinating Committee, NYDCC) para enfrentar el problema de la juventud marginada. Se identificaron tres puntos conflictivos: la educación, la formación profesional y la creación de empleo. Uno de los temas más importantes del NYDCC era buscar los medios de reconstruir la cultura del aprendizaje y alentar a los profesores a regresar a las escuelas (“Focus on June 16”, ver Referencias). No obstante, muchos de los jóvenes que regresaron a la escuela fracasaban debido al estrés. En Sudáfrica, por desgracia, la mayoría de profesores no han sido alertados acerca de la necesidad de identificar a los niños con estrés postraumático, como tampoco se les ha enseñado a tratarles adecuadamente.

Conclusión: hacia una nueva educación para la paz

La desigual inversión del gobierno anterior en educación para la población negra, de color, e india, en comparación con la realizada en el resto de la población, parece que constituye el principal factor que contribuyó a la inadecuada creación de una “infraestructura de aprendizaje” y de unos servicios de seguimiento insuficientes. Durante más de cinco decenios, esto caracterizó a los sistemas de educación de los grupos étnicos mencionados. La educación se caracterizaba por tres rasgos fundamentales: la fragmentación del sistema por motivos étnicos y raciales; la falta de acceso a la educación y a la formación a todos los niveles del sistema; y la falta de control democrático dentro del sistema (African National Congress, ANC, 1994).

En 1994, el ANC, que obtuvo la mayoría en el gobierno de unidad nacional después de las elecciones democráticas de abril de aquel año, lanzó su Programa de Reconstrucción y Desarrollo (Reconstruction and Development Programme, RDP). Como marco político socioeconómico, el RDP ataca una serie de temas que van desde las necesidades básicas, tales como reforma agraria, viviendas y servicios, agua y saneamiento, transporte y nutrición, hasta el desarrollo de los recursos humanos, de las artes, la cultura, la formación y la educación. Por lo que a la educación se refiere, uno de los objetivos del RDP es desarrollar un sistema integrado de educación y de formación que proporcione oportunidades iguales para todos, independientemente de la raza, el color, el sexo, la clase social, el idioma, la edad, la religión, la localización geográfica y las opiniones políticas o de otra naturaleza (ANC, 1994).

Se ha realizado un avance sustancial hacia la introducción de temas y contenidos relacionados con la “educación para la paz” en los distintos programas de formación docente. Éste sería un intento de sensibilizar a los profesores para tratar con los problemas de la violencia en las aulas.

¿Servirán estas medidas para erradicar la violencia que se ha vuelto endémica en la sociedad sudafricana? Todo parece indicar que la violencia afecta a muchos profesores y a muchos alumnos, desbarata sus vidas y afecta a la calidad de la educación escolar. Mientras que los datos presentados en este artículo parecen indicar que ciertos profesores se muestran reacios a discutir los efectos de la violencia sobre su trabajo, se concluye también que esta actitud resulta contraproducente. El estudio parece indicar que la violencia ha afectado a la mayoría de maestros que participaron en la investigación, influyendo negativamente en la calidad de la educación que imparten a sus alumnos. Sólo se podrá progresar hacia la consolidación de una sociedad civil en este país si los individuos trabajan hombro con hombro, compartiendo en primer lugar los problemas derivados de la violencia, para plantearse después las causas de la violencia y de la delincuencia que han pasado a ser parte de la vida cotidiana África del Sur.

Notas

1. Sudáfrica fue colonizada en 1652 por los holandeses. Existen documentos que demuestran que los niños esclavos empezaron a acudir a las escuelas ya en 1658, cinco años antes de que se planteara la educación formal de los hijos de los colonos.
2. El concepto de *Ubuntu* se refiere a un modo de vida que se halla firmemente enraizado en la cultura africana. Incluye los principios de “hermandad”, “propiedad colectiva”, “participación mutua” y “responsabilidad social”.
3. Un método bárbaro de ejecución después de que la víctima ha sido “condenada” por lo que se denomina “tribunal de canguros”. Se coloca un neumático alrededor del cuello de la víctima, se empaqa con gasolina y se le prende fuego.

Referencias

- 1991 hangover of ever-deepening school crisis [Persistencia en 1991 de la crisis escolar cada vez más profunda]. *The Pretoria news* (Pretoria), jueves 10 de enero de 1991, pág. 9.
- African National Congress (ANC). 1994. *The reconstruction and development programme: a policy framework* [La reconstrucción y el programa de desarrollo]. Johannesburg, Umanyano Publications.
- Baron, E. 1989. The schools today: the youth on deathrow [Las escuelas hoy: la juventud condenada a muerte] *The educational journal* (Ciudad del Cabo), vol. 59 n° 6, págs. 4-7.
- Behr, A.L. 1988. *Education in South Africa: origins, issues and trends: 1652-1988* [La educación en Sudáfrica: orígenes, resultados y tendencias]. Pretoria, Academica. 276 págs.
- Billig, M., et al. 1988. *Ideological dilemmas* [Dilemas ideológicos]. Londres, Sage Publications. 180 págs.
- Black youth up in arms [La juventud negra se levanta en armas]. *Rapport* (Johannesburgo), 22 de julio de 1990, pág. 15.
- Botha, W. 1990. Die kinders van geweld [Los niños de la violencia]. *De Kat*, vol. 5, n° 12, págs. 56-62.
- Bray, W. 1992. Human rights and education [Derechos humanos y educación]. *South African journal of education* (Pretoria), vol. 12, n° 1, págs. 16-25.
- Campbell, C. 1991. *Learning to kill? Masculinity, the family and the current political violence* [¿Aprendiendo a matar? Masculinidad, familia y violencia política ordinaria]. Artículo presentado al Comité Permanente de la Universidad de Oxford sobre Estudios Africanos y al Diario de la Conferencia de Estudios Sudafricanos sobre Violence Política en África del Sur, St. Anthony's College, Oxford, Reino Unido, junio de 1991.
- Carl, A.E. 1994. 'Education for Peace'— die rol van enkele opvoeders in opvoeding vir vrede [‘Educación para la Paz’— el papel de los educadores en la educación para la paz]. *South African journal of education* (Pretoria), vol. 14, n° 1, págs. 6-12.
- Central Statistical Service (CSS). 1994. *RSA statistics in brief* [Compendio estadístico de la República Sudafricana]. Pretoria.
- Chisholm, L. 1986. From revolt to a search for alternatives [De la revuelta a la búsqueda de alternativas]. *Work in progress* (Johannesburgo), vol. 42, págs. 14-19.
- Christie, P. 1991. *The right to learn: the struggle for education in South Africa* [El derecho a aprender: la lucha por la educación en Sudáfrica]. Ciudad del Cabo, Raven Press. 309 págs.

- Cleminshaw, D. 1987. Problems of township children and youth [Problemas de los niños y los jóvenes de las barriadas]. *South African outlook* (Rondebosch), vol. 117, marzo de 1987, págs. 37-38.
- Comment: why are we such a violent society? [Comentario: ¿Por qué somos una sociedad tan violenta?] *City press* (Johannesburgo), domingo, 26 de marzo de 1995, pág. 14.
- Cross, M. 1992. *Resistance and transformation: education, culture and reconstruction in South Africa* [Resistencia y transformación: educación, cultura y reconstrucción en Sudáfrica]. Johannesburg, Skotaville Publishers, 292 págs.
- Dawes, A., Tredoux, C.; Feinstein, A. 1989. Political violence in South Africa: some effects on children of the violent destruction of their community [Violencia política en Sudáfrica: efectos en los niños de la destrucción violenta de su sociedad]. *International journal of mental health* (Armonk, NY), vol. 18, n° 2, págs. 16-41.
- DET matric results the poorest in history [Los peores resultados de la historia en el bachillerato del DET]. *The star* (Johannesburgo), martes, 8 de enero de 1991, pág. 1.
- Discussion paper for the ANC on education policy* [Documento de debate para la política educativa de la ANC]. 1991. s.l., s.n.
- Du Toit, P.J. 1991. Leerlingaktivisme: oorsake, verloop en hantering [Activismo escolar: motivos, avances y gestión]. *Die unie* (Ciudad del Cabo), vol. 88, n° 5, págs. 104-07.
- Fanon, F. 1963. *The wretched earth* [La tierra miserable]. Nueva York, Grove Press.
- Focus on June 16 [Foco en junio 16]. *Sowetan* (Johannesburg), 15 June 1994, p. 10.
- Four pupils wounded in shooting at school [Cuatro niños heridos por disparos en la escuela]. *The Pretoria news* (Pretoria), miércoles, 20 de septiembre de 1995, pág. 2.
- Freeman, M. 1993. Seeking identity: township youth and social development [Buscando una identidad: la juventud de las barriadas y el desarrollo social]. *South African journal of psychology* (Pretoria), vol. 23, n° 4, págs. 157-66.
- Freire, P. 1985. *The politics of education: culture, power and liberation* [La política de la educación: cultura, poder y liberación]. Trad. de D. Macedo. Basingstoke, UK, Macmillan. 209 págs.
- Gevaarlikste plekke in die land [Los lugares más peligrosos del país]. *Huisgenoot* (Ciudad del Cabo), 28 de septiembre de 1995, pág. 10.
- Gibson, K. 1989. Children in political violence [Los niños en la violencia política]. *Social science and medicine* (Oxford, Reino Unido), vol. 28, n° 7, págs. 659-67.
- . 1993. The effects of exposure to political violence on children: does violence beget violence? [Los efectos de la exposición a la violencia política sobre los niños: ¿la violencia engendra violencia?] *South African journal of psychology* (Petroria), vol. 23, n° 4, págs. 167-173.
- Gilbert, A.J. 1982. *A socio-psychological study of the unrest in African schools* [Estudio psicosociológico de la agitación en las escuelas africanas]. Kwa-Dlangezwa, University of Zululand, Centre for Research and Documentation. 57 págs.
- Glaser, C. 1988/89. Students, *tsotsis* and the Congress Youth League: youth organisation on the Rand in the 1940s and 1950s [Estudiantes, *tsotsis* y el Congreso de la Liga de la Juventud: organización juvenil en la región del Rand en los años cuarenta y cincuenta]. *Perspectives in education* (Johannesburgo), vol. 10, n° 2, págs. 1-15.
- Gordon, A. 1986. Environmental constraints and their effect on the academic achievement of urban black children in South Africa [Los obstáculos medioambientales y su efecto en el logro académico de los niños negros de medios urbanos en Sudáfrica]. *South African journal of education* (Pretoria), vol. 6, n° 1, págs. 70-74.

- . 1983. *School performance in Soweto: a study of environmental constraints and academic achievement* [Rendimiento escolar en Soweto: estudio de los obstáculos medioambientales y el logro académico]. Johannesburgo, National Institute for Personnel Research, Council for Scientific and Industrial Research.
- Green, M. 1991. The politics of education: South Africa's lost generation [La política educativa: la generación perdida sudafricana]. *American enterprise* (Washington, DC), vol. 2, n° 3, págs. 12-15.
- Gultig, J.; Hart, M. 1990. 'The world is full of blood': youth, schooling and conflict in Pietermaritzburg, 1987-1989 ['El mundo está lleno de sangre': juventud, escolaridad y conflicto en Pietermaritzburg, 1987-1989]. *Perspectives in education* (Johannesburgo), vol. 11 n° 2, págs. 1-19.
- Hartshorne, K. 1992. *Crisis and challenge: black education 1910-1990* [La crisis y el reto: educación negra]. Ciudad del Cabo, Oxford University Press. 394 págs.
- Hitchcock, B. 1977. *Flashpoint South Africa* [Destello en Sudáfrica]. Ciudad del Cabo, Don Nelson. 212 págs.
- Hostage drama at school [Drama de rehenes en la escuela]. *The Pretoria news* (Pretoria), miércoles, 27 de septiembre de 1995, pág. 1.
- Hyslop, J. 1989. Schools, unemployment and youth: origins and significance of student and youth movements, 1976-1987 [Escuelas, desempleo y juventud: orígenes y significado de los movimientos estudiantiles y juveniles, 1967-1987]. *Perspectives in education* (Johannesburgo), vol. 10, n° 2, págs. 61-69.
- Illich, I.D. 1971. *Deschooling society*. Londres, Calder & Boyars. 116 págs. Trad. española: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral editores, 1974.
- It's official: Gauteng is the world's most violent region [Oficial: Gauteng es la región más violenta del mundo]. *The Pretoria news* (Pretoria), jueves, 12 de octubre de 1995, pág. 3.
- Maphai, T.V. 1991. *The future of education in South Africa* [El futuro de la educación en Sudáfrica]. Texto leído en el Simposio Nacional de Educación, University of the Orange Free State, Bloemfontein, 19 de abril de 1991.
- Marcuse, H. 1968. *Geweld en vrijheid* [Violencia y libertad]. Trad. de H. Boukema. Amsterdam, De Bezige Bij. 163 págs.
- Maree, J.G. 1995. Lyfstraf op jeugdiges in skole: 'n opvoedkundige-sielkundige perspektief [El castigo corporal en las escuelas: una perspectiva educativa y psicológica]. *Acta Criminologica: Southern African journal of criminology*, vol. 8, n° 2, págs. 68-73.
- Misdade [Crímenes]. *Rapport-Tydskrif*, 24 de septiembre de 1995, págs. 30-31.
- Mokwena, S. 1992. Living on the wrong side of the law [Vivir bajo el mal lado de la ley]. En: Everatt, D.; Sisulu, E. [comps]. *Black youth in crisis: facing the future*. Braamfontein, Sigma Press, págs. 30-51.
- Murphy, J.T. 1992. Apartheid's legacy to black children [La herencia del apartheid a los niños negros]. *Phi Delta Kappan* (Bloomington, IN), vol. 73, n° 5, págs. 367-74.
- Naudé, B. 1995. *Culture as a challenge in the New South Africa: our common cultural task in a culturally diverse society* [La cultura es un reto en la Nueva Sudáfrica: nuestra tarea cultural común en una sociedad culturalmente diversa]. Artículo presentado en la Universidad de Sudáfrica, septiembre de 1995.
- National Education Co-ordinating Committee (NECC). 1993. *The National Education Policy Investigation: the framework report and final report summaries* [La investigación sobre política educativa nacional: informe marco y sumarios del informe final]. Pretoria. (Proyecto del National Education Co-ordinating Committee.)

- Nkomo, M.O. 1981. The contradictions of Bantu education [Las contradicciones de la educación bantú]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 51, n° 1, págs. 126-38.
- Porter, C.S. 1993. Formative and summative evaluation design for a radio learning project [Diseño de evaluación formativa y sumativa para un proyecto de aprendizaje radiofónico]. *Journal of educational evaluation*, vol. 3, n° 1, primavera, págs. 3-30.
- Potter, C.S., et al. 1993. *The development and implementation of 'English in Action' in South Africa: an interim evaluation report* [Desarrollo y ejecución del 'Inglés en Acción' en Sudáfrica: un informe de evaluación provisional]. Washington, DC, LearnTech; Johannesburg, Open Learning Systems Education Trust.
- . 1995. *The development and implementation of 'English in Action' in South Africa 1992-1994* [El desarrollo y ejecución del 'Inglés en Acción' en Sudáfrica 1992-1994]. Washington, DC, LearnTech; Johannesburg, Open Learning Systems Education Trust.
- Potter, J.; Wetherall, M. 1987. *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour* [Discurso y psicología social: más allá de las actitudes y del comportamiento]. Londres, Sage Publications.
- Pupil power as chaos grips schools [El poder de los alumnos, un caos que invade las escuelas]. *The weekly mail* (Johannesburgo), 31 de enero-6 de febrero de 1992, pág. 2.
- Ramphela, M. 1992. Social disintegration in the black community: implications for social transformation [La desintegración social en la comunidad negra: consecuencias para la transformación social]. En: Everatt, D.; Sisulu, E., [comps.] *Black youth in crisis: facing the future*, págs. 10-29. Braamfontein, Sigma Press.
- Rieder, E. 1985. Crucibles of the black rebellion [Crisoles de la rebelión negra]. *The nation* (Nueva York), vol. 241, n° 6, 7 de septiembre de 1985, págs. 169-71.
- Setiloane, C.W.M. 1991. A study of attitudes towards and tolerance of violence by a group of school children [Estudio de las actitudes y tolerancia de la violencia por un grupo de escolares]. *Maatskaplike werk/Social work* (Stellenbosch), vol. 27, n° 1, págs. 59-66.
- Simon, A.; Beard, P. 1985. Perceived reasons for high failure rates of a sample of black matriculation pupils [Razones percibidas del elevado índice de fracaso de una muestra de alumnos negros matriculados]. *South African journal of education* (Pretoria), vol. 5, n° 2, págs. 80-82.
- Sonn, F. 1991. *Die nuwe onderwys uit my perspektief* [Nuevas enseñanzas desde mi perspectiva]. Artículo presentado en el Simposio Nacional de Educación, University of the Orange Free State, Bloemfontein, 19 de abril de 1991.
- Story, P. 1990. The priority of reconciliation in South Africa [La prioridad de la reconciliación en Sudáfrica]. *The Transvaal educational news* (Johannesburgo), vol. 88, n° 6, págs. 4-6.
- Straker, G., et al. 1992. *Faces in the revolution: the psychological effects of violence on township youth in South Africa* [Caras de la revolución: los efectos psicológicos de la violencia sobre los jóvenes de las barriadas en Sudáfrica]. Claremont, David Philip Publishers (Pty) Ltd. 156 págs.
- Strauss, J.P.; Plekker, S.J.; Strauss, J.W.W. 1993. *Education and manpower development* [Educación y desarrollo de la mano de obra] (Bloemfontein), n° 14.
- Swartz, L.; Levett, A. 1989. Political repression and children in South Africa: the social construction of damaging effects [La represión política y los niños en Sudáfrica: la construcción social de los efectos dañinos]. *Social science and medicine* (Oxford, Reino Unido), vol. 28, n° 7, págs. 741-50.

- Taylor, C.A. 1992. Verkennende ondersoek na die inhoud van 'n kurrikulum om vrede in Suid-Afrika te bevorder [Estudio exploratorio del contenido de un programa para la paz en Sudáfrica]. *South African journal of education* (Pretoria), vol. 12, n° 2, págs. 194-98.
- Transvaal Education Department. 1993. *Manual for general school organisation* [Manual para la organización escolar general]. Pretoria, Transvaal Education Department.
- Trials and tribulations of a black matriculant [Pruebas y tribulaciones de un candidato negro], *Sunday Times* (Johannesburgo), 9 de enero de 1994, pág. 12
- Turton, R.W.; Straker, G.; Moosa, F. 1991. Experiences of violence in the lives of township youths in 'unrest' and 'normal' conditions [Experiencias de violencia en las vidas de los jóvenes de las barriadas en condiciones 'perturbadas' y 'normales']. *South African journal of psychology* (Pretoria), vol. 21, n° 2, págs. 77-84.
- Two-thirds fail DET exams. Matric pass rate worst in history [Dos tercios de fracasos en los exámenes del DET. Índice de aprobados en el bachillerato más bajo de la historia]. *The star* (Johannesburgo), martes, 8 de enero de 1991, pág. 1.
- Van den Aardweg, E.M. 1987. Possible causes of school violence [Causas posibles de la violencia escolar]. *South African journal of education* (Pretoria), vol. 7, n° 3, págs. 174-81.
- Van den Heever, R. págs. 1987. *Alternative education: vision of a democratic alternative* [Educación alternativa: visión de una alternativa democrática]. Ciudad del Cabo, UTASA Publication. 40 págs.
- Van Niekerk, A.S.L. 1993. The school bully [La vejación escolar]. *Education and culture* (Pretoria), vol. 16, n° 2, págs. 35-36.
- Van Niekerk, S.L.H. 1994. *An historical-educational evaluation of cultural diversity and civilisation in formal education: the case of South Africa* [Evaluación histórico-educativa de la diversidad cultural y la civilización en la educación formal: el caso de Sudáfrica]. Artículo presentado en el Simposio de Historia de la Educación, De Kalb, Northern Illinois University, Illinois, 1994. 18 págs.
- Van Niekerk, L.; Meier, C. 1995. The origin of sub- and counter-cultures among black youth: a historical- educational analysis [Origen de las subculturas y de las contraculturas entre los jóvenes negros: un análisis histórico-educativo]. *Educare* (Pretoria), vol. 24, n° 1, págs. 68-80.
- Van Zyl, H.C.; Theron, A. 1995. An assessment of some factors contributing towards the climate of violence in a sociopolitically changing South Africa [Evaluación de algunos factores que contribuyen al clima de violencia en una Sudáfrica en transformación sociopolítica]. *Acta Criminologica: Southern African journal of criminology*, vol. 8, n° 1, págs. 70-74.
- Wilson, F.; Ramphela, M. 1989. *Uprooting poverty: the South African challenge* [La pobreza que desarraiga: el reto sudafricano]. Ciudad del Cabo, David Phillip. 380 págs.
- The young warriors go to school [Los jóvenes guerreros van a la escuela]. *Weekly mail & guardian* (Johannesburgo), 8-14 de julio de 1994, pág. 1.
- Youth get a healing hand [Los jóvenes reciben una mano curadora]. *The Natal witness* (Pietermaritzburg), 6 de julio de 1994, pág. 7.
- Youths 'must be taught self-esteem' [Es preciso enseñar a los jóvenes la autoestima]. *Business day* (Johannesburgo), 15 de marzo de 1994, pág. 5.

LA ESCUELA SITIADA:

LA RELACION ENTRE

EL ENTORNO URBANO

Y EL SISTEMA EDUCATIVO

EN RIO DE JANEIRO

Eloisa Guimarães

La relación entre la escuela y la violencia en Brasil empezó a ser un tema de preocupación y debate en la segunda mitad de los años setenta y ha cobrado mayor importancia a lo largo de los años ochenta y noventa. La cuestión adquirió una relevancia especial en las grandes ciudades, como Río de Janeiro y São Paulo, en un entorno social donde abundaban los comportamientos violentos, cuya influencia, directa o indirecta, comenzó a hacerse sentir en instituciones como las escuelas. Este artículo examina la situación en Río de Janeiro, donde desde 1989 hemos realizado un estudio cualitativo del problema¹. No obstante, las situaciones descritas guardan relación con aspectos que ha puesto de relieve otro reciente estudio realizado en São Paulo.

Teniendo como telón de fondo la transformación de los modos de vida urbanos, los crecientes índices de delincuencia, — unidos a la concentración y los cambios en las formas de manifestarse la violencia ocurridos en las últimas décadas —,

Eloisa Guimarães (Brasil)

Doctora en educación. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Con la ayuda de la Fundación Ford, ha realizado trabajos de investigación para el proyecto "Autoridad del profesor y repetición", desarrollado por el Instituto de Estudios de Cultura e Educação Continuada. En la actualidad trabaja en un proyecto de investigación titulado "La violencia urbana, las políticas de la enseñanza pública y los jóvenes en edad escolar: zonas de interacción". Este artículo se basa en gran medida en su tesis doctoral titulada *Escola, as galeras e o narcotráfico* [La escuela, las pandillas y el narcotráfico], que está en prensa actualmente. En los últimos años ha escrito varios artículos y colaboraciones en *Educação e violência* [Educación y violencia] (comp. de A. Zaluar, 1992).

han ido originando nuevas formas de organización de la vida en la ciudad de Río de Janeiro; a su vez, éstas causan alteraciones significativas en la dinámica de la sociedad y sus instituciones. Entre las últimas, se ha observado que resulta especialmente afectado el sistema educativo, como servicio social que atañe a la práctica totalidad de los niños y jóvenes. Algunos actos delictivos generados por el ambiente de violencia que vive la ciudad se producen a menudo en las cercanías de las escuelas y llegan a alcanzar el interior de las mismas, en forma de asaltos a los profesores y alumnos a la salida de las clases, robo de zapatos para uso personal o para cambiarlos por drogas, balas perdidas que alcanzan a los estudiantes dentro de las aulas o colegiales que por accidente resultan heridos e incluso muertos por sus compañeros, que llevan armas a escondidas.

En este contexto ya gravemente afectado por la violencia, se ha venido desarrollando la escolarización básica en Río de Janeiro. En las zonas suburbanas, en especial en las más desfavorecidas, la escuela es una institución relativamente reciente que no ha llegado a integrarse plenamente en su entorno en tanto que servicio público capaz de integrar de forma efectiva a la comunidad local en la sociedad. Por este motivo, representan un buen caldo de cultivo para la violencia.

Actos como el vandalismo, ocupar edificios, robar o causar desperfectos a los equipos o los hurtos de almuerzos escolares, cometidos contra la escuela por grupos de personas ajenas a ella, no sólo ilustran los efectos de la violencia que prevalece en las calles de la ciudad, sino también las condiciones extremadamente precarias de acceso a los servicios públicos que padecen los usuarios. De hecho, el sistema educativo destinado a las capas sociales más pobres, — principal objeto de estudio en el presente artículo —, no se ha esforzado demasiado en promover su integración social. Para hacerlo, sería preciso proporcionar a los grupos sociales que viven en la periferia urbana las directrices integradoras adecuadas y los instrumentos cognitivos que les ayuden a encontrar su sitio dentro de la vida social y cultural.

La imagen de una ciudad dividida y socialmente segregada (Carvalho, 1994; Ventura, 1994), marcada por el contraste de estructura y modo de vida entre los barrios de chabolas denominados *favelas* y los de la “ciudad de asfalto”, — entre los cuales apenas existe una integración marginal —, es el escenario que explica la influencia que pueden llegar a ejercer sobre la escuela los grupos externos, ya que el propio sistema educativo refleja esta segregación.

Otras formas de violencia² que se han introducido en las escuelas de las zonas periféricas tienden hacia la reorganización de la rutina escolar y contribuyen a debilitar o incluso — más a menudo de lo que cabría esperar — a invertir la jerarquía en los centros educativos. Algunos de los actos que los alumnos llevan a cabo como resultado de su desacuerdo con las decisiones de las autoridades escolares provocan a su vez en un esfuerzo de adaptación por parte de éstas, que tratan de concebir formas de coexistencia con la nueva situación. Estos procesos pueden llevarlas a transigir en asuntos de disciplina y provocar un deterioro evidente de la enseñanza y las relaciones docentes. El profesorado, el personal administrativo y la dirección de los colegios que responden a este modelo, se ven a menudo en la necesidad de hacer frente a los desafíos y las amenazas de los alumnos y, en ocasiones, son víctimas de

agresiones físicas. La exigencia, respaldada por el cañón de una pistola o por amenazas de muerte, de que el maestro cambie las notas de un alumno, las agresiones físicas o los desperfectos ocasionados en las propiedades, — por ejemplo, en los coches —, así como las humillaciones infligidas a las autoridades escolares, están a la orden del día en algunos barrios de la ciudad. El resultado es que maestros, administradores y directores abandonan la enseñanza pública en favor de otros centros o se mudan de domicilio y, cuando nada de esto es posible, no tienen más remedio que someterse a las presiones arbitrarias que se ejercen sobre ellos. También son frecuentes los conflictos internos entre los alumnos.

Un día, uno de los estudiantes esperó a la directora fuera de la escuela para seguirla por la calle golpeándole la espalda con una vara, como si condujera ganado por el campo. Tras fustigarla durante todo el trayecto que mediaba entre su casa y la escuela, — varias manzanas —, dio media vuelta y la dejó. No me cabe duda de que ésta fue una de las razones por las que cambió de domicilio. Al mismo estudiante se le sorprendió robando un reloj de pared en el comedor de la escuela. En clase, está siempre distraído y no responde a los estímulos. Pero si algo no le gusta, explota inmediatamente [Maestro de escuela de la Zona Norte]. Diario *O Globo*, 12 de julio de 1992.

Cuando tenía 11 años y cursaba el segundo grado, sin saber aún leer ni escribir, se mostraba siempre apático. No obstante, mantenía una relación conflictiva con la maestra de la mañana. Un día, durante una discusión, estando ella embarazada, intentó agredirla lanzándole una silla al vientre. Un especialista vigilaba la relación de este alumno con las drogas en su entorno familiar. Cuando éste se percartó un día en la escuela de que se estaba planteando su traslado a otro centro, amenazó a la maestra, diciéndole: “Oye, tía³, si tengo que irme de la escuela, te pego un tiro”. [Maestro de escuela de la Zona Norte]. Diario *O Globo*, 12 de julio de 1992.

Sin embargo, a pesar de lo grave que pueda parecer la situación que hemos descrito, el panorama es aún más dramático si tenemos en cuenta los actos delictivos contra la escuela que perpetran los grupos organizados, como parte de su estrategia para lograr ciertos objetivos y extender su control sobre amplios sectores de la ciudad. Hay dos movimientos, el narcotráfico y las *galeras* (nombre que reciben las pandillas juveniles), estrechamente relacionados con la escuela, que hacen de ésta uno de sus campos favoritos de operaciones.

Estos grupos constituyen dos redes distintas que llegan a relacionarse en determinados momentos y situaciones con objeto de llevar a cabo sus planes. El efecto de la acción combinada de ambos en el entorno escolar es la subordinación de éste a intereses locales específicos, con el consiguiente riesgo para la relativa independencia que necesariamente debe mantener la escuela, si pretende responder a las expectativas de la sociedad en general y de las comunidades a las que sirve en particular. De hecho, el denominador común de los actos que las bandas de traficantes y jóvenes cometen contra los centros objeto de este estudio (al igual que contra las instituciones públicas municipales⁴, aunque mediante otras estrategias) es el deseo de reorganizar y redistribuir las instalaciones y los servicios públicos — incluidas las

escuelas — según sus propios criterios e intereses, colocando a éstos por encima de las normas oficiales y de las necesidades y opiniones de la población que reside en los barrios que están bajo su control.

Para comprender cómo actúan las *galeras* y los traficantes de drogas en relación con las escuelas, es preciso saber primero cómo se introducen en las zonas que dominan y en la vida de la ciudad. Las bandas de narcotraficantes establecen sus bases en sectores habitados por comunidades de bajos ingresos, en barrios situados en la periferia de los núcleos urbanos y en las *favelas* ubicadas en las numerosas colinas rodean a Río de Janeiro. Algunas de estas colinas se hallan en la periferia, pero otras se encuentran cerca de barrios menos miserables, frente a poblaciones de clase media o incluso en sectores residenciales de clase alta. Su ámbito de influencia suele coincidir con los límites de los barrios o las *favelas*; en ocasiones, éstos pueden ser el resultado de la división de las propias *favelas* en zonas. Organizados en estricto orden jerárquico, encabezado por el “gerente” de los puntos de venta de la droga, que también hace las veces de “jefe” de la *favela* o barriada donde desarrolla sus actividades, y sometidos a un código severo, los traficantes de droga planean y llevan a cabo sus operaciones como parte integral de una vasta red que incluye a todos los sectores de la ciudad.

Las bandas de narcotraficantes están en lucha permanente, ya sea para conquistar nuevos puntos de venta de droga o para defender los que tienen de los ataques de otros grupos. Dotados de armas modernas, muy superiores a las de las fuerzas del orden, los jóvenes sicarios forman milicias privadas capaces de batirse con la policía, a la que se enfrentan en plano de igualdad. También se preparan para los combates locales, con el fin de controlar los puntos de venta y de llegar a dominar a los vecinos de los barrios que ocupan. Sus métodos, que dependen en gran medida de la ley del revólver, consisten en ejercer una autoridad implacable, no sólo en el ámbito interno, sobre los miembros de la propia banda y los “proveedores de servicios” — cuyos conflictos se zanján con ejecuciones sumarias —, sino también sobre los vecinos de la zona. En el lugar donde viven, los traficantes gobiernan por la fuerza de las armas e intervienen en distintos ámbitos de la vida comunitaria llegando, en algunos casos, a reemplazar a las autoridades, de forma que detentan una cierta legitimidad a la hora de realizar algunas de sus prácticas.

Una de las condiciones de la supervivencia y la expansión del narcotráfico en Río de Janeiro radica en su relación con la población que vive en los barrios dominados por las bandas, que va de la simple sumisión a la implantación de un código de “coexistencia” con el vecindario. Estas reglas incluyen un sistema de policía interna, que garantiza cierto grado de tranquilidad a los vecinos y los protege de los malhechores de poca monta que no respetan las normas establecidas y de los hampones de otros distritos. En cierto sentido, estos métodos facilitan el control de los puntos de venta conquistados. Lo mismo puede decirse de la población en general, a la que se prohíbe participar en actividades que infrinjan la seguridad local, como robos, atracos o peleas, o que puedan llamar la atención de la policía. A los transgresores se les somete a castigo físico o se les mata sin contemplaciones. Las “reglas de coexistencia” incluyen también la prestación de “servicios” (tales como la cons-

trucción de plazas y edificios, el acceso a medicamentos y asistencia hospitalaria o la distribución de alimentos) a los residentes, así como el disfrute de instalaciones de recreo. Un tercer aspecto es lo que Duarte denominó “un estilo de gobierno”, que consiste en la intervención en asuntos cotidianos y que viene a significar “el ejercicio de funciones propias de la autoridad civil, como solucionar los conflictos entre vecinos, las disputas por cuestiones de propiedad o los problemas de familia” (Duarte, 1991, pág. 31).

En estos barrios ocupados, la vida está estrechamente controlada por los hampones (o *bandidos*⁵), que actúan de manera ambivalente, al implantar sistemas orientados a garantizar la sumisión de los habitantes y regular sus relaciones sociales, al tiempo que establecen estrategias de protección interna y externa, así como formas de “coexistencia” relativamente eficientes. Estos sistemas no están nítidamente definidos, sino que se superponen y se subdividen en un sinfín de posibilidades. Con frecuencia, los mecanismos de protección y regulación incluyen la amenaza del castigo, en caso de transgresión de las normas establecidas. Por lo general, las actividades ligadas al narcotráfico tienen prioridad, por lo que se extienden a todos los ámbitos de la vida y se aplican indiscriminadamente a niños, jóvenes y adultos. Los grupos sociales que residen en estos sectores terminan por asumir la violencia como un elemento de la vida cotidiana. En diaria promiscuidad con las bandas, los vecinos se ven obligados a elaborar estrategias que les permitan marcar su diferencia y mantener la distancia⁶, con objeto de establecer una frontera simbólica con el hampa.

Este proceso tiende a expandirse a varios niveles hacia los barrios colindantes, que están estrechamente vigilados y son objeto de componendas y “negociaciones” constantes entre las bandas. Éstas tienen que extender sus reglas mediante un esfuerzo de ramificación física y social que permita su implantación más allá de las zonas que ocupan, como un modo de confirmar y asegurar el control de los puntos de venta conquistados.

En cuanto al vecindario de los barrios ocupados, éstos son los procedimientos más notorios. Sin embargo, en lo que concierne a la sociedad en su conjunto, los narcotraficantes tienen necesidades mucho mayores, no sólo para armarse, — ya que se trata de hacer prevalecer sus métodos sobre los del Estado —, sino también para hacerse representar en el aparato del Estado (por ejemplo, contribuyendo a la elección de sus propios candidatos), así como para infiltrarse, a distintos niveles y con diversos propósitos, en el marco institucional de la sociedad.

Los traficantes de drogas y las escuelas

Sólo teniendo presente el telón de fondo de estas relaciones se puede entender la influencia de los traficantes de drogas en las escuelas. Su actividad se desarrolla a dos niveles distintos, aunque complementarios. El primero lo constituyen las acciones que podrían denominarse “accidentales”, ya que ocurren como resultado de las guerras entre las bandas que pelean por los puntos de venta, y afectan a la totalidad de la zona ocupada y sus intermediaciones. Como estos actos sirven principalmente a

sus propósitos, los grupos en conflicto no suelen mostrar interés en implicar en ellos a las escuelas en su conjunto o al personal docente y los estudiantes. Los efectos de esta actividad sobre las escuelas son limitados y evidentes. Por ejemplo, los “jefes de las *favelas*” pueden advertir a las autoridades escolares que dejen salir más temprano a los alumnos porque “va a haber tiros en barrio”, a fin de proteger a maestros y estudiantes si la escuela se encuentra en la “línea de fuego” o de evitar que los alumnos de las favelas tengan que regresar a casa en medio de la batalla. En este sentido, duplican los mecanismos de protección y coexistencia establecidos internamente con el vecindario. También pueden adoptar la forma de vandalismo y destrucción de las instalaciones y equipos de las escuelas situadas en zonas en disputa, lo que a menudo acarrea la suspensión de las clases, la reducción de las mismas e incluso el cierre temporal de los centros, en especial de los que se encuentran en los sectores ocupados. Otro ejemplo sería el empleo de los colegios como escondrijos para descargar armas o drogas de noche, en sitios de difícil acceso y fuera de la mirada de posibles testigos — de forma similar a como hacen en algunas iglesias, instalaciones de servicio social e instituciones benéficas.

El segundo nivel consiste sobre todo en actividades organizadas al servicio de objetivos concretos y permanentes. Éstas se realizan según un sistema claramente definido y están orientadas a la intervención y participación en las instituciones y al control de las mismas. En los establecimientos de enseñanza de los barrios ocupados, estas características se traducen en el dominio explícito del jefe de la *favela*, que establece un sistema de protección/subordinación similar al que emplea con el vecindario. En algunas de las escuelas que padecen esta situación, la directora, antes de recibir a los nuevos maestros en el centro, se los presenta al jefe de la *favela* para que éste les extienda un salvoconducto. Por su parte, el jefe prohíbe al personal bajo su mando toda actividad delictiva en la escuela o sus inmediaciones, lo cual garantiza cierto grado de tranquilidad para el trabajo docente, excepto en períodos de guerra entre las bandas.

En contraste con los métodos que emplean en los sectores totalmente controlados, los narcotraficantes adoptan un enfoque más sutil y discreto frente a los centros situados en las zonas aledañas, donde se mantienen en un segundo plano y se sirven de mediadores que proceden de diversas maneras, tanto respecto a las bandas como a la escuela. La actividad de los grupos juveniles vinculados a las bandas adquiere en estos casos un papel relevante, en tanto da lugar a la intervención del jefe de la *favela* como pacificador de los conflictos que han iniciado. En este contexto, se añade una dimensión específica a las operaciones de los narcotraficantes que desarrollan su actividad en la escuela, al extender a ésta “modos de coexistencia”, similares a los que se aplican a los vecinos de los barrios ocupados. Como condición para seguir existiendo y operando, los colegios tienen que aceptar una serie de exigencias, en forma de “acuerdos” tácitos o explícitos con los jefes de las *favelas*, situación en la cual los sicarios de los narcotraficantes asumen el papel de protectores del centro o de mediadores entre las bandas de jóvenes y la escuela, o combinan ambas funciones.

En la implantación de estos “acuerdos” influyen varios factores, que se pue-

den identificar con relación a cada grupo y que están de acuerdo con los fines que procuran. A continuación examinaré más detalladamente las actividades de los jóvenes de las zonas ocupadas, que agrupados en *galeras* o pandillas provocan enfrentamientos en la escuela o en sus proximidades. Estos conflictos propician la intervención de los jefes de las *favelas*. Cuando los colegios se ven asediados por estos jóvenes, lo normal es que se pacten “acuerdos”.

La actividad de las bandas

Como ha ocurrido con otros movimientos juveniles de este siglo (véase Abramo, 1994; Berthier, 1988; Costa, 1993; Katz, 1988; Lafont, 1982; Perrot, 1988; Thrasher, 1966), una de las dimensiones básicas de las *galeras* es su organización territorial. La demarcación espacial identifica al mismo tiempo un modo de agrupación y pertenencia al grupo, y un ámbito de actuación y control por parte de sus miembros. Es un territorio que han de defender, pero dentro del cual pueden establecer un modo de vida y un código de funcionamiento propios. Su existencia implica asimismo demarcaciones fronterizas con respecto a otros grupos, lo que origina una fuerte rivalidad. Dondequiera que se encuentren dos o más bandas rivales, el conflicto es inevitable.

En muchos casos, el territorio y los límites de la actividad de las *galeras*, — aun de las que no están vinculadas al tráfico de drogas⁷ —, coinciden y se subordinan a los que establecen las bandas de narcotraficantes, cuyos métodos presentan muchas similitudes con los que desarrollan los grupos juveniles organizados. En situaciones de este tipo, las pandillas de jóvenes se introducen en los territorios ya ocupados y se adaptan a las reglas y pautas de conducta implantadas por los traficantes, a los cuales quedan subordinados. En consecuencia, éstos determinan las posibilidades y los límites de la actividad juvenil. En algunas de sus operaciones, las *galeras* llegan a establecer vínculos efectivos con los narcotraficantes y se convierten en instrumentos de los hampones para mantener y extender sus actividades. En este caso, la participación de las bandas juveniles en la vida de la escuela constituye el brazo ejecutivo de los narcotraficantes y da lugar a situaciones que propician el cumplimiento de sus exigencias o crean las condiciones necesarias para imponer los acuerdos ya mencionados.

En una de las situaciones en las que fue posible observar en el terreno el comportamiento de las *galeras* con respecto a la escuela, se pudo comprobar que adoptaban un método de acción directa y ostensible para sitiar la institución, mediante un simulacro permanente de invasión, amenaza latente que a veces se concretaba, originando confrontaciones con el personal del centro. El asedio — protagonizado por grupos ajenos a la escuela — continuó durante largo tiempo bajo la forma de un ritual de violencia, y mediante él estos grupos crearon y mantuvieron una situación de perenne enfrentamiento con la institución.

El asedio y el simulacro de invasión fueron el preludio de la verdadera crisis, cuando las *galeras* realmente llegaron al enfrentamiento físico con los miembros de la escuela. La ola de conflictos trajo consigo una mayor visibilidad para los grupos

implicados en la lucha y una disminución de la tensión durante los días que siguieron al conflicto.

Un grupo de jóvenes de la localidad, todos varones, intentaron invadir la Escuela Municipal del Oeste de Jacarepaguá para hacer salir a dos alumnos, Frederico y Márcia. El conflicto se originó al terminar las clases, cuando los dos jóvenes implicados se encontraban ya fuera del centro.

“Cuando concluyeron las clases, cogieron a la chica, aquí en la esquina y la golpearon. Era un ajuste de cuentas; ella resultó malherida. Volvió para refugiarse en la escuela y entró cubierta de barro. Frederico escapó y regresó a casa.” (Luisa, directora de la escuela).

Entretanto, los jóvenes siguieron a Márcia hasta la escuela y entraron porque aún esperaban hablar con ella. La directora adjunta (tras una larga discusión) se las arregló para convencerlos de que abandonaran la escuela.

“Ya habían emprendido el camino, cuando llegó el hermano de la chica y dijo:

— Dígale que salga.

Yo le respondí:

— No, no va a salir.

— Puede usted decirle que salga, nadie va a hacerle daño.

Entonces comenzó todo. Hubo una pelea y muchos insultos. De repente, empezaron a volar piedras, palos, cadenas y bloques de cemento en todas direcciones... No utilizan pistolas, porque eso puede provocar desórdenes en la zona. Es una de las reglas del hampa.”

El grupo invasor se retiró, no sin antes prometer que volverían armados al día siguiente, para “desquitarse” porque la escuela se había negado a entregar a la chica.

Como resultado de la invasión y del miedo que produjo la amenaza, se suspendieron las clases al día siguiente y la dirección de la escuela celebró una reunión con maestros, alumnos y otras personas implicadas para examinar el problema. Por miedo a que el grupo cumpliera su amenaza de invasión, la reunión se celebró en la calle, frente a la escuela, para que quienes tomaban parte en la misma no quedaran bloqueados en el interior del edificio y pudieran dispersarse con mayor rapidez.

En el transcurso de una de estas reuniones, el jefe de una *favela* próxima, vinculado con el grupo invasor, llamó a la directora para hablar con ella. Como ella le respondió que “no tenía nada de que hablar con él”, recibió inmediatamente la visita de la madre de uno de los alumnos, que ejercía como “mensajera, para actuar como intermediaria entre el jefe del barrio y nosotros”. El trabajo de la “mensajera” consistía en comunicar a la directora que “estaba todo arreglado, que había habido un ajuste de cuentas ayer en la zona; que nadie debía llamar a la policía, porque uno de los acuerdos era no avisar nunca a la policía y que ellos [la banda invasora] no volverían a aproximarse a la escuela; sólo llegarían hasta el camino paralelo a ella”. A continuación, un sobrino del jefe, de once años, que era alumno de la escuela, confirmó las palabras de la mensajera.

“Milton (el jefe de la *favela*) ordenó que ningún extraño se acercara a la escuela. El que lo hiciera tendría que vérselas con él; un grupo lo intentó y recibió una paliza. Nadie se ha acercado a la escuela desde entonces. Milton ha hablado y eso son palabras mayores.”

Durante seis meses, de septiembre de 1991 a marzo de 1992, gracias al “acuerdo” establecido por el jefe de la *favela*, la escuela se las arregló para funcionar sin demasiadas restricciones. Dada la agresiva presencia de las *galeras* y los jóvenes miembros de las bandas en las escuelas, estos “acuerdos”, que implican la protección de los jefes de las *favelas*, representaban un modo de garantizar cierta continuidad en las actividades docentes.

La calma tocó a su fin cuando Milton fue asesinado en abril de 1992, momento en que otros grupos empezaron a luchar por hacerse con el control de la zona. Desde entonces hasta octubre de ese mismo año, la escuela se vio asediada una vez más por pandillas juveniles. El comportamiento de los jóvenes con respecto a la escuela durante este período se asemeja bastante al que habían mantenido anteriormente. Según la declaración de una de las directoras de la escuela:

“El accidente ocurrió un miércoles. Anduvieron merodeando cerca de la entrada toda la mañana. Entraron como quisieron en el campo de deportes. Irene (la profesora de educación física) estaba impartiendo su clase y en repetidas ocasiones tuvo que pedirles que la dejaran proseguir su trabajo. Trepaban por el muro y se reían de los niños. Notamos que el ambiente estaba especialmente cargado; el grupo parecía muy numeroso y se comportaba de forma bastante extraña. Pensamos que sucedía algo raro, pero no sabíamos a ciencia cierta de qué se trataba”.

El regreso de los jóvenes a las inmediaciones de la escuela a partir del mes de abril fue en principio discreto, y después, a medida que pasaban los meses, se hizo más descarado. Este hecho puso de manifiesto de forma contundente la importancia que tenía para la escuela el “acuerdo” de protección por parte del jefe de la *favela*. En una entrevista mantenida en abril de 1992, la directora adjunta de la escuela hizo los siguientes comentarios:

“Lo que de verdad me impresionaba de lo que la gente me decía, era la disciplina impuesta por los jefes de la comunidad. Mientras escuchaba lo que decían, estaba sorprendida y asombrada. ¿De veras tenían tanto poder? ¿Podían hacer todo eso? La gente me confirmó que sí podían. Al día siguiente de la muerte de Milton, incluso antes de que lo enterrasen, todos esos alborotadores ya estaban de vuelta. Es algo que da qué pensar. Mientras hubo orden en la comunidad, dejaron de venir. Ahora han vuelto⁸⁹”.

Aunque participan activamente en el tráfico de drogas, las *galeras* pueden buscar otro objetivo al imponer restricciones a la escuela. En ocasiones, algunos alumnos relacionados con ellas han llegado a explicar las tomas de las escuelas como un medio para conseguir sus propósitos: la pandilla hacía su recorrido habitual de la ciudad, resolvía sus diferencias con otros grupos, — que no se pueden resolver en el sitio donde viven —, o castigaba a alguno de sus miembros por transgredir las normas. En todos estos casos, el conflicto se había iniciado en otro contexto, donde no había podido solucionarse.

Establecidas en una zona residencial específica (una calle, un barrio o una *favela*), que define el territorio que pretenden controlar y según el cual organizan y desarrollan sus actividades, las galeras utilizan los espacios públicos urbanos como base de operaciones. Al igual que muchas de las pandillas norteamericanas a las que desean imitar, procuran manifestar la máxima movilidad en todos los sitios públicos, que se convierten en escenario de sus fechorías: vandalismo en los autobuses, peleas con otros grupos, agresiones o simple presencia amenazadora. Deambulan constantemente recorriendo los territorios y las zonas aledañas, sin objetivo aparente; se dan cita en los sitios públicos, en especial donde suele concentrarse más gente, ya que la masificación les brinda mayor visibilidad. La escuela es uno de esos puntos. Por tanto, estos lugares se convierten en el escenario ideal para que estalle la violencia entre las bandas, no sólo porque son sitios susceptibles de ser conquis-

tados, sino porque al mismo tiempo propician los encuentros entre los grupos.

Las *galeras* también tienen un tercer código de conducta, representado por grupos de *funkeiros*, un movimiento juvenil de reciente aparición cuyas señas de identidad se basan en un estilo característico de música e indumentaria, así como en un género peculiar de actividades lúdicas. Sus clubes de baile, que en los últimos tiempos han extendido su influencia a los jóvenes de clase media, constituyen la principal — y para la gran mayoría la única — forma de diversión al alcance de los jóvenes de los suburbios.

Las bandas invaden las fiestas y los bailes *funkeiros* — un tipo de diversión inspirada en sus homónimos americanos, pero que tiene aquí una modalidad propia, diferente del original — y les imponen sus métodos y principios de organización. Los clubes de baile, conocidos como escenarios de la violencia juvenil, son populares entre las pandillas porque en ellos pueden dedicarse impunemente a una de sus actividades favoritas: las peleas. La mera presencia del adversario basta para que el conflicto se desencadene. Cuando se encuentran cara a cara, el combate comienza con una reyerta con algún miembro de otra banda, jaleada con gritos de guerra.

Según las pruebas aportadas por los *funkeiros*⁹, los miembros de las pandillas acuden a los bailes buscando camorra. Algunos bajan de las *favelas* armados con piedras, palos y cadenas. Como los guardias de seguridad hacen registros concienzudos a la entrada y no les permiten entrar armados de este modo, los pandilleros esconden las armas fuera y las recuperan al salir, cuando los conflictos tienden a alcanzar su punto culminante. Pese a la prohibición explícita de pelearse en el recinto, las riñas suelen empezar dentro del club, hasta que los guardias las interrumpen y echan a los camorristas; entonces el combate se traslada al exterior, donde no es raro que continúe a tiros e incluso provoque muertes. Si la lucha no se resuelve en el acto — ya que a menudo los guardias de seguridad intervienen incluso fuera del club o el grupo que se encuentra en desventaja en cuanto a armas de fuego se bate en retirada — se desplaza a otra zona de la ciudad. Entonces suelen concluir en los colegios, que son un punto de encuentro fácil para los contendientes. En casos así, las razones que explican el inicio del conflicto no son evidentes. Las peleas son parte integral del mundo de las pandillas y constituyen factor importante en su formación y cohesión.

Por lo tanto, desde la perspectiva de la escuela no es que las actividades docentes se vean afectadas por usos y problemas procedentes del entorno familiar de ciertos alumnos directamente vinculados al tráfico de drogas (Guimarães y Paula, 1992); el problema tampoco reside en que la vida de la calle se extienda a los colegios, llevando a ellos toda la carga de peligro y violencia (Zaluar, 1994) que encontramos actualmente en la vida social (Paiva, 1992). Estos aspectos deben considerarse ya como factores que condicionan permanentemente la dinámica escolar. En realidad, para esos grupos la escuela es un instrumento que les permite extender el negocio, aumentar el territorio que dominan y ampliar sus dispositivos de organización.

Esta afirmación implica una interpretación dual del fenómeno del narcotráfico

y las pandillas juveniles, que al tiempo que invaden la escuela, la incorporan a sus transacciones, en el doble sentido de obligarla a aceptar componendas con los distintos grupos y de entrar a formar parte de sus negociaciones, así como, en el caso de las *galeras*, de convertirse en uno de los sitios de disputa y en escenario de las hostilidades.

Por consiguiente, la escuela se encuentra sometida a tres códigos culturales distintos y, en cierta medida, contradictorios. El primero es el código *formal*, centrado en la necesidad de proporcionar a niños y jóvenes un dominio suficiente de los instrumentos que les darán acceso a la cultura escrita y a la estructuración de las aptitudes mentales necesarias para la inserción sociocultural. El segundo código es el de los *narcotraficantes*, para quienes la escuela es un elemento de una estrategia orientada a ampliar el territorio que dominan y a abrir vías de acceso hacia las instituciones sociales. A este fin, quebrantan ciertos modelos de la organización docente, con objeto de implantar otros que, en relación con los vecinos de las zonas ocupadas y la sociedad en general, se consideran medios de conseguir la dominación y desarrollar el negocio. Las *galeras* aparecen como un tercer código, vinculado de diversas formas al narcotráfico, pero que comparte también algunas características de otros grupos juveniles.

Éste es el reto al que se enfrenta el sistema de enseñanza pública de Río de Janeiro: tiene que encontrar los medios de relacionarse y de coexistir con los distintos mundos que lo constituyen y que se manifiestan en su entorno, sin perder de vista sus funciones principales.

Notas

1. La Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFJR) realizó uno de los estudios durante el período de 1989/90 en dos escuelas nocturnas municipales de primer grado, una de la Zona Norte y la otra del centro urbano. La primera, en la que se observaba una intensa actividad de los grupos vinculados al narcotráfico, está ubicada en un barrio residencial de clase media, pero que está rodeado por favelas donde la lucha por el mercado de la droga es más intensa y de donde provienen muchos de los estudiantes. El estudio, que yo coordiné, fue realizado por un equipo compuesto por Vera de Paula, Maria do Socorro Diniz y Léa Sholl, profesoras de la Facultad de Educación de la UFJR. El otro estudio se realizó en 1991/92, en una escuela diurna de primer grado situada en la Zona Oeste, un sector de los suburbios. Sobre este estudio basé mi tesis doctoral, titulada *A escola, as galeras e o narcotráfico* [La escuela, las pandillas y el narcotráfico], que presenté en 1995 en el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Rio), y de donde proviene la mayor parte del material utilizado en este artículo. Los datos adicionales incluyen parte de las investigaciones efectuadas por quienes han estudiado la situación del sistema educativo en los Estados de São Paulo y Río de Janeiro, de diarios y entrevistas a los maestros, directores y auxiliares de diversas escuelas de esta ciudad, material que he archivado desde 1989.
2. Hasta el momento, no se dispone en Río de Janeiro de datos cuantitativos que proporcionen una idea exacta del alcance de estos fenómenos y de su incidencia en el sistema

escolar de la ciudad. Sin embargo, los directores y maestros de diferentes escuelas han confirmado en las entrevistas realizadas su existencia a gran escala, particularmente en los colegios de la periferia.

3. *Tia*: término que los niños brasileños emplean con frecuencia para referirse a las maestras en la enseñanza elemental.
4. Los aspectos administrativos, financieros y docentes del sistema de escuelas primarias de Río de Janeiro, que son el tema del presente artículo, están a cargo de las autoridades locales.
5. Expresión de uso frecuente, que se aplica a personas vinculadas al hampa.
6. Como demuestran las investigaciones realizadas por la antropóloga Alba Zaluar (en 1985 y 1994), los trabajadores que residen en estas zonas consideran que el término “obrero” forma parte integral de la definición de su identidad, que los diferencia de los hampones, y asocian esta descripción con la ética del *paterfamilias*, que implica la capacidad de mantener a la familia mediante el esfuerzo personal, lo que les confiere una superioridad moral.
7. No todas las *galeras* participan en el narcotráfico. Aunque compartan los mismos principios de organización y conducta, cierto número de *galeras* se mantienen al margen. Algunas hasta se consideran pacifistas y procuran fomentar tendencias pacíficas en los demás grupos. No obstante, las escuelas que fueron objeto de este estudio están ubicadas en distritos donde, según diversas fuentes, las *galeras* estaban vinculadas al narcotráfico.
8. Extracto del capítulo 1 de la tesis doctoral de la autora (véase la nota 1).
9. Los vínculos y las diferencias entre *funkeiros* y *galeras* son muy fluidos y bastante imprecisos. Aunque coinciden cada fin de semana en los mismos sitios, es decir, en los clubes de baile, y comparten el mismo interés en la música y el baile funk, así como el mismo atuendo, muchos *funkeiros* tratan de marcar distancias con los miembros de las *galeras*, porque los consideran vinculados al narcotráfico y propensos a la violencia y las peleas.

Referencias y bibliografía

- Abramo, H.W. 1994. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano* [Dramas juveniles: punks y darks en el escenario urbano]. São Paulo, Scritta.
- Assis, S.G. 1991. *Quando crescer é um desafio social: estudo sócio-epidemiológico sobre violência em escolares de Duque de Caxias* — RJ [Cuando crecer es un desafío social: estudio socio-epidemiológico sobre la violencia en las escuelas de Duque de Caxias]. Río de Janeiro, FIOCRUZ/ENSP, (Memoria de maestría.)
- Berthier, H.C. 1988. *Juventud popular y bandas en la Ciudad de México*. (Trabajo presentado en el Seminario “Tendencias y retos de la reestructuración urbana”, Río de Janeiro, ISA/IUPER.)
- Carvalho, M.A.R. de. 1994. *Quatro vezes cidade* [Cuatro veces ciudad]. Río de Janeiro, Sete Letras.
- Coelho, E.C. 1988. A criminalidade urbana violenta [La delincuencia urbana violenta]. *Dados — revista de ciências sociais* (Río de Janeiro), vol. 31, n° 2.
- Costa, M.R.da. 1993. Os ‘carecas de subúrbio’: caminhos de um nomadismo moderno [Los “malhechores de suburbio”: senderos de un nomadismo moderno]. Petrópolis, Vozes.

- Da Matta, R. 1990. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro* [Carnavales, gamberros y héroes: para una sociología del dilema brasileño]. Río de Janeiro, Guanabara.
- . 1991. *A casa e a rua* [La casa y la calle]. Río de Janeiro, Guanabara, Koogan.
- Dauster, T. 1992. *Uma infância de curta duração: trabalho e escola* [Una infancia breve: trabajo y escuela]. *Cadernos de pesquisa* (São Paulo), n° 82.
- Duarte, L.F.D. 1986. *Da vida nervosa das classes trabalhadoras urbanas* [La vida sobresaltada del proletariado urbano]. Río de Janeiro, Zahar/CNPq.
- . 1991. *Legalité et citoyenneté dans le Brésil urbain contemporain: observation anthropologique d'une expérience d'aide légale et d'éducation civique* [Legalidad y ciudadanía en el Brasil urbano contemporáneo: observación antropológica de un experimento de asistencia jurídica y educación cívica]. *Actes du colloque "Grandes metropoles d'Afrique et d'Amérique latine"*. Toulouse.
- Dubet, F. 1987. *La galère: jeunes en survie* [El infierno: jóvenes que sobreviven]. París, Fayard.
- Fukui, L. 1992. *Segurança nas escolas* [Seguridad en las escuelas]. En: Zaluar, A. (comp.). *Violência e educação*. São Paulo, Livros do Tatu/Corez.
- Guimarães, A.M. 1990. *A depredação escolar e a dinâmica da violência* [La depredación escolar y la dinámica de la violencia]. Campinas, Facultad de Educación, UNICAMP. (Tesis doctoral.)
- Guimarães, E.; Paula V. de. 1992. *Cotidiano escolar e violência* [Rutina escolar y violencia]. En: Zaluar, A. (comp.) *Violência e educação*. São Paulo, Livros do Tatu/Cortez.
- Herschmann, M.M. 1995. *Música, juventude e violência urbana: o fenômeno funk e rap* [Música, juventud y violencia urbana: el fenómeno del funk y del rap]. En: *Comunicação e política: mídia, drogas e criminalidade*, n.s., vol. 1, n° 2.
- . 1995. *Nova Iorque não é aqui: funk e rap na cultural carioca* [Esto no es Nueva York: el funk y el rap en la cultura carioca]. *Tempo e presença*, vol. 7, n° 281.
- Katz, J. 1988. *Seductions of crime: moral and sensual attractions in doing evil* [La seducción del delito: el atractivo moral y sensual de hacer el mal]. Nueva York, Basic Books.
- Lafont, H. 1982. *Les bandes de jeunes* [Las pandillas de jóvenes]. En: Ariès, P; Bejin, A. (comps.). *Sexualités occidentales*. París, Éditions du Seuil.
- Lapassade, G. 1968. *Os rebeldes sem causa* [Rebeldes sin causa]. En: Britto, S. de (comp.). *Sociologia da juventude II*. Río de Janeiro, Zahar.
- Machado Da Silva, L.A. 1991. *Crise político-social* [Crisis político-social]. En: *Rio de todas as crises*. Río de Janeiro, IUPERJ. (Serie estudios.)
- Magnani, J.G.C. 1984. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade* [Una fiesta en pedazos: cultura popular y ocio en la ciudad]. São Paulo, Brasiliense.
- Misse, M. s.f. *Criminalidade urbana violenta no Brasil: o problema das causas* [Criminalidad urbana violenta en el Brasil: el problema de las causas]. En: *Comunicação e política: mídia, drogas e criminalidade*, n.s., vol. 1, n° 2, págs. 251-258.
- . 1977. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo — 2: necrose* [Cultura de masas en el siglo XX: el espíritu de la época — 2: decadencia]. Río de Janeiro, Forense.
- Moore, J.W. 1985. *Isolation and stigmatization in the development of an underclass: the case of Chicano gangs in East Los Angeles* [Aislamiento y estigmatización en el desarrollo de una clase marginal: el caso de las pandillas de chicanos en East Los Angeles]. *Social problems* (Berkeley, California), vol. 33, n° 1, octubre, págs. 1-12.
- Moore, J.W. et al. 1983. *Residence and territoriality in Chicano gangs* [Residencia y territo-

- rialidad de las pandillas de chicanos]. *Social problems*, vol. 31, nº 2, diciembre, págs. 182-194.
- Paiva, V. 1992. Violência e pobreza: a educação dos pobres [Violencia y pobreza: la educación de los pobres]. En: Zuluar, A. (comp.). *Violência e educação*. São Paulo, Livros do Tatu/Cortez.
- Paixao, A. L. 1990. A violência urbana e a sociologia: sobre crenças e fatos e mitos e teorias e políticas e linguagens e..... [La violencia urbana y la sociología: sobre las creencias, hechos, mitos, teorías, políticas, lenguas...etc.]. *Religião e sociedade*, vol. 15, nº 1.
- Perrot, M. 1988. Na França da *Belle Époque*, os 'Apaches', primeiros bandos de jovens [Francia en la Belle époque: los 'Apaches', primeras pandillas juveniles]. En: *Os excluídos da história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Schwartzman, S. 1991. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade [Educación básica en Brasil: un programa para la modernidad]. *USP/ Estudos avançados* (São Paulo), vol. 5 nº 13.
- Segala, L. 1991. *O riscado do balão Japonês; trabalho comunitário na rocinha (1977-1982)* [Los riesgos de la linterna japonesa: el trabajo comunitario en los suburbios]. Rio de Janeiro, UFRJ/Museu Nacioinal/PPGAS. (Memoria de maestria, 2 vols.)
- Silva, H.R.S.; Milito, C. 1995. *Vozes do meio fio* [Las voces de mi hijo]. Rio de Janeiro, Relume-Dumará.
- Spósito, M.P. 1994. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade [La socialización juvenil y la calle: nuevos conflictos y acción comunitaria en la ciudad]. *Tempo social: revista social*. USP (São Paulo), vol. 4, nº 1-2.
- Thrasher, F.M. 1966. *The gang: a study of 1,313 gangs in Chicago* [La pandilla: un estudio de 1.313 pandillas de Chicago]. Chicago; Londres, University of Chicago Press.
- Velho, G. 1986. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração* [Subjetividad y sociedad: un experimento de gerencia]. Rio de Janeiro, Zahar.
- . 1987. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea* [Individualismo y cultura: apuntes para una antropología de la sociedad contemporánea]. Rio de Janeiro, Zahar.
- Ventura, Z. 1994. *Cidade partida* [La ciudad dividida]. São Paulo, Companhia das Letras.
- Vianna, H. 1988. *O mundo funk carioca* [El mundo del funk carioca]. Rio de Janeiro, Zahar.
- . 1990. Funk e cultura popular carioca [El funk y la cultura popular carioca]. *Estudos históricos* (Rio de Janeiro), vol. 3, nº 6, págs. 151-160.
- Wacquant, L.J.D. 1994. O retorno do Recalcado: violência urbana, 'raça' e dualização em três sociedades avançadas [El regreso de Recalcado: violencia urbana, "raza" y dualismo en tres sociedades desarrolladas]. *Revista brasileira de ciências sociais*, nº 24.
- Willis, P. 1991. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social* [Aprendiendo a ser trabajador: la escuela, la resistencia y la reproducción social]. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Zuluar, A. 1985. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza* [La máquina y la revuelta: las organizaciones populares y el significado de la pobreza]. São Paulo, Brasiliense.
- . 1994. *Condomínio do diablo* [El condominio del diablo]. Rio de Janeiro, Revan/ Editora da UFRJ.

LA GENERACION DE LA INTIFADA

EN LOS BANCOS DE LA ESCUELA

Sylvie Mansour

Introducción

El 1 de septiembre de 1994, los escolares palestinos comenzaron su curso escolar cantando su himno nacional y viendo cómo su bandera ondeaba de manera oficial sobre el tejado de sus escuelas. Por primera vez en su historia, los palestinos se encargaban de administrar su sistema de educación; tras 27 años de ocupación israelí, la tarea se presenta ardua para el Ministerio de Educación. No hay terreno que no reclame de manera urgente un esfuerzo de reestructuración. Las escuelas son insuficientes y están en un notorio estado de ruina; los programas escolares no tienen nada que ver con los intereses y necesidades de la sociedad; hace años que no se renuevan los manuales escolares; muchos docentes tienen una formación bastante limitada que no han tenido ocasión de completar y unos salarios muy bajos. A todo esto se añade el hecho de que los alumnos actuales son los jóvenes de la Intifada, los mismos que, todavía ayer, participaban en las manifestaciones y tiraban piedras a los soldados israelíes.

Las relaciones de la generación de la Intifada con la escuela y con los docentes suelen ser difíciles: por un lado, como vamos a ver, algunos de estos niños se encuentran en una situación grave de fracaso escolar y, por otro, los adultos tienen

Sylvie Mansour (Francia)

Es doctora en psicología por la Universidad René Descartes de París. Ha trabajado en el Líbano como psicóloga clínica durante quince años, en relación con la facultad de Medicina de la Universidad Americana de Beirut. Responsable de misión en el Centro Internacional de la Infancia de París de 1990 a 1994. Actualmente trabaja en el departamento de Salud Comunitaria de la Universidad de Bir Zeit, Palestina. Ha publicado varias obras, especialmente sobre el niño y la guerra: *Des enfants et des pierres: enquête en Palestine occupée* [Niños y piedras: encuesta en la Palestina ocupada] y *L'enfant réfugié: quelle protection, quelle assistance?* [El niño refugiado: ¿qué tipo de protección, qué tipo de asistencia?] (1995).

tendencia a veces a considerarlos como “una generación perdida”, causantes de problemas y responsables del aumento de la violencia en los centros escolares.

La violencia en las escuelas es un tema que preocupa actualmente a un buen número de docentes, así como a los profesionales de la infancia y de la adolescencia. La más temida es la violencia física y verbal entre el alumno y el maestro y entre los alumnos entre sí. Se habla menos de la violencia oculta, camuflada, la violencia institucional, impuesta tanto a los maestros como a los alumnos.

A menudo se recuerda un pasado todavía reciente en el que los niños y los adolescentes acataban sin rechistar las órdenes de unos maestros temidos y respetados, y obedecían sin discusión a sus padres todopoderosas.

¿De verdad se ha degradado la situación de manera tan espectacular? Trataremos en estas páginas de analizar la violencia en el medio escolar (la violencia que hace sufrir a los demás física, moral o afectivamente), de analizar sus causas y de exponer las diversas tentativas para atajar el fenómeno. Pero la escuela no es una isla apartada del resto del mundo, está en una situación de ósmosis con una sociedad condicionada por una cultura, una situación socioeconómica, una historia y unas circunstancias políticas determinadas. Antes de considerar la violencia en el microcosmos que es la escuela, tenemos que situarla en un contexto más amplio, el de la violencia en la sociedad, y volver, por lo tanto, al período de la ocupación israelí para comprender el impacto de la violencia de esta etapa en los alumnos de hoy.

La generación de la Intifada

El estallido de la Intifada en 1988 fue, desde luego, el resultado de una serie compleja de causas relacionadas con una coyuntura local e internacional, pero muchos consideran que los jóvenes “tiradores de piedras” desempeñaron una función primordial en el proceso, sacudiendo la “impotencia aprendida” de bastantes adultos. Estos jóvenes han vuelto ahora en gran número a los bancos de la escuela. Para muchos docentes son “temperamentos fuertes” que necesitan ser metidos en vereda después de tantos años de vivir al margen de la autoridad de los adultos y condicionados por la violencia, tanto la que han sufrido como en la que han participado durante el levantamiento popular. ¿Es posible que el aumento de los comportamientos violentos, especialmente en el medio escolar, sea una consecuencia de las experiencias vividas por los jóvenes durante la Intifada?

Para intentar responder a esta pregunta, tenemos que empezar por analizar no sólo esta violencia sufrida y ejercida durante la Intifada, sino también la violencia política que la precedió.

La socialización política de los niños palestinos

Habría que empezar contando una historia, no solamente la del pequeño tirador de piedras sino la de su familia, la Historia. Veríamos entonces que el niño palestino lleva sobre sus hombros las humillaciones y las frustraciones que han sido el pan de cada día de sus bisabuelos, de sus abuelos y de sus padres; ha crecido y sigue cre-

ciendo al son de los dramas que sacuden a su familia en Palestina, a sus vecinos, a sus padres que viven lejos, en Líbano, en Kuwait, en Libia o en Jordania. Está condenado a participar en los acontecimientos, no sólo por su “historia familiar”, sino por el simple hecho de ser palestino y de que lo que los analistas llaman “el problema palestino” es todavía una realidad.

Ha crecido también al son de los recuerdos de la Palestina anterior la ocupación israelí. Si se trata de un “refugiado”, ha oído hablar tanto de la casa de su familia, en su pueblecito de origen, que tiene la impresión de haber nacido en ella y de haber sido él mismo arrancado de allí. Así es como en un cuestionario de identidad del tipo de “¿Quién soy yo?” (Mansour, 1977), los jóvenes se definen a menudo en función del pueblo de origen de su familia en Palestina. Todos los ingredientes están a punto, desde muy pronto, para contribuir de manera informal, latente, continua, a su socialización política. Desde su más tierna infancia, ha tenido que soportar la ocupación israelí, primero a través de intermediarios, después directamente.

Desde muy pequeño ha percibido de manera intuitiva la angustia y la indignación de sus padres cuando tenían que afrontar, en el mejor de los casos, las molestias de la administración militar israelí, y en el peor, la violencia de los soldados (visitas nocturnas, detenciones...). Un poco mayor, ha empezado a ser testigo, incluso a veces víctima, de esta violencia impuesta. Un estudio epidemiológico realizado en 1993 por el Programa de Salud Mental Comunitario de Gaza con una muestra de 2.797 niños de 8 a 15 años repartidos en los campos de refugiados de la franja de Gaza, la ciudad de Gaza y las otras ciudades y pueblos de la franja, ofrece las cifras siguientes: 92,5% han sido expuestos a gases lacrimógenos, 42% han sido golpeados por los soldados, 4,5% han tenido fracturas o heridas serias, 85% han soportado inspecciones nocturnas del ejército israelí en sus casas y 19% han sido detenidos durante cortos periodos (El Sarraj, 1993; EL Sarraj y Abu Hein, 1993). Recordemos que, en el período que va desde el principio de la Intifada al 31 de octubre de 1994, 257 niños han sido matados por el ejército israelí en Cisjordania y en Gaza¹: 68 tenían menos de 13 años y 189 tenían entre 13 y 16 años.

Así pues, en lugar de jugar “a indios y vaqueros”, los niños de Gaza y de Cisjordania se pusieron a jugar a los “israelíes y palestinos”, con argumentos que repiten las escenas de las que habían sido testigos o de las que habían oído hablar a los adultos o a los otros niños.

Los más pequeños del barrio se han agrupado, tienen entre cuatro y seis años; juegan cerca de una tapia a “policías y ladrones” en versión local. El muro simboliza la prisión, un grupo de “palestinos” está allí detenido: de repente se escapan los prisioneros y empiezan una gran “manifestación”: todos hacen el signo de la victoria a la vez que gritan “¡OLP! ¡OLP!” con todas sus fuerzas y los “soldados israelíes” acuden rápidamente, agarran a los “palestinos”, los sacuden, después los llevan al muro de la prisión y se marchan satisfechos. El juego se repite, indefinidamente (Mansour, 1989, págs. 43-44).

Aparte del hecho de que estos niños estaban inventando sin duda su propia terapia, al volver sobre experiencias no asimiladas del todo en su momento, lo que estaba en

juego en esas escenas era un proceso de inculcación: el argumento refleja la socialización política del niño, y a la vez, en igual medida, la alimenta y la refuerza. El juego contribuye al desarrollo de la identidad palestina del niño: por su identificación con los héroes de la Intifada, proclama que se sitúa en la continuidad de una línea definida por su familia y por el pueblo palestino. Como escribe Annick Percheron:

Para pertenecer a un grupo, el niño tiene que aprender a conocerlo, a hacer que los demás le reconozcan a él y que el grupo le identifique como alguien perteneciente a él. Para esto, tiene que asumir los valores que sirven de base a la identidad del grupo, es decir [...] el pasado, el presente y la esencia del proyecto del grupo tal y como se expresan en el código simbólico común sobre el que se basa la relación entre sus miembros (Percheron, 1974, pág. 32).

Los niños y la violencia política

En estos argumentos llega un momento en el que todo puede dar un vuelco: cuando el niño transforma su juego en protesta y lanza a su vez un desafío en el terreno de la realidad, el acto se convierte en violencia política.

Sucede que, al contrario de lo que les ocurre a los niños en algunos países del mundo, la socialización política del niño palestino no consiste solamente en “poner en relación unos conceptos con otros” (Percheron, 1974), sino que pasa por la experiencia. Recordemos un momento lo que decían los niños de 8 a 12 años en las entrevistas realizadas en Cisjordania durante el verano de 1988:

Lo que de entrada llama la atención cuando se habla con estos niños [...] es su concienciación política y su implicación en el levantamiento: todavía no son adolescentes, ni siquiera preadolescentes, y ya se sitúan en el conflicto. Comprenden las raíces y la dinámica de éste, se identifican con él. Incluso los temas más generales les llevan a la realidad política: para la mayoría, los tres deseos que pedirían al hada no tienen nada que ver ni con deseos personales de posesión de bienes de consumo, ni con esperanzas de cambios en su vida de relación con sus iguales o con los miembros de la familia (como solían responder los niños a quienes yo hacía esta pregunta en los servicios de psiquiatría infantil parisinos), sino que están relacionados con el futuro de Palestina y del pueblo palestino en general (Mansour, 1989, pág. 68).

Así pues, los niños describen y dibujan una vida cotidiana invadida por los soldados israelíes: están en todas partes, en su colegio, en los solares que eran sus zonas de juego, en su casa, en sus pesadillas. Con variaciones entre ellos, (algunos han sido tratados más duramente que otros), la ocupación es una realidad tangible. También encontramos, como es lógico, esta misma comprensión de la causa palestina y esta adhesión a la lucha de liberación en los mayores (de 13 a 17 años), sobre todo analizando el contenido de un cuestionario de identidad (“¿Quién soy yo?”) y de un ensayo sobre el “Yo ideal” (Mansour, 1989).

Cuando el niño pasa del “juego militante” al compromiso o a la violencia política, cuando asume responsabilidades propias de otra edad, los puntos de referencia habituales de los jóvenes e incluso de los adultos, se ponen en tela de juicio. En efec-

to, las relaciones entre padres e hijos (ya sean niños o adolescentes) en la sociedad palestina, se caracterizan por seguir un modelo autoritario, que deja muy poca autonomía, sobre todo a las muchachas. Esta tradición de la autoridad ha empezado a estar mal vista desde hace algunos años:

- El fenómeno de la urbanización y la generalización de la asistencia a la escuela han introducido cambios progresivos en la estructura de la familia en Palestina y en todo el Oriente Medio.
- La vida bajo la ocupación desde 1967 llevó a las familias a adoptar distintas formas de adaptación: algunas se instalaron en la “impotencia aprendida” (Seligman, 1975), mientras otras reaccionaban con una militancia activa; por último, otras, llevadas por las circunstancias, llegaron a algún tipo de trato con el ocupante. Se comprende bien que estas distintas actitudes hayan tenido diferentes efectos en las relaciones familiares y, en concreto, en la autoridad del padre.
- Asimismo, a partir de 1967, un cierto número de padres de familia (sobre todo en la franja de Gaza, pero también en las pequeñas ciudades del norte de Cisjordania) entraron en el mercado del trabajo israelí, lo que daría lugar a dos consecuencias en el ámbito de la dinámica familiar: por un lado, la ausencia prolongada y cotidiana del padre, dadas las distancias que hay que recorrer, quedando los niños bajo la única autoridad de la madre; y por otro, un quebrantamiento de los valores tradicionales, resultado de la confrontación con la sociedad israelí.

Ziad Abu-Amr, analizando las condiciones sociales de la franja de Gaza, escribe:

Estos trabajadores no residen en las ciudades israelíes donde trabajan, sino que vuelven a diario a su ciudad, pueblo o campamento. Aun así, los trabajadores del territorio han adquirido ciertos valores de la sociedad de consumo israelí sin que por ello se integren y pese a los sentimientos de amargura y de odio que nacen en ellos como consecuencia del trato despectivo que reciben de sus compañeros israelíes (Abu-Amr, 1989, pág. 146).

Después de 1988, la evolución de las relaciones familiares se aceleró.

Al aumentar el grado de tensión al que estaba sometida la familia, se producen a veces, sobre todo en los contextos más expuestos a la violencia social y a la acumulación crónica de frustraciones, ciertos “deslices” de la autoridad de los adultos sobre los jóvenes. Cuando los mecanismos de adaptación habituales se vuelven inoperantes y los padres no tienen otra solución de recambio, pueden aparecer reacciones incontroladas de violencia moral y física, que se imponen al margen de toda coherencia pedagógica.

Veamos, por ejemplo, el contenido de las entrevistas realizadas en septiembre de 1993 en el campamento de Khan Yunes en la franja de Gaza:

Con motivo de estas visitas surge una demanda de ayuda importante. Las madres están en un callejón sin salida y confiesan su impotencia:

La madre de Madre de Abd enseña el trozo de la manga de regar con la que golpea a los

niños (“Esto deja señales en el cuerpo”) y, en presencia del padre, hace un análisis de la situación que muestra que ha perdido el control. El padre generalmente trabaja en Israel, se marcha de casa a las tres de la madrugada y vuelve a las seis de la tarde; la madre tiene que encargarse de los seis niños (entre ellos una niña que sufre graves ataques de asma), y pronto va a dar a luz; a esto hay que añadir el clima de violencia política.

La madre de Mohammad se encuentra ante un problema muy parecido: Mohammad tiene las cicatrices de un mordisco de su madre en el hombro y ésta utiliza a menudo los castigos corporales (Mansour, Informe de misión, 1993, págs. 6-7).

La violencia física en el seno de la familia no sólo afecta a los niños, sino también a las mujeres, como se ve, por ejemplo, en un estudio de Rita Giacaman sobre 207 mujeres solteras de entre 15 y 49 años en la ciudad vieja de Nablús:

Un 54% de ellas declaran haber sido golpeadas algunas veces o a menudo, 62% por el ejército y 32% por un miembro de la familia. Los resultados pormenorizados muestran que han sido golpeadas por una variedad sorprendentemente amplia de hombres, parientes próximos o lejanos — del padre al hermano, pasando por el tío o los primos — lo que hace pesar que hasta los hombres que no pertenecen a la familia nuclear tienen derecho a pegar a la mujer. Es preciso añadir que las mujeres parecen tener también derecho a levantar la mano contra sus hijas (Giacaman, 1988, pág. 15).

También podemos citar un corto estudio, de un mes de duración, realizado en octubre de 1994 por el Centro Palestino contra la Violencia en Gaza, sobre una muestra de mil personas escogidas al azar: se trataba de evaluar el uso de la violencia en la educación de los niños y más en general, en las relaciones dentro de la familia. Hasta un 66% de sujetos interrogados residentes en la ciudad utilizaba la violencia (de ellos, un 11% sólo de vez en cuando): los índices llegaban a 81% para los habitantes de un campamento (de ellos 69% sólo de vez en cuando) y a 84% para los que viven en medio rural. En el 32% de los casos, hay que entender por violencia la utilización de la mano para pegar, y en 7% de los casos, la utilización de un palo u otro objeto.

Para comprender la evolución, hay que tener en cuenta igualmente el hecho de que cada vez son más numerosas las familias privadas de la presencia del padre debido al aumento de los encarcelamientos, lo que da lugar a que algunos adolescentes no vacilen en adoptar comportamientos tiránicos hacia su madre y hermanas.

Recordemos por último que la dureza de la vida cotidiana hace que los niños de Gaza y Cisjordania aprendan enseguida que sus padres no son todopoderosos, como suelen creer los niños espontáneamente en circunstancias normales: por ejemplo, ¿qué protección cabe esperar de los padres una vez que se ha sido testigo de la humillación de éstos por parte de los soldados? En efecto, en los primeros años de la Intifada no era raro que los soldados pegasen a los niños en presencia de los padres e incluso pegasen a los padres en presencia de los hijos. Si bien algunos niños han reaccionado desarrollando síntomas de ansiedad e incluso de pánico, otros han optado por crearse un “personaje”, por ostentar una hipermaduración a fin de pro-

teger a sus padres desestabilizados por la situación. Otros también han optado por pasar a la acción y a la provocación con la esperanza de forzar a sus padres a que vuelvan a ejercer su papel de educadores.

Las iniciativas de los niños y de los adolescentes en el contexto de la Intifada no se correspondían con el puesto bastante infantilizante al que les reducía tradicionalmente la autoridad paterna todopoderosa. Aunque la causa inmediata sea la reacción contra la ocupación israelí, también hay que considerar estas iniciativas en el contexto de la evolución de las relaciones entre padres e hijos: son una consecuencia de las transformaciones previas del modelo autoritario y a la vez, un motor de dichas transformaciones.

Veamos sobre esto un estudio realizado durante el verano de 1988 en un colegio de Ramallah:

Hasta el momento del recreo, la situación era igual que en todas las escuelas del mundo: ir y venir de los profesores para dar sus clases, ambiente de estudio, pues además era la época de los exámenes finales antes del cierre de las escuelas. En el recreo, una delegación de las clases más numerosas vino a ver al director para comunicarle la decisión de los alumnos de organizar una sentada silenciosa en el patio, en señal de protesta contra el cierre de escuelas. Los alumnos invitaban a los profesores a reunirse con ellos en esta manifestación silenciosa. Los profesores intentaron en vano hacerles desistir [...] Entre ellos, exteriorizaban su fastidio ante la idea: el lunes anterior, la dirección unificada del levantamiento había invitado a los alumnos a hacer esas manifestaciones silenciosas en las escuelas, dentro de un horario muy precisa. Los profesores, por supuesto, habían suscrito esta decisión. Pero esta vez eran los alumnos los que tomaban la iniciativa de poner a los adultos ante el hecho consumado y los que, además, ¡les pedían que participaran en la acción! La sentada tuvo lugar y también nosotros, los adultos, participamos. Los alumnos subieron después a los edificios de la escuela cantando a voz en grito cantos revolucionarios, mientras los profesores comentaban con cierta irritación: “Nos han hecho subir y bajar como han querido” (Mansour, 1989, págs. 82-83).

También en la escuela se han iniciado los cambios. El sistema pedagógico tradicional se basa en la obediencia ciega y la sumisión al adulto, que es el único que sabe lo que le conviene al alumno; pero la Intifada ha sembrado la semilla de la protesta en la escuela, en la familia y en la sociedad en general.

Durante estos años ha surgido una contradicción entre los dos “papeles” que desempeñaba el adolescente: si es “sujeto” en la dinámica del levantamiento, no puede ser ya “objeto” respecto a los símbolos tradicionales de la autoridad (Mansour, 1989). Las muchachas y las mujeres no se han equivocado: a la hora en que toda una comunidad se movilizaba contra el ocupante, ¿se podía prohibir a una adolescente o a su madre asistir a una reunión de un comité de barrio? Ahora bien, el terreno ganado, ¿se va a circunscribir a ese ámbito o, por el contrario, estos cambios van a crear en los jóvenes una sensación de poder omnímodo de la que les costará desprenderse cuando llegue la paz, creando al mismo tiempo en los adultos los fantasmas, más o menos justificados, de una toma del poder por los jóvenes, con la consiguiente crispación del autoritarismo? Cabe pensar que pueden ocurrir ambas cosas.

De la Intifada a la paz

Pero volvamos al momento en que se pasa del juego militante a la violencia política. ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la “violencia política” del niño palestino durante los años de la Intifada? En la mayoría de los casos, se pone esta etiqueta a la participación del niño en las manifestaciones contra el ejército de ocupación, y más concretamente, al hecho de tirar piedras a los soldados (Kuttab, 1988).

Los numerosos trabajos que abordan el tema de la agresividad de los niños y de los adolescentes ponen de manifiesto que las raíces de la agresividad son muy complejas. Un contexto en el que los niños se ven enfrentados a las agresiones y a la violencia recurrente de su entorno tiende a producir más agresividad, lo mismo que las frustraciones crónicas. Un cierto grado de agresividad es necesario para la supervivencia: el niño tiene que poder influir sobre los acontecimientos y sobre los demás. ¿De qué medios se puede valer el niño palestino para influir en su vida cotidiana? Y sobre todo, ¿en qué consiste una buena adaptación a un ambiente de tensiones acumuladas?, ¿en un compromiso político que puede eventualmente deslizarse hacia la violencia pero que da una sensación de dominio, o en instalarse en un cierto fatalismo que se guarda mucho de pasar a la acción pero que está más frecuentemente asociado con síntomas de enfermedad? (Punamäki, 1988). Sin duda, la única manera de zanjar la cuestión sería considerar la evolución a largo plazo de niños que hayan utilizado mecanismos de adaptación diferentes (activos/pasivos). Quizá entonces podríamos comprender cuáles son los modos de adaptación con más posibilidades de proteger el capital de “salud mental” del niño en una perspectiva a largo plazo.

En la cuestión de la evolución futura del niño que ha vivido la violencia política y ha participado en ella, los estudiosos están lejos de ponerse de acuerdo. Kerry Gibson, en una reseña de las publicaciones aparecidas en torno al tema de “Los niños en la violencia política” para un número especial de *Social science and medicine* dedicado a “La violencia política y la salud en el Tercer Mundo”, escribe:

Los investigadores de Irlanda del Norte han expresado su inquietud en cuanto a los efectos que la participación en la violencia tiene en los niños. Los primeros investigadores, como Lyons y Fraser, habían pronosticado un desplome moral inevitable como respuesta a este fenómeno, lo que queda de manifiesto cuando Lawson se refiere a los jóvenes de Irlanda del Norte como a “una generación perdida”. Este enfoque va en el mismo sentido que la teoría de Kelman sobre las propiedades deshumanizadoras de la violencia tanto en los agresores como en sus víctimas. Los estudios posteriores en Irlanda del Norte han replicado que estas inquietudes se basaban más en simples afirmaciones que en conocimientos bien fundamentados. Heskin, por ejemplo, destaca que, estadísticamente, el incremento de los comportamientos antisociales en Irlanda del Norte revela tener una correlación mucho más fuerte con el deterioro de las condiciones sociales que con la participación de los jóvenes en la violencia política. McWhirter demuestra la relación entre la resistencia de los niños y sus conceptos de la sociedad, pues la fuerza de los valores religiosos y la solidez de los vínculos familiares permiten evitar la tan temida erupción de las conductas antisociales en los jóvenes. Estos resulta-

dos apoyan la hipótesis de que los niños son capaces de mantener una distinción entre la violencia por una causa justa y la violencia que se percibe como injusta. Así pues, es posible que se mantenga la diferencia moral esencial entre tener razón y estar equivocado, y que la violencia en sí misma no sea considerada como aceptable, ni como generalizable a todas las situaciones (Gibson, 1989, pág. 662).

Volviendo a la situación de los niños palestinos, todos los que han tirado piedras a los soldados israelíes distan mucho de ser “Rambo” en potencia. Para poder predecir cuáles serán las consecuencias de esta experiencia sobre su desarrollo, y sobre todo, sobre la evolución de sus impulsos agresivos, creo hay que tomar en consideración a la vez el grado de implicación personal en la violencia política (“juegos militantes”, confrontación “en reacción”, confrontación buscada activamente, escalada de la violencia...) y el grado de confrontación en la violencia política experimentada (confrontación indirecta: ha sido testigo de violencia en la calle; confrontación directa: él o uno de los suyos ha sido golpeado por el ejército, herido, arrestado; su casa ha sido derruida...). En segundo lugar, hay que ponderar todo esto teniendo en cuenta un cierto número de variables con las cuales estamos familiarizados por el estudio de las reacciones de los niños a las situaciones traumatizantes: algunas dependen de características del niño (edad, sexo...); otras, de características de su familia (Wyman, 1992), de la dinámica familiar (la resolución de conflictos ¿se logra por la violencia, el paso a la acción o por la concertación?), y de otras características de la sociedad en la que vive el niño (contexto socio-político, situación económica, “formas de socialización moral” propuestas al niño...). Estas variables son elementos esenciales del contexto “eco-cultural”, como lo denomina Dawes (1992), en el que vive el niño, o de un “modelo ecológico integrado” (Elbedour, Bensel y Bastien, 1993), y por tanto, susceptibles de explicar las variaciones en las reacciones de los niños frente a situaciones adversas.

En espera de las respuestas que puedan aportar los estudios epidemiológicos que se realicen en los años venideros, podemos pensar que el niño palestino cuenta con algunas bazas para luchar contra sus traumas: una tradición de endurecimiento que su familia ha desarrollado a lo largo de decenios, a través de su dolorosa historia y, sobre todo, el hecho de no haber estado durante todos estos años en situación de vivir pasivamente un drama injusto que no comprenden. Seguramente algunos tendrán problemas que harán necesaria la intervención de profesionales de la salud mental, pero sin duda la gran mayoría sacará las fuerzas necesarias para superar los traumas vividos de sus propios recursos, de los recursos de su familia, de la escuela, de la sociedad y de la cultura. Otros niños saldrán con el sentimiento gratificante de haber desempeñado un papel activo en el camino hacia la paz, aunque a veces les haya tocado el de tirar piedras. Todo esto, por supuesto, contando con que la sociedad palestina logre su transición hacia la paz y la reconstrucción, y sea capaz de tener en cuenta las necesidades específicas de estos niños.

A medida que se transfieren los poderes a los ministerios, la Autoridad Palestina ha reconocido la importancia de desarrollar un programa nacional de acción para el niño palestino: un simposio sobre este tema ha tenido lugar en Gaza,

en abril de 1995, bajo el patrocinio del UNICEF y del gobierno sueco. En él se habló mucho, por supuesto, de las necesidades de educación de los niños y de los adolescentes y, junto al Ministerio de Educación, el Ministerio del Plan y de la Cooperación Internacional, el Ministerio de Asuntos Sociales, el Ministerio de la Juventud y el Ministerio de la Cultura se comprometieron a tratar este tema con prioridad. La transición de la guerra hacia la paz plantea a toda sociedad muchos desafíos (Métraux, 1995). Quizá uno de los más importantes de Palestina sea el de lograr ayudar a los niños y a los adolescentes a dignificar la escuela al salir de la Intifada.

La escuela después de veinte años de ocupación

El problema no es tanto conseguir que todos los niños en edad escolar tengan una plaza como el de asegurar la calidad del entorno escolar y de la enseñanza. En efecto, se sabe que el entorno escolar tiene una influencia directa no sólo en el nivel académico de los alumnos, sino también en su conducta, y en particular, en las conductas desviadas y delictivas.

Rutter, por ejemplo, ha demostrado — en el contexto específico de las escuelas de un país occidental — cómo algunos establecimientos, en lugar de constituir un lugar donde se organiza al niño, contribuían, al contrario, a acentuar sus fracasos y sus problemas de conducta. Señala ocho factores “protectores” de los cuales citaremos los seis primeros:

Primero, parece necesario que las escuelas tengan un equilibrio razonable entre los niños de buen nivel intelectual y los de un nivel menos bueno. Segundo, se ha demostrado que el recurso a las recompensas, los elogios y la valoración positiva, tiende a ir asociado a mejores resultados por parte de los alumnos. En tercer lugar, un entorno escolar agradable y confortable, con los edificios bien conservados y decorados de manera atractiva, también favorece unos resultados mejores. En cuarto lugar, si los niños tienen muchas oportunidades de asumir responsabilidades y de participar en la organización de su vida escolar, su trabajo y su comportamiento serán mejores. Quinto, los niños hacen más progresos, tanto en el aspecto académico como en el comportamiento, en las escuelas que dan la debida importancia a las materias académicas. Sexto, los modelos de conducta proporcionados por sus profesores influyen en los alumnos (Rutter, 1981, pág. 622).

¿Qué sabemos de la calidad del entorno escolar y de la enseñanza en Palestina? Ésta es sin duda la pregunta a la que el Ministerio de Educación lleva tratando de responder desde su creación en agosto de 1994, recogiendo en primer lugar datos numéricos fiables en colaboración con la Oficina Central Palestina de Estadísticas. Nos referiremos a estas cifras así como al informe de misión de la UNESCO (1995) para analizar la situación escolar en Cisjordania y en la franja de Gaza y establecer un plan de acción de urgencia.

El sistema escolar y la infraestructura

A raíz de la creación del Estado de Israel en 1948, la franja de Gaza pasó a depender de la administración egipcia, mientras que Cisjordania pertenecía a la Transjordania, dentro del reino de Jordania. En consecuencia, el gobierno egipcio impuso su sistema de enseñanza en Gaza, mientras que el reino hachemita imponía el suyo en Cisjordania. Esta situación se mantuvo después de 1967, pero, a partir de esta fecha, bajo el control de la administración civil israelí. Entonces, no sólo se redujeron al mínimo los fondos destinados a la enseñanza, sino que los manuales escolares, tanto los egipcios como los jordanos, fueron “depurados” de todas las informaciones consideradas como ineseables, es decir, las ligadas a la historia, a la cultura o a la geografía de Palestina.

En Palestina hay tres tipos de centros escolares: los centros públicos, los centros privados (que dependen sobre todo de congregaciones religiosas o pertenecen a propietarios privados) y las escuelas administradas por la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados Palestinos (United Nations Relief and Works Agency for Palestinian Refugees, UNRWA). Estos centros acogieron a 654.697 alumnos (337.866 muchachos y 316.831 muchachas), en los ciclos de primaria, complementaria y secundaria durante el curso escolar de 1994-1995. La distribución aparece en el Cuadro 1:

CUADRO 1. Centros escolares en Cisjordania y en la franja de Gaza

| | Cisjordania | Gaza |
|----------------------|-------------|------|
| Escuelas privadas | 546 | 21 |
| Escuelas públicas | 913 | 171 |
| Escuelas de la UNRWA | 100 | 159 |

Fuente: Ministerio de Educación, Oficina Central Palestina de Estadísticas.

La enseñanza es obligatoria hasta los catorce años. En las escuelas de la UNRWA es gratuita y en las escuelas del gobierno los derechos de matrícula son simbólicos. De todas formas, esto no impide que algunas familias saquen a sus hijos de la escuela prematuramente (especialmente a las muchachas), sobre todo teniendo en cuenta que no hay ninguna sanción prevista contra esto.

La escolaridad se desarrolla a menudo en condiciones difíciles, dada la situación. En Cisjordania, las escuelas de los pueblos son pequeñas, pero en las ciudades pueden tener cientos de alumnos y es frecuente que funcionen por turnos. Como no hay bastantes aulas, los locales se utilizan por la mañana para la mitad de los alumnos y por la tarde para la otra mitad. Además:

Las aulas son muy pequeñas (16-20 m²). Con mucha frecuencia, la ventilación y la luz son insuficientes; tampoco hay aulas especiales, como laboratorios, ni patios de recreo apropia-

dos para las actividades deportivas. Algunos edificios se han degradado hasta tal punto que se hundan, como es el caso de algunas escuelas en Tulkarem, Nablús y Hebrón. Tienen grietas en el techo y en las paredes por las que se filtra el agua en invierno (UNESCO, 1995, pág. 21).

La situación es peor en la franja de Gaza, donde el 59% de las escuelas públicas funcionan en doble turno (UNESCO, 1995). El porcentaje es aún mayor en las escuelas de la UNRWA. El visitante se extraña de ver a los niños en uniforme escolar por las calles a cualquier hora de la mañana: primero aparecen los que tienen clase por la mañana, después poco a poco van saliendo de sus casas los que tienen clase por la tarde. Sobre todo, a los que tienen entre ocho y diez años, sus madres los preparan muy pronto para la escuela, en su afán de que salgan a la calle para poder dedicarse a sus quehaceres domésticos. Así, se los ve vagando por ahí, matando el tiempo, esperando que llegue la hora de sus clases.

En Gaza, las clases están especialmente sobrecargadas de alumnos: 29% de las aulas de las escuelas de UNRWA tienen más de 48 alumnos por clase, lo que hace que, en promedio, a cada alumno le corresponde menos de 1 m².

La situación se ha vuelto aún más crítica en el curso 1994-1995, con la llegada de las familias de los palestinos que han vuelto junto con la Autoridad Palestina.

En cuanto al estado de deterioro de la infraestructura escolar en la franja de Gaza, remitimos al lector al reportaje realizado por la revista palestina *Educational network* sobre los centros públicos en septiembre y octubre de 1994². En él se cita el caso de la escuela de muchachos de Deir-al-Balah, que sólo tiene dos grifos en estado de funcionamiento para más de mil alumnos, y la de Nusseirat, que no dispone de aseos y acoge a más de novecientos muchachos.

Está claro que las condiciones materiales que los alumnos deben afrontar distan mucho de constituir un entorno propicio para el desarrollo óptimo de sus capacidades. Constituyen más bien un entorno generador de frustraciones y tensiones, tanto para los niños como para los docentes. De hecho, la calidad de la educación se ha degradado progresivamente estos últimos años, cuando tradicionalmente el pueblo palestino era considerado como el más instruido del mundo árabe.

El deterioro de la calidad de la enseñanza

La mayoría de los maestros, sobre todo en las escuelas públicas y en las de la UNRWA, coinciden al afirmar que un elevado número de sus alumnos llegan al final de la primaria sin saber verdaderamente leer y no dominan el principio de las cuatro operaciones. Estas observaciones sobre el terreno se han confirmado con varios estudios realizados durante estos últimos años³. Para explicar este fenómeno hay que tener en cuenta, naturalmente, todo lo que hemos dicho acerca del sistema escolar y de la infraestructura, pero a esto hay que añadir el impacto de las huelgas organizadas por los palestinos durante la Intifada y el efecto de la represión de ésta a partir de 1988.

Para desmoralizar el movimiento de rebelión de los palestinos, el ejército israelí multiplicó los castigos colectivos y especialmente la orden de cierre de las escue-

las. Como consecuencia, las escuelas han estado cerradas durante un número de días muy elevado, sobre todo en los primeros años de la Intifada, como se ve en el Cuadro 2.

CUADRO 2. Porcentaje de días de cierre de escuelas en Cisjordania y en Gaza

| | 1987-1988 | 1988-1989 | 1989-1990 | 1990-1991 |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Cisjordania | 75% | 50% | 50% | 35% |
| Gaza | 35% | 47% | 35% | 43% |

Fuente: UNICEF, 1992.

De 1991 a 1994, se perdió entre el 15 y el 30% del tiempo escolar por las mismas razones (UNESCO, 1995). Pese a que durante esos años los “Comités de barrio” se encargaron de la enseñanza, el curso escolar ha estado muy desorganizado:

La *lejneb*, es decir, el conjunto de habitantes de la *hâra* de Máher y de sus hermanas, decidió en vista de esto, mediado el invierno [...] organizar una enseñanza a domicilio: se formaron grupos de niños por niveles y los habitantes competentes del vecindario, secundados por las madres, impartían las clases. Todo el mundo reconoce que los resultados, en lo que se refiere a la asimilación de los programas escolares, han sido bastante mediocres pues era muy difícil mantener un ritmo de trabajo regular al margen de las circunstancias, y mantener la movilización de los “profesores” más o menos improvisados y de sus alumnos en los períodos de gran tensión (huelgas generales, manifestaciones, intervenciones del ejército en el barrio, detenciones de algún pariente de los niños o de los “profesores”, etc.) [...] Niños y padres están de acuerdo en que, prácticamente, se ha perdido el curso (Mansour, 1989, págs. 37-38).

Es fácil imaginar que, incluso cuando la escuela estaba abierta, no había condiciones favorables para la concentración y para la adquisición de nuevos conocimientos. Sin embargo, entre 1988 y 1993, a pesar de esta desorganización general, pocos niños repitieron curso: la gran mayoría pasaba automáticamente al curso superior “por razones de edad”, para no “perjudicar” a los alumnos y también para evitar la sobrecarga de las aulas en los niveles intermedios. Así pues, cada año se pedía a los alumnos que asimilaran un nuevo programa sobre bases casi inexistentes. Sin duda, algunos han salido adelante: entre otros, los alumnos de las escasas escuelas privadas, que tienen medios para reflexionar sobre nuevas adaptaciones de los programas, nuevas pedagogías, y también los niños cuyos padres tienen las competencias necesarias para paliar este estado de hecho ayudándoles en sus deberes. Pero la gran mayoría de los niños — sobre todo los procedentes de los medios más desfavorecidos — seguramente han acumulado, en estos últimos años en la escuela, experiencias poco gratificantes.

Por todas las razones que acabamos de exponer (infraestructura en mal estado, clases saturadas, docentes insuficientes y poco formados, programas inadaptados a las necesidades de los niños, alumnos con traumas que no han dejado intactas sus capacidades de aprendizaje y han dado lugar a veces a una exacerbación de los problemas de conducta, curso desorganizado por el cierre de las escuelas...), es evidente que la institución escolar, muy a su pesar, ha puesto a muchos jóvenes en una situación imposible: año tras año, en lugar de capitalizar sus conocimientos, estos alumnos han acumulado lagunas. Los que están en situación de fracaso escolar grave, a menudo no tienen otra salida que dejar prematuramente la escuela, tanto más cuanto que las ramas de formación profesional están por el momento poco desarrolladas. Aunque no dispongamos de cifras fiables, parece que el fenómeno se hace cada vez más preocupante⁴. El volumen de desempleo entre los jóvenes, incluso los diplomados, tampoco los motiva a perseverar en un sistema escolar que tanto los maltrata. No olvidemos la situación de los jóvenes todavía en edad escolar que han sido encarcelados por el ejército israelí y que tienen dificultades de reinserción escolar, ni la de los hijos de “colaboradores” que a veces son expulsados de las escuelas y completamente marginados por la sociedad palestina.

Varios estudios aparecidos en publicaciones internacionales han puesto de manifiesto la existencia de una correlación entre la sensación de fracaso escolar y la aparición de problemas de conducta: “Los niños con fracaso escolar pierden la confianza en sí mismos y no logran mantener intacta su autoestima; algunos empiezan a aburrirse y se hacen apáticos, otros desarrollan un violento antagonismo contra el sistema educativo que sanciona su falta de éxito académico” (Rutter, 1979, pág. 201). La violencia institucional alimenta la violencia de los individuos: así se establece un círculo vicioso.

Los elementos teóricos de que disponemos, por supuesto, hacen que nos alarmemos ante el contexto que acabamos de describir. En el terreno, es difícil tener una percepción exacta del fenómeno de la violencia de los comportamientos: por otra parte, los profesionales están divididos entre dos extremos. Por un lado están los que subestiman los riesgos, e incluso evitan públicamente el empleo de la palabra violencia para hablar de los problemas dentro de los centros escolares; y por otro, los que tienen tendencia a dramatizar, exacerbando así el sentimiento de inseguridad de los maestros y de los alumnos. Se han iniciado algunas investigaciones que permitirán sin duda disponer de los indicadores de esta violencia y de su evolución en los años próximos. Mientras llegan, hay que conformarse con las observaciones parciales, subjetivas, pero que constituyen pistas para reflexionar y actuar.

Escuela y comportamiento violento

En la escuela, el niño está sometido a una autoridad muy fuerte. La violencia física es algo corriente y se emplea abiertamente; forma parte de los modos de enseñanza reconocidos y aceptados por todo el mundo. La disciplina se enseña a fuerza de reglazos en los dedos y, por si tuviéramos alguna duda, los dedos sanguinolentos de nuestro vecinito la disiparon. He realizado diferentes visitas a jardines infantiles y en cada una de ellas he visto niños de entre 3 y

6 años sentados sin moverse, unos al lado de otros en los bancos, frente a una maestra que les hacía recitar con la vara en la mano (Testimonio de una educadora de Médicos sin fronteras, 1995).

La madre de Adham nos habla del rechazo escolar de su hija de 9 años: no quiere ir a la escuela porque está aterrorizada por el maestro, que emplea castigos corporales. Su madre le pega cada mañana para mandarla a la escuela (Mansour, Informe de misión, 1993).

Un año más tarde, una visita a la misma familia muestra que la niña ha desarrollado un verdadera fobia escolar y ya no va a la escuela. El niño, Adham, está en situación de fracaso escolar y su madre comenta la situación: “A Adham se le pega en casa, en la escuela, en el centro de recuperación ... Por las buenas, no se saca nada de él” (Mansour, Informe de misión, 1994).

Aparte de estos ejemplos, podemos decir que efectivamente el castigo corporal está muy difundido en las escuelas; a menudo, va acompañado de violencia verbal, según los testimonios de muchos alumnos o padres: expresiones despectivas, términos humillantes, juicios peyorativos que contribuyen a deteriorar la confianza del alumno en sí mismo; lo que no tiene nada de extraño si se tienen en cuenta las condiciones de trabajo de los maestros y su falta de formación.

Vista la situación desde el otro lado, podríamos relatar algunas anécdotas reveladoras de la violencia de los alumnos hacia sus maestros. Muy rara vez los profesores cuentan casos de violencia física directa (¿es porque no se da o porque resulta difícil hablar de ella?). Por el contrario, hablan con facilidad de las amenazas de las que son víctimas sus colegas, amenazas hacia sus personas o hacia sus bienes. Los varones no son los únicos en recurrir a estos métodos: las muchachas amenazan a veces con hacer intervenir a los jóvenes (*chabab*) del campamento o del barrio. La mayoría de los maestros se quejan de la “falta de respeto” de sus alumnos, concepto desde luego muy subjetivo, y de las numerosas infracciones que cometen contra el reglamento (negarse a llevar el uniforme, hacer novillos, organizar manifestaciones por diversas razones, no hacer los deberes...).

En todo caso, parece existir un acuerdo general en que la situación ha mejorado en estos últimos meses, con la vuelta a una escolaridad más regular. Las rupturas inesperadas del ritmo escolar que constituían un factor importante de desorden, son ahora, afortunadamente, más escasas: “Las muchachas faltan con cualquier motivo: una manifestación por los cambios en la organización del *tawjiyeh* (examen de final de ciclo secundario), la organización de la elecciones...” (Entrevista con la directora de una escuela femenina, Bir Zeit, noviembre de 1995).

Lo que también es seguro es que el fenómeno de la violencia está en estrecha relación con algunas características de los centros: la violencia es más acentuada en las escuelas masculinas que acogen a un gran número de alumnos, y que están en malas condiciones materiales. Así, parecen más afectadas las escuelas públicas en medio urbano y las escuelas de la UNRWA, que están en los mayores campos de refugiados del país (y, en particular, en la franja de Gaza, donde las condiciones socio-económicas son peores).

Esto es lo que nos dirá el director de una escuela pública masculina con el que hablamos en noviembre de 1995 en un aldea cerca de Ramallah: su escuela parece tranquila, tiene unos 450 alumnos en condiciones materiales relativamente buenas. Aunque reconoce que él mismo tiene que afrontar a veces, junto con sus colegas, algunos problemas de comportamiento por parte de los alumnos, no los considera como violencia. Según él, los tiempos más difíciles ya han pasado: la violencia entre los alumnos debida a su pertenencia a diferentes partidos políticos durante el período de la Intifada ha desaparecido.

Siguiendo con las escuelas en medio urbano, hay que mencionar el caso particular de la ciudad de Ramallah, que experimenta un aumento importante de la población de niños en edad escolar: a los palestinos que han vuelto al país con la Autoridad Palestina hay que añadir las numerosas familias palestinas instaladas en los Estados Unidos de América que empiezan a volver, alentadas por las perspectivas de paz. La inserción escolar de sus hijos plantea algunos problemas que encontrarán una solución solamente parcial en la apertura de escuelas privadas que funcionan al estilo de las escuelas americanas. Algunos docentes miran a los recién llegados con cierta aprensión, temiendo, con razón o sin ella, la llegada de un nuevo tipo de violencia y la introducción de la droga.

Hacia un programa de acción

Las organizaciones no gubernamentales palestinas, incluso antes de la transferencia de poderes a la Autoridad Palestina, ya habían promovido algunas acciones en el medio escolar. Así, "Tamer" actúa desde hace años dando a los maestros material o formación que les ayude a responder mejor a las necesidades de sus alumnos. El Palestinian Counseling Center (*Markaz al-Irshad al-Falastini*) ha contribuido al desarrollo de la formación de consejeros escolares.

Igualmente, el UNICEF, presente en el terreno a través de su oficina de Jerusalén para Gaza y Cisjordania, ha desempeñado una importante función en el ámbito de la educación a partir de 1986. Citaremos, entre otras actividades, los programas de formación de consejeros escolares en las escuelas de la UNRWA y los numerosos talleres organizados para sensibilizar a los maestros en las necesidades de los niños con acumulación de traumas.

La UNESCO está presente con el programa de enseñanza de las escuelas de la UNRWA desde 1950.

Sin embargo, hasta 1993 era difícil ir más allá de proyectos piloto o de acciones puntuales. Por ejemplo, las tentativas para introducir a gran escala la figura de los consejeros escolares no han cuajado del todo. Esto por varias razones, entre las cuales se pueden citar dificultades de todo tipo:

- de acceder a las escuelas, entonces bajo la autoridad de la administración civil israelí;
- de encontrar fuentes de financiación a largo plazo para asegurar los salarios de los profesionales;
- de motivar a los docentes para que participen activamente en los programas de

prevención (falta de medios, falta de formación, falta de horario para estas actividades, falta de locales disponibles, otras prioridades...).

Algunas de estas dificultades habrán desaparecido con la transferencia de los poderes al Ministerio de Educación palestino. La Autoridad Palestina solicitó inmediatamente la ayuda de emergencia de la UNESCO, de la UNRWA, del Banco Mundial, del UNICEF y de algunos países donantes, como Francia e Italia. En varias ocasiones hemos citado el informe de la UNESCO reeditado en junio de 1995; este informe tiene el gran mérito de analizar la situación y sobre todo de establecer las prioridades y proponer un programa de acción coherente. En él se reclaman acciones de urgencia entre las que citaremos:

- el desarrollo de un programa de enseñanza para Gaza y Cisjordania que esté unificado y responda a las necesidades de los niños y de los adolescentes palestinos, junto con la elaboración de nuevos manuales para todas las clases;
- la motivación de los maestros a través de un programa de formación continua y la mejora de las condiciones de trabajo (sistema de promociones, mejores salarios, material pedagógico...);
- la renovación de las escuelas y del equipamiento escolar, la construcción de nuevas clases;
- la atención especial a las necesidades específicas de los niños maltratados por el sistema escolar tradicional (niños con fracaso escolar grave, niños en proceso de reinserción escolar, niños disminuidos, niños en condiciones especialmente difíciles...).

El plan de acción pretende igualmente que se proporcionen al Ministerio de Educación los medios para gestionar los proyectos de manera coherente, con visión a largo plazo. Para llevar a término este ambicioso programa, el ministerio necesita de la ayuda internacional, tanto técnica como económica. Algunas acciones ya se han financiado y están realizándose (el desarrollo del programa, la rehabilitación de los locales escolares, y la construcción de nuevas escuelas), otras están a punto de comenzar (la formación continua de los docentes a gran escala). Por último, hay otros que están en espera de los proveedores de fondos.

Conclusión

Es difícil saber con qué rapidez se van a realizar cambios apreciables en el terreno. “Todo el mundo sabe que la educación es una “maquinaria pesada” que tarda años y años en desarrollarse”, ha declarado el viceministro de educación en una entrevista concedida al equipo de redacción de la revista *Educational network* (otoño-invierno de 1994). Mientras tanto, los niños continúan creciendo.

En estas páginas hemos visto que la reflexión sobre la violencia en el medio escolar es inseparable de la reflexión sobre la violencia en la sociedad. La sociedad palestina apenas está saliendo de varios decenios de ocupación y de enfrentamientos con el ejército israelí. Aunque las ciudades y las aldeas palestinas festejan, una a una, su liberación, la violencia política permanecerá latente en tanto la “cuestión palestina” en su conjunto, no se resuelva de manera aceptable para todas las partes

en litigio. Al mismo tiempo, una parte importante de la sociedad debe hacer frente a la violencia de las condiciones de vida impuestas por la pobreza (Shaban y Al-Botmeh, 1995). Seguramente, todas estas experiencias constituyen factores de riesgo para los niños y los adolescentes, y los profesionales de la infancia tienen la obligación de reflexionar sobre métodos preventivos y curativos.

La escuela reproduce en pequeña escala las dinámicas que sacuden a la sociedad. También ella ha soportado las repercusiones de la ocupación y sigue soportando la violencia de las limitaciones presupuestarias. Por eso impone una fuerte violencia institucional tanto a los maestros como a los alumnos. Los maestros tienen unas condiciones de trabajo especialmente tensas (clases sobrecargadas, falta de formación, ausencia de formación continua, salarios muy bajos, falta de perspectivas de promoción...) y muchos alumnos acumulan fracasos, humillaciones y frustraciones en el sistema escolar.

El terreno parece propicio para una violencia de comportamientos ante la falta de perspectivas para los diferentes actores. De hecho, los castigos corporales están muy difundidos y, pese a la falta de datos fiables, podemos pensar que una cierta inseguridad predomina en las relaciones entre los mismos alumnos y entre éstos y sus maestros. En este momento, es de gran importancia poner los medios para tener una visión más objetiva de la situación y comprender mejor cómo funciona la lógica de la violencia para tratar así de contrarrestarla. En todos los casos, la agresividad y la violencia tienen complejas raíces en diferentes niveles; así pues, su prevención pasa por una acción multiforme que afecte a la sociedad, a las instituciones, a los medios de comunicación, a la familia y a los individuos.

Entre las instituciones, la escuela puede desempeñar una función privilegiada si se le dan los medios para convertirse en un lugar no sólo de enseñanza, sino de educación. La voluntad de trabajar en este sentido está ya presente, ¿la acompañarán los medios?

Notas

1. Estas cifras están sacadas del informe de B'Tselem (Centro de los Derechos Humanos Israelí) aparecido el 2 de noviembre de 1994. Véase también *The Jerusalem Times*, vol. 1, n° 40, 11 de noviembre de 1994.
2. *Educational network* (Ramallah, Palestina), número doble 16-17, otoño-invierno 1994.
3. Véase por ejemplo, Tamer Institute, 1990, y Jordanian National Centre for Educational Research and Development, 1992.
4. *Educational network* (Ramallah, Palestina), edición especial, n° 18, primavera de 1995.

Referencias y bibliografía

- Abu-Amr, Z. 1989. Les conditions sociales dans la bande de Gaza [Las condiciones sociales en la franja de Gaza]. En: Mansour, S. (comp.). *Les Palestiniens de l'intérieur* [Los palestinos del interior]. París, Les livres de la Revue d'études palestiniennes, págs. 131-156.

- Dawes, A. 1992. Political and moral learning in contexts of political conflict [El aprendizaje político y moral en los contextos de conflicto político]. *En*: Conferencia sobre el tema de la salud mental de los niños expuestos a un entorno violento. Universidad de Oxford, Refugee Studies Programme, enero.
- Elbedour, S.; Benseel, R.T.; Bastien, D.T. 1993. Ecological integrated model of children of war: individual and social psychology [Modelo ecológico integrado de niños de la guerra: psicología social e individual]. *Child abuse and neglect* (Kidlington, Reino Unido), vol. 17, págs. 805-819.
- El Sarraj, E. 1993. *Peace and the children of the stone* [La paz y los niños de la guerra de las piedras]. Gaza, Community Mental Health Programme, junio. (Artículo inédito).
- El Sarraj, E.; Abu Hein, F. 1993. *Trauma, violence and children: the Palestinian experience* [Traumas, violencia y niños: la experiencia palestina]. Gaza Community Mental Health Programme, mayo. (Artículo inédito.)
- Giacaman, R. 1988. Between the physical and the psychosocial: Women's perception of health in the old city of Nablus [Entre lo físico y lo psicosocial: la percepción de las mujeres en materia de salud en la ciudad antigua de Nablús]. Universidad de Bir Zeit. (Artículo inédito.)
- Gibson, K. 1989. Children in political violence [Los niños en la violencia política]. *Social science and medicine* (Kidlington, Reino Unido), vol. 28, n°7, págs. 659-668.
- Kuttab, D. 1988. A profile of the stonethrowers [Perfil de los tiradores de piedras]. *Journal of Palestine studies* (Berkeley, California), vol. XVII, n° 67, primavera.
- Mansour, S. 1977. *L'identité de l'adolescent palestinien dans un camp: Tel al Zaatar* [La identidad del adolescente palestino en un campo: Tel al Zaatar]. París, Universidad René Descartes. (Tesis doctoral inédita.)
- . 1989. *Des enfants et des pierres: enquête en Palestine occupée*. [Niños y piedras: encuesta en la Palestina ocupada]. París, Les livres de la Revue d'études palestiniennes.
- . 1992-1994. Rapports de mission dans la bande de Gaza, dans le cadre de l'évaluation et du suivi d'un Centre d'animation et de rattrapage scolaire dans le camp de Khan Yunes [Informes de misión en la franja de Gaza en el marco de la evaluación y seguimiento de un centro de animación y de recuperación escolar en el campo de Khan Yunes]. *Enfants réfugiés du monde* (París, Centre international de l'enfance), julio-agosto de 1992, septiembre de 1993, mayo-junio de 1994.
- Médicos sin fronteras. 1995. *Rapport d'activités* [Informe de actividades]. Misión de Jenin: de julio de 1994 a junio de 1995.
- Métraux, J.C. 1995. Formation à la prevention dans le contexte d'un conflit armé [Formación para la prevención en el contexto de un conflicto armado]. *En*: Mansour, S. (comp.). *L'enfant réfugié* [El niño refugiado], París, Syros/Enfance et sociétés/Centre international de l'enfance, págs.171-199.
- Palestine Center against Violence. 1994. El recurso a la violencia en la familia. Gaza. (Informe inédito.) (En árabe.)
- Percheron, A. 1974. *L'univers politique des enfants* [El universo político de los niños]. París, Armand Colin/Fondation nationale des sciences politiques.
- Punamäki, R.L. 1988. Historical, political and individualistic determinants of coping modes and fears among Palestinian children [Determinantes históricos políticos e individuales de las formas de manejarse y de los temores de los niños palestinos]. *International journal of psychology/Revue internationale de psychologie* (Hove, Reino Unido), n° 23, págs. 721-739.

- Rutter, M. 1981. The city and the child [La ciudad y el niño]. *American journal of orthopsychiatry* (Albany, Nueva York), vol. 51, n° 4, octubre, págs. 610-625.
- Rutter, M. et al. 1979. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children* [Quince mil horas: las escuelas secundarias y sus efectos en los niños]. Londres, Butler and Tanner.
- Seligman, M.E.P. 1975. *Helplessness: on depression, development, and death* [La impotencia: sobre la depresión, el crecimiento y la muerte]. San Francisco, W.H. Freeman.
- Shaban, R.A.; Al-Botmeh, S.M. 1995. *Poverty in the West Bank and Gaza Strip* [La pobreza en Cisjordania y en la franja de Gaza]. Informe publicado por M.A.S. (Palestine Economic Policy Research Institute), Jerusalén, noviembre.
- UNESCO. 1995. *Primary and secondary education in the West Bank and Gaza Strip: overview of the system and need for the development of the Ministry of education* [La enseñanza primaria y secundaria en Cisjordania y en la franja de Gaza: visión general del sistema y necesidades de desarrollo del Ministerio de Educación] París, junio. (Informe inédito.)
- Wyman, P.A. et al. 1992. Interviews with children who experienced major life stress: family and child attributes that predict resilient outcomes [Entrevistas con niños que han sufrido importantes agresiones en la vida: características de la familia y del niño que permiten predecir la capacidad de resistencia]. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (Baltimore, Maryland), n° 31, septiembre, págs. 904-910.

EL HOSTIGAMIENTO COMO PROBLEMA

ACTUAL DE COMPORTAMIENTO

EN EL CONTEXTO DE LA CRECIENTE

"PRIVATIZACION DE LA SOCIEDAD"

JAPONESA

*Morita Yohji*¹

El hostigamiento en Japón: el marco

El hostigamiento se ha definido como "un tipo de conducta agresiva mediante la cual alguien situado en una posición dominante dentro de un proceso de interacción de grupo, a través de actos deliberados o colectivos, causa sufrimiento mental o físico a otros miembros de dicho grupo" (Morita, 1985a; Morita y Kiyonaga, 1986).

A raíz del suicidio de siete alumnos de escuelas elementales y secundarias motivados por hostigamiento en 1984, y de nueve casos similares en 1985, en Japón el hostigamiento pasó a considerarse un problema social a mediados de los ochenta. Ésta fue la primera vez que, debido a la cobertura que le prestaron los medios de información, las interpelaciones parlamentarias y los programas nacionales del

Morita Yohji (Japón)

Catedrático del Departamento de Sociología de la Universidad de la Ciudad de Osaka. Especializado en la sociología de las estructuras sociales contemporáneas desde la perspectiva de los problemas juveniles, tales como la criminalidad, la delincuencia juvenil, el absentismo y el hostigamiento escolares, temas sobre los que ha escrito profusamente. Miembro del Comité Investigador de Problemas de Comportamiento en las Escuelas, preside el Gabinete Nacional sobre el Hostigamiento Escolar bajo los auspicios del Ministerio de Educación japonés, y dirige de Asociación Japonesa de Criminología Sociológica, la Asociación Japonesa de Victimología y la Asociación Japonesa de Problemas Sociales.

Ministerio de Educación, la gente empezó a prestar atención a este fenómeno. Mirando hacia el pasado y considerando la resonancia social que el hostigamiento adquirió en aquella época, se suele denominar este período “la primera problematización del hostigamiento²”. A pesar de que el hostigamiento ya se había considerado un problema social en Noruega, donde había sido objeto de estudios y de investigaciones, así como de programas de intervención de alcance nacional (Olweus, 1993), la situación japonesa pasaba prácticamente desapercibida fuera del país debido a la barrera del idioma. Además, en aquella época se tendía a considerar este fenómeno como una faceta específica de los factores culturales y sociales japoneses y, como consecuencia, se pasaron por alto las investigaciones y las medidas paliativas que se llevaban a cabo en el extranjero.

A la vista de estos antecedentes, parece necesario describir la situación actual del problema del hostigamiento en el Japón en el marco de los descubrimientos más recientes.

En 1985, el Ministerio de Educación japonés empezó a acopiar información y estadísticas a escala nacional sobre la presencia de hostigamiento en las escuelas primarias y secundarias durante el citado período de la primera problematización del hostigamiento. Las estadísticas recogidas abarcaban un período de siete meses, desde abril a octubre de 1985, y revelaron que se habían producido 155.066 casos de hostigamiento en las 21.899 escuelas estudiadas. Si estas cifras se aplican al total de escuelas de Japón, se deduce que se produjeron 3,9 casos por escuela. En los años siguientes se detecta una disminución importante: en 1986 sólo se produjeron 52.610 casos en 12.222 escuelas (es decir, 1,3 casos por escuela en todo el país), y 35.067 casos en 8.500 escuelas (0,9 casos por escuela) en 1987. Los datos referidos al curso escolar de 1991 (22.062 casos en 7.172 escuelas, o sea, 0,6 casos por escuela) parecían confirmar aquella tendencia y se infirió que el problema del hostigamiento en Japón había entrado en un período de “letargo”.

Estos datos, no obstante, deberían evaluarse a la luz de un punto de vista distinto según el cual determinar la frecuencia de actos de hostigamiento basándose en informes elaborados por profesores conlleva diversos sesgos que afectan a su fiabilidad y validez. Dado que el hostigamiento se suele ocultar a los profesores y considerando la reticencia de éstos a informar de la presencia de este tipo de episodios en sus aulas por lo que les pueda afectar en su valoración como educadores, la información suministrada por los profesores tenderá a infravalorar su frecuencia (Morita, 1987; Morita y Kiyonaga, 1986; O'Moore y Hillery, 1991; Farrington, 1993). Para contrarrestar esta tendencia, se ha alegado que las medidas realizadas a partir de un cuestionario anónimo rellenado por los profesores serían más fiables que no las obtenidas utilizando informes firmados por sus autores (Ahmad y Smith, 1990; Morita y Kiyonaga, 1994).

Esta controversia surge de las estadísticas referidas al hostigamiento aportadas por el Ministerio de Educación japonés. Estos datos se basan en la información suministrada por profesores, recogida en cada escuela y procesada a través de los Comités de Educación de distrito. Una comparación entre mi investigación y las estadísticas aportadas por el Ministerio de Educación puede resultar muy instructiva.

Mi investigación se basa en los resultados de un cuestionario anónimo y personal aplicado a una muestra representativa de 1.718 alumnos de quinto y octavo grado de primaria en Tokio y Osaka en 1984. A pesar de que las estadísticas aportadas por el Ministerio de Educación se refieren al año siguiente (1985), la frecuencia de casos de hostigamiento en la muestra total de los estudios varía considerablemente: mientras que en mi investigación constituye el 11,3%, en las estadísticas del Ministerio de Educación no supera el 0,88% (Morita, 1985a; Ministerio de Educación japonés, 1994)³. La diferencia entre estos resultados indica claramente la importancia de las técnicas de medición empleadas al investigar en este campo.

Cuando consideramos la creencia general antes mencionada acerca del estado de “letargo” en que se halla el problema del hostigamiento es preciso decir que, mientras que la proporción de hostigamiento en la muestra representativa en mi investigación de 1988 realizada con alumnos de octavo grado de primaria en once ciudades seleccionadas es del 8,2%, su incidencia en las cifras del Ministerio de Educación para el mismo año en las escuelas secundarias nacionales puede fijarse en un 0,26% (Morita, 1989). Si calculamos la tasa de disminución de los resultados de las respectivas investigaciones otorgando un valor de 100 a aquel período de “primera problematización del hostigamiento”, puede observarse que en mi investigación la disminución es de un 27,4%, y en las estadísticas del Ministerio de Educación de un 70%. Pero, dado que la investigación referida a las cifras totales o representativas a escala nacional la lleva a cabo sólo el Ministerio de Educación, puede sospecharse que el interés decreciente de los medios de comunicación y del público en general, que llevó a creer en el “letargo” del fenómeno, se hallaba muy influido por las cifras aportadas por el Ministerio de Educación. No obstante, al estudiar los resultados de la investigación, mientras que se podía inferir sin lugar a dudas que existía una tendencia hacia la baja, no puede en absoluto considerarse que disminuyera hasta el punto de poder hablar de “letargo”.

Es en este amplio contexto donde mejor pueden evaluarse las repercusiones del suicidio de un niño de 13 años en una escuela secundaria de la provincia de Aichi en 1994. A pesar de que se había informado acerca de algunos casos de suicidio provocados por el hostigamiento durante este período denominado “de letargo”, en aquel momento no lograron renovar el interés del público por el hostigamiento como problema social. Aun así, en el caso del alumno de la provincia de Aichi, se encontró una nota en la que se describía minuciosamente la situación de hostigamiento que padecía, la impotencia de la escuela para solucionarla y los sentimientos del muchacho antes de su trágico final. Gracias a ello, este caso tuvo eco en los medios de comunicación nacionales, ya que la nota del muchacho se publicó en todos los periódicos y las cadenas de televisión empezaron a recoger información y a emitir programas sobre la impotencia de las escuelas para afrontar el problema. Las críticas al sistema educativo surgieron por todas partes. Como resultado, el Ministerio de Educación estableció un “comité de emergencia para el hostigamiento escolar” y lanzó una “llamada de socorro”. En el Parlamento se interpelló al Primer Ministro para que se definiera sobre la política del gobierno respecto a este fenómeno.

Desde el caso de suicidio del muchacho de Aichi hasta el presente, puede decirse que Japón ha entrado en el período de una “segunda problematización del hostigamiento”. En este período (desde noviembre de 1994 hasta noviembre de 1995), los casos de suicidio debidos al hostigamiento llegaron a diez según los periódicos. Además, desde la “llamada de socorro” de diciembre de 1994 por parte del Ministerio de Educación, que instaba a todas las escuelas a informar del total de casos de hostigamiento acaecidos durante el curso, el número de episodios citados por alumnos de escuelas primarias y secundarias se ha multiplicado por 2,6 si comparamos el curso escolar de 1994 con el de 1993.

Las características de los problemas de comportamiento contemporáneos

La delincuencia, la violencia escolar, el hostigamiento y el absentismo son problemas graves de las escuelas japonesas contemporáneas. Entre ellos, la opinión pública empezó a prestar atención al hostigamiento y al absentismo a mediados de los ochenta, pero ya en épocas anteriores estos temas habían preocupado a los educadores. No obstante, el fenómeno del hostigamiento, que se está extendiendo entre los escolares, presenta nuevas características y diferentes formas, convirtiéndolo en cualitativamente distinto de los tipos de hostigamiento anteriores, hasta el punto de que se puede tipificar como “contemporáneo”. Ello no significa que los actos, modos y estilos de hostigamiento actuales se puedan considerar completamente inéditos. Lo que queremos decir aquí con “un tipo contemporáneo de hostigamiento” es que, a la vez que representa un problema de comportamiento tradicional, el hostigamiento ha adquirido una nueva importancia que la diferencia del tipo tradicional, de modo que la etiología usual, los métodos de investigación aplicados a problemas de comportamiento y los programas y las políticas sociales anteriores parecen poco adecuados para analizar y solucionar este problema. En otras palabras, la expresión “tipo contemporáneo”, a la vez que hace hincapié en las nuevas causas y características del fenómeno, expresa la necesidad urgente de revisar su etiología, así como los métodos de investigación y los programas sociales relacionados con él⁴.

Es posible, por consiguiente, especificar las características y el marco en que se produce el “tipo contemporáneo” de hostigamiento del modo siguiente: es un fenómeno: (a) que se genera en el entramado de la vida cotidiana; (b) que, a pesar de haberlo situado tradicionalmente en una zona de desviación “gris” poco definida, en algún punto entre la conducta reprobable y la atípica, se ha llegado a considerar como un problema social el cual, a su vez, ha reforzado su definición social como conducta reprobable o atípica que requiere ser controlada de un modo u otro; (c) donde el hostigador tiene poca conciencia de victimización y un escaso sentimiento de culpa; (d) donde, dadas estas características, el hecho de ejercer hostigamiento o de ser víctima de él no es un accidente circunstancial que puede ocurrir sólo a un tipo concreto de escolar, sino un riesgo generalizado (un accidente que puede ocurrir a cualquier niño y que, de hecho, muchos de ellos sufren); y (e) que tiene lugar en el marco de la sociedad contemporánea.

UNA PROLONGACION DE LA VIDA COTIDIANA

El hostigamiento abarca un amplio espectro de comportamientos: va desde bromas inocentes, provocaciones y burlas hasta actos violentos, incluyendo los daños físicos, las agresiones y el chantaje, que constituyen verdaderos actos delictivos. El hostigamiento cubre un abanico de actos que, para usar la jerga que emplea la policía japonesa, varían desde el “claro” hasta el “oscuro”, pasando por el “gris”³. Por “claro” se entiende aquello que tiene un efecto positivo sobre la vida cotidiana de la gente. Por ejemplo, las conductas tales como las bromas inocentes, la provocación y la burla pueden considerarse un lubricante de las relaciones personales y, sin ellas, probablemente la vida cotidiana se volvería rígida y aburrida. No obstante, a veces estas conductas provocan sentimientos de amargura en la víctima. El agravamiento de estos sentimientos oscurece una relación que, poco a poco, evoluciona desde el “claro” al “gris” para acabar en el “oscuro”. Consiguientemente, el hostigamiento se pone de manifiesto cuando las bromas inocentes, la provocación y este estilo de comportamiento penetra en la zona “gris”. No obstante, no debe olvidarse que, a pesar de que las bromas, las provocaciones y las burlas se hallen en una zona adyacente al “claro” y frecuentemente se consideran travesuras intrascendentes, ello no implica que el daño que ocasionan sea desdeñable; en Japón se han producido varios casos de suicidio debido a ello.

El hostigamiento también puede producirse dentro de las actividades institucionalizadas de la escuela. A menudo se procede a analizar el comportamiento de los alumnos en público, en las clases o ante grupos escolares. En este contexto, si las críticas y las acusaciones por mal comportamiento, tales como no respetar las normas o mostrar un rendimiento académico bajo, se dirigen intencionada y repetidamente hacia un cierto alumno por parte de sus compañeros o compañeras, esta actividad acaba convirtiéndose en un acto de hostigamiento. Con todo, a no ser que en un caso así los profesores se den cuenta de que la censura general se concentra de modo persistente en un alumno concreto, puede que perciban este acto de hostigamiento simplemente como una manifestación de las dinámicas autoeducativas del grupo y como una actividad educativa deseable. Ello lo confirma el hecho de que cuando se pide a los hostigadores que expliquen el motivo de su comportamiento, suelen alegar que su víctima ha actuado o ha hablado de modo egoísta, no se ha comportado adecuadamente, o se ha apartado de las normas de la escuela. Frecuentemente, no se trata más que de una burda excusa utilizada por los hostigadores para justificar sus actos. Por más que pueda considerarse como excusa, es decir, como un modo de legitimizar el mal comportamiento propio, el hecho continúa indicando que la actividad institucionalizada de la escuela se ha convertido en un vehículo para los actos de hostigamiento. Si ello ocurre durante las actividades institucionalizadas, que son indispensables para mantener la disciplina del grupo, para realizar tareas colectivas y para dirigir la vida en comunidad, se ejerce una presión insoportable sobre el individuo que simplemente percibe el comportamiento hostigador como una amenaza respaldada por la comunidad escolar. Por lo tanto, el hostigamiento también tiene su origen

en actividades que se supone deben regular el funcionamiento de la escuela.

Aparte de las dinámicas de control de grupo, el hostigamiento también se genera en otros marcos comunitarios, tales como la escala jerárquica o los procesos de adopción de papeles sociales.

La razón por la cual el hostigamiento constituye un fenómeno que no sólo ocurre en Japón sino también en otros países o, para decirlo de un modo más adecuado, un fenómeno que ciertamente concierne a casi todos los grupos en los que se producen relaciones interpersonales, es que se halla profundamente imbricada en el tejido que constituye la vida social. Por lo tanto, si se relaja el control sobre el hostigamiento, éste puede llegar a impregnar la vida cotidiana, afectando a más niños y convirtiéndose, en consecuencia, en un fenómeno generalizado dentro del mundo infantil.

Puede decirse que existen dos factores que influyen sobre la fuerte tendencia de los escolares japoneses a evitar involucrarse en los actos de hostigamiento que presencian y a resistirse a ayudar a sus amigos que los sufren: (a) su comportamiento está influido por el interés propio que les hace rechazar cualquier colaboración con el grupo de hostigadores, acomodándose así a los deseos del grupo; y (b) en la sociedad japonesa, la resistencia a la presión del grupo y al abuso de poder es débil, mientras que la tendencia a considerar normales acciones desmesuradas es relativamente fuerte.

EL ENSANCHAMIENTO DE LA ZONA “GRIS”

Para explicar el significado de la zona “gris”, es necesario recordar el ejemplo mencionado más arriba de zonas “clara”, “gris” y “oscura”, respectivamente. Si, por un lado, un acto que tiene un efecto positivo sobre la vida cotidiana puede clasificarse dentro de la zona “clara”, por otra parte, un comportamiento que manifiestamente infrinja la ley o cause daños físicos o materiales puede considerarse que se sitúa en la zona “oscura”.

Lo que debe señalarse aquí es que el hostigamiento que se produce en la zona “gris” no se consideraba reprobable en el pasado, y por consiguiente no merecía atención especial desde el punto de vista de disciplina escolar. En otras palabras, habría sido fácil establecer un consenso social sobre el carácter atípico de comportamientos tales como “delincuencia criminal” y “violencia escolar” — que habían sido los temas centrales de la conducta reprobable hasta los ochenta —, y sobre la definición de fronteras claras que nos permitieran distinguir entre comportamientos “oscuros” y otros tipos de conductas atípicas. No obstante, el tipo de hostigamiento que produce sufrimiento mental y da lugar a actos de violencia menor, como los empujones y zarandeos que frecuentemente se observan en la vida escolar, se produce en una zona que no es ni clara ni oscura, sino en un área intermedia más bien de color gris.

En resumen, el fenómeno del hostigamiento contemporáneo tiene lugar a lo largo de un intervalo continuo que va de lo “oscuro” a lo “claro”: mientras que su núcleo se sitúa en una zona “gris”, abarca una zona “oscura” y tiene vínculos con la

zona "clara". Como resultado de este carácter indefinido, su consideración como problema de comportamiento y la fijación de límites de atipicidad tiende a ser vaga y ambigua.

Por esta razón, no es fácil para los profesores juzgar si un comportamiento determinado constituye hostigamiento o no. Cuando se produce un incidente en la escuela, normalmente el primer paso es asegurarse que han traspasado los límites del hostigamiento. Aun así, en una situación en la que no hay conciencia clara de lo que debería considerarse hostigamiento, no es fácil llegar a considerarlo como tal. Por consiguiente, y como primer caso a la hora de tomar medidas escolares, es importante que tanto los profesores como los alumnos aclaren en qué consiste el hostigamiento o, para decirlo de un modo más adecuado, es indispensable que profundicen su conciencia del problema del hostigamiento como fenómeno que se produce dentro de una zona "gris".

EL DEBILITAMIENTO DE LA CONCIENCIA DE VICTIMIZACION Y DE CULPABILIDAD

A partir de las consideraciones anteriores, se puede llegar a entender la tendencia al debilitamiento de la conciencia de victimización y del descenso en la percepción de la culpabilidad respecto al mal comportamiento o a la maldad.

Tal como hemos visto, el fenómeno del hostigamiento, a pesar de que se manifiesta en una zona oscura, proviene en gran parte de las actividades y mecanismos normales típicos de la vida cotidiana, de modo que la identificación del comportamiento hostigador y la delimitación de la frontera entre la bondad y la maldad pertenecen a una zona gris de contornos vagos e imprecisos. Por lo tanto, resulta difícil para los alumnos ser conscientes de que sus actos tienen que ver con el hostigamiento, e incluso en el caso de que alguno de ellos se dé cuenta de que se está comportando mal o de que su comportamiento es censurable, el deseo de divertirse y pasarlo bien que forma parte de los motivos del hostigamiento resitúa y desdibuja los conceptos de bondad y maldad, convirtiéndose en un incentivo para cometer dichos actos (Morita, 1985b; Morita y Kiyonaga, 1986, 1994).

Por ejemplo, si durante las actividades de crítica pública se reprocha a los alumnos su bajo rendimiento escolar o su escaso aprovechamiento y estas acusaciones se llevan a cabo de un modo desenfadado, muy a menudo nadie se da cuenta de que se trata de un acto de hostigamiento. Además, entre las actividades deportivas no académicas que suelen realizarse en muchos clubes escolares, los alumnos alaban a menudo el espíritu de equipo y la fuerza de los jugadores, a la vez que, a fin de aumentar su rendimiento, se imponen entrenamientos suplementarios o algún tipo de sanciones más severas a los compañeros más débiles o peor dotados. Los que sobresalen en el deporte pueden considerar este comportamiento como un modo de alentar el compromiso con la actividad deportiva, pero también cabe interpretarlo como una ocasión para abusar del débil. Sea como sea, cuando se ejerce la fuerza legitimada como actividad de grupo se tienden a borrar los sentimientos de victimización y de perversidad.

En Japón, los casos en que un individuo abusa de otro son relativamente raros, pero son frecuentes casos en que un grupo abusa de un solo individuo. Así, los efectos de la psicología de masas debilitan la percepción de mal comportamiento. Cuando esto tiene lugar, tanto el que ha sido víctima de hostigamiento como sus amigos quedan incluidos dentro de este círculo de hostigamiento y las relaciones cotidianas quedan temporalmente en suspenso. A este respecto, decir que los japoneses son débiles cuando se trata de afrontar la presión de un grupo no es decir nada nuevo.

Una conclusión de mi investigación fue que, a pesar de la disminución de la conciencia de victimización, muchos escolares todavía reconocen que en realidad su comportamiento raya en el hostigamiento, y se dan cuenta de que sus actos son incorrectos. A pesar de que hay diferencias según el tipo de hostigamiento de que se trate, hay una tendencia evidente en los actos de estos niños: a pesar de ser conscientes de que actúan mal, parecen encontrarse presos del impulso de “diversión” y “regocijo” que conlleva el hostigamiento. Esta tendencia puede observarse no sólo en los comportamientos que caen dentro de la zona “gris”, sino también en el hostigamiento que se sitúa en la zona “oscura”, como los actos de violencia física cometidos contra miembros marginales del grupo. La tergiversación, la legitimación y la ocultación del hostigamiento dependen de esta ambivalencia motivacional (Morita, 1985b; Morita y Kiyonaga, 1986, 1994).

Así, el hostigamiento considerado como un tipo de problema contemporáneo de comportamiento puede observarse tanto en los alumnos que disfrutan con él y cuya conciencia de victimización y de culpabilidad es débil — incluyendo también aquellas acciones realizadas de un modo jocoso que, a primera vista, pueden parecer más bien inocentes — como en niños que simplemente carecen de sensibilidad y de sentido de responsabilidad hacia los demás y cuyas acciones pueden tener una intención exclusivamente de diversión o broma. En el fondo acecha la tendencia, perceptible en muchos niños de la sociedad japonesa moderna, hacia el “deseo egoísta de realizarse”, con su falta de consideración por los demás y su incapacidad de evaluar los efectos de sus propias acciones, así como de “el deseo de su realización como consumidor”.

Comparando las investigaciones occidentales con las que se realizan en Japón, se percibe que las primeras tienden a centrarse en el entorno familiar del hostigador, tales como las relaciones domésticas y la educación familiar. A pesar de que en el caso del hostigamiento japonés tanto las causas como las medidas paliativas deben buscarse en el entorno escolar, debe prestarse también una atención especial a los factores relacionados con su educación familiar y con la socialización del hostigador en el seno de su familia. Las teorías sobre el hostigamiento en Japón a menudo tratan de explicar el fenómeno relacionándolo con distintos factores, tales como el estrés que produce la ardua competencia en los exámenes de admisión a la escuela (los llamados “exámenes infernales”), o la influencia por parte de la escuela sobre las expectativas de los niños y de la población en general sobre la educación formal que exageran la responsabilidad de la escuela y confinan el problema dentro del sistema educativo instituido.

La teoría estructural de los cuatro estratos

El hostigamiento es una forma de conducta agresiva. Hoy, como en el pasado, hay un amplio consenso en todos los países sobre esta definición, tanto por lo que se refiere a adultos como a niños. Además, también es una manifestación inevitable que acompaña al mantenimiento de los modelos propios de los procesos de grupo, tales como los procesos de integración grupal, los procesos de diferenciación y selección intragrupal, los procesos de distribución de papeles y de posicionamiento, la socialización, etc. En cierto sentido, en la medida en que los seres humanos tienen sentimientos y mientras estructuran sus relaciones con los demás y desarrollan una vida colectiva, el hostigamiento es un fenómeno muy difícil de evitar. Esto no significa que tengamos que llegar a la conclusión de que el hostigamiento es el destino inevitable de la humanidad. Al contrario, como es un problema difícil de soslayar, en la sociedad humana se ha introducido un cierto tipo de “freno” para reconducirlo y controlarlo cuando se produce, a fin de limitarlo a una parte restringida del grupo.

En sociología criminal, este “freno de control” se denomina “mecanismo de contención o disuasión”, y al parecer existe tanto en los individuos como en los grupos. En este punto, el aumento que se ha producido recientemente en el hostigamiento y la escalada de sus efectos hasta el punto de producir muertes, ya sean suicidios u homicidios, parece indicar claramente que, en las condiciones específicas de la sociedad contemporánea, este “freno de control”, se ha debilitado o ha dejado de funcionar en el mundo infantil. En otras palabras, definir el problema del hostigamiento como un problema de comportamiento “actual” significa reconocer que la “actualidad” del hecho de que haya dejado de funcionar el “freno de control” sobre el hostigamiento está íntimamente relacionada con las tendencias sociales contemporáneas, y que es aquí donde hay que buscar sus causas.

Además, el hecho de que el hostigamiento se origine en un intervalo continuo que va lo “claro” a lo “oscuro” y que involucre a distintos tipos de personas significa reconocer que el estudio del funcionamiento del “freno de control” se convierte en una tarea analítica de particular importancia, no sólo por la necesidad de crear programas paliativos, sino también con miras a investigar la etología del hostigamiento.

La teoría del control social nos proporciona un enfoque analítico eficaz cuando se trata de examinar el “freno de control”. Tal como lo formuló Hirschi, el hostigamiento se deriva de una relajación y falta de control en el seno de una sociedad o de un grupo (Hirschi, 1969). Según este enfoque, en lugar de indagar sobre los motivos que subyacen en las hostigamiento entre niños, la investigación del fenómeno del hostigamiento debería centrarse en el “freno de control”, buscando los factores coercitivos que impiden que los niños se deslicen hacia el ejercicio del hostigamiento.

Siguiendo este enfoque, he elaborado una “teoría estructural en cuatro estratos” como modelo operativo para investigar empíricamente la situación en que se

genera el hostigamiento. La teoría proporciona un punto de partida para analizar las reacciones de los niños en el entorno donde se produce el hostigamiento, examinando su comportamiento no sólo desde del punto de vista del “hostigador” y de la “víctima”, sino también de los “concurrentes” (aquellos niños que jalean los actos de hostigamiento) y de los “espectadores” (aquellos que presencian actos de hostigamiento pero simulan no verlos).

Desde esta premisa, el marco en que se produce el hostigamiento puede considerarse como el escenario de un drama, como una especie de ámbito teatral. La víctima, la modalidad, la duración y la intensidad de un episodio de hostigamiento dependen, por un lado, de las características del “hostigador” y, por el otro, de la respuesta de los “concurrentes” y de los “espectadores”: si estos participantes lo jalean y lo toleran, el hostigamiento probablemente irá en aumento; si muestran una reacción de rechazo, este fenómeno tenderá a remitir. La interposición del “pacificador” que interviene para detener los actos de hostigamiento se encuentra, por lo tanto, sutilmente influido por el ambiente que prevalece en la acción de grupo en su conjunto.

La Figura 1 ilustra el “modelo estructural de cuatro estratos” del marco donde se produce el hostigamiento, así como la distribución de cada papel. En un hipotético marco ideal para el hostigamiento, la “teoría estructural de cuatro estratos” muestra como elementos constitutivos los modelos del “hostigador”, la “víctima”, los “concurrentes” y los “espectadores”, mientras que el papel de “pacificador” se ha omitido intencionadamente, dado que se halla ausente cuando el hostigamiento va en aumento. No obstante, ya que se ha observado que en el marco del hostigamiento las posiciones suelen cambiar a menudo (el papel de “víctimas” no es inamovible, ya que puede intercambiarse por el de “hostigador”), en la Figura 1 la subcategoría “víctima-hostigador” se representa como un conjunto a la vez que se añade la zona correspondiente al “pacificador”.

Cuando aparece el hostigamiento, los profesores tienden a concentrarse en la relación entre el hostigador y la víctima, intentando establecer quién es el culpable y examinar concienzudamente las circunstancias en que se ha producido el acto de hostigamiento, lo cual, no parece, naturalmente, desacertado. Pero suele olvidarse que el “orden” tiende a consolidarse o a desintegrarse según las reacciones de la gente que vive en un ambiente determinado. Incluso sin apelar a la conocida declaración de Durkheim según la cual “el delito constituye un fenómeno normal en la sociedad”, debería subrayarse que el orden dentro del grupo se mantiene a través de reacciones de la sociedades: si no hay una respuesta de la sociedad, ésta se convierte en una realidad anormal en la que el delito no es considerado como tal (Durkheim, 1967).

En el entorno donde se produce el hostigamiento, la respuesta de los niños que la presencian constituye una reacción de la sociedad. Si contemplan el episodio con interés o participan en él jaleándolo, su reacción probablemente constituirá una aceptación decisiva del episodio de hostigamiento que está teniendo lugar. En este caso, dado que “mirar pero fingir que no ocurre nada” no es una manifestación de desaprobación, se convierte en una expresión tácita e implícita de aprobación. Por

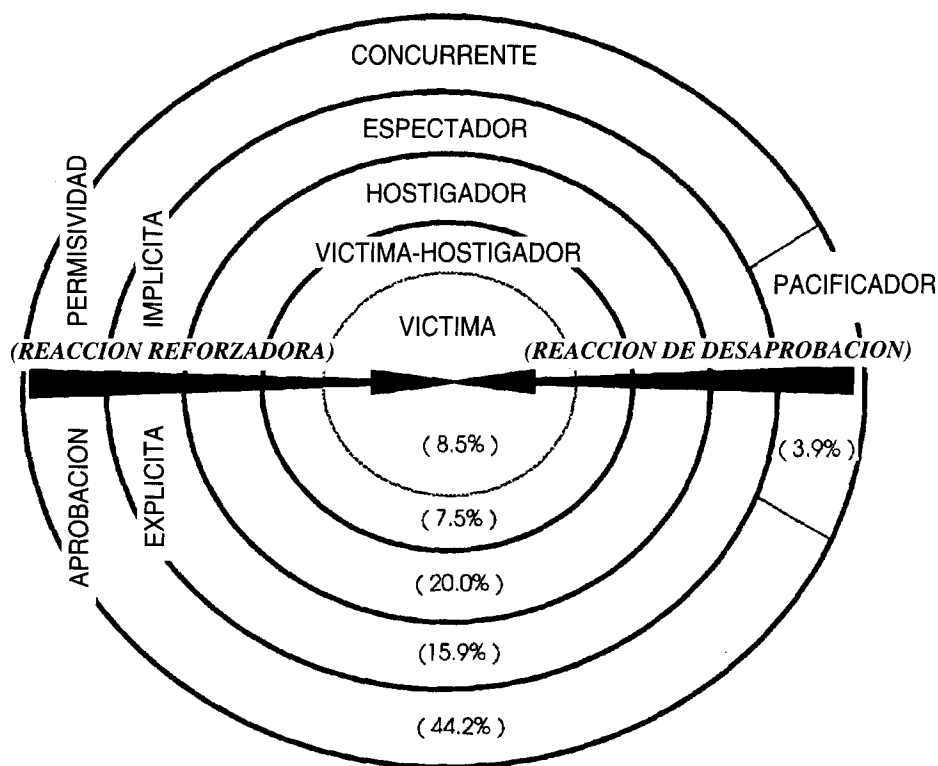


FIGURA 1: Un modelo estructural del hostigamiento en Japón

Nota:

1. La proporción de escolares en cada estrato se calcula según la posición que se considera que ocupa cada niño en referencia al número de estudiantes que han informado de la existencia de casos de hostigamiento en sus clases respectivas.

Fuente: Morita, 1985a, 1985b.

consiguiente, la reacción descrita antes por parte de “concurrentes” y “espectadores” son acciones que tienden a reforzar el comportamiento hostigador. Si, por el contrario, hay una respuesta de rechazo al hostigamiento, se produce una reacción de la sociedad en la dirección de regularlo, la cual queda definida dentro del grupo como comportamiento reprochable, a la vez que se aplica una presión social para reprimir al hostigador. Del mismo modo que el comportamiento travieso de un niño cambia según sean las reacciones de sus padres, la manifestación de comportamientos de hostigamiento variará en relación a la respuesta que reciba por parte de los presentes.

He calculado la proporción de “hostigadores”, “víctimas”, “concurrentes”, “espectadores” y “pacificadores” en cada clase y el coeficiente de correlación entre dichas proporciones. Los resultados muestran una relación predecible, aunque sig-

nificativamente positiva, entre el número de “hostigadores” y “víctimas” dentro de una clase, así como una correlación positiva entre “concurrentes” y “espectadores”. Además, se ha puesto de manifiesto que la mayor correlación se produce entre el número de “hostigadores” y el de “espectadores” (Morita, 1989). Esta conclusión constituye solamente una prueba parcial de la suposición de que el comportamiento de los “espectadores” alienta el hostigamiento. Lo que en realidad significa es que es la actitud de desentendimiento por parte de los “espectadores” lo que genera un ambiente de permisibilidad que favorece el hostigamiento, tanto en su aparición como en su agravamiento.

En el Japón ocurre con frecuencia que el hostigamiento prolifere sin que lo detenga ningún espectador. Este marco se define por la ausencia de una función reguladora, es decir, del “freno de control” que debería restringir la aparición de comportamientos reprobables o incorrectos, y que normalmente se halla bien enraizada en grupos y organizaciones y puede considerarse, por lo tanto, como una forma de “infantilismo”. Las consecuencias son los casos de suicidio debidos a la frustración continuada de las víctimas al librar una lucha dolorosa e interminable en solitario, así como casos de muertes producidas por las heridas infligidas ante la mirada de los “espectadores”.

El Ministerio japonés de Educación y las Juntas de Educación de distrito, en su campaña para profundizar la conciencia de los profesores sobre el fenómeno del hostigamiento, han subrayado recientemente que “el espectador también es un hostigador”. A pesar de que soy consciente de lo impreciso de mi afirmación, estoy convencido de que esta conciencia ha ido en aumento gracias, en parte, a los resultados de mi investigación a largo plazo.

La creciente privatización de la sociedad en Japón

Ahora es el momento de plantearnos cómo debe entenderse la tendencia social japonesa contemporánea ya mencionada respecto al debilitamiento y a la desaparición del “freno de control” al hostigamiento entre escolares y grupos de niños.

Desde la Segunda Guerra Mundial, la sociedad japonesa ha experimentado varios cambios; como factor común específico de estos cambios quisiera llamar la atención sobre lo que yo defino como “privatización de la sociedad”.

La expresión “privatización de la sociedad” se define como un cambio radical en la preeminencia del valor tradicional japonés “de lo público” (*ooyake* en japonés) en frente de “lo privado” (*watakushi* en japonés) o, más concretamente, el fortalecimiento de una tendencia en el proceso de modernización social japonés por la cual la gente ya no busca el significado y el sentido de su vida en su realización dentro del ámbito público, sino en el de sus vidas privadas.

En cierto sentido, la “privatización de la sociedad”, no es un tema preocupante para la sociedad japonesa o para los que viven en ella. Por el contrario, en una sociedad en que en el pasado la vida privada había sido sacrificada y absorbida por grupos y organizaciones, la aparición de lo “privado”, de gustos y estilos sociales

individuales como valores sociales, es algo que debe alegrarnos. No obstante, el fenómeno de la “privatización de la sociedad” japonesa también comporta un aspecto negativo: a la vez que aumenta la preocupación por la propia privacidad, declina el interés hacia temas sociales y colectivos, lo cual comporta una tendencia de autorreclusión en la esfera privada y de indiferencia hacia los demás. Además, la sobrevaloración de este interés por uno mismo aumenta la tendencia a primar los intereses egoístas de cada individuo. Resulta evidente, pues, que la “privatización de la sociedad” es susceptible de ser evaluada tanto positiva como negativamente.

Los fenómenos japoneses de hostigamiento, absentismo escolar y delincuencia en las aulas deberían comprenderse a la luz de esta fuerte corriente de “privatización de la sociedad”.

Una de las características de la “privatización de la sociedad” queda perfectamente ilustrada en el estilo de vida de los niños contemporáneos y puede expresarse mediante el lema: “procura satisfacer tus deseos con discreción”. Ello representa una desviación radical del tipo de sociedad tradicional basada en “el autosacrificio por el bien del país”, un lema anterior a la Segunda Guerra Mundial que se adaptó al Japón de la postguerra para expresar el autosacrificio en aras del bienestar de la empresa o de la sociedad en general, y que ha sido sustituido por una sociedad del tipo “realízate a ti mismo”. Es la aceptación de la tendencia de una época donde la apreciación del propio yo penetra en la sociedad y, gracias a su poder de persuasión, adquiere reconocimiento social.

Ahora bien, el lema “procura satisfacer tus deseos con discreción”, a la vez que conlleva aspectos positivos en el sentido del respeto por los valores personales y la felicidad individual, también comporta una pérdida en la eficacia de los frenos tradicionales que habían controlado los deseos humanos hasta ese momento. He aquí por qué el freno a los deseos del consumidor (un deseo observable en la “diversión” y “relajación” que conlleva el hostigamiento) resulta difícil de controlar, mientras que se está extendiendo en Japón lo que podría denominarse “naturalismo de los deseos”, que aboga por la bondad de algo si ello nos hace disfrutar.

Otro problema que entraña la “privatización de la sociedad” es la creciente preocupación por el propio yo y por el grupo inmediato al que uno pertenece, con la consiguiente indiferencia hacia los demás y hacia la sociedad en general. Esta tendencia puede caracterizarse del siguiente modo: “lo que yo haga es aceptable mientras no moleste a los demás”; “no es necesario buscarse complicaciones por culpa de los demás”; “ya que no queremos que los otros se inmiscuyan en nuestros asuntos, tampoco nosotros debemos meternos en lo que hagan los demás”. Estas expresiones reflejan la orientación egoísta que subyace en la actitud de “espectador” mencionada más arriba.

Es de este modo como el lado negativo de la “privatización de la sociedad” avanza, provocando un debilitamiento del “freno de control” del hostigamiento tanto en la predisposición de los individuos como en la de la comunidad. Es posible afirmar, por lo tanto, que dado que el hostigamiento es un problema cuyas raíces perversas se hunden en el estilo de vida de toda la sociedad (incluyendo, naturalmente, la sociedad adulta) intentar solucionarlo se ha convertido en un nuevo reto

para el proceso de “privatización de la sociedad”. Es un trabajo que requiere poner el acento en el lado positivo de este proceso y a la vez minimizar sus aspectos negativos. Es indispensable, por lo tanto, buscar medidas generales que hagan hincapié en el valor de la coexistencia y del civismo en la vida de los individuos, fortaleciendo así sus sentimientos positivos.

En el pasado, la patología de la sociedad japonesa estaba marcada por la preeminencia del ámbito “público” en detrimento del “privado”. La patología de la “privatización de la sociedad” apunta en dirección opuesta: se ha pasado del principio de “sacrificarse por el bien de lo público” (*ooyake*) al principio de “realización personal a expensas de lo público” (*watakushi*). La satisfacción de los propios intereses es encomiable si al mismo tiempo contribuye a profundizar la dimensión colectiva de la vida. El favorecimiento de la vida social, de la toma de conciencia y de la asunción de responsabilidades como miembro de una comunidad también es una condición *sine qua non* de las sociedades modernas.

La pasividad de los “espectadores” ante un episodio de hostigamiento es señal de desintegración de la coexistencia en el ámbito escolar, un descenso de los valores cívicos.

Medidas sociales contra el hostigamiento: la situación actual

En el período de la primera problematización del hostigamiento, que va de 1984 a 1986, se inició la denuncia social de este problema en Japón. No obstante, debería señalarse que el consenso social sobre el hostigamiento considerado como conducta reprochable solamente era parcial. A pesar de que los profesores y los ciudadanos concienciados señalaron la gravedad del fenómeno subrayando sus consecuencias (agresiones, homicidios y suicidios), mucha gente todavía se preguntaba en aquella época si había motivo para armar tal revuelo, ya que, según ellos, era un problema que sólo afectaba a un número insignificante de niños desgraciados, una realidad presente en todas las épocas y lugares, un mal necesario en el proceso de maduración de una persona hacia su adultez. En otras palabras, la manera de juzgar el problema y los límites de su peligrosidad social variaba según los puntos de vista que se adoptaran.

Para ilustrar este extremo, resultará útil recordar el juicio que siguió al suicidio provocado por el hostigamiento de un alumno de secundaria de 13 años en febrero de 1986, en Tokio.

Los compañeros de aula y de escuela del difunto muchacho, así como cuatro profesores, participaron en el duelo escribiendo mensajes de condolencia en el papel coloreado tradicional japonés. Los padres del muchacho muerto denunciaron a los padres de los hostigadores, así como a la Junta de Estudios de la escuela, pidiendo una indemnización por daños; también denunciaron los mensajes de condolencia, argumentando que representaban un acto de hostigamiento añadido hacia el muchacho fallecido. Después de cuatro años de litigio, el tribunal de distrito de Tokio decidió que los mensajes de condolencia no constituían ningún acto de hosti-

gamiento. Los padres apelaron al Tribunal Supremo de Tokio contra esta sentencia, que sí reconoció el carácter de hostigamiento que suponían los mensajes de condonancia y requirió a la escuela que pagara una indemnización por daños y perjuicios.

Como puede deducirse de este caso, durante el período de la “primera problematización del hostigamiento” nuestra comprensión del fenómeno y de sus implicaciones todavía era incierta, no sólo en la sociedad en general sino también en los círculos judiciales.

Un avance en la comprensión de este fenómeno se produjo en la segunda mitad de los años ochenta, cuando el Ministerio de Educación empezó a mandar requerimientos y recomendaciones a los gobernadores regionales y a las Juntas de Educación de distrito, abriendo investigaciones a escala nacional, instituyendo programas de formación y distribuyendo folletos informativos entre los profesores para despertar su conciencia sobre este problema. También fue en este período cuando el Ministerio de Justicia, el Cuerpo Nacional de Policía, y la Federación Japonesa de Juristas así como otras organizaciones para el fomento del bienestar juvenil empezaron a investigar, a trazar normativas y a establecer líneas públicas de consulta telefónica sobre el problema del hostigamiento. En gran parte, las normas y medidas básicas vigentes hoy en Japón son resultado de las que se iniciaron durante aquel período.

Se puede afirmar, pues, que éste fue el período en que se reconoció el hostigamiento en Japón como una nueva categoría dentro de la variedad ya existente de problemas de comportamiento, tales como la delincuencia, la violencia escolar y el absentismo, y pasó a formar parte del sistema de “tutela estudiantil” de las escuelas. Aun así, hasta el período de la “segunda problematización del hostigamiento” no se promulgaron nuevas normas ni se tomaron medidas concretas.

Fue de hecho en el período posterior, es decir, el período de la “segunda problematización del hostigamiento”, cuando el hostigamiento fue declarado un tema propio de la “tutela estudiantil” dentro de la política escolar, y cuando las propias escuelas empezaron a desarrollar nuevas normas y a aplicar nuevas medidas además de las que ya se hallaban en vigor. Fue en esa misma época cuando se reconoció la gravedad del fenómeno y se comprendió que podía propagarse rápidamente en la sociedad japonesa: el área “gris” donde se originaba el hostigamiento se redujo substancialmente y se alcanzó un consenso social en el sentido de considerarlo como un problema de comportamiento. El Primer Ministro, interpelado sobre ello en el Parlamento, proclamó las “normas gubernamentales sobre el hostigamiento”, solicitando la cooperación del “comité de educación” de las Cámaras Alta y Baja y de otros ministerios e instituciones públicas relacionadas con el tema para que afrontaran el problema.

Si hasta aquel momento el problema del hostigamiento sólo había afectado a ciertas capas de la sociedad japonesa, el hecho de que el gobierno se preocupara de ello, junto a una intensa labor informativa llevada a cabo por los medios de comunicación contribuyó a despertar un gran interés y a considerar el hostigamiento como un problema que amenazaba a toda la sociedad, que no era una cuestión circunscrita sólo a las escuelas sino que afectaba a todos los ciudadanos.

Actualmente, el Ministerio de Educación planea crear nuevas unidades especializadas en el problema del hostigamiento, mientras que algunas Juntas de Educación de distrito y de escuela están abriendo nuevas secciones dedicadas a afrontar el problema del hostigamiento, no como parte de la política general de “tutela estudiantil”, sino tratándola como un tema independiente y específico. Además, están aumentando en número los canales de asesoramiento abiertos tanto por las instituciones gubernamentales como civiles. El Ministerio de Educación ha abierto un centro nacional de consulta e información sobre el hostigamiento, estableciendo a la vez una base de datos de ámbito nacional. Varias escuelas cuentan ahora con la presencia de asesores profesionales y se estudian los resultados de su trabajo a fin de mejorar la función de dicho asesoramiento escolar.

En el momento de escribir este artículo sólo ha transcurrido un año desde el inicio del período de “la segunda problematización del hostigamiento”, pero ya se han aplicado ampliamente normativas sistemáticas centradas en medidas paliativas de emergencia y a corto término.

Con todo, solamente se han dado los primeros pasos para detener el hostigamiento a largo plazo y de un modo radical como “forma contemporánea de comportamiento reproachable”, es decir, en la dirección de establecer un freno de control en las conciencias infantiles. En este sentido, todavía hay un largo camino por recorrer.

Tareas actuales y futuras

Como ya hemos dicho, cuando el problema del hostigamiento fue aireado por primera vez en Japón por parte de educadores y de medios de comunicación, mucha gente mostró una reacción de insensibilidad, diciendo que no había motivo para armar tal revuelo sobre un problema que se reducía a unos pocos escolares. Afirmaban que el hostigamiento sólo era un mal necesario en la educación de los niños.

Dado el carácter escurridizo del hostigamiento, estas reacciones no son sorprendentes; tal como se ha señalado repetidamente en los párrafos que anteceden, el problema del hostigamiento se ha considerado tradicionalmente como un fenómeno localizado en una incierta zona “gris” de conducta reproachable relacionada con una zona “oscura” de delincuencia y criminalidad.

Ahora bien, la responsabilidad de contener y encauzar los comportamientos situados dentro de la zona “gris”, que no se pueden considerar aún delictivos o reprobables, recae normalmente dentro del ámbito individual, de modo que el tipo de control que se ejerce sobre este tipo de comportamientos suele definirse como “control informal”. Aun así, cuando el mantenimiento del orden es imposible de conseguir por medio de la responsabilidad individual y del control informal, produciéndose ciertos comportamientos que causan daño social, las instituciones políticas, tales como el Estado, las autoridades regionales y las agrupaciones de ciudadanos, deben establecer medidas paliativas formales para restablecer el orden. Algunas de estas medidas, normalmente las relacionadas con delitos públicos tales

como crímenes y violaciones de los derechos humanos, dependen del “principio de damnificación”, mientras que otras, tales como las que conciernen a la delincuencia juvenil, al consumo de alcohol y tabaco, a la inhalación de pegamento, a la pornografía etc., son de naturaleza más paternalista, y están orientadas a prevenir o a dificultar la aparición de un determinado fenómeno. El “principio de paternalismo”, es decir, la práctica de tratar a la gente de un modo paternal, especialmente mediante la satisfacción de sus necesidades sin los derechos y responsabilidades que conllevan, se suele aplicar a los comportamientos que se sitúan en la zona “gris” y que por su naturaleza no pertenecen al área “oscura” del delito.

En Japón, la responsabilidad por el control de conductas reprobables que se producen dentro de la escuela ha recaído tradicionalmente sobre los profesores que han ejercido esta profesión de acuerdo con la antigua política de “tutela estudiantil” (*seito shido* en japonés). Ciertamente, los profesores japoneses, además de enseñar sus materias se han encargado normalmente no sólo de instruir a los niños en cuestiones relacionadas con la escuela y de guiarles en diversos aspectos de su vida cotidiana, sino también de la supervisión, castigo y corrección de los alumnos rebeldes que no cumplen las normas de la escuela o que infringen la ley. Por lo tanto, los maestros se han visto abocados a asumir la “tutela” (*shido*) en lo que concierne al hostigamiento. Durante el primer y segundo período de problematización del hostigamiento, las escuelas y las juntas escolares fueron duramente criticadas por su ineficacia en la solución de este problema; como medida, se ha reforzado la política “de tutela estudiantil” para afrontar no sólo el hostigamiento delictivo (es decir, el situado en la “zona oscura”), sino también el tipo de hostigamiento que generalmente se sitúa en la zona “gris” y a la que hasta el momento se había aplicado el “control informal” de los propios escolares. Como resultado, la zona “gris” está ahora bajo control directo de los profesores, limitando así el ámbito de autodisciplina de los propios alumnos.

Al evaluar este hecho desde el punto de vista de la “privatización de la sociedad”, vemos que mientras que la tendencia del proceso parece apuntar hacia el abandono de las obligaciones públicas o formales en favor de los valores privados e individuales, el resultado final ha sido una mayor limitación del área de responsabilidad tradicionalmente confiada al individuo. Pero si esto nos parece inevitable, considerando que la urgencia y la gravedad del fenómeno ha requerido que la dirección de las escuelas estableciera estrategias de control para afrontar el problema, también debería subrayarse que, para un mejor control del hostigamiento situado en la zona “gris” debería prestarse más atención a la formación en los niños de un “freno de control” autónomo.

Conclusión

Este artículo ha presentado el “modelo estructural de cuatro estratos” no sólo como medio de comprender el entorno del hostigamiento y los mecanismos que la generan, sino también para dirigir la atención sobre la función del “freno de control” que debería ser introducido en la conciencia de los niños y hacerlo efectiva en

la dinámica de grupos, así como subrayar su papel de elemento clave en la prevención y el control del hostigamiento. La formación de este “freno de control” se ha considerado una tarea que concierne, en primer lugar, a la escuela, pero también a la familia y a la sociedad en general, tanto ahora como en el futuro.

También se ha puesto de manifiesto que el fenómeno del hostigamiento tiene implicaciones importantes para el futuro de la sociedad japonesa. La tendencia general típica de la postguerra hacia la “privatización de la sociedad” se ha desarrollado en una dirección positiva, ya que ha recalcado el valor del individuo y del ámbito privado frente al papel tradicionalmente abrumador del Estado o de los grupos sociales. No obstante, el “naturalismo de los deseos” que se origina en esta tendencia plantea algunas dudas sobre la capacidad para la coexistencia y para la asunción de responsabilidades cívicas, actitudes que son muy necesarias en una sociedad moderna. Queda en el aire la pregunta de si los japoneses serán capaces de llevar a buen puerto la “privatización de la sociedad” y de desarrollar un nuevo tipo de sociedad abierta a los valores de la convivencia amable (es decir, de la vida en común).

Como hemos mostrado, deben identificarse las causas del hostigamiento en la sociedad contemporánea, tal como se reflejan en la situación de los niños actuales. A este respecto, el problema del hostigamiento no es exclusivo de Japón. La prevalencia del hostigamiento, su carácter escurridizo, la gravedad de los suicidios y de los homicidios relacionados con ella y la preocupación que causan como problema social muestran muchas afinidades, en su aspecto fenomenológico, con el problema tal como se presenta en otros países. En este artículo, la comparación con estudios y datos internacionales, el examen de los mecanismos que genera el hostigamiento en otros países y el análisis de la influencia de los factores socio-culturales en otras sociedades se han omitido deliberadamente. Ello no implica que carezcan de valor o que no sean necesarios para una mayor comprensión del fenómeno. El objetivo de este artículo ha sido principalmente presentar un análisis del problema del hostigamiento en Japón como contribución a la investigación internacional de este problema.

No obstante, de los análisis precedentes se puede inferir que, además de las afinidades con otros países, el problema del hostigamiento presenta algunas características propias de la sociedad y cultura japonesas: el fenómeno del hostigamiento está, de hecho, imbricado en la historia y la cultura japonesa y en tendencias sociales más recientes, concretamente con el proceso de “privatización de la sociedad”.

Tal como se ha apuntado, el fenómeno del hostigamiento, cuyas raíces se hunden en la tendencia hacia los valores excesivamente individualistas de la “privatización de la sociedad”, ha desembocado en la paradójica restricción del ámbito de responsabilidad tradicionalmente confiada al individuo, tal como el “control informal” de los comportamientos situados en la zona “gris”.

A lo largo de este debate, se han descrito los aspectos positivos y negativos de la tendencia actual hacia la “privatización de la sociedad” a fin de llamar la atención sobre el dilema al que se enfrenta la sociedad japonesa, cuya solución continúa siendo un deber presente y futuro.

Huelga decir que la aproximación global a este fenómeno, deliberadamente asumida por este artículo, parece muy necesaria no sólo para la mejor comprensión del problema del hostigamiento y de sus implicaciones sociales, sino también para elaborar las medidas paliativas que respeten los aspectos positivos de la tendencia actual hacia una era de libertad individual, permitiendo el avance del proceso de “privatización de la sociedad” que nos ha de conducir hacia el fortalecimiento de una sociedad más civil y más amable, demostrando así su eficacia tanto a corto como a largo plazo.

Notas

1. Agradezco a Giorgio Beretta, un estudiante de postgrado italiano de la Universidad de la Ciudad de Osaka, no sólo su trabajo de traducción de este artículo del original japonés, sino también sus comentarios que me han ayudado a clarificar mis pensamientos para los lectores no japoneses — *Autor*. El nombre del autor se escribe al modo tradicional japonés, es decir, con el apellido en primer lugar — *Ed*.
2. Considerar el proceso de “problematización social” de este modo no implica que la “tendencia ascendiente” del hostigamiento, su “problematización social” y la “tendencia estadística creciente” estén necesariamente relacionadas. Es por lo tanto necesario distinguir entre estos tres niveles analíticos al estudiar el fenómeno.
3. Este valor numérico se ha calculado basándonos en los totales tanto de la investigación realizada por el Ministerio de Educación como de mis datos referidos solamente a casos registrados en escuelas secundarias. El motivo de esta limitación radica en el hecho de que mi investigación de 1988 sólo tomó en consideración escuelas secundarias.
4. La revisión de los enfoques utilizados hasta el presente en la etiología y en el método de investigación se infiere de las características del “tipo contemporáneo” descrito más adelante como “el intervalo continuo entre lo claro y lo oscuro” y “el predominio generalizado del hostigamiento”. La etiología tradicional se ha basado en la suposición de que existe una discontinuidad entre la conducta reprochable y la ordinaria si comparamos la primera con la segunda. No obstante, si se asume la existencia de una continuidad entre estas conductas, se requiere un cambio metodológico al menos en el sentido de: (a) la identificación de las variables comunes entre sí y sus distintos efectos sobre ellas; (b) la consideración de los resultados derivados de una asunción de discontinuidad tradicional como variables adicionales a las variables comunes. Además, si se acepta el “predominio generalizado”, los análisis que se realizan del hostigamiento no pueden limitarse a las dimensiones de mecanismos comportamentales y psicológicos presentes en un tipo específico de escolares, sino que deberían cubrir también aspectos macrosociales tales como algunos procesos que actúan dentro de la sociedad (tendencias sociales, cambios de orientación, etc.). Dado el objetivo de este artículo, es imposible concentrarse en un debate más profundo sobre la metodología empleada.
5. En la jerga policial japonesa, el comportamiento suele distinguirse normalmente entre criminal, descrito como “negro”, sospechoso o “gris”, e inocente o “blanco”. Consciente de las implicaciones raciales de esta terminología, he preferido describir el comportamiento delictivo como “oscuro” y el comportamiento inocente como “claro”.

6. “La privatización de la sociedad” se ha descrito como una forma de individualismo que se deriva de la industrialización y modernización social (Berger, Berger y Keller, 1987); en este sentido, no es un fenómeno exclusivo del Japón. La diferencia entre la privatización de la sociedad japonesa y la occidental así como sus formas y factores cambiantes dentro de la sociedad japonesa se trata extensamente en Morita, 1991.
7. *Seito shido* puede traducirse como “guía del estudiante” o “tutoría del estudiante”. No obstante, dado que esta institución japonesa de naturaleza educativa — no legal — cubre áreas no estrictamente limitadas a la instrucción y a la educación dentro de la escuela, sino que concierne también al comportamiento de los escolares fuera de la escuela en relación a su adaptación al entorno social, a su adecuación a la vida social cotidiana y a la supervisión de estos procesos, he preferido traducirlo como “tutela estudiantil”.

Referencias

- Ahmad, Y.S.; Smith, P.K. 1990. Behavioral measures review: bullying in schools [Análisis de las medidas de comportamiento: hostigamiento en las escuelas]. *Newsletter of the Association for Child Psychology and Psychiatry*, vol. 12, págs. 26-27.
- Berger, P.; Berger, B.; Keller, H. 1973. *The homeless mind: modernization and consciousness* [La mente sin hogar: modernización y conciencia]. Nueva York, Random House.
- Durkheim, E. 1967. *Les règles de la méthode sociologique* [Las reglas del método sociológico]. París, Presses universitaires de France. [Primera edición, 1895.]
- Farrington, D.P. 1993. Understanding and preventing bullying [Comprender y prevenir el hostigamiento]. En: Tonry, M.; Morris, N. [comps.], *Crime and justice* (Chicago, Illinois), vol. 17, págs. 382-458.
- Hirschi, T. 1969. *Causes of delinquency* [Causas de la delincuencia]. Berkeley, California, University of California Press.
- Ministerio de Educación del Japón. 1994. *Seito shiojo no shomondai no genjo to monbusho no shisaku ni tsuite* [La situación actual de las cuestiones relativas a la tutela de los alumnos y las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación]. Tokio, Ministerio de Educación.
- Morita, Y; [comp.], 1985a. *Ijime shudan no kozo ni kansuru shakaigakuteki kenkyu* [Estudio sociológico de la estructura de grupo de hostigamiento en las escuelas]. Osaka, Departamento de Sociología, Osaka City University.
- . 1985b. Gakkyu Shudan ni okeru Ijime no Kozo [La estructura de los grupos de hostigadores en el aula]. *Jurist* (Tokio, Yuhikaku), n° 836, págs. 29-35.
- . 1987. Ehimeken kyushoku noyaku konnyu jiken hodo no kigo wo yomu: ijime ron saikou [Comprensión de la ‘importancia’ de una noticia surgida en una Prefectura de Ehime relativa a un caso de contaminación de un almuerzo escolar con un producto químico agrícola: controversias sobre el hostigamiento]. *Shonen Hodou* (Osaka, Shonen Hodo Kyokai), n° 377, págs. 20-28.
- . 1989. ‘Futoko’ Mondai ni kansuru shakaigakuteki kenkyu [Estudio sociológico del problema del absentismo]. Osaka, Osaka City University.
- . 1991. Futoko gensho no shakaigaku [Sociología del fenómeno del absentismo en las escuelas]. Tokio, Gakabunsha.
- Morita, Y.; Kiyonaga, K. 1986. *Ijime: kyoshitsu no yamai* [El hostigamiento: el aula enferma]. Tokio, Kaneko Syobo.

- ; —. 1994. *Ijime: kyoshitsu no yamai, shinteiban* [El hostigamiento: el aula enferma; edición revisada]. Tokio, Kaneko Syobo.
- Olweus, D. 1993. *Bullying at school: what we know and what we can do* [Hostigamiento en la escuela: lo que sabemos y lo que podemos hacer]. Oxford, Reino Unido; Cambridge, Massachusetts, Blackwell.
- O'Moore, A.M.; Hillery, B. 1991. What do teachers need to know? [¿Qué necesitan saber los docentes?] En: Elliot, M. [comp.]. *Bullying: a practical guide to coping for schools*. Harlow, Reino Unido, Longman.

PROBLEMAS DE HOSTIGAMIENTO Y DE VÍCTIMAS EN LA ESCUELA

*Dan Olweus*¹

En una edición anterior de este artículo (Olweus, 1995), informaba sobre la investigación y el trabajo de intervención sobre hostigamiento entre iguales o hostigamiento escolar que he llevado a cabo a lo largo de los últimos veinticinco años en Noruega y Suecia. Por motivos de espacio, aquel artículo resultó muy corto y en cierto modo esquemático. Por lo tanto, me complace tener esta oportunidad de ofrecer una presentación más detallada de ciertos aspectos de aquel trabajo y de tratar algunas cuestiones que no figuraban en aquel artículo. Empezaré con algunos comentarios sobre cómo denominar y definir el fenómeno del hostigamiento o de los problemas de hostigamiento y víctimas. Al hacerlo, también describiré brevemente cómo, en Escandinavia, se ha desarrollado gradualmente el interés por estos fenómenos y hasta qué punto ello ha cambiado su naturaleza.

Algunas distinciones terminológicas: "pandillas" y hostigadores

A finales de los sesenta y a principios de los setenta, se despertó por primera vez un interés social por el fenómeno general de la problemática del hostigamiento y de sus

Dan Olweus (Noruega)

Doctor por la Universidad de Umea, Suecia, en 1969. Desde 1970 hasta la actualidad, es catedrático de psicología de la Universidad en Bergen, Noruega. Autor de numerosas publicaciones en inglés, como *Development of antisocial and prosocial behavior* [Desarrollo del comportamiento antisocial y prosocial] (coeditor, 1986) y *Bullying at school: what we know and what we can do* [Hostigamiento en la escuela: lo que sabemos y lo que podemos hacer] (1993), obra traducida a diez idiomas. El doctor Olweus ha sido miembro del Centro de Estudios Avanzados de Ciencias del Comportamiento (Stanford, California), y es presidente de la Sociedad Internacional para la Investigación sobre la Agresividad, siendo internacionalmente reconocido como una autoridad de primera fila sobre los problemas de hostigamiento y víctimas.

víctimas en Suecia, bajo el nombre de *mobbing* o *mobbing* (Heinemann, 1969, 1972; Olweus, 1973a). Este término fue introducido en los círculos de debate suecos por un médico escolar, P. P. Heinemann, en el contexto de la discriminación racial. Heinemann había “tomado prestado” el término *mobbing* de la versión sueca de un libro sobre agresión escrito por el etólogo Konrad Lorenz (1968). En etología, la palabra *mobbing* se usa para denotar un ataque colectivo por parte de un grupo de animales contra un animal de una especie distinta a la suya, que suele ser más grande que ellos y enemigo natural del grupo. En el libro de Lorenz (1968), *mobbing* también se utilizaba para definir la acción de una clase escolar o de un grupo de soldados aliándose contra un individuo rechazado por el grupo. A propósito, se ha aducido (Lagerspetz *et al.*, 1982) que el propio Lorenz nunca utilizó la palabra *mobbing* en el original alemán (1963) y que esta palabra en realidad fue introducida en los círculos suecos por el traductor de Lorenz a este idioma, Sverre Sjölander, que también era etólogo.

En cualquier caso, el término inglés *mob* [pandilla, horda] también viene usándose desde hace algún tiempo en psicología social, y hasta cierto punto por parte del público en general en los países anglófonos, para denotar un grupo relativamente amplio de individuos, tales como una multitud o una masa de gente, aliados en algún tipo de actividad o propósito común. Por regla general, la pandilla se forma casualmente, se halla precariamente organizada y su existencia suele ser breve. En la bibliografía sobre psicología social se han hecho distinciones entre distintos tipos de pandilla, incluyendo la pandilla agresiva (la pandilla linchadora), la pandilla presa del pánico (la pandilla en fuga) y también la pandilla u horda consumidora. Finalmente, cabe decir que los miembros de la pandilla experimentan emociones fuertes y los comportamientos y las reacciones de una pandilla se consideran por lo general irracionales.

Ya en un principio expresé mis dudas sobre la conveniencia del término *mobbing*, tal como se usa en psicología social y en etología por parte de Heinemann, para denotar el tipo de hostigamiento entre iguales que presumiblemente se producía en entornos escolares. Mi experiencia en la investigación sobre la agresión (por ejemplo, Olweus, 1969), me producía la impresión de que las connotaciones implícitas en el concepto de *mobbing* (tal como se ha descrito más arriba) podrían conducir fácilmente a generar expectativas improcedentes sobre este fenómeno y a pasar por alto ciertos aspectos del problema.

Un tema que me preocupaba especialmente tenía que ver con la importancia relativa del grupo en comparación con la de sus componentes individuales. La noción de que el pandilleo [*mobbing*] escolar es una cuestión de agresión colectiva por parte de un grupo relativamente homogéneo contribuía, a mi entender, a camuflar las aportaciones relativas que sus miembros individuales hacen a la pandilla. Concretamente, el papel que juegan los autores materiales individuales, u hostigadores, en el seno del grupo podría desdibujarse dentro de un marco conceptual de este tipo. En este contexto, también cuestioné la frecuencia con que se producían en la escuela situaciones del tipo “todos contra uno” que implica el término “pandilleo”. Si el hostigamiento por parte de un grupo pequeño o por parte de un único

individuo eran el fenómeno más frecuente en nuestras escuelas, el concepto de pandilleo podría llevar a que, por ejemplo, los profesores tuvieran dificultades para identificar el fenómeno aunque éste se produjera ante sus propias narices. Además, el concepto de pandilleo casi siempre dirigirá la responsabilidad de un modo automático a los “posibles problemas” del destinatario de la agresión colectiva, la víctima, a quien la mayoría de los estudiantes “normales”, de un modo u otro, consideran irritante o provocador.

El uso del concepto de pandilleo también podría conducir a dar una importancia excesiva a situaciones pasajeras y circunstanciales: “la pandilla, de un modo súbito e impredecible y llevada por el impulso del momento, se vuelve contra un individuo aislado, quien por un motivo u otro ha irritado al grupo y ha provocado su hostilidad” (Olweus, 1978, pág. 5). A pesar de que pueden producirse exabruptos emocionales transitorios por parte de un grupo de niños, consideré más importante concentrar mi atención en otro tipo de situación posible, en la cual un estudiante individual se ve expuesto a una agresión sistemática durante largos períodos de tiempo, ya sea por parte de otro individuo, de un grupo reducido, o de toda una clase (Olweus, 1973a, 1978, pág. 5).

Creo necesario decir que la investigación realizada durante los años setenta (véase, por ejemplo, Olweus, 1978, 1993a, 1994; Farrington, 1993) y en los años siguientes ha mostrado que esta preocupación estaba justificada. Por ejemplo, no cabe duda de que los estudiantes de un curso muestran grados o niveles de agresividad marcadamente distintos, y que estas diferencias individuales tienden a mantenerse durante mucho tiempo, a veces incluso durante años (Olweus, 1977, 1978, 1979). De un modo parecido, la investigación muestra claramente que dentro de una clase sólo una proporción relativamente reducida de estudiantes se implican activamente en actos de hostigamiento. A menudo, la gran mayoría de los estudiantes de este curso no se involucran en absoluto en estas acciones o bien, como mucho, sólo adoptan papeles marginales. Los datos obtenidos en nuestro estudio de Bergen (véase más abajo) indican que, en la mayoría de los casos, la víctima de hostigamiento se ve acosada por un pequeño grupo de dos o tres estudiantes, normalmente encabezados por un personaje negativo. Una proporción considerable de las víctimas, del 35 al 40%, refieren no obstante que en general son víctimas del hostigamiento ejercido por un estudiante individual (Olweus, 1988).

El cuadro que presenta la investigación sobre el hostigamiento entre iguales en las escuelas dista mucho, naturalmente, de lo que generalmente implica el concepto psicológico o etológico de pandilleo. También, el uso real del término pandilleo (y sus derivados) por parte de los escandinavos ciertamente se ha apartado del sentido etimológico del término en inglés, tanto desde un punto de vista científico como vulgar. Ello resulta particularmente evidente cuando oímos a un estudiante escandinavo que dice: “el/ella ha abusado de mí hoy”, y también nos encontramos con que una tercera parte de los estudiantes (véase más arriba) informan de atropellos [*mobbing*] realizados esencialmente por un estudiante individual. Obviamente, la palabra *mobbing* ha adquirido un nuevo significado en el lenguaje cotidiano escandinavo, en parte también debido a los resultados ampliamente divulgados de las

investigaciones realizadas en este campo, implicando un hostigamiento relativamente sistemático y reiterado a un individuo (ocasionalmente a un grupo) por parte de uno o más individuos (que suelen ser, aunque no siempre, iguales en rango). Este nuevo significado de la palabra se halla ahora bien consolidado en Noruega, Suecia y Dinamarca, y ni que decir tiene que no hay razón alguna para intentar cambiar este uso.

Al mismo tiempo, quedó claro desde el principio que, para un público de habla inglesa, los términos *mob* y *mobbing* no son muy útiles para denotar los fenómenos que nos ocupan, ya que más que nada sugieren asociaciones que tienen que ver con conceptos sociopsicológicos y socioetológicos, así como con el significado original de la palabra *mob*. Basándome en estas consideraciones, en mis primeros escritos en inglés tendí a utilizar la expresión “problemas de hostigador/víctima” [*bully/victim problems*], en lugar de — o además de — “problemas de pandilleo” [*mob/mobbing*] (por ejemplo, Olweus, 1978). Hoy en día, los términos “hostigamiento”, “problemas de hostigador/víctima” y “victimización” [*bullying, bully/victim problems, y victimization*] parecen haber sido ampliamente aceptados por la comunidad internacional (en los países de habla inglesa) para referirse al tipo de hostigamiento entre iguales que nosotros los escandinavos, quizá de un modo no muy apropiado desde el punto de vista lingüístico, denominamos *mobbing*.

Definición del hostigamiento

Teniendo presente lo dicho más arriba, podemos ahora intentar dar una definición más rigurosa del término de hostigamiento. En líneas generales, defino el hostigamiento escolar o victimización del modo siguiente: *Un estudiante es objeto de hostigamiento cuando se halla expuesto(a), repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes*. Llamamos acción negativa al acto de infligir o de intentar infligir de modo intencionado daños o molestias a otro, es decir, lo que entraña la definición de conducta agresiva (Olweus, 1973b). Las acciones negativas pueden realizarse a través del contacto físico, mediante palabras u otros actos tales como gestos o expresiones amenazantes, o bien excluyendo intencionadamente a la víctima de un grupo. A pesar de que los niños o los jóvenes que comenten actos de hostigamiento probablemente tienen grados de conciencia muy variados de cómo es percibida su actitud por parte de la víctima, la mayor parte de ellos, por no decir todos, probablemente se dan cuenta de que su comportamiento causa dolor o molestias como mínimo a la víctima.

Incluso si un caso concreto de acoso más grave puede, en ciertas circunstancias, considerarse como hostigamiento, la definición propuesta más arriba resalta las acciones negativas que se cometen “repetidamente y a lo largo del tiempo”. Lo que se pretende aquí es excluir las acciones negativas poco graves que se dirigen contra una persona en un momento dado y contra otra persona en otro momento.

Para poder usar con propiedad el término de “hostigamiento” debe existir también *un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica)*. El estudiante que sufre las acciones negativas tiene dificultad para defenderse de ellas y se

encuentra de algún modo inerte contra el estudiante o estudiantes que le hostigan.

En mi definición, el fenómeno del hostigamiento se caracteriza, por lo tanto, por los tres criterios siguientes: (a) es un comportamiento agresivo o que tiene la intención de dañar y que (b) se produce “repetidamente y a lo largo del tiempo” (c) en el marco de una relación interpersonal que se caracteriza por un desequilibrio de poder. Podríamos añadir que el comportamiento hostigador suele producirse sin provocación aparente. Esta definición deja claro que el hostigamiento se puede considerar como una forma de abuso, y a veces yo mismo utilizo la expresión *abuso entre iguales* para calificar este fenómeno. Lo que distingue el hostigamiento de las otras formas de abuso — como podrían ser el abuso de menores o el abuso conyugal — es el contexto en el que se produce y las características de la relación existente entre las partes implicadas.

Es útil distinguir entre hostigamiento/victimización directa — con ataques relativamente descarados a la víctima —, y hostigamiento/victimización indirecta — en forma de aislamiento social y de exclusión intencionada del grupo.

Agresión, violencia y hostigamiento

Según la definición anterior, el hostigamiento es una subcategoría de la agresión o de la conducta agresiva, que a su vez se define como “conducta que pretende infligir daños o molestias a otro individuo” (Olweus, 1973b; Berkowitz, 1993). El hostigamiento constituye por lo tanto una conducta agresiva con ciertas características especiales, tales como su reiteración y una relación de poder asimétrica (los criterios mencionados más arriba). De este modo, queda claro que hay muchos casos de conducta agresiva que no son hostigamiento, por ejemplo, cuando hay un conflicto o un intercambio agresivo entre dos personas de más o menos igual fuerza física o mental, o cuando alguien está haciendo cola en un restaurante y ataca verbalmente o físicamente a otra persona que no ha visto en su vida.

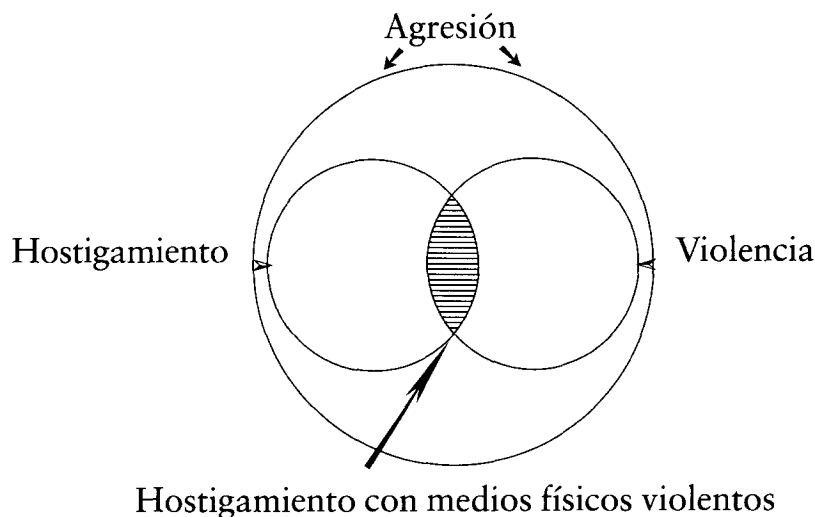
Los términos “violencia” y “conducta violenta” se usan en ocasiones como sinónimos aproximados de conducta agresiva. Desde mi punto de vista, este uso es desacertado y *la conducta violenta o la violencia* deberían definirse como conducta agresiva cuando *el agente o causante utiliza su fuerza corporal o un objeto (armas incluidas) para infligir daños o molestias (relativamente graves) a otro individuo*. El significado que da el diccionario de violencia es muy similar, ya que implica el uso de fuerza física. También cabe resaltar que la definición de actos violentos contemplados en el código penal (incluyendo asesinato, homicidio, lesiones con agravantes, lesiones, robo y violación) se basa en unos conceptos muy estrechamente relacionados. De un modo parecido al hostigamiento, la violencia es por lo tanto una subcategoría de conducta agresiva pero con sus características propias. ¿Cuál es, pues, la relación entre violencia y hostigamiento?

Las relaciones entre los tres términos clave que nos ocupan se ilustran gráficamente en el diagrama de Venn que aparece en la Figura 1. La agresión (o conducta agresiva) constituye el término general y global (la zona delimitada por el gran círculo exterior), donde tanto el hostigamiento como la violencia y la conducta violenta

ta son subcategorías de la conducta agresiva (y ocupan zonas más pequeñas dentro del círculo grande). Tal como se muestra en la zona sombreada, también hay un cierto solapamiento entre la violencia y el hostigamiento. Esta zona denota situaciones en las cuales el hostigamiento se ejerce mediante medios físicos o contacto físico (véase más arriba) o, dicho de otro modo, cuando se usan medios físicos en el contexto del hostigamiento (por ejemplo, golpes, patadas, empujones, etc., en aquellas situaciones donde se cumplen los criterios generales de hostigamiento). El diagrama también deja claro que se producen muchos casos de hostigamiento sin violencia (por ejemplo hostigamiento verbal, mediante gestos, exclusión intencionada del grupo, etc.) y, de un modo parecido, que hay muchos casos de violencia que no pueden ser considerados casos de hostigamiento (por ejemplo una pelea ocasional en el patio de la escuela, una discusión entre desconocidos por algún motivo banal o un altercado en la cola de un restaurante).

Dado que los términos “agresión”, “violencia” y hasta cierto punto “hostigamiento” se han usado con distintos significados y connotaciones, puede resultar útil mantener las distinciones terminológicas propuestas como referencia general en este número de *Perspectivas*. Al menos, considero importante que los lectores del presente artículo conozcan mi interpretación de estos términos clave.

FIGURA 1: El diagrama de Venn muestra la relación entre los conceptos de agresión, hostigamiento y violencia



Breve reseña histórica

Como hemos dicho más arriba, fue en Suecia donde surgió por primera vez un fuerte interés por los problemas relacionados con el hostigamiento y sus víctimas, pero se extendió rápidamente a los demás países escandinavos. En Noruega, estos pro-

blemas despertaron el interés de los medios de comunicación así como de padres y maestros durante bastantes años, pero las autoridades escolares no se ocuparon oficialmente de este fenómeno. Hace algunos años, se produjo un cambio importante. A finales de 1982, un periódico informó que tres muchachos de 10 a 14 años del norte de Noruega se habían suicidado, muy probablemente a consecuencia de los actos de hostigamiento a que les sometían sus compañeros. Este acontecimiento provocó un fuerte malestar y tensión en los medios de comunicación y entre el público en general, y desencadenó una reacción que desembocó en una campaña a nivel nacional contra los problemas de hostigamiento en las escuelas noruegas de enseñanza media (grados escolares primero a noveno), fomentada por el Ministerio de Educación en el tercer trimestre de 1983. En el contexto de esta campaña, realicé diversos proyectos de investigación a gran escala subvencionados por el Ministerio de Educación.

Algunos datos sobre la metodología empleada

Uno de los métodos básicos de recogida de datos empleado en estos estudios en Noruega (y en Suecia, como se verá más adelante) fue mi Cuestionario sobre Hostigamiento². Este cuestionario, al que los estudiantes responden anónimamente y que pueden administrar los profesores, difiere de los anteriores cuestionarios sobre problemas de hostigamiento en ciertos aspectos, entre los cuales figuran los siguientes:

- incluye una “definición” de hostigamiento a fin de proporcionar a los estudiantes una comprensión clara del tema al que deben responder.
- Se refiere a un período de tiempo concreto (“período de referencia”).
- Varias de las posibles respuestas alternativas son bastante específicas, tales como “aproximadamente una vez por semana” o “varias veces por semana”, en vez de las típicas alternativas como “a menudo” y “muy a menudo” que se prestan a una interpretación más subjetiva.
- Incluye preguntas sobre las reacciones de los demás ante el hostigamiento, tal y como son percibidas por los encuestados, es decir, las reacciones y actitudes de sus compañeros, maestros y padres.

Dentro de esta campaña, se propuso este cuestionario a todas las escuelas primarias y secundarias de Noruega. Estimamos que la participación fue de un 85%. Para realizar análisis más detallados, he seleccionado muestras representativas de unas 830 escuelas y he obtenido datos válidos de unas 715 de ellas, lo que corresponde aproximadamente a 130.000 estudiantes de todo el país. Estas muestras constituyen casi una cuarta parte de la población escolar total comprendida en el intervalo de edad interesante para la investigación (más o menos de 8 a 16 años; los alumnos de preparatoria no participaron, ya que su capacidad en lectura y escritura no era suficiente para responder al cuestionario). Este conjunto de datos nos ofrece una buena estimación de la frecuencia con que se producen los problemas de hostigamiento en distintos tipos de escuela, a distintos niveles académicos, entre los muchachos en comparación con las muchachas, etc.

Ese mismo año académico, realicé también un estudio paralelo utilizando el mismo cuestionario con 17.000 estudiantes de primaria de tres ciudades suecas (Göteborg, Malmö y Västerås, con poblaciones que van de 420.000 a 120.000 habitantes). Este estudio se realizó para permitir una comparación con los datos recogidos en tres ciudades noruegas de del mismo tamaño (las tres mayores ciudades de Noruega: Oslo, Bergen y Trondheim).

Para obtener una información más detallada sobre algunos de los mecanismos que intervienen en los problemas de hostigamiento y sobre los posibles efectos de un programa de intervención contra él, tal como se desarrolló en la “comunidad urbana” de Bergen, también llevé a cabo un proyecto especial en esta zona geográfica. Este estudio (que denominaremos en adelante el “estudio de Bergen”) comprendía unos 2.500 muchachos y muchachas de cuatro niveles académicos consecutivos (grados cuarto a séptimo) procedentes de 28 escuelas primarias y de 14 escuelas secundarias. Además, recogimos datos de un colectivo de 300 a 400 profesores y directores de escuela, así como de unos mil padres. El acopio de datos se hizo en distintos momentos a lo largo de un período de dos años y medio (véase más abajo).

No obstante, mi primer proyecto de investigación sobre el hostigamiento (que resultó ser también el primer estudio de investigación sistemático del mundo dentro de este campo, por lo que a mí me consta) se inició ya al principio de los setenta en Suecia (yo nací en Suecia pero he vivido en Noruega desde el principio de los setenta; Olweus, 1973a, 1978). Este estudio longitudinal, que todavía se está llevando a cabo, comprendía a unos 900 muchachos del área metropolitana de Estocolmo. Al principio del proyecto, los sujetos estaban en cursos que iban del sexto al octavo grado, pero a través de exploraciones y de entrevistas retrospectivas con los padres se ha recopilado mucha información sobre los períodos de la infancia de los sujetos (para todos los sujetos o para ciertos subgrupos). Todos los sujetos han estado también sometidos a un seguimiento en los registros policiales oficiales, hasta la edad de 24 años en este momento. Se han seguido diversos métodos para estudiar la trayectoria de estos jóvenes.

Un resumen de mis proyectos de investigación sobre los problemas de hostigamiento aparece en el Cuadro 1.

Datos principales sobre problemas de hostigamiento

Basándonos en nuestros estudios sobre más de 130.000 estudiantes noruegos sometidos a mi Cuestionario sobre Hostigamiento (Olweus y Smith, en prensa), podemos estimar que un 15% de los escolares de primaria y secundaria (de cursos que corresponden más o menos a edades de entre 7 y 16 años) se vieron implicados en problemas de hostigamiento con cierta regularidad, ya fuera como hostigadores o como víctimas (Olweus, 1987, 1991, 1993a). Esta cifra corresponde a 84.000 estudiantes (otoño de 1983). Aproximadamente un 9%, es decir, 52.000 estudiantes, fueron víctimas de actos de hostigamiento, mientras que 41.000 (el 7%) cometieron este tipo de actos contra otros estudiantes de modo regular. De ellos, unos

| | Estudio de ámbito nacional en Noruega (1983) | Estudio a gran escala en Suecia (1983/84) | Estudio intensivo en Bergen Noruega (1983-1985) | Estudio en el Estocolmo Metropolitano, (Suecia, 1970-) |
|---|---|--|---|---|
| Unidades de estudio | 715 escuelas, desde segundo grado a noveno grado (130.000) | 60 escuelas, desde tercer grado a noveno grado (17.000 niños y niñas) | 4 grupos de 2.500 niños y niñas de cuarto grado a séptimo grado (1983), de 300 a 400 profesores; 1.000 padres | 3 grupos de muchachos (900 muchachos en total), originalmente de sexto a octavo niños y niñas) grado (1973) |
| Número de ocasiones en que se realizaron mediciones | Una | Una | Varias | Varias |
| Las mediciones incluyen | Cuestionario sobre problemas de hostigamiento Tamaño de la escuela, tamaño medio de las clases | Cuestionario sobre problemas de hostigamiento (agrupados por grados y escuelas). Datos obtenidos de la sección de matriculación de la escuela; densidad de población; condiciones socioeconómicas; porcentaje de inmigrantes; tamaño de la escuela; tamaño medio de las clases; composición del personal escolar | Autoevaluaciones de problemas de hostigamiento, conducta antisocial, ansiedad, autoestima, apego a los padres y a los compañeros, etc., grados académicos, evaluaciones por parte de compañeros | Autoevaluaciones y evaluaciones realizadas por madres sobre un cierto número de variables: algunas evaluaciones por parte de compañeros, nombramientos de profesores, registros oficiales de actos delictivos, consumo de drogas a nivel de subgrupos; entrevistas sobre la primera infancia, datos hormonales, datos psicofisiológicos |

9.000 estudiantes fueron a la vez víctimas y hostigadores (un 1,6% del total de los 568.000 estudiantes, o un 17% de las víctimas). Un total del 5% de los estudiantes estuvieron implicados en problemas de hostigamiento más graves (ya sea como hostigadores, ya sea como víctimas o bien como ambas cosas a la vez) que se producían con una frecuencia de “más o menos una vez a la semana” o incluso mayor.

Los análisis de las estimaciones realizadas en paralelo por los profesores en unas 90 clases académicas (Olweus, 1987) sugieren que estos resultados no ofrecen un cuadro exagerado de la frecuencia con que se producen problemas de hostigamiento. Cabe decir que, ya que los cuestionarios para alumnos y para profesores sólo se refieren a parte del semestre de otoño, parece muy plausible que estas cifras se hallen en realidad por debajo del número de estudiantes implicados en este tipo de problemas a lo largo de todo el curso escolar.

Es obvio, por lo tanto, que el hostigamiento es un problema importante en las escuelas noruegas y que afecta a un gran número de estudiantes. Los datos recogidos en otros países (en gran medida gracias al Cuestionario sobre Hostigamiento) tales como Suecia (Olweus, 1992*b*), Finlandia (Lagerspetz *et al.*, 1982), Reino Unido (Smith, 1991; Whitney y Smith, 1993), Estados Unidos de América (Perry, Kussel y Perry, 1988), Canadá (Ziegler y Rosenstein-Manner, 1991), los Países Bajos (Haeselager y van Lieshout, 1992; Junger, 1990), Japón (Hirano, 1992), Irlanda (O'Moore y Brendan, 1989), España (Ruiz, 1992) y Australia (Rigby y Slee, 1991), indican que este problema también existe fuera de Noruega y con tasas de incidencia análogas o incluso mayores.

Problemas de hostigamiento en distintos niveles académicos

Tal como hemos visto en la Figura 2, el porcentaje de estudiantes que aseguraron haber sido víctimas del hostigamiento descendía a medida que aumentaba el nivel académico. Eran los estudiantes más jóvenes y más débiles los que se hallaban más expuestos. Respecto a los modos en que se realizaban estos actos, había una clara tendencia hacia un menor recurso a métodos físicos (violentos) en los niveles académicos más altos. En el estudio de Bergen también queda patente que una proporción considerable de los actos de hostigamiento era realizada por estudiantes mayores que la víctima. Ello era particularmente cierto en los niveles académicos inferiores: más del 50% de las víctimas en los grados académicos más bajos (2º y 3º grado, correspondientes a las edades de 8 y 9 años en este estudio) aseguraron que habían sido víctimas de hostigadores mayores que ellos.

Parece natural referirse a este último dato al menos como una explicación parcial de la forma que toman las curvas de la Figura 2. Cuanto más jóvenes son los alumnos, más hostigadores tienen potencialmente por encima de ellos; por consiguiente, parece razonable imaginar una relación inversa entre porcentaje de víctimas y niveles académicos. También puede ocurrir que la forma de las curvas refleje la posibilidad de que una cierta proporción de las víctimas vaya desarrollando paulatinamente nuevas estrategias para eludir a los hostigadores a medida que crecen.

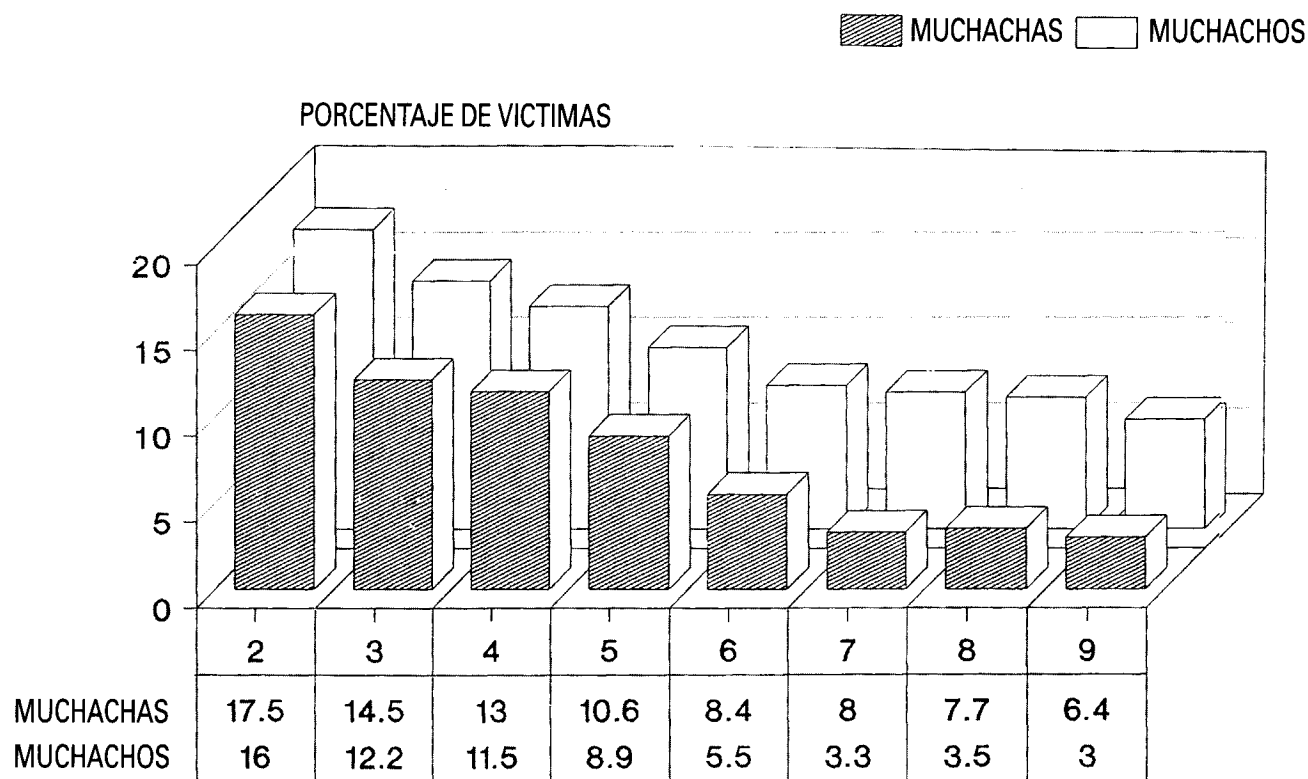


FIGURA 2: Porcentajes de estudiantes que aseguraron haber sido sometidos a actos de hostigamiento directos (n para muchachos = 42.390; n para muchachas = 40.940) en los niveles escolares correspondientes a los grados 2° a 9°

De un modo parecido, cabe imaginar que una cierta proporción de los estudiantes se hace menos vulnerable a medida que aumenta su edad y, como es de esperar, no citará tantos casos en que ha sido víctima de hostigamiento. Todas estas explicaciones (y quizás otras que no figuran aquí) pueden ser sólo correctas en parte, de modo que hay que realizar análisis más detallados de los factores que afectan a la forma de las curvas.

Por lo que se refiere a la tendencia a ejercer actos de hostigamiento sobre otros estudiantes, tal como se muestra en la Figura 3, los cambios que acompañan a los niveles académicos no son tan claros ni tan sistemáticos como ocurre en la Figura 2. El descenso relativamente brusco en las curvas correspondientes al séptimo grado académico (aproximadamente 13 años de edad), en especial para los muchachos, puede reflejar en parte el hecho de que estos estudiantes eran los más jóvenes de sus escuelas y por lo tanto hasta cierto punto no tenían “víctimas adecuadas a su disposición”. (La mayoría de estudiantes noruegos cambian de la escuela primaria a la escuela secundaria separada al principio de séptimo grado).

El hostigamiento entre muchachos y muchachas

Como se observa en la Figura 2, los muchachos suelen ser víctimas más frecuentes del hostigamiento que las muchachas. Esta tendencia es particularmente acusada en los niveles académicos superiores de las escuelas secundarias.

Estos resultados se refieren a lo que se denomina hostigamiento directo, con ataques relativamente descarados contra las víctimas. Es natural preguntarse si las muchachas eran con más frecuencia víctimas del hostigamiento indirecto en forma de aislamiento social y exclusión intencionada de su grupo. Los análisis de los datos del cuestionario confirman que las muchachas se hallan expuestas a formas más sutiles e indirectas de hostigamiento y no tanto a ser víctimas de ataques descarados, a pesar de que el porcentaje de muchachos que sufrieron el hostigamiento de este modo indirecto era aproximadamente el mismo que para las muchachas. Además, un porcentaje algo mayor de muchachos se hallaba expuesto al hostigamiento indirecto, tal como se ha dicho antes. (Por añadidura, existía una relación bastante evidente entre ser víctima del hostigamiento tanto directo como indirecto).

Dentro de este contexto, cabe citar un resultado adicional del estudio de Bergen: se observó que *los muchachos eran autores de gran parte del hostigamiento al que se hallaban sometidas las muchachas*. Más de un 60% de las víctimas entre las muchachas (en los grados quinto a séptimo) manifestaron que habían sido objeto de esos actos sobre todo por parte de los muchachos. Un 15 a 20% adicional dijo que habían sido víctimas de hostigamiento tanto por parte de muchachos como de muchachas. La gran mayoría de muchachos, por otra parte, más del 80%, eran objeto de actos de hostigamiento cometidos por parte de otros muchachos.

La Figura 3 muestra el porcentaje de estudiantes que habían tomado parte en acciones de hostigamiento contra otros estudiantes con cierta regularidad. Es evidente aquí que un porcentaje considerablemente mayor de muchachos que de muchachas había participado en actos de hostigamiento. En las escuelas de secun-

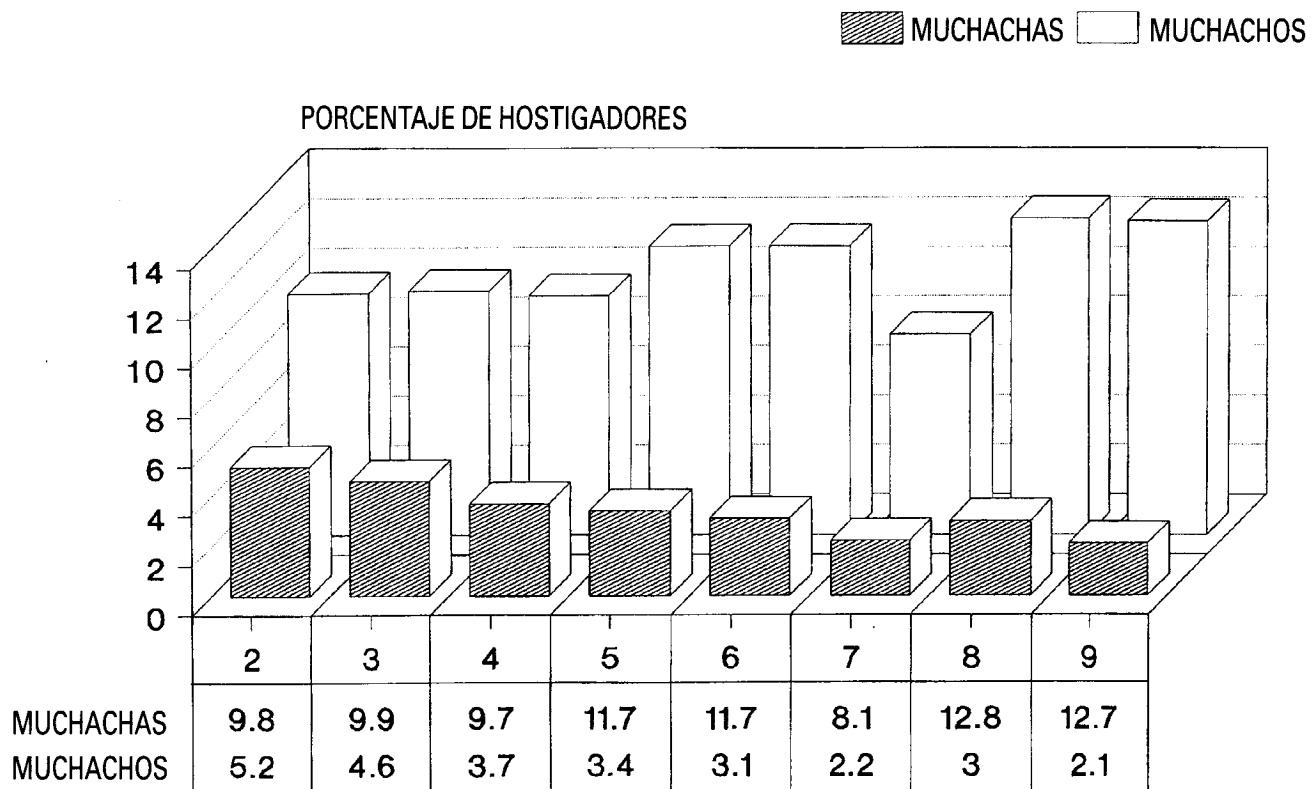


FIGURA 3: Porcentaje de estudiantes que aseguraron haber sido víctimas de hostigamiento por parte de otros estudiantes (n para muchachos = 42.324; n para muchachas = 40.877) en los grados 2° a 9°

daria, el número de muchachos que manifestaban haber cometido actos de hostigamiento era cuatro veces superior al de muchachas.

También habría que mencionar que el hostigamiento físico era más común entre los muchachos y que, por el contrario, las muchachas solían recurrir a métodos más indirectos y sutiles, tales como la difamación, los rumores calumniosos y la manipulación de las relaciones de amistad (por ejemplo, quitar a una muchacha a su "mejor amiga"). No obstante, el hostigamiento mediante métodos no físicos (palabras, gestos etc.), era la forma de hostigamiento más frecuente también entre muchachos.

En resumen, *los muchachos eran con más frecuencia víctimas y sobre todo autores de actos directos de hostigamiento*. Esta conclusión concuerda perfectamente con lo que se puede esperar de la investigación realizada sobre las diferencias entre sexos por lo que respecta a la conducta agresiva (Maccoby y Jacklin, 1974, 1980; Ekblad y Olweus, 1986). Está bien documentado que las relaciones entre muchachos son, por lo general, más duras, más violentas y más agresivas que entre las muchachas (Maccoby, 1986). Estas diferencias ciertamente se basan en factores tanto biológicos como sociales y ambientales.

Los resultados que se presentan aquí no deberían interpretarse en el sentido de afirmar que no es necesario preocuparse por los problemas de hostigamiento entre muchachas. De hecho, tales problemas deben ser identificados y atacados, tanto si las muchachas son las víctimas como si son las autoras.

El perfil de los resultados que traducen los datos noruegos se repite en sus extremos esenciales con los estudiantes suecos (Olweus, 1992b) y con estudiantes del área de Sheffield (a pesar de que la gravedad de los problemas era relativamente mayor en el caso de estos últimos). Para datos adicionales aportados por distintas investigaciones sobre hostigamiento, relativos, por ejemplo, a la conciencia que padres y maestros tienen de este problema, a los actos de hostigamiento cometidos durante el camino hacia y desde la escuela, o a los distintos grados de gravedad que presentan los problemas en las grandes ciudades con respecto a las escuelas de pueblo, véase Olweus (1993a).

Tres estereotipos sobre el hostigamiento

Según una opinión generalizada, los problemas de hostigamiento son una consecuencia de las clases numerosas y de las escuelas grandes: cuantos más alumnos haya en una clase y en una escuela, mayor será la incidencia de los problemas de hostigamiento. Un análisis más detallado de esta hipótesis, basado en los datos recogidos en Noruega en más de 700 escuelas y en varios millares de clases (con grandes variaciones en cuanto a su tamaño), arrojaron unos resultados incontrovertibles: no había ninguna correlación significativa entre el grado de incidencia de problemas de hostigamiento (el porcentaje de estudiantes víctimas o autores de actos de hostigamiento) y el tamaño de la escuela o de la clase. Por lo tanto, el tamaño de la clase o de la escuela parece ser irrelevante por lo que se refiere a la frecuencia relativa o al nivel de incidencia de problemas de hostigamiento (Olweus, 1993a).

No obstante, es un hecho que el *número absoluto* de estudiantes involucrados en los casos de hostigamiento es en general mayor en las escuelas grandes y en las clases numerosas. Podría pensarse que es más fácil *hacer* algo para solucionar estos problemas en una escuela pequeña o en una clase reducida. Los análisis de los datos del estudio de Bergen no parecen confirmar, sin embargo, esta suposición. Puede añadirse que las investigaciones internacionales sobre los “efectos” del tamaño de la clase y de la escuela están en general de acuerdo en sugerir que, por regla general, estos factores no son especialmente significativos, al menos dentro de los límites de la variación de tamaño más frecuentes (por ejemplo, Rutter, 1983).

En el debate que se ha llevado a cabo en Escandinavia (y probablemente en otras partes del mundo), se ha mantenido con frecuencia que el hostigamiento es consecuencia de la competencia y la rivalidad por las notas escolares. Más concretamente, se ha argumentado que la conducta agresiva de los hostigadores puede explicarse como una reacción a sus fracasos y frustraciones escolares. Ideas de este tipo son de hecho recurrentes en muchas teorías criminológicas. Un detallado análisis LISREL de los datos obtenidos con 444 muchachos en el estudio sueco (Olweus, 1983), a quienes se hizo un seguimiento desde el sexto grado al noveno grado (de los 13 a los 16 años), no confirmaron en absoluto estas suposiciones. A pesar de que había una correlación moderada (r alrededor de 0,30) entre los resultados académicos deficientes y la conducta agresiva tanto en sexto grado como en noveno grado, no había ningún resultado que sugiriera que la conducta de los muchachos agresivos fuera *una consecuencia* de las notas bajas y del fracaso escolar. Una conclusión análoga, pero más concretamente relacionada con la conducta delictiva, ha salido a la luz recientemente en una investigación canadiense (Tremblay *et al.*, 1992).

Por otra parte, tanto los hostigadores como sus víctimas suele obtener resultados académicos ligeramente por debajo de la media (Olweus, 1978; Haeselager y van Lieshout, 1992). En los grados quinto y sexto, las desviaciones de la media no son excesivas, pero estas diferencias resultan más pronunciadas en las escuelas secundarias, en especial, tal vez, por lo que se refiere a los hostigadores. Como hemos dicho antes, no obstante, no parece haber indicios que confirmen que las notas bajas sean una causa de su conducta agresiva.

En tercer lugar, una opinión muy generalizada relaciona la designación de las víctimas con la existencia de anomalías externas. Se afirma que los alumnos que son gordos, pelirrojos, que llevan gafas, que hablan con acento dialectal, que se visten de un modo desusado, etc., están más expuestos a convertirse en víctimas. Tampoco esta hipótesis pudo confirmarse mediante datos empíricos. En dos muestras de muchachos, las víctimas del hostigamiento no tenían por regla general ninguna característica externa que los diferenciara de los demás (tomando como referencia 14 características externas establecidas a través de los profesores), igual que las que podían tener un grupo de control de muchachos que no habían sido víctimas del hostigamiento (Olweus, 1973a, 1978). Se llegó a la conclusión de que las características externas inusuales juegan un papel mucho menor en el origen de los problemas de hostigamiento de lo que generalmente se supone (véase también Junger,

1990). A pesar de la falta de confirmación empírica de estas hipótesis, parece que siguen estando muy extendidas. Se han propuesto algunas razones que podrían explicarlo, y el lector interesado puede consultar este tema en (Olweus, 1978, 1993a).

Ninguna de estas hipótesis ha sido confirmada empíricamente. Por lo tanto, es preciso buscar otros factores para encontrar los orígenes de estos problemas. Las pruebas recogidas en la investigación hasta este momento y que se discutirán en las próximas páginas sugieren claramente que los patrones de reacción relacionados con las características personales, en combinación con la fuerza física o la debilidad en el caso de los muchachos, son importantes para la aparición de este tipo de problemas en estudiantes individuales. Al mismo tiempo, otros factores tales como las actitudes de los profesores y su modo de comportarse desempeñan un papel determinante a la hora de establecer el grado en que se manifestarán estos problemas en una clase o en una escuela (véase Olweus, 1993a).

¿Qué caracteriza a las víctimas?

Las investigaciones realizadas ofrecen un perfil relativamente claro tanto de las típicas víctimas como de los típicos hostigadores (por ejemplo, Olweus, 1973a, 1978, 1981, 1984, 1993a; Björkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982; Boulton y Smith, 1994; Farrington, 1993; Lagerspetz *et al.*, 1982; Perry, Kusel y Perry, 1988). En general, este perfil puede aplicarse tanto a muchachos como a muchachas, aunque hay que subrayar que, comparativamente, se han realizado muchas menos investigaciones hasta el momento sobre el hostigamiento entre muchachas.

Las víctimas habituales, por lo general, son más ansiosas e inseguras que el resto de los estudiantes. Además suelen ser cautelosas, sensibles y calladas. Cuando otros estudiantes les atacan, normalmente reaccionan llorando (al menos en los niveles académicos inferiores) o bien huyendo. Al mismo tiempo, las víctimas adolecen de falta de autoestima: tienen un concepto negativo de sí mismos y de su situación. Muy a menudo se consideran fracasados y se sienten tontos, adocenados y poco atractivos.

Las víctimas suelen mostrarse solitarias y abandonadas en las escuelas. Por regla general, no tienen ni un solo buen amigo en la clase. No obstante, no son ni agresivas ni desagradables en su comportamiento y, como se puede imaginar, no aciertan a explicar los actos de hostigamiento que sufren como consecuencia de que resultan provocativas a los ojos de sus compañeros (véase más abajo). Estos escolares suelen tener una actitud negativa hacia la violencia y hacia los métodos violentos. Si son muchachos, tienden a ser físicamente más débiles que los otros muchachos en general (Olweus, 1978).

He denominado este tipo de *víctima pasiva o sumisa*, por oposición al tipo mucho menos común que describo a continuación. En resumen, parece que la conducta y la actitud de las víctimas pasivas o sumisas *indica a los demás que se trata de individuos inseguros y despreciables que no se vengarán si se les ataca o insulta*. Un modo ligeramente distinto de describir a las víctimas pasivas sumisas es decir que se

caracterizan por un patrón de reacción ansioso o sumiso (y, en el caso de los muchachos) *asociado con debilidad física*.

Las entrevistas realizadas en profundidad con los padres de muchachos que han sido víctimas de hostigamiento indican que éstos se caracterizaban por un cierto grado de retraimiento y de sensibilidad desde su más tierna infancia (Olweus, 1993b). Los muchachos con estas características (combinadas quizá con debilidad física) probablemente hayan tenido dificultades en situarse en su grupo de edad y en parte pueden haber sido despreciados por sus compañeros. Por lo tanto, existen motivos para creer que estas características contribuyeron a convertirlos en víctimas del hostigamiento (véase también Schwartz, Dodge y Coie, 1993). Al mismo tiempo, es obvio que el acoso continuado por parte de sus compañeros debe haber incrementado considerablemente tanto su ansiedad como su inseguridad y el concepto generalmente negativo que tienen de sí mismos. Algunos de nuestros datos también indican que los muchachos víctimas de hostigamiento habían tenido un contacto más estrecho y una relación más positiva con sus padres, en especial con sus madres, que los demás muchachos en general. Este tipo de relación a veces se percibe por parte de los maestros como un exceso de protección ejercida por las madres (Olweus, 1978, 1993a). Parece razonable suponer que estas tendencias hacia la protección excesiva por parte de los padres son a la vez causa y efecto del hostigamiento.

Como hemos dicho, también hay otro grupo de víctimas mucho menos numeroso, *las víctimas provocativas*, que se caracterizan por una combinación de patrones de respuesta a la vez ansiosos y agresivos. Estos alumnos a menudo tienen problemas de concentración y se comportan de un modo que puede causar irritación y tensión a su alrededor, y algunos de ellos pueden calificarse de hiperactivos. No es inhabitual que su comportamiento provoque a muchos estudiantes de su clase y que, como consecuencia, se produzcan reacciones negativas en gran parte o incluso en toda la clase. La dinámica de los problemas de hostigamiento en una clase con víctimas provocativas difiere en parte de los problemas que surgen en una clase con víctimas pasivas (Olweus, 1978).

Un estudio de seguimiento de dos grupos de muchachos (Olweus, 1993b) que habían o no habían sido víctimas de actos de hostigamiento por parte de sus compañeros en la escuela (desde sexto grado hasta noveno grado) muestra que aquellos que habían sido víctimas en el pasado en muchos sentidos se habían “normalizado” como jóvenes adultos a la edad de 23 años. Se consideraba que esto se debía a que los muchachos, después de dejar la escuela, tenían mucha más libertad para escoger sus ambientes físicos y sociales. En dos aspectos, no obstante, las antiguas víctimas habían fracasado mucho más en la vida que sus compañeros que no lo habían sido: tenían más tendencia a la depresión y su autoestima era inferior. El patrón de resultados apunta claramente a que esta situación era consecuencia de la persistente victimización anterior que había dejado heridas sin cicatrizar en sus mentes.

¿Qué caracteriza a los hostigadores?

Una característica distintiva del hostigador es su conducta agresiva hacia sus compañeros, lo cual se halla implícito en la definición de hostigador. Pero los hostigadores a menudo se muestran agresivos también hacia los adultos, tanto maestros como padres. En general, los hostigadores tienen una actitud más positiva hacia la violencia que los otros estudiantes en general, y suelen caracterizarse, además, por su impetuosidad y por una gran necesidad de dominar a los demás. Están poco predispuestos a intentar comprender cómo se sienten las víctimas de su hostigamiento. Si son muchachos, suelen ser físicamente más fuertes que los demás y concretamente más fuertes que sus víctimas (Olweus, 1978).

Una opinión generalmente extendida entre psicólogos y psiquiatras es que los individuos con un patrón de comportamiento agresivo y duro son en realidad inseguros y angustiados “en el fondo”. La suposición de que los hostigadores tienen una inseguridad de fondo se ha puesto a prueba en varios de mis estudios, utilizando métodos “indirectos” tales como hormonas de estrés (adrenalina y noradrenalina) así como técnicas proyectivas. Nada en los resultados confirmaba la opinión generalizada; por el contrario, éstos apuntaban más bien en dirección opuesta: los hostigadores solían tener muy poca ansiedad e inseguridad, o se situaban aproximadamente dentro de valores promedio de estas variables (Olweus, 1981, 1984, 1986; véanse también Pulkkinen y Tremblay, 1992). Tampoco daban pruebas de tener una baja autoestima.

Estas conclusiones son válidas para los hostigadores como grupo (si los comparamos con los grupos de control, tanto de los muchachos en general como de las víctimas en particular). Los resultados no implican que no pueda haber hostigadores que a la vez sean agresivos y ansiosos.

También debería señalarse el hecho de que hay estudiantes que participan en actos de hostigamiento pero que no suelen tomar la iniciativa, pudiendo denominárseles hostigadores pasivos, *seguidores o secuaces*. Un grupo de hostigadores pasivos tiende a ser muy heterogéneo y puede contener en su seno a estudiantes inseguros y ansiosos (Olweus, 1973a, 1978).

Varios estudios han demostrado que los hostigadores gozan de una popularidad ligeramente inferior a la media (Björkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982; Ekman y Lagerspetz, 1982; Lagerspetz *et al.*, 1982; Olweus, 1973a, 1978; Pulkkinen y Tremblay, 1992). Los hostigadores suelen rodearse de un grupo de dos o tres compañeros que les alientan y que tienen aprecio por ellos (Cairns *et al.*, 1988). La popularidad de los hostigadores disminuye, no obstante, en los niveles académicos superiores y no llega ni con mucho a la media a los 16 años (novenio grado). No obstante, los hostigadores no llegan a alcanzar el bajo nivel de popularidad que caracteriza a sus víctimas.

En resumen, el hostigador típico puede describirse como alguien que muestra un *patrón de reacción agresivo combinado* (en el caso de los muchachos) *con la fuerza física*.

Hay que señalar que no todos los niños o jóvenes altamente agresivos pueden calificarse de hostigadores. En un estudio todavía inédito sobre un grupo de hostigadores suecos se comprobó si los muchachos situados en la franja superior al 15 a 20% de la distribución referida a la descripción de “agresivos” que de ellos hacían sus compañeros (por “provocar peleas” y “ofensas verbales”, desde los grados sexto a noveno, véase Olweus, 1980) también eran descritos como hostigadores por parte de sus profesores (Olweus, 1978). Según el criterio de delimitación escogido, entre el 40 y 60% de los muchachos clasificados como “altamente agresivos”, también eran considerados como hostigadores por parte de sus maestros. Las comparaciones preliminares entre los que los profesores clasificaban como hostigadores y los individuos agresivos que no actuaban como tales sugerían diferencias interesantes. Debido a su naturaleza preliminar, estos resultados no se citarán aquí, pero indican claramente la necesidad de realizar análisis más detallados de las posibles diferencias entre estudiantes que son identificados como hostigadores y otros jóvenes agresivos.

Por lo que se refiere a los posibles orígenes psicológicos subyacentes en las conductas de hostigamiento, el patrón de resultados empíricos sugiere que existen al menos tres motivos en parte interrelacionados (en particular para hostigadores varones que son los que hasta el momento se han estudiado más detenidamente). En primer lugar, los hostigadores sienten la fuerte necesidad de poder y de dominio; parecen disfrutar controlando la situación y subyugando a los demás. En segundo lugar, considerando las condiciones familiares en las que se han criado (véase más abajo), es natural suponer que han desarrollado un cierto grado de hostilidad hacia su entorno; estos sentimientos e impulsos pueden llevarles a obtener satisfacción por el hecho de causar daño y sufrimiento a otros individuos. Finalmente, hay un “componente instrumental” que podría explicar su conducta. Los hostigadores a menudo extorsionan a sus víctimas para que les den dinero, cigarrillos, cerveza y otros objetos de valor (véase también Patterson, Littman y Bricker, 1967). Por otra parte, es evidente que la conducta agresiva goza de prestigio en muchas situaciones (véase por ejemplo, Bandura, 1973).

El hostigamiento también puede considerarse *un componente de un patrón de comportamiento más generalmente antisocial e insumiso* (“desorden comportamental”). Desde esta perspectiva, es natural predecir que los jóvenes que son agresivos y se comportan como hostigadores corren un riesgo claramente superior de caer en otras conductas reprobables tales como la delincuencia y el abuso del alcohol. Existe un cierto número de estudios que confirman esta previsión (por ejemplo, Loeber y Dishion, 1983; Magnusson, Stattin y Dunér, 1983).

Mis estudios de seguimiento suecos también han descubierto una confirmación importante de esta opinión. Aproximadamente el 60% de los muchachos que habían sido tipificados como hostigadores entre los 12 y 16 años (a partir de la evaluación combinada de los maestros y los compañeros) fueron detenidos al menos una vez por haber cometido algún delito antes de los 24 años. Es aún más esclarecedor el hecho de que el 35-40% de los antiguos hostigadores habían sido detenidos tres o más veces a esta edad, mientras que la proporción de detenciones entre los

muchachos del grupo de control sólo llegaba al 10% (los que no eran ni hostigadores ni víctimas en el intervalo de edad estudiado). Por tanto, el antiguo hostigador de escuela tiene una probabilidad cuatro veces superior de caer en actos delictivos relativamente graves y reiterados, como atestiguan los archivos policiales oficiales (Olweus, 1973a).

También es preciso mencionar que las antiguas víctimas de actos de hostigamiento se situaban en una media ligeramente inferior a la media general en cuanto a su nivel de criminalidad durante su primera juventud.

Desarrollo de un patrón de reacción agresivo

Dada la caracterización que define a los hostigadores como individuos que presentan un patrón de reacción agresivo, es decir, que muestran una conducta agresiva en muchas ocasiones, es importante considerar la siguiente pregunta: ¿qué tipo de entorno familiar y qué circunstancias de la vida infantil conducen al desarrollo de un patrón de reacción agresivo? En pocas palabras, los cuatro factores siguientes han parecido ser de particular importancia (basándonos sobre todo en investigaciones realizadas con muchachos. Para más detalles, véase Olweus, 1980; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1986):

1. La actitud emocional de la primera persona que ha atendido al niño durante su primera infancia (normalmente su madre). Una actitud emocional negativa caracterizada por la falta de cariño y dedicación aumenta el riesgo de que el niño o niña más tarde se muestre agresivo y hostil hacia los demás.
2. La permisividad ante la conducta agresiva del niño. Si la primera persona que ha atendido al niño se ha mostrado en general permisiva y tolerante, sin marcar unos límites claros en cuanto a la agresividad del niño hacia sus semejantes, hermanos y adultos, el nivel de agresividad del niño probablemente aumentará.
3. El recurso a métodos de educación basados en el poder, tales como el castigo físico y los estallidos emocionales violentos. Los hijos de padres que utilizan estos métodos tenderán a ser más agresivos que los demás. “La violencia genera violencia”.

Podemos resumir estos resultados asegurando que *la falta de amor y cariño y el exceso de “libertad” durante la infancia son condiciones que contribuyen poderosamente al desarrollo de un patrón de reacción agresivo.*

4. Finalmente, el temperamento del niño. Un niño con un temperamento activo e impetuoso probablemente se convertirá en un joven más agresivo que un niño de temperamento más tranquilo. El efecto de este factor no es tan determinante como el de los dos primeros.

Éstas son las tendencias generales. En los casos individuales, hay otros factores, como la presencia de un padre alcohólico y brutal, que pueden ser de crucial importancia.

Los factores mencionados más arriba pueden considerarse de importancia tanto para los niños más pequeños como para los que ya son algo mayores. Para los

adolescentes, también es de gran importancia el hecho de que los padres controlen las actividades de sus hijos fuera de la escuela de un modo razonable (Patterson, 1986; Patterson y Stouthamer-Leober, 1984) y que tengan conocimiento de lo que hacen y con quién lo hacen.

También debería señalarse que los niveles de agresión de los muchachos que han participado en los análisis anteriores (Olweus, 1980) *no tenían correlación* con las condiciones socioeconómicas de sus familias, tales como el nivel de ingresos familiar, el nivel educativo de sus padres y su clase social. De modo análogo, no había o apenas había relación entre los cuatro factores de infancia mencionados más arriba y las condiciones socioeconómicas de la familia (Olweus, 1981).

Algunos mecanismos de grupo

Cuando varios alumnos colaboran en el hostigamiento de otro alumno, es probable que entren en funcionamiento ciertos mecanismos de grupo. Varios de estos mecanismos se han tratado con detalle en Olweus (1973a, 1978). Debido a la limitación de espacio, tan sólo los enumeraremos: (a) “contagio” social; (b) debilitamiento del control o de las inhibiciones de las tendencias agresivas; c) “dispersión de la responsabilidad”; y (d) cambios cognitivos graduales en la percepción tanto del hostigamiento como de su víctima.

Una cuestión de derechos democráticos fundamentales

Las víctimas del hostigamiento forman un amplio grupo de alumnos que en gran medida son ignorados por la escuela. Sabemos que muchos de estos jóvenes son los blancos preferidos de sus hostigadores durante largos períodos de tiempo, a menudo durante años (Olweus, 1977, 1978). No se requiere mucha imaginación para comprender lo que es pasar años en una escuela en un estado de inseguridad y de ansiedad más o menos permanente con el consiguiente descenso en el grado de autoestima. No nos debe sorprender que el nivel de desprecio que sienten las víctimas por sí mismas alcance extremos tan agobiantes que lleguen a considerar el suicidio como la única solución posible.

Los problemas de hostigamiento en la escuela afectan directamente a algunos de nuestros valores y principios más básicos. A mi entender, *es un derecho democrático fundamental que un niño se sienta seguro en la escuela y que se le evite toda la opresión y toda la humillación reiterada e intencionada que conlleva el hostigamiento*. Ningún alumno debería tener miedo de acudir a la escuela por temor a ser acosado o humillado, y ningún padre debería tener que preocuparse por la posibilidad de que algo así le pueda llegar a ocurrir a su hijo o hija.

Como decíamos en un artículo anterior (Olweus, 1995), el Parlamento sueco ha aprobado recientemente un artículo de la Ley de Centros Escolares (en vigor desde el 1 de julio de 1994) por el que se prohíbe el hostigamiento en las escuelas. En él se dispone que todas y cada una de las escuelas desarrollen un plan contra el

hostigamiento. Actualmente se está debatiendo en Noruega la aprobación de una ley similar, y por lo que parece goza de un consenso político considerable.

A pesar de que un programa de intervención contra los problemas de hostigamiento en las escuelas es particularmente importante a fin de reducir el sufrimiento de las víctimas, también es esencial resolver estos problemas en beneficio de los propios estudiantes agresivos. Como decíamos más arriba, los hostigadores de las escuelas corren mayor riesgo que los demás estudiantes de seguir una trayectoria antisocial, de modo que es esencial intentar canalizar sus energías en direcciones socialmente aceptables.

Los grandes objetivos del programa de intervención consistían en reducir tanto como fuera posible los problemas de hostigamiento existentes y prevenir la aparición de nuevos conflictos.

Efectos de un programa de intervención escolar

Basándonos en lo expuesto, conviene ahora describir brevemente los efectos de un programa de intervención en cuyo diseño y evaluación participé en relación con la campaña contra los problemas de hostigamiento en las escuelas noruegas. Para más detalles acerca de este programa y de cómo se evaluó, aconsejo al lector que consulte mi libro *Bullying at school: what we know and what we can do* [Hostigamiento en la escuela: lo que sabemos y lo que podemos hacer] (Olweus, 1993a), así como otras fuentes (por ejemplo, Olweus, 1991, 1992a; Olweus y Alsaker, 1991).³

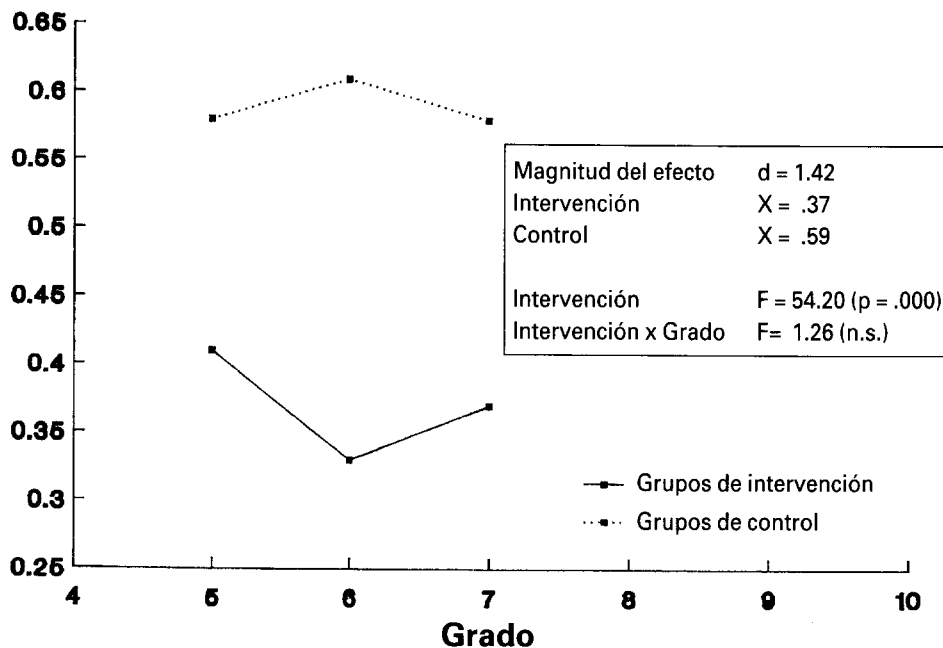
La evaluación de los efectos del programa de intervención se basó en datos procedentes de unos 2.500 alumnos que originalmente pertenecían a 102 clases de cuarto a séptimo grado en 42 escuelas primarias y secundarias de Bergen (las edades en la Fase 1 eran de 11, 12, 13 y 14 años, respectivamente). Cada uno de los cuatro grupos correspondientes a las edades mencionadas estaba integrado por 600 a 700 individuos, con una proporción aproximadamente igual de muchachos y muchachas en cada grupo. La primera fecha de recogida de datos (Fase 1) fue a finales de mayo de 1983, aproximadamente cuatro meses antes de que se llevara a cabo el programa de intervención. Se realizaron nuevas mediciones en mayo de 1984 (Fase 2) y en mayo de 1985 (Fase 3). El diseño empleado suele denominarse diseño de selección de grupos o de grupos de edad.

Resultados principales

Los resultados principales de los análisis pueden resumirse del modo siguiente:

- Se produjeron notables disminuciones en los niveles de problemas de hostigamiento (tanto en lo que se refiere al hostigamiento directo e indirecto como al número de actos ejercidos) durante los períodos estudiados (8 y 20 meses de intervención, respectivamente). En su conjunto, se observaron disminuciones tanto para los muchachos como para las muchachas y en todos los grupos que se comparaban. Véase la Figura 4.
- Se obtuvieron disminuciones similares para las variables agrupadas de valora-

FIGURA 4: Efectos del programa de intervención sobre “la condición de víctima de hostigamiento” (tanto por lo que se refiere a hostigamiento directo como indirecto) para muchachos y muchachas



Nota: La curva superior (designada “Antes”) muestra los datos de línea de base (en la Fase 1, antes de la intervención) para los grupos de quinto, sexto y séptimo grado (o para las edades de 12, 13 y 14 años), mientras que la curva de “Después” muestra los datos pertenecientes a los grupos correspondientes (cuarto, quinto y sexto grado, ó 11, 12 y 13 años de edad) en la Fase 2 (un año más tarde), cuando ya habían sido sometidos al programa de intervención durante 8 meses; d = magnitud del efecto (clase estandarizada).

ción de los propios alumnos “número de alumnos víctimas de hostigamiento en clase” y “número de alumnos de la clase que cometen actos de hostigamiento sobre los demás alumnos”. Hubo pues un consenso en las clases en el sentido de que los problemas derivados del hostigamiento habían disminuido considerablemente durante los períodos estudiados.

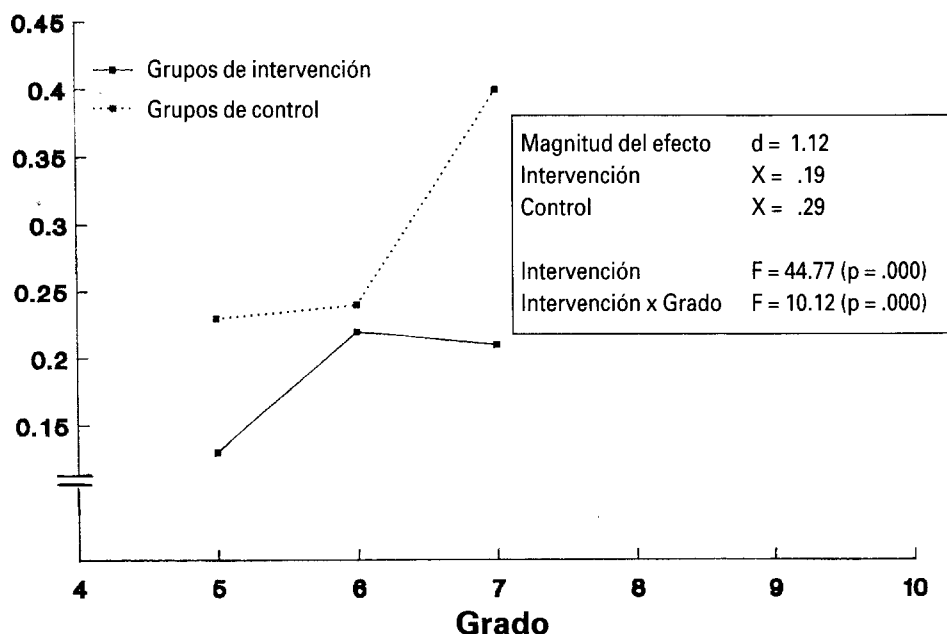
- Respecto a los porcentajes de alumnos que afirmaban ser víctimas del hostigamiento o ejercerlo sobre otros “de vez en cuando” o con más frecuencia, las disminuciones alcanzaron aproximadamente el 50% o más en la mayor parte de comparaciones.
- No hubo ningún desplazamiento del hostigamiento desde el interior del recinto escolar hacia el trayecto de ida y vuelta a la escuela. Hubo disminuciones o no hubo cambios por lo que respecta a los problemas de hostigamiento en los viajes de ida y vuelta.
- Hubo también una disminución clara en el comportamiento antisocial (véase

Olweus, 1989, para detalles sobre la elaboración de la escala de 23 ítems), tal como vandalismo, peleas, robos, embriaguez y ausencias injustificadas (Figura 5).

- Además, pudimos constatar una mejora sustancial por lo que se refiere a varios aspectos del “clima social” de la clase: el orden y la disciplina mejoró, hubo una relación social más fluida y una actitud más positiva hacia las tareas escolares y hacia la propia escuela.
- Al mismo tiempo, hubo un aumento en la satisfacción de los alumnos con respecto a la vida escolar tal como se refleja en el ítem “disfrutar del tiempo de recreo”.
- Para algunas de las variables, los efectos del programa de intervención fueron más acusados después de dos años que después de un año.
- El programa de intervención no sólo afectó a los problemas de victimización ya existentes: también redujo el número (y el porcentaje) de *nuevas* víctimas (Olweus, 1989, 1992a). El programa tuvo pues efectos preventivos tanto primarios como secundarios (Cowen, 1984).

En la mayoría de las comparaciones en que se observaron las disminuciones arriba mencionadas, las diferencias entre los grupos de línea de base y los grupos de intervención fueron significativas o muy significativas, con efectos medianos, acusados e incluso muy acusados (valor d superior a 1,0 para diversas variables; véase Cohen, 1977).

FIGURA 5: Efectos del programa de intervención sobre una “escala total de comportamiento antisocial”.



Nota: Ver la Figura 4 para más explicación

Un análisis detallado de la calidad de los datos y de la posibilidad de interpretaciones alternativas de los resultados condujo a las siguientes conclusiones generales (Olweus, 1991): es muy difícil explicar los resultados obtenidos como consecuencia de (a) la ocultación de casos de hostigamiento por parte de los estudiantes; (b) los cambios graduales en las actitudes de los estudiantes hacia los problemas de hostigamiento; (c) la repetición de mediciones; y (d) los cambios concomitantes en otros factores, incluidas las modas pasajeras. En resumen, se llegó a la conclusión de que los cambios en los problemas de hostigamiento y en los patrones de comportamiento a él asociados eran probablemente una consecuencia del programa de intervención y no de cualquier otro factor "irrelevante". También se vio que el sistema de recogida de datos por parte de los propios afectados, que se ha utilizado en la mayor parte de los análisis llevados a cabo hasta la fecha, es probablemente el más adecuado para los propósitos de este estudio. Al mismo tiempo, se obtuvieron resultados en gran medida paralelos para las variables de evaluación por parte de los alumnos mencionadas antes, así como para las evaluaciones por parte de los maestros sobre problemas de hostigamiento dentro de la clase; en este último caso, no obstante, los efectos resultaron algo inferiores.

Además, se ha establecido una clara relación "dosis-respuesta" ($r = 0,51$, $n = 80$) en los análisis preliminares a nivel de clase (que es la unidad natural de análisis en este caso): aquellas clases que mostraron mayores disminuciones en los problemas de hostigamiento habían aplicado tres componentes presumiblemente esenciales del programa de intervención (incluyendo el establecimiento de reglas contra el hostigamiento dentro de clase y la celebración de reuniones periódicas con los alumnos) en mayor medida que las clases donde no se habían registrado disminuciones tan acusadas (se puede encontrar más información sobre estos análisis en Olweus y Alsaker, 1991). Este resultado parece corroborar sin lugar a dudas la hipótesis de que los cambios observados eran fruto del programa de intervención.

También cabe señalar que recientemente se ha llevado a cabo una evaluación adicional a gran escala de este intento de intervención, conteniendo la mayor parte de los elementos centrales de mi programa de intervención y con un diseño de investigación similar al del estudio de Bergen (Smith y Sharp, 1994). También en este proyecto, que comprende 23 escuelas (con una marcada diversidad étnica) de Sheffield, Reino Unido, los resultados fueron muy positivos (a pesar de que se estudiaron menos aspectos comportamentales).

Características del programa de intervención

En el Cuadro 1 se ofrece una visión general de los componentes fundamentales del programa de intervención del artículo anterior publicado en *Perspectivas* (Olweus, 1995; Olweus, 1993a), al cual remitimos al lector interesado. En general, el programa de intervención está elaborado sobre la base de *un conjunto limitado de principios clave derivados* fundamentalmente de las investigaciones realizadas sobre el desarrollo y la modificación de los problemas de comportamiento relevantes en nuestro caso, en concreto la conducta agresiva. Se considera importante intentar

crear un ambiente escolar (e, idealmente, también doméstico) caracterizado, por una parte, por un interés y un compromiso positivos por parte de los adultos y, por otra, por una definición clara y nítida de los límites de la conducta inaceptable. En tercer lugar, en los casos en que se transgreden los límites y las reglas, deben aplicarse de modo sistemático y sin hostilidad sanciones de naturaleza no física. En estos dos últimos principios se contiene también cierto grado de control y vigilancia de las actividades de los alumnos dentro y fuera de la escuela. Finalmente, los adultos deberían asumir su papel de autoridades, al menos en algunos aspectos. En cierto sentido, el programa de intervención se basa en un modelo de interacción adulto-niño de tipo autoritario, o explícitamente educativo (véase, por ejemplo, Baumrind, 1967), aplicado al entorno escolar.

Los principios enumerados más arriba se tradujeron a un cierto número de medidas concretas que deberían aplicarse *a nivel de escuela, de clase e individual*. Se considera importante trabajar en varios de estos niveles y, de ser posible, en todos ellos.

Podemos lograr una mejor comprensión del programa y de su modo de aplicación describiendo brevemente sus cuatro subobjetivos principales.

1. *Aumentar la conciencia del problema de hostigamiento y aumentar el conocimiento sobre él*, incluyendo la refutación de algunos mitos acerca del hostigamiento y de sus causas. El uso del Cuestionario sobre Hostigamiento es un paso importante para obtener un conocimiento específico sobre la frecuencia y naturaleza de los problemas que surjan en una escuela concreta.
2. *Conseguir una implicación activa por parte de los profesores y de los padres*. La implicación activa supone, entre otras cosas, que los adultos reconozcan que es responsabilidad suya controlar hasta cierto punto lo que sucede entre los alumnos de una escuela. Una manera de hacerlo es supervisar de modo adecuado los períodos de recreo. Además, debe alentarse a los profesores para que intervengan en las posibles situaciones de hostigamiento y para que transmitan un mensaje absolutamente inequívoco a los estudiantes: *el hostigamiento no se acepta en nuestra clase o en nuestra escuela*. También es muy conveniente que los profesores hablen en serio con los hostigadores y con sus víctimas, así como con sus padres, si se ha detectado un problema de hostigamiento en la clase. De nuevo, el mensaje fundamental debería ser: no toleraremos el hostigamiento en nuestra clase o en nuestra escuela y haremos todo lo posible para erradicarlo. Los resultados de una intervención de este tipo por parte de la escuela deben evaluarse regularmente y vigilarse de cerca, de lo contrario la situación de la víctima puede acabar empeorando después de la intervención.
3. *Formular reglas claras contra los comportamientos de hostigamiento*, tales como: (a) no someteremos a nadie a actos de hostigamiento en nuestra clase o en nuestra escuela; (b) ayudaremos al máximo a los estudiantes que sufran actos de hostigamiento; (c) procuraremos por todos los medios integrar a los alumnos susceptibles de ser marginados. Un conjunto de reglas como éstas también puede servir de punto de partida para abrir debates en la clase sobre

lo que se entiende por comportamientos de hostigamiento en situaciones concretas y qué clase de sanciones deberían aplicarse contra los alumnos que contravienen estas reglas. El comportamiento de los alumnos de la clase debería relacionarse regularmente con estas reglas en las reuniones periódicas que se celebran en el aula ("hora de ética") y es importante que el profesor aplique las sanciones de modo sistemático (alguna forma de castigo no físico y exento de hostilidad) en los casos de contravención, a la vez que elogiará generosamente a los alumnos que cumplan las reglas.

4. *Ofrecer apoyo y protección a las víctimas.* Es obvio que, si se cumplen las reglas contra el hostigamiento, se ayudará a los alumnos que tiendan a ser victimizados. Además, el profesor puede solicitar la ayuda de otros alumnos "neutrales" y bien integrados en el grupo para aliviar la situación de las víctimas de diversas maneras. También debe alentarse a los profesores a utilizar su imaginación para ayudar a las víctimas del hostigamiento a afianzarse dentro del grupo, procurando hacerles merecedores del aprecio de sus compañeros. También debe animarse a los padres de las víctimas a que, entre otras cosas, ayuden a sus hijos a establecer nuevas relaciones de compañerismo.

Razones de la eficacia

Las posibles causas debido a las cuales resulta eficaz este enfoque intervencionista y no tradicional incluyen *cambios en las estructuras de "oportunidad" y "recompensa"*, de modo que se traduzcan tanto en un menor número de ocasiones de ejercer el hostigamiento como en recompensas por los comportamientos adecuados. Gracias a una mayor comprensión y concienciación sobre tales problemas por parte del personal de la escuela y a la implantación de un sistema de supervisión más eficaz durante los recreos, en combinación con, por ejemplo, reglas claras contra el hostigamiento sistemáticamente recordadas en las reuniones con los alumnos, aquellos que tienen tendencia al hostigamiento tendrán menos oportunidades de realizar acciones de este tipo. Por otra parte, estas tendencias probablemente se descubrirán mucho antes, antes de que lleguen a alcanzar proporciones alarmantes. Además, en el caso de que haya alumnos con tendencia al hostigamiento que intenten a pesar de todo llevarlo a cabo, es muy probable que se encuentren con reacciones negativas y con sanciones por parte de los adultos, tanto en la escuela como probablemente en casa, así como por parte de sus compañeros. Desde una perspectiva a más largo plazo, también es probable que se produzcan cambios graduales tanto en la percepción que tiene el grupo de las víctimas y de los hostigadores, así como en las normas que establecen cómo deben reaccionar los alumnos "neutrales" cuando un compañero suyo sufre un acto de hostigamiento.

Al intentar explicar el éxito del programa de intervención podemos subrayar el hecho de que el programa funciona a diversos *niveles* (a nivel escolar, de clase e individual), con distintos *sistemas* (hostigadores, víctimas, grupos de compañeros, relaciones entre profesores y alumnos, relaciones entre padres e hijos), y sin perder de vista los comportamientos en su contexto natural (enfoque *ecológico*). En otro

contexto se han descrito algunos factores adicionales posiblemente relevantes (Olweus, 1992).

Además, resulta esclarecedor considerar el programa desde una perspectiva de cambio organizativo planificado (con objetivos bien definidos), vinculándolo con el trabajo diario de mejora general de la eficacia en la escuela (por ejemplo, Reynolds *et al.*, 1994). También puede señalarse que el programa constituye en muchos sentidos lo que a veces se denomina “una política escolar global hacia el hostigamiento” en la bibliografía inglesa. Consiste en un conjunto de prácticas, normas y estrategias de comunicación y de acción para tratar los problemas de hostigamiento escolar presentes y futuros.

Notas

1. Las solicitudes de separatas deben dirigirse a: Professor Dan Olweus, Department of Psychological Science, University of Bergen, Oysteinsgate 3, N-5007 Bergen, Noruega. El programa de investigación citado en este artículo se financió mediante becas concedidas por la William T. Grant Foundation, EEUU y el Consejo de Investigaciones Noruego para la Investigación Social [Norwegian Research Council for Social Research] (NAVF) y, en sus estadios iniciales, por la Delegación Sueca para la Investigación Social [Swedish Delegation for Social Research] (DSF) y por el Ministerio de Educación noruego. A todos ellos les estamos profundamente agradecidos.
2. Véase la nota 3 más abajo.
3. El “paquete” actualizado relativo al programa de intervención consiste en el Cuestionario sobre Hostigamiento (Olweus y Smith, en prensa en el momento de preparar este artículo; hasta su publicación puede solicitarse al autor), una videocasette de veinte minutos de duración con escenas de la vida cotidiana de dos escolares víctimas de hostigamiento (subtitulado en inglés; este vídeo puede solicitarse al autor), y un ejemplar del libro *Bullying at school: what we know and what we can do* [Hostigamiento en la escuela: lo que sabemos y lo que podemos hacer] que describe con detalle el programa de intervención y el modo de aplicarlo (Olweus, 1993a; este libro se puede conseguir en las librerías o mediante pedido directo a la editorial: Blackwell, 108 Cowley Road, Oxford OX4 1JF, Reino Unido, o a su sucursal americana: Blackwell, 238 Main Street, Cambridge, MA 02142, Estados Unidos de América).

Referencias

- Bandura, A. 1973. *Aggression: a social learning analysis* [Agresión: análisis social del aprendizaje]. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice-Hall.
- Baumrind, D. 1967. Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour [Prácticas de cuidados infantiles anteriores a tres pautas de comportamiento preescolar]. *Genetic psychology monographs* (Washington, DC), n° 75, págs. 43-88.
- Berkowitz, L. 1993. *Aggression. its causes, consequences and control* [Agresión: sus causas, consecuencias y control]. Nueva York, McGraw-Hill.
- Björkqvist, K.; Ekman, K.; Lagerspetz, K. 1982. Bullies and victims: their ego picture, ideal

- ego picture and normative ego picture [Hostigadores y víctimas: la imagen de su ego, la imagen ideal de su ego y la imagen normativa de su ego]. *Scandinavian journal of psychology* (Oslo), vol. 23, págs. 307-13.
- Boulton, M.J.; Smith, P.K. 1994. Bully/victim problems among middle school children: stability, self-perceived competence, and peer acceptance [Problemas de hostigadores/víctimas entre los niños de la escuela media: estabilidad, competencia de autopercepción y aceptación por los pares]. *British journal of developmental psychology* (Leicester, Reino Unido), n° 12, págs. 315-29.
- Cairns, R.B., et al. 1988. Social networks and aggressive behaviour: peer support or peer rejection? [Redes sociales y comportamiento agresivo: ¿apoyo de los pares o rechazo de los pares?] *Developmental psychology* (Washington, DC), vol. 24, págs. 815-23.
- Cohen, J. 1977. *Statistical power for the behavioral sciences* [Poder estadístico para las ciencias del comportamiento]. Nueva York, Academic Press.
- Cowen, E.L. 1984. A general structural model for primary programme development in mental health [Un modelo general estructural para el programa primario de desarrollo de la salud mental]. *Personnel and guidance journal* (Washington, DC), vol. 62, págs. 485-90.
- Ekblad, S.; Olweus, D. 1986. Applicability of Olweus' aggression inventory in a sample of Chinese primary school-children [Aplicabilidad del inventario de Olweus sobre la agresión a una muestra de niños chinos de escuela primaria]. *Aggressive behaviour* (Nueva York), vol. 12, págs. 315-25.
- Farrington, D. 1993. Understanding and preventing bullying [Comprender y prevenir el hostigamiento]. En: Tonry, M. [comp.]. *Crime and justice: a review of research*, vol. 17. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Haeselager, G.J.T.; van Lieshout, C.F.M. 1992. *Social and affective adjustment of self- and peer-reported victims and bullies* [Adaptación social y afectiva de las víctimas y hostigadores impulsados por sí mismos o por sus pares]. (Artículo presentado en la Conferencia Europea sobre Psicología del Desarrollo, Sevilla, España, septiembre de 1992.)
- Heinemann, P.-P. 1969. Apartheid. *Liberal debatt* (Bromma, Suecia), págs. 3-14.
- . 1972. *Gruppväld bland barn och vuxna* [Violencia de grupo entre niños y adultos]. Estocolmo, Natur och Kultur.
- Hirano, K. 1992. *Bullying and victimization in Japanese classrooms* [Hostigamiento y victimización en las aulas japonesas]. (Artículo presentado en la Conferencia Europea sobre Psicología del Desarrollo, Sevilla, España, Septiembre de 1992.)
- Junger, M. 1990. Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands [Hostigamiento intergrupar y acoso racial en los Países Bajos]. *Sociology and social research* (Los Angeles, California), vol. 74, págs. 65-72.
- Lagerspetz, K.M. et al. 1982. Group aggression among school children in three schools [Agresión grupal entre los niños en tres escuelas]. *Scandinavian journal of psychology* (Oslo), vol. 23, págs. 45-52.
- Lindzey, G., ed. 1954. *Handbook of social psychology* [Manual de psicología social], vol. 1. Cambridge, Massachusetts, Addison-Wesley.
- Loeber, R.; Dishion, T. 1983. Early predictors of male delinquency: a review [Síntomas tempranos de la delincuencia masculina: visión de conjunto]. *Psychological bulletin* (Washington, DC), vol. 23, págs. 45-52.
- Loeber, R.; Stouthamer-Loeber, M. 1986. Family factors as correlates and predictors of con-

- duct problems and juvenile delinquency [Factores familiares como correlatos y síntomas de los problemas de comportamiento y de delincuencia juvenil]. En: Tonry, M.; Morris, N. [comps.]. *Crime and justice*, vol. 7. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Lorenz, K. 1963. *Das sogenannte Böse*. Viena, Borotha-Schoeler. [Traducción inglesa: *On aggression*. Londres, Methuen, 1966; traducción sueca: *Aggression: Dess bakgrund och natur*. Estocolmo, Norstedt & Söner, 1968.]
- Maccoby, E.E. 1986. Social groupings in childhood: their relationships to prosocial and antisocial behavior in boys and girls [Agrupaciones sociales en la infancia: sus vínculos con el comportamiento antisocial y prosocial en los niños y las niñas]. En: Olweus, D.; Block, J.; Radke-Yarrow, M. [comps.]. *Development of anti-social and prosocial behaviour*. Nueva York, Academic Press.
- Maccoby, E.E.; Jacklin, C.N. 1974. *The psychology of sex differences* [La psicología de las diferencias sexuales]. Stanford, California, Stanford University Press.
- ; —. 1980. Sex differences in aggression: a rejoinder and reprise [Diferencias sexuales en la agresión: réplica y contrarréplica]. *Child development* (Chicago, Illinois), vol. 51, págs. 964-80.
- Magnusson, D.; Stattin, H.; Dunér, A. 1983. Aggression and criminality in a longitudinal perspective [Agresión y criminalidad en una perspectiva longitudinal]. En: Van Dusen, K.T.; Mednik, S.A. [comps.]. *Prospective studies of crime and delinquency*. Boston, Massachusetts, Kluwer-Nijhoff.
- Olweus, D. 1969. *Prediction of aggression* [La predicción de la agresión]. Estocolmo, Skandinaviska testförlaget.
- . 1973a. *Hackkycklingar och översittare: forskning om skolmobbing* [Abusones y hostigadores: investigación sobre el hostigamiento escolar]. Estocolmo, Almqvist & Wicksell.
- . 1973b. Personality and aggression [Personalidad y agresión]. En: Cole, J.K.; Jensen, D.D. [comps.]. *Nebraska symposium on motivation*, 1972. Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press.
- . 1977. Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies [Agresión y aceptación por los pares entre los adolescentes varones: dos estudios longitudinales a corto plazo]. *Child development* (Chicago, Illinois), vol. 48, págs. 1301-13.
- . 1978. *Aggression in the schools: bullies and whipping boys* [Agresión en las escuelas: hostigadores y cabezas de turco]. Washington, DC, Hemisphere Press (Wiley).
- . 1979. Stability of aggressive reaction patterns in males: a review [Estabilidad de los patrones agresivos entre los varones: una ojeada]. *Psychological bulletin* (Washington, DC), vol. 86, págs. 852-75.
- . 1980. Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis [Determinantes familiares y temperamentales del comportamiento agresivo entre los muchachos adolescentes: un análisis de las causas]. *Developmental psychology* (Washington, DC), vol. 16, págs. 644-60.
- . 1981. Bullying among school-boys [Hostigamiento entre escolares varones]. En: Cantwell, N. [comp.]. *Children and violence*. Estocolmo, Akademilitteratur.
- . 1983. Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys [Bajo rendimiento escolar y comportamiento agresivo entre los adolescentes varones]. En: Magnusson, D.; Allen, V. [comps.]. *Human development: an interactional perspective*. Nueva York, Academic Press.

- . 1984. Aggressors and their victims: bullying at school [Los agresores y sus víctimas: hostigamiento en la escuela]. En: Frude, N.; Gault, H. [comps.]. *Disruptive behavior in schools*. Nueva York, Wiley.
- . 1986. Aggression and hormones: behavioral relationship with testosterone and adrenaline [Agresión y hormonas: vínculos comportamentales con la testosterona y la adrenalina]. En: Olweus, D.; Block, J.; Radke-Yarrow, M. [comps.]. *Development of anti-social and prosocial behavior*. Nueva York, Academic Press.
- . 1987. Bully/victim problems among schoolchildren [Problemas de hostigador/víctima entre escolares]. En: Myklebust, J.P.; Ommundsen, R. [comps.]. *Psykologprofesjonen mot ar 2000*. Oslo, Universitetsforlaget.
- . 1988. Vad menar man med termen mobbning? [¿Qué queremos decir con la palabra “mobbning”?] *Psykologtidningen* (Estocolmo), vol. 7, págs. 9-10.
- . 1989. Prevalence and incidence in the study of anti-social behaviour: definitions and measurement [Predominio e incidencia en los estudios del comportamiento antisocial: definiciones y medidas]. En: Klein, M. [comp.]. *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, Holanda, Kluwer.
- . 1991. Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school-based intervention programme [Problemas de hostigador/víctima entre los escolares: hechos básicos y efectos de un programa de intervención basado en la escuela]. En: Pepler D.; Rubin, K. [comps.]. *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum.
- . 1992a. Bullying among schoolchildren: intervention and prevention [Hostigamiento entre escolares: intervención y prevención]. En: Peters, R.D.; McMahon, R.J.; Quincy, V.L. [comps.]. *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park, California, Sage.
- . 1992b. *Mobbning i skolan: Vad vi vet och vad vi kan göra* [Hostigamiento en la escuela: lo que sabemos y lo que podemos hacer]. Estocolmo, Almqvist & Wiksell.
- . 1993a. *Bullying at school: what we know and what we can do* [Hostigamiento en la escuela: lo que sabemos y lo que podemos hacer]. Oxford, Reino Unido; Cambridge, Massachusetts, Blackwell Publishers. [Este libro también se ha publicado en otros idiomas.]
- . 1993b. Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes [Victimización por los pares: antecedentes y consecuencias a largo plazo]. En: Rubin, K.H.; Asendorff, J.B. [comps.]. *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum.
- . 1994. Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention programme [Comentario: hostigamiento en la escuela: hechos básicos y efectos de un programa de intervención basado en la escuela]. *Journal of child psychology and psychiatry* (Tarrytown, Nueva York), vol. 35, págs. 1171-90.
- . 1995. Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervención. *Perspectivas* (París, UNESCO), vol. 25, n° 1, págs. 139-145.
- . (inédito). Datos no publicados de una entrevista realizada en el “Greater Stockholm study” [Estudio del Estocolmo metropolitano].
- Olweus, D.; Alsaker, F.D. 1991. Assessing change in a cohort longitudinal study with hierarchical data [Estimación del cambio en un estudio longitudinal de una cohorte con datos establecidos jerárquicamente]. En: Magnusson, D. et al., [comps.]. *Problems and methods in longitudinal research*. Nueva York, Cambridge University Press.

- Olweus, D.; Smith, P.K. En prensa. *Manual for the Olweus Bully/Victim Questionnaire* [Manual para el cuestionario hostigador/víctima de Olweus]. Oxford, Blackwell Publishers.
- O'Moore, M.; Brendan, H. 1989. Bullying in Dublin schools [Hostigamiento en las escuelas de Dublín]. *Irish journal of psychology* (Dublín), vol. 10, págs. 426-41.
- Patterson, G.R. 1982. *Coercive family process* [Procesos familiares coercitivos]. Eugene, OR, Castalia Publishing Co.
- . 1986. Performance models for anti-social boys [Modelos de rendimiento para muchachos antisociales]. *American psychologist* (Washington, DC), vol. 41, págs. 432-44.
- Patterson, G.R.; Littman, R.A.; Bricker, W. 1967. Assertive behavior in children: a step toward a theory of aggression [Comportamiento perentorio en los niños: una etapa hacia una teoría de la agresión]. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 32, n° 5, págs. 1-43.
- Patterson, G.R.; Stouthamer-Loeber, M. 1984. The correlation of family management practices and delinquency [La correlación entre las prácticas de manejo familiar y la delincuencia]. *Child development* (Chicago, Illinois), vol. 55, págs. 1299-07.
- Perry, D.G.; Kusel, S.J.; Perry, L.C. 1988. Victims of peer aggression [Víctimas de la agresión de los pares]. *Developmental psychology* (Washington, DC), vol. 24, págs. 807-14.
- Pulkkinen, L.; Tremblay, R.E. 1992. Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: a longitudinal perspective [Patrones de adaptación social de los muchachos en dos culturas y a diferentes edades: perspectiva longitudinal]. *International journal of behavioural development* (Hove, Reino Unido), vol. 15, págs. 527-53.
- Reynolds, D., et al. 1994. *Advances in school effectiveness research and practice* [Avances en la investigación y en la práctica escolar]. Oxford, Reino Unido, Pergamon.
- Rigby, K.; Slee, P. 1991. Victims in school communities [Víctimas en las comunidades escolares]. *Journal of the Australasian Society of Victimology*, págs. 25-31.
- Ruiz, R.O. 1992. *Violence in schools: problems of bullying and victimization in Spain* [Violencia escolar: problemas de hostigamiento y victimización en España]. (Artículo presentado en la Conferencia Europea sobre Psicología del Desarrollo, Sevilla, España, septiembre de 1992.)
- Rutter, M. 1983. School effects on pupil progress: research findings and policy implications [Efectos de la escuela en el progresos de los alumnos: hallazgos de la investigación e implicaciones para la política]. *Child development* (Chicago, Illinois), vol. 54, págs. 1-19.
- Schwartz, D.; Dodge, K.; Coie, J. 1993. The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups [La emergencia de la victimización crónica de los pares en los grupos de juegos de muchachos]. *Child development* (Chicago, Illinois), vol. 64, págs. 1755-72.
- Smith, P.K. 1991. The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups [La pesadilla silenciosa: hostigamiento y victimización en los grupos de pares escolares]. *The psychologist* (Leicester, Reino Unido), vol. 4, págs. 243-48.
- Smith, P.K.; Sharp, S. 1994. *School bullying: insights and perspectives* [Hostigamiento escolar: panoramas y perspectivas]. Londres, Routledge.
- Tremblay, R.E., et al. 1992. Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: longitudinal analyses [Comportamiento conflictivo precoz, escaso rendimiento escolar, comportamiento delincuente y personalidad

- delincuente: análisis longitudinales]. *Journal of consulting and clinical psychology* (Washington, DC), vol. 60, págs. 64-72.
- Ziegler, S.; Rosenstein-Manner, M. 1991. *Bullying at school: Toronto in an international context* [Hostigamiento en la escuela : Toronto en un contexto internacional]. Toronto, Toronto Board of Education, Research Services. (Informe n° 196.)
- Whitney, I.; Smith, P.K. 1993. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools [Panorama de la naturaleza y extensión del hostigamiento en las escuelas de primer y segundo ciclos y secundarias]. *Educational research* (Londres), vol. 35, págs. 3-25.

LA VIOLENCIA ESCOLAR

EN LOS ESTADOS UNIDOS

DE AMERICA: TENDENCIAS,

CAUSAS Y RESPUESTAS

Nelly P. Stromquist y James Diego Vigil

La sociedad estadounidense se ha caracterizado siempre por su grado relativamente alto de libertad y apertura y por ofrecer más posibilidades de expresión y de acción individuales que otros países, como tan proféticamente señaló Tocqueville (1969 [1830]) hace muchos años. Esta tendencia dominante (en cuanto a valores — los “imperativos” y normas — las “pautas de comportamiento”) funciona perfectamente cuando el país está en crecimiento y la economía en expansión, como ocurría

Nelly P. Stromquist (Estados Unidos de América)

Profesora de Educación en la Universidad de California del Sur, Los Ángeles. Está especializada en educación para el desarrollo internacional desde una perspectiva sociológica. Su trabajo ha tratado cuestiones relativas a las disparidades entre los dos sexos, la equidad, la política y la educación de adultos en países en desarrollo. Sus libros más recientes son: *Literacy for citizenship: gender and grassroots dynamics in Brazil* [Alfabetización para la ciudadanía: dinámica de los géneros y población rural en el Brasil] (1996) y *Gender dimensions in education in Latin America* [Dimensiones del género en la educación en América Latina] (1996). Acaba de terminar la preparación de la edición de la *Encyclopedia of Third World women* [Enciclopedia de la mujer del Tercer Mundo] (en prensa).

James Diego Vigil (Estados Unidos de América)

Profesor de Antropología en la Universidad de California, Los Ángeles. Como antropólogo urbano interesado en los norteamericanos de origen mexicano y en otras minorías étnicas, ha efectuado investigaciones sobre etnohistoria, educación, cambio cultural y aculturación, así como sobre problemas de adolescentes y jóvenes, en especial las pandillas callejeras. Ha escrito numerosos artículos para revistas y publicado varios libros como autor o compilador. Dos de sus obras más recientes son: *Barrio gangs: street life and identity in Southern California* [Pandillas de barrio: vida callejera e identidad en California del Sur] (1988) y *Personas Mexicanas: Chicano highschoolers in a changing Los Angeles* [Personas Mexicanas: estudiantes de secundaria chicanos en Los Ángeles en evolución] (1996).

en los Estados Unidos descritos por el autor francés, que en aquel entonces se componían mayoritariamente de residentes oriundos de Europa septentrional y occidental (Bellah *et al.*, 1985). También contribuía a ello el hecho de que el país no se había enfrentado aún del todo a algunas de sus desigualdades étnicas, de clase y de género que limitaban la libertad y las posibilidades de un gran número de personas, ni se había ocupado de ellas.

Cuando sobreviene la depresión o el estancamiento económico, como ha sucedido de manera cíclica desde fines del siglo XIX y durante el siglo XX, se producen crisis sociales y políticas que neutralizan esta tendencia. Nos encontramos en la actualidad en una de esas depresiones, salvo que las antiguas barreras étnicas, de clase y de género son ahora menos infranqueables, han aumentado las libertades y las posibilidades, es mucho mayor el número de personas interesadas y se han modificado los tipos y grados de dislocaciones. La imposibilidad de realizarse de manera positiva y convencional y de abrirse camino profesionalmente ha provocado una crisis muy profunda. Los esfuerzos humanos se han desviado hacia cauces distintos con consecuencias inquietantes y a veces impredecibles.

Al estudiar las mutaciones y el recrudecimiento de la violencia escolar en los últimos treinta años, nos llamó mucho la atención la relación contradictoria entre la promesa del sueño americano y las frustraciones y transformaciones actuales que han frenado o impedido su realización. El hecho de que la violencia se produzca sobre todo en zonas urbanas deprimidas y pobladas mayoritariamente por minorías étnicas de bajos ingresos hace más patente esta relación. Pone simplemente de relieve los aspectos clasistas, étnicos y residenciales (urbano/rural) del problema. La libertad y el individualismo se expresan de múltiples formas, a veces subliminales, en especial entre los jóvenes que han quedado al margen de la sociedad. Ello significa a menudo que cuando una sociedad es próspera, ofrece numerosas posibilidades y proporciona empleos, esos esfuerzos se encauzan de manera positiva en la sociedad — por ejemplo, en el deporte, la competencia económica y comercial, las ceremonias y los rituales simbólicos que celebran los logros de una economía pujante y exitosa. Lógicamente, durante los tiempos difíciles, cuando las buenas oportunidades son muy contadas, las energías se emplean en otras cosas, a menudo desagradables: protestas, revueltas, grupos facciosos, competencia por unos recursos cada vez más escasos, entre otras. El resultado de ello suele ser la violencia, que se ejerce contra las personas, contra la propiedad y contra sí mismo. Y como el número de jóvenes estadounidenses que van a la escuela es cada vez mayor, es lógico que ésta estalle también allí.

Es indudable que, fuera de la escuela, existe en los Estados Unidos un alto grado de violencia, en particular los homicidios cometidos con armas de fuego. Según las estadísticas, en 1987 el índice de homicidios entre los varones estadounidenses de 15 a 24 años era de 21,9 por 100.000, cuando el índice más alto en los demás países industrializados era de 5 por 100.000 (Escocia). La mayoría de esos asesinatos (el 75%) se cometieron con una pistola (Furlong y Morrison, 1994), lo que refuerza la imagen de sociedad de pistoleros que ofrecen los Estados Unidos. El índice de homicidios entre los varones afroamericanos de 15 a 18 años supera los

200 por 100.000 en determinadas zonas, como el distrito de Columbia, el condado de Los Ángeles en California y el condado de Wayne en Michigan.

¿En qué medida se repercute en la escuela y en la vida escolar esta violencia observada en algunos barrios? ¿Contra quién va dirigida la violencia escolar? En este artículo se presenta una visión general de los tipos y la incidencia de la violencia escolar en los Estados Unidos y se señalan los factores que pueden causarla. Para comprender mejor este fenómeno, se estudia el caso especial de California.

Desde principios del decenio de 1970, la violencia escolar constituye uno de los principales problemas públicos. Se considera también un fenómeno predominantemente urbano, ya que afecta más a las escuelas urbanas (el 15%) que a las rurales (entre el 4 y el 6%) (Bybee y Gee, 1982). La violencia escolar de los años setenta se debió en parte a las decisiones judiciales de suprimir la segregación en las escuelas que exacerbaba las tensiones raciales. El ingreso de niños pertenecientes a minorías en escuelas reservadas hasta entonces a los blancos suscitó en particular airadas protestas. En Boston, cuna de la democracia estadounidense, estallaron violentos disturbios que recordaron lo acaecido en el sureste de los Estados Unidos en el decenio de 1960. Los autobuses que transportaban a los alumnos negros a las escuelas fueron apedreados y hubo peleas entre jóvenes y adultos en torno a ellas (Formasino, 1991).

El interés por la violencia escolar obedece a distintas razones: por un lado, la simple curiosidad de ver cómo se refleja en la escuela la violencia de la sociedad en general, sociedad que las personas de fuera representan a menudo a través de imágenes del Lejano Oeste y de ciudades asoladas por la delincuencia. Algunos observadores se interesan por la violencia escolar y su control como una extensión de la seguridad pública. Otros ven en la violencia una amenaza para la salud de la sociedad, una fuerza que desmoraliza, inhibe la participación en la organización social y afecta el desarrollo cognitivo y los resultados escolares, pues los alumnos que tienen miedo no pueden concentrarse en clase. Se ha observado también que la violencia es uno de los motivos por los cuales los alumnos dejan de asistir a la escuela. Además, provoca problemas psicológicos, ya que los alumnos confrontados a la violencia reaccionan con un comportamiento turbulento o agresivo en clase y en la escuela. Por último, hay quienes consideran la violencia como una manifestación de la inadecuación de la escuela a las necesidades de los alumnos, fenómeno cuyas causas es importante comprender si se desea mejorar la situación escolar.

Tras haber examinado una serie de estudios relativos a ella, Reiss y Roth (1993) llegan a la conclusión de que los análisis de la violencia escolar en los Estados Unidos son relativamente poco numerosos. El estudio más amplio es el que efectuó en 1978 el National Institute of Education (NIE), basado en una encuesta encargada por el Congreso en 1974 y publicada en 1978 entre unos 4.000 directores de escuelas primarias y secundarias. Este estudio comprendía también una encuesta sobre el terreno en 642 escuelas de los dos ciclos de la enseñanza secundaria, con entrevistas a profesores, directores y alumnos. Otros estudios importantes son las encuestas nacionales efectuadas periódicamente por distintos organismos, ya sea empresas especializadas, autoridades locales o asociaciones de consejos esco-

lares. A diferencia del estudio del NIE, que trataba el problema de la causalidad a través de múltiples y detenidos análisis de regresión, la mayoría de las encuestas se limitaban a consignar la incidencia de los actos de violencia y las opiniones formuladas por los distintos actores escolares sin investigar las asociaciones de factores y mucho menos las causas. Dos publicaciones universitarias han publicado recientemente números especiales sobre la violencia escolar (*School psychology review*, vol. 23, n° 2, 1994 y *Harvard education review*, vol. 65, n° 2, 1995). Los artículos de estas revistas arrojan una nueva luz sobre el fenómeno de la violencia mediante el análisis de los factores socioculturales relacionados con ella y proponen estrategias escolares basadas en una comprensión conceptual mucho más clara de la violencia y de sus causas.

Definiciones de la violencia escolar

Nuestra comprensión de la violencia escolar es limitada y esto determina nuestra definición de este fenómeno. Bybee y Gee (1982, pág. 115) consideran la violencia no sólo como un despliegue de fuerza, sino además como la última fase de una secuencia constituida de actitudes exteriores de afirmación y agresión y de actitudes interiores de alienación, retraimiento y depresión. Desde este punto de vista, la violencia escolar se explica como una manifestación del “último recurso” que los responsables escolares, si hubiesen estado bien preparados para enfrentarse al problema, habrían debido prever con mucha antelación.

El concepto de violencia depende en gran medida de las metodologías utilizadas para evaluarla. Tradicionalmente, se ha definido la violencia escolar como el uso de la fuerza o la amenaza contra personas en el recinto escolar, principalmente contra los alumnos y en menor grado contra los profesores. Últimamente, el acoso sexual se ha añadido a las demás formas de violencia escolar.

La mayor parte de los datos actuales sobre la violencia escolar provienen de encuestas. Éstas recogen a menudo una serie de opiniones sin documentar actos de violencia reales. Se tiende a exponer de modo insuficiente uno de los elementos clave del ejercicio de la violencia: el uso de armas. Así, por ejemplo, en los sondeos efectuados por Harris — una de las empresas más conocidas de sondeos de opinión — la definición de las armas comprende las navajas, las tijeras, los cuchillos, las pistolas y los silbatos. Los problemas saltan de inmediato a la vista: los silbatos no representan, por supuesto, una amenaza física importante; las navajas y las tijeras pueden ser tan distintas que su posible uso como armas carece de sentido. No obstante, según esta definición de las armas, el 13% de los alumnos declaran haber llevado un arma a la escuela (Harris y Associates, 1993). Ahora bien, dada la gran amplitud de la definición de las armas, es difícil saber hasta qué punto es inquietante este dato estadístico.

Existen también grandes diferencias en la manera de acopiar los datos estadísticos. En algunas encuestas sobre víctimas de delitos, los responsables escolares proporcionan información sobre determinados actos violentos y delictivos en su escuela o distrito en un periodo determinado, por lo general el mes anterior o el año

escolar en curso. En otras encuestas, se estudia la propia experiencia de los alumnos con determinadas formas de violencia en un periodo determinado. En un tercer tipo de encuestas — las encuestas de opinión — se pregunta a los alumnos, los profesores, los administradores y el público en general su opinión sobre la violencia escolar (en vez de su experiencia al respecto). Las opiniones sobre la violencia siempre han sido más importantes que los testimonios personales de víctimas de delitos (Furlong y Morrison, 1994). Además, las opiniones difieren según los actores escolares, ya que los profesores parecen sentirse mucho más en seguridad en las escuelas que los propios alumnos.

Furlong y Morrison (1994) sostienen que las estadísticas sobre la violencia escolar sobrestiman el problema porque el método de investigación utilizado suele ser el de la “comprobación de hipótesis”, en que se da por sentado la existencia de la violencia y, por consiguiente, las preguntas acerca de las opiniones y la experiencia se refieren exclusivamente a la violencia, en vez de examinar la importancia relativa de la violencia en la vida cotidiana de los encuestados. Por ejemplo, cuando se les preguntaba si se sentían seguros en la escuela, un 12% de los alumnos del 10º grado de la enseñanza secundaria estadounidense declaraban sentirse “inseguros en la escuela” (National Center for Educational Statistics, 1993). En cambio, en otras encuestas, cuando se les preguntaba cuáles eran sus preocupaciones, la mayoría declaraban estar más preocupados por sus calificaciones que por la violencia.

Los trabajos de investigación que podrían esclarecer la dinámica y las razones de los actos de violencia son sumamente escasos, pues muy pocos son de índole cualitativa. No es fácil encontrar en el material publicado sobre la violencia escolar informes sobre autores de delitos contra las personas o los bienes que expliquen las razones que los impulsaron a cometer el delito, las víctimas que eligieron, el castigo que recibieron y la medida en que esas personas se sintieron justificadas (o satisfechas) después del delito.

Hay dos tipos de violencia: la violencia contra las personas y la violencia contra la propiedad. Las formas de violencia contra las personas son el homicidio, la violación, la tentativa de violación, la agresión contra profesores, la agresión contra alumnos, el robo a personas, las agresiones contra personas y los asaltos. La violencia contra la propiedad comprende actos de degradación y destrucción de las instalaciones y los materiales escolares. Esta clasificación es importante porque distingue entre los blancos humanos y los materiales, lo que probablemente refleja diferentes factores que originan el acto violento. Utilizaremos en lo sucesivo esta clasificación de la violencia, aunque podemos señalar ya que esta distinción no siempre se establece de manera clara en los debates sobre la violencia escolar.

Tendencias de la violencia

Para el público en general y para los medios de comunicación, la situación escolar es en la actualidad sumamente tensa. Sin embargo, las investigaciones propiamente dichas señalan muy pocos incidentes de violencia y un pequeño número de delitos. En 1990 en California, se produjeron 20 actos de delincuencia escolar por 1.000

alumnos y la mayor parte eran agresiones sin armas, robos y actos de vandalismo. El número de incidentes por tenencia de armas en 1990 fue de 1 por distrito escolar (Furlong y Morrison, 1994). El porcentaje de jóvenes detenidos en el país por crímenes violentos era de un 0,3% en 1982 y de un 0,5% en 1992, un aumento importante (del 66% en diez años) pero en una minúscula proporción. Según el estudio del NIE, anterior a estos datos, aproximadamente el 8% de las escuelas del país declararon tener un problema grave con la delincuencia, definida como cinco o más incidentes ilícitos en un periodo de un mes (National Institute of Education, 1978).

Para contrarrestar estos informes cuantitativos, hay que reconocer que muchos actos de violencia no son denunciados por temor a las represalias. Los incidentes no denunciados entre alumnos suelen ser pequeños robos, intimidaciones, insultos, amenazas y otros hostigamientos verbales (Miller, 1994). Se estima que en las escuelas de los Estados Unidos, en un mes cualquiera, se producen unos 157.000 incidentes delictivos y turbulentos y que de éstos, sólo 50.000 se denuncian a la policía, mientras que la mayor parte se resuelve dentro de las escuelas.

La respuesta a estas interpretaciones y estadísticas divergentes con respecto a la incidencia de la violencia escolar debería ser tal vez que la violencia es una forma indeseable de interacción social y que aunque sea pequeño el número de incidentes, con relación a la población total, debería ser motivo de preocupación. Además, las repercusiones de los actos violentos van mucho más allá de su incidencia cuantitativa.

LA VIOLENCIA CONTRA LAS PERSONAS (ALUMNOS Y PROFESORES)

La violencia escolar la ejercen sobre todo algunos alumnos contra otros. Una de las encuestas más recientes sobre la violencia escolar es un sondeo efectuado en 1993 por Harris sobre la base de entrevistas estructuradas de una muestra nacional representativa de 1.000 profesores de los grados 3° a 12° de la enseñanza secundaria estadounidense, 1.200 alumnos de los mismos grados y 100 funcionarios de policía. Según este estudio, los incidentes más frecuentes son los de violencia menor, como los empujones, los empellones, los agarrones o las bofetadas, los insultos y los robos (Harris & Associates, 1993, pág. 4). Entre estos incidentes, la infracción más frecuente es el robo. El 11% de los alumnos interrogados declararon haber perdido por robo en un mes el equivalente de más de un dólar, mientras que sólo en uno de cada cinco robos la pérdida equivalía a más de 10 dólares.

En la misma encuesta se observa que la mayoría de los profesores de las escuelas públicas (el 77%) se sentían en completa seguridad en la escuela y sus cercanías. No obstante, este porcentaje baja al 61% cuando se trata de profesores cuyos alumnos pertenecen, todos o muchos de ellos, a minorías. Esta encuesta indica también que los alumnos se sienten menos en seguridad que los profesores. Sólo el 50% de los alumnos interrogados se sentían en completa seguridad y aproximadamente un 22% de ellos declararon que les preocupaba bastante o mucho la posibilidad de ser lastimados por otros en la escuela o en sus cercanías (Harris y Associates, 1993, pág. 3).

El 5% de los alumnos de secundaria declararon haber amenazado a alguien con un cuchillo o una pistola en la escuela o en sus cercanías (Harris y Associates, 1993, pág. 7). Se observó que la violencia se ejercía más en los primeros grados de la enseñanza secundaria estadounidense (por lo general, los grados 7 a 9) y que los alumnos más expuestos a una agresión eran los del 7° grado.

Un estudio anterior arrojó una pequeña incidencia de la violencia escolar: apenas el 1,3% de los alumnos de secundaria declararon haber sido agredidos en un mes determinado; de éstos sólo el 4% necesitaron atención médica (National Institute of Education, 1978, pág. 3). La mayor parte de las agresiones tienen lugar en lugares llenos de gente: escaleras, pasillos, cafeterías. Son menos frecuentes en las aulas (Goldstein *et al.*, 1984).

Hasta 1982, quienes administraban los castigos corporales en las escuelas eran los profesores; desde entonces, son más bien los directores o, con mayor frecuencia, los subdirectores quienes se hacen cargo de ello. Según el estudio del NIE, a mediados de los años 1970, el 36% de todos los profesores de escuelas secundarias y el 61% de todos los de las escuelas rurales del primer ciclo de la enseñanza secundaria habían golpeado a algún alumno durante un periodo de un mes (Bybee y Gee, 1982, pág. 111). Esto significa que el hecho de pegar a los alumnos solía ser una manera habitual de imponer la disciplina y mantener la autoridad, en particular entre alumnos del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Esta práctica sigue en vigor hoy día, pero en menor grado y corre a cargo de otras personas que trabajan en las escuelas y que tienen un contacto mínimo con los alumnos.

Prácticamente todos los actos violentos de que son víctimas los profesores se denuncian a la policía (el 97%), mientras que ésta sólo tiene conocimiento de la mitad de los incidentes relacionados con alumnos (Harris y Associates, 1993, pág. 7). En el periodo de un mes, 0,5% de los profesores son agredidos físicamente en las escuelas (NIE, 1978).

Hoy día, la mayoría de los profesores no llevan armas para protegerse, pero entre quienes toman precauciones el objeto utilizado con mayor frecuencia es el garrote o la porra (el 44% de los profesores). Las encuestas indican la incidencia de las agresiones contra los profesores pero no explican lo que motiva esos actos violentos y cómo reaccionan ante ellos las autoridades escolares.

LA VIOLENCIA CONTRA LA PROPIEDAD

Los daños materiales contra los edificios y los equipos son bastante frecuentes y ciertamente costosas. Aproximadamente el 28% de las escuelas son objeto de actos de vandalismo durante un mes determinado y el costo medio de cada acto de vandalismo es de 81 dólares. Además, el 10% de las escuelas son objeto de robo con fractura, a un costo medio de 183 dólares por robo (NIE, 1978, pág. iii). El vandalismo cuesta a cada escuela aproximadamente 481 dólares al mes. El costo anual de reparación de materiales escolares asciende a más de 200 millones de dólares (Bybee y Gee, 1982).

La destrucción de bienes personales es también considerable. Según una encuesta efectuada en 1993 por la National School Boards Association (NSBA), un

32,7% de los alumnos declararon que en un periodo de doce meses les fueron robados o deliberadamente dañados bienes como un automóvil, ropa o libros. Una vez más, los datos relativos a la violencia contra la propiedad no indican lo que motiva a los alumnos a cometer tales actos y qué penas se les imponen cuando son atrapados (si lo son).

CARACTERISTICAS DE GENERO Y ETNIA DE LOS ALUMNOS IMPLICADOS EN ACTOS VIOLENTOS

La manifestación de la violencia parece concentrarse en alumnos varones pertenecientes a minorías, principalmente los hispanos. Según la encuesta de Harris de 1993, más muchachos que muchachas declaran haber llevado un arma a la escuela en algún momento (el 22% frente al 4%). Por otra parte, los muchachos y los jóvenes tenían más probabilidades de ser víctimas de actos violentos que las muchachas (el 30% frente al 16%) (Harris y Associates, 1993, pág. 7). Una encuesta efectuada también en 1993 por la National School Boards Association en 700 distritos escolares confirmó esta tendencia a que los muchachos llevaran armas más frecuentemente que las muchachas. Esta encuesta indicó que el porcentaje de alumnos varones que habían llevado un arma a la escuela en el transcurso de un año era superior al de las alumnas (el 34,3% frente al 9,2%). Entre las muchachas, el porcentaje de alumnas negras (11,9%) que habían llevado un arma a la escuela era superior al de las hispanas (6,6%) y las blancas (3,4%).

Aunque las motivaciones de la violencia distan mucho de ser explícitas, los antagonismos raciales parecen explicar menos de la mitad de las manifestaciones de violencia, puesto que el 52% de las agresiones se producen entre víctimas y agresores de la misma raza y el 42% de las agresiones son interraciales, según datos recabados en 1974 en 26 ciudades de los Estados Unidos.

Los alumnos afroamericanos e hispanos corren un mayor riesgo de cometer actos de violencia o de ser víctimas de ellos. La probabilidad de riesgo es similar en ambos grupos étnicos, pero es muy superior a de los alumnos blancos. No obstante, ya sea debido a una necesidad sentida o por contagio social, el porcentaje de alumnos hispanos del 9° al 12° grado que admiten haber llevado armas es superior al de los negros y los blancos.

DIFERENCIAS EN LA PERCEPCION DE LA VIOLENCIA POR PARTE DE ALUMNOS Y PROFESORES

Existen algunas diferencias sorprendentes en las opiniones sobre la violencia de dos grupos esenciales de actores escolares: los alumnos y los profesores. Según la encuesta de Harris, el 15% de los alumnos consideraban que entre el 1 y el 10% de los alumnos llevaban armas, mientras que entre los profesores este porcentaje era del 43%. Esta estimación es aún mayor entre los funcionarios de policía, muchos de los cuales (el 68%) piensan que hasta un 10% de los alumnos llevan armas a la escuela (Harris y Associates, 1993, pág. 54).

Los alumnos y los profesores tienen también opiniones distintas sobre los lugares donde ocurren los incidentes. El 27% de los alumnos mencionan la violencia en los servicios y vestuarios, pero sólo el 2% de los profesores ven esos sitios como lugares de violencia (Harris y Associates, 1993), lo que puede significar que los alumnos no siempre señalan esos incidentes a los profesores. Según los alumnos, las principales influencias generadoras de violencia son los compañeros (el 21%) y la violencia en los medios de comunicación (18%); según los profesores, son la desintegración de la familia (el 40%) y la violencia en los medios de comunicación (el 39%) (Honeywell Inc., 1994, pág. 9). Es curioso ver hasta qué punto los profesores parecen subestimar la influencia de los compañeros en los alumnos. El estudio de Honeywell se efectuó mediante entrevistas telefónicas con 250 alumnos y 258 profesores seleccionados al azar en todo el país. Los investigadores no indican en detalle cómo se llevó a cabo el estudio, pero reivindican una fiabilidad estadística del 95% y un margen de error de aproximadamente un 4,5%.

El porcentaje de profesores de alumnos pertenecientes a minorías que imputan la violencia al hecho de pertenecer a una pandilla (el 54%) es superior al de los profesores que no tienen en sus clases alumnos pertenecientes a minorías (el 33%) (Harris y Associates, 1993). Es muy probable que esto refleje la experiencia en las escuelas. Otra discrepancia entre alumnos y profesores se refiere a la posible intervención de adultos en los incidentes de violencia. El 97% de los profesores consideraban que los miembros del personal docente intervenían cuando surgía la violencia escolar, mientras que sólo el 44% de los alumnos estaban de acuerdo con esta afirmación (Harris y Associates, 1993, pág. 6). Los funcionarios de policía creían aún menos en la capacidad o voluntad de los profesores de intervenir, ya que sólo el 28% de ellos estaban de acuerdo con esa opinión.

La encuesta de Harris reveló también diferencias interesantes en las opiniones sobre las armas. Uno de cada cinco profesores y tres de cada cinco policías opinaban que hasta un 10% de alumnos llevaban armas a la escuela, pero sólo el 15% de los alumnos estaban de acuerdo con esa estimación (Harris y Associates, 1993, pág. 54). Una posible explicación de la diferencia entre las opiniones de los alumnos y las de los adultos (esto es, los profesores y los funcionarios de policía) es que estos últimos, a pesar de su aparente coexistencia en las escuelas, funcionan en esferas distintas y comunican poco con otros grupos. Noguera (1995), quien estudió recientemente las escuelas de los Estados Unidos desde un punto de vista sociológico, sostiene que muchos profesores (no pertenecientes a minorías étnicas) están poco familiarizados con las realidades que viven sus alumnos y sus comunidades. Esta ignorancia propicia imágenes de familias patológicas y disfuncionales y esos profesores acaban a menudo controlando a sus alumnos en vez de intentar abolir las fronteras de raza y de clase.

Causas empíricas de la violencia

El material publicado sobre este tema tiende a establecer una distinción entre los factores individuales y familiares (los derivados de una intensa socialización) y los

factores más globales como la comunidad y la sociedad en general. Aunque en realidad existe una inevitable interacción entre ambos, en este artículo tenemos en cuenta esta distinción.

FACTORES INDIVIDUALES Y RELATIVOS A LA FAMILIA

Son varios los factores personales que generan la violencia escolar: las dificultades emocionales e interpersonales, la escasa autoestima, el hecho de ser rechazado por los compañeros y los malos resultados escolares. Sin embargo, no está claramente establecida la relación entre la marginación escolar individual y la delincuencia (dentro y fuera de la escuela). En una obra de próxima publicación, Vigil y Yun se preguntan si la delincuencia es anterior o posterior a la falta de apego a la escuela.

Contrariamente a los estereotipos sobre las familias “desintegradas”, la delincuencia es sólo un 10 a un 15% más frecuente en ellas que en las familias unidas, como indica un estudio basado en un metaanálisis de 50 investigaciones que examina la relación entre las familias desintegradas y la delincuencia, una de cuyas formas sería la violencia escolar (Wells y Rankin, 1991, citado en Roesch, 1995). Más que la estructura y la organización familiar, lo importante parece ser la educación familiar. En el estudio del NIE se observa una correlación positiva y constante entre la falta de disciplina familiar y la violencia escolar en los colegios del primer ciclo de la enseñanza secundaria, cuando los adolescentes se encuentran en una edad especialmente vulnerable.

Cuando se les pregunta por qué llevan armas, los propios adolescentes contestan que lo hacen para impresionar a los amigos y ser aceptados por los compañeros (el 66% de los que responden) o para sentirse importante (el 56%). El porcentaje de quienes declaran llevar armas para defenderse es mucho menor (el 36%) y el porcentaje de aquellos que llevan armas con la intención de herir a alguien es más bajo todavía (el 31%) (Harris y Associates, 1993, pág. 60). Estas respuestas indican que la influencia de los compañeros es muy fuerte entre los adolescentes y que los símbolos físicos del poder son un sustituto de la situación y el prestigio de que carecen en la sociedad dominante.

Una parte de la violencia escolar se manifiesta a través del robo de ropa y joyas y las peleas en torno a estos objetos. Este tipo de actos, relacionados con representaciones de poder menos violentas pero igualmente simbólicas, confirma la naturaleza de la violencia como reacción individual al anhelo de gozar de mayor consideración entre los compañeros.

Un estudio de tres años de entrevistas sistemáticas con consejeros escolares efectuado en 1993 por Kreft y Soriano (citado en Soriano *et al.*, 1994, pág. 222) destaca las características individuales siguientes entre los alumnos de origen latinoamericano y asiático miembros de pandillas: a) un alto grado de tensión y conflicto familiar; b) la falta de trabajo y escasos recursos económicos; c) unos coeficientes diferenciales de asimilación para niños y adultos; d) la escasa autoestima; e) los castigos disciplinarios y corporales; f) el escaso interés de los padres por la vida escolar de sus hijos; g) pocas expectativas por parte de los padres y los profesores; h) un

alto grado de violencia en el hogar; i) la existencia de pandillas integradas por individuos de distintas generaciones; j) un alto grado de consumo de alcohol y de drogas; y h) una sensación dominante de desesperanza y cinismo.

Estas características denotan una falta de identificación con los miembros de la familia y los profesores que lleva a los adolescentes a buscar el sentimiento de comunidad y de solidaridad en un grupo de compañeros cuyos valores no están formados todavía y pueden degenerar por lo tanto en formas inmaduras de satisfacción personal.

FACTORES COMUNITARIOS Y SOCIALES

Algunos observadores (McDermott, 1983; Wilson, 1987) ven una relación importante entre las expresiones de violencia de los alumnos y los problemas de la comunidad inmediata, en particular el desempleo. Según varios estudios (Noguera, 1995; Bybee y Gee, 1982), el porcentaje de escuelas afectadas por la violencia aumenta con el tamaño de la comunidad.

La existencia de pandillas en la comunidad también se ha asociado estrechamente a la violencia escolar. Se considera que el hecho de que los alumnos pertenezcan a pandillas de barrio es un factor determinante de la violencia escolar en las ciudades medianas y grandes (Clinard, 1968). Según el Ministerio de Justicia de los Estados Unidos (1993), el índice de víctimas de delitos es mayor en las escuelas donde hay pandillas (un 12%) que en las escuelas donde no las hay (un 8%), pero la diferencia no es considerable.

Los Estados Unidos son un país lleno de contrastes que se caracterizan por el aumento constante del número de minorías lingüísticas, étnicas y raciales. Esta circunstancia ofrece muchas posibilidades de conflicto cultural entre generaciones y estimula la competencia entre las minorías recientes y las establecidas desde hace tiempo, así como entre las minorías y la sociedad dominante. El proceso de aculturación es en gran medida doloroso, ya que los jóvenes son objeto de burlas por la manera en que hablan, por su apariencia y sus hábitos alimentarios. Es muy probable, por lo tanto, que los recién llegados sientan una gran frustración durante la transición entre una serie de factores de integración social y otra (Vigil, 1979). Tanto el proceso de aculturación como la marginación de algunos grupos raciales y étnicos pueden explicar el número creciente de pandillas en las escuelas. Los datos de una encuesta de 1989 patrocinada por el Ministerio de Justicia de los Estados Unidos indican que un 15% de alumnos (aproximadamente 3,3 millones de alumnos fueron encuestados) declararon que había “pandillas callejeras” en su escuela. En 1993, otro estudio (efectuado entre 6.800 alumnos por el National Center for Educational Statistics) señaló que el 35% de los alumnos declararon que había pandillas “agresivas” en sus respectivas escuelas. La influencia de las pandillas tiende a ser mayor entre los alumnos hispanos que en otros grupos étnicos. En efecto, los datos de 1993 indicaban que un 51% de hispanos señalaron la existencia de pandillas agresivas en sus respectivas escuelas, frente a un 42% de afroamericanos y un 31% de alumnos blancos¹. En la misma encuesta de 1993 se indicaba que, aunque el

porcentaje de alumnos que declaraban la existencia de pandillas era más alto en las ciudades (un 27%), los porcentajes eran importantes en los suburbios (un 15%) y en las zonas rurales (un 8%) (Ralph *et al.*, obra de próxima publicación).

Otra influencia cultural especialmente intensa en los Estados Unidos son los medios de comunicación de masas, en particular la televisión. Se estima que a los 14 años de edad, el niño estadounidense medio ha pasado 10.000 horas delante de la televisión y que en el transcurso de cada una de ellas ha visto entre cinco y ocho actos de violencia, lo que constituye según Bybee y Gee (1982, pág. 108) una “agresión acumulativa”. Según otras estimaciones de la influencia de los medios de comunicación de masas, el niño medio ha presenciado 8.000 asesinatos y otros 100.000 actos de violencia en la televisión al terminar la escuela primaria.

El público en general considera que el amplio consumo de drogas, la falta de educación moral y la facilidad con que se consiguen las armas son las principales causas de la delincuencia en la sociedad. Con respecto a las armas, es un hecho que los Estados Unidos son el principal vendedor de armamentos, con mercados en más de 180 países. Como es lógico, los Estados Unidos tienen también un inmenso mercado interno. Una estimación prudente sostiene que “no menos de cien millones de armas de fuego se encuentran en manos de personas privadas” (National Institute of Justice, 1981, pág. 1) y que el 42% de la población posee pistolas (Ministerio de Justicia de los Estados Unidos, 1993). A pesar de que la venta de armas a los adultos se ha sometido a un mayor control, muchas de ellas acaban en manos de menores. Según datos de 1990, el 82% de las víctimas de asesinatos de 15 a 19 años de edad y el 75% de las de 20 a 24 años fueron asesinadas con pistolas (National Institute of Justice, 1994, pág. 1).

CARACTERÍSTICAS ESCOLARES

Los factores escolares asociados con la violencia son el tamaño de la escuela, la atmósfera impersonal y arbitraria y la aplicación innecesariamente represiva del reglamento (Bybe y Gee, 1982; NIE, 1978). Pero los factores escolares asociados a bajos niveles de agresión estudiantil destacan en primer lugar un estilo de mando firme, justo y coherente por parte del director de la escuela (Goldstein *et al.*, 1984, pág. 7).

El estudio de 1978 del NIE, el único en emplear análisis con múltiples variables, examinaba las repercusiones de ambas formas de violencia escolar. Uno de los análisis se centraba en la violencia definida como asaltos y agresiones con uso de fuerza física o la amenaza de usar la fuerza; el otro análisis definía la violencia como actos contra el material escolar. El marco teórico de estos análisis tenía en cuenta tanto las informaciones básicas sobre los alumnos como los factores escolares. Entre los primeros se examinaban variables como la edad, la composición de las escuelas por sexos, el nivel de delincuencia en la comunidad — incluido el número de pandillas en actividad en la comunidad según los alumnos — y el sentido de control interno de los alumnos. Entre los factores escolares se examinaban variables como la voluntad del personal escolar de controlar a los alumnos y aplicar el regla-

mento escolar, la incidencia de la violencia escolar, el coeficiente de interacción entre profesores y alumnos — esto es, el tamaño medio de las clases y el número medio de alumnos por profesor — y la imparcialidad del reglamento escolar. Los investigadores aplicaron esas regresiones a distintos tipos y niveles de escuelas secundarias (urbanas/suburbanas/rurales y primer ciclo/segundo ciclo). Todos esos factores juntos arrojaron entre un 23 y un 31% de la varianza relativa a los asaltos y las agresiones. La variable que más influía en la reducción de esa forma de violencia era la manera en que se trata a los alumnos en la escuela (o sea, según los investigadores, un número de alumnos por clase poco elevado y un modo justo e igualitario de tratarlos). Esta variable (en particular la manera en que se trata a los alumnos en la escuela) era también la que mejor permitía prever la violencia escolar. Se observó que la delincuencia en la comunidad estaba asociada con la violencia contra el material escolar, pero no con el porcentaje de padres beneficiarios de subsidios sociales o desempleados (NIE, 1978).

Una encuesta realizada en 1994 por la National League of Cities confirmó los resultados obtenidos años antes por la NIE sobre la influencia de las pandillas en la violencia escolar. En este estudio se indicaba también que el 40% de las ciudades participantes en la encuesta consideraban que la violencia escolar había aumentado considerablemente en los últimos cinco años. Aunque el 65% de las respuestas provenían de ciudades con una población inferior a los 50.000 habitantes, esta encuesta puede no haber sido muy representativa, pues de las 1.452 ciudades a las que se enviaron los cuestionarios, sólo 700 respondieron. Este porcentaje no basta para invalidar la encuesta, pero el informe no indica nada acerca de las características de las ciudades que respondieron y de las que no lo hicieron.

California: la prueba decisiva para los Estados Unidos

Cada Estado, como cada ciudad, tiene sus propios problemas de violencia escolar. A los efectos del presente artículo, nos concentraremos en California, y en particular la ciudad de Los Ángeles, para estudiar la historia de las causas y las tendencias del problema de la violencia escolar. En el decenio de 1960, un número considerable de minorías étnicas residían en varias zonas urbanas deprimidas dentro de Los Ángeles, pero había todavía una mayoría de blancos en el interior de la ciudad. Las confrontaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores en las aulas y los patios eran ya bastante comunes. Los conflictos entre alumnos iban desde las intimidaciones más comunes, como alumnos que acosaban continuamente a otros para hacer alarde de dominio y control, hasta las peleas ocasionales a puñetazos y (con menor frecuencia aún) las batallas campales en que se enfrentaban grupos o pandillas rivales. Las intimidaciones podían deberse al simple placer sádico de ejercer un control sobre alguien, pero podían también consistir a menudo en extorsión de dinero, comida y ropa. En un caso ocurrido a principios de los años 1970 en la zona noreste de Los Ángeles, un adolescente fue obligado a llevar sus ahorros a la escuela para apaciguar a su torturador. Las agresiones de este tipo (aun si suponían una tremen-

da angustia para la víctima, aterrada ante la perspectiva de encontrarse con sus agresores) eran ligeras comparadas con otros conflictos entre alumnos.

En los años 1960, eran comunes las peleas a puñetazos, individuales o colectivas, pero sólo muy de vez en cuando se utilizaban armas en las refriegas. El uso de pistolas, en particular, era muy poco frecuente en los conflictos escolares. A veces los altercados físicos (sin uso de armas) estallaban en plena clase, ante todo el mundo. Tenían lugar más a menudo en el patio de la escuela o cerca de ella, donde las peleas duraban más tiempo y los participantes se exponían a sufrir más daños. Aun así, por lo general esos tipos de actos de violencia no provocaban heridas graves ni la muerte de ninguna persona. Los daños se limitaban a contusiones, rasguños, dientes rotos y ojos morados.

Las hostilidades, las interacciones negativas y los incidentes entre alumnos y profesores eran bastante moderados en aquella época, en comparación con lo que ocurre hoy en día. En aquel entonces, los profesores podían todavía administrar castigos corporales como método de disciplina y de control social en las aulas. Además, las autoridades escolares podían convocar a los padres y recurrir a otras medidas, como dejar castigados a los alumnos después de clase o expulsarlos temporal o definitivamente de la escuela. No obstante, responder con arrogancia a los profesores, adoptar actitudes y conductas insolentes, proferir amenazas o mostrarse desafiante eran ya comportamientos habituales en el aula y la escuela. Sin embargo, considerados retrospectivamente, el tono y la intensidad de esos disturbios eran relativamente moderados. Había todavía un acuerdo de todas las partes en que subsistía una forma de autoridad, aun si los comportamientos mostraban que en el fondo se estaba debilitando. Se seguía viendo a los profesores como figuras parentales — en sustitución de los padres — que merecían respeto y atención. Más tarde, de forma primero paulatina y luego generalizada, las situaciones y las condiciones empeoraron.

A mediados de los turbulentos años 1960 — las manifestaciones multitudinarias, las represalias públicas y privadas a menudo violentas y el asesinato de líderes populares — la economía en plena expansión y los numerosos programas gubernamentales, en particular las innovaciones introducidas por políticas como la “guerra contra la pobreza” y la “gran sociedad”, multiplicaron las posibilidades económicas y parecieron ofrecer muchas más todavía. Por desgracia, los cierres de fábricas y el abandono de los programas y las estrategias para acabar con la pobreza frustraron por completo esas esperanzas y aspiraciones. El proyecto “Headstart”, por ejemplo, fue en sus inicios un esfuerzo concertado para luchar contra los malos resultados escolares y las actitudes displicentes que habían sido durante decenios los estigmas de los niños pertenecientes a minorías étnicas, pues se consideraba que éstos carecían de las experiencias mínimas de preparación para el aprendizaje. Esa escasa preparación y esas limitadas expectativas, debidas a factores históricos, habían contribuido al bajo rendimiento escolar. Esto, a su vez, añadido a la discriminación en la oferta de empleos, había impedido que esas personas se incorporaran a la fuerza de trabajo con competencias comerciales y con la aspiración positiva de formar un hogar y fundar una familia. Asimismo, en varios barrios y guetos se

iniciaron, con financiación federal, programas sociales y recreativos para los jóvenes que ofrecían incluso empleos remunerados con el salario mínimo. En cuanto empezaron a surtir efecto estas iniciativas, se observó una disminución en el número de pandillas y en las actividades de las pandillas. Pero justo cuando comenzaban a obtener resultados, esos programas empezaron a sufrir recortes. Al tiempo que se reducían drásticamente otros programas de educación, capacitación profesional, asistencia familiar y desarrollo comunitario para los desfavorecidos, la economía estadounidense dio un bajón importante, en un momento en que la guerra de Viet Nam absorbía cada vez más recursos. Los objetivos de la política de la "gran sociedad" impulsada por Lyndon B. Johnson se quedaron a mitad de camino, al igual que las esperanzas de más de 35 millones de ciudadanos (el número estimado de personas con apenas el mínimo necesario para vivir).

Durante los decenios de 1970 y 1980, la delincuencia, la drogadicción y en general las actividades delictivas violentas aumentaron de forma considerable y constante. Durante ese periodo, el país fue sometido a una tremenda reestructuración económica y muchas zonas urbanas, como Chicago (Padilla, 1992), Detroit (Taylor, 1990), Milwaukee (Hadedorn, 1988) y por supuesto Los Ángeles (Vigil, 1988a; Moore, 1991), se "desindustrializaron" cuando las empresas y los correspondientes empleos que existían cerca de las zonas urbanas deprimidas se trasladaron a los suburbios o al extranjero. En la ciudad de Los Ángeles, principal punto de entrada legal e ilegal a los Estados Unidos, siguió aumentando la población de las minorías étnicas y por consiguiente el porcentaje de personas desfavorecidas y marginadas. Los porcentajes de asiáticos, afroamericanos y latinoamericanos, que en 1980 eran respectivamente de un 6%, un 9% y un 24%, serán en el año 2000 de un 10%, un 7% y un 40% (United States Census Bureau, citado en *San Francisco Chronicle*, 12 de octubre de 1995). Los efectos en las poblaciones de bajos ingresos y pertenecientes a minorías étnicas, la mayoría de las cuales no habían disfrutado de las ventajas de buenos empleos o apenas comenzaban a disfrutarlas, fueron tremendos.

Privados de influencias moderadoras, cada vez más niños y jóvenes descubrieron que la principal experiencia de socialización que podían conocer estaba en las calles, en donde podían aprender la cultura callejera y forjarse una identidad callejera. En Los Ángeles solamente, el número de pandilleros aumentó vertiginosamente de 35.000 en 1980 a más de 150.000 en 1995. Si bien responden a otras necesidades humanas y sociales que motivan a los individuos a buscar consuelo y protección en su interior, las pandillas son también violentas y destructivas. La sociedad en general ha sentido esta agresión y esta capacidad destructora en el número sin precedentes de mutilados y muertos. Las instituciones públicas, como las escuelas, han caído también en este torbellino de violencia.

Las agresiones, las drogas y los delitos violentos han sembrado el caos en las escuelas de California. Un informe importante (Little Hoover Commission Report, 1988) señaló que en 1986-1987 había habido más de 70.000 delitos violentos, sobre todo agresiones, homicidios, delitos sexuales, asaltos y tenencia de armas. Para el año escolar de 1994, el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (Los

Angeles Unified School District, LAUSD, 1995) señaló más de 1.500 delitos consistentes en agresiones (incluidas las agresiones con un arma mortífera), lesiones, asaltos y un homicidio. Unos 1.800 alumnos y casi 1.200 delinquentes no alumnos se vieron involucrados en estos incidentes. Durante ese mismo año, se señalaron en todo el distrito 477 agresiones sexuales, 1.119 incidentes con armas o artefactos destructivos y 959 delitos relacionados con las drogas (el LAUSD comprende unos 640.000 alumnos).

Ya a principios de los años 1970, la consternación pública y la preocupación oficial ante los efectos acelerados y al parecer insolubles de la violencia escolar alcanzaban niveles de “pánico moral” (Cohen, 1980); las reacciones viscerales prevalecían sobre las racionales. En 1980, el Fiscal General de California había entablado una demanda contra el Distrito Escolar Unificado de Los Angeles, el segundo distrito más grande del país y uno de los más afectados por la vorágine de la violencia en la calle y en la escuela, en la que le exigía restablecer la seguridad en sus escuelas. Según el Fiscal General, los alumnos tenían derecho a un entorno seguro y estable donde estudiar y el objeto de su demanda era obligar al distrito escolar a crear y contribuir a mantener este clima para la educación. Cuando los tribunales dictaminaron en 1982 que esta demanda carecía de fundamento jurídico, el 56% del electorado se pronunció a favor de la demanda aprobando la Propuesta 8, conocida como la “Declaración de derechos de las víctimas”. Basada en la necesidad de proteger a las víctimas de la delincuencia y diametralmente opuesta a los “tribunales indulgentes” que “protegían a los delinquentes”, esta iniciativa y el amplio apoyo que recibió por parte del público estimularon a los legisladores y los juristas a presionar para que incluyera expresamente a las escuelas y los alumnos y no solamente a las víctimas de la violencia en general. En poco tiempo, una serie de casos jurídicos y de nuevos acontecimientos en California y en otras partes del país llevó al primer plano el problema de la seguridad en la escuela, destacando en particular la importancia de una cuidadosa planificación y asignación de recursos por parte de las escuelas para evitar que se las acusara ante los tribunales de negligencia y descuido de la seguridad de los alumnos.

En todas estas transformaciones se habían perdido por completo de vista las causas y los antecedentes que habían generado tan alto nivel de agresión y violencia. Como mostraba el informe de 1978 del NIE (*Violent schools-safe schools* [Escuelas violentas-escuelas seguras]), la principal preocupación eran los efectos de ese comportamiento escandaloso y destructivo (por ejemplo, 282.000 alumnos de secundaria declararon haber sido agredidos; el 8% de los alumnos de ambos ciclos de la enseñanza secundaria de las ciudades tenían miedo y no asistían a la escuela por lo menos un día al mes; 5.200 profesores de secundaria fueron agredidos físicamente, etc.), sin preguntarse por qué la violencia social, comunitaria, doméstica, familiar y callejera había aumentado durante el mismo periodo.

Cuando se hacían esfuerzos para evaluar las causas, éstas solían girar en torno a la desintegración de la familia y a factores comunitarios, como si no guardaran relación con las fuerzas macroestructurales y macrohistóricas. Así, por ejemplo, los estudios sobre el origen social de la violencia comienzan a menudo con la vida fami-

liar y hogareña (Little Hoover Commission Report, 1988). Ya sean víctimas o testigos de la violencia, los niños tienden a imitar lo que observan. Algunos autores sostienen que la intimidación empieza en casa antes de manifestarse en situaciones escolares. Se destaca en particular el hecho de que esos actos agresivos implican a personas de distintas generaciones y que el comportamiento aceptable se transmite de un pariente a otro en una repetición perfecta de la cultura aprendida. Los culpables de este círculo vicioso son los padres que de hecho “estimulan, apoyan e instigan” semejante conducta (pág. 17).

Aun cuando en esos informes se alude a la sociedad en general, la tendencia es no señalar la irresponsabilidad (privada) de las empresas que desplazan industrias y empleos fuera de las zonas urbanas deprimidas o la negligencia (pública) del gobierno que no pone en marcha nuevos programas sociales y recreativos eficaces para los jóvenes ni mantiene los iniciados anteriormente (recuérdese cuánto tiempo se necesitó para financiar adecuadamente el programa “Headstart”, uno de los primeros esfuerzos exitosos de preparación para el aprendizaje). La responsabilidad pública es, en cambio, la primera y la última causa mencionada en dichos informes (Goodwin, 1995). Es cierto que “los alumnos no pueden aprender y los profesores no pueden enseñar” (Little Hoover Commission Report, 1988, pág. 20) si no se preserva a las escuelas de las personas y los actos que inspiran temor; es indudable que hará falta un esfuerzo social concertado para lograrlo. Sin embargo, un ambiente escolar disciplinado es un reflejo de una sociedad y una comunidad disciplinadas, hoy por hoy casi inexistentes. Algunas de las estrategias y las soluciones propuestas en dichos informes para reducir la violencia apuntan a elementos periféricos del problema, eludiendo a menudo las fuerzas más amplias que generan los comportamientos violentos. Así, por ejemplo, se dice que las víctimas de actos violentos son niños que “representan una población con un alto grado de predisposición a la ansiedad, la conducta fóbica depresiva y los trastornos postraumáticos provocados por el estrés” y “tienen tendencia a reaccionar a la violencia traumática con una conducta agresiva o inhibida, ... una conducta desaprensiva que se manifiesta en el absentismo escolar, una actividad sexual precoz, actos de violación y delincuencia” (Little Hoover Commission Report, 1988, pág. 20). Estas características corresponden también a los niños que cometen los mismos actos de violencia, pero nada se dice acerca de cómo se ha originado esa negatividad y esa agresividad generalizada ni de cómo se transmite de un individuo a otro. Otro defecto de tan limitados análisis de la violencia es la gran importancia que se asigna a la represión como disuasión y lo poco que se dice acerca de la prevención, los métodos de intervención dentro de una estrategia a largo plazo de soluciones múltiples.

Es evidente que, además de los efectos físicos y psicológicos negativos que generan, la delincuencia y la violencia en California tienen un costo económico abrumador. En 1986-1987, las pérdidas materiales causadas directa e indirectamente por la delincuencia en el Estado ascendieron a casi 23 millones de dólares en 71.000 incidentes. Los tipos de incidentes comprenden: incendio intencional, robo con allanamiento de morada, robo y vandalismo (Little Hoover Commission Report, 1988). Casi un decenio después, el propio Distrito Escolar Unificado de Los

Angeles (1995) comunicó para 1994-1995 un total de 8 millones de dólares de pérdidas por delitos contra la propiedad. Los esfuerzos por subsanar éstas y otras pérdidas exigen una coordinación entre el Ministerio de Educación y los distritos escolares locales, el acopio y archivo de datos, la capacitación de profesores y de personal y un programa general de evaluación y planificación escolar.

Estrategias escolares para reducir la violencia

Las escuelas recurren a los castigos y a la expulsión temporal o definitiva como procedimientos disciplinarios (Harris y Associates, 1993). Al parecer, la expulsión temporal como método de imponer la disciplina se utiliza con alumnos más jóvenes que en el pasado, ya que la cuarta parte de todas las expulsiones temporales en el país se debieron a actos violentos cometidos por alumnos de escuela primaria (1993). No está claramente demostrado que un castigo individual como la expulsión temporal o definitiva surta el efecto deseado. Estas medidas pueden acelerar el proceso de abandono escolar, pero no eliminan las causas de la violencia. Según un estudio, uno de cada cinco varones que habían abandonado la escuela había apuntado una pistola contra alguien o había apuñalado a alguien (Soriano *et al.*, 1994), lo que parece indicar lógicamente que ése fue el comportamiento que motivó la expulsión.

Las escuelas suelen responder a la violencia adoptando medidas de seguridad y manteniendo un personal de seguridad permanente. Los antropólogos consideran que los controles exteriores, como los detectores de metales, los uniformes escolares (para distinguir a los alumnos de los no alumnos) y las asignaturas propuestas sobre “solución de conflictos” y “gestión de las crisis” no son sino medidas dilatorias (McDermott, 1983; Vigil y Yun, de próxima publicación) y señalan la considerable importancia del contexto social para la formulación de respuestas en microniveles. Además, el hecho de que las escuelas inviertan en medidas de seguridad suele agravar el problema pues desvía recursos de los programas pedagógicos, en particular los cursos que tratan de las identidades pluriétnicas y su contribución a la sociedad.

Los programas de prevención de la delincuencia y la violencia más eficaces se centran en los factores sociales generales relacionados con el clima y la cultura escolar, las características individuales de los alumnos y del personal y el entorno físico y social de la escuela (Morrison *et al.*, 1994). En resumen, cuando el origen del problema radica en fuerzas macroestructurales y macrohistóricas, se requiere una estrategia a largo plazo para resolver las dificultades. Es necesario que la sociedad combine los esfuerzos privados de las empresas con las redes de seguridad públicas instaladas por el gobierno para propiciar y orientar los cambios en la comunidad que puedan mejorar la situación de las familias y los niños.

Es evidente que, para instaurar la seguridad en las escuelas y volver a un clima propicio para el estudio y el aprendizaje, es prioritario identificar a las pandillas callejeras de las zonas aledañas a la escuela. Esto exigirá un esfuerzo social masivo, en el que deberán participar instituciones públicas y privadas. Los organismos públicos y los asistentes sociales pueden empezar a cooperar para encontrar la

manera de impedir que los adolescentes se conviertan en pandilleros y atajar los procesos que llevan a la formación de pandillas. Las empresas privadas deben elaborar estrategias de colaboración con los programas públicos, por ejemplo para establecer mecanismos de contratación y capacitación destinados a los habitantes de las zonas más marginadas de la ciudad. Se trata de un objetivo muy ambicioso, pero que habrá que lograr si se desea realmente reducir la violencia, sobre todo en las escuelas. En este contexto específico, una mejor comprensión de las características culturales y demográficas de la comunidad, en particular las necesidades especiales de los alumnos en dichas zonas, contribuiría en gran medida a la formulación de estrategias y soluciones con respecto a la violencia escolar.

A falta de un enfoque a gran escala de este tipo, hay que aplicar una estrategia de mediano alcance dirigida tanto a la escuela como a la comunidad en que ésta se encuentra, con la participación de los vecinos, los administradores, los profesores y los alumnos. El primer paso es establecer objetivos claros y alcanzables que se consideren de común acuerdo decisivos para solucionar el problema de la violencia escolar. Las etapas son las siguientes: a) cambiar nuestra manera de pensar acerca de la seguridad en la escuela; b) evaluar y manejar adecuadamente la seguridad en la escuela; c) impartir orientaciones, actuar con coherencia y prestar apoyo (Trump, 1995). Las otras etapas serían: a) analizar la delincuencia en la escuela (pero evitar “la parálisis por el análisis”); b) efectuar encuestas entre los alumnos y el personal escolar (estar atento a la “negación” del problema, sobre todo por parte de los administradores y otras personas con intereses creados); y c) centrar la atención en grupos (de manera equilibrada y representativa y cuidándose de los “expertos” advenedizos con intereses comerciales) (Stephens, 1994, pág. 205). Cada una de estas etapas debe reevaluarse periódicamente, procurando mantener informados y asociados al proceso a todos los sectores afectados por la agresión y la violencia dentro del ámbito escolar.

Algunas de las iniciativas del personal escolar pueden ser particularmente útiles, sobre todo para hacer frente a las pandillas. Cada escuela y cada comunidad es distinta y la reflexión necesaria para enfrentarse a los problemas debe tener en cuenta las preocupaciones y necesidades locales. No obstante, se pueden formular algunos principios generales:

Los *administradores escolares* pueden (la prioridad de estas iniciativas puede variar según las escuelas y comunidades):

- declarar neutras a las escuelas y adoptar una política de “no tolerancia” con respecto a la actividad de las pandillas;
- aprender a distinguir entre la mala conducta de los jóvenes y la conducta delictiva;
- capacitar al personal escolar para que identifique y controle a los pandilleros y demás jóvenes agresivos;
- establecer mecanismos de mediación para los conflictos entre alumnos;
- instituir programas educativos contra las pandillas y contra las drogas;
- establecer relaciones de cooperación con los funcionarios de policía y los servicios sociales que se ocupan de las escuelas.

Los *profesores* pueden (esto puede variar según el sexo del profesor y la asignatura enseñada):

- tratar a todos los alumnos de modo justo, estricto y coherente;
- abordar en clase el problema de las pandillas, explicar los derechos y los deberes, inculcar aptitudes para la toma de decisión y la solución de problemas;
- comunicar a los administradores toda sospecha relativa a la participación de los alumnos en pandillas y a la actividad de éstas;
- establecer buenas relaciones de comunicación con los padres; y
- ser conscientes de los recursos comunitarios que responden a las necesidades de los alumnos.

Para dar estos pasos y alcanzar los objetivos fijados, hay que tener muy presentes tres puntos: la *prevención*, la *intervención* y la *represión*.

Las técnicas de *prevención* se anticipan a las presiones y tensiones que provocan la violencia en distintas comunidades y escuelas. Esas acciones preventivas comenzarían por identificar a los jóvenes “que corren mayor riesgo” y ocuparse de ellos, esto es, de quienes muestran una temprana propensión por la vida callejera. Los métodos de *intervención* son reacciones rápidas a conductas y actitudes que indican que los jóvenes van por mal camino y por lo tanto necesitan una firme orientación psicopedagógica. Por último, la *represión* interviene cuando es probablemente demasiado tarde y se debe impedir que la persona persista en la conducta negativa y destructiva.

Hay muchos ejemplos de represión, pero dos de ellos bastan para la prevención y la intervención. Un programa preventivo eficaz, adecuado para escuelas primarias y secundarias, es el de la “solución de problemas”, “solución de conflictos” o “intervención durante las crisis”. Esta estrategia puede iniciarse en las escuelas primarias y continuar durante la escolaridad secundaria y, según lo propuesto más arriba con respecto a la coordinación y la cooperación entre todos los sectores, puede sentar las bases para resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.

Para los pandilleros, en particular aquellos que se agrupan durante el recreo y el almuerzo, antes y después de las horas de escuela, en determinadas porciones de “territorio”, esos métodos tendrán que aplicarse de modo distinto y más específico. Una táctica eficaz que ha resultado útil para profesores y administradores, en especial entre aquellos que no se intimidan ni temen a los pandilleros y que logran fácilmente que éstos depongan la “pose” que suelen adoptar, es la de la cooptación. A título de ejemplo, citaremos dos casos. En el primero, un director de escuela secundaria de un suburbio obrero de Whittier, California, se percató de que un grupo de chicos se reunía todos los días en el mismo lugar del patio de la escuela, vestidos al estilo de las pandillas de aquella época. Sin esperar a que algo ocurriera, se les acercó un día y les habló acerca de los problemas de la escuela y de lo importante que era mostrar dotes de mando para solucionarlos. Les pidió que lo aconsejaran sobre el tema y pronto logró que formaran un “consejo de muchachos” que se reunía regularmente para debatir las posibles soluciones a esos problemas. El director había logrado formar un nuevo grupo con los pandilleros y pronto algunos de ellos empezaron a vestirse de otro modo y a

tener otra actitud más conforme con lo que deben ser los líderes escolares.

En otra ocasión, un día a la hora del almuerzo una profesora de secundaria observó desde su ventana a un grupo de muchachos vestidos al estilo de los pandilleros y con la pose característica, reunidos en torno a su líder que recibía en el grupo a un nuevo miembro. La profesora reparó en que la figura central de esa escena de entrada en un grupo era un alumno suyo que siempre se sentaba al fondo de la clase y participaba muy poco, en una actitud pasiva más turbulenta. Cuando se dio cuenta de que ese chico era un líder en su propio círculo, cambió de actitud hacia él. A partir de entonces, procuró prestarle especial atención y formuló comentarios que denotaban respeto y consideración. Aunque el alumno no cambió por completo su conducta, poco a poco comenzó a adoptar una actitud más comunicativa y a esforzarse por aprender. La profesora estaba poniendo en práctica lo que se conoce como “las expectativas del profesor” y el alumno estaba reaccionando a las tentativas de acercamiento.

En resumen, para desactivar la violencia potencial, provocada por lo general por alumnos que se sienten excluidos de las actividades escolares habituales, los profesores y los administradores escolares tienen la obligación de aplicar el principio humano simple de mostrar respeto por los alumnos, brindándoles la oportunidad de contribuir de alguna manera a la vida escolar. A veces se trata sencillamente de aplicar un refuerzo positivo en vez de sanciones negativas, como la diferencia entre decir “no pise el césped” y “permanezca en la senda”.

Conclusiones

Muchos de los informes y de las investigaciones sobre la violencia escolar son imperfectos y tal vez poco fidedignos, sobre todo por las razones metodológicas expuestas en la primera parte de este artículo. No obstante, el enigma más notable es su parcialidad, ya que muy pocos intentan dilucidar las causas profundas de las conductas destructivas que han afectado a las poblaciones de nuestras zonas urbanas deprimidas. Asimismo, las estrategias propuestas para eliminar o reducir la violencia escolar van dirigidas de modo casi exclusivo a los efectos, las ondas por así decirlo, y no a las causas, la piedra cuyo impacto provocó las oleadas de agresión y destrucción. Sin duda, hemos sucumbido al pánico moral y, en nuestro afán por atajar la violencia escolar, hemos optado por soluciones y reacciones viscerales con tal de no tomar las decisiones que una estrategia racional aconsejaría.

Por distintas razones, aunque tal vez todas igualmente importantes, se han producido varios cambios en los últimos treinta años. Uno de ellos es que la población de los jóvenes y sus subculturas han sufrido unas mutaciones que los enfrentan enconadamente a las figuras de autoridad, para empezar los padres pero en particular los profesores y otros funcionarios públicos. Está en peligro incluso todo el proceso de educación, si pensamos en el sentimiento de hastío y la alienación que caracterizan en la actualidad a los jóvenes en los estilos afectados y agresivos que han adoptado o en la música — popular, punk y rap — cuyos temas expresan un rechazo de la sociedad y la autoridad.

La violencia escolar nace de una economía inestable y en mutación que ha afectado a todos los sectores de la sociedad. Las más afectadas son las zonas y las poblaciones que ya estaban marginadas. Las escasas esperanzas que éstas abrigaban antes se han esfumado y sus vidas se caracterizan hoy día por posibilidades nulas y opciones limitadas: una vida desesperante. No es fortuito que la mayor parte del caos y las muertes se produzcan en las escuelas es de las zonas de bajos ingresos. Para las zonas urbanas deprimidas, los barrios de las minorías étnicas, donde la violencia en general está omnipresente y la violencia escolares endémica, los cambios han sido impresionantes y tienden claramente al empeoramiento de la situación. La crisis económica se acompañó de una reducción drástica de los programas sociales destinados a los sectores de la población que más urgentemente los necesitaban. Los programas sociales y recreativos para los jóvenes, en particular, fueron suprimidos progresivamente a partir de los años 1970 y casi por completo en los años 1980 (Skocpol, 1979; Evans *et al.*, 1985). Lo mismo ocurrió con el apoyo federal y estatal a los programas de enseñanza y de satisfacción de las necesidades educativas en las escuelas de las zonas urbanas. A todo ello hay que añadir los efectos devastadores de la desindustrialización para las poblaciones de las zonas urbanas deprimidas, con la consiguiente pérdida en todo el país de empleos bien remunerados y favorecedores de la integración social, muchos de los cuales ni siquiera requerían estudios secundarios (Moore y Vigil, 1993; Oliver, 1988). Las consecuencias de estos cambios son una multitud de jóvenes que crecieron en las calles, aprendiendo su cultura y sus costumbres, sobre todo la agresión y la violencia como forma de supervivencia. Así, por ejemplo, los grupos callejeros de jóvenes de hace unos cuantos decenios en Los Ángeles se han convertido hoy día en pandillas callejeras organizadas y arraigadas, una población que se ha multiplicado por diez, pasando de unas 15.000 personas en los años 1960 a 150.000 en la actualidad. En las aulas y escuelas de antes, relativamente seguras, el sentimiento de cólera y frustración provocaba una conducta agresiva que se volcaba en las calles. Este fenómeno se ha invertido: ahora son las calles las que se vuelcan en las escuelas.

Si se considera la pérdida de control por parte de las autoridades escolares (esto es, los castigos corporales administrados por los profesores y demás restricciones), la falta de supervisión por parte de los padres, el aumento considerable de la socialización callejera de un segmento de la población urbana sin empleo ni capacitación, así como los enfrentamientos cotidianos con la fuerzas policiales, no es extraño que la pandilla se haya convertido en un sustituto espontáneo de los padres, la escuela y la policía (Vigil, 1993). Si a ello se añaden las drogas, el alcohol y las armas — los dos primeros para debilitar e inhibir aún más los procesos racionales y las armas para acelerar las emociones agresivas (Vigil, 1988*b* y 1988*c*) — la situación se ha vuelto desesperada en muchas ciudades. Hay que tener en cuenta también los modelos y las influencias rivales y descomunales que representan los medios de comunicación. Las publicaciones, el cine, la radio y la televisión integran los nuevos valores (los imperativos) y proponen normas diferentes (las pautas de comportamiento) que orientan a las personas hacia actitudes y conductas que fomentan los actos violentos, incluso en las escuelas.

Nota

1. Se estima que entre el 4 y el 10% de los adolescentes hispanos pertenecen a pandillas de barrio. En pocos casos, el porcentaje puede ser superior al 10%; esto ocurre en las zonas urbanas muy concentradas donde más del 40% de los habitantes viven por debajo del umbral de la pobreza. Por consiguiente, cuando se habla de las pandillas de hispanos esto no significa que la mayoría de los adolescentes hispanos pertenezcan a grupos turbulentos y violentos.

Referencias

- Bellah, R.N., et al. 1985. *Habits of the hearth: individualism and commitment in American life* [Hábitos del hogar: individualismo y compromiso en la vida americana]. Nueva York, Harper & Row.
- Bybee, R.; Gee, G. 1982. *Values, and justice in the schools* [Valores y justicia en las escuelas]. Boston, Ally & Bacon.
- Clinard, M. 1968. *Sociology of deviant behaviors* [Sociología de los comportamientos desviacionistas]. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- Cohen, S. 1980. *Folk devils and moral panics: the creation of the Mods and Rockers* [Diablos del pueblo y pánico moral: la creación de los Mods y los Rockers]. Oxford, Reino Unido, Martin Robertson.
- Evans, P.; Rueschmeyer, D.; Skocpol, T. (comps.). 1985. *Bringing the State back in* [Restablecer el Estado]. Londres, Cambridge University Press.
- Formasino, R. 1991. *Boston against busing: race, class, and ethnicity in the 1960s and 1970s* [Boston contra la integración racial: raza, clase y etnicidad en los años sesenta y setenta]. Chapel Hill, The University of North Carolina Press.
- Furlong, M.; Morrison, G. 1994. Introduction to mini-series; school violence and safety in perspective [Introducción a minicolecciones; la violencia y la seguridad en la escuela en perspectiva]. *School psychology review* (Silver Spring, Maryland), vol. 23, n° 2, págs. 139-150.
- Goldstein, A.; Apter, S.; Harootunian, B. 1984. *School violence* [Violencia escolar]. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice-Hall.
- Goodwin, R. 1985. Economic justice dies a slow death [La justicia económica muere lentamente]. *Los Angeles Times*, 18 de octubre, pág. B9.
- Hadedorn, J. 1988. *People and folks* [Pueblo y gentes]. Chicago, Lake View Press.
- Honeywell Inc. 1994. *Keeping our schools safe: a survey of teachers and students about violence in U.S. schools* [Mantener nuestras escuelas seguras: visión de los docentes y de los alumnos acerca de la violencia en EEUU]. Minneapolis, Minnesota, Honeywell.
- Little Hoover Commission. 1988. *Report on arms and violence in California's public school system* [Informe sobre las armas y la violencia en el sistema de escuelas públicas de California]. Sacramento, California, Commission on California State Government, Organizations, and the Economy.
- Los Angeles Unified School District (LAUSD). 1995. *School primary crime summary report* [Informe sumario de la delincuencia en la escuela primaria]. Los Angeles, LAUSD.
- McDermott, J. 1983. *Crime in the school and in the community: offenders, victims, and fearful youth* [La delincuencia en la escuela y en la comunidad: infractores, víctimas y

- jóvenes temerosos]. *Crime and delinquency* (Newbury Park, California), vol. 29, págs. 270-283.
- Miller, G. 1994. School violence mini-series: impressions and implications [Minicolecciones sobre la violencia escolar: impresiones y consecuencias]. *School psychology review* (Silver Spring, Maryland), vol. 23, n° 2, págs. 257-262.
- Ministerio de Justicia de los Estados Unidos. 1993. *Juveniles and violence: juvenile offending and victimization factsheet* [Jóvenes y violencia: informe sobre la delincuencia juvenil y el acoso]. Washington, DC, Oficina de justicia y prevención de la delincuencia juvenil.
- . 1993. *Sourcebook of criminal justice statistics* [Libro de referencia de las estadísticas de la justicia criminal]. Washington, DC.
- Moore, J. 1991. *Going down to the barrio* [Bajar al barrio]. Filadelfia, Pensilvania, Temple University Press.
- Moore, J.W.; Vigil, D. 1993. Barrios in transition [Barrios en transición]. En: Moore, J.W.; Pinderhughes, R. (comps.). *In the barrios: Latinos and the underclass debate*. Nueva York, Russell Sage Publications.
- Morrison, G.; Furlong, M.; Morrison, R. 1994. School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists [De la violencia escolar a la seguridad en la escuela: reformulación del problema para psicólogos escolares]. *School psychology review* (Silver Spring, Maryland), vol. 23, n° 2, págs. 236-256.
- National Center for Educational Statistics. 1993. *National household education survey* [Estudio de la educación nacional familiar]. Washington, DC, NCES, United States Department of Education.
- National Institute of Justice. 1981. *Weapons, crime, and violence in America: a literature review and research agenda* [Armas, delincuencia y violencia en América: revista de publicaciones y agenda de investigación]. Washington, DC, National Institute of Justice.
- National Institute of Justice research in brief [Compendio e investigación del Instituto Nacional de Justicia]. Washington, DC, National Institute of Justice, febrero de 1994.
- National Institute of Education. 1978. *Violent schools-safe schools: the safe school study: Report to the Congress, vol. 1* [Escuelas violentas-escuelas seguras: el estudio sobre la escuela segura: Informe al Congreso]. Washington, DC.
- National School Boards Association. 1993. *Violence in the schools: how America's school boards are safeguarding your children* [Violencia en las escuelas: cómo están salvaguardando sus niños los consejos escolares americanos]. Alexandria, Virginia, National School Boards Association.
- Noguera, O. 1995. Preventing and producing violence: a critical analysis of responses to school violence [Previendo y produciendo violencia: un análisis crítico de las respuestas a la violencia escolar]. *Harvard education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 65, n° 2, págs. 1982-212.
- Oliver, M.L. 1988. The urban black community as network: toward a social network perspective [La comunidad negra urbana como red: hacia una perspectiva de red social]. *Sociological quarterly* (Carbondale, Illinois), vol. 2, págs. 623-645.
- Padilla, F. 1992. *The gang as an American enterprise* [La pandilla como empresa americana]. Nuevo Brunswick, Nueva Jersey, Rutgers University Press.
- Pothrow-Stith, D.; Weissman, M. 1991. *Deadly consequences: how violence is destroying*

- our teenage population and a plan to begin solving the problem* [Consecuencias mortales: cómo está destruyendo la violencia nuestra población adolescente y plan para comenzar a resolver el problema]. Nueva York, Harper Collins.
- Ralph, J.H.; Nelson, D.D.; Ogle, L.T. Obra de próxima publicación. *School violence and misbehavior: what national surveys tell us* [Violencia escolar y mal comportamiento: qué nos dicen los estudios nacionales]. Washington, DC, National Center for Education Statistics.
- Reiss, A.; Roth, J. (comps.). 1993. *Understanding and preventing violence* [Comprender y prevenir la violencia]. Washington, DC, National Research Council, National Academy Press.
- Roesch, R. 1995. Epilogue: psychology, law, and the family [Epílogo: psicología, derecho y la familia]. En: Melton, G. (comp.). *The individual, the family, and social good: personal fulfillment in times of change* [El individuo, la familia y el bien social: satisfacción personal en época de cambio], vol. 42. Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press (colección sobre teoría e investigación actuales sobre motivación.)
- Skocpol, T. 1979. *States and social revolution* [Estados y revolución social]. Londres, Cambridge University Press.
- Soriano, M.; Soriano, F.; Jiménez, E. 1994. School violence among culturally diverse populations: sociocultural and institutional considerations [La violencia escolar entre poblaciones de distintas culturas: consideraciones socioculturales e institucionales]. *School psychology review* (Silver Spring, Maryland), vol. 23, n° 2, págs. 216-235.
- Stephens, R. 1994. Planning for safer and better schools: school violence prevention and intervention strategies [Planificar escuelas más seguras y mejores: prevención de la violencia escolar y estrategias de intervención]. *School psychology review* (Silver Spring, Maryland), vol. 23, n° 2, págs. 204-215.
- The dream dies hard in L.A. [El sueño muere difícilmente en Los Ángeles], *San Francisco chronicle*, 12 de octubre de 1995, págs. A-1 y A-10.
- Taylor, C. 1990. *Dangerous society* [Sociedad peligrosa]. East Lansing, Michigan, Michigan State University Press.
- Tocqueville, A. de. 1969 [1830]. *Democracy in America* [Democracia en América]. Nueva York, Doubleday, Anchor Books.
- Trump, K. 1995. Rethink school safety [Reconsiderar la seguridad en la escuela]. *The plain dealer* (Ohio), 20 de abril.
- Vigil, J.D. 1979. [Estrategias de adaptación y estilos de vida culturales de los adolescentes mexicano-estadounidenses]. *Hispanic journal of behavioral sciences* (Los Angeles, California), vol. 1, n° 4, 1979, págs. 375-392.
- . 1988a. *Barrio gangs: street life and identity in Southern California* [Pandillas de barrio: vida callejera e identidad en el sur de California]. Austin, Texas, University of Texas Press.
- . 1988b. Group process and street identity: adolescent Chicano members [Proceso de grupo e identidad callejera: pandilleros chicanos adolescentes]. *Ethos* (Washington, DC), vol. 16, n° 4, págs. 421-445.
- . 1988c. Street socialization, locura behavior, and violence among Chicano gang members [Socialización callejera, conducta loca y violencia entre pandilleros chicanos]. En: Kraus, J. et al. (comps.). *Violence and homicide communities*. Washington, DC, Oficina de salud de las minorías, National Institute of Mental Health, págs. 231-241.
- . 1993. Gangs, social control, and ethnicity; ways to redirect street youth [Pandillas,

- control social y etnicidad: formas de reorientar a los jóvenes de la calle]. En: Heath, S.B.; McLaughlin, O. (comps.). *Identity and inner-city youth: beyond ethnicity and gender*. Nueva York, Teachers College, Columbia University.
- Vigil, J.D.; Yun, S. Obra de próxima publicación. Comparative ethnicity and social control: Southern California gangs [Etnicidad comparada y control social: pandillas del sur de California]. En: Huff, R. (comp.). *Gangs in America*. Beverly Hills, California, Sage Publications.
- Williams, T.; Kornblum, W. 1985. *Growing up poor* [Crecer en la pobreza]. Lexington, Massachusetts, Lexington Books.
- Wilson, W.J. 1987. *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass, and public policy* [Los verdaderos desaventajados: los barrios miserables, el subproletariado y la política pública]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.

TENDENCIAS/CASOS

UNA AGENDA DE PROBLEMAS, POLITICAS Y DEBATES SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA¹

Jorge Balán y Augusto M. Trombetta

El contexto político y económico dentro del cual se generan y aplican las políticas de educación superior en América Latina ha sufrido un cambio radical durante los últimos quince años. El principal dato de la vida política de muchos de los países de la región ha sido el retorno de regímenes constitucionales y el afianzamiento de las instituciones democráticas. Ello ha derivado en una mayor autonomía de las universidades públicas, que constituyen la espina dorsal de los sistemas de educación superior, en una mayor transparencia en las decisiones que las afectan y en la apertura de diversas instancias públicas de debate sobre las políticas gubernamentales vinculadas con su financiamiento, coordinación y reforma institucional. Los datos de la economía, sin embargo, han sido menos propicios. En comparación con las décadas anteriores, América Latina ha sufrido un descenso radical en su tasa de crecimiento durante los años ochenta, caída que sólo en algunos casos se ha revertido a

Jorge Balán (Argentina)

Sociólogo, licenciado por la Universidad de Buenos Aires y doctor en esa disciplina de la Universidad de Texas en Austin. Se desempeña como investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina. En la actualidad coordina el Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior, a cargo de investigadores en cinco países latinoamericanos, y el Grupo de Tareas sobre la Educación Superior de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA).

Augusto Marcelo Trombetta (Argentina)

Licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Asistente de investigación en el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), donde forma parte del equipo de educación superior. En la actualidad colabora en la investigación sobre el cambio de la oferta educativa de las universidades argentinas.

comienzos de los noventa. Los gobiernos, además, han enfrentado severas crisis monetarias que se han traducido en políticas de ajuste y en reformas estructurales orientadas a reducir el gasto público y a reorientar los mecanismos utilizados para su aplicación. La educación en general, y en particular la educación superior, han sido afectadas ampliamente por dichas políticas, dado el papel predominante que tiene el financiamiento estatal en este campo. De hecho, el presupuesto de las universidades se ha convertido en muchos casos en el eje principal del debate sobre las políticas de educación superior.

En este nuevo contexto, se ha hecho evidente la necesidad de contar con más y mejor información, incrementándose la demanda de datos básicos e investigaciones aplicadas destinadas a orientar la toma de decisiones en los distintos niveles del sistema de educación superior. La misma crisis, sin embargo, a menudo ha derivado en el deterioro de los sistemas de información. Además, la escasa tradición en investigación social aplicada a este campo, junto con el deterioro de la financiación, ha impedido muchas veces que esas demandas pudieran satisfacerse en tiempo y forma. La asistencia técnica y financiera otorgada por algunos organismos intergubernamentales y las donaciones de fundaciones públicas y privadas de los países más desarrollados han compensado, al menos en parte, estas dificultades.

Este trabajo resume los resultados de un proyecto realizado por investigadores de cinco países de la región que, sobre la base de estudios nacionales y del análisis comparativo de las políticas aplicadas en los respectivos países, tenía por objetivo perfilar el estado de los sistemas de educación superior en la actualidad y la agenda de políticas que se ha seguido en el continente durante los últimos años. Su propósito es, dentro de una visión de conjunto que subraya las principales líneas de tendencia y las variantes dentro de ellas, plantear un diagnóstico de los problemas percibidos y de las propuestas destinadas a hacerles frente con el objetivo de orientar un debate más amplio y comparativo.

La gran transformación

Hacia 1990, se completó en América Latina el ciclo de expansión de la educación superior que se había iniciado a mediados del presente siglo. La matrícula de tercer nivel creció de 270.000 alumnos a más de siete millones. Durante ese mismo período, la tasa regional bruta de escolarización superior pasó de menos de un 2% a alrededor de un 18%.

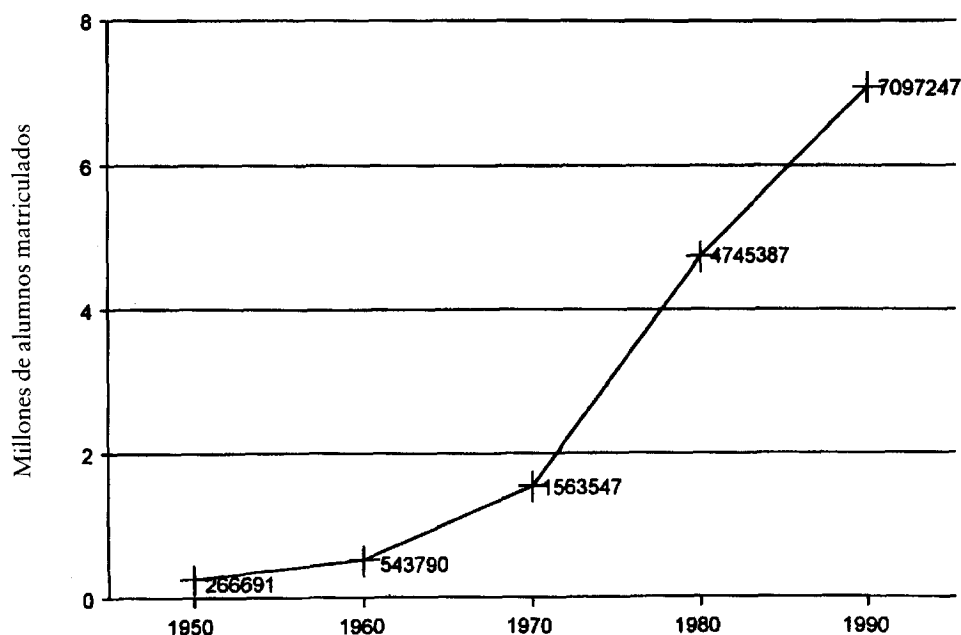
Mientras que en 1950 existían en América Latina alrededor de 75 universidades, casi todas ellas de carácter oficial o público, para 1990 existen en la región unas 300 universidades oficiales, cerca de 390 universidades privadas y, en el nivel no universitario, alrededor de 3.000 instituciones, 1.215 oficiales y 1.710 privadas. En los sistemas nacionales coexisten instituciones de los dos tipos, tal como ocurre, a nivel mundial, entre los países de ingresos medios-altos. En general, en todos los países el modelo de universidad oficial o pública sirve de patrón de referencia para el resto de las instituciones universitarias.

Sólo un selecto número de universidades combina actividades sistemáticas y

variadas de investigación y docencia en los niveles pre y postgrado dentro de un número significativo de áreas de conocimiento. En general, este tipo de universidades son entidades oficiales; excepcionalmente, unas pocas universidades privadas pertenecen a esta categoría. Las demás universidades oficiales son exclusivamente docentes, con predominancia de la formación profesional. La mayoría de las universidades privadas ofrecen programas en un número limitado de áreas de estudio: por lo general no interfieren en las áreas básicas de investigación ni ofrecen formación en ciencias naturales, en ciencias médicas ni en el nivel de postgrado.

En varios países — Brasil, Colombia, Chile, El Salvador y República Dominicana — la mitad o más de la matrícula de tercer grado se encuentra localizada en instituciones del sector privado. En otros países — México, Perú y Venezuela — alrededor de un tercio o más de la matrícula no universitaria es ofrecida por instituciones que pertenecen al sector privado.

GRAFICO1: América Latina: evolución de la matrícula de educación superior, 1950-1990



Fuente: UNESCO, *Anuario estadístico*, 1970-90, París.

Las instituciones privadas se caracterizan por su gran variedad, tanto las que gozan del estatuto de universidades como las instituciones no universitarias. Las universidades católicas, habitualmente más selectivas desde el punto de vista académico que las demás instituciones privadas, son las más antiguas. Otras universidades de elite no confesionales se preocupan por ofrecer una formación de calidad y algunas gozan de apoyo empresarial o de sus comunidades provinciales y se hallan bien conectadas con los mercados de trabajo. Finalmente, las universidades priva-

das de absorción de demandas estudiantiles, creadas por lo general durante las últimas dos décadas, concentran su oferta de servicios docentes en torno a un núcleo de carreras de alta demanda y bajos costos de producción y, en ocasiones, operan como verdaderas “fábricas de títulos”.

En cuanto a las instituciones privadas no universitarias, existe una enorme variedad, desde instituciones que ofrecen carreras profesionales hasta instituciones de “ciclo corto” que forman técnicos y especialistas en cursos de dos o más semestres. Por lo general, estas instituciones definen sus actividades docentes en respuesta al mercado laboral y sólo unas pocas son conducidas por la dinámica de los respectivos complejos cognitivo-prácticos, en cuyo caso suelen gozar de una mayor identidad profesional

AMPLIACION Y DIVERSIFICACION DEL CUERPO DOCENTE

Los docentes de educación superior han aumentado, entre los años 1950 y 1990, de 25.000 a más de 600.000, sin que exista una información fiable sobre el número de docentes que trabajan en instituciones no universitarias. La tasa de crecimiento del cuerpo académico ha sido tan alta en la región que, como muestra un estudio sobre México, durante el período 1960-1992, se incorporaron, en promedio, 9 docentes por día (Gil Antón *et al.*, 1994, pág. 29).

Del total estimado de docentes, sólo una ínfima fracción son profesores-investigadores con dedicación a la docencia de postgrado y a la investigación y que publican regularmente en las principales revistas científicas internacionales.

Un número variable, aunque siempre significativo dentro de cada país, desempeña funciones docentes dentro de las universidades oficiales. Normalmente, se hallan agrupados en sindicatos o asociaciones que promueven la defensa corporativa de sus intereses. En la mayoría de los países, esta categoría de docentes se asimila al personal de la administración pública; un número importante, que según los casos puede fluctuar entre un 25% y hasta más de un 75%, se halla contratado bajo el régimen de dedicación exclusiva o de jornada completa, goza de diversos privilegios o “derechos adquiridos” y participa mediante el voto en la administración de sus instituciones.

Los docentes del sector universitario privado se hallan segmentados según el grado de consolidación, calidad y prestigio de las instituciones en que trabajan. Habitualmente son contratados por tiempo parcial de dedicación y están sujetos al derecho laboral común. Por lo general, no participan en la designación de las autoridades institucionales y no gozan del derecho a constituir asociaciones profesionales.

Por último, los docentes del nivel terciario no universitario siguen las características de la división entre oficial y privado, aunque con condiciones inferiores de trabajo, remuneración y prestigio respecto de sus colegas que trabajan en el nivel universitario.

MODALIDAD COMUN DE COORDINACION

A pesar de sus innegables diferencias, los sistemas de educación superior de América Latina se han desarrollado con una modalidad de coordinación común.

Ésta comprende el conjunto de dispositivos que regulan la relación entre las instituciones, en particular sus sectores más influyentes (personal directivo, profesores y sus asociaciones), el gobierno nacional y los mercados pertinentes (el estudiantil, el académico, el de financiamientos, el de prestigio y el de colocación de graduados). Los mecanismos de coordinación buscan asegurar un relativo orden entre las partes y una adecuada capacidad de respuesta frente a las demandas que provienen del medio externo.

Puede describirse la modalidad típica de coordinación prevaleciente en América Latina mediante los siguientes rasgos comunes (Brunner, 1993a y 1994c; Schwartzman, 1993a):

- *Control burocrático.* El Estado establece una legislación que asegura un financiamiento automático a las universidades oficiales y su plena autonomía académica y administrativa, pero les impone una serie de controles burocráticos (previos o posteriores) con el fin de garantizar la legalidad de los actos de autoridad y de las decisiones de gasto.
- *Dualismo público y privado.* El Estado autoriza el funcionamiento de un sector de instituciones privadas de educación superior, que quedan excluidas del financiamiento fiscal. Por lo general, somete la creación de las universidades privadas a un proceso político o administrativo de reconocimiento oficial.
- *Poder institucional-corporativo.* Las instituciones oficiales y privadas poseen un amplio grado de autonomía. En el caso de las universidades oficiales, tal poder corporativo se expresa como: a) poder de negociación, dentro de redes político-burocráticas, investido en las autoridades universitarias; b) poder de presión — sobre autoridades institucionales y gubernamentales — de los sindicatos o gremios docentes. A estas formas de poder institucionalizado suele agregarse el poder de presión interna y de movilización externa de los estudiantes.
- *Matriz básica.* Puede decirse que el modo básico de coordinación de los sistemas latinoamericanos de educación superior no corresponde a ninguno de los cuatro tipos de coordinación estudiados por Clark (1987): política, burocrática, profesional o de mercado. Presenta, en cambio, elementos de los tres primeros tipos, pero los combina de una manera peculiar y deja fuera otros que son esenciales para la constitución de tales tipos (Schwartzman, 1993a; Brunner, 1994c). Posee elementos de coordinación burocrática, en la medida en que se pretende gobernar el sistema mediante leyes y reglas pero, en general, los organismos centrales de administración no tienen capacidad de supervisar el cumplimiento de esas leyes y reglas o las aplican discrecionalmente. Asimismo, posee ciertos elementos propios del tipo de coordinación política, donde se busca constituir una “arena de negociación” de los diversos intereses que inciden en los sistemas de educación superior, tanto del gobierno, como del parlamento, de los partidos, de la opinión pública, de las asociaciones empresariales y de las propias corporaciones a través de sus distintas instancias de expresión. Pero en vez de existir, efectivamente, una “arena de negociación”, en América Latina esos diversos intereses tienden a ser acomodados al

margen del proceso democrático, sin que exista un debate público transparente sobre los asuntos de la educación superior ni se hayan encontrado procedimientos para regular la participación de los diversos actores.

- *Papel del mercado.* La coordinación de mercado — tal como se da en los Estados Unidos, donde existe una serie de opciones competitivas con baja intervención de una autoridad central — no se conoce en América Latina. De cualquier forma, todos los sistemas nacionales de la región tienen algún grado variable de coordinación que es provisto por el juego de los mercados pertinentes. *Mercado estudiantil:* las instituciones oficiales y privadas operan con libertad en el mercado de demandas estudiantiles o mercado de consumidores. En la mayoría de los casos determinan autónomamente su oferta de programas, títulos y grados, sin que exista separación entre el proceso de acreditar conocimientos y el de otorgar los certificados que habilitan para el ejercicio de las respectivas ocupaciones. *Mercado académico:* las instituciones de educación superior constituyen un mercado de posiciones y recursos humanos dispuestos a trabajar como docentes e investigadores. En América Latina, dicho mercado académico se encuentra severamente limitado por la concepción y práctica de un “funcionariado” docente (empleados públicos), por la rigidez de las posiciones institucionales (inamovilidad), por la escasa competitividad de las remuneraciones (isonomía salarial) y por la natural fragmentación profesional de la labor académica. *Mercado de recursos:* en los países de la región, y como resultado de la restricción del gasto público en educación superior, las instituciones de educación superior se están viendo forzadas a procurar recursos en un mercado más diversificado de fuentes de financiamiento. Recurren al crédito bancario y al crédito internacional (Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial), compiten por recursos para la investigación, venden servicios al gobierno y a las empresas, introducen el cobro de matrículas y aranceles en sus programas de postgrado y realizan actividades de extensión que tratan de financiar directamente. *Mercado de prestigio:* en América Latina, el tipo de coordinación imperante ha buscado evitar o impedir la competencia por prestigios, ya que se crea una jerarquía de instituciones por la vía administrativa o de la asignación de los recursos públicos. *Mercado de trabajo:* las instituciones de educación superior forman personas que, en posesión de un grado o título, se incorporan al mercado laboral con expectativas de recibir una retribución que no obtendrían en caso de no estar en posesión de esos certificados. La alta rentabilidad privada de la educación superior en América Latina (23%, según Birdsall, 1994) explica la fuerte atracción que ejercen los estudios universitarios.

La crisis de los sistemas de educación superior

Los procesos de diferenciación de los sistemas de educación superior que se han producido durante las últimas décadas han dado lugar en casi todos los países a una creciente confusión de los límites y tipos institucionales.

La división binaria entre instituciones universitarias y no universitarias, formalmente impecable, no corresponde en la realidad a una línea tajante de demarcación. De manera semejante a lo que ha ocurrido en los países de la OCDE (Teichler, 1988), los sistemas latinoamericanos han alcanzado un grado de diferenciación que ya no se corresponde con la simple división en dos niveles institucionales, pudiendo encontrarse una gran diversidad de tipos institucionales dentro de cada categoría — tanto de universidades como de instituciones no universitarias.

Tampoco resulta claro que la diferenciación de la base institucional de los sistemas haya producido una efectiva diversificación de la enseñanza superior en función de las demandas del mercado de trabajo, de las dinámicas del crecimiento económico y de los intereses más variados de una población estudiantil en expansión. Según Kerr (1991), los sistemas de educación superior deberían atender a la formación de tres niveles de personal calificado: el de los conocimientos superiores y cambiantes (gente que trabaja por su cuenta o supervisa a otros), el de la competencia ocupacional establecida (personas que trabajan bajo supervisión general) y el del personal que trabaja bajo supervisión específica empleando técnicas de uso común. En América Latina existiría una excesiva concentración del esfuerzo educacional en la formación profesional de personal de primer nivel (mediante programas universitarios de cinco o más años de duración), al tiempo que se descuida o privatiza la formación para los dos restantes niveles.

Aunque, a primera vista, la distinción entre el sector oficial o público — con sus diversos niveles de dependencia administrativa — y el sector privado parece la más nítida, en la práctica existen diversas situaciones especiales donde ambos sectores se superponen o distancian, de modo que la línea divisoria resulta más sinuosa de lo esperado. La heterogeneidad del propio sector privado y su desarrollo histórico contribuyen a crear dificultades en esa demarcación.

PARALISIS INSTITUCIONAL

En varios países se perciben claros síntomas de una progresiva parálisis institucional, un aspecto de la crisis de la educación superior que puede expresarse de diferentes maneras.

En el caso de muchas universidades oficiales, un período relativamente largo de restricciones presupuestarias (durante los años ochenta) hizo caer las inversiones en infraestructura, bibliotecas y equipamiento; las remuneraciones pagadas a la mayoría de los docentes son bajas y en algunos países se ha ido produciendo cierta rigidez de las posiciones académicas y un envejecimiento de los planteles docentes. Por otro lado, la organización académica de facultades y escuelas ha tendido a burocratizarse y los departamentos muchas veces no funcionan; los programas de enseñanza permanecen inalterados durante largos períodos a pesar de la constante renovación de los conocimientos en las diversas disciplinas y de los cambios que están ocurriendo en los mercados de trabajo profesional; los tradicionales métodos pedagógicos de “lecciones frontales” al nivel del pregrado perviven incluso en situa-

ciones donde los alumnos se han multiplicado hasta no encontrar cabida en las aulas (Schwartzmán, 1991; Courard, 1992).

En el sector de las instituciones privadas más complejas y selectivas — y de mayor calidad —, se advierte que, aunque han logrado soluciones más eficaces desde el punto de vista de su gobierno interno, más eficientes desde el punto de vista de su funcionamiento y de mejor gestión financiera y académica (entre otras cosas, por su mayor independencia frente a controles burocráticos del Estado y por el régimen laboral más flexible), aparecen como verdaderos “enclaves elitistas” dentro del sistema, ya que atienden a una población numéricamente pequeña y reclutada casi exclusivamente de entre los sectores de mayores ingresos de la sociedad. Además, a diferencia del sector oficial, estas instituciones poseen frecuentemente una marcada identidad — confesional o ideológica — lo que las coloca en una situación especial, pudiendo restarle proyección cultural a su función educativa dentro de la sociedad.

Finalmente, las instituciones privadas que operan principalmente como un dispositivo de absorción de demandas estudiantiles y de certificación educativa, que son la mayoría dentro de este sector, suelen presentar un dinamismo muy vinculado a esas demandas, sin preocuparse mayormente por la calidad del servicio ofrecido. Su régimen de financiamiento, basado únicamente en el pago por los alumnos de un arancel de matrícula, impide que puedan transformarse en instituciones más complejas; no les permite asumir funciones de investigación ni de cultivo de una mayor erudición, y las limita a trabajar con un cuerpo docente compuesto sólo por docentes de dedicación horaria (el “profesor-taxi”) que circulan entre varias instituciones atendiendo un complicado recorrido de cursos, las carreras con demanda segura y bajo costo de producción, transformándose rápidamente en entidades dominadas por la rutina, verdaderas “fábricas de certificación”).

MAL FUNCIONAMIENTO DE LOS SISTEMAS

Autoridades públicas nacionales, analistas y agencias internacionales (Banco Mundial, 1993; Winkler, 1990) coinciden en expresar que la crisis de los sistemas manifiesta claros síntomas de mal funcionamiento. Ello se observa principalmente en tres dimensiones: escasa calidad de los procesos y productos, baja equidad de los sistemas y abundantes problemas de eficiencia interna.

- *Calidad.* Se ha sostenido (Schwartzman, 1991) que la cuestión de la calidad académica surge como una preocupación relativamente reciente en América Latina como expresión de las inquietudes de distintos actores vinculados al campo de la educación superior. *Las profesiones tradicionales:* médicos, abogados e ingenieros, que constituyen la base del modelo clásico de la universidad formativa de las “grandes profesiones” en América Latina, reaccionan frente a lo que perciben como un deterioro generalizado de la enseñanza universitaria producto de la rápida masificación, los bajos niveles de escolarización de los ingresantes, el descrédito de las prácticas pedagógicas tradicionales y la inflación de los certificados. *Los estudiantes y sus familias:* su percepción es que la educación superior ya no proporciona a los jóvenes las mismas

garantías de empleo y prestigio que antaño. En particular, los sectores altos acusan a las viejas universidades públicas de incapacidad para formar a las elites, tarea que empiezan a encomendar a unas pocas universidades privadas. Por su parte, los nuevos sectores sociales emergentes satisfacen parcialmente sus anhelos de movilidad intergeneracional accediendo a la universidad, pero sus hijos experimentan la frustración de no encontrar muchas veces cabida en el mercado debido al bajo nivel atribuido a sus títulos o a la intensa competencia entre los numerosos egresados de las instituciones superiores. *Académicos y científicos*: para ellos, la mala calidad de la educación superior latinoamericana se manifiesta en la escasa difusión de las posiciones académicas ligadas a la investigación, en la proliferación de centros universitarios puramente docentes, en la falta de condiciones y estímulos adecuados para desarrollar su trabajo y en la existencia de un escaso número de programas de postgrado de buen nivel, donde desearían ejercer la enseñanza. *Los nuevos maestros de tercer nivel*: la masificación y diferenciación de la enseñanza superior ha hecho surgir una nueva profesión académica constituida por docentes que trabajan a tiempo parcial en centenares de instituciones de diverso nivel y que reciben un tratamiento y gozan de un *status* por completo distinto al de los antiguos catedráticos de las viejas profesiones y al de los universitarios modernos que trabajan simultáneamente en la investigación y la enseñanza. Para la mayoría de los nuevos docentes, los problemas de calidad están indisolublemente ligados a su propio e inestable estatuto, a las bajas remuneraciones que perciben, al escaso apoyo que encuentran, a las condiciones deterioradas en que deben actuar y a su baja identificación con la disciplina académica o profesional. *Agentes externos*: durante los últimos años, las empresas empiezan a manifestar su descontento con la formación de los profesionales y técnicos que deben contratar, los usuarios de servicios profesionales hacen otro tanto cuando ven frustradas sus expectativas de recibir un servicio de calidad y los medios de comunicación se preocupan — aunque por ahora sólo incipientemente — por la calidad y pertinencia de las actividades que desarrollan las instituciones. *Los gobiernos*: aun cuando carecen de políticas para conducir el desarrollo de los sistemas y se limitan a transferir recursos fiscales o a responder a las contingencias y presiones más inmediatas, resulta evidente que, sobre todo a partir de la década pasada, algunos gobiernos han empezado a preocuparse seriamente por la eficiencia del gasto realizado en educación superior, por la proliferación de instituciones y por la ausencia de regulaciones que permitan garantizar la solidez y calidad del sistema.

- *Equidad*. Se ha constatado en el sector oficial que la combinación entre educación gratuita y financiamiento público automáticamente asegurado es explosiva desde el punto de vista de la equidad. Estimaciones realizadas en América Latina indican que, hacia 1987, un 50% del subsidio público a la educación superior beneficiaba a alumnos provenientes del quintil más alto en la distribución del ingreso. Frente a ello, los estudiantes provenientes de los hogares correspondientes al quintil más bajo apenas recibían el 5% de ese subsidio.

Además, se ha estimado que alrededor de un 40% de dicho subsidio proviene del cobro de impuestos no progresivos a la compraventa de mercancías, que afecta desproporcionadamente a los sectores de menores ingresos y con escasa representación en la enseñanza superior (Carlson, 1992, pág. 14). Lo dicho significa que una alta proporción de los alumnos del sector público universitario, la proveniente de los tres quintiles superiores de la distribución del ingreso, recibe sin costo directo su educación superior para obtener significativas ventajas monetarias y no monetarias durante su carrera ocupacional, mientras que sólo una reducida proporción de sus alumnos, la proveniente de los dos quintiles inferiores, se beneficia con ese mismo tratamiento preferencial. Según un reciente estudio del Banco Mundial (1993, pág. 6), si bien apenas un 15% de la población de toda América Latina está compuesta por empleados “de cuello y corbata”, los hijos de éstos representan el 45% de la matrícula de la enseñanza superior.

- *Eficiencia interna.* Existen numerosos signos que llevan a pensar que hay un bajo grado de eficiencia interna (si se la mide por las tasas de graduación y el tiempo requerido para producir un graduado) en las instituciones oficiales. Esta reducida eficiencia y los altos costos de los graduados se explican, en parte, por las altas tasas de abandono, producto de la baja selectividad de los sistemas de ingreso a la universidad pública, de la mala calidad de la formación del nivel secundario y del hecho de que muchos alumnos estudien y trabajen al mismo tiempo. Otros factores explicativos son las relativamente bajas relaciones alumno/docente y docente/personal administrativo que se advierten en las instituciones públicas (los docentes trabajan con pocos alumnos y existen numerosos administrativos como proporción de los docentes), las situaciones de privilegio conseguidas en diversos países por los docentes y el personal no docente.

AGOTAMIENTO DEL MODELO DE COORDINACION

Como conclusión, puede decirse que se ha agotado el esquema de coordinación vigente entre las instituciones, el gobierno y los mercados pertinentes, modelo donde se destacan el papel de un Estado relativamente ausente pero benevolente en la asignación de recursos económicos al sector de instituciones oficiales y la existencia de un mercado relativamente desregulado en el caso de las instituciones privadas.

El eje de dicho esquema de coordinación consiste en el empleo de un dispositivo semiautomático para la transferencia de recursos públicos al sector de instituciones oficiales, basado en asignaciones anuales fijas que se hallan determinadas por la ley o consagradas por la práctica. En general, se emplea este mecanismo combinado con un dispositivo negociado de incrementos anuales cada vez que el ciclo económico y las políticas fiscales permiten otorgar un aumento en relación al presupuesto del año anterior. De hecho, tanto el monto principal como los incrementos son distribuidos en función del presupuesto que ha correspondido a cada universidad el

año anterior, práctica que a la larga genera un patrón relativamente estable de repartición de los recursos públicos entre las universidades oficiales.

Esta modalidad de distribución del gasto público a la educación superior posee una serie de rasgos comunes entre los distintos países (Brunner, 1993a):

- Beneficia exclusivamente a las instituciones oficiales que son financiadas en su casi totalidad a través de asignaciones fijadas anualmente en el presupuesto nacional.
- El monto asignado se determina en base al presupuesto del año anterior, incrementado — o reducido — según la coyuntura fiscal, las políticas de la hacienda pública y el resultado de las negociaciones entre las diversas administraciones en el seno del gobierno y de éste con los actores corporativos del sistema que pugnan por aumentar su participación en el presupuesto nacional. El eje de las asignaciones automáticas es su carácter inercial.
- Por lo general, la determinación del monto total que se ha de asignar a las instituciones públicas es efectuada por los organismos encargados de formular y aplicar las políticas fiscales.
- Los subsidios otorgados a cada institución se definen conforme a un criterio histórico de distribución que, por lo general, ha ido desarrollándose y cristalizando a lo largo del tiempo, producto de negociaciones y de estimaciones sobre el tamaño de la población estudiantil, composición de funciones y estructura de costos de las carreras ofrecidas por las diversas instituciones beneficiadas.
- La distribución de recursos entre las instituciones cambia lentamente a lo largo del tiempo. Dichos cambios pueden resultar de factores como la creación de nuevas instituciones, la alteración en la estructura y tamaño de algunas instituciones existentes, el favoritismo político de un gobierno hacia una o más instituciones, las negociaciones exitosas de algunas de ellas o el crecimiento explosivo tras la creación masiva de vacantes o la apertura de carreras de altos costos.
- Los subsidios así canalizados reflejan una intrincada red de relaciones de peso y fuerza entre las instituciones oficiales y de éstas con el Estado, y expresan el entramado de intereses cristalizados en esas relaciones.
- Las instituciones públicas son muy dependientes del gobierno sin que éste pueda usar ese poder de una manera efectiva. Según Trow (1989, pág. 44), el gobierno y sus agencias tienen “el poder económico y pueden amenazar con el castigo financiero a los recalcitrantes o morosos. Sin embargo, semejantes armas atómicas son inservibles contra la guerra de guerrillas” que libran las universidades en torno al incremento de su presupuesto.
- Esta modalidad de distribución tiende a imprimir al vínculo entre el Estado y las instituciones universitarias oficiales un carácter de relación de fuerza, negociación y presión corporativas, que limita la independencia de éstas y la transparencia que debieran tener los procesos de apropiación de los recursos públicos.
- También el uso por parte de las instituciones de los recursos asignados presen-

ta un alto grado de rigidez. La mayor parte debe destinarse al pago de remuneraciones, reajustes y otros beneficios asociados con la carrera académica. Sólo una proporción marginal de los recursos puede ser usada con fines “programáticos” o de desarrollo institucional.

CONSECUENCIAS PARA LOS GOBIERNOS Y LAS INSTITUCIONES

De todo ello se desprenden varias consecuencias que parecen estar en el corazón de la crisis y que son causadas, esencialmente, por la modalidad empleada para el financiamiento de la educación superior.

- *Ausencia de políticas.* Resulta prácticamente imposible que los gobiernos puedan formular y aplicar políticas más o menos coherentes de desarrollo de la educación superior, ya que han convertido el tesoro público en la caja pagadora de una estructura institucional librada a su propio funcionamiento, sin vincular las asignaciones a ningún parámetro (costo de los inputs, resultados, grado de eficiencia, rendimiento, calidad o equidad).
- *Control por la demanda.* Ambos tipos de financiamiento, público y privado, son conducidos desde el lado de la demanda, con la diferencia de que en el primer caso la demanda se ejerce por las instituciones sobre el gobierno mientras que en el segundo se ejerce por los alumnos sobre las instituciones.
- *Presión incremental.* En el caso del subsistema público, el hecho de que el financiamiento sea conducido por la demanda lleva inevitablemente a presiones de gasto y conduce a los gobiernos a complejas negociaciones políticas con las corporaciones universitarias.
- *Intercambio ineficiente.* Esta práctica desemboca en un alto grado de rigidez y conduce a que las universidades operan con bajos niveles de eficiencia interna mientras que el gobierno evita potenciales conflictos políticos.
- *Efectos sobre la estrategia gubernamental.* Los gobiernos intentan congelar el gasto directamente transferido a las instituciones de educación superior y encontrar arreglos que les permitan diversificar las modalidades de asignación de recursos, y presionan en favor de una expansión del sector privado que les permita contar con una mayor oferta de vacantes a un costo público menor o nulo.
- *Efectos sobre las instituciones oficiales.* Las máximas autoridades de las instituciones del sector público tienen un doble modo de funcionamiento, interno y externo. Hacia adentro, al no preocuparse por la eficiencia de la institución (ya que ella no repercute sobre el nivel de los ingresos percibidos anualmente), generan una cultura organizacional con escaso interés por la eficiencia en el uso de los recursos y con baja atención por la productividad o rendimiento de las funciones académicas. Hacia afuera, al convertirse en gestores políticos de recursos para la institución, movilizan todo tipo de recursos a fin de negociar incrementos presupuestales con el gobierno.

En cuanto a las instituciones del sector privado, se observa que el solo ingreso correspondiente al cobro de aranceles apenas alcanza para considerarlas como enti-

dades docentes, de absorción de demandas y de certificación profesional de dudosa calidad.

FINANCIAMIENTO EN TIEMPOS DE CRISIS

La crisis que acabamos de describir se vio profundizada durante la década pasada, la cual, debido al estancamiento e incluso retroceso producido en el desarrollo de la región, ha sido denominada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) la “década perdida”. La disminución del gasto público destinado a la educación superior resultó un hecho para varios países, a pesar del incremento de la matrícula.

Con unas pocas excepciones, los países de la región destinan una proporción relativamente baja del PIB a la educación en general. En cambio, la mayoría de ellos asigna alrededor del 20% de dicho gasto al nivel de la educación superior, cifra comparable al promedio de 21,9% de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 1992, pág. 47).

Según un análisis realizado a partir de las estadísticas internacionales de la UNESCO (Reimers, 1994), América Latina gastaba, a fines de los años ochenta, un monto menor por alumno matriculado en la enseñanza superior que todas las demás regiones del mundo. Sin embargo, la reducción del gasto por alumno durante los años 1980 y 1988 no se limitó a América Latina. Según cifras del Banco Mundial (1993, pág. 3), mientras que la matrícula en los países de bajos ingresos aumentó durante ese período en un 8,8% anual, los ingresos del sistema disminuyeron en promedio en un 12,3% anual; en el caso de los países de ingresos medios-bajos, las cifras correspondientes fueron 6,6% y 9,1%; y en los países de ingresos medios-altos, 6,1% y 4,6%. Sólo en los países de ingresos altos, los recursos aumentaron durante el período (en un 0,9% anual), pero, incluso allí, la matrícula se incrementó por encima de los recursos en un 4,3% anual.

Pese a su bajo gasto por alumno de la educación superior, varios países de América Latina destinan una proporción más alta de recursos a los alumnos de este nivel que los países industriales, en relación al ingreso por persona. La mayoría gasta — expresado como múltiplo del producto per cápita — cuatro veces o más por alumno universitario que por alumno de nivel preescolar o primario, a pesar de que en el promedio de la región las tasas medidas de retorno social a la educación básica son más altas que las tasas de retorno social a la educación superior. Salvo en los casos de Japón y Holanda — que gastan alrededor de cuatro veces más por alumno universitario que por alumno preprimario/primario, en relación al ingreso per cápita —, en los países de la OCDE el gasto es de tres veces o menor (UNESCO, 1993b).

Puede estimarse que aunque el gasto público por alumno de educación superior sigue siendo bajo en América Latina, los márgenes para aumentarlo son estrechos debido a la desproporción existente entre los recursos destinados a la enseñanza preescolar, primaria y secundaria y los destinados a la enseñanza superior. Además, en la mayoría de los países de la región existe la necesidad — y es el propó-

sito declarado de los gobiernos — de aumentar sustancialmente el gasto en los sistemas escolares, cuyos problemas de atraso, calidad educacional, desigualdad en el tratamiento de la población infantil y juvenil, y de repetición y abandono son bien conocidos y han sido ampliamente documentados (CEPAL-UNESCO, 1992).

Tentativas de cambio en los noventa

La situación de crisis analizada en la sección anterior ha llevado a la mayoría de los países, desde 1980, a buscar vías de salida, ensayar políticas o adoptar medidas de cambio. Simultáneamente, según indican las cifras disponibles para varios países, no sólo parece haber llegado a su fin el ciclo de caída del gasto en educación superior, sino que la tendencia se habría revertido, aunque sin que se hayan alcanzado necesariamente los niveles de gasto, en relación con el PIB, del año 1980.

Las políticas y medidas que están siendo impulsadas en los distintos países apuntan todas en una misma dirección, hasta el punto de que puede hablarse del surgimiento de una específica pauta de cambios que parece estar emergiendo en América Latina. Dicha pauta busca desplazar la modalidad de coordinación de los sistemas desde el actual régimen, con su inadecuada mezcla de elementos de coordinación burocrática, corporativa y política hacia una coordinación basada en nuevas formas de financiamiento y la adopción de controles de calidad y eficiencia.

DISTINTAS PAUTAS DE REFORMA

En América Latina se observan tentativas de cambio con avances muy sustanciales en unos pocos países — Colombia, Chile y México —, procesos legislativos en curso de adopción de reformas como en el caso de la Argentina o medidas parciales como en el de Bolivia, y debates que progresan dificultosamente en el resto de los países. Una situación especial es la de Costa Rica, donde el gobierno y las universidades han convenido en un plan conjunto de acción en torno a recursos garantizados para las instituciones oficiales a cambio del esfuerzo de éstas por incrementar sus recursos presupuestales propios.

Dos países permiten ilustrar las situaciones en que los gobiernos han avanzado más lejos en la formulación de planes relativamente integrales de reforma: Chile, mediante un proceso de reformas que se inició en 1980 (Brunner 1994a y 1994b; Brunner y Briones, 1992); y Colombia, mediante una legislación que se establece en 1980 y se modifica en 1992 (Caro *et al.*, 1993; Galvis y Lucio, 1994).

En los países que poseen sistemas de educación superior de gran tamaño y complejidad, los respectivos gobiernos se encuentran impulsando políticas que tienden a cambiar algunos de los parámetros básicos de funcionamiento de tales sistemas: México (Kent, 1994), la Argentina (Balán y García de Fanelli, 1994) y Brasil (Durham, 1993).

En lo que a diagnósticos oficiales se refiere, el gobierno de Bolivia ha insistido durante los últimos años sobre el estado crítico del sistema de educación superior del país (Villarreal, 1992).

En algunos países, finalmente, los procesos de reforma vienen siendo impulsados por las propias instituciones, que exponen un diagnóstico negativo sobre ciertos aspectos del funcionamiento del sistema — que en ocasiones puede ser compartido con las autoridades de gobierno. En estos casos, las instituciones toman la iniciativa, proponen planes o adoptan medidas autocorrectivas y suelen insistir en que una de las causas fundamentales de la crisis reside en el bajo presupuesto público destinado a las universidades, por lo que tratan de ampliarlo o asegurar su estabilidad en el tiempo. Los países donde se viven tales procesos internos son: Costa Rica (Mora y Román, 1994), Venezuela (CNU, 1993), Ecuador (Brunner, 1993b; CONADE, 1992) y Nicaragua (Brunner y Eduards, 1994; Tunnermann, 1993; Vargas, 1993).

DIFICULTADES EN APLICACION DE LA REFORMA

Las políticas de cambio de la educación superior latinoamericana tratan de crear contextos más estimulantes de operación para las instituciones (mediante el aumento de la autonomía de las instituciones oficiales), impulsarlas a diversificar sus fuentes de financiamiento (evitando así su completa dependencia de las asignaciones del presupuesto fiscal), establecer pautas para vincular a ellas una proporción de la asignación fiscal (criterios de desempeño, fórmulas o resultados), introducir una mayor flexibilidad en los regímenes salariales de las universidades públicas y sujetarlas a mecanismos concordados de evaluación, crear procedimientos más orgánicos de supervisión y acreditación de las instituciones privadas.

Esta reciente experiencia de diseño, adopción y ejecución de reformas de sus sistemas de educación superior ha venido a confirmar los resultados de estudios realizados en los países industriales que muestran las dificultades y resistencias que despiertan tales procesos.

Las resistencias y obstáculos son de diversos tipos:

- *La ideología tradicional.* En el sector público de la educación superior hay una fuerte identificación con el mecanismo de asignaciones automáticas, un repudio a la competencia y a toda forma de coordinación con participación de los mercados, una aceptación de las modalidades burocrático-estatales de regulación, la isonomía salarial y una aspiración a la baja diferenciación entre las instituciones del sistema. Esta ideología tiene una expresión especialmente aguda en el caso de los sindicatos docentes de las universidades públicas y encuentra sus máximas expresiones simbólicas en torno a cuestiones tales como el rechazo al cobro de matrículas, la defensa de una suerte de autarquía de esas instituciones y el alegato en favor de formas de cogobierno interestamental.
- *El rechazo de las regulaciones.* Las instituciones privadas marcan su preferencia por un mercado desregulado de la educación superior, concepción que es polarmente opuesta a la ideología predominante en el sector oficial.
- *La complejidad y la diferenciación.* La mayoría de los sistemas nacionales ha logrado altos grados de complejidad y de diferenciación interna que dificultan

CUADRO 1: Países seleccionados de América Latina: iniciativas de reforma de los sistemas de educación superior

| Variable | Argentina | Bolivia | Brasil | Colombia | Costa Rica | Chile | Ecuador | México | Nicaragua | Venezuela |
|---|-----------|---------|-----------------|----------|------------|-------|---------|--------|-----------|-----------|
| Iniciativa gubernamental (G) o de las propias instituciones (I) | G | G | G | G | G/I | G | I | G | I | I |
| Reformas legislativas globales | P | no | P | A | no | A/P | no | no | no | no |
| Cambios en el diseño del sistema | sí | no | no | sí | no | sí | no | sí | no | no |
| Introducción o cambios en el régimen de supervisión de instituciones privadas | sí | no | no | sí | no | sí | no | no | no | no |
| Introducción de mecanismos de evaluación | P | D | sí ^a | sí | | P | D | sí | no | D |
| CAMBIOS EN EL REGIMEN FINANCIERO DE LA EDUCACION SUPERIOR | | | | | | | | | | |
| Mecanismos de asignaciones fiscales | P | sí | D | P | sí | sí | D | sí | D | D |
| Adopción de incentivos salariales | sí | D | sí ^b | sí | no | sí | no | sí | no | sí |
| Esquemas de créditos estudiantiles ^c | D | no | sí | sí | sí | sí | no | no | no | no |
| Vinculación de recursos a desempeño ^d | P | sí | sí ^e | P | sí | sí | no | D | no | D |

Claves: A (aprobado); D (en discusión); P (presentado formalmente).

^a = Se refiere a la evaluación de los postgrados.

^b = Se refiere a los incentivos ligados a la investigación.

^c = Ligados al pago de aranceles en universidades públicas o privadas.

^d = Incluye vinculación a ingresos propios.

^e = En el caso de los programas de postgrado.

la formulación de políticas globales y crean múltiples coaliciones de intereses opuestos a cambios comprensivos de impacto funcionalmente diversificado.

- *La necesidad del consenso.* El hecho de que esta clase de reformas obligue en muchos casos a aprobar un nuevo contexto jurídico (leyes orgánicas o marco) para la educación superior introduce un grado adicional de complejidad, pues obliga a alcanzar acuerdos entre los poderes ejecutivo y legislativo e introduce a los partidos políticos en la “arena de decisiones” de estos asuntos.
- *La necesidad de la coherencia.* Estas reformas suponen, asimismo, un grado relativamente alto de coherencia y cierta estabilidad no sólo en las políticas de los gobiernos, sino también en sus equipos técnicos y burocráticos. En diversas ocasiones, las reformas buscadas se frustran, justamente, por la falta de consistencia de las políticas y la escasa estabilidad de las autoridades del sector educacional encargadas de llevarlas a cabo.
- *El contexto económico.* Es probable que este tipo de reformas, en tanto procuren redefinir la coordinación y el financiamiento de los sistemas, sólo puedan avanzar, en condiciones políticas de normalidad democrática, allí donde el gasto público destinado a la educación superior se encuentra en un ciclo expansivo o, en el otro extremo, donde por las restricciones del gasto fiscal o por la presencia de un prolongado ciclo recesivo se haya llegado a una situación insostenible.

LAS PROPUESTAS INTERNACIONALES

De cara a la próxima década, ¿cómo podría representarse una agenda de cambio de la educación superior latinoamericana que le permita superar su estado de crisis y responder a los desafíos de un contexto económico que está cambiando rápidamente? En primer lugar, parece claro que esta agenda no puede separarse de los procesos reales en curso. Carece de sentido proponer transformaciones que no se correspondan con la trayectoria real de los sistemas, incluida la disposición de los actores, y que no tomen en cuenta las restricciones y obstáculos que debe enfrentar el cambio de los sistemas de educación superior. Por otra parte, se puede constatar que la pauta latinoamericana emergente de cambios de la educación superior es convergente, en lo esencial, con las políticas recomendadas por diversos organismos internacionales:

- *La propuesta de CEPAL-UNESCO.* El más influyente documento reciente sobre políticas para una transformación educacional de la región — *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, de CEPAL y UNESCO — aboga por: a) reconocer a los establecimientos universitarios su libertad para emprender tareas acordes con el proyecto institucional de cada uno, con plena autonomía e independencia en la gestión de sus asuntos económicos, administrativos y financieros; b) reforzar la vinculación entre las universidades y el sector productivo; c) ampliar y diversificar el servicio docente para abarcar nuevos grupos de alumnos y satisfacer un rango más diversificado de necesidades educativas; d) asegurar una formación de calidad

compatible con las exigencias del desarrollo científico, técnico y profesional, así como de la economía y de la política, que ayuden a los países a insertarse con éxito en el ámbito internacional y a resolver sus problemas de integración y equidad; e) consolidar un núcleo de instituciones en condiciones de ofrecer formación y realizar investigación a la altura de las exigencias de esa inserción internacional; f) estimular la evaluación de sus actividades por parte de las propias instituciones; g) crear mecanismos de evaluación externa y estimular la más amplia transparencia del sistema, de manera que los estudiantes, los demás usuarios y las autoridades públicas puedan orientarse y decidir sobre la base de antecedentes suficientes; h) adoptar mecanismos suficientemente rigurosos para la creación y autorización de nuevas universidades privadas y para la acreditación de los programas de postgrado; i) establecer una “nueva relación” entre el Estado y los sistemas de educación superior que permita, a través de las medidas reseñadas, aumentar la efectividad y la eficiencia de las instituciones y la productividad del trabajo docente y de investigación.

La estrategia presentada por CEPAL-UNESCO, además de insistir en la necesidad de aumentar los recursos públicos destinados a la educación, aboga por una diversificación de las fuentes de ingresos de las universidades y demás instituciones de enseñanza superior. Se señala que las instituciones universitarias y de formación técnica o profesional son las que cuentan con mayores posibilidades de obtener aportes del sector privado y se propone la adopción de algunas medidas: a) otorgar fondos públicos como contrapartida de los recursos generados por los propios establecimientos; b) extender franquicias tributarias en favor de las empresas que financien actividades educativas y de capacitación; c) racionalizar el uso de los recursos públicos hoy ineficientemente administrados; y d) establecer mecanismos de valorización de los servicios universitarios a precios de mercado.

- *La propuesta del Banco Mundial.* La orientación global de la pauta de cambio emergente tampoco es demasiado distinta de las recomendaciones contenidas en el más reciente documento de estrategias para la educación superior del Banco Mundial (1993). Según este organismo, la educación superior reviste una crucial importancia para el desarrollo económico y social de los países. Tasas de retorno social estimadas en alrededor del 10% o más para el caso de muchos países en desarrollo indicarían que las inversiones en este nivel contribuyen a incrementar la productividad del trabajo y el crecimiento económico de largo plazo, esenciales para superar la pobreza.

Con todo, según la apreciación de la entidad financiera, la educación superior parece hallarse en crisis en todo el mundo. Tanto los países desarrollados como en desarrollo estarían enfrentando el desafío de mantener o mejorar la calidad de su educación superior en un período en que los presupuestos educacionales — particularmente el gasto por alumno — estarían siendo comprimidos. Según el organismo, algunos países industriales estarían respondiendo a la crisis de financiamiento mediante la adopción de políticas innovadoras, dirigidas a aumentar la eficiencia de la educación superior.

Sobre los países en desarrollo, señala que — a pesar de las severas restricciones

fiscales que experimentan — han hecho escasos avances en el camino de reformar sus sistemas de educación superior. Sin embargo, agrega, la experiencia de algunos de estos países (Chile) muestra que sería posible lograr un sistema de educación superior que funcione adecuadamente, se diversifique y se desarrolle incluso mientras disminuye el gasto público por alumno.

Para mejorar esta situación, el Banco Mundial propone una estrategia basada en cuatro elementos esenciales: a) estimular una mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de instituciones privadas; b) proporcionar incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, incluyendo una coparticipación de los alumnos en la recuperación de costos y vinculando estrechamente el financiamiento público al desempeño; c) redefinir el papel del gobierno en relación a la educación superior; y d) introducir políticas explícitamente diseñadas para dar prioridad a objetivos de calidad y equidad.

Una agenda latinoamericana

Una agenda de cambio y modernización de la educación superior en América Latina necesita tomar en consideración recomendaciones como las formuladas por CEPAL-UNESCO y el Banco Mundial. Sin embargo, a la luz de los antecedentes disponibles sobre los avances y obstáculos que enfrentan las reformas en los distintos países de la región, la agenda debería definirse de una manera más precisa y, a la vez, global.

DIFERENCIACION Y DIVERSIFICACION

Lo primero que debe tomar en consideración una agenda tal son los cambios ya producidos en la educación superior de la región. En América Latina, carece de sentido hablar de la necesidad de impulsar una mayor diferenciación de los sistemas nacionales de educación superior o de expandir la provisión privada de acceso a este nivel de enseñanza.

Debería incentivarse una efectiva diversificación de los estudios superiores, creando una arquitectura institucional de distintos niveles, con instituciones no universitarias de calidad y flexibles, capaces de adaptarse a las cambiantes demandas de la economía y del mercado de trabajo.

En el nivel universitario, cabría favorecer el desarrollo de distintos tipos de instituciones, sin esperar que todas ellas sigan un mismo patrón de desarrollo o aspiren a combinar funciones de docentes y de investigación. Asimismo, los países necesitan preocuparse por el desarrollo de sus universidades más complejas que, aun cuando son unas pocas, concentran una significativa proporción de la capacidad de investigación científica y tecnológica nacional y son las únicas en condiciones de formar investigadores de nivel mediante programas de doctorado.

DESARROLLO DEL SECTOR PRIVADO

En cuanto a la expansión de la oferta privada, si bien puede incrementar las oportunidades educacionales con un bajo o ningún costo público adicional, debe considerarse que frecuentemente dichas oportunidades — especialmente las de nivel universitario — sólo favorecen a los jóvenes provenientes de los hogares de mayores ingresos o tienden a ser de una calidad académica más bien pobre.

Conviene señalar, como lo hace el propio documento del Banco Mundial, que “un hallazgo clave de los ejemplos más exitosos es que todo estímulo gubernamental al desarrollo de un sano sector privado de educación superior requiere una política y un marco regulatorio que evite desincentivos tales como el control de precios de los aranceles de matrícula e incluya mecanismos de acreditación, supervisión y evaluación de las instituciones privadas”. Asimismo, indica que en ciertos países se han destinado recursos públicos para incentivar el desarrollo de este sector sobre la base de estimar que de esa forma se amplía la matrícula con un costo público menor. Sugiere, adicionalmente, que podrían emplearse recursos públicos para estimular un mejoramiento de la calidad de las instituciones públicas y privadas, llevándolas a competir por fondos distribuidos en función de proyectos que permitan asegurar un “piso mínimo” de calidad para todas las instituciones del sistema.

En la fase actual de desarrollo de los sistemas de educación superior latinoamericanos, resulta evidente que se requiere la introducción de mecanismos que regulen la calidad académica de las instituciones, especialmente del sector privado, y que garanticen la confianza pública en los diplomas que confieren.

FINANCIAMIENTO DIVERSIFICADO

La mayoría de los estudios y de las propuestas de reforma formulados durante los últimos años en América Latina concuerdan en la importancia decisiva que, para el futuro de los sistemas de educación superior, poseen las modalidades de financiamiento de las instituciones. Organismos como el Banco Mundial y el documento antes citado de CEPAL-UNESCO insisten sobre la importancia estratégica que tiene el cambio de los actuales patrones de financiamiento de la educación superior.

En este punto, las políticas declaradas o aplicadas por los gobiernos de la región tienden a producir una diversificación de las fuentes de ingreso de las instituciones oficiales, con vistas a incentivar una mayor competencia por recursos y una mayor apertura hacia la sociedad. En casi todas partes, los gobiernos esperan que las instituciones aumenten sus ingresos propios mediante el cobro de aranceles, la venta de servicios o una participación más activa en diversos mercados. Sin embargo, ha resultado difícil alterar la composición de los ingresos de las instituciones oficiales, que mayoritariamente continúan dependiendo de los aportes provenientes del tesoro público en una proporción cercana al 90% de su presupuesto anual.

En América Latina, pese a la existencia de políticas parciales que estimulan la diversificación de las fuentes de ingresos de las instituciones oficiales, continúa la

práctica — reforzada en países como Colombia y Costa Rica — de asegurarles a esas instituciones un aporte fiscal automático, legalmente establecido. Hasta el momento, los intentos de cambiar esta situación han resultado infructuosos, dando testimonio de lo profundamente enraizado que se encuentra el mecanismo de transferencias automáticas. Sin embargo, existen señales de que ese patrón de financiamiento público de la educación superior ha empezado a flexibilizarse en distintos países de la región. El Banco Mundial ha propuesto como meta indicativa que las instituciones oficiales logren reunir, mediante ingresos propios provenientes de fuentes no gubernamentales, un 30% de sus gastos corrientes, meta que se puede alcanzar.

NUEVO CONTRATO ENTRE LOS SISTEMAS Y LOS GOBIERNOS.

La agenda de cambios de la educación superior debe incluir una revisión y redefinición de las relaciones entre los gobiernos y los sistemas. Se trata de establecer un “nuevo contrato social” entre las instituciones y el Estado, mediante un profundo reajuste de los elementos que constituyen la modalidad de conducción y coordinación de los sistemas.

En la mayor parte de América Latina, la intervención estatal, más que ser excesiva, está mal diseñada y produce efectos perversos. En el ámbito del sector privado de la enseñanza superior, las regulaciones públicas son insuficientes o están mal organizadas y no cumplen el objetivo de garantizar la calidad de la enseñanza ofrecida, la probidad de las instituciones y la protección de los consumidores. En el ámbito oficial, la intervención pública es excesiva, como ocurre por lo general con los controles burocráticos que impiden a las instituciones del sector actuar con mayor celeridad y adaptarse a un contexto cambiante de demandas y oportunidades. Sin embargo, lo más evidente es que el Estado ha limitado su papel a la transferencia de recursos al sector institucional público, careciendo de instrumentos para orientar, coordinar y evaluar a las instituciones beneficiadas por esas asignaciones.

Existen, pues, modalidades de intervención que son completamente ineficaces. De hecho, muchos gobiernos de América Latina carecen de políticas para el sistema, no disponen de información suficiente para elaborar tales políticas y los respectivos ministerios tampoco cuentan con capacidad para ejecutar medidas, controlar su aplicación y evaluar sus resultados. El instrumento principal con que cuentan los gobiernos para desarrollar sus políticas frente al sistema — la asignación de recursos a las instituciones oficiales — termina siendo inútil, ya que el mecanismo empleado en la transferencia lo automatiza y burocratiza, sustrayéndolo en la práctica de las manos de la autoridad pública. En suma, dentro de las condiciones prevalecientes en la región, los sistemas de educación superior tienden a funcionar sin guía ni orientación, mientras que su coordinación se halla trabada por una tupida y rígida malla de componentes políticos, burocráticos y corporativos que, sumados a los elementos de un mercado desregulado en el sector privado, producen un funcionamiento de calidad muy heterogénea, con pronunciados niveles de desigualdad e ine-

ficiencia, dentro de un contexto global escasamente estimulante para la innovación y la flexibilización de las instituciones.

Resulta necesario reorganizar desde sus bases los esquemas nacionales de dirección y coordinación de la educación superior, favoreciendo la autonomía de gestión de las instituciones y los elementos de autorregulación de los sistemas, redefiniendo las relaciones con el Estado a partir de los ejes de la responsabilidad pública (*accountability*), la evaluación e información y la mayor exposición a las demandas de la sociedad.

La autonomía de gestión, importante sobre todo en el caso de las instituciones públicas de nivel universitario y no universitario, supone acabar con los controles burocráticos minuciosos sobre sus autoridades, flexibilizar el régimen laboral y salarial del personal académico y no docente, reconducir el papel de los sindicatos corporativos hacia pactos laborales que faciliten la modernización de la gestión institucional, diversificar las fuentes de financiamiento e introducir modalidades de gobierno institucional que faciliten la eficacia de la gestión, el uso más eficiente de los recursos y la racionalización de la administración institucional. En este nuevo contexto, reforzar los elementos de autorregulación de los sistemas implica — además de una gestión más autónoma y flexible de las instituciones — dar un mayor espacio a la coordinación profesional e introducir elementos de competencia que hagan posible una mayor incidencia de los mercados en la operación de los sistemas.

Redefinir las relaciones entre los sistemas y el Estado a partir de los ejes de la responsabilidad pública (*accountability*), la evaluación e información y la mayor exposición a las demandas de la sociedad, por su parte, supone sellar un “nuevo contrato social” entre las instituciones y el gobierno y avanzar en el desarrollo de una nueva cultura en los sistemas de educación superior. Significa aceptar que las instituciones deben hacerse responsables y dar cuenta ante la sociedad de su función pública, informando amplia y oportunamente sobre sus logros, rendimiento y empleo de los recursos fiscales que reciben. Debieran adoptarse, por tanto, diversas formas de evaluación interna y externa, combinando y equilibrando el recurso a la evaluación por pares, la aplicación de indicadores de desempeño y la autoevaluación institucional con participación de académicos. También implica introducir mecanismos de evaluación externa de las instituciones, adoptar procedimientos de acreditación en el caso de las entidades privadas y modificar los patrones de financiamiento de la educación superior, sustituyendo los actuales mecanismos de asignaciones automáticas por otros más sensibles al desempeño académico de las instituciones, a su eficiencia interna y a los resultados provistos por las evaluaciones o vinculados estrechamente a sus metas de desarrollo, capacidad de generar recursos propios o de competir por recursos públicos.

- *La formación de una nueva generación de académicos.* Uno de los nudos problemáticos más importantes está constituido por los cuerpos académicos latinoamericanos. La mayoría ingresó en la profesión sin estudios de postgrado ni experiencia de investigación. En la profesión docente hay un exceso de personal contratado a tiempo parcial que desempeña su trabajo en condi-

ciones que ofrecen pocas oportunidades de mejoramiento profesional. El perfeccionamiento de los profesores en servicio y la formación de la nueva generación de académicos constituyen asuntos cruciales de la agenda. Es previsible que hacia el 2005 empiece a retirarse del servicio un número creciente de profesores, los cuales deberán ser reemplazados por académicos con una mayor formación. Para atender este problema, resulta indispensable considerar por lo menos una de las siguientes alternativas: el fortalecimiento de los sistemas de postgrado, el aumento salarial diferenciado a partir de la productividad, la flexibilización de las relaciones laborales en las instituciones y el aumento progresivo de los criterios de rigor aplicados en la contratación y promoción de los profesores.

- *Atención especial a las instituciones más rezagadas.* En cada ámbito nacional existe una situación de gran heterogeneidad entre instituciones que a menudo son formalmente equivalentes pero de hecho son muy diferentes en cuanto a la calidad de sus servicios y sus posibilidades de desarrollo en un marco de regulación a distancia como el aquí propuesto. Hay instituciones que tienen la capacidad para funcionar en un marco de creciente autorregulación. Pero hay muchas más que carecen de condiciones básicas para adaptarse a este nuevo pacto.
- *Políticas de diversificación institucional.* Una proporción considerable de las instituciones latinoamericanas de educación superior son universidades orientadas a la formación de profesionales en las áreas tradicionales. El cambiante mercado laboral tendrá cada vez menos posibilidades de absorber productivamente esta oferta. Es deseable formular políticas de diversificación institucional que aumenten el número y la calidad de dos tipos de instituciones: las que ofrecen una formación postsecundaria corta, flexiblemente ligada al mercado laboral y con la posibilidad de acumular créditos académicos para ingresar posteriormente a otro tipo de institución de cuatro años, y las universidades de investigación de alto nivel en localidades alejadas de las capitales nacionales o las grandes ciudades industriales. Ambos tipos institucionales son necesarios para dotar a los sistemas de educación superior de condiciones de adaptación al cambiante ámbito tecnológico y laboral.
- *La internacionalización de la educación superior.* Se ha vuelto evidente la necesidad de superar el marco restringido en que se han desenvuelto las instituciones de educación superior en América Latina. Éste es un requerimiento cultural y económico. Es previsible que los tratados y convenios de cooperación económica, cultural y tecnológica impongan cada vez más exigencias a las instituciones. Su respuesta a tales exigencias dependerá de su capacidad para desarrollarse cuando menos en dos aspectos: por un lado, el currículo y las formas de acreditación de estudios; por el otro, la preparación y movilidad de los profesores. En cuanto a lo primero, será necesario incorporar en el currículo nuevos contenidos (idiomas y conocimiento sociocultural del mundo contemporáneo, por ejemplo); asimismo crecerá la necesidad de acreditar los estudios de tercer nivel de acuerdo con las normas inter-

nacionales (particularmente profesiones como las ingenierías, las ciencias médicas y las administrativas). En lo que respecta al profesorado, las instituciones se verán presionadas para facilitar la movilidad internacional de las personas y para crear condiciones locales de recepción de profesores de otros países.

Nota

1. Este trabajo es un resumen del informe preparado dentro del Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior, bajo la coordinación de José Joaquín Brunner. El informe original, titulado *Educación superior en América latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*, fue publicado en Buenos Aires por el Centro de Estudios de Estado y Sociedad y en Bogotá por el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad Nacional de Colombia. El proyecto cuenta con el financiamiento de la Fundación Ford.

Referencias

- Albornoz, O. 1993. *Education and society in Latin America* [Educación y sociedad en América Latina]. Londres, Macmillan.
- Balán, J. 1993. Introduction. *Higher education* [Educación superior] (Dordrecht, Países Bajos), vol. 25, n° 1, págs. 1-8. (Entrega especial sobre la educación superior en América Latina.)
- Balán, J.; García de Fanelli, A.M. 1993. *El sector privado de la educación superior. Políticas públicas y sus resultados recientes en cinco países de América Latina*. Buenos Aires, CEDES. (Documento Serie Educación Superior, n° 3.)
- . 1994. Informes del Grupo de Investigación de la Argentina. Buenos Aires. (Documento procesado.)
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). 1988. *Progreso económico y social en América Latina. Informe 1988*. Nueva York, Oxford University Press.
- Banco Mundial. 1993. *Higher education: the lessons of experience* [Educación superior: las lecciones de la experiencia]. Washington, DC.
- Birdsall, N. 1994. Notes on public spending on higher education in developing countries: too much or too little? [Notas sobre el gasto público en educación superior en los países en desarrollo: ¿demasiado o demasiado poco?] *Newsletter on Policy Research* (Washington, DC).
- Brunner, J.J. 1993a. *Estudio comparado sobre financiamiento de la educación superior en seis países de América Latina*. Santiago, FLACSO. (Serie Educación y Cultura 32.)
- . 1993b. Misión de la universidad ecuatoriana en el Siglo XXI. Informe de consultoría. Quito y Santiago. (Documento procesado.)
- . 1994a. *Chile. Políticas de educación superior, 1990-1993*. Santiago, FLACSO.
- . 1994b. *Educación superior. Chile en el contexto internacional comparado*. Santiago, FLACSO.
- . 1994c. Estado y educación superior en América Latina. En: Neave, G.; Vught, F. van [comps.]. *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona, Gedisa.

- Brunner, J.J.; Briones, G. 1992. Higher education in Chile: effects of the 1980 reform [La educación superior en Chile: efectos de la reforma de 1980]. En: Wolff, L.; Albrecht, D. [comps.]. *Higher Education Reform in Chile, Brazil and Venezuela*. Washington, DC, Banco Mundial. (World Bank Paper LATHR 34).
- Brunner, J.J. y Edwards, K. 1994. Nicaragua: Educación superior e investigación. Santiago y Estocolmo. (Documento procesado.)
- Carlson, S. 1992. *Private financing of higher education in Latin America and the Caribbean* [Financiación privada de la educación superior en América Latina y el Caribe]. Washington DC, Banco Mundial. (Regional Studies Program, Report 18.)
- Caro, B. et al. 1993. *Autonomía y calidad. Ejes de la reforma de la educación superior en Colombia*. Bogotá, Universidad de Los Andes, Universidad Nacional de Colombia.
- Cerych, L.; Sabatier, P.A. 1986. *Great expectations and mixed performance: the implementation of higher education reforms in Europe* [Grandes expectativas y variado rendimiento: la aplicación de las reformas de la educación superior en Europa]. European Institute of Education and Social Policy.
- Clark, B.R. 1987. The organizational conception [La concepción organizacional]. En: Clark, B.R. [comp.]. *Perspectives on higher education. eight disciplinary and comparative views*. Berkeley, University of California Press.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 1968. *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*. México, Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL-UNESCO). 1992. *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Naciones Unidas.
- Consejo Nacional de Desarrollo, Ecuador. 1992. Agenda para el desarrollo. Quito, CONADE. (Documento procesado.)
- Consejo Nacional de Universidades, Nicaragua. 1993. *Por una reforma integral*. Managua, CNU.
- Consejo Nacional de Universidades, Venezuela. 1991. Informe que presenta la Comisión designada por el CNU para el establecimiento de un modelo para el cálculo de los recursos presupuestarios del programa de investigación de las universidades nacionales. Caracas, CNU. (Documento procesado.)
- Consejo de Universidades y Escuelas Politécnicas, Ecuador. 1990. *La universidad ecuatoriana y el desarrollo nacional*. Quito, CONUEP.
- . 1992. *Universidad ecuatoriana. Evaluación de la situación actual y perspectivas para el corto y mediano plazos de las universidades y escuelas politécnicas*. Quito, CONUEP.
- Courard, H. 1992. Los centros de formación técnica. En: Brunner, J.J.; Courard, H.; Cox, C. *Estado, mercado y conocimiento. Políticas y resultados en la educación superior chilena 1960-1990*. Santiago, Colección Foro de la Educación Superior.
- . 1993. Introducción. Courard, H. [comp.]. *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago, FLACSO.
- Delich, F. 1990. *La invención de la universidad*, vol. 2. Córdoba, Editorial Universitaria de Córdoba.
- Durham, E. 1993. A política nacional recente para o ensino superior no Brasil: 1990-1993 [La reciente política nacional de enseñanza superior en Brasil]. São Paulo, NUPES. (Documento procesado.)

- Encyclopedia of higher education* [Enciclopedia de la educación superior]. 1992. Editada por B.R. Clark y G. Neave. 4 vols. Oxford, Pergamon Press.
- Galvis, C.; Lucio, R. 1994. *Procesos recientes de legislación sobre educación superior en América Latina. Análisis comparativo*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales.
- Gil Antón, M. et al. 1994. *Los rasgos de la diversidad*. Un estudio sobre los académicos mexicanos. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- González, J.A. 1993. Asignación de recursos públicos para la educación superior universitaria. *Notas para el debate* (Lima, Perú), n° 8.
- Kent, R. 1990. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México, Nueva imagen.
- . 1993. *La evaluación de la educación superior en América Latina. Una comparación de cinco experiencias nacionales*. Buenos Aires, CEDES. (Documento Serie Educación Superior 4.)
- . 1994. *El estado actual de la educación superior en México*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados.
- Kerr, C. 1991. Modelo para el siglo XXI de la convergencia en educación superior. Imperativos modernos. *Seminario sobre Cooperación Internacional entre Universidades: mirando al año 2000*. Chile, Universidad de Viña del Mar.
- Klein, L.; Schwartzman, S. 1993. Higher education policies in Brazil: 1970-1990 [Políticas de educación superior en el Brasil: 1970-1990]. *Higher education* (Dordrecht, Países Bajos), vol. 25, n° 1, págs. 21-34. (Entrega especial sobre la educación superior en América Latina.)
- Levy, D. 1986. *Higher education and the State in Latin America. private challenges to public dominance* [La educación superior y el Estado en América Latina: retos privados al dominio público]. Chicago, The University of Chicago Press.
- Lincoln Mattos, P. 1989. *Avaliação e alocação de recursos no ensino superior federal* [Evaluación y asignación de recursos a la enseñanza superior federal]. São Paulo, Universidade de São Paulo, NUPES.
- Lucio, R.; Serrano, M. 1992. *La educación superior. Tendencias y políticas estatales*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- McLauchlan de Arregui, P.; Melgar Salmón, E. 1993. Financiamiento de las universidades públicas en el Perú: respuestas a la crisis y al ajuste económico. *Notas para el debate* (Lima, Perú), n° 8.
- Mora, J.; Román, I. 1994. *La ampliación de la oferta académica y la docencia contratada en la Universidad Nacional*. Costa Rica, Cuaderno de Pensamiento Universitario n° 3. (Colección Educación Superior.)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 1979. *Anuario estadístico, 1978*. París, UNESCO.
- . 1993a. *Anuario estadístico, 1992*. París, UNESCO.
- . 1993b. *Informe mundial sobre la educación, 1993*. París, UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). 1992. *Education at a glance. OECD Indicators* [La educación en una ojeada. Indicadores de la OCDE]. París, OCDE.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 1993. *Informe sobre el desarrollo humano, 1993*. Madrid, UNDP-CIDEAL.

- Psacharopoulos, G. 1992. *Earnings and education in Latin America: assessing priorities for schooling investments* [Ingresos y educación en América Latina: establecer las prioridades para las inversiones escolares]. Washington, DC, Banco Mundial. (WPS Series 1056.)
- Rama, G. [comp.]. 1987. *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, vol. 2. Buenos Aires, Kapelusz-CEPAL-UNESCO-PNUD.
- Reich, R. 1992. *The work of nations* [El trabajo de las naciones]. Nueva York, Vintage Books-Random House.
- Reimers, F. 1990. The feasibility of introducing loan schemes to finance higher education in Latin America. The case of Venezuela [La factibilidad de la introducción de sistemas de préstamo para financiar la educación superior en América Latina. El caso de Venezuela]. (Manuscrito preparado para el BID.)
- . 1994. Educational finance in Latin America: perils and opportunities [Financiar la educación en América Latina: peligros y oportunidades]. En: Puryear J.; Brunner, J.J. *Education, equality and economic competitiveness in the Americas*, vol. 1 (Key Issues) [Cuestiones clave]. Washington, DC, Organization of American States, Inter-American Dialogue Project.
- Robbins, D.J. 1994. A note on recent policies for higher education in Chile [Nota acerca de las políticas recientes para la educación superior en Chile]. Borrador preliminar para debate.
- Schwartzman, S. 1991. Latin America: higher education in a lost decade [América Latina: educación superior en una década perdida]. Universidade de São Paulo. (Documento procesado.)
- . 1993a. Estado y mercado en el financiamiento de la educación superior. *Notas para el debate* (Lima, Perú), n° 8.
- . 1993b. Policies for higher education in Latin America: the context [Políticas para la educación superior en América Latina : el contexto]. *Higher education* (Dordrecht, Netherlands), vol. 25, n° 1, págs. 9-20. (Entrega especial sobre la educación superior en América Latina.)
- Teichler, U. 1988. *Changing patterns of the higher education system: the experience of the decades* [Modelos de cambio del sistema de educación superior: la experiencia de las décadas]. Higher Education Policy Series 5.
- Trow, M. 1989. Una comparación entre las perspectivas de las políticas de educación superior en el Reino Unido y en los Estados Unidos. *Universidad futura* (México), vol. 1, n° 2.
- Tunnermann, C. 1993. *Perspectivas del desarrollo de la educación superior en Nicaragua*. Managua, Nueva Nicaragua.
- Unidad de Análisis de Políticas Sociales (UDASPO, Bolivia). 1992. *Estadísticas básicas del sistema universitario*. La Paz, UDASPO.
- Vargas, M.J. 1993. *Reforma universitaria. Conceptualización, reflexión, debate, y una propuesta*. Managua, UNAN.
- Villarreal, R. 1992. *Crisis de la universidad boliviana*. La Paz, UDASPO.
- Vught, F. van. 1989. Strategies and instruments of government [Estrategias e instrumentos de gobierno]. Vught, F. van (comp.). *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education* [Estrategias e innovación gubernamentales en la educación superior]. Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Winkler, D. 1990. *Higher education in Latin America. Issues of efficiency and equity*

- [Educación superior en América Latina. Asuntos de eficiencia e igualdad]. World Bank Discussion Paper. Washington, DC, The World Bank.
- Wolff, L.; Albrecht, D. (comps.). 1992. *Higher education reform in Chile, Brazil and Venezuela* [La reforma de la educación superior en Chile, Brazil y Venezuela]. World Bank Paper LATHR 34. Washington, DC, The World Bank.
- Wolff, L.; Brunner, J.J. 1992. Higher education in Venezuela: issues and options for reform [Educación superior en Venezuela: asuntos y opciones para la reforma]. En: Wolff, L.; Albrecht, D. (comps.). *Higher education reform in Chile, Brazil and Venezuela*. World Bank Paper LATHR 34. Washington, DC, The World Bank.
- Wolyneć, E.; Zagottis, D. 1992. Estudio de um modelo de alocação para as instituições federais de ensino superior [Estudio de un modelo de colocación para las instituciones federales de educación superior]. (Documento procesado.)

**P E R F I L E S
D E
E D U C A D O R E S**

VÍCTOR MERCANTE

(1870-1934)

Inés Dussel

La Argentina es, junto a Uruguay y Chile, uno de los países de modernización temprana en América Latina. Un factor clave en esta modernidad fue la estructuración de un sistema educativo nacional, que integró y homogeneizó a la población de las provincias y sobre todo a la gran masa de inmigrantes. Todo esto se realizó por medio de la expansión de la escuela primaria pública y gracias a un sistema uniforme de formación de maestros.

La pedagogía subyacente en esta expansión fue el *normalismo*, así denominada por tener su base institucional en las Escuelas Normales¹. Los normalistas, en una combinación peculiar de positivismo, krausismo y otras corrientes de la época, confiaban en la educabilidad de los sujetos, en la ciencia y en el progreso, y destacaban el papel fundamental del magisterio en la formación de los niños como los ciudadanos del futuro. Asimismo, creían que el estudio científico de la pedagogía permitiría encontrar las leyes y métodos más eficaces de enseñanza².

Uno de los representantes más destacados de esta corriente fue Víctor Mercante (1870-1934). Egresado de la Escuela Normal de Paraná, estuvo al frente de dos escuelas normales de provincias y se dedicó más tarde a la investigación psicopedagógica en la Universidad de La Plata. Escribió numerosos textos de pedagogía, libros de texto para alumnos y tratados científicos sobre una nueva disciplina, la *paidología*. Fue un positivista ortodoxo, que buscó estructurar una pedagogía científica, asentada en bases psicológicas y biológicas y basada en la observación de

Inés Dussel (Argentina)

Titular de una licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y de una maestría en educación y sociedad por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Becaria de investigación del programa de intercambio entre terceros países del Deutscher Akademischer Austauschdienst, del Instituto Internacional Georg-Eckert y de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del área educación de la FLACSO, Argentina. Enseña en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

miles de niños y adolescentes. También produjo importantes aportes a la renovación curricular de planes, programas y textos. Su fidelidad a la ortodoxia positivista lo relegó, hacia el final de su vida, a un lugar menor dentro del campo pedagógico, como último representante de una corriente que se desvanecía³.

Una vida realizada⁴

La vida de Mercante bien puede considerarse el cumplimiento del sueño de los inmigrantes de “hacer la América”. Hijo de un agricultor italiano empobrecido por los avatares de la vida y de una descendiente de una familia patricia de la Liguria, fue criado en un hogar que nunca “remontó la pobreza”. Nacido en Merlo, provincia de Buenos Aires, volvió a Italia con toda la familia a los siete años, para reinstalarse definitivamente en su lugar de origen en 1880. De aquellos años de vida campesina, Mercante guarda recuerdos idealizados: “me educaba en un ambiente de vida y de pureza, cerca de mis padres, lejos del peligroso contacto de la multitud escolar, bajo la impresión de las cosas y de los fenómenos siempre elevados y siempre inolvidables⁵.”

En su pueblo natal, asistió durante cuatro años a la escuela de Bernardo Moretti, que fue para él guía y modelo: se imponía por su estilo y no por la fuerza, usaba la sugestión con los niños, y mantenía una relación estrecha con los poderes locales, necesarios para la subsistencia de su escuela privada. Años más tarde, cuando tuvo que dirigir la Escuela Normal Mixta de Mercedes, Mercante recordaría este estilo de dirección.

La influencia de Bernardo Moretti fue decisiva a la hora de decidir la continuidad de los estudios. Fue él quien le habló de la Escuela Normal de Paraná, donde podría perfeccionar sus aptitudes y obtener un título que le garantizaba un trabajo. El maestro convenció a su padre, lo preparó para el examen, y Mercante ganó una de las becas que otorgaba la escuela.

Creada en 1870, la Escuela Normal de Paraná fue la primera escuela normal del país, y siguió siendo por muchos años el centro de la producción pedagógica. De allí salieron generaciones de normalistas que trabajaron en distintas regiones, y que llevaban con ellos la obsesión por el método. Fue uno de los centros de difusión más importantes del positivismo en la Argentina⁶.

Indudablemente, el contraste entre el clima intelectual paranaense y la experiencia previa de Mercante era grande. Cuenta en sus memorias que, al llegar a Paraná, se sintió solo: no tenía amigos, no entendía las clases, veía alternarse cada hora a los profesores severos y distantes. Pese a todo, fue adaptándose y encontrando amigos y afinidades.

En 1890, ya en posesión del título, Mercante se mudó a la provincia de San Juan, lindante con Chile, para dirigir una escuela normal. Allí desarrolló una intensa actividad durante cuatro años, asumiendo un cargo en el gobierno provincial de la educación y en la legislatura provincial como diputado, además de participar en los debates públicos a través de la prensa. También contrajo matrimonio con una joven pianista.

En 1894, el Consejo Nacional de Educación le encomendó la dirección de la Escuela Normal Mixta de Mercedes, fundada por Carlos Vergara, otro importante educador argentino, y de la que había sido destituido. Permaneció al frente de la escuela doce años, en el curso de los cuales inició sus investigaciones psicológicas sobre las características de la inteligencia infantil y, en especial, la aptitud matemática de los niños.

En 1906, se le encomienda organizar la sección pedagógica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de La Plata, tomando como modelo los centros análogos de Bruselas y Ginebra. De esta sección surgió la Facultad de Ciencias de la Educación en 1915, de la que fue primer decano, además de profesor de psicopedagogía y metodología especial y práctica, hasta el año 1920 en que se jubiló. En este período dirigió la revista pedagógica editada por la Universidad: *Archivos de pedagogía y ciencias afines* (1906-1914), transformada más tarde en *Archivos de ciencias de la educación* (1915-1920).

Además de esta actividad universitaria, fue inspector de enseñanza secundaria y especial entre 1915 y 1916, en cuyo carácter asesoró al Ministro de Justicia e Instrucción Pública para la reforma de planes de estudio. Participó activamente en la elaboración de una propuesta de reforma global del sistema educativo — la creación de un ciclo escolar intermedio de tres años de duración entre la primaria y la secundaria —, reforma que duró pocos meses, ya que el primer gobierno elegido por sufragio universal, encabezado por Hipólito Yrigoyen, decidió revocar las modificaciones.

A partir de 1920, Mercante se refugió en la actividad de profesor honorario de la Universidad Nacional de La Plata, conferencista y escritor. Murió en 1934 cuando cruzaba los Andes, en Chile, a su regreso del II Congreso Panamericano de Educadores.

La preocupación por el método

Como hemos señalado, Mercante fue un eminente representante de la corriente normalista que tuvo a su cargo la estructuración del sistema educativo nacional⁷. Compartió con sus colegas la preocupación por desarrollar un método pedagógico eficaz para la educación del conjunto de la población; y ésta fue, probablemente, la guía que lo llevó a interesarse en la psicología como soporte científico de la pedagogía.

El método era, para Mercante, el procedimiento para llegar a un fin, el aprendizaje. En la nueva pedagogía que él impulsaba, era “el arte de hacer comprender, fijar y mantener la atención espontánea de los alumnos”, en vez de reducirse como en el pasado al “arte de transmitir”. La metodología constituía la parte más importante de la pedagogía e incluía tanto los principios comunes sobre el edificio, el aula, el profesor, el alumno, el material y la organización de la enseñanza, determinados por la psicología, como los principios especiales de cada materia, que comprendían la doctrina, el programa, las lecciones, los horarios, las estrategias, a cuya definición contribuiría la psicopedagogía.

Para definir el método, era necesario apelar a la ciencia, pero Mercante creía que sus aportes debían revisarse a la luz de las necesidades de la enseñanza. En este y otros sentidos, su pedagogía marcó distancias con el reduccionismo. Planteó un conjunto de leyes de la enseñanza, que serían los principios configuradores de la acción docente. Entre ellos, destacamos por su importancia político-educativa los siguientes:

- *Ley de universalidad*: decía Mercante que “todos tienen la necesidad y el deber de aprender, y aptitudes para aprender, contra prejuicios vulgares o de otra época que sostenían que ciertas clases no debían instruirse o educarse⁹.”
- *Ley de integridad*: la educación debía propender a la integridad psicológica del educando y a la integridad de los conocimientos.
- *Ley de proporcionalidad*: la enseñanza debería organizarse en función de la edad, los sexos, las necesidades y el tiempo de que se dispone.
- *Ley de unidad del saber*: las doctrinas se complementan, y los fenómenos de diversa índole pueden reducirse, por vía del análisis, a una causa única y general de carácter físico.
- *Ley de educación metódica*: debería investigarse cómo proceden las facultades en el conocimiento de cada clase de objetos, para adaptar los métodos a cada tipo de facultad.
- *Ley de autonomía*: el docente debe consultar la vocación permanente, las disposiciones pasajeras, las modalidades y opiniones de los alumnos, y tender a que los alumnos piensen y actúen de manera autónoma¹⁰.

Pueden reconocerse aquí algunos de los rasgos distintivos de la pedagogía normalista. Por un lado, la ampliación de la educabilidad a un conjunto extenso de la población, quedando excluidos en el ámbito de “educación especial” quienes no encuadraran en los parámetros de desarrollo considerados “normales”. No habría más exclusiones por sexo o por clase; las distinciones se realizarían en adelante según las “mediciones de inteligencia”.

En segundo lugar, para hacer efectivos estos principios debían establecerse leyes generales que garantizaran la eficacia del método. Pero estas leyes incluían la readaptación local y específica a cada situación. Hay que destacar que Mercante creía que la ciencia era universal por su método, pero nacional o regional por su contenido. Imaginaba que cada país o región daba respuestas particulares a los desafíos de su época.

Una tercera característica explica por qué surgió del núcleo una nueva corriente de renovación pedagógica. Mercante planteó la adecuación de los métodos a las edades y características de los alumnos, y a los ámbitos de saber específicos. La consideración de la vida afectiva e intelectual de los educandos, y el objetivo de incrementar su autonomía, fueron también postulados caros a la renovación de la pedagogía de los años veinte y treinta, que no tuvo en Mercante a uno de sus protagonistas. Sin embargo, como veremos más adelante, ya había puentes tendidos.

La renovación disciplinaria: la pedagogía de base psicológica

Decía Mercante que “es necesario saber cómo se aprende para saber cómo se enseña¹¹”. De ahí que insistiera reiteradas veces en la importancia de fundar la pedagogía en la investigación psicológica y psicopedagógica.

La inclinación de Mercante por la psicología data de su experiencia en San Juan. Analizando las dificultades de la disciplina y la conducta infantiles y adolescentes, se decidió a estudiar “los fenómenos de la masa o grupo escolar, acumulando la influencia de cada factor, para llegar a la pedagogía.” En aquella época, leía a los antropólogos criminalistas, como Cesare Lombroso y Sergi, y a los científicos como Darwin, Haeckel y Morselli. De estas lecturas, y de su observación, llegó a la conclusión de que el caos de la conducta podía ser revelado analizando la acción conjunta de la herencia individual y la acción física, doméstica, social y escolar.

Ya en Mercedes, profundizó esta preocupación por encontrar bases psicológicas para el método pedagógico¹². Llegó a definir a la pedagogía como la “ciencia de observación de niños y grupos dentro de ambientes, que necesita sistematizar sus hechos¹³.” Su pedagogía tomó muchos elementos del herbartianismo, sobre todo su centro en el docente y en un método capaz de prescribir la tarea de muchos docentes, pero tuvo más vínculos con corrientes más claramente psicológicas — y no pedagógicas de su época: la psicología experimental de Wundt y Münsterberg, los estudios de Binet y Terman sobre la inteligencia y los estudios de la vida infantil del norteamericano Stanley Hall¹⁴. Aunque le preocupaba principalmente la medición de la inteligencia, Mercante hizo un gran esfuerzo por desplegar la multiplicidad de operaciones específicas que el sujeto ponía en juego en el aprendizaje. Sus análisis de los estados psíquicos, la vida afectiva y emotiva, los sueños y el psicoanálisis, las sensaciones, fueron tanto o más ricos que sus estudios sobre las operaciones consideradas “intelectuales” como la memoria y la formación de imágenes, o sus paralelos con la psicología de los animales.

Mercante sostuvo que los docentes, al igual que los médicos que estudian el cuerpo que han de curar, tenían “la sagrada obligación” de estudiar el espíritu del educando. Debían ser “cultores de la niñez”, que conocieran y respetaran sus idiosincrasias. En este aspecto, mantuvo el innatismo propio de la ciencia positivista. Para él, la estructura psíquica fundamental era hereditaria; la educación cifraba sus éxitos en el camino trazado por padres y abuelos¹⁵. “Los intereses no se crean, se desenvuelven y se cultivan”: la tarea de la educación era desarrollar al máximo la potencialidad ya determinada. También señaló, siguiendo a Terman, que el cociente intelectual servía de base a la predicción escolar y aun social del alumno¹⁶. Por eso se preocupó por establecer rígidas clasificaciones de los sujetos según sus capacidades de aprendizaje¹⁷.

Pese a la inclusividad social y a la universalidad contenida en su preocupación por el método, el innatismo psicológico lo hizo desplazarse cada vez más hacia una pedagogía autoritaria. Su fatalismo psicológico, cruzado con su adhesión a las

visiones desencantadas de Sarmiento y Alberdi, quienes creían que a Argentina había llegado la escoria de la humanidad en vez de una inmigración civilizadora¹⁸, lo llevaron a desconfiar de toda tendencia natural que surgiera en alumnos y docentes, al igual que desconfiaba de las urbes y la multitud. Progresivamente, se fue adhiriendo a la definición de la pedagogía como acción disciplinadora: “El procedimiento del que educa es recapitular el pasado para preparar las aptitudes para el presente en condiciones favorables, combatiendo toda desviación que pretenda encarnarse¹⁹.” Respetar y desarrollar lo dado, pero también encauzar, corregir: en esta tensión, propia de la ciencia positivista, se ubicaba a la pedagogía como reforma y control social. El innatismo reaparecía para justificar las diferencias: “el afán igualitario sólo da una felicidad efímera” que pronto dejaba paso a las diferencias naturales. La escuela niveladora, la escuela única, era una tendencia antinatural, y sólo contradecía de manera provisional las tendencias plurales y heterogéneas de los individuos²⁰. Sin embargo, como veremos más abajo, su propuesta de reforma curricular no sólo mantuvo la escuela primaria común, sino que extendió esta universalidad a la escuela intermedia.

La paidología

Años más tarde, Mercante profundizó su investigación e intentó crear una nueva disciplina que englobara la psicología educativa. La *paidología* delimitaba como campo el “estudio del alumno”, esto es, el niño en situación de aprendizaje escolar. El Laboratorio de Paidología, abierto en 1915 junto con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, se alejaba de las “influencias wundtianas” por una parte en su búsqueda de las series más que de los individuos, y por otra, en el énfasis pedagógico²¹. Disponía del Colegio y la Escuela de aplicación de la Universidad Nacional de La Plata que, a juicio de Mercante, eran sobre todo “anexos experimentales” que le proporcionaban más de 3.000 sujetos de estudio y experimentación — una cifra única en el mundo, a decir del autor.

El laboratorio constaba de una tabla para medir la abertura de los brazos, antropómetros para medir la altura; craneógrafos, dinamómetros y espirómetros para medir la capacidad pulmonar; instrumentos (la mayoría alemanes) para medir los espectros sensoriales; láminas y tests para medir la memoria, el juicio, el razonamiento, la atención y la afectividad. Como se ve, convivían una psicología basada en la anatomía y la fisiología, como lo eran la craneología y la frenología del siglo XIX, y otra más autónoma, aunque ambigua, que se centraba en el estudio de los equilibrios dinámicos del individuo en el ámbito intelectual, volitivo y afectivo²². En este cruce, se abrían perspectivas para una psicología abarcadora de otros aspectos:

El adolescente no observa ni percibe de la misma manera que el niño [...] porque su yo, otro, dinamizado por esa avalancha de sentimientos y afectos que trae consigo el despertar del sexo, en presencia de las cosas, suma de infinitos valores, las interpreta con un criterio no de mayor experiencia sino de mayor utilidad²³.

El Laboratorio fue un centro de producción pedagógica muy importante durante las primeras décadas del siglo. Allí se leían e introducían en la Argentina las obras de Binet, Hall, Freud, Claparède y Piaget. Mercante mismo viajó a Roma y Ginebra para entrar en contacto con colegas. Su nivel de actualización y vinculación con la producción de otros centros científicos sorprende todavía hoy. Sin embargo, después del retiro de Mercante, el Laboratorio entró en una crisis profunda y nunca volvió a recuperar la vitalidad que lo habían caracterizado en sus inicios²⁴.

Aportes y límites de la pedagogía psicológica

¿Qué aportaba de nuevo esta pedagogía psicológica de Mercante? En primer lugar, la ciencia de la educación aparecía como un ámbito propio, separado de la filosofía o la sociología. Mercante impulsó la creación de la primera Facultad de Ciencia de la Educación en el país, en 1915. También organizó revistas y bibliotecas que fueron institucionalizando el campo pedagógico-académico.

En segundo lugar, proporcionaba una nueva fuente de determinación curricular. El predominio del currículo centrado en las humanidades empezaba a tener un adversario serio: la psicología adolescente. Como veremos en el apartado siguiente, muchas de las críticas a la enseñanza secundaria que formula Mercante tenían fundamentación en la psicología de los educandos y en su salud. También aportaba elementos antidemocráticos, legitimando las diferencias sociales con las “leyes naturales de la herencia” que sustentaban la clasificación educativa.

En tercer lugar, aunque había una reducción psicologista en su pedagogía, también se operó una ampliación de su espectro. Pese a su innatismo, la paidología venía a reemplazar a una “psicología sin cerebro”, como la llamaba Mercante. La psicología de las facultades era extremadamente limitada en comparación con la riqueza de las actividades mentales que empieza a desplegar Mercante. En el colegio tradicional, cuando llega la primavera y “la vida estalla en cantos, colores, perfumes, actividades, en bellezas, los programas, los horarios, los maestros pusieron siempre encomiable cuidado para que los niños no se enterasen de ello y no fueran víctimas de tan peligroso sensualismo²⁵.” Pero en cambio, decía Mercante:

¿En qué pararían tantos discursos si la cátedra ocupara el centro de un parque, de una vega, un bosque o un museo, un ambiente menos seco y sombrío que el del aula? La memoria se entregaría a otros estímulos²⁶.

Una escuela que fuera al río, al bosque, al museo, al laboratorio, como lo habían hecho sus maestros Pedro Scalabrini y Juan Gez en Paraná, aumentaría la capacidad discriminatoria y agudizaría la memoria táctil y auditiva: lo importante era la estimulación de todos los sentidos, y la consideración de los aspectos afectivos.

Este enriquecimiento, es preciso señalarlo, estaba sin embargo limitado por una profunda desconfianza hacia la cultura de su tiempo. Para Mercante, ésta ofrecía un “cuadro desalentador”: “desde que hay cines, escaparates, tranvías eléctricos

y entrevistas fáciles. [...] El fenómeno se agrava con la intoxicación producida por la nicotina²⁷”.

Aquí Mercante marcó un límite claro entre esta modernización cultural y la modernización de la escuela: en ella no entraría más que aquello que la familia, la escuela y el Estado juzgaran moral. El cine podría ser educativo sólo en el caso de que apoyara la enseñanza de las asignaturas o proporcionara ejemplos morales. En esta condena de la cultura de su tiempo, que se vinculaba a la idealización de la vida pastoril que ya hemos señalado, se limitaban las bases y alcances de su reforma.

La renovación del currículo argentino

Como hemos visto, Mercante actuó, a lo largo de su vida, en diferentes instancias del sistema educativo: escuelas, universidad, inspección, libros de texto y libros de teoría pedagógica. En todas ellas, desplegó iniciativas para reformar la pedagogía clásica y literaria que predominaba en el currículo argentino, y que siguió siendo dominante a lo largo de este siglo²⁸.

Una primera iniciativa fue desarrollada mientras estaba en San Juan. Mercante se propuso adoptar la metodología del Museo Escolar para construir una escuela moderna. El museo escolar era una colección continuamente acrecentada de fósiles, ilustraciones y objetos diversos clasificados, que proporcionaba un medio “para cultivar espontánea y agradablemente los objetivos de la educación²⁹.” Junto con la clasificación, los alumnos debían redactar descripciones, estudiarlos en su contexto y su historia. Así, aprendían simultáneamente varias asignaturas: botánica, zoología, historia natural, geografía, literatura, historia, matemática.

La segunda iniciativa fue la reforma de los planes de estudio en la Escuela Normal de Mercedes. Allí, en paralelo a sus investigaciones psicológicas, se propuso una educación común que abarcara el conjunto de la vida psicológica del educando, y no sólo su actividad intelectual. Los fines de la escuela debían ser:

- la educación general de los órganos del cuerpo a través de la alimentación, el vestido, el aseo, los ejercicios físicos, la higiene, la postura corporal, los hábitos de descanso;
- la educación de los sentimientos, a través de la enseñanza de la disciplina y la educación moral, excluyendo la religión³⁰;
- la educación de los sentidos u observación;
- la educación de las facultades meditativas;
- la educación de las facultades expresivas; y
- la educación de las actividades prácticas, a través de la educación industrial³¹.

Con respecto a esta última, Mercante produce una de las aperturas más significativas del currículo primario y de la escuela normal, tradicionalmente contrario a la introducción del trabajo. Tomando en parte el ejemplo de los *slöd*³², donde se aprendía un oficio, creía que debía revisarse su excesivo metodismo, contrario a la espontaneidad del alumno.

Imaginaba esta enseñanza industrial en un laboratorio donde los niños y adolescentes aprendiesen e inventasen nuevas tecnologías. Esta actividad debía

ocupar media jornada y no estar reducida, como en las escuelas nórdicas, a dos horas por semana. La educación industrial, por otra parte, sería un buen antídoto contra las tendencias extranjerizantes de las escuelas argentinas, ya que debería tener un carácter forzosamente especialista, al estar sujeta a las exigencias locales de formar los agricultores, herreros, carpinteros, zapateros, pero también los físicos, químicos, industriales, que el país requería. En un contexto de predominio de la oligarquía terrateniente y de escaso peso de las propuestas industrialistas, la opción de Mercante parecía ponerse a la vanguardia de la transformación del país.

A esta misma etapa corresponden sus primeros libros de texto para la enseñanza primaria. Mercante partió de un nuevo concepto del texto escolar: habría que pensar en “un libro de ejercicios, un libro de problemas, un libro de cuestionarios, que entrelazaría los asuntos hasta constituir un todo orgánico, sin vacíos, fecundo para el cultivo, desarrollo y nutrición de la inteligencia”. Estaba en contra de “los compendios que (callaban) a título de síntesis lo que debía aprenderse³³”, ya que suponían que el lector era un sujeto “sin cerebro” que recibía sin más lo que proponía el libro. Consecuente con esta orientación, escribió varios libros para enseñar la lectoescritura y otros tantos de aritmética y geometría, plagados de imágenes y adaptados al lenguaje infantil. Pese a esta concepción modernizadora general, en lo tocante a los métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura, Mercante era partidario del método fonético, ya por aquel entonces cuestionado por los métodos globales, que hacían hincapié en la comprensión³⁴.

La escuela intermedia

Su producción renovadora más significativa para el currículo argentino se produjo años más tarde, cuando participó, en 1915 y 1916, en la elaboración de un ambicioso proyecto de reforma educativa que le había encomendado el ministerio de educación. Tenía ésta por objeto la reorganización del sistema educativo, creando una escuela intermedia entre la primaria y la secundaria. La Escuela Intermedia cubría tres años y comprendía dos núcleos de asignaturas: por una parte, la enseñanza general de las asignaturas literarias y científicas, y por otra, la enseñanza profesional y técnica (centrada en el dibujo aplicado, y con materias opcionales según el sexo). La promoción era automática a condición de obtener la media requerida en los exámenes parciales. Estas reformas sólo estuvieron vigentes durante un año, 1916, ya que al año siguiente el gobierno radical las derogó.

Las Escuelas Intermedias debían funcionar en los Colegios nacionales, escuelas normales, industriales o de comercio, bajo la dirección del vicerrector del establecimiento. Los profesores a cargo serían profesores normales, o bien con títulos habilitantes, guiándose para ello por los mismos criterios que el colegio nacional³⁵. Los profesores a cargo de los cursos y del taller debían permanecer durante todo el horario escolar en el establecimiento.

Mercante, uno de los autores de esta reforma, concebía la escuela intermedia

como un estadio formativo y democratizador, concepción que se distanciaba del crudo utilitarismo que le atribuyeron. Dos años después del fracaso de la reforma, Mercante señalaba que “la escuela intermedia no pretendía formar obreros, sino aptitudes profesionales para una multitud de servicios que requieren una disciplina manual, sembrando en el espíritu el amor al taller³⁶.” Sostenía, en contra de las críticas, que su creación alargaba la enseñanza general, ya que habitualmente los niños abandonaban la escuela en el cuarto grado. Al mismo tiempo, este nuevo sistema ofrecía a las familias de “hogares modestos” la posibilidad de acceder a una educación corta.

Puesto a imaginar una nueva estructura del sistema, Mercante dejó a un lado sus rígidas clasificaciones psicológicas y propuso una escuela común. Sostuvo, como buen normalista, la idea que la escuela proporcionaría el cemento unificador de todos los sectores sociales, produciendo una cultura más igualitaria: “El obrero dejaría de ser el semianalfabeto peligroso que sabe leer; la juventud entregada a los estudios superiores dejaría de mirar con fruncido ceño todo lo que pudiera encallecer sus manos³⁷”.

Otro elemento interesante de la propuesta de la Escuela Intermedia era la crítica a la pedagogía tradicional. En *La crisis de la pubertad*, donde defendió la reforma de 1916, decía que “se aprende haciendo; unir el pensamiento a la acción, la idea al hecho [...] Dentro de cada hombre debe estar el obrero, porque el hombre vale por lo que produce y realiza³⁸.” Las aptitudes debían ser cultivadas en el ejercicio de métodos activos, “guiados por un concepto de trabajo, en laboratorios, salas de experiencias y observación³⁹”. Además, valoraba la espontaneidad: “el plan [...] no lo obliga contra sus deseos y sus afectos”. Señalaba la importancia de proveer, dado el “ambiente social en que vivimos”, una serie de aprendizajes prácticos que preparen al alumno para actividades útiles y necesarias⁴⁰.

Por otra parte, esta escuela era la que más convenía al púber, sumido en una crisis evolutiva de gran magnitud. En esta etapa,

el organismo sufre una crisis, algo así como una metamorfosis en la que el adulto se define; las actividades del cerebro pierden su agilidad; la acción frenadora de los centros de inhibición se debilita y la vida motriz es una necesidad incontenible. Tal estado no es el más propicio para una actividad mental intensa, pero sí para una disciplina manual⁴¹.

Este interés por la problemática adolescente es novedoso para su época. Sin embargo, como señala Puiggrós⁴², Mercante se proponía la sublimación correctiva, “normalizadora”, de los instintos sexuales, en una interpretación *sui generis* de la psicología freudiana. *La crisis de la pubertad* constituye un voluminoso ejemplo de esta voluntad de fundar el currículo en una psicología experimental estadística, analizando los distintos aspectos de la vida adolescente y la intervención educativa más eficaz para orientarlos.

El trabajo y la modernización del currículo de la escuela media

Como hemos señalado, la introducción del componente más novedoso del currículo de la Escuela Intermedia, el trabajo manual, tenía su explicación en las tendencias naturales del adolescente y adquiriría un valor sublimador y disciplinador. Ahora bien, ¿de qué aprendizajes prácticos se trataba? Dentro del currículo de treinta horas semanales, la enseñanza profesional cubría nueve. Se exigiría a los egresados el dominio de al menos una orientación manual, algunas de ellas muy novedosas, como la telefonía, la electricidad, la manipulación del cinematógrafo, y la química industrial. La modernidad de algunas de estas orientaciones es sorprendente, sobre todo si la comparamos con los escritos antes reseñados del mismo Mercante, condenando cines y tranvías.

La diversificación de los estudios secundarios

A los 15 ó 16 años finalmente se definían las vocaciones, tendencias innatas que se manifestaban tardíamente y aparentemente en interacción con el medio. Ése era el momento ideal para Mercante para diversificar la formación. Unos tendrían tendencias manuales y otros más intelectuales: para los primeros, quedaban las escuelas industriales y sobre todo el mundo del trabajo, y para los segundos, la educación superior universitaria. A partir de allí, Mercante retoma sus argumentos clasificadores: dado que la capacidad no está igualmente distribuida, fomentar la preparación integral del individuo sería un despilfarro de educación⁴³.

Como fundamentación pedagógica de la diversificación, se planteaba el anacronismo de los saberes enciclopédicos frente al avance científico y técnico, y la necesidad de poner un límite a la dispersión del saber, acentuando la especialización después de una formación general básica. A la par de ésta, Mercante formuló otras dos críticas al enciclopedismo vigente: el hecho de no jerarquizar ningún contenido sobre otro, y el de ser pernicioso para la salud del educando, apabullado por materias y profesores diferentes. En este sentido, el establecimiento de un núcleo de materias obligatorias y otras opcionales era una innovación considerable en la escuela secundaria. Mercante creía que esta división redundaría en una mayor eficacia de la organización de los contenidos, que demarcara claramente cuáles eran más apropiados para su desarrollo futuro, y en la necesaria limitación del número de materias que los alumnos podían cursar por año, “sin perjuicio para su salud y para la eficacia para sus estudios.”

Junto con el establecimiento de un núcleo central y otro electivo, el plan de estudios ofrecía la flexibilidad de no fijar una secuencia determinada para las asignaturas; cada alumno podría cursarlas como lo eligiera, “mientras no esté comprometida la subordinación de los conocimientos⁴⁴.”

Debe señalarse que esta modificación no implicaba una reformulación significativa del currículo por asignaturas: no se incorporaban nuevas áreas de conoci-

miento ni se las agrupaba de forma novedosa⁴⁵. La excepción, ya lo hemos señalado, está en su distribución en ramas específicas, sistema que ya venía implantándose en Francia e Inglaterra con los bachilleratos en ciencias y de letras. Como señala en otro escrito, no se trata tanto de una reducción como de una redistribución de conocimientos.

Las razones del fracaso

Si el currículo de los colegios nacionales parecía actuar en la dirección de reforzar la dependencia universitaria, al menos en la estructura disciplinaria, la escuela intermedia actuaba en el sentido contrario. El hecho de cortar en dos la escuela secundaria, pero manteniendo la unidad institucional, seguramente contribuyó al apoyo que los rectores dieron a la reforma⁴⁶. El perfil de estas instituciones habría sido modificado por completo: tres años básicos masivos, con talleres y alumnos heterogéneos; tres años superiores más elitistas y preuniversitarios. Se aludió en su presentación a la similitud que presentaba con las High School y los College de los EEUU; pero en este caso, ambas instituciones no coexistían en el mismo establecimiento.

Al respecto, es interesante comparar el fracaso de Mercante, y del grupo de rectores que lo apoyaban, con el éxito alcanzado por movimientos similares en los EEUU. Allí, los cuestionamientos principales al currículo humanista, que contribuyeron a su ocaso, fueron formulados por psicólogos educativos, Stanley Hall entre ellos, y por sociólogos como David Snedden, partidario del utilitarismo eficientista. Al criticar su inadecuación al desarrollo y capacidades del estudiante, y su ineffectividad para responder a las necesidades de la sociedad actual, ayudaron a minar las bases de sustento del viejo currículo.

Sin embargo, en la Argentina los proyectos que enarbolaban similares críticas no tuvieron éxito. Tedesco inserta este episodio en una pugna secular entre los sectores de la oligarquía y los sectores medios, en la cual los primeros intentaron sin éxito “desviar” del bachillerato tradicional y de la universidad a los segundos, que se resistieron a la diversificación institucional. Puiggrós lo vincula a la debilidad de los nuevos sujetos políticos y sociales para rearticular las críticas y reformas desde propuestas político-pedagógicas inclusivas, que los llevó a defender el *statu quo* educacional.

A nuestro juicio, son sobre todo las alianzas sociales que se establecieron tras su propuesta las que deberían reconsiderarse a la luz de la experiencia norteamericana. En Argentina, la adopción de un nuevo código curricular como el que proponía Mercante venía unida a la voluntad utilitarista que primaba en ciertos grupos económicos y gubernamentales. Esta unidad entre ciencia y utilitarismo que triunfó en los EEUU tenía características diferentes, al articularse en propuestas democráticas de inclusión social, vía el progresivismo o más tarde el estado del *New Deal*. En la Argentina, en cambio, estaba inserto en pedagogías autoritarias, como la de Mercante. En su propuesta, la ciencia, como mito de progreso, venía asociada a la segmentación social, y también a la exclusión de la cultura de masas: el cine, el fútbol, el tango. La modernización que proponía

Mercante tenía un tinte conservador, que no se conjugaba con la renovación cultural y política en curso.

El legado de la reforma

El legado de la propuesta de la escuela intermedia es contradictorio. En primer lugar, hay que señalar que, aunque se lo ha interpretado como un intento de acortar la escolaridad primaria, el conjunto de la propuesta implicaba la extensión de la educación común general para todos, de cuatro a siete años de escolaridad y con orientaciones manuales⁴⁷. Esto implicaba una reestructuración general del sistema educativo.

Por otro lado, la inclusión del trabajo y del manejo de las tecnologías modernas parecía una ampliación democrática del currículo. Sin embargo, al estar inscrito en un dualismo cuerpo/mente, la actividad manual estaba más asimilada a la habilidad motriz que a una reconceptualización global de la separación entre trabajo intelectual/trabajo manual. Esto es consecuente con las pocas modificaciones propuestas por Mercante al currículo humanista por asignaturas: se redistribuyen y se reorganizan las mismas materias. Este dualismo se repetía en la organización institucional. La Escuela Intermedia tendría un perfil institucional propio, bien diferenciado de las universidades; pero los colegios secundarios serían completamente dependientes de ellas. A contrapelo de esta diferenciación, los regían los mismos reglamentos y compartían el mismo personal docente en un único establecimiento.

Es difícil imaginar cuáles hubieran sido las consecuencias de esta estructura educativa, más allá de la voluntad de quienes la pensaron. Quizás la incorporación de la tecnología no hubiera podido ser limitada a la acción motriz, extendiendo cuestionamientos a otras asignaturas; quizás estos nuevos sujetos que entraban por primera vez en una escuela media hubieran continuado los tres años restantes en el mismo establecimiento. Lo cierto es que ni la ciencia psicológica ni las exigencias económico-sociales lograron imponerse como criterios para la determinación curricular en la escuela media. La trascendencia de Mercante, a nuestro entender, quedó restringida a las aristas más reduccionistas de su psicología — la clasificación de los sujetos — y a su metodología normalista, que envejecieron pronto. En este tránsito, se perdió el enriquecimiento científico y tecnológico que estaba subyacente en su propuesta, y la posibilidad de darle voz, aunque fuera “psicologizada” y subordinada, a la problemática adolescente.

Notas

1. J.C. Chavarría, *La escuela normal y la cultura argentina*, Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1945.
2. Adriana Puiggrós diferencia dos tendencias dentro del normalismo: los normalizadores, defensores del *statu quo* y de la cuadriculación de la sociedad, y los democrático-radicalizados, que propugnaban la pluralidad y la democracia escolar y social.

- Puiggrós, A. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna, 1990.
3. A. Korn, *Influencias filosóficas en la evolución nacional*, 1949, en: *Obras completas*, Buenos Aires, Claridad; R. Soler, *El positivismo argentino*, México, UNAM, 1979.
 4. Así se titulan las memorias que Mercante dejó inconclusas.
 5. V. Mercante, *Una vida realizada. Mis memorias*, Buenos Aires, Imprenta Ferrari Hnos., 1944, pág. 32.
 6. Véase L. Zea, *Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica. Del Romanticismo al Positivismo*, México, El Colegio de México, 1949; J.C. Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar, 1986.
 7. Esto no niega los aportes realizados desde las Sociedades Populares de Educación o los Consejos Escolares al desarrollo del sistema, pero es preciso subrayar la importancia de la homogeneización pedagógica normalista en su configuración como sistema nacional.
 8. V. Mercante, *Metodología de la enseñanza primaria*, Buenos Aires, Cabaut, 1916, primera parte, pág. 3.
 9. *Ibid.*, pág. 12.
 10. *Ibid.*, págs. 12-21.
 11. V. Mercante, *Maestros y educadores*, Buenos Aires, Gleizer, 1927, pág. 9.
 12. En 1900, recuerda Mercante, “sentía la necesidad de una pedagogía experimental más precisa y convincente [...] me entregué a una investigación formal, comenzando por la aritmética” en: Prólogo a *Una vida realizada... op. cit.*, pág. 10.
 13. V. Mercante, *La paidología*, Buenos Aires, Gleizer, 1927, pág. 49.
 14. Sobre estos últimos, véase S.J. Gould, *The mismeasure of man* [La mala medida del hombre], Londres, Penguin Books, 1981; H. Kliebard, *Forging the American curriculum* [Modelando el currículo americano], Nueva York, Routledge, 1992.
 15. Mercante, *La paidología. op. cit.*, pág. 47.
 16. *Ibid.*, pág. 36.
 17. Véase Puiggrós, *Los sujetos...*, *op. cit.*
 18. Véase N. Botana, *La tradición republicana*, Buenos Aires, Sudamericana, 1984.
 19. Mercante, *Charlas pedagógicas*, Buenos Aires, Gleizer, 1925, pág. 100.
 20. Mercante, *La paidología, op. cit.*, págs. 129-134.
 21. *Ibid.*, págs. 213-215. La búsqueda de series más que de casos tenía más similitudes con la propuesta de investigación psicológica de G. Stanley Hall, basada en la recolección de información por los docentes, que con la de Claparède, de quien se reconocía tributario. Kliebard reseña las críticas que esta modalidad de recolección de datos suscitó en los wundtianos y en James y Dewey. Éstos alertaron contra la confusión entre psicología y pedagogía, y sostuvieron la necesidad de profesionalizar la investigación psicológica. H. Kliebard, *op. cit.*, cap. 3.
 22. En aquella época, la craneología y la frenología habían sido desplazadas de la cúspide del saber científico en el área por las “psicologías de la inteligencia” y el psicoanálisis. Cf. S.J. Gould, *op. cit.*, págs. 146-149.
 23. Mercante, *La crisis de la pubertad*, Buenos Aires, Peuser, 1918, pág. 109.
 24. Esto está asociado estrechamente a la declinación del positivismo y del modelo de científico que sostenía. Véase A. Korn, *op. cit.*; O. Terán, *Positivismo y nación en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Prontosur, 1987.
 25. Mercante, *Charlas pedagógicas, op. cit.*, pág. 70.

26. Mercante, *La paidología*, op. cit., pág. 92.
27. Mercante, *Charlas pedagógicas*, op. cit., págs. 35-36.
28. Un ejemplo de este predominio puede analizarse a través de la persistencia de la modalidad tradicional del bachillerato, frente a las alternativas profesionalizantes, en la escuela media argentina. Véase Tedesco, *Educación y sociedad...*, op. cit. También puede observarse en la perduración del currículo por asignaturas, centradas en el eje literario-científico, durante este siglo.
29. Mercante, *Museos escolares argentinos y la escuela moderna*, Buenos Aires, Imprenta de Juan Alsina, 1893.
30. Mercante fue, desde su paso por la Escuela Normal de Paraná, un anticlerical militante. Decía en 1897: "Pedagógicamente, enseñar religión es dar al traste, de un mandoble, con todos los progresos conquistados, por la metodología moderna que procede observando y experimentando. [...] La enseñanza de los dogmas que sirven de base a las religiones teológicas, harían de los alumnos hábiles hipócritas, impregnados de jesuitismo, porque los habituaria a decir lo que no piensan o a creer lo que dudan." (Mercante, V. *La educación del niño y su instrucción (escuela científica)*, Mercedes, Imprenta de Mingot y Ortiz, 1897, pág. 209).
31. Mercante, *La educación del niño...*, op. cit., parte III.
32. El *slödj* era un tipo de escuela introducido el siglo pasado en Suecia por el educador Otto Salomon (1849-1907). Su pedagogía, basada en el aprendizaje del trabajo manual de la madera y del metal por los alumnos, tenía por objeto adaptar la enseñanza a las necesidades y los centros de interés de cada alumno. Sobre este tema, remitimos al lector al perfil publicado por *Perspectivas* en la serie "Pensadores de la educación" (Vol. XXIV, n° 3/4, 1994).
33. Mercante, *Una vida realizada...*, op. cit., pág. 173 y ss.
34. Véase Braslavsky, B. *Cómo se enseñó a leer. I: desde 1810 hasta 1930*, Buenos Aires, 1994, mimeo, pág. 35.
35. C. Saavedra Lamas, *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires, Imprenta Jacobo Peuser, 1916, tomo I, pág. 43 y ss.
36. Mercante, *La crisis de la pubertad*, op. cit., pág. 21.
37. *Ibid.*
38. *Ibid.*, pág. 23.
39. *Ibid.*, pág. 34.
40. *Ibid.*, pág. 33.
41. *Ibid.*, pág. 24.
42. A. Puiggrós, op. cit., pág. 144 y ss.
43. Mercante, *La crisis de la pubertad*, op. cit., pág. 246.
44. *Ibid.*, pág. 36.
45. El núcleo básico central contenía las materias tradicionales del bachillerato humanista (lengua y literatura, historia, geografía, matemáticas, lenguas modernas, anatomía y fisiología, lógica y psicología) a las cuales se agregaba ética. La orientación científica en físico-matemáticas contenía tres asignaturas de dibujo, preparatorias para la carrera de ingeniería. La literario-filosófica incluía tres cursos de latín y cursos de literatura de las lenguas modernas estudiadas.
46. Véase las "Palabras Preliminares" de Mercante a *La crisis de la pubertad*, op. cit. y el trabajo de A. Puiggrós, *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992, que recoge opiniones de los rectores de escuela media en 1917.

47. La Ley 1420 de 1884 obligaba a los niños de entre 6 y 14 años a asistir a la escuela, pero tenía vigencia solamente en las escuelas nacionales. Muchas provincias tenían leyes de educación que limitaban a cuatro años la escolaridad obligatoria. Véase: A. Puiggrós, y Ossana (comps.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna, 1993.

Obras de Víctor Mercante

La lista no pretende ser exhaustiva, porque no se cuenta con estudios bibliográficos completos. Las referencias fueron recopiladas por la autora en los archivos de la Biblioteca Nacional, Biblioteca del Maestro, Biblioteca del Congreso de la Nación y Biblioteca del IICE-UBA.

OBRAS SOBRE CUESTIONES PEDAGOGICAS

- Museos escolares argentinos y la Escuela Moderna (Educación Práctica)*. Buenos Aires, Juan A. Alsina, 1893.
- La educación del niño y su instrucción (Escuela científica)*. Imprenta de Mingot y Ortiz, Mercedes, 1897.
- Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática del niño*. Buenos Aires, Cabaut, 1905.
- Psicología de la aptitud matemática del niño*. Buenos Aires, Cabaut, 1906.
- Los estudiantes*. Paraná, Rabelais y Cía., 1908. Edición posterior con estudio preliminar y notas de Amaro Villanueva, Buenos Aires, Libr. Hachette, 1961.
- Metodología especial de la enseñanza primaria*. Buenos Aires, Cabaut, 1911 (2 tomos).
- Psicofisiología de la aptitud ortográfica y su cultivo*. La Plata, Biblioteca Pedagógica, 1911.
- La verbocromía. Estudio de las facultades expresivas*. Buenos Aires, Cabaut, 1911.
- Florentino Ameghino. Su vida y sus obras*. Buenos Aires, 1911.
- La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Buenos Aires, Peuser, 1918.
- Charlas pedagógicas (1890-1920)*. Buenos Aires, Gleizer, 1925.
- La Paidología*. Buenos Aires, Gleizer, 1927.
- Maestros y educadores*. Buenos Aires, Gleizer, 1927-1930 (3 tomos).
- La instrucción pública en la República Argentina*. Buenos Aires, 1928.
- Una vida realizada. Mis memorias*. Buenos Aires, Ferrari Hnos., 1944.

LIBROS DE TEXTO

- Problemas, interclases. (Síntesis aritmética)*. Cuarto, quinto, sexto grado y primer año. Luján, La Hispano Argentina, 1901.
- Zoología*. Extractos de las obras de Délage, Verdun, Claus, James, etc. Buenos Aires, Cabaut, 1906.
- Ejercicios de historia argentina. Atlas de croquis y gráficas*. Buenos Aires, 1914.
- La lámina. Libro de lectura para niños de 8 a 10 años*. Buenos Aires, 1919.
- La lectura. Segundo libro*. Buenos Aires, 1920.
- El libro del maestro. Enseñanza de la lectura en primer grado*. Desarrollo en lecciones de La cartilla. La Plata, 1920.
- La cartilla. Primer libro de lectura (marzo, abril, mayo y junio)*. La Plata, 1921.

- Leo. Segundo libro de lectura para primer grado (julio, agosto, septiembre y octubre).* La Plata, 1921.
- La lectura.* Nueva edición, reformada. Buenos Aires, 1926.
- Nociones de geografía argentina y americana para 3° y 4° grados.* Buenos Aires, Kapelusz, s/f.
- El abecé. Primer libro de lectura.* Buenos Aires, 1931.
- Guía metodológica de El Abecé para la enseñanza de la lectura.* Buenos Aires, Kapelusz, 1933.
- Nuevo curso graduado de escritura americana. Sistema spenceriano. Cuadernos: A, B, C, D, E, F.* Buenos Aires, Linari, 1937.
- Curso graduado de escrituras americana. Sistema spenceriano. Cuadernos 1-7.* Buenos Aires, Kapelusz, 1939.

DRAMAS Y OBRAS LITERARIAS

- Cuentos.* Buenos Aires, 1933.
- El paisaje musical.* Buenos Aires, Ferrari Hnos., 1933.
- Frenos. (Parábola del genio). Dramma lírico in quattro atti.* Buenos Aires, Cabaut, 1918.
- Lin-Calel. Tragedia lírica en un acto (dos cuadros).* Buenos Aires, 1941.

Boletines de suscripción PERSPECTIVAS

Para suscribirse a la edición francesa, inglesa, árabe o española de *Perspectivas*, basta llenar el formulario que se encuentra a continuación y enviarlo por correo, acompañado de un cheque o giro postal en su moneda nacional, al agente de ventas de su país cuya dirección figura en la lista que se da al final del número.

También puede usted enviar el boletín de suscripción al Servicio de suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruselas, (Bélgica), adjuntando la cantidad correspondiente bajo forma de bonos internacionales de libros UNESCO, de un envío postal internacional o de un cheque en una moneda convertible cualquiera.

Al agente de venta de mi país (o al Servicio suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi, 202, 1060 Bruselas, Bélgica).

Deseo suscribirme a *Perspectivas* (4 números por año).

Precios suscripción anual:

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Edición árabe | <input type="checkbox"/> Instituciones: 150 FF |
| <input type="radio"/> Edición española | <input type="checkbox"/> Instituciones con descuento (agentes, bibliotecas, NU, etc.): 112,50 FF |
| <input type="radio"/> Edición francesa | <input type="checkbox"/> Particulares: 112,50 FF |
| <input type="radio"/> Edición inglesa | <input type="checkbox"/> Instituciones de países en desarrollo: 90 FF |
| | <input type="checkbox"/> Particulares de países en desarrollo: 90 FF |

Adjunto la cantidad de _____ (gastos de envío incluidos).

(Para conocer la tarifa en moneda local, consulte usted al agente de venta de su país.)

Nombre _____

Dirección _____

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

Firma

Al agente de venta de mi país (o al Servicio suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi, 202, 1060 Bruselas, Bélgica).

Deseo suscribirme a *Perspectivas* (4 números por año).

Precios suscripción anual:

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Edición árabe | <input type="checkbox"/> Instituciones: 150 FF |
| <input type="radio"/> Edición española | <input type="checkbox"/> Instituciones con descuento (agentes, bibliotecas, NU, etc.): 112,50 FF |
| <input type="radio"/> Edición francesa | <input type="checkbox"/> Particulares: 112,50 FF |
| <input type="radio"/> Edición inglesa | <input type="checkbox"/> Instituciones de países en desarrollo: 90 FF |
| | <input type="checkbox"/> Particulares de países en desarrollo: 90 FF |

Adjunto la cantidad de _____ (gastos de envío incluidos).

(Para conocer la tarifa en moneda local, consulte usted al agente de venta de su país.)

Nombre _____

Dirección _____

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

Firma

Agentes de venta de las publicaciones de la UNESCO

ANGOLA: Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, Luanda.

ANTIGUA Y BARBUDA: National Commission of Antigua and Barbuda, c/o Ministry of Education, Church Street, St Johns, Antigua.

ARGENTINA: Librería "El Correo de la UNESCO", EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 Buenos Aires, tel.: (541) 371 81 94, (541) 371 05 12, fax: (541) 956 19 85.

BARBADOS: University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, Bridgetown, tel.: 424 54 76, fax: (809) 425 13 27.

BOLIVIA: Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, La Paz, y Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, Cochabamba, tel.: 285 17 79, fax: (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

BRAZIL: Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Praia de Botafogo 190 - 6° andar, 22.253-900 Rio de Janeiro (RJ), tel.: (55-21) 551 52 45, fax: (55-21) 551 78 01; Books International Livros Comércio Exterior Ltda, Rua Peixoto Gomide n° 996, Conj. 501, Jardim Paulista, 01409-900 São Paulo, SP, tel.: (55-11) 283 58 40, fax: (55-11) 287 13 31.

CABO VERDE: Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, Praia.

COLOMBIA: ICYT - Información Científica y Técnica, Ave. 15 n.° 104-30, Oficina 605, Apartado aéreo 47813, Bogotá, tel.: (571) 226 94 80, fax: (571) 226 92 93; Infoenlace Ltda., Carrera 6, n.° 51-21, Apartado 34270, Bogotá, D.C., tel.: (57-1) 285 27 98, fax: (57-1) 310 75 85

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

CHILE: Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, Santiago, fax: (562) 209 94 55, 204 90 58.

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

ECUADOR: Librería FLASCO - Sede

Ecuador, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), Quito, tel.: (593-2) 542 714/231 806, fax: (593-2) 566 139.

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.: (91) 431 33 99, fax: (341) 575 39 98, lmail: Mundi-Prensa@Servicom. Es; Mundi-Prensa Barcelona, Consell de cent 391, 08009 Barcelona, tel.: (93) 488 34 92, fax: (343) 487 76 59; Ediciones Liber, Apartado 17, Magdalena 8, Ondárroa (Vizcaya), tel.: (34-4) 683 0694; Librería de la Generalitat de Catalunya, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 Barcelona, tel.: (93) 412 10 14, fax: (343) 412 18 54; Librería de la Generalitat de Catalunya, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 Girona; Librería de la Generalitat de Catalunya, Rambla d'Arago, 43, 25003 Lerida, tel.: (34-73) 28 19 30, fax: (34-73) 26 10 55; Amigos de la UNESCO - País Vasco, Alda. Urquijo, 62, 2.° izd., 48011 Bilbao, tel.: (344) 427 51 59/69, fax: (344) 427 51 49.

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA: UNIPUB, 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391, tel. toll-free: 1-800-274-4888, fax: (301) 459-0056; United Nations Bookshop, New York, NY 10017, tel.: (212) 963 76 80, fax: (212) 963 49 70; UNESCO Office, Two United Nations Plaza, DC2-Room 920, New York, NY 10017, tel.: (212) 963 59 78, fax: (212) 963 80 14.

FILIPINAS: International Book Center (Philippines), Suite 1703, Cityland 10, Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V. Dela Costa Ext., Makati, Metro Manila, tel.: (632) 817 96 76, fax: (632) 817 17 41.

FRANCIA: Grandes librerías universitarias y Librairie de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, tel.: 01 45 68 22 22. *Pedidos por correspondencia:* Ediciones UNESCO, División de Promoción y Ventas, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, fax: 01 42 73 30 07, telex: 204461 París. *Para las revistas:* Servicio de Subscripciones, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 París Cedex 15, tel.: 01 45 68 45 64/65/66,

fax: 01 42 73 30 07, telex: 204461 París.
Mapas científicos: CCGM, 77, rue Claude Bernard, 75005 París, tel.: (33) 0147 07 22 84, fax: (33) 0143 36 76 55.

GUINEA-BISSAU: Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B.P. 104, Bissau.

HONDURAS: Librería Navarro, 2a avenida n.º 201, Comayagüela, Tegucigalpa; Librería Guaymuras, Avenida Cervantes, Tegucigalpa, tel.: (504) 22 41 40, fax: (504) 38 45 78.

ITALIA: LICOSA (Librería Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 Firenze, tel.: (055) 64 54 15, fax: (055) 64 12 57; via Bartolini 29, 20155 Milano; FAO Bookshop, via delle Terme di Caracalla, 00100 Roma, tel.: 5797 46 08, fax: 578 26 10; ILO Bookshop, Corso Unità d'Italia 125, 10127 Torino, tel.: (011) 69 361, fax: (011) 63 88 42.

MÉXICO: Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato n.º 72, Colonia Roma, C.P. 06700, Deleg. Cuauhtémoc, México D.F., tel.: (525) 574 75 79, fax: (525) 264 09 19; Librería Secur, Av. Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM, 86090 Villahermosa, Tabasco, tel.: (5293) 12 39 66, fax: (5293) 12 74 80/13 47 65.

MOZAMBIQUE: Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, n.º 1927, r/c, y n.º 1921, 1.º andar, Maputo.

NICARAGUA: Casa del Libro, Librería Universitaria – UCA, Apartado 69, Managua, tel./fax: (505-2) 78 53 75.

PERÚ: Oficina de la UNESCO, Avenida Javier Prado Este 2465, Lima 41, tel.: (511) 476 98 71, fax: (511) 476 98 72.

PORTUGAL: Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 Lisboa, tel.: (351) 347 49 82/5, fax: (351) 347 02 64 (*dirección postal*: Apartado 2681, 1117 Lisboa Codex).

SUIZA: ADECO, Case postale 465, CH-1211 Genève 19, tel.: (22) 943 26 73, fax: (22) 943 36 05; Europa Verlag, Rämistrasse 5, CH-8024 Zürich, tel.: (1) 261 16 29; United Nations Bookshop (*venta directa al público solamente*), Palais des Nations, CH-1211 Genève 10, tel.: (22) 740 09 21, fax: (22) 917 00 27. *Revistas:* Naville S.A., 7, rue Lévrier, CH-1201 Genève.

TRINIDAD Y TOBAGO: Trinidad and Tobago National Commission for UNESCO, Ministry of Education, 8 Elizabeth Street, St Clair, Port of Spain, tel./fax: (1809) 622 09 39.

URUGUAY: Ediciones Trecho S.A., Avenida Italia 2937, Montevideo, y Maldonado 1090, Montevideo, tel.: (598-2) 98 38 08, fax: (598-2) 90 59 83. *Libros y mapas científicos solamente:* Librería Técnica Uruguaya, Colonia n.º 1543, piso 7, oficina 702, Casilla de Correos 1518, Montevideo.

VENEZUELA: Oficina de la UNESCO en Caracas, Av. Los Chorro Cruzes c/ Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebucán, Caracas, tel.: (582) 286 21 56, fax: (582) 286 03 26; Librería del Este, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, Apartado 60337, Caracas 1060-A; Editorial Ateneo de Caracas, Apartado 662, Caracas 10010; Fundación Kuai-Mare del Libro Venezolano, Calle Hípica con Avenida La Guairita, Edificio Kuai-Mare, Las Mercedes, Caracas, tel.: (582) 92 05 46, 91 94 01, fax: (582) 92 65 34.

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
Universidad de Tasmania

AUSTRALIA

Dr. Phillip Jones
Universidad de Sydney

BELGICA

Profesor Gilbert De Landsheere
Universidad de Lieja

BOLIVIA

Sr. Luis Enrique López
Ministerio de Desarrollo Humano

BOTSWANA

Sra. Lydia Nyati-Ramahobo
Universidad de Botswana

BRASIL

Sr. Walter E. García
Oficina de la UNESCO en Brasilia

CHILE

Sr. Ernesto Schiefelbein
Oficina Regional de la UNESCO
para la Educación en América
Latina y el Caribe

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
Centro Nacional para el Desarrollo y
la Investigación Pedagógica

ESPAÑA

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

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Fernando Reimers
Harvard Institute for International
Development

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Jorge Werthein
Oficina de la UNESCO, Nueva York

FRANCIA

Sr. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HUNGRIA

Dr. Tamas Kozma
Instituto Húngaro de Investigación
Pedagógica

MEXICO

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

MOZAMBIQUE

Sr. Luis Tiburcio
Oficina de la UNESCO de Maputo

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 para la UNESCO

REPUBLICA DE COREA

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

RUMANIA

Dr. Cesar 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
Secretario General de la Comisión
Nacional para la UNESCO

TRINIDAD Y TOBAGO

Sr. Lawrence Carrington
Universidad de las Antillas de lengua
inglesa

Editorial

Juan Carlos Tedesco

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Globalización y transformación educativa

Ernesto Ottone

CUADERNO : LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Introducción al cuaderno

Toshio Obsako

Reflexiones sobre las causas
y las manifestaciones de la violencia
en las escuelas Sudafricanas

W. J. Fraser, C. Meier,
C. S. Potter, E. Sekgobela
y A. Poore

La escuela sitiada: la relación entre
el entorno urbano y el sistema educativo
en Río de Janeiro

Eloisa Guimarães

La generación de la Intifada
en los bancos de la escuela

Sylvie Mansour

El hostigamiento como problema actual
de comportamiento en el contexto de la
creciente "privatización de la sociedad" japonesa

Morita Yohji

Problemas de hostigamiento y de víctimas
en la escuela

Dan Olweus

La violencia escolar en los Estados Unidos de
América: tendencias, causas y respuestas

Nelly P. Stromquist
y James Diego Vigil

TENDENCIAS/CASOS

Una agenda de problemas, políticas y debates
sobre la educación superior
en América Latina

Jorge Balán
y Augusto M. Trombetta

PERFILES DE EDUCADORES

Víctor Mercante (1870-1934)

Inés Dussel

ISSN 0304-3053

Vol. XXVI, n° 2, junio 1996