

INFORME FINAL Y ESTUDIOS DE CASO  
DEL TALLER SOBRE  
**DESTRUCCIÓN Y  
RECONSTRUCCIÓN EDUCATIVA  
EN SOCIEDADES TRASTOCADAS**

15–16 DE MAYO DE 1997, GINEBRA, SUIZA

ORGANIZADO CONJUNTAMENTE POR  
LA OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
Y LA UNIVERSIDAD DE GINEBRA

*Compilado por Sobhi Tawil*

(UNESCO)

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

# Índice

- I.      Preámbulo de Sobhi Tawil, *página 3*
  
- II.     Informe final de la reunión, Ginebra, 15-16 de mayo de 1997, por Sobhi Tawil ,  
*página 7*
  
- III.    Reflexiones sobre Sierra Leona: un estudio de caso, por Cream Wright, *página 16*
  
- IV.    Colombia: país y escuelas en conflicto, por Elsa Castañeda Bernal, *página 31*
  
- V.     Destrucción y reconstrucción educativa en Camboya, por Pich Sophoan, *página 42*
  
- VI.    Interrupción y restauración educativa en Palestina, por Said Assaf, *página 48*
  
- Anexo: Lista de participantes, *página 59*

## CAPITULO I

# Preámbulo

Sobhi Tawil

*Centro Universitario de Estudios sobre Desarrollo, Universidad de Ginebra*

### CONTEXTO

Desde la conferencia mundial sobre “Educación para todos” (Jomtien, 1990), la educación en situaciones de crisis y conflicto se ha impuesto como un nuevo reto para la comunidad internacional. De hecho, el optimismo inicial de un mundo de posguerra fría basado en la paz ha propiciado el reconocimiento de la difusión de antagonismos sociales, políticos y étnicos. Se ha empezado a reconocer que la educación y la información son componentes clave de las respuestas de auxilio internacional a las emergencias provocadas por estos conflictos. Ahora no sólo urge aportar respuestas educacionales rápidas a las consecuencias de las emergencias complejas, sino también estudiar el papel de la educación en las causas fundamentales del conflicto. Consecuentemente, los procesos de rehabilitación y reconstrucción se perciben ahora como “oportunidades” para rediseñar los sistemas educativos con vistas a fomentar la estabilidad y promover la paz.

Tras la reunión consultiva mixta sobre Educación para la Asistencia humanitaria y los Refugiados organizada por la OIE (9-11 de mayo de 1996) y dedicada en buena parte a la intervención postcrisis, el Balance de mitad de década de Amman sobre Educación para todos consagró una de sus sesiones de diálogo abierto a la “Educación básica en situaciones de crisis” (16-19 de junio de 1996). El testimonio de Amman incorporó estos problemas y catalogó la educación en situaciones de conflicto como un reto incipiente en los siguientes términos:

Dada la escalada de violencia provocada por las crecientes tensiones étnicas y otras fuentes de conflicto, debemos responder asegurándonos de que la educación refuerce el respeto mutuo, la cohesión social y el gobierno democrático. Debemos aprender a usar la educación como medio para la prevención de conflictos y, cuando surgen crisis, garantizar que la educación sea una de las primeras respuestas, contribuyendo de este modo a la esperanza, la estabilidad y a sanar las heridas de los conflictos.

### FUNDAMENTO Y OBJETIVOS

El taller reunió a investigadores, responsables de educación nacionales y proveedores de fondos en un intento de tratar estos temas bajo un prisma tanto retrospectivo como prospectivo. El trabajo del grupo se centró en cuatro estudios de caso representativos de situaciones de crisis de naturaleza completamente distinta en varias regiones del Sur (Camboya, Colombia, Palestina y Sierra Leona). Los objetivos generales del taller incluyeron:

1. Resituar los asuntos educativos actuales relacionados con las situaciones de crisis y conflicto bajo una perspectiva socio-histórica.
2. Identificar los distintos tipos de situaciones conflictivas (causas, naturaleza del conflicto, duración, resolución...) y el papel de la educación en diferentes fases de antes, durante y después de los conflictos (causa, prevención, preparación, mecanismos de adaptación, auxilio, rehabilitación, reconstrucción).

3. Intercambiar opiniones entre investigadores nacionales, funcionarios gubernamentales y representantes de agencias de ayuda al desarrollo tanto públicas como privadas sobre sus análisis personales en torno al papel de la educación y la formación en las situaciones de crisis y la conveniencia de las estrategias de intervención actuales.

#### MARCO PARA LA DISCUSIÓN

El término de la guerra fría no ha dado paso a la esperada era de paz y cooperación internacional. El optimismo y esperanza en una nueva época, libre de conflictos y basada en la cooperación mundial que alentó el final de la guerra fría, ha propiciado el reconocimiento de un mundo más antagónico y fragmentado. De hecho, desde el advenimiento de esta nueva era se ha podido observar una nueva escala de conflictos y luchas civiles que exacerbaban las diferencias políticas, sociales y culturales existentes. Solamente en África, dos tercios de los cincuenta y dos países de dicho continente estuvieron sumergidos en conflictos civiles en 1993 (Ottone, 1996: 233).

Además, muchos críticos han subrayado la incapacidad de la comunidad internacional de prevenir estos conflictos y responder convenientemente. Las respuestas internacionales convencionales se han centrado en la resolución de los conflictos y la ayuda de emergencia prestando una atención menor a la asistencia de rehabilitación. Los asuntos relacionados con la reconstrucción educacional han tenido poco eco. Un reciente examen de fuentes seleccionadas en sociedades desgarradas por la guerra (UNRISD, 1995) muestra con claridad que las consecuencias de la guerra en los sistemas educativos y de formación no constituyen una preocupación central ni de los responsables políticos ni de los investigadores. Esta falta aparente de preocupación es inquietante tanto por la importancia atribuida a la educación en el proceso del desarrollo nacional, como por el papel del estado en el sector educativo.

La escasa atención que se ha prestado a la educación en los estados trastocados ha tendido a centrarse en el restablecimiento del proceso normativo dentro del contexto de la reconstrucción. Se ha otorgado muy poca importancia a un reexamen crítico del papel de la educación en distintas fases del desarrollo de conflictos políticos, sociales y étnicos. Sería importante examinar la educación como una palestra de conflicto y explorar el papel que ha desempeñado a la hora de reflejar y contribuir en los factores que precipitan la desintegración social, el impacto de los conflictos armados sobre la educación, así como las maneras en las que los sistemas educativos pueden contribuir en el proceso de reconstrucción nacional.

#### ANTES DEL CONFLICTO

*¿Cuál es el papel de la educación como catalizador del conflicto?*

La educación puede servir tanto como instrumento de emancipación que aumente las oportunidades de los individuos y los grupos, como de herramienta de dominio ideológico y represión política. ¿En qué medida pueden explicar o reflejar el clima de tensión política que conduce a un conflicto la selección de la política educativa y la naturaleza de los sistemas de gestión? Puesto que las causas de un conflicto suelen atribuirse en parte a un desarrollo económico distorsionado caracterizado por una pobreza generalizada e injusticias en el reparto de la riqueza, ¿de qué manera contribuye la educación en el proceso de desintegración social que puede terminar en conflicto armado?

En vista de los crecientes conflictos étnicos, ¿qué se puede aprender sobre la capacidad de los sistemas educativos de contribuir a la construcción de una identidad nacional sólida en estados multiétnicos?

## *Contribución de la educación en la prevención de conflictos*

¿Son capaces los sistemas educativos de dar señales de alarma tempranas relacionadas con el proceso de desintegración de la sociedad civil y la emergencia de conflictos? Y, de ser así, ¿cómo podemos definir el papel de la evaluación y la supervisión?

¿Existen ejemplos claros de programas de intervención educativa como instrumentos de paz y de mejor tolerancia? ¿Los sistemas educativos pueden ser espacios eficaces para la gestión de conflictos? ¿Nos prepara la educación a defendernos ante los conflictos?

### DURANTE EL CONFLICTO

#### *La educación como palestra de conflicto*

¿Qué impacto tienen los distintos tipos de conflicto sobre los sistemas educativos (p.ej. destrucción de la infraestructura física, matanza de profesores o desplazamiento (fuga de cerebros), ruptura de los sistemas de gestión central, llamada a filas de los estudiantes)?

¿Qué lecciones podemos sacar de la extensión y naturaleza de la destrucción educativa (p.ej. estrategias para deteriorar el proceso educativo y/o destruir el modelo educativo y sus productos).

#### *Estrategias de adaptación y mecanismos de resistencia educativos*

¿Cuáles son algunas de las estrategias de adaptación locales durante los periodos de conflicto prolongado o los mecanismos de resistencia de las comunidades ocupadas? ¿En qué medida la ayuda externa puede reforzar los mecanismos de adaptación y las instituciones locales con vistas a promover un modelo sostenible de desarrollo?

### DESPUÉS DEL CONFLICTO

El proceso de reconstrucción de los estados afectados requiere un contexto de seguridad y estabilidad. La naturaleza del cese de las hostilidades o de la paz alcanzada es un elemento crucial para la definición de la selección de la política estratégica del proceso de reconstrucción. Una vez instauradas las estructuras de seguridad, la reconstrucción política, social y económica no debe atacarse únicamente a las necesidades inmediatas provocadas por el impacto del conflicto armado, sino también a las maneras en las que la sociedad de posguerra ha sido (o necesita ser) transformada a partir del modelo de antes de la guerra.

#### *Asistencia educativa en emergencias*

Las medidas de asistencia educativa diseñadas para responder a emergencias inmediatas (p.ej. programas diseñados para minimizar los traumas psicológicos de los niños soldado, niños de la calle, huérfanos y niños desplazados, programas de educación para refugiados, programas de sensibilización sobre los campos de minas) forman parte del proceso de rehabilitación. ¿Hasta qué punto dependen estas medidas de la ayuda externa y cómo contribuyen a aportar soluciones a largo plazo?

#### *Reconstrucción política*

Pasar de la asistencia de auxilio y emergencia al desarrollo sostenible requiere estructuras políticas legítimas en las que puede basarse la reconstrucción de la capacidad educativa (sistemas de gestión). ¿Qué papel debería(n) desempeñar el(los) nuevo(s) sistema(s)

político(s) en el suministro y gestión de la educación y la formación? ¿Podemos aprender alguna lección de los fallos del pasado?

### *Educación y reconciliación social*

¿Qué papel puede desempeñar la educación en el proceso de reconciliación social del que tanto depende la reconstrucción social? ¿Qué preguntas se deben tratar en relación con los objetivos, el contenido, los métodos y la gestión de la educación? Necesidad de redefinir los currículos y sistemas de aplicación como parte integrante del proceso de transformación a partir del modelo de sociedad de antes de la guerra.

### *Reconstrucción económica*

La reconstrucción de la capacidad productiva de un país (DRH) requiere una planificación coherente para satisfacer tanto las necesidades de formación inmediatas (p.ej. reintegración de los antiguos soldados, formación profesional breve para segmentos de la población vulnerables) como las demandas de educación a largo plazo. ¿Debe dársele preferencia a la formación y al desarrollo de los recursos humanos por delante de la educación básica? ¿Cómo (re)definir las elecciones estratégicas en inversión educativa a la luz de las lecciones que se pueden haber aprendido del pasado.

# Informe final de la reunión, Ginebra, 15–16 de mayo de 1997

Sobhi Tawil

*Centro Universitario de Estudios sobre Desarrollo, Universidad de Ginebra*

## INTRODUCCIÓN

El papel de la educación, y más concretamente el de la escolarización, en las situaciones de conflicto es ambivalente. Puede sembrar las simientes que contribuirán al estallido de la violencia y el conflicto, ayudar a tratar y recuperarse de las crisis, así como participar en la resolución y prevención de dichos conflictos. Con la escalada de los antagonismos políticos, sociales, religiosos y étnicos observados desde el fin de la guerra fría, la educación en las situaciones de crisis y conflicto se ha impuesto como cuestión importante. Más recientemente, el encuentro de mediados de década del Foro de la Educación para todos (Amman 1996) recalcó la importancia de garantizar la inclusión de la educación en las primeras intervenciones de emergencia; es decir, que se la debería incorporar tempranamente en la continuidad linear auxilio-rehabilitación-desarrollo. Es más, el restablecimiento de los servicios sociales básicos, incluida la educación, es crucial para que la sociedad pueda retomar una vida normal.

No obstante, a pesar de la creciente preocupación por la educación en las emergencias y el proceso de recuperación, la atención que se le ha prestado en situaciones de conflicto/crisis ha tendido a centrarse tradicionalmente en el restablecimiento del proceso normativo en vistas a fomentar la estabilidad y el regreso a la normalidad. ‘Sanar las heridas’ del conflicto, sin embargo, implica algo más que la mera rehabilitación de los servicios educativos y requiere un reexamen crítico del papel y propósito de la educación durante diferentes fases del desarrollo de conflictos políticos, sociales y étnicos. La ausencia de dicho reexamen crítico tenderá a debilitar seriamente la visión de una continuidad emergencia-auxilio-rehabilitación-desarrollo linear pudiendo favorecer una visión más cíclica.

Este reexamen crítico es igualmente crucial si el proceso de reconstrucción debe considerarse como una ‘oportunidad’ para rediseñar los sistemas educativos de forma que fomenten la estabilidad y promuevan la paz mediante la inculcación de nuevos valores basados en los principios de justicia, solidaridad y participación. Parece ser que hoy en día existe una tendencia general que hace más hincapié en la educación para la paz como una herramienta para prevenir los conflictos. Pero, el fin de un conflicto y el retorno al orden social suponen más que un mero regreso a lo que se estaba haciendo en el pasado. Deberíamos comprender, qué es lo que fracasó, qué podemos aprender sobre el papel de la educación en la aparición de crisis y conflictos de distinta naturaleza.

La intervención educativa en situaciones de conflicto debe basarse en análisis sólidos. Una vez admitido que la adecuación de las estrategias de intervención en situaciones pre y postconflicto debe basarse en el contexto, se creyó necesario examinar cuatro casos significativamente distintos a fin de conseguir un entendimiento más global del papel que desempeña la educación en el desarrollo de las situaciones de conflicto. Por tanto, los debates se organizaron en torno a los distintos temas relativos a la cuestión de (i) la educación como un catalizador potencial en el estallido de conflictos/violencia, antes de centrarse en la cuestión de (ii) la educación en emergencias, rehabilitación y reconstrucción. El examen de estas dos series de temas ayudaría a echar alguna luz sobre el significado que debe darse al concepto de (iii) la educación para la paz en distintos contextos. El taller reunió a

investigadores universitarios, profesionales y responsables políticos (cf. Anexo 1) implicados en la formulación, implementación y financiación de la intervención sobre el terreno. Este informe pretende rendir cuenta de la dinámica de los debates y discusiones en cuanto a los temas y asuntos que se identificaron y los tipos de preguntas que se plantearon.

### *Una palabra de precaución*

Los cuatro estudios siguientes ilustran una violencia de distinta índole e intensidad yendo de la normalización de la violencia estructural de la vida diaria en Colombia al impacto extremadamente devastador de la guerra prolongada sobre la sociedad camboyana: de la desintegración de un orden social y el estallido de la guerra civil en Sierra Leona a la lucha por la autodeterminación de la sociedad palestina ocupada. Cada uno de estos estudios de caso ilustra diferentes fases del desarrollo de la violencia y el conflicto y las formas de implicación de los sistemas educativos, tarea que resulta compleja en la identificación de su desarrollo como en su dimensión temporal.

Más allá de estas diferencias, la violencia afecta cada vez más a la sociedad y los sistemas educativos en general. Las manifestaciones físicas de la violencia con respecto a los sistemas educativos observables estadísticamente (matanza y/o raptos de estudiantes y profesores, destrucción de la infraestructura, reclutamiento de estudiantes como combatientes) muestran la amplitud del problema. Dichas manifestaciones no nos indican el impacto, más sutil, a largo plazo sobre el desarrollo social en términos de supervivencia y seguridad futuras. Examinar la violencia en la sociedad es una introspección profunda que plantea cuestiones filosóficas y éticas relacionadas con la civilización.

## ANTES DEL CONFLICTO

### *La educación como catalizador*

Dada la constatación de que los niños están cada vez más expuestos e implicados en los conflictos, como víctimas y protagonistas a un tiempo, y que muchos combatientes involucrados hoy en día en conflictos armados han recibido una educación formal significativa, se creyó conveniente plantearse el verdadero papel de los sistemas educativos en las situaciones de conflicto. Determinar en qué medida la elección de determinadas políticas educativas y la naturaleza de los sistemas de gestión explican o reflejan el clima de tensión política que desemboca en un conflicto, no es tarea fácil. Debemos distinguir entre educación como 'cómplice de la rebelión' y del estallido del conflicto, y educación como víctima de la violencia y destrucción cuando el origen del conflicto yace en otra parte.

### *Modernización y violencia*

La violencia puede considerarse como parte inherente al proceso de modernización por el cual las relaciones sociales se destruyen antes de que se construyan otras formas de cohesión social y socialización. Esto puede observarse en el 'desmoronamiento de una sociedad humanitaria' en Sierra Leona, y el papel de la 'educación subterránea' en Palestina durante el levantamiento y la fase actual de construcción de un estado-nación. El ritmo del cambio que caracteriza la reciente evolución social de Colombia se asoció a la violencia creciente. Los casos de Mozambique y Argelia son un claro ejemplo de cómo el proceso de modernización educacional crea nuevas identidades nacionales mediante el rechazo de las identidades locales tradicionales. En Argelia, la resistencia a este proceso de modernización educacional puede interpretarse como una lucha por la supervivencia de las tradiciones y constituye un ingrediente básico del fundamentalismo. Al ser conscientes del carácter violento y brutal del cambio y modernización nos ayudará a comprender y anticipar lo que está sucediendo.



### *Escolarización estatal y cultura comunitaria*

Históricamente, la modernización también implica la imposición de sistemas de escolarización extranjeros y culturas ajenas en muchas zonas del mundo en desarrollo. Basado en el modelo escolar surgido en Europa en el siglo XIX, el contenido y modelo organizativo de la escolarización sigue siendo poco representativo de las culturas nacionales o locales. Debido al uso de currículos e idiomas extranjeros, la escolarización es un factor extranjerizante en muchas partes de África lo que crea un vacío de comunicación entre los escolarizados y sus padres y comunidades. En el marco de la preocupación actual por contextualizar la escolarización, es necesario reconectar la escuela con la comunidad. La escolarización puede trabajar en pos de los valores comunes entre comunidades nacionales distintas o para conseguir un entendimiento y aceptación de la pluralidad de interpretaciones.

Por tanto, la escolarización es sin lugar a dudas un instrumento de integración en el proceso de construcción de un estado-nación y puede ser conflictiva cuando se trata de sociedades multiculturales. No obstante, se recordó que las experiencias de construcción de estados-nación en el Oeste son enormemente variables. Sea cual sea la definición de la noción de comunidad, quedan aun varias preguntas en el tintero. ¿Se adaptan mejor al nivel local los distintos tipos de ‘escuelas de la comunidad’? ¿Se puede encontrar un equilibrio entre los modos de organización e identificación social basados en la comunidad y un nivel mínimo de entendimiento y consenso colectivo a nivel nacional? ¿Resulta la organización social basada en la comunidad una fase histórica necesaria?

### *Vacío de frustración e injusticias económicas*

La difusión de la escolarización masiva inherente al proceso de modernización ha ampliado considerablemente el acceso a la educación formal así como a los medios de comunicación creando de esta forma nuevas expectativas y necesidades de consumo. Aquí parece que existe un vacío, sin embargo, entre la escala de la ampliación del acceso a la educación formal y el modelo de crecimiento de los ingresos y posibilidades de empleo reales. Resulta paradójico que América latina con niveles relativamente altos de desarrollo educativo a nivel macrosocial, sea la región del mundo que posee el reparto de riqueza más injusto. Y son estas diferencias entre el reparto de la educación formal y las expectativas que ocasiona, la distribución de la riqueza y la ganancia y posibilidades de consumo reales las que provocan un ‘vacío de frustración’ que puede, en caso de contar con mecanismos apropiados para manejar el conflicto, contribuir a la violencia. Esto queda tristemente ilustrado en la participación de los ‘aspirantes olvidados’ como combatientes en ambos bandos de la guerra rebelde de Sierra Leona. Si la asunción de un vacío de frustración es real, plantea preguntas fundamentales relativas a las implicaciones del fomento del principio de la democratización de la educación o de la Educación para todos (EPT), sobre todo si se carece de medidas de acompañamiento a nivel político y económico. Cuando se trata de alcanzar el principio de democratización de la educación que desemboca en la EPT, su intento debe acompañar a las medidas políticas generales otras más específicas que garanticen una democracia para todos.

### *Poder debilitado de la escolarización como un agente de socialización*

La educación no puede identificarse meramente con la escolarización. Los procesos de socialización de los niños y jóvenes se caracterizan mediante una competencia entre los distintos agentes de socialización como puedan ser la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc. Los medios de comunicación, principalmente la televisión, resultan medios de socialización poderosísimos que pueden estar en contradicción con los esfuerzos socializadores de la familia y de la escolarización formal. Además, de los adquiridos en el seno de pandillas callejeras en Colombia, por ejemplo, chocan con los transmitidos en la

escuela. La violencia callejera sufrida por los jóvenes palestinos durante el levantamiento también erosiona la autoridad normativa tradicional de los mayores y profesores. La cuestión consiste en identificar las fuentes de autoridad normativa de los distintos agentes de socialización (familia, vecindario, escuela, medios de comunicación, calle) así como sus formas de hacerse competencia, sino también determinar cómo pueden complementarse realmente estos agentes a fin de constituir un proceso educativo coherente y global.

### *Las culturas educativas locales frente a las globales*

Resulta imprescindible realizar el análisis en la escolarización pública y privada, puede que convenga examinar el abanico de movimientos religiosos que participan en educación. Aunque en determinados contextos pueda considerarse que la separación de la iglesia y el estado contribuye a la tolerancia, la separación no es universal. ¿Qué papel desempeña pues la religión en los sistemas educativos nacionales que debe haber en un mundo que tiende a globalizarse y qué espacio se deja para el estudio de la religión comparativa?

Además, la globalización está cuestionando la noción misma de integridad territorial en la que se basan los estados-nación, sobre todo en las sociedades que todavía no han empezado siquiera a construir el concepto de estado-nación. Cuando consideramos la recuperación educativa dentro del contexto general de la globalización, ¿debemos centrarnos en la escolarización a la hora de la (re)construcción del estado-nación y/o las alternativas educativas basadas en la comunidad y/o los modos de organización social religiosos?

### DE LAS EMERGENCIAS A LA RECONSTRUCCIÓN

A parte de la importante labor realizada en el ámbito de la educación para refugiados, tradicionalmente trabajo de auxilio urgente en las situaciones de conflicto, la intervención educativa resulta limitada, los donantes tienden a centrarse en la reconstrucción más visible de la infraestructura física.

La educación no suele ser una prioridad principal de la comunidad donante durante la fase de emergencia o de postconflicto inmediata, las principales preocupaciones son las ayudas alimentarias y sanitarias. Es importante recordar que la falta de autoridad central eficaz en las zonas de conflicto dificultan enormemente las estrategias de intervención educativa.

### *Educación de refugiados*

Como situación que genera refugiados, las emergencias pueden dividirse en tres fases: desde la emergencia inicial con necesidad de centrarse en el asentamiento de personas desplazadas a la de 'cuidado y mantenimiento' mientras se espera una solución política, hasta la del regreso al hogar en el país de origen. El principio fundamental es que los niños deberían agruparse rápidamente en actividades educativas de grupo dirigidas por profesores refugiados que utilicen la misma lengua de instrucción y currículos centrales que el país o la región de origen. La filosofía que subyace detrás de todo esto es que puesto que los niños tienen derecho a la educación, entonces los niños refugiados también, al menos en las fases tempranas de una emergencia. Sin embargo, no todos los gobiernos cooperan tal y como ilustra el caso de los refugiados ruandeses del este del Zaire en la emergencia de 1994. En las emergencias prolongadas, el Ministerio de Educación del país de acogida tiene derecho a debatir qué currículos convienen a los niños refugiados.

### *Reconsiderando la continuidad emergencia-rehabilitación-desarrollo*

Se ha admitido que existe un 'déficit teórico' general en relación con la integración de componentes de desarrollo sostenible en el auxilio y rehabilitación de las sociedades

devastadas por la guerra. Esto se complica debido a que las fases de postconflicto difícilmente se identifican con claridad y que las situaciones pueden considerarse como 'emergencias permanentes'. En estos casos, es posible que la intervención de emergencia (estado de preparación) tengan que considerarse como parte integrante de las operaciones de desarrollo. El reciente y desafortunado rebrote de violencia en Sierra Leona es sólo un ejemplo de cómo puede cuestionarse seriamente la visión de una continuidad linear emergencia-recuperación-desarrollo. Dado que la tensión económica crónica persiste en naciones actualmente en crisis, la noción de un desarrollo linear queda aún más invalidada. Los investigadores y los responsables políticos necesitan pensar en modelos de desarrollo del conflicto no lineares y tener presente el rebrote potencial del conflicto al planear estrategias de intervención.

#### *Examinando el contexto político más amplio*

El proceso o recuperación y reconstrucción de las sociedades trastocadas requiere un contexto de seguridad y estabilidad. Una vez instaurado, la definición de las elecciones estratégicas depende de la naturaleza del cese del conflicto armado o de la paz alcanzada. Tradicionalmente, la educación ha sido tratada como un área independiente separada de un contexto político más amplio y el desarrollo educativo es más evidente en la fase postconflicto. Las políticas educativas en un contexto de paz incierta e inestable, como en Palestina, son un desafío importante. Y, los contornos de las categorías de paz y conflicto en periodos de transición pueden ser bastante difusos, tal y como sucede en Sierra Leona.

#### *Establecimiento de prioridades para la reconstrucción económica*

La simple escala de destrucción física y de la vida humana durante la guerra en Camboya plantean que se deben establecer prioridades durante el periodo postconflicto, ya que se agrava por las necesidades sociales y económicas urgentes y específicas de los grupos vulnerables y afectados por la guerra (discapacitados físicos, viudas, huérfanos, los soldados desmovilizados). La destrucción de Camboya, necesita una ayuda externa masiva para reconstruir una sociedad catapultada décadas atrás en sus esfuerzos sociales y de desarrollo económico y requiere tratar las necesidades a corto y largo plazo de manera simultánea.

#### *Combinando las estrategias a corto plazo frente a las de largo plazo*

Las instituciones donantes y los responsables políticos tienen horizontes estratégicos a muy corto plazo para atajar la complejidad y profundidad de los problemas existentes. Además, la incertidumbre del futuro político en el caso de Palestina, por ejemplo, se percibe como un estorbo importante en la articulación de objetivos a corto y largo plazo en el proceso de desarrollo educativo emprendido por la ANP (Autoridad Nacional Palestina).

Las experiencias de reintegración de combatientes desmovilizados y grupos afectados por la guerra en Camboya, Mozambique y Angola, revelan la necesidad de promover una formación destinada a la creación de empleo a corto y largo plazo. La formación a corto plazo puede centrarse en las necesidades locales dada la necesidad de servir con rapidez a un gran número de ex-soldados. En Bosnia, para los combatientes desmovilizados la formación acelerada ha demostrado ser mejor que la formación a largo plazo.

#### *Cubriendo el vacío entre la educación, la formación y el empleo*

Un paro elevado amenaza la paz duradera, sobre todo en situaciones de postconflicto, por eso ciertas agencias tratan de identificar los tipos de aptitud para sobrevivir en situaciones de postconflicto y tender un puente entre la formación técnica y las posibilidades de empleo real. Se cree cada vez más que la formación debe unirse a la educación básica para adultos, en la

alfabetización, el aprendizaje de conocimientos aritméticos básicos y otros básicos indispensables. Así lo ilustra la decisión del gobierno camboyano de centrarse simultáneamente en la educación básica y en la formación profesional.

Las ONG activas en Sierra Leona y en toda África siguen programas de alfabetización no formales e integran conocimientos básicos de la vida y educación para adultos fundamental con formación técnica. La definición de educación básica adoptada en Jomtien incluyó una amplia gama de habilidades y redes de servicios potenciales que no se limitan a la escolarización primaria. Además, puede argüirse que tanto educación como empleo, como derechos básicos, son requisitos previos para la paz y la democracia.

### *Necesidad de iniciativas creativas aceleradas*

Por la diversidad de necesidades de formación y educacionales, como los obstáculos financieros y temporales, es preciso diseñar intervenciones creativas para la recuperación y reconstrucción. Se subrayó que el ‘síndrome de dependencia’ provocado por intervenciones de emergencia (prolongadas) desemboca en una paralización de las comunidades que dificulta las intervenciones educativas creativas en la fase postconflicto. La utilización creativa de recursos locales ha demostrado ser más rentable que las inversiones tradicionales de los proveedores de fondos al reconstruir centros de formación. Camboya tiene una política en educación básica combinada con formación profesional basada en tecnologías locales.

Desafortunadamente, las estructuras educativas no formales que pueden haber desempeñado un papel crucial en el mantenimiento de la educación durante el conflicto no siempre gozan de un reconocimiento oficial. Así ha ocurrido en ciertos países africanos, no reconocer a los profesores semicualificados o no cualificados que siguieron impartiendo educación básica durante los periodos de conflicto. Como la no incorporación por parte de las autoridades palestinas de la educación subterránea fuera del campus que se desarrolló en Cisjordania y Gaza en respuesta al cierre de escuelas impuesto por los israelíes. O el caso de la reconstrucción educativa en Bosnia que plantea preguntas como por qué y cómo se impusieron las estrategias diseñadas externamente y dirigidas por donantes frente a la lógica de las experiencias locales efectivas. En Bosnia el éxito de los esfuerzos cooperativos (con iniciativas formales e informales) respaldados por el MdE para escuelas en situación de conflicto, ha impuesto programas de construcción de escuelas tipo Plan Marshall.

## EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La educación para la paz es una herramienta de prevención y reconciliación social, de un principio hay que definir qué se entiende por paz y qué modelo de coexistencia social está preparándose para cada contexto. La educación para la paz, con propósitos preventivos o de reconciliación, es un proceso a largo plazo que pretende modificar los modelos de comportamiento mediante cambios en los valores y las percepciones.

### *Culturas de paz*

La educación de la paz debe concebirse más allá de la escolarización, ya que por sí sola no puede tener un impacto importante en el fomento de la paz si no está respaldada por otros agentes de socialización (familia, los medios de comunicación, etc.). La lucha contra la violencia debe buscarse en todos los niveles, medios de comunicación, la calle y el comportamiento diario. La imposibilidad del sistema escolar de hacer frente a la violencia por sí solo quedó ilustrado en Colombia. El fomento de culturas de paz puede formalizarse mediante iniciativas originales como el hermanamiento y la creación de centros juveniles comunes en el contexto de la coexistencia de dos comunidades antagónicas (p.ej. Bosnia).

En situaciones de inseguridad y guerra, los sistemas escolares nacionales pueden ser parcial o completamente disfuncionales. Por lo que, quizás sea más conveniente referirse a la

noción más global de ‘cultura de la paz’ en la que hay que emplear una multiplicidad de respuestas educativas. Los medios de comunicación, como la radio, son importantes canales de difusión y ayudan a construir la paz en las fases postconflicto. En Burundi y Somalia se ofrecen ejemplos de recurso a la cultura local en la promoción de normas de conducta básicas en situaciones de violencia mediante el uso innovador de películas, teatro y otras artes.

### *Gestión y prevención del conflicto*

El conflicto es inherente a la dinámica social, la paz no significa su ausencia, es un modo operativo en el cual el conflicto se maneja a través de medios no violentos. Esto, requiere justicia y un marco participativo legal que garantice una igualdad de oportunidades y derechos para todos los ciudadanos. Si bien hay ciertos niveles de violencia que pueden considerarse aceptables en una sociedad dada en un momento dado de su historia, los niveles de violencia que superan este umbral son un claro indicativo de que algo va mal. La educación para la paz debe tratar de manejar las cuestiones clave que pueden hallarse en la raíz del conflicto.

### *La educación para la paz como un instrumento de cambio político*

En un nivel colectivo los protagonistas necesitan un estatus idéntico, los individuos de grupos antagónicos pueden ser capaces de trabajar juntos para iniciar un cambio que establezca una justicia igualitaria. Debe fomentarse la dinámica de la paz aprovechando fuerzas motivadas para provocar el cambio. Para que se produzcan cambios y no resulte superficial la educación para la paz tiene que haber un nivel mínimo de esperanza en el futuro en los implicados.

Una prueba de lo anterior puede ilustrarse mediante la cooperación israelopalestina re al establecer alternativas educativas basadas en la comunidad durante el periodo del cierre de escuelas en periodo de la Intifada. Las lecciones que han podido sacarse de estas experiencias son que para que la educación para la paz sea eficaz es imprescindible que i) esté promovida por individuos o grupos motivados y ii) que los protagonistas participen en el diseño e implementación de los programas. Ha quedado demostrado que no requieren recursos financieros substanciales. Más allá de las intenciones a nivel internacional, sin embargo, las únicas experiencias significativas al respecto son pequeñas experiencias en las bases.

### *Reconciliación social*

La educación (junto con otros sistemas) puede ayudar a definir la naturaleza de la nueva sociedad que va a construirse, como servir para despolitizar y ‘cerrar las heridas’ del conflicto. En Camboya, es difícil evaluar el impacto cualitativo de la destrucción sobre las mentalidades o el alcance de la ‘fractura cultural’. Con la introducción de historia de la guerra en los currículos es un buen ejemplo del intento de confrontar la experiencia de la guerra y curar heridas emocionales. En la misma línea, hay un examen cooperativo de la forma en que se presenta la historia del conflicto israelopalestino en los currículos escolares de ambas naciones. Rediseñar los currículos para tal esfuerzo implica manejar componentes emocionales y no cognitivos como las representaciones sociales del otro. Es necesario constituir un mecanismo de diálogo entre distintas partes para encontrar los socios principales para un acuerdo basado en la comunidad sobre un plan de educación nacional.

### *‘Una oportunidad’*

Durante el proceso de construcción histórica del estado nación se impusieron en gran medida amplias definiciones sobre el contenido y la organización de los sistemas educativos. La reconstrucción postcrisis puede percibirse como una ‘oportunidad’ a condición de que exista

una negociación y consulta genuina entre los protagonistas que entienda la educación como un proceso de socialización. A nivel más local, puede que se considere que la educación para la paz tiene potencial para contribuir a la supervivencia y al desarrollo participativo duradero. El testimonio de Sierra Leona sugiere que muchas organizaciones que trabajan en educación para la paz no definen el resultado como 'paz', sino, como 'capacitación' a nivel local y comunitario o 'sensibilización' en relación con los derechos, oportunidades y obligaciones.

### *Coordinación de la ayuda internacional*

La ayuda de las comunidades donantes ha avanzado en los últimos quince años, pero subsisten vacíos en la coordinación de distintos subsectores educativos en el marco de la ayuda en emergencias y situaciones de conflicto. Y aunque actualmente se esté haciendo mucho en el marco de la educación para la paz en Sierra Leona, hay pocas pruebas de coordinación y las estrategias de intervención se ejecutan de manera caótica. Debemos recordar que la paz es una cuestión política, por lo que puede haber tensión entre la adquisición y difusión de la información y existir competitividad entre las ONG en cuanto a los fondos. Y si bien en otros lugares existen algunas muestras de uniones estratégicas eficaces entre agencias y ONG, admitimos que deben emprenderse con urgencia esfuerzos que ayuden a compartir experiencias e información de manera significativa.

Al determinar la ayuda el país donante en función de motivaciones políticas específicas, es vital que los países receptores estén capacitados para coordinarla. Los encuentros sectoriales frecuentes que reúnen a las autoridades nacionales y a los donantes para compartir y difundir información sobre los programas en curso que están implantándose en Palestina, son un ejemplo de este tipo de iniciativa por parte del país 'receptor' o socio. Además, el intento de iniciar estudios sobre el sector educativo dirigidos por equipos nacionales, como ocurre en Zimbabwe.

## EL PAPEL POTENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

### *Notas preliminares*

Las cuestiones de investigación relacionadas con la educación y las situaciones de conflicto requieren un conocimiento sólido del contexto general dentro en el que se desarrolla la violencia social. Documentar su alcance y causas ampliamente son los primeros pasos necesarios para explorar el papel de la educación formal en el desarrollo de los conflictos.

### *Documentar la magnitud de la violencia en la sociedad*

Actualmente se asume de manera general que la violencia y los conflictos armados se están generalizando. Un punto de arranque necesario sería documentar las manifestaciones de violencia más visibles en una región dada en un periodo de tiempo dado con el fin de trazar el modelo de desarrollo de la violencia en la sociedad para confirmar la asunción básica.

### *Analizar las raíces de la violencia*

Si es cierto que los niveles de violencia están aumentando y que los conflictos armados se están generalizando, urge hallar un mayor entendimiento de las causas subyacentes, no únicamente de las manifestaciones de violencia abiertas sino también de la violencia 'oculta' o 'silenciosa'. Además, algunos de los factores que han sido identificados como catalizadores, como por ejemplo la falta de conocimiento y la ausencia de derechos fundamentales se dan en países en los que no se ha desarrollado una violencia a gran escala. A la hora de tratar de identificar las raíces del brote de violencia y conflicto puede resultar pues apropiado

investigar las situaciones en las que la violencia no ha estallado. En la misma línea, en vez de tratar de comprender por qué ciertos individuos o grupos son violentos, quizás resulte más conveniente determinar por qué otros no lo son. ¿Qué mecanismos propios del contexto permiten la resolución no violenta de los conflictos sociales y políticos?

#### *Diseñar un marco conceptual*

La complejidad de los temas educativos en las sociedades trastocadas reitera la necesidad de investigación, dando prioridades y debe resultar práctica a los responsables políticos y profesionales. Se necesita un marco conceptual adecuado para establecer una tipología de las situaciones y puede resultar útil distinguir entre los distintos asuntos en cuestión en los niveles superior, intermedio e inferior. Identificar el peso relativo de estos asuntos en sus distintos niveles y durante las diferentes fases del desarrollo de los conflictos puede demostrarse útil a la hora de informar a las estrategias de intervención sobre la elección de los socios locales y la conveniencia de las redes de servicios que deben emplearse.

#### *Explorar las dimensiones psicológicas*

El impacto psicológico de la exposición a la violencia y la participación en ella durante los años formativos de la infancia y adolescencia debe reconsiderarse e investigarse más a fondo. ¿Qué efectos tienen estos cambios sobre el impacto de la autoridad normativa que poseen varios procesos educativos?

#### *Desarrollo de sistemas de alerta precoz*

Es importante controlar lo que está transmitiendo el sistema escolar y sus posibles implicaciones. ¿En qué medida pueden desarrollarse indicadores mensurables como señales de alerta precoz?

#### *Sistemas educativos como palestras de conflicto*

¿Qué lecciones podemos sacar de la amplitud y naturaleza de la destrucción educativa durante los periodos de conflicto? ¿Qué significa el objetivo intencional de sistemas educativos (a saber, la adopción de estrategias para trastocar los procesos educativos y/o destruir el modelo de educación estatal y sus productos) por parte de fuerzas armadas?

#### *Documentar el compromiso internacional*

Puesto que la importancia de tratar la 'educación en emergencias' figuró en la Declaración de Jomtien (1990) y fue reiterada en la Afirmación de Amman (1996), ¿qué pruebas existen de que haya habido un cambio en la asignación de presupuestos destinados a la intervención y la investigación? ¿Hasta qué punto se toman en serio las agencias internacionales este tema?

#### *Evaluación del impacto de las estrategias de intervención*

Parece ser que se necesitan análisis de impacto relacionados con la intervención de emergencia y postconflicto. Esto conduciría a una reevaluación crítica de las suposiciones teóricas básicas sobre las que se basan varias estrategias de intervención. Dada la sensibilidad del tema, la evaluación cooperativa entre investigadores, responsables políticos y profesionales, de las agencias internacionales y ONG fue considerado como el grupo adecuado para ofrecer el grado de imparcialidad necesario para tal evaluación.

# Reflexiones sobre Sierra Leona: un estudio de caso

Cream Wright

*Director gerente, Research, Educational and Development Initiatives Ltd. (REDI), Freetown,  
Sierra Leona*

## INTRODUCCIÓN

El actual aluvión de conflictos civiles y caída en la anarquía que ha engullido a tantos países africanos plantea serias dudas sobre el futuro de estos Estados naciones. Ha supuesto una revocación inútil de todo el logro de estos países en su búsqueda de desarrollo y pone en tela de juicio la supervivencia misma del estado como entidad homogénea. Más allá de la pérdida económica y de la destrucción física de la guerra, se observa un vacío moral de lo que es 'normal' y una impotencia manifiesta de la racionalidad que transmiten un sentido sumamente escalofriante del 'futuro desvanecido'<sup>1</sup> sufrido por estos estados trastocados.

Cuando la sociedad civil degenera en anarquía y las normas y valores tradicionales se substituyen por una violencia explosiva, el significado de la educación como instrumento para la socialización y el desarrollo debe examinarse rigurosamente. El trauma de la violencia indiscriminada y de la destrucción absurda que caracteriza a las guerras civiles plantea siempre cuestiones de introspección sobre qué es lo que falló y cómo pudo suceder. No obstante, no es frecuente que estas preguntas desemboquen en un reexamen objetivo de la educación en cuanto a su posible papel y contribución a la guerra/paz. El efecto negativo de la guerra sobre la educación en África ha recibido cierta atención. Atención que ha tendido a centrarse en las 'interrupciones' impuestas en el proceso normativo, en lugar de preocuparse más fundamentalmente del papel y propósito de la educación como foro de valores y expectativas opuestas en la sociedad. Por consiguiente, las oportunidades de aprender lecciones críticas que pueden ser esenciales para la reconstrucción tienden a desperdiciarse con facilidad en favor de un regreso a la 'normalidad'.

Invariablemente, la educación se percibe de manera acertada como una parte importante del proceso de reconstrucción de los estados trastocados. Sin embargo, si no se efectúa un reexamen muy serio y crítico del papel y propósito de la educación, la reconstrucción puede acarrear una pésima repetición del pasado, o innovaciones de urgencia que reflejen alguna ideología que surgió como dominante del conflicto civil

La guerra civil de Sierra Leona, estado de África occidental, estalló en 1991. Este documento estudia la 'contribución' de la educación en la precipitación de las circunstancias que condujeron a la guerra civil, subraya el impacto de la guerra sobre la misma y concibe sus posibles aportaciones al proceso de reconstrucción. Los sierraleoneses han estado muy desconcertados por la persistencia de la guerra durante los últimos cinco años. Se ha encontrado, a pesar de un golpe militar en 1992 (que derrocó al gobierno contra el que se había lanzado la guerra) y de haberse celebrado unas elecciones en 1996 bajo observación internacional que acabaron con el régimen militar en favor de un gobierno civil democrático. Este documento trata de ayudar al proceso de introspección conforme se acerca la paz.

---

<sup>1</sup> Hiller, Ralph M., 'El futuro desvanecido', *Estudio de educación comparativo*, vol. 31, no. 2, Mayo de 1987.



## SEMBRANDO LAS SEMILLAS DE LA ANARQUÍA

Trazar las fases que desembocan en la caída de una sociedad en la anarquía no es tarea fácil. Se corre el riesgo de caer en explicaciones simplistas y además las cuestiones controvertidas solamente pueden juzgarse de manera sensata con el tiempo. No obstante, resulta crucial tratar de esbozar la caída de Sierra Leona en el tipo de anarquía latente que culminó en guerra civil. Es esencial para poder comprender qué es lo que falló, por su importante valor práctico y terapéutico para el largo camino hacia la recuperación social y la reconstrucción nacional.

Reflexionando bien, existen al menos seis áreas importantes en las que las tendencias señalaron una amenaza final de conflicto civil, las que permiten entender el posible papel de cómplice de la educación en la rebelión de Sierra Leona.

### *Tendencias dictatoriales*

Los sierraleoneses han tendido inadvertidamente a convertir sus gobiernos en dictaduras. Quizás en parte debido a la tradición local que manifiesta mucho respeto hacia la autoridad. Es más probable, sin embargo, que sea una consecuencia inevitable de los ‘cantos de alabanzas’ y lisonjas que rápidamente se vuelven corrientes cuando los grupos de interés compiten para gozar de la influencia y los favores de cada gobierno. Esta tendencia es irónica ya que los sierraleoneses tienen reputación de ser críticos perennes de sus gobiernos.

Desde su independencia en 1961, la mayoría de los gobiernos ha explotado su popularidad inicial y el clima de lisonja que conlleva para asegurarse una dominación política sobre sus rivales. Tradicionalmente, esto se ha llevado a cabo mediante la destrucción de las instituciones<sup>2</sup> democráticas, la erosión de los derechos civiles y la denegación de justicia. Sin embargo, cuando un gobierno abraza una dictadura en toda regla, los antiguos aduladores tienden a convertirse en feroces críticos que buscan el derrocamiento del régimen. En el mejor de los casos, esta extraña dialéctica ha sido retrógrada en cuanto a los esfuerzos de desarrollo, y ahora, también ha demostrado ser una precursora del caos civil.

### *Desigualdades económicas*

Al igual que la mayoría de Estados africanos independientes, Sierra Leona ha fracasado a la hora de luchar contra las profundas desigualdades estructurales institucionalizadas en las relaciones económicas durante la era colonial. El mecanismo de los regímenes coloniales fue diseñado fundamentalmente para explotar la riqueza natural y la mano de obra productiva de la colonia en beneficio de la metrópolis. De un modo muy similar, los gobiernos nacionales se sirvieron de este mecanismo heredado para monopolizar la riqueza natural y mano de obra productiva de Sierra Leona y promover aparentemente el desarrollo nacional.

Sin embargo, estos recursos empezaron a utilizarse cada vez más para financiar en gran medida el funcionamiento de una burocracia en constante expansión, a expensas de la mayoría de los ciudadanos que se hallan fuera de la maquinaria de gobierno. Consecuentemente, aunque los sucesivos regímenes nacionales prosiguieron planes de desarrollo loables, la distribución de la riqueza siguió fallando en su base ya que las profundas desigualdades estructurales nunca se pusieron en entredicho seriamente. Por ejemplo, la agricultura siguió excesivamente volcada hacia la producción de cultivos para la exportación en detrimento de la autosuficiencia alimentaria de la población local. Además, el

---

<sup>2</sup> La ausencia de una prensa libre y el compromiso del poder judicial son los principales indicadores de este tipo de supresión. c.f.: Cole, Bernadette. Medios de comunicación, libertad y democracia en *Sierra Leona*. Premier Publishing House, Freetown, Sierra Leona, 1995.

mercadeo de estos cultivos de exportación era un monopolio casi exclusivo del gobierno que siguió pagando unos precios injustamente bajos a los productores hasta la reciente intervención de las medidas de ajuste estructural del FMI/Banco Mundial.

En la minería, el comercio de diamantes también era prácticamente monopolio del gobierno y las concesiones para otros recursos minerales se concedían principalmente a compañías extranjeras con escasos vínculos con la economía local. La industrialización ha sido también una fachada con poca incidencia sobre los ingresos y el reparto de riqueza.

Por lo general, la persistencia de las desigualdades ha supuesto un mayor empobrecimiento de los ciudadanos, sobre todo en las zonas rurales. Esto ha dado cierta credibilidad a cínicos frívolos que sostienen que países como Sierra Leona han sido: ‘exprimidos por élites de ladrones que gobiernan desde la capital y hacen negocios con países y compañías extranjeros. El campo se ignora o explota.’<sup>3</sup>

### *Administración ineficaz y corrupción*

Cuando la riqueza nacional no se distribuye con justicia, los ciudadanos suelen depender de algún sistema de favoritismo que les ayuda a encauzar los recursos hacia sí. Para Sierra Leona, al igual que muchos países africanos, esto ha significado que los responsables políticos y altos cargos reciben mucha presión para canalizar los recursos nacionales en beneficio de familiares, amigos, parientes y electores. A su vez, esto ha dado lugar a una administración ineficaz y una corrupción de tal calibre que ha llevado a un país con abundantes recursos al borde de la bancarrota.

Aunque la corrupción institucionalizada facilita en ocasiones que los recursos del estado recaigan en los pobres, principalmente ha servido para acentuar su dependencia de los ricos y poderosos, principales beneficiarios de la corrupción endémica. Esto ha provocado una cruel ironía según la cual los pobres son reacios a protestar contra la corrupción por miedo a que se cierre el hilo de recursos que fluye en su dirección.

### *Disensiones étnica*

En términos relativos, Sierra Leona no tiene un problema grave de conflicto étnico manifiesto. No obstante, las divisiones étnicas son un factor de las tensiones sociales que han acompañado a los esfuerzos de desarrollo. Estos usos ideológicos de la identidad étnica han minado la cohesión del estado y deben considerarse en última instancia como un factor que ha contribuido a la actual agitación civil.

### *Falta de transparencia y de responsabilidad*

La dictadura y la corrupción engendran una falta de transparencia y de responsabilidad en la administración de las actividades gubernamentales. Una camarilla de corredores bloquea el habitual equilibrio de poder y lo substituye rápidamente por un sistema de favoritismo. Esto no es típico únicamente de Sierra Leona, y no debe descartarse como mera corrupción política o económica. Es el fruto de la yuxtaposición de las formas de gobierno autoritarias tradicionales al Estado democrático moderno y sus normas de ejercicio del poder (caciquismos).

Con la independencia, el Partido Popular de Sierra Leona (SLPP) operó en un clima de relativa democracia con un sistema multipartidista; una prensa activa y un parlamento

---

<sup>3</sup> ‘Sierra Leona: Vote to nowhere, *The economist*, 2 de marzo de 1996, p. 62.

efervescente que garantizaban una transparencia y responsabilidad adecuadas. Tras su fallecimiento, el primer Jefe de gobierno, Sir Milton Margai, fue sucedido (para sorpresa de todos) por su hermano, Sir Albert Margai, que necesitaba consolidar su poder. Esto provocó un dominio étnico del poder político por parte de la tribu Mende y alejó a los demás grupos étnicos del gobierno, desembocando finalmente en su derrocamiento. Posteriormente, ¡los militares intervinieron durante varios años!

El gobierno civil que se impuso tras los hermanos Margai trató no sólo de consolidar su afianzamiento en el poder, sino también de eliminar a todos los partidos opositores introduciendo un estado unipartidista. A pesar de su popularidad inicial, el régimen de partido único del Congreso del Pueblo (APC) presidió casi veinticinco años de dictadura, corrupción y mala administración. Esta corrupción institucionalizada, unida a una verdadera falta de transparencia y responsabilidad imponía a la mayoría de los sierraleoneses el ultimátum ‘únete a nosotros o perece’. Este periodo de gobierno ACP asistió por tanto a una importante fuga de cerebros que desembocó prácticamente en el desmoronamiento de lo que había sido un funcionariado eficaz y minó la joven clase profesional tan crucial para el desarrollo.

Y mientras este régimen se acercaba a su fin, los sierraleoneses se vieron sumergidos en una extraña guerra civil. En un principio, muchos pensaban que la guerra era una mera repercusión procedente de las matanzas de la vecina Liberia. Pronto quedó claro que se trataba de un conflicto interno y no de un desbordamiento de la situación de un vecino turbulento. Los años de gobierno unipartita, dictatorial y corrupto culminaron en una oleada de descontento que alimentó la guerra rebelde, una vez iniciada por el movimiento rebelde del Frente Revolucionario Unido (FRU).

### *Explotación de una cultura del silencio*

Los sucesivos gobiernos perpetuaron la corrupción y las prácticas dictatoriales debido a la ‘cultura del silencio’ existente en Sierra Leona.<sup>4</sup> Tradicionalmente, los conflictos se evitan mediante la negociación y el compromiso. Es una sólida orientación ética de la antigua generación y conduce a menudo a la hipocresía y duplicidad en sus intentos por resolver conflictos sociales/políticos insolubles. En general, es justo decir que los sierraleoneses tienen una merecida reputación de ser amantes de la paz y ‘civilizados’ a la hora de hacer frente a las tensiones y conflictos que caracterizan a todos los Estados naciones modernos. No obstante, las juventudes irreverentes han advertido con frecuencia que ser amantes de la paz puede degenerar fácilmente en ‘amantes de porquería’ lo que nos conduce únicamente a las cloacas. Apuntan que esta cultura del silencio ha permitido que los gobiernos y políticos sucesivos prolonguen la agonía y el largo sufrimiento de este pueblo.

#### LA EDUCACIÓN COMO CÓMPLICE DE LA REBELIÓN

Es bien sabido que la educación es un arma de doble filo que puede servir a la causa de la dominación y opresión tan eficazmente como puede fomentar la causa de la liberación y la libertad. Lo que es menos sabido es que las consecuencias involuntarias o los resultados inesperados de la educación pueden invalidar los mejores planes e intenciones. Este documento afirma que la educación en Sierra Leona ha sido, de manera involuntaria, un cómplice en la creación de un clima de rebelión que ha culminado en una guerra civil. La causa de esta afirmación se esboza a través de los siguientes ejemplos.

---

<sup>4</sup> Para una explicación de esta cultura del silencio, véase por ejemplo: Squire, C.B. *Agonía en Sierra Leona*, CBS/Computech Services, Freetown, Sierra Leona, 1996; Squire, C.B. *¿Nación desventurada?*, CBS/Computech Services, Freetown, Sierra Leona, 1995.

### *Injusticias en el suministro y la calidad*

El crecimiento de la educación moderna en Sierra Leona refleja modelos de desigualdad que son característicos de la mayoría de países africanos. El suministro durante la era colonial se hacía en cierta medida a regañadientes y se efectuaba principalmente a través de organismos religiosos benévolos en lugar de los regímenes coloniales. Esto estuvo seguido por un periodo de expansión rápida tras la independencia, cuando el gobierno nacional otorgó mucha importancia a la educación como instrumento vital para la modernización. A pesar de los encomiables logros en la expansión del suministro, las desigualdades persistieron ya que los gobiernos trataron de favorecer a grupos y regiones que constituían su base de influencia.

Frente a este contexto siempre ha habido controversia y tensión sobre el acceso y participación justos en un sistema educativo fuertemente dependiente de la financiación pública. Las promesas de más escuelas son corrientes en los programas electorales pero no siempre se concretan. Los políticos han echado mano a la distribución de instalaciones bajo proyectos de educación financiados internacionalmente para ganar aceptación en sus circunscripciones. Además, como las nuevas escuelas se establecen en función de la conveniencia política en vez de tras una verdadera planificación educativa, los niveles declinan globalmente. En pocas palabras, no se ha conseguido satisfacer las expectativas relacionadas con el acceso a la educación o su calidad.

### *Elitismo y los aspirantes olvidados*

Sierra Leona no ha poseído nunca un verdadero sistema educativo de masas, sino que se enorgullece de los resultados de una minoría que ha tenido la suerte de acceder a una educación de calidad. Se conocía como la 'Atenas' de África occidental, con la Universidad de Fourah Bay, principal centro de enseñanza superior instituido en la subregión desde 1827.

La tasa de matrículas nacional ha sido siempre baja y la continuidad dentro del sistema también ha sido escasa. Sólo un pequeño porcentaje del grupo de edad elegible tiene acceso a la educación. En cuanto a los suficientemente afortunados como para empezar la escuela, la mayoría abandona sus estudios al finalizar primaria y menos de un 1% prosigue sus estudios tras la secundaria.

Sierra Leona tiene un sistema educativo elitista constituido por diversas a proveniencias sociales del ámbito político, económico y étnico. Por lo tanto, el elitismo educacional es relativamente abierto aunque esto no significa que los excluidos lo acepten o toleren mejor.

En Sierra Leona, la educación es asimismo elitista en cuanto a su estrecho currículum académico que ha sido más bien un calco de la cultura y los valores occidentales en vez de promover el conocimiento, las habilidades y aptitudes necesarias para un Estado africano moderno e independiente. Aunque con los años se han hecho algunos avances relacionados con la diversificación de los currículos, sigue habiendo una medida de alienación para la mayoría de los estudiantes en el sistema. Además, hasta hace poco, el currículum no hacía gran cosa para reconocer y recompensar las competencias extra-académicas. ¡El éxito se ha definido de manera demasiado restringida!

Posiblemente, el aspecto más negativo del sistema educativo elitista de Sierra Leona tenga que ver con su rotundo fracaso a la hora de aceptar a los que no siguen el sistema. Los abandonos escolares sencillamente no se atienden de manera seria o coherente.

En situaciones en las que tan sólo una pequeña minoría puede acceder a una educación completa y razonablemente buena, el precio de la ignorancia es más difícil de sobrellevar para los que han recibido cierta escolarización que para los que nunca han tenido acceso a la escuela. Esto crea una enorme frustración en la población semi escolarizada de los

‘aspirantes olvidados’, que a su vez pueden servir de bomba de relojería en espera. No resulta sorprendente pues encontrar a ‘aspirantes olvidados’ combatiendo a ambos lados de la guerra rebelde de Sierra Leona. ‘La guerra permite a los jóvenes vivir por las armas y vivir mejor. El pillaje es más rentable que esperar, medio escolarizados, la llegada de un trabajo que nunca vendrá. Por tanto, los jóvenes se alistaron —en el ejército rebelde o del gobierno, no importa— a millares.’<sup>5</sup>

### *Ilusiones involuntarias y expectativas poco realistas*

Debido al impacto demostrado de la educación en la promoción de la movilidad social en la Sierra Leona recientemente independiente, se han transmitido señales erróneas a las generaciones siguientes. Esto ha propiciado la aparición de expectativas poco realistas sobre lo que puede conseguirse simplemente asistiendo a clase y logrando un diploma. Con la independencia en 1961, la campaña de indigenización supuso que los autóctonos que poseían poco más que un certificado de secundaria fueran catapultados a los puestos superiores. Más tarde, la nueva y creciente población de licenciados universitarios tenía garantizados empleos de alto nivel independientemente de su especialización. La mayoría de los poseedores de un certificado de secundaria podía estar segura también de conseguir un empleo razonable en el sector público o incluso privado.

Cuando el crecimiento económico y la creación de empleo empezó a quedar por debajo de la producción de las escuelas y universidades, la realidad impuso que las calificaciones académicas no podían garantizar por más tiempo ningún tipo de trabajo y mucho menos un puesto de alto nivel. Las expectativas de los estudiantes siguieron haciendo caso omiso de esta nueva realidad, persistiendo en la idea de que la sociedad les debe algo.

### *Conformidad y sumisión ciega*

Incluso en la cumbre de su excelencia académica, en Sierra Leona la educación tendió a producir ‘conformistas hábiles’ en vez de ‘innovadores atrevidos’. Esto tiene mucho que ver con la ética y los valores morales predominantes en el sistema educativo, según reflejan máximas populares como: ‘Obedece ahora y quejate después’; ‘Trabaja y espera’; ‘Aprender es mejor que el oro y la plata’; ‘La educación es la clave del éxito’; etc.

En la práctica, estas máximas han ayudado a crear un talante en el cual se recompensa la conformidad obediente mientras que se castiga cualquier innovación fuera de la norma. Atrapada en este talante hay una cultura de la escolarización en la que los profesores saben más; las normas escolares existen por el bien de los alumnos y no deben desobedecerse; se debe mostrar deferencia a los que ‘saben más’; se debe respetar en todo momento a la autoridad; el conocimiento está para adquirirlo, no para cuestionarlo; saber respuestas es más importante que hacer preguntas; etc.

Frente a este contexto, resulta enormemente sorprendente que la sociedad sierraleonesa tienda a juzgar o evaluar a la gente según sus calificaciones en vez de por su actual rendimiento laboral. La función o el puesto ejercidos tiende a ser más importante que el cumplimiento del deber o los logros. Hay mucha reticencia a la hora de cuestionar la autoridad o apartarse del estatus quo en la mayoría de los asuntos. ¡Las raíces del problema de las adulaciones están profundamente arraigadas en el sistema educativo!

El contrapeso de esto ha sido la aparición de una cultura de ‘irreverencia juvenil’, principalmente entre los ‘aspirantes olvidados’ que tienen muy poco que perder

---

<sup>5</sup> ‘Sierra Leona: Vote to nowhere, *The Economist*, 2 de marzo de 1996, p. 62.

desobedeciendo a la autoridad. Esta tendencia se ha puesto de moda, provocando una brecha generacional amplia que forma parte de la fórmula para la violencia social en el país.

### *Promesas incumplidas*

Los Estados naciones pierden integridad cuando sus ciudadanos dejan de estar convencidos de que la nación merece que uno se sacrifique por ella o de que haya mucho que esperar del Estado. Esto subyace bajo la tendencia inquietante que muestran ahora los sierraleoneses de ‘desertar’ de su país

Los jóvenes que viajaban al extranjero solían hacerlo para conseguir una educación más avanzada. Cuando éstos quedaron desilusionados debido a la falta de oportunidades y a lo que consideran como una traición de su propia sociedad, la tendencia cambió y se empezó a viajar al extranjero como mecanismo de supervivencia. El fenómeno de ‘éxodo a América’ es una fuerte crítica contra las promesas incumplidas del sistema educativo elitista.

### PRECURSORES DE UNA GUERRA CIVIL

Contrariamente a los que los sierraleoneses puedan querer creer, las guerras civiles no estallan para sorpresa de todos. Suelen haber precursores, que aquellos que sean lo suficientemente agudos podrán constatar, y de hecho han habido rumores de guerra al volverse inaccesibles bajo un partido único las posibilidades de un cambio pacífico. Con el beneficio de la retrospectiva, presentamos aquí un breve compendio de algunos de los principales precursores de la guerra civil en Sierra Leona.

### *Resignación al ‘Miedo a la libertad’*

El consentimiento pacífico ante la opresión puede resultar engañoso. Puede acusarse a los sierraleoneses de haber consentido la represión y la dictadura de gobiernos sucesivos debido a una actitud fatalista que raya en el miedo a la libertad. En medio de tamaños abusos a los derechos humanos y una corrupción y dictadura manifiestas, no ha resultado nunca fácil suscitar entre los sierraleoneses una resistencia o protesta contra los poderes. En vez de ello, siempre ha habido una tendencia a rezar por la liberación y a resignarse a su suerte mientras se esperaba una intervención divina.

Esta resignación al miedo a la libertad no significa que no sean conscientes o no posean un profundo resentimiento por lo que está pasando en la sociedad. Simplemente, la gente está esperando el momento oportuno para vengar la violación de sus derechos.

Por ello, cuando estalló la guerra civil, los sierraleoneses no sabían muy bien si respaldar a un gobierno corrupto y dictatorial contra las fuerzas rebeldes. Sin embargo, la destrucción y las traumáticas pérdidas humanas que estaba viviendo su vecina Liberia por aquel entonces, convencieron a la mayoría de sierraleoneses de que, sopesados los hechos, más valía apoyar a un gobierno malo conocido que a una fuerza rebelde invasora por conocer.

### *Irreverencia juvenil y emperadores manifiestos*

Los cargos sierraleoneses parecen tener siempre un problema a la hora de manejar la irreverencia juvenil. Un primer ministro que era constantemente abucheado por los alumnos debido a los robos, recurrió a intercambiar insultos con ellos, la situación degeneró y los alumnos acabaron lanzando piedras contra los vehículos de su séquito. Un presidente enfrentado al boicoteo en escuelas y universidades por parte de estudiantes que protestaban contra la corrupción trató de solucionar el problema enviando la brigada antidisturbios. Esto hizo salir a los padres que desafiaron a la brigada a que disparara contra ellos en vez de contra

sus hijos. El presidente tuvo que lanzar un llamamiento a los padres en las noticias radiofónicas de última hora para que suplicaran a sus hijos que volvieran a la escuela

Estos ejemplos ilustran gráficamente cómo la irreverencia juvenil puede exponer la impotencia de los aparentemente gobernantes omnipotentes. No fue una sorpresa pues que la dictadura de partido único del gobierno APC (Congreso del Pueblo) fuese finalmente derrocada, no mediante la guerra rebelde sino por un grupo de jóvenes oficiales (¡todos ellos veinteañeros!) Estos soldados venían desde el frente para quejarse del impago de los salarios pero el gobierno los desdeñó. Creyendo que tenían problemas serios con su protesta, dichos oficiales decidieron arriesgarse todos a un golpe de estado. El gobierno descubrió entonces la dura realidad que siempre comprenden tarde los dictadores. En lugar del apoyo militar y de la población generalizado que creían tener, el golpe generó una amplia euforia y júbilo y los jóvenes oficiales fueron aclamados como héroes nacionales y salvadores.

### *Arrogancia política y errores fatales*

Los dictadores se engañan a sí mismos con frecuencia sobre el control que tienen de la situación del país. Esto genera con toda naturalidad un cierto grado de arrogancia política que se manifiesta a menudo en una falta de responsabilidad e intolerancia ante cualquier tipo de crítica.

El gobierno del APC estaba tan seguro de su poder bajo la dictadura del partido único que descartó inicialmente la guerra rebelde de plano. Entonces, los recursos bélicos se gestionaron mal hasta el punto que, en medio de una guerra civil no se estaba pagando al ejército. Incluso cuando un grupo de jóvenes oficiales partió del frente en dirección a la capital para protestar por el impago de los salarios, se les despidió como ‘descontentos’. De inmediato, organizaron un golpe militar que despojó al régimen del APC del poder e hizo salir corriendo a los cargos influyentes en busca de refugio en el extranjero.

### *Desmoronamiento de una sociedad asistencial*

Posiblemente, la señal más inequívoca de una lucha civil inminente en Sierra Leona sea el desmoronamiento de una sociedad asistencial. Los valores tradicionales y los sistemas de clanes familiares garantizaban una red de seguridad para los débiles y vulnerables. Esto, sin embargo, fue erosionándose gradualmente por culpa de la codicia, la explotación, manipulación e indiferencia con respecto a la suerte que corren los menos afortunados. El consumo notorio de dinero mal habido substituyó a un espíritu caritativo de compartir. La especulación flagrante de los bienes y servicios más básicos y esenciales se convirtió en moneda corriente sin tener en cuenta las consecuencias amenazadoras que pudiese tener para la vida de los más pobres y desfavorecidos. El resentimiento ardiente entre estos sectores y los poderosos genera tensiones sociales y sirve de base a una violencia explosiva llegado el momento.

## IMPACTO DE LA GUERRA EN LA EDUCACIÓN

En Sierra Leona, el impacto de la guerra civil en la educación va más allá al estar ‘cogida entre dos fuegos’. Las pruebas demuestran que lejos de ser una víctima casual de las circunstancias, la educación ha sido enfocada a propósito e insistentemente como instrumento de la guerra y como campo de batalla.

### *Destrucción de las instalaciones materiales*

En cada ciudad y asentamiento importante atacado durante la guerra rebelde, las escuelas fueron objeto de actos de vandalismo y destrucción sin motivo aparente. Los centros de salud son saqueados en busca de suministros médicos, las industrias y tiendas en busca de artículos y las casas privadas, de propiedades. En el caso de las escuelas, no se suele intentar saquear nada. Parece ser un caso de destrucción absurda.

Los casos de destrucción de centros de enseñanza más graves son la Escuela Universitaria de Profesores de Bunumbu y la Escuela superior de Njala. Bunumbu recibió una financiación internacional importante a finales de los años 70 y principios de los 80 en el marco de un proyecto innovador para preparar una nueva remesa de profesores de primaria para las zonas rurales. La Escuela formaba a profesores que eran animadores y asesores en desarrollo rural. La Escuela Universitaria de profesores Bunumbu se hizo famosa en todo el mundo gracias a su innovador programa de educación de profesores. Fue una de las primeras instituciones educativas en ser atacada y tomada por los rebeldes a principios de la guerra. Cuando las tropas del gobierno lograron liberar la zona, la destrucción que había sufrido la Escuela de Bunumbu era tal que los observadores señalaron que: ‘Quiquiera que haya hecho esto, quería asegurarse de que nada que pudiese llamarse educación pueda volver a celebrarse aquí.’

La Escuela Superior de Njala es una de las escuelas que componen la universidad de Sierra Leona y está situada cerca de la capital, Freetown. El ataque rebelde inicial a Njala fue rápido y brutal y obligó a la mayoría del personal y de los estudiantes a abandonar la escuela en busca de un lugar más seguro. Se creía que se trataba de un simple contratiempo y que la escuela retornaría a la normalidad tras una medida de protección de las tropas del gobierno. No obstante, cada vez que se planeaba reabrir la escuela, los rebeldes volvían y causaban más destrozos. Njala fue atacada al menos en tres ocasiones para evitar que volviera abrir sus puertas y los daños causados han asegurado que no pueda abrirse sin mucho tiempo y dinero.

En el caso de la Escuela de Fourah Bay que es la más antigua de la universidad, su ubicación en el centro de la capital se lo puso difícil a los rebeldes. Sin embargo, no evitó que recibiera graves amenazas. El personal y los estudiantes recibieron el ultimátum de abandonar sus actividades educativas o sufrir nefastas consecuencias en varias ocasiones. De hecho, al menos tras uno de estas situaciones, la escuela fue parcialmente evacuada por temor a un ataque rebelde inminente. Por tanto, aunque la Escuela de Fourah Bay no fue atacada, su programa académico se vio desbaratado por culpa de un clima de miedo e incertidumbre.

Aparte de estos centros de enseñanza superior, los rebeldes también destruyeron muchas escuelas de secundaria situadas en las afueras de la capital y en las principales ciudades del país. Entre las más destacadas se encuentra el Colegio de Secundaria Hartford para Señoritas situado en Moyamba en la provincia del sur. Es un importante colegio para señoritas que ha formado a muchas mujeres sierraleonesas eminentes. El personal y las alumnas fueron forzadas a huir de la escuela y refugiarse en lugares más seguros. También existen casos en los que, según se informa, los ataques a las escuelas habrían sido dirigidos por ex-alumnos enrolados en el movimiento rebelde. Durante uno de estos casos sucedidos en el distrito de Kambia de la provincia del norte, los rebeldes secuestraron a un numeroso grupo de alumnos (principalmente chicas jóvenes) y hace casi dos años ya que las tienen como rehenes.

Generalmente, como resultado de estos ataques rebeldes a los centros de educación, la población desplazada dentro de su propio país incluye un número significativo de profesores y alumnos. Esto dificulta que se pueda determinar el cupo de matriculas y los datos relacionados con el sistema educativo.



### *Rapto de personal y alumnos*

El movimiento rebelde FRU suele secuestrar a personal y estudiantes de los centros educativos atacados. Esto, sin embargo, es un tema que crea controversia. Parece ser que si bien parte del personal y de los estudiantes son raptados, muchos se unen al FRU por voluntad propia. No queda claro por qué estos jóvenes deberían querer cambiar su vida familiar por una existencia precaria en el monte junto al movimiento rebelde. Lo que sí está claro es que el movimiento FRU tiene un médico, varios ingenieros y una insólita proporción de antiguos profesores y ex-alumnos en sus filas. Una de las ironías más crueles de la guerra rebelde es que como la nación se embarca a sí misma en un conflicto, la mayoría de sus recursos humanos útiles está sirviendo para destruir muchos de los logros del pasado. Deben plantearse preguntas acerca del impacto a largo plazo de este fenómeno. ¿Qué ocurrirá cuando se reintegre a estos ex-profesores y ex-alumnos, si esto sucede? ¿Qué tipos de valores y expectativas aportarán con ellos? ¿Cómo deberá/debería responder la sociedad?

### *Reto a la filosofía y objetivos educativos*

La guerra civil ha planteado serios retos a la filosofía y objetivos que parece defender el actual sistema educativo de Sierra Leona. En primer lugar, la dirección del FRU ha mantenido siempre que la gente que supuestamente han secuestrado ha sido liberada en realidad y ha decidido quedarse por voluntad propia después de ser ‘concienciada’. Por supuesto, esto se asemeja enormemente al tipo de reeducación política que se asocia a los regímenes totalitarios y al tratamiento que se ofrece a los disidentes. No obstante, lo que parece estar diciendo el FRU es que en un país plagado de corrupción, codicia e injusticia, la gente necesita aprender la disciplina de arreglárselas con los recursos disponibles (en el monte), las virtudes de compartir con los demás y la responsabilidad de ocuparse de los demás. Aunque estas reivindicaciones suenan falsas de parte de un movimiento rebelde que ha perpetrado tantas atrocidades contra civiles inocentes, no podemos negar su crítica contra un sistema educativo que aparentemente no ha sabido transmitir estos valores.

Además, las desafortunadas circunstancias de la guerra civil ofrecieron a muchos jóvenes un nuevo valor por primera vez en sus vidas. El poder de un arma significaba que muchos jóvenes que habían vivido al margen de la sociedad eran lanzados al primer plano como guerrilleros rebeldes o nuevos alistados del ejército del gobierno. Lo que muchos no habían logrado a través del proceso de escolarización, se estaba cumpliendo ahora ya que la sociedad contaba con ellos para determinar el resultado de la lucha civil. Bajo el gobierno militar muchos de estos jóvenes llegaron a ocupar puestos de responsabilidad y decisión en el país. Todo esto ha puesto en duda la antigua noción de la educación como vía principal para la movilidad social. Muchos jóvenes cuestionan ahora el valor y las virtudes que componen el sistema educativo de Sierra Leona.

En tercer lugar, en lo que respecta al movimiento rebelde parece que tenga una relación de amor-odio con la educación. Una de las peticiones explícitas que la dirección del FRU desea para la nueva Sierra Leona es una ‘educación libre’. Igualmente, la principal prioridad que expresan los jóvenes soldados rebeldes que están siendo rehabilitados tras su rendición o captura en batalla es un deseo de educación y formación. Estas peticiones son extremadamente significativas viniendo de parte de gente que ha dedicado gran parte de su tiempo y esfuerzo a destruir sistemáticamente los centros de enseñanza. Como mínimo, muestran un profundo resentimiento contra la filosofía elitista de la educación que ha excluido a tantos de las ventajas de la escolarización. Hay también razones para reexaminar qué significa la educación y cómo puede abarcar más y reconocer y recompensar así un conjunto más amplio de habilidades y talentos para la construcción de la nación.

## MECANISMOS DE ADAPTACIÓN PARA LA RECUPERACIÓN

La escolarización es una parte esencial del ritmo de una sociedad normal. De ahí que poner en funcionamiento las escuelas pueda resultar esencial para la recuperación de las sociedades arrasadas por la guerra. No resulta pues sorprendente que las medidas tomadas para llevar a cabo la recuperación y rehabilitación de Sierra Leona incluyan un nivel significativo de intervención educativa. He aquí más adelante algunos ejemplos de estas medidas de intervención.

### *Traslado de las instituciones*

Los sierraleoneses han demostrado una determinación empeñada a la hora de proseguir con el proceso educativo ante la destrucción provocada por la guerra rebelde. Una de las estrategias de mayor éxito adoptadas a este respecto es el traslado de los centros educativos afectados por la guerra. De este modo, la escuela universitaria de Bunumbu ha sido trasladada a Kenema que es la capital de la provincia del este. La escuela comparte instalaciones con un politécnico de la ciudad y se espera que pueda ser defendida más fácilmente en esta ubicación. A su vez, la Escuela Superior de Njala también se ha trasladado a Freetown donde cuenta con unas instalaciones temporales que están repartidas de parte a parte de la ciudad. La escuela de secundaria para señoritas Hartford, al igual que muchos otros centros, se encuentra ahora en Freetown.

Las condiciones de estos centros que han sido trasladados dejan mucho que desear, pero la manera en que la escolarización se ha mantenido viva, a este respecto, los sierraleoneses han tenido que redescubrir el tipo de solidez que ofrece el tradicional sistema de clanes familiares y asistencia de la comunidad, como lo ejemplifican los apoyos dados en Freetown, Bo o Kenema.

### *Absorción de los alumnos desplazados en las escuelas existentes*

Evidentemente, no se pudo trasladar todas las escuelas destruidas por la guerra rebelde. Hay zonas en las que las escuelas no han sido destruidas y sin embargo el nivel de inseguridad es tal que la población incluidos profesores, estudiantes y padres ha tenido que huir a zonas más seguras. He aquí la explicación de por qué ciudades importantes como Freetown, Bo y Kenema han acogido una creciente población de alumnos desplazados. La estrategia empleada para tratar el problema fue absorber a los alumnos de secundaria en las escuelas existentes en las ciudades principales. Una vez más, la estrategia fue un éxito, ya que algunas de las escuelas más prestigiosas tuvieron que admitir a alumnos procedentes de escuelas que podrían considerarse como muy inferiores.

### *Apertura de escuelas nuevas para los desplazados y refugiados*

Otra estrategia bien empleada fue la apertura de escuelas nuevas para los alumnos desplazados, principalmente para alumnos de primaria y sobre todo a iniciativa de organismos religiosos locales, ciertas ONG y organizaciones privadas. Uno de los centros más sorprendentes que surgió gracias a este tipo de iniciativa fue la escuela FAWA (Foro de Mujeres educadoras africanas) destinada a niñas desplazadas en Freetown.

### *Desmovilización de los niños combatientes*

Desafortunadamente, las estrategias descritas no cubrían a todos los niños. En cierto sentido, los niños desplazados eran los más afortunados ya que muchos otros niños eran realidad combatientes activos en uno u otro bando. UNICEF encabezó una iniciativa para garantizar la desmovilización de los niños combatientes de ambos bandos del conflicto.

### *Destraumatismo de los niños afectados por la guerra (CAW)*

Una vez más, UNICEF se encargó de establecer un programa para hacer frente a los problemas de los 'Niños afectados por la guerra'. Esta categoría incluye a niños excombatientes así como a niños que han presenciado o sufrido atrocidades durante la guerra. Las medidas emprendidas para ayudar a estos niños incluyen su distraumatismo así como asesoramiento, educación y formación. A pesar de todas estas loables intervenciones, debemos subrayar que siguen habiendo cantidades inaceptables de niños en las calles de las grandes ciudades que sencillamente se han "colado" por las fisuras de estos mecanismos de adaptación.

#### UNA NOTA DE CAUTELA

A pesar de sus beneficios incuestionables, existen riesgos asociados a estos mecanismos de adaptación en los estados trastocados como Sierra Leona. En cierto sentido, los mecanismos de adaptación tienden a la supervivencia más que al desarrollo. Por consiguiente, se corre el riesgo de quedar fuertemente amarrados por estos mecanismos y de ser incapaces de pasar de un modo de supervivencia a otro de desarrollo. Ya hay un marco creciente de funcionarios que colabora con agencias de ayuda en la planificación y ejecución de mecanismos de adaptación. Se han sondeado los intereses y se han creado jerarquías de forma que en efecto, estos mecanismos de adaptación han adquirido prácticamente vida propia fuera del sistema normal. Puede decirse que en algunos casos se fomenta la dependencia para garantizar que los nuevos funcionarios mantienen su control sobre las vidas de otras gentes en nombre de la recuperación y reconstrucción nacional.

Por parte de los beneficiarios, se corre el riesgo de no buscar más allá del periodo de asistencia. Muchos niños desplazados reciben actualmente una asistencia substancial en las escuelas especiales que se supone que son un arreglo provisional. Algunos se preguntarán si tiene sentido regresar a sus antiguas escuelas sin recursos y hogares con carencias una vez terminada la guerra. Por otra parte, hay muchos niños desplazados que viven en condiciones atroces que difícilmente pueden esperar a regresar a la seguridad y relativa comodidad de sus casas y comunidades.

Si los mecanismos de adaptación se consideran como fines que se justifican a sí mismos, sólo pueden generar una cultura de dependencia que a largo plazo empeorará la situación de la educación, y por otro, si estos mecanismos se consideran como medidas temporales para ayudar a hacerse cargo hasta que la situación vuelva a la normalidad, entonces la educación perderá la oportunidad de sacar partido de las lecciones más importantes de la guerra. El desafío consiste en manejar los mecanismos de adaptación como catalizadores que pueden aportar nuevas perspectivas y oportunidades para el futuro de la educación.

#### EDUCACIÓN Y LA VISIÓN DE UNA SOCIEDAD DE POSGUERRA

¿Cuál es la visión de una nueva sociedad que los sierraleoneses quieren que surja de las lecciones del conflicto civil y qué papel puede desempeñar la educación para convertir en

realidad dicha visión? A juzgar por los acontecimientos que han desembocado en el actual cese del fuego y conversaciones de paz, así como las ‘cartas’ presentadas hasta ahora por ambos bandos, algunas de las dimensiones de esta sociedad prevista pueden esbozarse de la siguiente manera:

### *Retorno a una sociedad asistencial*

Tanto el gobierno como el movimiento rebelde han subrayado que el realojamiento de los refugiados y familias desplazadas debería ser la principal prioridad del proceso de reconstrucción. Además, el gobierno ya ha constituido una comisión para tratar el tema candente de la reconciliación nacional. Estas son señales claras de un reconocimiento de que Sierra Leona debe aprender de nuevo a ser una sociedad asistencial. Esta noción no implica una versión romántica o idealista de lo humanitario. Simplemente significa que debe desalentarse concienzudamente la codicia, el consumo egoísta, la corrupción flagrante y la indiferencia para con las dificultades de los demás. Mientras que aún queda mucho por hacer en cuanto a recuperación económica y reconstrucción nacional, también es importante cultivar redes de seguridad para los desfavorecidos y vulnerables. Sin este nuevo y humanitario enfoque, Sierra Leona corre el riesgo de perder de vista las verdaderas lecciones de la guerra.

El reto de la educación consiste en cómo infundir valores y actitudes apropiados en el currículo para promover una sociedad asistencial. De hecho, el reto más inmediato se sitúa en el área de la educación para adultos y de la movilización de la comunidad que resulta ser extremadamente débil en el contexto del sistema educativo elitista de Sierra Leona.

### *Salvaguarda de la democracia y los derechos humanos*

La reciente experiencia de los sierraleoneses relativa al ejercicio de su derecho a elecciones libres y justas para determinar quién les gobernará, es una lección importante que ha cambiado la actitud caricativa de los altos niveles. Tanto a políticos, soldados como a rebeldes no les cabe ya la menor duda de que ahora, la mayoría de los sierraleoneses desea el proceso democrático y respalda el respeto de los derechos humanos en su sociedad.

Cuando los sierraleoneses resistieron las presiones de la junta de gobernación militar y se enfrentaron a las armas y balas destinadas a frenar su acceso a las urnas en febrero de 1996, estaban enviando un claro mensaje a los soldados. Del mismo modo que están agradecidos por las balas que les liberaron de la dictadura del partido único de APC, no están dispuestos a ser gobernados por un grupo de soldados no electos cuya fuente de autoridad son las armas.

Asimismo, cuando los sierraleoneses desafiaron las amenazas del movimiento rebelde FRU de desencadenar tumultos si la gente se atrevía a acudir a las urnas, también estaban enviando un claro mensaje a los rebeldes. La gente no necesita un levantamiento destructivo y asesino que los libere. Está preparados para hacerse cargo de su futuro a través del proceso democrático.

El país necesita ahora salvaguardar y mejorar estos logros para su reconstrucción rápida y su futuro desarrollo. Uno de los actores clave en este asunto es la Comisión Nacional para la Democracia que, paradójicamente, fue instituida por el régimen militar para convencer a la gente de que favorecía el retorno a una administración democrática. En última instancia, sin embargo, la responsabilidad de la salvaguarda de la democracia y de los derechos humanos debe recaer en el sistema educativo. Este es otro reto importante para los que pretenden utilizar el proceso de educación en pro de los objetivos de reconstrucción nacional y desarrollo en Sierra Leona globales.

## *Renovación educativa*

De lo anterior, lo que si parece claro es que debe haber una importante renovación educativa en Sierra Leona, si se tienen en cuenta las lecciones de la guerra en el proceso de reconciliación, reconstrucción y desarrollo. Esta tarea se vuelve más compleja por el hecho de que Sierra Leona estaba ya en las fases de implementación iniciales de un 'nuevo' sistema educativo cuando estalló la guerra. Este nuevo sistema 6-3-3-4 posee numerosos rasgos positivos pero no habría tenido fortuna si su implementación no hubiese concedido la atención adecuada al tipo de renovación insinuado por las lecciones del conflicto civil.

La idea central del nuevo sistema es ofrecer una amplia gama de habilidades y aptitudes, así como garantizar que la mayoría de los estudiantes goza de oportunidades para desarrollar todo su potencial en un sistema educativo menos elitista. Para este fin, se están realizando muchos esfuerzos para asegurar que todos los que reúnen los requisitos tengan acceso a seis años de escolarización primaria. A partir de entonces, se espera que todos los que deseen proseguir sus estudios, y puedan permitírselo, encuentren una plaza en un ciclo de tres años de nivel de secundaria inferior.

Más allá de esto, las posibilidades se diversifican. Un pequeño porcentaje de alumnos inclinados a seguir sus estudios pasará a un ciclo de tres años de secundaria superior, después del cual pueden acceder a programas de licenciatura universitaria de cuatro años. La mayoría de los alumnos que complete la escuela secundaria básica podrá seguir sus estudios en multitud de centros técnico/vocacionales y en algunos casos continuar estudios de nivel superior.

Además, se espera que el currículo de todo el sistema se ponga a punto en línea con una nueva orientación hacia las ciencias, la tecnología, el comercio y otras áreas del currículo esenciales para construir una nación.

Los adelantos del nuevo sistema educativo podrán tratar sin duda algunos de los retos planteados por las lecciones de la guerra. Sin embargo, hay una amplia gama de valores éticos y morales que el sistema no puede olvidar. Tienen que ver con el espíritu institucional que prevalece en el sistema, la manera en que se organizan y administran las escuelas, la relación entre los que están en la autoridad y sus clientes, los valores transmitidos mediante reglas de comportamiento, etc. A este respecto, existen algunos ejemplos de los dilemas que plantean estos retos.

El conflicto se considera como un problema importante y muchos quisieran reprimirlo e incluso negarlo por el bien de la 'paz' en el país. Sin embargo, Sierra Leona ha padecido bastante del antiguo modo de gestión de los conflictos cargado de hipocresía y duplicidad. Es hora de que el sistema educativo se encargue de promover formas más progresistas de gestionar el conflicto. Siempre es bueno cierto grado de conflicto y tensión para las instituciones y sociedad en general. Simplemente implica la aceptación de valores, intereses y perspectivas distintos que deben administrarse en el seno de una sociedad democrática.

Sierra Leona necesita sacar partido a todo su potencial de recursos humanos a través de un sistema de educación que no sea elitista. No obstante, resulta trivial creer que el elitismo puede eliminarse mediante cualquier nuevo sistema de educación. Ideologías equivocadas de un sistema meritocrático para determinar quién se beneficia más de la educación, se han revelado siempre susceptibles de ser manipuladas. No hay nada de malo en que la gente desee lo mejor para sus hijos y estén preparados a utilizar todos los recursos puestos a su disposición para conseguirlo. De hecho, esto conduce a una movilidad intergeneracional que sólo puede ser buena para el desarrollo. Ya existe un interés creciente en la educación privada, por parte de los padres que quieren asegurarse que a sus hijos no se les niegue el acceso a una escuela de secundaria superior (y educación universitaria subsiguiente) dentro del nuevo sistema educativo 6-3-3-4.

En cualquier caso, es importante reconocer que cada sociedad necesita sus elites. El reto ahora consiste en cómo asegurarse que el sistema educativo produzca lo que Ali Mazrui<sup>6</sup> llama una 'elite del trabajo' en vez de una 'elite del ocio' y que los que sacan el mayor provecho del sistema educativo lleguen a dar lo mejor de si mismos a la sociedad y sus compatriotas en lugar de solicitar más recompensas por el mero hecho de haber recibido una educación.

Otro reto es que ahora, la educación debe promover unos valores morales más progresistas o dinámicos para una sociedad africana moderna. Esto debe substituir ahora los valores arcaicos defendidos durante tanto tiempo por el antiguo sistema educativo. Este es un medio de empezar a hacer frente al cáncer de adulación existente en la sociedad.

Ante el contexto de estos retos, todavía está por ver si el nuevo sistema educativo 6-3-3-4 que se está imponiendo ofrece respuestas duraderas o si se tratará simplemente de otra reforma estéril.

---

<sup>6</sup> Mazrui, A., *Valores políticos y la clase educada en África*, Heinemann, Londres, 1978.

## CAPITULO IV

# Colombia: país y escuelas en conflicto

Elsa Castañeda Bernal

*Coordinadora proyecto de investigación, Fundación FES, Compañía de Financiamiento Comercial, Santafé de Bogotá*

*Antes de sentir pasión por una mujer,  
estuve jugando con mi corazón y la violencia me dominó.*  
José Eustasio Rivera, *La Vorágine*

### INTRODUCCIÓN

Colombia es intrínsecamente, un país heterogéneo. Se caracteriza por su diversidad geográfica, población multiétnica, y un mosaico cultural que produce gran variedad de expresiones intelectuales y artísticas, así como por una falta de sentido de identidad nacional y de sistema representativo institucionalizado, junto a un altísimo nivel de desigualdad social. Dicha diversidad social y cultural dificulta por tanto el entendimiento de los factores económicos, sociales y políticos que subyacen bajo el proceso de deterioro que sufre actualmente el país. La violencia se ha convertido en algo más que un mero problema temporal y representa uno de los principales pilares históricos de Colombia.

Bajo esta perspectiva, este documento busca nuevas formas de interpretar el fenómeno de la violencia específico de Colombia y trata de establecer sus posibles vínculos con la educación. Para ello, se necesita tratar la cuestión yendo más allá de un análisis de la situación actual y examinar el contexto social e histórico del proceso de modernización de Colombia.

### COLOMBIA Y EL PROCESO DE MODERNIZACIÓN

Este proceso se caracteriza por su increíble velocidad, la intensidad del cambio, así como su injusticia. En otras palabras, el proceso de modernización afecta de manera significativamente distinta a las diferentes regiones y clases sociales.

La simple magnitud del cambio demográfico ha sido tremenda. De una población predominantemente rural en 1950 (el 70% de un total de 8,7 millones de habitantes), la presión demográfica y el intenso éxodo rural hacia las ciudades explica que en 1960, el 61% de una población total de veinticinco millones y medio viva en zonas urbanas. En la actualidad, el 76% (de una población total estimada en 37 millones)<sup>1</sup> reside en las cuatro ciudades más importantes (Bogotá, Cali, Medellín y Barranquilla) de Colombia.

Como Giraldo y López (1994) declararon: ‘La transición de un país rural a uno urbano, provocada por el fenómeno de la violencia, ha desencadenado también una

---

<sup>1</sup> Departamento nacional de estadísticas. *Censo 1993*. DANE, 1996.

transformación de importancia similar de los valores tradicionales basados en la religión, las relaciones familiares y la afiliación política a los partidos tradicionales en un conjunto de éticas basadas en la desesperación y la corrupción' (p. 278).

En los últimos cincuenta años, Colombia ha adoptado sucesivos proyectos de modernización económica inspirados en gran medida en los modelos europeo y norteamericano. Como resultado, el país ha oscilado entre los polos de *pobreza-riqueza* y *subdesarrollo-desarrollo*.

Aunque la pobreza haya disminuido durante las últimas dos décadas (según el Indicador de necesidades básicas insatisfechas), la proporción de la población que vive por debajo del umbral de la pobreza sigue siendo bastante alta (un 64,6% en 1992). Y aunque la proporción de la población ciudadana que vive por debajo del umbral de la pobreza cayó del 48,6% de 1978 a un 44% en 1988, volvió a subir al 46,4% en 1992. El índice de las zonas rurales se mantuvo estable entre 1978 y 1988 y se estimó entre un 70,4 y un 69,5%. No obstante, durante la reciente crisis del sector agrícola, la pobreza rural aumentó de un 26% a un 35% entre 1991 y 1993. Además, la diferencia entre ricos y pobres ha seguido creciendo. De hecho, desde 1990, esa diferencia entre el ingreso per cápita real en las zonas rurales y urbanas ha aumentado cerca de 36 puntos<sup>2</sup>. En términos más generales, se puede decir que la tensión entre el subdesarrollo y el desarrollo es bastante paradójica. El escenario socioeconómico oscila entre el crecimiento exterior y la desintegración social, el desarrollo económico y la violencia social, la industrialización y la economía sumergida.

Giraldo y López (1994) ilustran claramente las contradicciones inherentes al proceso de modernización de Colombia. Argumentan que nuestras experiencias de modernidad han penetrado en nuestra epidermis individual y social, nuestra geografía, costumbres, religión, clases, creencias, ideologías y prácticas políticas. Esto, a su vez, afecta fundamentalmente a los estilos de vida de los grupos y élites con ingresos elevados ( las clases medias, entre los empresarios pequeños, hombres de negocios, técnicos y empleados). Los estilos de vida individuales y colectivos de la abrumadora mayoría de la población permanecen, sin embargo, inalterados (p. 262-272). Como resultado, no resulta sorprendente encontrar distintos modelos de desarrollo socioeconómico y modos de identificación social en el seno de un mismo territorio o incluso de la misma psiquis individual. De una ciudad, vecindario, o clase social a otra, coexisten las representaciones sociales basadas en visiones del mundo premodernistas, modernistas o incluso posmodernistas. Tampoco sorprende comprobar la increíble rapidez de estos cambios culturales y sociales. Londoño (1995) lo expresa muy claramente cuando afirma que la regla de oro de la historia colombiana yace en el hecho de que 'en este país todo cambia el doble de rápido que en cualquier otro país en desarrollo (p. xv)'.

Por lo tanto, el proceso de modernización, por su sorprendente velocidad de cambio, sus tensiones inherentes, y su impacto en los distintos estratos sociales, es una amenaza potencial para la cohesión del tejido social colombiano. Como resultado, las contradicciones acumuladas durante los últimos cincuenta años, entre una sociedad esencialmente cerrada, tradicional y pastoral y una caracterizada por el modelo nuevo y modernizado, se expresan mediante canales violentos. La violencia no se convierte meramente en un modo de expresión, sino también en un mecanismo para la resolución de los conflictos sociales.

#### VIOLENCIA EN LA SOCIEDAD COLOMBIANA

Desde la década de los 60 han proliferado numerosos estudios y análisis sobre la violencia en Colombia, realizados desde los campos de la sociología, la economía, la historia, la

---

<sup>2</sup> Plan de acción colombiano en favor de los niños—PFAI—Situación actual para 1996 y perspectivas para 1998 y el año 2000. Santafé de Bogotá: Presidencia de la República, julio de 1996.



antropología y la psicología, así como la epidemiología, las comunicaciones y la violentología<sup>3</sup>. Asimismo, muchos artistas han centrado su obra en este tema. En artes plásticas, Alejandro Obregón, Carlos Granada y Luis Caballero, por ejemplo, dedican series enteras a este tema. En literatura, escritores famosos como José Eustasio Rivera, Eduardo Caballero Calderón, Gabriel García Márquez, Manuel Mejía Vallejo, Gustavo Alvarez Gardeazábal, Jorge Eliécer Pardo, Fernando Vallejo, han escrito todos sobre las distintas formas de violencia que el país ha sufrido y que es tan característica de su historia cultural. A pesar de esta abundante producción científica y artística aún queda mucho por examinar en relación con el desarrollo histórico y actual de la violencia en Colombia.

Existen dos estudios en particular que merecen ser debatidos aquí debido a su objetivo y naturaleza global. El primero de ellos es *Violencia en Colombia* (1962), por Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna y *Colombia, violencia y democracia* (1987), un informe preparado por un equipo interdisciplinario compuesto por diez especialistas a petición de la Comisión gubernamental de Estudios sobre la violencia.

Según Guzmán et al. (1962), la literatura se centró en los orígenes de la violencia, que parece provenir de la afiliación política, como de factores socioeconómicos, del impacto de la expropiación de los campesinos y, de modo más general, de la modernización del país. La mayoría de los análisis se centraron en desentrañar los factores estructurales de la violencia.

De acuerdo con Sánchez y Peñaranda (1991), desde 1975, el tema de la violencia ha estado pasando por un 'renacer', que se caracteriza por la transición del análisis del mismo como factor político a un fenómeno estudiado bajo *una perspectiva a largo plazo*. Su incidencia se considera ahora como un elemento estructural de la evolución social y política del país. También se ha pasado desde 1975 de una perspectiva global a una regional en la que los análisis tienden a concentrarse en las relaciones existentes entre la estructura agrícola y la de clase, las expropiaciones de los campesinos por parte de las clases emergentes y las relaciones entre las dinámicas políticas locales, regionales y nacionales (p. 28-35).

El informe emprendido por la Comisión de Estudios sobre la violencia, considerado como una evaluación muy rigurosa de la situación de la década de los ochenta, concluye que 'Colombia ha acabado siendo un lugar en el cual existen múltiples formas de violencia, 'que no excluyen, sino más bien superan la dimensión política'; ahora coinciden y se refuerzan unas a otras de tal manera, que el país se encuentra al borde de una situación caótica, que puede convertirse fácilmente en una anarquía generalizada'. La Comisión también identificó 'tipos de violencia' (como se llamarán a partir de ahora) y encontró un denominador común entre ellos, concretamente una democracia limitada que no reconoce la naturaleza plural de la sociedad que dice representar. El hecho de que no todos los ciudadanos puedan hacer uso libremente de sus derechos genera desigualdades entre ellos (p. 39).

La Comisión de Estudios sobre la violencia cuestionó su naturaleza política e identificó tres otras formas que incluyen la violencia socioeconómica, sociocultural y territorial. Estas tres variantes están consolidadas mediante una cultura de la violencia global que se reproduce a través de los principales agentes de socialización incluidos la familia, la escuela y los medios de comunicación. Además, al definirla como 'todos los comportamientos y actos individuales y de grupo que provocan la muerte o dañan a otros, ya sean física, moral o emocionalmente', el concepto de violencia se ha ampliado. Puesto que incluye un daño moral, puede decirse que la violencia se ha arraigado en el corazón de la sociedad colombiana. No son necesariamente los pobres los que cometen actos violentos. Al

---

<sup>3</sup> Colombia es quizás el único país del mundo que cuenta con un grupo de expertos dedicado enteramente al estudio de la violencia. Carlos Alberto Uribe Tobón (1990) en 'Cultura, cultura de la violencia y violentología', *Revista de antropología*, vol. 6, no. 2, se refiere a ellos como 'ese grupo peculiar de especialistas que practica la nueva disciplina de las ciencias sociales colombianas, la *violentología*'.

contrario, es más posible que los colombianos se maten unos a otros por sus condiciones de vida y relaciones sociales que por conseguir un control político del Estado (p. 11-27).

Tras este estudio y varios acontecimientos sociales y políticos en el país, llegó la hora de adoptar la nonagésimo primera reforma constitucional, que alteró de manera radical, al menos teóricamente, el grado de participación civil en los asuntos sociales y concedió un mayor pluralismo y tolerancia como pilares de la ciudadanía y la sociedad civil.

Debido a su alcance, el documento de la Comisión se convirtió en un modelo para los estudios subsiguientes emprendidos durante la última década. Dichos estudios trataron sobre todo de comprender las distintas formas de violencia y de identificar a sus actores: masacres, tráfico de drogas, actividades paramilitares, grupos de autodefensa, milicias populares, mercenarios, guerrillas<sup>4</sup>, bandas callejeras juveniles y criminales comunes.

En suma, estos estudios ofrecen una imagen global del problema, su naturaleza, posibles orígenes, magnitud y gravedad a macro nivel. Pero, Sánchez (1991) subraya la falta de estudios generales que examinen las conexiones existentes entre vida diaria y violencia, mujeres y violencia, sus efectos sobre la estructura familiar (p. 38)<sup>5</sup>, escolarización y violencia, las interacciones y significados culturales asociados a situaciones violentas.

Por último, como hiciera Gaitán (1995), que 'los colombianos no son los culpables de los arranques de violencia; sino que lo es el tipo de instituciones y organización política que hemos escogido (. . .). Además, la dinámica de la violencia nos ha mostrado que los colombianos no son la gente más violenta pero que la historia de Colombia se ha caracterizado por acontecimientos y circunstancias especiales, vinculados con el régimen político y las instituciones judiciales, que han favorecido la aparición de la violencia (. . .). Por lo tanto, no somos especímenes curiosos, marcados por un pasado violento que nos ronda como un mal sueño, contagiando la violencia como si fuera un virus letal, de generación en generación. Por el contrario, en el pasado se tomaron decisiones apropiadas que permitieron que el país volviera a la tranquilidad. Hoy en día, también sería posible' (p. 395-97).

#### ESCOLARIZACION Y VIOLENCIA

Los estudios sobre violencia en Colombia han concluido que se está extendiendo cada vez más, generando efectos múltiples imposibles de desenmarañar. Este análisis se basa también en la asunción de que su *perspectiva a largo plazo* no se encuentra arraigada simplemente en los elementos estructurales de la sociedad sino también en la intensidad y frecuencia de los actos violentos que han ido introduciéndose de manera sutil en nuestra vida diaria. Asimismo, la indiferencia ha transformado a las escuelas en una institución reproductora y, en ocasiones, generatriz de violencia.

Para poder tratar el papel de la escolarización y su relación con la violencia es necesario emprender un análisis de su compleja naturaleza. Esto supone la descomposición de este fenómeno en el nivel micro, específico y de cada día, en el macro, general y estructural. Se debería tratar de determinar, a cada paso, los tipos de violencia existentes, las distintas expresiones, actos, y su manifestación en el ámbito educativo. Además, resultaría útil relacionar los elementos arriba mencionados con los factores y circunstancias asociados a

---

<sup>4</sup> Aunque el fenómeno de la guerrilla no es un acontecimiento reciente en el calendario de la violencia en Colombia, no puede negarse que durante la última década, ha sufrido importantes transformaciones debido a distintos factores sociales, políticos y culturales de dimensión nacional e internacional. Deberían tenerse presentes análisis sobre esta cuestión.

<sup>5</sup> Desde 1991 se ha llevado a cabo una investigación para subsanar esta falta. Véase por ejemplo, (i) Estudio exploratorio sobre el comportamiento asociado a la violencia, realizado por un equipo interdisciplinar compuesto por: Miriam Jimeno, Luis Eduardo Jaramillo, José M. Calvo, David Ospina, Ismael Roldán, catedráticos de la Universidad Nacional y Sonia Chaparro con ayuda de Colciencias y (ii) estudios realizados por la Asociación Colombiana para la Defensa de los Menores Maltratados.

la violencia, relaciones sociales y significados culturales que acompañan estos actos, los nichos y la dinámica social que generan violencia, con sus actores y elementos estructurales.

En Colombia, el estudio de la violencia en el campo de la educación no ha sido una prioridad. Por consiguiente, el conocimiento que se tiene sobre muchos de estos aspectos es limitado. Sin embargo, existen varios estudios de alcance nacional, como *La escuela violenta: investigación etnográfica*, (Parra et al. 1992), que tratan de examinar la cultura de la violencia en las escuelas y su impacto sobre el futuro de las escuelas y la paz. Asimismo, el Proyecto de investigación regional relativo a la calidad de la educación de las habilidades básicas en Colombia ('Pirceb')<sup>6</sup>, pretende comprender el papel que han desempeñado las escuelas a la hora de formar al ciudadano. Dicho proyecto examina cómo afecta la presencia de autoridad y poder, tolerancia y discriminación, justicia y violencia la vida diaria de las escuelas primarias.

En suma, Lozano y Cajiao (1995) publicaron en forma de una base de datos cualitativa ambos estudios junto a los registros etnográficos del proyecto Pirceb. Este documento se organiza según los siguientes puntos principales: 1) Cultura escolar y su relación con la violencia, 2) Factores socioestructurales y causas de la violencia en el sistema educativo, 3) Posibilidades de construir un programa educativo para la paz.

### *1. Cultura escolar y su relación con la violencia*

Analistas educativos en Colombia y en América latina en general convienen en que la cultura escolar es un tema que debe tratarse cuando se reflexiona sobre el papel de la educación en un contexto de transformaciones culturales.

Además, es necesario que comprendamos que han surgido nuevas formas de violencia que substituyen a la regla, las orejas de burro, el capirote y el castigo contra la pared, abolidos hace muchos años en las escuelas colombianas. Sobre este tema, Camargo (1996) arguye que: 'en el seno de las instituciones educativas, ocurren ciertos acontecimientos, relaciones y situaciones que albergan las semillas de la violencia, simbolizando el significado de la violencia, como: tomarse la justicia con sus propias manos, aniquilar los que no son como uno mismo y utilizar la fuerza como instrumento privilegiado para resolver conflictos. Es obvio que no todo el mundo se mata entre sí en las escuelas incluso si sabe que ha ocurrido en el pasado y se espera que ocurra en el futuro. No obstante, este tipo de violencia sucederá únicamente bajo circunstancias específicas en las que estén en juego las siguientes cuestiones: desarrollo personal y social, nuevas oportunidades y reconocimiento individual. Bajo tales circunstancias, la violencia afecta la manera en que uno tiene planeada su vida teniendo un impacto negativo sobre: las relaciones interpersonales, las visiones de la sociedad y las posibilidades de construcción y por tanto, sobre el tipo de vida que uno tiene tanto en la esfera pública como privada.' (p. 7)

En esta perspectiva, el estudio sobre la cultura escolar y el análisis de su complejidad es una baza para comprender las razones que subyacen bajo el brote de violencia y su relación con la escolarización. Examinar su naturaleza, facilita la visualización de la violencia en toda su esencia, sacando a la luz los mecanismos y la dinámica de poder, conocimiento y deseo que se consideran como los nudos del conflicto en la cultura escolar.

**Poder:** En Colombia, la configuración institucional y la organización social de las escuelas ha hecho posible que el poder funcione a través de medios de control, homogeneización y reproducción. Esto se agrava debido a la concentración de su jurisdicción en 'micro-poderes' fundados en individuos, grupos o partes de la escuela. Al no depender de un sistema judicial,

---

<sup>6</sup> Estudio interinstitucional coordinado y desarrollado por el equipo de investigación de la Fundación Educativa (FES) entre 1991 y 1992.

tribunal o cualquier otro mecanismo, estos ‘micro-poderes’ generan violencia.

El ejercicio del poder, mediante el control, se centra en la disciplina utilizada para homogeneizar a los alumnos. El tiempo se controla mediante estrictos horarios y el espacio físico se utiliza para controlar y vigilar todas las actividades emprendidas en la escuela.

La dinámica del poder provoca un resurgimiento de ‘micro-poderes’. En base al proyecto Pirceb, Cajiao (1994) afirma que ‘uno de los mecanismos utilizados para el proceso de institucionalización de la escuela es la constitución de un poder absoluto encarnado en la figura del profesor. El maestro de escuela, el educador, representa ante todo autoridad. Su papel se impone sobre el conocimiento con autoridad, es decir mediante el conjunto formal de reglamentos que siempre elige él mismo y mediante los hábitos y costumbres que las familias y los grupos culturales han inculcado a los niños. Estas costumbres, a su vez, se adaptan a la codificación de la escuela con una especie de moralidad de lo que está bien o mal. (p. 41).

En la vida diaria escolar, el poder absoluto del maestro fluctúa entre la estricta aplicación de las normas y la administración de juicios y condenas relacionados con las actitudes, comportamientos, sentimientos y habilidades de los estudiantes en ocasiones a capricho del profesor. En cuanto a los estudiantes (sobre todo los adolescentes), estos deben enfrentarse a un sistema judicial escolar muy débil (o inexistente) y acaban pues cometiendo actos violentos como: *la vacuna*<sup>8</sup>, *el boleteo*<sup>9</sup>, la autodefensa o en ocasiones, ‘se toman la justicia por su mano’. Enfrentados a situaciones de este calibre, el ‘micro-poder’ del profesor es relevado por el de grupos de estudiantes. Sin embargo, debemos señalar que no surge necesariamente como una reacción al ‘micro-poder’ del profesor. A veces tiene otras raíces provenientes de fuentes ajenas a los ‘micro-poderes’ escolares, como son las bandas juveniles, las milicias populares<sup>10</sup>, grupos de la guerrilla y criminales comunes que intimidan a sus profesores impidiéndoles que realicen sus funciones o transformándolos en las víctimas.

La reproducción de actos violentos y el ejercicio de ‘micro-poderes’ por parte de los alumnos puede asociarse con otras formas de poder. Los medios de control social abarcan desde las amenazas y la intimidación hasta la supervivencia del más fuerte. Cuando el profesor no ejerce ningún poder, como sucede en la zona de recreo, los servicios, la tienda de la escuela y cuando se entra y sale de los terrenos de la escuela, los mecanismos de autodefensa entran en juego. Los estudiantes o grupos de estudiantes pueden, por ejemplo, ofrecer protección a sus compañeros en grupos escolares o bandas a cambio de dinero, comida, deberes o cualquier otra cosa.

El modo en que se ejerce el poder en la escuela sugiere que, entre otras cosas, la presencia y fuerza de un autoritarismo (de todos hacia todos) es un elemento constante en las relaciones sociales. Es más, las amenazas, gritos, burlas, castigos, humillaciones, insultos públicos y, en algunos casos, agresiones físicas, son característicos de la manera en que se manifiesta el conflicto. La naturaleza de estos tipos de interacción entre compañeros de clase y sus profesores y entre los propios alumnos, saca a la luz la idea de que hay un grupo dominante o un grupo dominado. Asimismo, puede concebirse como una construcción social en la que diferentes ‘micropoderes’ están enfrentados los unos a los otros convirtiendo así a la cultura escolar en un nicho que fomenta múltiples formas de violencia. La falta de confianza en la autoridad, el uso de la exclusión como medio de castigo (expulsiones, suspensiones escolares), la debilidad de la estructura escolar, la fragilidad de los sistemas judiciales escolares, debilitan el papel de la escolarización en la formación de ciudadanos en el seno de una sociedad democrática. También subraya la imposibilidad de oponerse a la cultura de la violencia antes citada, y por tanto, la dificultad de establecer una cultura alternativa.

---

<sup>8</sup> Cuota de extorsión para evitar una agresión.

<sup>9</sup> Una expresión que designa mecanismos de sanción utilizados por la guerrilla, los traficantes de drogas y secuestradores.

<sup>10</sup> Grupos paramilitares que ejercen ‘justicia’ en una comunidad.

**Conocimiento:**<sup>11</sup> El manejo del poder en las escuelas colombianas obstaculiza la relación entablada con el conocimiento. Centrarse en un enfoque distributivo en vez de generativo facilita la impulsión del autoritarismo, la discriminación y la exclusión: mecanismos todos ellos que generan y reproducen violencia.

En la vida diaria escolar, la relación autoritaria con el conocimiento se materializa a sí misma y establece su naturaleza administrativa. Considerándola como una verdad absoluta, formulada y concluida por otros, ha elegido el enfoque pedagógico que se centra en su distribución; lo que imposibilita que alguien pueda participar en su elaboración. Como resultado, la creatividad, imaginación, el gusto de aprender, la necesidad de comprender y cambiar el mundo se enrarece. Transformará la sed de conocimientos en una banalidad. El conocimiento solamente conserva su valor en el marco de la escuela mientras que en la vida personal y social se considera inútil e ineficaz.

El proceso de socialización no es monopolio del sistema educativo formal. También incluye procesos extraescolares para reunir a otros agentes como la calle, los grupos paritarios y los medios de comunicación. Estos agentes permiten a los niños y adolescentes acceder a sistemas de almacenamiento, difusión y circulación de la información modernos más flexibles y versátiles que los de la escuela. Puntualizan con claridad lo obsoleto, sistemática y unilateral que puede llegar a ser esta relación autoritaria con el conocimiento en las escuelas.

El hecho de que el conocimiento escolar sea obsoleto y socialmente ineficaz pone en tela de juicio la calidad de la educación en cuanto a su capacidad de formar ciudadanos productivos. La educación formal fracasa a la hora de ayudar a los jóvenes a participar competitivamente a nivel nacional e internacional en la esfera artística, deportiva o en la producción científico-técnica y en la utilización y asignación efectiva de los valores sociales. A nivel macro, la calidad de la educación está relacionada con el estatuto socioeconómico: cuanto mayor es la pobreza, menor es la calidad. Además de la escasa calidad de la educación, los segmentos pobres de la población están sujetos también a una escasa cobertura, injusticia social y exclusión. A nivel micro, la falta de relevancia de los currículos, su dogmatismo, autoritarismo, genera discriminación, fracasos y abandonos escolares. Esto aumenta aún más el número de individuos que viven sumidos en la pobreza, al margen de la sociedad.

Por consiguiente, la marginación, la injusticia social y la exclusión, fomentadas por la escuela, privan a muchos ciudadanos colombianos de participar legalmente en la sociedad. Como resultado, éstos pueden adoptar vías ilegales y llevar a cabo actos de violencia.

**Deseo:** Definido como el norte y la principal fuente de la vitalidad de la vida, como el factor que determina el tipo de vida que tenemos y queremos y como elemento que permite la singularidad, diferencia y que crea los proyectos de vida, que están determinados según el significado que conceden a la vida, a un mundo individual y social. Resulta sencillo comprender que, en la escuela, el deseo está subyugado por el poder o se opone a él, en el sentido en que el poder pretende controlar y no trata de buscar el significado de la interrelación con el conocimiento, normas sociales de la vida en sociedad y con la autoridad.

En las escuelas, el sentido de obligación y deseo se confunden el uno con el otro ya que existen otras dimensiones no cognitivas de las relaciones humanas( la sensibilidad, la buena voluntad, el cuerpo, la sexualidad, etc.), no tienen cabida en clase. De estar presentes, estas dimensiones se integrarían al currículo o se aplicarían estrictamente a los reglamentos. El currículo escolar se impondrá a los deseos y necesidades de profesores y alumnos.

---

<sup>11</sup>El concepto se emplea en un sentido amplio. Por tanto, abarca el concepto de conocimiento e información.

La eficacia social de la educación puede pues medirse mediante su capacidad de ayudar a los estudiantes a crear sus propios proyectos de vida en base a sus deseos y habilidades individuales. Estos proyectos de vida deberían pretender integrarse en el mundo social y laboral tratando de maximizar al mismo tiempo su competitividad y creatividad. Por tanto, podríamos argüir que dada la dificultad para crear un currículo que reúna todas las facetas del individuo, la dinámica y las relaciones interactivas entre la escuela, el poder y el conocimiento, según se menciona más arriba, son muy lentas.

Esto se confirma aún más por el proyecto Atlántida (1995) que sugiere que las escuelas han perdido su capacidad de transmitir dos nociones fundamentales de socialización, concretamente el pasado y el futuro. La de pasado se ha omitido ya que las escuelas no han sido capaces de transmitir la identidad cultural de manera viva y eficaz. Y la de futuro, no se ha ayudado a los estudiantes a construirse sus propios proyectos de vida dándoles para ello un significado social. De este modo, el sistema escolar se ha alejado a sí mismo de la historia así como de la creación del futuro, paralizado en el presente inerte. Debemos considerar la separación de las escuelas de la sociedad y lo que las escuelas tienen que proponer a partir de las expectativas de los estudiantes, como un fenómeno fundamental (p. 24).

Por consiguiente, la naturaleza de la interrelación existente entre las escuelas y el poder, el conocimiento y el deseo, es tal que se refuerzan mutuamente de manera negativa y consolidan los numerosos tipos de violencia existentes en Colombia. Esta relación ha creado una cultura escolar que forma parte de la espiral nacional de violencia. Como resultado, las escuelas están perdiendo su potencial como espacios para la resistencia y la resolución cultural de este conflicto social.

## *2. Factores socioestructurales de una naturaleza educativa*

La especificidad de la cultura escolar colombiana y sus vínculos con la violencia pueden explicarse mediante factores socioestructurales relacionados con el desarrollo educativo como componente de la modernización. Según Parra y col. (1992), los tres elementos estructurales siguientes han fomentado la apariencia violenta de la vida escolar:

\* La expansión cuantitativa del sistema escolar ha tenido un impacto negativo sobre la calidad. Esta escasa calidad se observa en la formación improvisada de profesores, la importancia dada a la transmisión del conocimiento y la exaltación del currículo que se opone a la formación de los valores necesarios para la vida social.

\* Las políticas nacionales clientelistas destinadas a aumentar el número de escuelas han desembocado en unas escuelas repletas de profesores no preparados que no tienen vocación docente sino más bien una visión burocrática de la enseñanza.

\* La excesiva burocratización de la estructura educativa y las escasamente comprendidas asociaciones dedicadas a la defensa de las personas frente a actos antipedagógicos y carentes de ética (p. 21-23).

A los elementos estructurales ya mencionados podemos añadirles otros factores de violencia estructural más arraigados. Estos son: el etnocentrismo; el patriarquismo, la segregación de clases y el racismo, factores que han marcado la cultura colombiana durante siglos. Las políticas educativas no han sido inmunes a la expansión de dichos factores en la sociedad. Además, estos elementos han estado presentes, de manera encubierta, en los programas escolares, libros de texto y contenidos de los cursos. Asimismo, se consolidan en los valores implícitos difundidos por las distintas interrelaciones diarias escolares.

Estas consideraciones ayudan a explicar la incidencia de la sumisión, insolidaridad, ilegalidad, corrupción, dobles principios, la ley del más fuerte, la desconfianza en la autoridad, discriminación y aniquilación del prójimo. La combinación de estos elementos, contrarios a las normas sociales necesarias para la coexistencia social pacífica, subraya el

deterioro del tejido social y la falta de ética en la sociedad colombiana. Las escuelas han reproducido la violencia y la han proyectado en las nuevas generaciones cuando en realidad deberían haber podido oponerse a ella o haberla reducido.

### *3. Posibilidades de construir un programa educativo para la paz*

Estas observaciones nos llevan a un cierto número de preguntas. En primer lugar, es innegable que ‘la escuela alzaré una crítica y se opondrá al actual estado de las cosas, a través de sus intentos diarios de reconstruir un conjunto de creencias y principios que puedan regular los comportamientos individuales y de grupo, con vistas a buscar medios pacifistas de resolver los conflictos mediante el diálogo, para promover el respeto y el gusto por la diversidad y la solidaridad frente a todos los problemas asociados a la escuela, a la vida personal y en comunidad y para experimentar con interdependencia recíproca como condición humana inevitable, sobre la cual el cuidado personal, mutuo y medioambiental se antepone como valor universal’ (Estrada y col. 1996. p. 37). En segundo lugar, merece la pena aclarar que no todas las escuelas colombianas son necesariamente violentas y que la situación actual no corresponde automáticamente a un tipo particular de escuela. Al contrario, hemos tratado de mostrar que el sistema escolar está atravesando un fenómeno cultural que ha ganado importancia en relación con las tensiones bipolares, entre la pobreza y la riqueza, el atraso y el desarrollo que el país viene experimentando durante los últimos cincuenta años.

Aunque la situación actual es preocupante y a veces desesperanzadora, estos últimos años, sobre todo desde la promulgación de la Ley relativa a la Educación general (1993) y de acuerdo con el marco de la nueva ley constitucional, se han establecido nuevos proyectos y acciones que intentan construir una escuela que se oponga a la violencia y promueva la paz.

Bien vale mencionar los esfuerzos para consolidar la democracia en las escuelas y recalcar la formación de los valores sociales ciudadanos, como: administraciones escolares, manuales sobre la vida en sociedad, empleados escolares, programas para resolver conflictos mediante el diálogo y el compromiso, proyectos institucionales y educativos construidos en torno a la noción de vivir pacíficamente en sociedad y de la paz en sí. Pero, pocos estudios demuestran su eficacia e impacto en la vida diaria, en otras áreas que no sean la escuela. Además, la nueva investigación relativa a la participación de los niños y los jóvenes en la administración de su escuela, sobre todo en las zonas pobres y urbanas de Bogotá (Estrada y col. 1996) muestra que: ‘a menudo encontramos que el discurso enseñado sobre la participación de los niños tiene las características siguientes: (i) es esporádico y depende fundamentalmente de la prioridad que ciertos agentes educativos externos atribuyen al tema (investigadores, directores y/o supervisores); (ii) es un juego imaginario—‘el juego de la participación’: si está relacionado con las elecciones escolares, está dirigido por los profesores (dependiendo de los candidatos o de los temas a los que los comités hayan dado prioridad). Por otro lado, ningún proceso de participación debilita la imposición de autoridad ni de poder en la escuela’. (p. 53)

Está claro que las acciones emprendidas han enfatizado la democratización de la escuela, centrándose en la vida en sociedad y dentro de una organización social. En cuanto a la gestión del conocimiento y la posibilidad de hacer de la escuela un nicho para la creación de proyectos de vida en torno a las ciencias, la tecnología, el deporte y las artes, las experiencias son aún más escasas. Claramente, el conocimiento no está reconocido como una de las facetas de la democracia en las escuelas.

La escolarización puede oponerse a la cultura de la violencia y quebrar la habilidad de las instituciones de presentar propuestas aparentemente creativas y sensatas que en realidad se han readaptado a su estructura dando la impresión de que se habían transformado. La clave reside quizás en hallar esos elementos que integran o unen las fisuras o los elementos

perdidos debido a la fragmentación. En este sentido, uno de los elementos integrantes puede ser el refuerzo escolar y de los proyectos de vida individuales con responsabilidad social.

Unir la escuela a la creación de proyectos de vida implica responder a las preguntas de la educación en el mundo de hoy más importantes. Estas cuestiones han cobrado mucha importancia debido a la heterogeneidad cultural de Colombia y a su ambigua evolución social. De hecho, ¿Cómo puede la educación fomentar la igualdad en un grupo heterogéneo? ¿Cómo se puede relacionar el nivel local con el nacional y el universal? Uno depende de los profesores cuya elección de la vida gira en torno al mundo académico. Esta es una sugerencia respaldada por la Misión de Ciencias, Educación y Desarrollo<sup>12</sup>, más concretamente por García Márquez (1994), que afirma que ‘la vida duraría más tiempo y sería más alegre si cada individuo pudiese trabajar en el campo que desee y solamente en ese.’ (p. 16)

De esta manera, la eficacia social de la escuela, la armonía social, la actual conexión con la información, el conocimiento y la pericia alcanzarán quizás un nuevo significado. Esto colmará a los estudiantes de los deseos y capacidades necesarios para su integración en el mundo laboral y social de una manera ética y competitiva; se opondrán a la injusticia, el desencanto, la exclusión y la intolerancia existentes en las escuelas como fuentes de violencia.

Por otra parte, los colombianos estarán de acuerdo con la trágica profecía de nuestro Premio Nobel, Gabriel García Márquez (1979) ‘(...) Estaba previsto que la ciudad de los espejos (o los espejismos) sería arrasada por el viento y desterrada de los hombres, en el instante en que Aureliano Babilonia acabara de descifrar los pergaminos, y que todo lo escrito en ellos era irreplicable desde siempre y para siempre, porque las estirpes condenadas a cien años de soledad no tenían una segunda oportunidad sobre la tierra’ (p. 347).

## REFERENCIAS

- Camargo Abello, Marina. 1996. En la escuela ¿semillas de violencia? Informe presentado en el quinto Congreso nacional para la Prevención y Atención de los niños maltratados, unión de esfuerzos y estrategias en favor de los menores. Santafé de Bogotá: Documento no publicado.
- Cajiao, Francisco. 1994. *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Santafé de Bogotá. Fundación Fes. (Series sobre la vida escolar en Colombia.)
- Comisión de Estudios sobre la violencia. 1987. *Colombia: violencia y democracia. Informe presentado por el Ministerio del Interior*. Bogotá: Editorial Center- Universidad Nacional.
- Estrada Mesa, Angela María; Ujueta López, Ana. 1996. *Los niños pueden tomarse en serio la participación democrática. Una aproximación cualitativa a la atmósfera moral de la escuela. En Estrategias y experiencia para la construcción de la paz*. Santafé de Bogotá: Departamento de Historia de la Universidad de los Andes.
- Gaitán, Fernando. 1995). *Una investigación sobre las causas de la violencia en Colombia*. En: Deas, Malcon; Gaitán, Fernando. *Dos ensayos especulativos sobre la violencia en Colombia*. Santafé de Bogotá: Fundación Financiera para Proyectos de Desarrollo, Departamento de Planificación Nacional, Third World Editors.
- García Márquez, Gabriel. 1979. *Cien años de soledad*. Bogotá, Colombia. Black Sheep Editorial.
- García Márquez, Gabriel. 1994. Un país al alcance de los niños. En cartas desde la Misión. No. 3. Misión de Ciencias, Educación y Desarrollo. Santafé de Bogotá. Editores: Crown Foundation, Fundación FES, Fundación Restrepo Barco.
- Giraldo, Fabio; López, Héctor F. 1994. La metamorfosis de la modernidad. En Viviescas, Fernando y Giraldo, Fabio (comp). *Colombia: el despertar de la modernidad*. Santafé de Bogotá: Ediciones Foro Nacional para Colombia, 2ª edición.

---

<sup>12</sup> La Misión de Ciencias, Educación y Desarrollo (16 de septiembre de 1993), establecida por el Presidente de la República, César Gaviria Trujillo, se compone de 10 miembros: Eduardo Aldana Valdés, Luis Fernando Caparro Osorio, Gabriel García Márquez, Rodrigo Gutiérrez Duque, Rodolfo Llinas, Marco Palacios Roza, Manuel Elkin Patarroyo, Eduardo Posada Flórez, Angela Restrepo Moreno, Carlos Eduardo Vasco Uribe, para ‘dibujar nuestro mapa imaginario del país’.



- Guzmán Campos, Germán; Fals Borda, Orlando; Umaña Luna, Eduardo. 1962. *La violencia en Colombia: estudio de un proceso social*. 8ª edición. Santafé de Bogotá:, Facultad de Sociología, Universidad Nacional. (Monografías psicológicas, no. 12.)
- Ley General sobre Educación*. 1993. República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Londoño de la Cuesta, Juan Luis. 1995. *Distribución de la renta y desarrollo económico. Colombia en el siglo XX*. Santafé de Bogotá: Banco de la República, Third World Editors, Fedesarrollo.
- Lozano, María Victoria; Cajiao, Francisco. 1995. *Valores de los ciudadanos en la escuela. Antología de la escuela diurna*. Santafé de Bogotá: Fundación FES.
- Parra Sandoval, Rodrigo; González, Adela; Moritz, Olga Patricia; Blandón, Amilvia; Bustamante, Rubén. 1992. *La escuela violenta*. Santafé de Bogotá: *Third World Editors*, Fundación FES.
- Parra Sandoval, Rodrigo. 1995. Tiempo mestizo, escuela y modernidad en Colombia. *En: R. Parra; F. Cajiao; E. Castañeda; M. Parodi; J. Múnera. Proyecto Atlántida: adolescencia y escuela. La escuela fracturada. Volumen I*. Santafé de Bogotá, Fundación FES, Colciencias, Third World Editors.
- Proyecto Atlántida: 1995. Adolescencia y escuela. *En: Parra Sandoval, Rodrigo; Cajiao, Francisco; Castañeda Bernal, Elsa; Parodi, Martha Luz. Informe final: conclusiones y recomendaciones*. Santafé de Bogotá, Fundación FES, Colciencias, Third World Editors.
- Sánchez, Gonzalo; Peñaranda, Ricardo (1991). *Estudios sobre la violencia: equilibrio y perspectivas. Estudios recientes*. *En: Pasado y presente de la violencia en Colombia*. 2ª edición. Santafé de Bogotá: Editorial Fondo CEREC.

# Destrucción y reconstrucción educativa en Camboya

Pich Sophoan

*Director, Educación y formación profesional técnica superior, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte, Phnom Penh*

La realidad de Camboya durante los últimos veinticinco años, principalmente en el ámbito de la educación, ha sido única. Para esbozar el contorno de su devastación y lucha por la reconstrucción, se necesita un marco para debatir la situación y las circunstancias que conducen al pasado reciente de Camboya.

## CONTEXTO HISTÓRICO

En 1954, Camboya se independizó de Francia y, ese mismo año, la Conferencia de Ginebra reconoció su neutralidad. También se dejó sentir el peso de la discordia general presente en muchos países de la región tras la Segunda Guerra Mundial. Esto se agravó a causa de un miedo casi paranoico a la influencia comunista mostrado por muchas potencias occidentales.

En 1963-64, un grupo socialista disidente extremo se había formado ya. Después de formarse inicialmente en Vietnam y más tarde en las junglas del noreste de Camboya, contestaron las desigualdades en el reparto de riquezas y oportunidades de la sociedad camboyana. Contrario a un socialismo moderado en pro de uno más extremo, el grupo, liderado por Saloth Sar (Pol Pot), ensalzó una filosofía maoísta extrema y se llamó a sí mismo Khmer Rouge (Jemeres rojos). La revuelta campesina de la provincia de Battambang en 1967 manifestó dicha disensión en las zonas rurales.

### *Repercusiones de la guerra de Vietnam*

La agitación exterior afectó gravemente la estabilidad del país. El conflicto entre Vietnam del sur y del norte, y la intervención de los EEUU en nombre del Gobierno derechista de Vietnam del Sur repercutió en Camboya, desestabilizando la ya precaria situación política. El bombardeo de Camboya, iniciado el 18 de marzo de 1969, no provocó tan sólo la muerte de muchos camboyanos, sino que supuso la destrucción de amplios segmentos de la infraestructura rural, incluida la desaparición de un gran número de animales de granja. El golpe de 1970, respaldado por EEUU, supuso la sustitución de Norodom Sihanouk por el General Lon Nol lo que apuntaba el inicio de una guerra civil que opuso a los camboyanos.

La continua guerra civil y las incursiones de los vietnamitas del sur respaldados por los americanos intensificaron el clima de inseguridad y provocaron desplazamientos de población masivos. Se estima que hacia 1972, ‘más de dos millones de camboyanos (quedaron) sin hogar por culpa de la guerra entre Lon Nol y los jemeres rojos.’<sup>1</sup>

Hubo que esperar hasta mediados de 1973 para que una ley del Congreso pusiera fin a los bombardeos americanos sobre Camboya. No obstante, el paréntesis que supuso el inicio de un periodo violento y oscuro en Camboya ya estaba abierto.

### *Periodo Jemer Rojo*

El 17 de abril de 1975, los jemeres rojos conquistaron Phnom Penh, vaciando la ciudad y todas las principales poblaciones de Camboya. Se decidió exterminar a la gente culta, monjes, líderes religiosos, funcionarios, gente con idiomas e incluso a los que llevaban gafas. Se destruyó lo que se consideraba como un signo de ‘decadencia’ y de ‘aprendizaje extranjero’. El fin: reconvertir Camboya en un estado agrario controlado por los jemeres rojos.

Se perpetraron atrocidades sin precedentes contra la población—gente asesinada, familias separadas y enviadas a campos de trabajo en zonas remotas y niños adoctrinados para que aceptasen la ‘Organización’ incondicionalmente. El sistema sanitario fue suprimido, las escuelas fueron destruidas y la vida familiar fue suplantada por una existencia comunitaria. Días interminables de trabajo pesado y sesiones de adoctrinamiento han estado a punto de destruir los principios fundamentales de la vida familiar y la cultura jemer.

Esta situación persistió durante tres años, hasta el 7 de enero de 1979, cuando los vietnamitas entraron en Camboya, su propósito inicial era repeler a los jemeres rojos de sus propias fronteras; como encontraron poca resistencia, prosiguieron su avance hacia Camboya e hicieron retroceder a los jemeres rojos hasta la frontera con Tailandia.

### *Ocupación vietnamita*

Durante la ocupación de Camboya, las tropas vietnamitas hicieron frente a una oposición armada dirigida por una precaria coalición de monárquicos y jemeres rojos que lanzaba sus ataques desde las zonas fronterizas de Tailandia. Este periodo se caracterizó por un embargo de la ONU contra el Gobierno respaldado por los vietnamitas. Aunque muchas naciones no podían brindar una ayuda formal al país, éste recibió algún tipo de asistencia a través de Vietnam por parte de la URSS y otros países del bloque oriental. El desmoronamiento soviético marcó el fin de su ayuda como del antiguo bloque oriental para Vietnam y Camboya, lo que supuso un factor decisivo para la retirada de la fuerza de ocupación civil y militar vietnamita de Camboya en 1989.

### *Paz y reconstrucción*

Los años posteriores a la retirada vietnamita hasta el acuerdo de paz promovido por la ONU de octubre de 1991 y las elecciones siguientes de mayo de 1993 fueron años complejos. Cuando la ayuda empezó a llegar de países que le ofrecieron su respaldo a Camboya, las estructuras civiles en gran parte eran incapaces de tratar las demandas de los donantes y las necesidades masivas de desarrollo en recursos humanos y reconstrucción. La elección del nuevo gobierno en mayo de 1993, fue un esfuerzo y crecimiento acelerados de la capacidad gubernamental de reiniciar los sistemas político, económico, legal, social y educativo. A las puertas del siglo XXI, el destino de Camboya se encuentra finalmente en sus propias manos.

## RECUPERACIÓN EDUCATIVA

### *Desplome del sistema educativo*

Las implicaciones de estos desarrollos en la educación son evidentes. Al final del régimen de los jemeres rojos, en 1979, todo el sistema educativo se encontraba al borde del desplome. La educación camboyana tuvo que reiniciarse con 2.481 escuelas primarias y 13.619 profesores para 724.058 alumnos inscritos. La mayoría de los profesores era gente que había recibido algunos años de educación en los años que precedieron al régimen de los jemeres rojos, que

había sobrevivido y que estaba dispuesta a convertirse en profesores. Sobrevivieron unos 87 de los 1.009 profesores de educación superior de antes del periodo de los jemereros rojos. Algunos escaparon hacia un tercer país para reasentarse después de los campamentos de refugiados de Tailandia.

### *Los retos de la reconstrucción educativa*

El Gobierno hizo de la educación una prioridad, sirviéndose de la antigua Universidad de Phnom Penh como centro de formación para profesores. Al principio, el instituto impartió cursos breves para cubrir rápidamente la falta de maestros. Con la ayuda del gobierno vietnamita, ruso y de los países del bloque soviético, el programa se amplió más tarde y abarcó la formación y re-capacitación de profesores de secundaria. Los centros de formación de profesores provinciales utilizaron los mismos métodos - cursos breves y estrategias de reciclaje similares para asegurarse que los profesores se mantuviesen por delante de sus alumnos. En los establecimientos escolares, cuando existían y muy pobres, estaban abandonados o dañados por la guerra, no había material didáctico ni libros, la tiza y el papel escaseaban. Algunos de estos problemas subsisten hoy en día.

Actualmente se realizan análisis y estudios sobre las direcciones futuras del desarrollo educativo. En su mayoría, se vinculan a la planificación gubernamental, por el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes (MEJD) o del Consejo para el desarrollo de Camboya. Ambos grupos tienen acceso a asistencia técnica patrocinada por agencias donantes.

### *Coordinación de la ayuda y el papel del gobierno*

La coordinación es compleja en gran parte porque a varias naciones donantes les mueve su deseo de alcanzar o recuperar una hegemonía política en el sureste asiático, incluida Camboya. Varias de ellas han sido acusadas de generar sólo empleo destinado a sus propios consultores nacionales. A pesar de eso, la asistencia técnica es excelente y ha demostrado un valor incalculable para Camboya que prevé un futuro independiente propio.

Existen otros grupos privados que realizan estudios sobre educación, particulares que escriben una tesis o preparan una propuesta de fondos. Su percepción puede ser útil pero a menudo no lo es por la brevedad de su estancia y enfoques tan específicos. La mayoría de los investigadores coincide en que cualquier planificación o reconstrucción del sistema educativo se realice a través de canales gubernamentales y que la asistencia técnica destinada a la educación sea apolítica. Actualmente se intenta garantizar una autonomía de la política, así es que el nombramiento de los distintos puestos clave en los centros de educación superior, no debe estar influenciado por el mundo político.

### *Currículo e ideología*

Las escuelas no son terreno adecuado para actividades políticas en ningún grado. En Camboya, los libros de texto no reflejan ideologías y los puntos de vista políticos no se perciben como una parte de las lecciones. En el periodo previo a las próximas elecciones de 1998, a los partidos políticos les va a costar abstenerse de presionar a profesores, estudiantes y administradores para que apoyen sus ideales políticos en diversos actos. El gobierno se esfuerza por evitar acciones más abiertas y/o amenazadoras en relación con los profesores, administradores y estudiantes pero le resulta difícil erradicar completamente este fenómeno.

### *Financiación pública*

El gobierno ha declarado que está muy comprometido con la educación dentro del marco de las labores de reconstrucción del estado (cf. Programa nacional para rehabilitar y desarrollar Camboya para CIRC III Marzo de 1995). El desafío consiste en asignar una partida razonable del presupuesto nacional a esta tarea. El gobierno se ha comprometido a destinar un 15% del presupuesto anual a la educación para el año 2000. En 1993, la educación recibió un ocho por ciento y en 1996, está previsto un 10,07 por ciento. Se espera que durante el próximo encuentro del Comité consultivo sobre Camboya, el MdeJD sea capaz de reafirmar su apoyo al aumento de la partida de la educación en los gastos controlados por el estado con el fin de ofrecer una base más sólida que la actual para el respaldo de los donantes.

En este sentido, la guerra civil continua del gobierno camboyano contra las fuerzas ilegales de los jemeres rojos genera con frecuencia violencia contra la gente que vive en las zonas afectadas por la guerra. Esto también desvía los recursos financieros del resto del país, reflejando así una carencia de fondos crítica ya que el dinero se emplea para intentar destruir al ejército insurgente y a los bandidos que recorren varias zonas del país. Los jemeres rojos siguen controlando zonas que son fuentes extremadamente abundantes de madera y gemas. Extraen, tallan y venden gemas, principalmente fuera de Camboya, generando de esta forma recursos financieros que emplean para hacerle la guerra a Camboya y desviar los fondos que pueden utilizarse para el bien común de la nación. Uno de los mandatos de la Autoridad de transición de las Naciones Unidas en Camboya, 1992-93, fue el desarme de todas las facciones armadas. Esto, sin embargo, fue un fracaso y puede decirse que es un factor que contribuye a la violencia existente en Camboya.

### *Inseguridad continua*

Un comentario mundialmente conocido sobre este conflicto es que actualmente sigue habiendo dos minas enterradas por cada niño camboyano, a menudo en zonas en las que los niños reúnen leña, dan de beber a sus animales o buscan bayas o hierba. Todos los días se siembran más minas a pesar del llamamiento del Rey y demás personas que apoyan una prohibición internacional de las minas. Los niños sufren los efectos de la guerra y la violencia todos los días de varias formas, (la pérdida de un familiar, pérdida de la tierra por culpa de las minas, el conflicto armado, pérdida del ingreso gubernamental destinado a la educación. Por estos motivos, la educación resulta deficiente para el desarrollo adecuado de los recursos humanos en muchas partes del país sobre todo, en las zonas rurales.

### *Reconciliación social*

Las guerras del pasado no fueron fruto directo del aprendizaje escolar. No obstante, es también en las aulas que aún puede trabajarse mucho por la paz camboyana. Esto implica que la tendencia dentro de las culturas de formar clanes debe tratarse también a fin de lograr un programa gubernamental de reconstrucción nacional. Esto no puede conseguirse si la sociedad está fragmentada y carece de coordinación. En el sistema educativo, sobre todo en las escuelas, se puede trabajar mucho en pro de la armonía y pacificación entre los niños, los profesores, etc. Para ello, las distintas áreas del currículo deberían tratar un enfoque abierto a talleres y seminarios para profesores y la inclusión de la paz y la armonía. Además, deben realizarse esfuerzos para crear y mejorar los éxitos obtenidos mediante la cooperación entre la escuela y la comunidad - todo puede contribuir a disminuir la violencia con el tiempo.

Los niños son muy listos y si el gobierno, la dirección de la comunidad y los padres y el clan familiar les enseñan que la armonía social tienen valor y posteriormente actúan

contrariamente a este valor, ellos sacarán sus propias conclusiones. Si la actitud de los profesores, padres y otras personas significativas de la sociedad manifiestan racismo y odio hacia sus vecinos regionales, los niños presentarán los mismos sentimientos.

Puesto que los países se unen mediante acuerdos bilaterales y agrupaciones internacionales multilaterales como ASEAN, las viejas rencillas, fuentes de mucha violencia, deben resolverse y evitarse durante el próximo siglo. Si se quiere que las estrategias para la paz funcionen, debe incluir como aprendices a los padres, líderes cívicos, niños y adolescentes. Echar mano de la retórica racista cuando se intenta enfervorizar el patriotismo es una táctica que debe distenderse y eliminarse finalmente mediante una enseñanza sólida en las escuelas y con los padres y grupos cívicos.

### *Encarando el impacto medioambiental de la guerra*

Los actos de guerra afectan también al medioambiente. Durante y después de periodos de conflicto armado, los que tienen poder acaparan el método más sencillo de aportar sustento económico, se sirven de los bosques y otros recursos naturales. Camboya presenta un claro ejemplo de deforestación provocada por la explotación económica. Sin embargo, la mayor parte de esto no aporta al gobierno recursos económicos, sino que permite procurarse armas destructoras contra las fuerzas gubernamentales electas y los civiles inofensivos. También que el gobierno vende zonas de bosque más rápido de lo que se pueden plantar árboles nuevos.

La gente está perdiendo sus tierras y con la deforestación, las zonas agrícolas lindantes sufren cambios en los modelos térmicos y de lluvia. Toda la región está afectada por este fenómeno, provocando la inundación de la tierra durante la estación de lluvias ya que no hay raíces que mantengan el agua; el agua de las lluvias está embarrando los ríos y especies impercederas de la fauna y la flora han desaparecido de los sistemas ecológicos presentes en el país. Corresponde a la educación cambiar esta pauta y presionar, no sólo al Gobierno de Camboya sino también a los gobiernos de los demás países de la región.

El MdEJD trabaja actualmente en un currículo sobre cuestiones medioambientales para el curso y libros de texto de secundaria. Si el programa tiene éxito y la gente comprende las cuestiones de manera práctica, entonces el gobierno tendrá que escucharlos.

### *Garantía de una educación básica para todos*

Si tenemos en cuenta la historia de Camboya y analizamos los efectos de los últimos veinticinco años de conflicto sobre la educación queda patente que, desde 1979, se ha concedido gran prioridad y se ha tratado de garantizar una educación básica para todos. A pesar de ello, muchos niños han perdido varios años de educación por culpa del periodo de hostilidades. Para escolarizar con mayor rapidez el gobierno ha suministrado escuelas y profesores, (muchos de ellos no están calificados). La calidad educativa presenta varios problemas prioritarios, la igualdad entre los sexos, los estudiantes varones urbanos son la mayoría del cuerpo estudiantil de los centros de educación superior. Y, en zonas provinciales rurales consiste en capacitar de nuevo al docente con las calificaciones necesarias para preparar a los alumnos a los exámenes de ciencias, inglés y matemáticas y que accedan a los departamentos y facultades de educación superior más prestigiosos.

### *Educación frente a formación*

El Gobierno deberá tomar decisiones difíciles sobre igualdad y recursos financieros en la educación superior. En las zonas en las que la guerra ha diezmado los recursos humanos y

físicos, como es el caso de Camboya, las elecciones son difíciles y complicadas de tomar y deben realizarse con la mayor claridad, cuidado y compartimiento de información posible.

Muchos camboyanos han ‘desperdiciado’ oportunidades educativas debido a los terribles años perdidos a partir de 1975. Para que puedan ganar un sustento para sus familias y contribuir a la reconstrucción del país, deben recibir habilidades y empleo. El trabajo especializado no abunda, sin embargo, al igual que muchos países con históricos lazos coloniales, infunde a sus niños la aspiración de no trabajar nunca con sus manos. La educación superior está establecida como norma en toda la educación. Desde el primer grado, el sistema escolar lleva a los niños a creer que deben formar parte del menos del uno por ciento de la población que asiste a centros de educación superior. Los jóvenes se preparan a sí mismos para una experiencia de fracaso cuando no pueden entrar en la universidad, desconocen la enorme necesidad de trabajadores especializados, comerciantes y artesanos.

Actualmente, 16.000 estudiantes repiten por tercera vez el último curso de la escuela secundaria. No hay mecanismo para evaluar si la educación superior es un objetivo razonable y apropiado para estos alumnos. El centro técnico mejor equipado del país no atrae suficientes candidatos. La escuela de agricultura tiene el nivel de matrículas más bajo. Esto es alarmante dado que el 77% de los camboyanos siguen siendo en gran medida agrarios. Si se observa la región en su conjunto se aprecia que este problema no es específico de Camboya.

### *El papel de las ONG*

A pesar de que la responsabilidad primaria recae sobre el Gobierno, las cuestiones educativas son tratadas a menudo por donantes internacionales mediante una asistencia técnica a partir de fuentes gubernamentales, no gubernamentales variadas y socios multilaterales. Las ONG han adoptado tradicionalmente un papel preponderante en la educación durante el periodo de embargo de la ONU a Camboya (1979-90), mientras los donantes bilaterales aumentaban su asistencia, las ONG reexaminaban sus papeles respectivos en el sector educativo. Ahora, muchos están implicados en una capacitación de aptitudes discapacitados por culpa de las minas; también existen programas para ayudar y formar a los invidentes y sordos patrocinados por varias ONG y una ONG ha dispuesto una escuela para ayudar a los niños discapacitados.

Esto bien podría suceder en otros países en un periodo de posguerra. Se espera que el gobierno haga uso del largo y fructífero servicio de las ONG que operan en Camboya y estudie sus informes sobre los éxitos y fracasos - a menudo aprendemos mucho de los errores. Camboya tiene socios dispuestos a ayudarla en su reconstrucción y rehabilitación. Como la educación es la clave del futuro, se sobreentiende que el gobierno deberá aprovechar al máximo los recursos educativos disponibles y utilizarlos sabiamente apoyándose en la experiencia de sus numerosos socios así como en la suya propia a la hora de determinar los éxitos a largo plazo del proceso que conduce hacia una verdadera paz en Camboya.

### NOTAS

1. Mysliwiec, Eva. *Punishing the poor*. Oxford, R.U., Oxfam, 1988, p. xxii.

# Interrupción y restauración educativa en Palestina

Said ASSAF

*Director general, Formación, calificación y supervisión, Ministerio de Educación, Ramallah, Autoridad Nacional Palestina*

## INTRODUCCIÓN

Los territorios de la Banda de Gaza y Cisjordania fueron ocupados por Israel en 1967. Aunque estos territorios conservaron muchas de sus estructuras legales y administrativas anteriores, las autoridades militares sobrepusieron más de 1.000 ordenes que cancelaron prácticamente las disposiciones legales, resultando la educación uno de los sectores más afectados por las mismas. El sistema educativo de la Banda de Gaza y Cisjordania ha tenido una especie de estatuto esquizofrénico, mientras que las atribuciones administrativas siguen siendo las de los sistemas egipcio y jordano, el sistema educativo ha estado controlado y censurado por las autoridades de ocupación israelí desde 1967. Cuando, en agosto de 1994, los palestinos recuperaron el control de su sistema educativo, el Ministerio de Educación (MdE), el mayor sector de servicio palestino, tuvo que hacer frente simultáneamente a numerosos desafíos durante la reconstrucción de su sistema educativo.

Este documento examinará la respuesta palestina a la naturaleza esquizofrénica del sistema educativo. Empieza dando una descripción del mismo bajo administración israelí (1967-1994) para ofrecer después una breve perspectiva general de las políticas educativas durante la Intifada y las respuestas innovadoras de los palestinos frente a las estrategias obstruccionistas israelitas, principalmente durante el periodo del levantamiento. La sección siguiente examina el impacto de la extensa ocupación del sistema educativo palestino, sobre todo en cuanto al deterioro de la calidad. Finalmente, presenta los actuales desafíos que afrontan los palestinos para poder recuperar el control de su sistema educativo.

## LA EDUCACIÓN BAJO LA OCUPACIÓN

Antes de 1994, los palestinos no habían controlado nunca su sistema educativo. Desde el Imperio Otomano, la educación formal de Palestina ha estado administrada por extranjeros. La educación palestina formal moderna surgió de una reacción a los intentos otomanos de promover e imponer la cultura turca. Más tarde, durante el mandato británico, la expansión de la educación formal vino en respuesta a la necesidad británica de funcionarios civiles. Mahshi (1989) resumió la situación educativa de esta época con las siguientes palabras: ‘a pesar de las incompetencias de la educación gubernamental británica, el valor tradicional de la educación, en particular la escolarización formal, fue reforzada con el tiempo. La educación formal se entendía como un medio para garantizar empleos administrativos con ingresos fijos y mejorar el estatuto social en una sociedad principalmente campesina.’

Tras la guerra de 1948 y la creación del Estado de Israel en zonas de la Palestina británica, Cisjordania estaba administrada por Jordania y la Banda de Gaza por Egipto. Además, el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas (OOPS) estableció escuelas en los campamentos de refugiados de Gaza y Cisjordania, así como en el



Líbano, Siria y Jordania. La situación fragmentada se complicó tras la ocupación en 1967 de los territorios de Gaza y Cisjordania y la educación quedó bajo el control israelí..

### *Múltiples redes de enseñanza*

A la dualidad de los sistemas educativos de Gaza y Cisjordania, se le añade la diversidad de las redes de enseñanza. Sus escuelas pueden clasificarse en tres grupos: Gobierno, OOPS y escuelas privadas. En 1996, las escuelas del gobierno albergaron al 67,6% de todos los alumnos, OOPS al 26,3% y las escuelas privadas al 6,1%. La tabla 1 muestra el peso relativo de cada uno de estos tipos de escuela en el seno del conjunto del sistema educativo palestino.

TABLA 1: Escuelas en Gaza y Cisjordania clasificadas por autoridades, 1995/96

	Escuelas	Clases	Estudiantes	Profesores
Gobierno				
1995	1.084	11.817	418.807	13.533
1996	1.112	12.524	447.822	14.742
OOPS				
1995	253	3.702	161.332	4.370
1996	259	3.918	174.284	4.642
Sect. privado				
1995	147	1.563	40.521	2.175
1996	147	1.640	40.765	2.210

*Fuente: Anuario estadístico de Educación 1995/1996, MdE y ICEP, ANP.*

Antes de la transferencia de poder a la Autoridad Nacional Palestina (ANP), los salarios de docentes de escuelas gubernamentales los pagaba la administración israelí, OOPS pagaba a sus propios profesores y las escuelas privadas se patrocinaban a sí mismas mediante derechos de escolaridad o con asistencia benéfica. Desde 1994, todo el sistema escolar se ha ido unificando progresivamente y se ajusta al mismo currículo, horario de clases y estructura.

### *Gestión y control sumamente centralizados*

Una de las principales características del sistema educativo público durante la ocupación su gestión fue sumamente centralizada. Todos los poderes administrativos y decisorios, la contratación y el despido de profesores, estaban absolutamente en manos de algunos funcionarios de la ‘administración pública’. Muchos profesores se vieron desprovistos de su derecho a oponerse a las decisiones relacionadas con las suspensiones laborales. En los casos raros en los que dichas decisiones estaban justificadas, se basaban en ‘razones de seguridad’. Asimismo, la contratación se limitó a distritos escolares específicos. Contratar a un profesor de otro distrito implicaba la misión casi imposible, sobre todo durante la Intifada. También las decisiones de construir o ampliar escuelas correspondían a la administración israelí.

Aunque los profesores eran contratados y nombrados por los directores de distrito palestinos, dichas decisiones debían contar con la aprobación de las autoridades israelitas. Una vez nombrados, los profesores se convertían en funcionarios públicos después de pasar por un periodo de prueba que podía durar de tres meses a un año. Estos periodos de prueba son práctica corriente en la contratación de profesores en otros países para ofrecer una formación más avanzada basada en la clase y evaluar a los nuevos profesores. Pero, a diferencia de los demás sistemas educativos de lo que se trataba era de recibir la aprobación de la inteligencia militar. Tampoco las condiciones de empleo estaban claramente definidas como los reglamentos, derechos y responsabilidades nunca fueron aclarados.

### *Currículo y censura*

Las escuelas de Cisjordania seguían el currículo jordano y las de Gaza, el currículo egipcio. Puede decirse que ambos currículos eran pertinentes a nivel cultural pero no a nivel nacional. La censura israelí se aseguró de que estos currículos seguían siendo inapropiados para los esfuerzos de construcción de una nación palestina. La orden militar 101 impuso la obligación de que todo el material de lectura, los libros y publicaciones periódicas estuvieran aprobados por el censor militar. Cualquier referencia a Palestina o a la cuestión palestina quedaba pues automáticamente censurada. Cada año, las autoridades israelíes sometían los libros escolares adquiridos en Egipto y Jordania a una estricta censura y borraban cualquier palabra, párrafo o capítulo o incluso rechazaban la entrada de libros (de historia, geografía, incluso de religión y lengua) que tratasen de la cuestión, raíces o herencia cultural palestinas.

La enseñanza durante la ocupación fue severa y estuvo restringida; los profesores no podían usar ningún material suplementario al currículo, el cual se limitaba estrictamente a los libros de texto. Esto fue un factor decisivo en la desmoralización de los estudiantes y en su decreciente dedicación a los estudios y los problemas de comportamiento resultantes.

### *Formación en ejercicio*

La formación de profesores era poco corriente, se impartían cursos escasos y discretos. Las autoridades israelíes restringían la participación en la programación de educadores palestinos, provenientes de universidades y centros educativos no gubernamentales. En muchos casos se pedía a los profesores y directores que asistieran a cursos en la Universidad Hebrea, aunque nunca se les permitió asistir a cursos similares en las universidades locales. En este marco, la tarea que realizaban los consejeros pedagógicos en los talleres dieron pocos frutos debido a sus escasos recursos, sus habilidades a menudo inadecuadas y a la falta de respaldo.

Incluso en los casos en que los profesores lograban seguir estudios avanzados fuera del país, el permiso para perfeccionamiento no era fácil de obtener. Para poder faltar incluso durante un periodo de tiempo limitado, los profesores tenían que renunciar a sus salarios y sus puestos. La pérdida de salario y empleo disuadió a muchos profesores que contaban con un potencial excelente de coger una excedencia para perfeccionarse en el extranjero.

## EL PERIODO DE LA INTIFADA

### *Cierre de escuelas como castigo colectivo*

Las restricciones administrativas y el acoso militar a la educación en la época de la ocupación se intensificaron durante el levantamiento. Desde el inicio de la Intifada, diciembre de 1987, hubo una escalada de las medidas de represión israelitas de castigo colectivo que incluyeron: (1) el arresto y deportación de estudiantes y miembros del cuerpo docente; (2) hostigamiento financiero intensificado y (3) cierre de escuelas (una nueva forma de la antigua estrategia de interferencia en la educación palestina). El cierre sistemático de centros de enseñanza durante dos años puede interpretarse como la expresión de una política de ignorancia forzosa, otra forma de castigo colectivo cuyo propósito era coaccionar a los palestinos para que cesaran su levantamiento. Esto, inicialmente, justificado para mantener orden y seguridad pero lo que se pretendía era que la sociedad palestina se viese acosada por los costes del levantamiento.

La fase inicial de cierre sistemático de dieciséis meses estuvo seguida por una segunda a partir de mayo/junio de 1989. Esta fase se caracterizó por la reapertura progresiva de las escuelas, pero la política obstruccionista israelí prosiguió con el cierre intermitente de escuelas y universidades individuales como a través de toques de queda. La magnitud y

consecuencias de este proceso queda claramente ilustrado en la Tabla 2. Se comprueba que la magnitud de la interrupción fue más marcada en el nivel elemental, lo cual contradice la justificación oficial israelí relativa a los motivos de seguridad de dichas estrategias.

TABLA 2: Número máximo de días de apertura de las escuelas 1988-89 (número total de días escolares 205-210)

Nivel	Nº total de días/año	% del año escolar
Elemental (Grados 1-6)	135	64
Preparatorio (Grados 7-9)	115	55
Grados 10-11	85	40
Grado 12	120	57

*Fuente: Red educativa, no. 2, Septiembre 1990.*

### *Formas alternativas de educación*

En respuesta a estos cierres militares de los centros, los palestinos iniciaron formas alternativas de educación para compensar la pérdida escolar de sus hijos y comunidades. Las comunidades de vecinos organizaron una ‘educación (fuera del campus) popular’, que quizás deba llamarse mejor ‘educación subterránea’, en casas, iglesias y mezquitas impartida por profesores, padres y universitarios. ‘Esta educación basada en la comunidad presentaba un gran peligro para las autoridades israelíes ya que con ella perdían el control del proceso y los contenidos de la educación palestina’. Como resultado, las autoridades israelíes declararon la educación popular ilegal en agosto de 1988 y ejecutaron repetidas redadas en los locales que concluían con el arresto de estudiantes, profesores o de cualquiera que participase. Estaban sujetos al hostigamiento, arresto y podían ser penados con la prisión hasta diez años o con una multa de 5.000 dólares americanos. El informe Al Haq de 1988 ofrece una ilustración:

... el 6 de septiembre de 1988 la Sociedad de Amigos de la Universidad Al-Najah en Nabulus (una organización comunitaria que ofrece respaldo a la universidad) fue cerrada ‘indefinidamente’ tras una redada de los soldados durante una pequeña clase de recuperación para alumnos de secundaria. Arrestaron a dos profesores y dos alumnos. En este caso, se advirtió al director de la Sociedad que se le acusaría y enjuiciaría por permitir la enseñanza de clases de recuperación en las instalaciones (p. 298). Debido a estas medidas y a la reapertura de escuelas durante periodos interrumpidos y breves, la educación popular es prácticamente inexistente hoy en día (*Red educativa, no. 1, Junio de 1990*).

Las escuelas privadas y del OOPS trataron de implementar una segunda estrategia alternativa: la enseñanza a distancia con material de estudio preparado para que los alumnos estudiaran en casa. Esta estrategia también fue considerada ilegal por las autoridades israelíes.

### *Impacto del cierre de escuelas*

El impacto del cierre de las escuelas resultó adverso sobre las esferas académica, social y económica por falta de estrategias educativas viables durante el periodo del levantamiento. Desde el curso escolar 1988/1989, los educadores y maestros, empezaron a hacer frente a un descenso en los niveles académicos de los estudiantes. Se debían acatar reglamentos que restringían la proporción de repetidores a un 6% como máximo, por lo que, los estudiantes pasaban al curso superior a veces incluso sin haber completado el currículo asignado. Se impuso un dilema, estar fuera de la escuela durante un largo periodo debido a los cierres o el peligro de reaparición del analfabetismo entre los estudiantes de segundo grado. El cierre de las escuelas también interrumpió gravemente el proceso de socialización de los niños en la

comunidad escolar. Tampoco se podía recuperar la pérdida académica debido a la brevedad de los días lectivos, las huelgas, los toques de queda y los cierres prolongados. La falta de continuidad y las interrupciones repetidas resultaron negativas al proceso educativo, mermaron motivación de los profesores y se redujo el número de profesores titulados. Se anunció el cierre de todas las escuelas el 15 de abril de 1988 y ese mes, los profesores recibieron la mitad de su ya escaso sueldo (Informe Al-Haq, 1988).

#### DETERIORO DE LA CALIDAD

##### *Tamaño de la clase*

Las clases muy numerosas y abarrotadas desfavorecen el proceso de enseñanza/aprendizaje, el informe Al-Haq de 1988 ilustró la amplitud de la congestión en las clases palestinas así:

... en 1987 los profesores informaron que en la Escuela elemental Bethany de Izarya [suburbio de Jerusalén] había 55 alumnos en una clase del segundo grado. Cinco de estos estudiantes tenían que quedarse de pie durante las clases por falta de espacio para más sillas en el aula.

Con más de un 33% de las clases compuestas por más de cuarenta alumnos, la tabla 3 ilustra claramente el alcance de esta congestión. Dado el índice de crecimiento de la población nacional estimado en un 3,7% según las cifras de ICEP, debe preverse un mayor esfuerzo en expansión cuantitativa del sistema educativo en términos de construcción de clases. Los recientes datos publicados por el MdE y ICEP indican que cada estudiante del nivel básico tiene, como media, 1,0 metros cuadrados de clase, mientras que los estudiantes de secundaria tienen 1,4. La UNESCO (1995) describió la situación con las palabras siguientes:

Las clases son muy pequeñas (16-20m<sup>2</sup>). A menudo no hay ventilación ni luz suficiente, ni tampoco cuentan con clases especializadas como laboratorios por ejemplo o instalaciones deportivas o zonas de recreo adecuadas. Muchos de los edificios están tan sumamente deteriorados que se están derrumbando como sucede con algunas escuelas alquiladas de Tulkarm, Nablus o Hebrón. Tienen los techos resquebrajados y las paredes gotean en invierno.

La congestión de las clases por efecto tienen la disminución del aprendizaje de los alumnos ya que los profesores están agobiados de trabajo y se debilita la disciplina (Mansour 1995). Otro aspecto de la congestión es el uso extendido de turnos dobles con más de un 50% de las escuelas de Gaza funcionando bajo este sistema.

##### *Deserciones escolares*

Los datos sobre los modelos de matrícula eran relativamente escasos, las 'Estadísticas de los Territorios administrados' israelíes ofrecen información útil, que muestran que no más del 50% de los inscritos en primer grado llegan al noveno y que sólo un tercio llega al duodécimo. Estos altos índices de deserción escolar son consecuencia de las presiones económicas y la creciente necesidad de los jóvenes ,entre los 14 y 16 años, de entrar en el mercado laboral (al que le falta de legislación para su entrada, principalmente varones jóvenes) Es así que el nivel de cualificación de mano de obra ha disminuido y ha provocado un recorte de trabajadores cualificados ( profesores, farmacéuticos y otros profesionales).

TABLA 3: Distribución de clases por autoridad y número de alumnos/clase

N° de alumnos	Gobierno	OOPS	Sect. Privado
1-19	666	16	413
20-25	1165	82	320
26-30	1696	162	292
31-35	2098	207	276
36-40	2688	374	159
41-45	2523	755	71
46-50	1253	1754	18
55+	77	2	10
Total	12509	3352	1559

Fuente: Anuario estadístico educacional, 1995/1996. MdE y ICEP.

TABLA 4. Reparto de las escuelas por autoridad supervisora, turno y etapa

	Básica	Básica y secundaria	Secundaria
<b>Gobierno</b>			
un turno /mañana	604	263	8
un turno/noche	1	1	0
2 turnos/ 1 administración	23	13	1
2 turnos/2 administraciones	135	18	3
<b>OOPS*</b>			
un turno /mañana	110	0	0
un turno /noche	1	0	0
2 turnos/1 administración	12	0	0
2 turnos/2 administraciones	130	0	0

Fuente: Anuario estadístico educacional 1995/1996, MdE y ICEP.

\*Nota: OOPS dirige escuelas básicas solamente.

### Rendimiento del alumno

Existen pocos estudios sobre la evaluación del rendimiento de aprendizaje ya que los educadores escolares del gobierno ( más del 70% del personal docente) no tenían autorización para realizarlos. Un estudio reciente de la Institución Tamir (1991) que investiga el rendimiento en lengua árabe (aptitudes y debilidades) de 1.200 estudiantes de los grados 4 y 6 en los siguientes campos: lectura, comprensión, comprensión oral, gramática, dictado y redacción. Los resultados mostraron que en ambos grados tienen serias deficiencias en casi todas las aptitudes evaluadas. Por ejemplo, menos de uno de cada cuatro alumnos fue capaz de sacar correctamente información que se encontraba expuesta directamente en el texto.

Un segundo estudio (1991) que trata la naturaleza y alcance del deterioro en el rendimiento matemático de los alumnos, se evaluaron seis aptitudes principales incluidas el cálculo, la geometría básica, la estimación y aproximación, medición, teoría numérica y resolución de problemas matemáticos. Los resultados mostraron que el rendimiento de ambos grados era muy pobre en cada uno de los seis campos. Sólo el 37% de cuarto grado y el 58% de los de sexto fueron capaces de resolver el siguiente problema:  $3.479 = 9 + 70 + 400 + ?$ . Esto mostró que los alumnos rindieron bien en temas que requieren un simple recuerdo pero sus resultados fueron muy pobres en los que requerían un entendimiento mayor.

El Centro Nacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo (NCERD, Jordania), efectuó un estudio comparativo (1993) para investigar qué puesto ocupaban Jordania y Cisjordania entre los demás países participantes en la Evaluación Internacional sobre Progreso Educativo (EIPE II) en relación con el rendimiento en matemáticas y ciencias

de estudiantes de octavo grado. Los resultados mostraron que en Cisjordania era bajo. La media internacional de las estadísticas correctas de la EIPE II (58) está muy por encima de la de Cisjordania (33,6). El país con mayor puntuación fue China (con un 80% de correctas) y el de menor puntuación, Mozambique (un 28%). Cisjordania quedó tercera por la cola entre los veintiún países evaluados, mientras que Jordania alcanzó un 39,4% e Israel un 63%. El resultado de los estudiantes de Cisjordania en la prueba de ciencias también fue extremadamente bajo (el 52,2%). La media internacional de la EIPE II fue de un 67% y el país con mayor puntuación fue la República de Corea (un 78% de correctas), y el de menor puntuación, Brasil (un 46,6%). Jordania obtuvo (un 57,6%), Israel (un 70%) y Cisjordania quedó segunda por la cola entre los veintiún países participantes en la evaluación.

### *Problemas de comportamiento*

Tal y como hemos mencionado en la sección anterior, es de esperar que todo ello afecte los niveles de rendimiento de los alumnos, y más aún en lo que concierne su psicología y modelos de comportamiento. Existe una correlación entre los sentimientos asociados con el fracaso escolar y la aparición de problemas en el comportamiento, 'la violencia institucional alimenta la violencia de los individuos y entonces se establece un círculo vicioso' (Mansour, 1996). La Intifada sembró las semillas de la confrontación no solamente en las calles, sino también en la escuela, en los hogares y en la sociedad en su conjunto. Los estudiantes fueron forzados a ser agresivos puesto que el ejército israelí invadía su vida diaria, ya fuese en la escuela, en casa o en las pesadillas de los niños (Mansour, 1996). Mansour se refiere a los alumnos como a la 'Generación Intifada' señalando con mucho acierto que '... los alumnos de hoy son los jóvenes de la Intifada, los mismos que, ayer mismo, se manifestaban y lanzaban piedras contra los soldados israelíes'.

### *Educación superior*

Las universidades palestinas se establecieron durante las tres últimas décadas; la primera fue la Universidad de Bir Zeit. Se han logrado avances significativos en educación en el campo de la enseñanza superior con, por el momento, ocho universidades y cuatro escuelas universitarias con más de 37.000 alumnos inscritos.

Los palestinos consideran sus universidades por encima de todo como centros para la lucha política y la resistencia nacional. Al ser instituciones independientes y gozar de un mayor grado de autonomía que las escuelas en cuanto a los programas académicos y a la selección del personal, éstas desempeñaron un papel capital en la resistencia y construcción de la nación. Así es que las autoridades israelíes impusieron las siguientes medidas en su contra :

- Limitación de la expansión de edificios e instalaciones.
- Limitación del acceso de los estudiantes al material de biblioteca (se necesitaban permisos especiales para importar nuevos libros).
- Obstrucción a la asistencia financiera externa, sobre todo la procedente del mundo árabe. Se negó a las universidades su derecho a no pagar el impuesto sobre el valor añadido (IVA) que alcanzó el 17%.
- Restricción en la libertad de cátedra mediante la imposición de órdenes militares. La orden militar N° 854 exigía que las universidades solicitasen permisos anuales para poder funcionar. Frente al rechazo por parte de los palestinos y algunos catedráticos israelíes, dicha orden no se ejecutó pero si se mantuvo como una amenaza potencial. Otro intento de obstruir el funcionamiento de las universidades en 1982 requería que todo el personal 'extranjero' solicitase un permiso de trabajo y firmase un compromiso que coaccionaba su libertad política y de cátedra, el que decía:

Una declaración para obtener un permiso de trabajo durante el curso académico 1982-83. Tras mi solicitud de un permiso de trabajo para el año escolar 1982-83, presentada el ----, y sin afectar mi compromiso global indicado en la solicitud en cuestión, declaro por la presente que me comprometo a no realizar ningún tipo de trabajo u ofrecer ningún tipo de servicio directamente que ayude a respaldar a la llamada OLP ni a cualquier otra organización discrepante que sea considerada hostil según indica la orden concerniente a la prohibición de acciones de protesta y propaganda hostil.

TABLA 5: Estudiantes en universidades y escuelas universitarias palestinas

Universidad	Hombres	Mujeres	Total
Birzeit	2161	1370	3531
Al-Quds	928	1181	2140
Universidad abierta de Al-Quds	3055	2462	5517
Al-Najah	4146	2679	6825
Belén	754	1340	2094
Hebrón	809	818	1627
Islámica	3790	1910	5700
Al-Azhar	3494	2644	7038
Esc. Univ. que conceden un bachiller en artes:	1158	1500	2658
Total	21190	15904	37094

*Fuente: Anuario estadístico educacional, 1995/96, MdE y ICEP, ANP.*

Por aquella época, el nivel de personal extranjero (es decir, los que no tenían una identificación de Cisjordania o Gaza) era crítico (aproximadamente la mitad del personal docente en la Universidad de Belén y más del 25% en la Universidad de Bir Zeit). Como resultado de las protestas contra esta medida, muchos miembros del personal fueron deportados, incluidos algunos rectores (p.ej. el Dr. Salah de la Universidad de Al Najah), decanos, jefes de departamento y profesores.

- Interrupción continua del proceso de aprendizaje como resultado de los arrestos e interrogatorios de estudiantes y los tiroteos, no solamente por parte del ejército, sino también de los colonos. En julio de 1983, por ejemplo, los colonos de Kiryat Arba en Hebrón mataron a tres estudiantes e hirieron a más de treinta en un ataque armado al campus universitario de Hebrón.
- El acoso de licenciados universitarios, desde 1992, a los que se les negó el derecho de presentarse a puestos de funcionarios civiles con el pretexto de que su licenciatura provenía de universidades clausuradas oficialmente. Era una estrategia indirecta para limitar la eficacia de las estrategias de enseñanza fuera del campus adoptadas por muchos palestinos en respuesta a los cierres, toques de queda e interrupciones.

#### EL PROCESO DE RESTAURACIÓN

En un pequeño país de dos millones de habitantes en Cisjordania y Gaza, el sector educativo es el principal sector de servicios. Más del 35-40% de la población trabaja para el sistema educativo o recibe directamente sus servicios. El proceso de planificación para la restauración y revocación del deterioro del sistema educativo palestino se inició con la firma de la 'Declaración de principios' entre la Organización para la Liberación de Palestina (OLP) e Israel el 13 de septiembre de 1993. Al principio se hizo muy poco ya que ni los resultados ni las implicaciones de la declaración resultaban claros para los educadores y se carecía de datos educativos fiables. En agosto de 1994, el Ministerio de Educación (MdE) tomó las riendas del sector educativo, incluida la educación básica, secundaria y superior.

### *Transferencia de la autoridad educativa*

La transferencia de la autoridad educativa al Ministerio de Educación (MdE) el 28 de agosto de 1994 resultó histórica tanto por el desarrollo político de la nación palestina según el cual los palestinos recibieron por primera vez responsabilidad plena en cuanto a la educación de sus hijos, como por el hecho de que reflejaba la escala de los retos que emprendía el MdE desde el principio. Como el curso escolar suele empezar el 1 de septiembre, dos días eran insuficientes para prepararse para el inicio de un nuevo curso, el MdE decidió que durante el primer año de funcionamiento no era conveniente aventurarse en cambios administrativos y educacionales. Por tanto, se decidió mantener como estaba el sistema de gestión y ,simultáneamente, se empezó a recabar datos para entender mejor los modelos de aprendizaje e inscripción existentes como acabar con el proceso de deterioro cualitativo.

### *Recogida de datos demográficos*

El MdE supo darse cuenta de la urgencia de datos fiables por lo que estableció una unidad en el departamento de planificación para implementar un Sistema de Información para la Gestión Educacional (SIGE). El desarrollo del SIGE es un requisito previo para cualquier planificación y formulación de decisiones a medio y largo plazo, la que se estableció con ayuda de UNICEF y financiación de la Unión Europea y Suecia. Gracias a una importante cooperación entre dicha unidad y el Instituto Central de Estadísticas Palestino (ICEP) pudo organizarse y publicarse el Anuario de estadísticas educativas de los cursos académicos 1994/1995 y 1995/1996. Asimismo, el MdE inició un proceso para mejorar su propia capacidad en gestión y planificación educativa, se emprendieron pasos importantes para unificar los sistemas educativos de Gaza y Cisjordania. Como todas las escuelas gozan ahora del mismo calendario, modos de contratación, precios de libros, derechos de escolaridad nominales y criteriosos de supervisión, la recogida de datos es más sencilla.

### *Establecimiento de las prioridades*

Tal y como subrayó Weiler (1982), la planificación depende enormemente del entorno específico en el que está llamada a operar. La sociedad palestina posee ciertas características que son cruciales en el proceso de planificación educativa:

- Los palestinos tienen una elevada concepción de la educación, en parte porque han comprendido que es un producto "portátil" en un área en la que han estado sujetos a desplazamientos y hostigamientos. A pesar de que una proporción significativa pasó a las universidades, la calidad educativa durante la ocupación disminuyó.
- La economía general palestina sigue siendo débil y los programas del MdE dependen mucho todavía de la ayuda internacional.

Las características citadas han tenido un impacto importante sobre la planificación educativa y el establecimiento de las prioridades educacionales:

1. Los sistemas de educación y formación tienen que adaptarse al requisito de cambios estructurales en la economía, la que se ha vuelto interdependiente de las economías regionales y las expectativas son elevadas. Esto implica la necesidad de desarrollar habilidades y competencias competitivas mediante una educación y formación de gran calidad, lo que constituye uno de los principales objetivos en los que trabaja el MdE. Dado el valor que se le da a la educación, un número creciente de estudiantes debería proseguir sus estudios más allá de la escolarización obligatoria lo que generará inevitablemente una demanda de expansión de las estructuras escolares. La tabla 6 indica que habrán



aproximadamente entre 60 y 70.000 estudiantes nuevos cada año, lo que supone la necesidad de construir entre 40 ó 50 escuelas nuevas cada año.

2.El objetivo del MdE es mejorar el aprendizaje del alumno, para ello, satisfacer las necesidades del docente es el medio para poder lograrlo. Hay que esforzarse en darles a los profesores oportunidad, tiempo, medios y materiales necesarios para mejorar sus prácticas.

TABLA 6: Previsión de estudiantes en Palestina

Año	1996	1997	1998	1999	2000
N° de estudiantes	629.069	757.196	819.131	879.966	938.491

*Fuente: Estudiantes, clases, vacío educativo en Palestina, MdE, ANP, 1996.*

3. Los alumnos palestinos han vivido en un país cerrado en el que las oportunidades de viajar al extranjero han sido escasas. Todos los escolares y universitarios han nacido bajo la ocupación. Esto implica la necesidad de un currículo nacional que recalque los valores nacionales haciendo hincapié en la historia, cultura y cuestiones modernas vinculadas a aspectos globales. Por ello, el MdE ha creado el Centro de Currículos para desarrollar un currículo que fomente valores democráticos, la tolerancia, la equidad respalde el aprendizaje académico y social eficaces.

El MdE está pasando actualmente a la fase de desarrollo reforzando la formulación de políticas a través de un plan de cinco años. Es de su interés otorgar oportunidades idénticas para niñas y adolescentes aumentando su inscripción en las zonas rurales, ya que, la diferencia entre sexos aumenta en secundaria (el 44% de los inscritos son féminas) siendo escasa en primaria (el 48% de los alumnos inscritos son niñas).

El MdE está lanzando actividades de asesoramiento basadas en la escuela (200 asesores escolares) para ayudar a superar los problemas psicológicos sufridos por la ocupación.

Es muy pronto para evaluar el impacto de los cambios introducidos desde 1994. El grado de respuesta del sistema a las aspiraciones básicas de su gente y de contribución a la comunidad internacional es una cuestión que deberá dejarse para más adelante.

#### REFERENCIAS

- Informe Al-Haq. *Castigo a una nación: violación de los derechos humanos durante el levantamiento palestino*. Dic. 1987–Dic. 1988.
- Educación durante la Intifada. *Red de Educación* (Ramallah), no. 1.
- Centro de Comunicaciones y medios de comunicación de Jerusalén. 1990a. *Educación palestina: ¿Una amenaza para la seguridad israelí? La política de cierre de escuelas israelí en los territorios ocupados de Gaza y Cisjordania* (Dic. 1987 - Mayo de 1990), Agosto.
- Centro de Comunicaciones y medios de comunicación de Jerusalén. 1990b. *Lecciones de ocupación: Educación superior palestina durante el levantamiento*. Mayo.
- Mahshi, K.; Bush, K. 1989. El levantamiento palestino y la educación para el futuro. *Harvard educational review* (Cambridge, MA), vol. 59, no. 4, Noviembre.
- Mansour, Sylvie. 1996. La generación Intifada en el aula. *Perspectivas* (París, UNESCO), vol. XXVI, no. 2, Junio, p. 293-310.
- Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo (NCERD). 1993. *Rendimiento de los estudiantes en Jordania y Cisjordania: una perspectiva comparativa*, No. 17. Amman, Marzo.
- Autoridad Nacional Palestina. Ministerio de Educación; Instituto Central de Estadísticas Palestino (ICEP). 1996. *Anuario de Estadísticas Educativas, 1995/1996*. Ramallah, PCBS Publications. (Series estadísticas educacionales, no. 2.)
- Instituto Tamir para la educación de la Comunidad. 1991a. *Evaluación del rendimiento de alumnos de cuarto y sexto grado de la región central de Cisjordania*. Ramallah, Tamir Institute Publications.
- Instituto Tamir para la educación de la Comunidad. 1991b. *Evaluación del rendimiento en matemáticas de alumnos de cuarto y sexto grado de la región central de Cisjordania*. Ramallah, Tamir Institute Publications.

- UNESCO. 1995. *Educación primaria y secundaria en Gaza y Cisjordania: perspectiva general del sistema y necesidad de desarrollo del Ministerio de Educación*. París. (Informe no publicado.)
- Weiler, Hans. 1982. Planificación educativa y cambio social: una revisión crítica de los conceptos y las prácticas. *En*: Altbach, P.G.; Arnove, R.F.; Kelly, G.P., eds. *Educación comparativa*, p. 106–07. New York, Macmillan.

## Lista de los participantes

### **Said ASSAF**

Director General  
Training, Qualification and Supervision  
Ministry of Education  
Ramallah, P.O. Box 576, Palestinian National  
Authority (PNA)  
Tel: +972-2-985555  
Fax: +972-2-9983222  
Email: Assaf@pl.org

### **Edith BAERISWYL**

Diffusion Jeunesse  
Division de la promotion du droit international  
humanitaire  
International Committee for the Red Cross (ICRC)  
19, avenue de la Paix  
CH-1202 Geneva.  
Tel: +41(22) 730.24.17  
Fax: +41(22) 733.20.57  
Email: ebaeriswyl@ICRC.org

### **Richard BLEWITT**

ActionAid  
Hamlyn House, Macdonald Rd, Archway,  
London N19 5PG, United Kingdom.  
Tel: +44(171)281.4101  
Fax: +44(171)272.0899  
Email: blewitt@actionaid.org.uk

### **Lene BUCHERT**

Senior Programme Specialist  
Section for Educational Policy Studies and  
Documents  
United Nations Educational, Scientific and Cultural  
Organization (UNESCO)  
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.  
Tel: +33(1)45.68.08.26  
Fax: +33(1)45.68.56.31  
Email: L.buchert@unesco.org

### **Rath BUNLA**

Ministry of Education, Youth & Sports  
80 blvd, Preah Norodom,  
Phnom Penh, Cambodia.  
Tel: +855(23)428.210  
Fax: +855(23)427.632

### **Michel CARTON**

Deputy-Director  
Graduate Institute of Development Studies (IUED)  
P.O.Box 136, 24, rue Rothschild, 1211 Geneva 21.  
Tel: +41(22)906.59.01  
Fax: +41(22)906.59.94  
Email: carton@fapse.unige.ch

### **Elsa CASTANEDA-BERNAL**

Fundación Restrepo Barco  
Carrera 7, No. 73-55, piso 12  
Bogotá, Colombia.  
Tel: +57(1)211.23.00  
Fax: +57(1)312.15.11 / +57(1)255.52.50

### **Pierre DASEN**

Department of Education  
Faculty of Psychology and Education (FPSE)  
University of Geneva  
9, route de Drize, 1227 Carouge, Geneva.  
Tel: +41(22)705.96.21  
Email: dasen@uni2a.unige.ch

### **Pape DIOUF**

Graduate Institute of Development Studies (IUED)  
P.O. Box 136, 24, rue Rothschild, 1211 Geneva 21.  
Tel: +41(22)906.59.04  
Fax: +41(22)906.59.94  
Email: diouf@uni2a.unige.ch

### **Martin DOORNBOS**

Head of Research and Evaluation  
War-torn Societies Project  
United Nations Research Institute for Social  
Development (UNRISD),  
Palais des Nations, 1211 Geneva 20.  
Tel: +41(22)788.86.45  
Fax: +41(22)788.83.21  
Email: doornbos@iss.nl

### **Lavinia GASPERINI**

Expert on Education and Training  
General Directorate for Development Cooperation  
(DGCS)  
UFFICIO XV-/UTC/III/FOR  
Via S. Contarini 25, 00195 Rome, Italy.  
Tel: +39(6)3691.46.22  
Fax: +39(6)324.05.85  
Email: l.gasperini@flashnet.it

### **Aklilu HABTE**

President  
Northern Policy Research Review and Advisory  
Network on Education and Training (NORRAG),  
9410 Corsica Drive, MD 20814 Bethesda, USA  
Tel: +1(301)564.1165/1-301-564.9192  
Fax: +1(301)564.1174

**Jacques HALLAK**

Director  
International Institute for Educational Planning  
(IIEP)/UNESCO, 7-9 rue Eugene-Delacroix, 75116  
Paris, France.  
Tel: +33(1)45.03.77.10  
Fax: +33(1)40.72.87.81  
Email: j.hallak@iiep.unesco.org

**Daniel HALPERIN**

Programme Plurifacultaire: Action Humanitaire  
(PPAH),  
University of Geneva and Geneva Foundation to  
Protect Health in War. 6, chemin du Pont-Perrin,  
1231 Villeite, Geneva.  
Tel: +41(22)702.55.89  
Daniel.Halperin@medecine.unige.ch

**Maarit HIRVONEN**

Emergencies Unit  
United Nations Children's Fund (UNICEF)  
5-7 Avenue de la Paix, 1202 Geneva.  
Tel: +41(22)909.55.05  
Fax: +41(22)909.59.02  
Email: mhirvonen@unicef.ch

**Walo HUTMACHER**

Department of Education  
Faculty of Psychology and Education (FPSE)  
University of Geneva  
9, route de Drize, 1227 Carouge, Geneva.  
Tel: +41-22-705.96.20 (or) +41(22)787.65.50  
Fax: +41(22)736.29.45  
Email: hutmache@ibm.unige.ch

**Jean-Dominique LAPORTE**

Programme Plurifacultaire Action Humanitaire  
Centre Medical Universitaire (CMU)  
1211 Geneva 4  
Email: Jean-Dominique.Laporte@medecine.unige.ch

**Sabine LOBNER**

Action Programme on Skills and Entrepreneurship  
Training for Countries Emerging from Conflict  
International Labour Office (ILO),  
4, route des Morillons  
1211 Geneva 22  
Tel: +41(22)799.68.44  
Fax: +41(22)799.76.50  
Email: lobner@ilo.org

**Maureen McCLURE**

Director  
Global Information Network in Education (GINIE),  
University of Pittsburgh  
School of Education, Institute for International  
Studies in Education, University of Pittsburgh,  
5K01 Forbes Quadrangle  
Pittsburgh, PA 15260, USA  
Tel: +1(412)624.1775 / +1(412)648.7114  
Fax: +1(412)624.2609 / +1(412)648.5911  
Email: mmclure+@pitt.edu

**Cyrus MECHKAT**

Graduate Institute of Development Studies (IUED)  
P.O.Box 136, 24, rue Rothschild, 1211 Geneva 21.  
Tel: +41(22)906.59.64  
Email: mechkat@uni2a.unige.ch

**Soledad PEREZ**

Department of Education, Faculty of Psychology  
and Education (FPSE), University of Geneva  
9, route de Drize, 1227 Carouge, Geneva.  
Tel: +41(22)705.96.27  
Email: perezs@uni2a.unige.ch

**Riccardo RODARI**

Graduate Institute of Development Studies (IUED)  
P.O.Box 136, 24, rue Rothschild, 1211 Geneva 21.  
Tel: +41(22)906.59.08  
Fax: +41(22)906.59.94  
Email: rodari@uni2a.unige.ch

**Margaret SINCLAIR**

Senior Education Officer  
United Nations High Commission for Refugees  
(UNHCR),  
HQTS00, P.O.Box 2500, CH 1211 Geneva 22.  
Tel: +41(22)739.87.75  
Fax: +41(22)739.73.71  
Email: sinclair@unhcr.ch

**Joanna SKELT**

International Extension College  
95 Tension Road, Cambridge,  
CBI 2DL, United Kingdom.  
Tel: +44 1223 353321  
Fax: +44 1223 464734

**Sobhi TAWIL**

Graduate Institute of Development Studies (IUED)  
P.O.Box 136, 24, rue Rothschild, 1211 Geneva 21.  
Tel: +41(22)906.59.00  
Fax: +41(22)906.59.94  
Email: tawil@uni2a.unige.ch

**Juan-Carlos TEDESCO**

Director

International Bureau of Education (IBE:UNESCO)

Case postale 199

1211 Geneva 20.

Tel: +41(22)798.14.55

Fax: +41(22)798.14.86

Email: unesco\_9@pop1.unicc.org

**Benoit VULLIET**

Graduate Institute of Development Studies (IUED)

P.O.Box 136, 24, rue Rothschild, 1211 Geneva 21.

Tel: +41(22)906.59.04

Fax: +41(22)906.59.94

Email: vulliet@uni2a.unige.ch