

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE GUERRA: ESCUELAS Y FACULTADES EN EL BEIRUT DE LA GUERRA CIVIL (1984-1988)

JUAN MARÍA RUIZ HERRERO
Universidad Autónoma de Madrid

Aquello no era trabajar. Fueron seis o siete años en los que no sentías que estuvieras trabajando. Simplemente cobrabas a final de mes. Ibas a trabajar, firmabas. Si hoy trabajabas, luego pasabas diez días sin trabajar, porque había bombardeos o por lo que fuera, así que estabas en casa.¹

Quien ofrece el anterior testimonio es una profesora de francés de una escuela secundaria pública sita en Ḥadāṭ, en la periferia este de Beirut, y el marco temporal al que alude corresponde a la segunda parte de la larga guerra civil que desgarró a Líbano durante quince años; a saber, el periodo transcurrido entre la invasión israelí de 1982 y el silencio de los cañones en octubre de 1990. Sus palabras dan una idea de la desmoralización general que afectó al cuerpo docente durante el periodo, así como de la función, casi testimonial, a la que su labor se vio reducida en medio de las circunstancias imperantes. En un contexto nacional caracterizado por la atomización del espacio entre numerosas organizaciones armadas que sustentaban la financiación de sus esfuerzos guerreros y sus proyectos autonomistas en la explotación mafiosa de unos recursos económicos confiscados al Estado, las instituciones educativas reproducían, a escala re-

Este artículo fue recibido por la dirección de la revista el 22 de julio de 2011 y aceptado para su publicación el 5 de septiembre de 2011.

¹Entrevista con LEH. Cada testimonio es referido con un código de tres letras. En el índice de entrevistas figura la información referida al sexo, edad aproximada, ocupación y lugar donde residía cada una de las personas entrevistadas durante el periodo 1984-1988.

ducida, la relación de fuerzas y la realidad socioeconómica del país. En este proceso de degradación, paralelo al del resto de las estructuras oficiales, intervenían dos vectores fundamentales.

Primero, el que se refiere de forma más directa al aspecto material. A partir de 1984, las finanzas estatales conocerían una crisis cada vez más acentuada como resultado del dramático hundimiento que experimentó la moneda nacional. Así las cosas, la libra libanesa perdió 98.91% de su valor frente al dólar entre 1984 y 1987, es decir, el billete verde aumentó su cotización 7490%.² De esta forma, las inversiones que un poder central profundamente endeudado estaría en condiciones de realizar habían de caer en picada para, a duras penas, mantener los meros costes corrientes. Esta forzada política de austeridad se dejaría sentir con aún mayor severidad ante la urgente necesidad de partidas especiales para compensar las ingentes destrucciones que los diferentes episodios de violencia habían infligido a los centros de enseñanza estatales. Así, las autoridades educativas se enfrentarían a enormes dificultades para reponer materiales y rehabilitar edificios, con lo que la calidad de los servicios prestados se hundiría en coordenadas abiertamente tercermundistas; en el plano humano, por su parte, profesores y personal administrativo sufrirían la misma pérdida de poder adquisitivo que el resto de los trabajadores de la función pública, y las reacciones y adaptaciones que afectaron a todo el sector —absentismo, pluriempleo, desmotivación— debían hacer mella aquí en similares proporciones.

Por otro lado, de la misma forma en que el Estado había contemplado, impotente, su progresiva pérdida de control sobre territorios y recursos frente al avance de las organizaciones armadas, el cuerpo educativo habría de contemporizar ante las intromisiones cada vez más frecuentes de las milicias. Dichas intervenciones responderían, por lo general, a una lógica de desprecio por los procedimientos y jerarquías establecidos y tendrían por consecuencia un ataque frontal a las correspondientes figuras de autoridad —directores, profesores, vigilantes— en aras de un acceso directo a las diferentes certificaciones educativas ofi-

² Cifras calculadas a partir de las referencias de 5.49 libras por dólar para enero de 1984 y 413 libras para septiembre de 1988.

ciales. Téngase además en cuenta, tal como ocurrió con las redes de suministro eléctrico o de abastecimiento de agua corriente, el carácter simultáneo y progresivo de cada una de estas dificultades, que irían amplificándose y entrelazándose a medida que avanzara el periodo, como demuestra la suspensión de los exámenes oficiales de Bachillerato a partir de 1987.

Son necesarias un par de consideraciones para la mejor comprensión del lector ajeno a la historia contemporánea libanesa. La exasperante complejidad de un conflicto como la guerra civil que nos ocupa —caracterizado por la progresiva multiplicación de los actores en liza, el permanente solapamiento de dimensiones locales, regionales e internacionales y el avanzado nivel de dislocación ideológica que presidía las líneas de oposición— implica que resulte imposible dar cuenta de forma mínimamente rigurosa de su desarrollo y líneas generales en un par de párrafos. Apuntaré, no obstante, el llamativo contraste entre cada una de sus sucesivas etapas. Lo que inició como un combate abierto entre dos grandes alianzas —una de milicias cristianas y otra de organizaciones armadas confesionales musulmanas y laicas progresistas asistidas por la Resistencia palestina— devino, a partir de la intervención siria de junio de 1976, en un enrevesado ciclo de oposiciones intermitentes y recíprocas, hasta el punto que algunos autores llegan a hablar de “las guerras de Líbano”.³

Así las cosas, a pesar de la aparente dualidad que preside el panorama político nacional cuando la invasión israelí de 1982 termina con la presencia de la Organización para la Liberación de Palestina, el latente proceso de resquebrajamiento de los dos bloques antagonistas que habían iniciado el conflicto se acentuaría a lo largo de los años ochenta, con la consiguiente

³ El término resulta muy discutible conceptualmente. Como señalaba con acierto Samir Kassir, ello supone “olvidar que si uno de los caracteres dominantes de este ciclo de violencia es la variación (en las alianzas, los asuntos cruciales, las oposiciones), otro es la permanencia (de los espacios de guerra y los frentes, de los beligerantes y las formas de violencia) [...] Ahora bien, la continuidad geopolítica actúa como un molde, incluso cuando el territorio libanés conocerá la compartimentación más extrema [...] de modo que los conflictos parciales, que, además, se penetran entre sí a diferentes niveles, terminan por no constituir más que una sola cadena de acontecimientos, es decir, el ciclo Guerra-de-Líbano” (Samir Kassir, *La guerre du Liban: de la dissension nationale au conflit régional*, Beirut, Karthala-Cermoc, 1994, p. 10).

multiplicación de frentes, áreas de influencia y hostilidades entre aliados nominales y actores supuestamente vinculados a un mismo credo político o a la defensa de los intereses de una misma comunidad. En cualquier caso, durante la etapa a la que se refieren las siguientes páginas, la capital libanesa y su zona periférica aparecía dividida en dos sectores contrapuestos. Por un lado, unas zonas este, considerablemente homogéneas desde el punto de vista confesional, sometidas al férreo control de la principal milicia cristiana, a saber, las Fuerzas Libanesas fundadas por Bashir Gemayel, que a estas alturas habían alcanzado una práctica autonomía respecto de su originaria estructura de referencia, el partido Kataeb. Mientras tanto, el Beirut oeste, que quedaba del otro lado de las líneas de demarcación, presentaba un carácter mucho más pluralista. Lo era, en primer lugar, desde el punto de vista demográfico, puesto que las comunidades cristianas, si bien considerablemente mermadas desde el inicio del conflicto, continuaban representando una porción considerable dentro de un conjunto urbano mayoritariamente musulmán. Y una notable diversidad existía asimismo políticamente, puesto que el control de la mitad occidental de la capital y su periferia quedaría, a partir de 1984, en manos de una constelación de organizaciones armadas cuya creciente rivalidad se traduciría en sucesivas rondas de enfrentamientos armados. Por su particular importancia, a lo largo del estudio nos referiremos sobre todo a tres de ellas, todas de carácter eminentemente confesional: las organizaciones shiíes Amal y Hezbollah y el Partido Socialista Progresista druso de Walid Jumblatt.

La presente contribución forma parte de un estudio más amplio sobre la vida cotidiana en la capital libanesa entre 1984 y 1988, y se apoya en varias decenas de entrevistas semidirectivas realizadas en el verano de 2008. A partir de los testimonios intentaré identificar las principales variables que condicionaron el declive del sector educativo y analizar los mecanismos a través de los cuales la función docente se adaptó a un contexto marcado por la desregulación y la inestabilidad. De esta forma, al enmarcar el proceso dentro de la degradación de los servicios sociales públicos, pretendo demostrar cómo el desarrollo del conflicto contribuyó, de forma irreversible, a la marginalización de la enseñanza estatal en favor de un sector privado que, si

ya gozaba de considerable desarrollo y prestigio, se convertiría en el Líbano de la posguerra en la opción por defecto.

Infraestructura educativa y labor docente bajo las bombas: precariedad material y adaptaciones organizativas

En un primer momento me centraré pues, en las dificultades de carácter material que el conflicto imponía a escuelas y facultades. Abordaré así las sucesivas interrupciones que los ciclos de enfrentamientos suponían al calendario escolar e identificaré los mecanismos de adaptación más frecuentemente adoptados para mantener un nivel mínimo de exigencia educativa. Acto seguido me referiré a los desperfectos causados a los centros de estudio por los constantes enfrentamientos, tanto como resultado de combates y bombardeos, como por la generalización de las ocupaciones por desplazados.

Un ritmo escolar marcado por la discontinuidad

El periodo delimitado como objetivo de nuestra atención (1984-1988) se enmarca entre dos grandes momentos de intensidad bélica que, en ambos casos, forzaron el cierre de escuelas y facultades durante varios meses. Así, la revuelta del 6 de febrero de 1984, que vio la expulsión de las tropas del ejército leales al presidente de la República, Amin Gemayel, inauguró un ciclo de enfrentamientos cruzados a través de las líneas de demarcación, que no cesaron hasta la formación, en abril, de un gobierno de unidad nacional. Cuando el Ministerio de Educación anunció el 23 de abril como fecha de vuelta a las aulas, al curso académico 1983-1984 ya se le habían amputado diez semanas.⁴ Aún más traumática, no obstante, resultaría la situación en los dos últimos años del conflicto, entre 1988

⁴ “Da’wa li-l-itlâq ad-dirâsa fi 23 al-hâlî” [El inicio de las clases, el día 23], *As-Safir*, 20 de abril de 1984. Súmese a ello que los bombardeos intensivos registrados en la periferia sur de Beirut a fines de 1983 habían causado importantes destrozos a los centros ubicados en la zona, con lo que algunos de ellos pasaron seis meses en inactividad obligada.

y 1990. Así, por ejemplo, la brutalidad de la llamada Guerra de Liberación, desencadenada por el general Aoun contra las fuerzas sirias en marzo de 1989, tendría como consecuencia que el curso 1988-1989 constituyera el primer año académico, desde el inicio de la guerra, que ni siquiera la Universidad Americana de Beirut, probablemente la institución educativa de funcionamiento más regular, consiguió terminar.⁵

Por el contrario, a lo largo de este periodo, la discontinuidad del ritmo escolar no se encontrará vinculada a grandes etapas de enfrentamientos que sumieran a todo el Gran Beirut en un mismo caos destructivo, sino que en la mayor parte de los casos se derivarán de una compleja ecuación de variables, algunas vinculadas al estado de seguridad y otras no, fundamentalmente distintas de zona a zona. Por consiguiente, en cada escuela o instituto la decisión de abrir o cerrar las puertas la adoptaba el director, haciendo valer el criterio más pragmático posible ante la situación observada alrededor. Se atendía para ello lo que ofrecían los medios de comunicación, las llamadas a otros establecimientos educativos del área o las consultas con las fuerzas activas que dominaban el barrio, así como el Ministerio en caso de tratarse de un centro público.⁶ Numerosos entrevistados, ya fueran padres o profesores, recordaban así la costumbre de telefonar por la mañana para saber si se iba a impartir clases.

A menudo, no obstante, la situación de seguridad se degradaba de forma repentina cuando la jornada escolar ya se había iniciado. Se procedía entonces a dejar salir a los alumnos, sobre todo si se trataba de centros insertos dentro del tejido urbano. Por el contrario, cuando los estudiantes acudían en transporte escolar desde zonas relativamente distantes —era, por lo general, el caso de las escuelas privadas ubicadas en la montaña y la periferia— se conducía a los alumnos a las salas que se consideraran más seguras del edificio, o al refugio, de haber uno. El estudio sobre las escuelas de Beirut oeste realizado por Dina Abdus-Samud presenta testimonios interesantes al respecto, como el de un profesor que señalaba que se veían en

⁵ Jean Said Makdissi, *Beirut Fragments: A War Memory*, Nueva York, Persea, 1990, p. 228.

⁶ Dina Abdus-Samud, *A Comparative Assessment of the Status of Elementary Schools in Greater West Beirut 1980-1985*, Beirut, AUB, 1986, p. 74.

la obligación de mandar a los estudiantes de vuelta en autobús, a pesar del riesgo de que fueran acribillados por proyectiles por el camino, ya que el centro quedaba totalmente expuesto a los enfrentamientos y no contaba con ningún tipo de espacio seguro. En el estudio se apunta, además, repetidamente, hasta qué punto la llegada en tromba de padres alarmados complicaba la situación, por mucho que se estuviera realizando una evacuación organizada o existiera un refugio. “No teníamos nada que decir al respecto —comentaba un profesor de la periferia sur—, los padres histéricos nos arrollaban y se llevaban a los niños sin importarles lo que dijera el director.”⁷ En los siguientes testimonios presento la visión, sobre esta misma situación, de una profesora, una madre y un alumno:

Para saber si había clase o no llamábamos por la mañana. Pero muchas veces empezaban los bombardeos cuando estábamos en clase. Nosotros bajábamos hasta aquí porque nuestra casa estaba cerca pero en muchos casos hubo alumnos que tuvieron que dormir en la escuela. Como la escuela era antigua, tenía una residencia, con mantas y todo, así que la gente se podía quedar aunque fuese invierno.⁸

Teníamos unas instrucciones del colegio. No tenían sótano pero habían acondicionado el gimnasio del colegio con sacos de arena y entonces los metían allí. Y tenían simulacros y todo para que se dieran prisa. A los más pequeños les decían que había mucho viento y sonaban las puertas al cerrarse, pero mi hija me dijo que no se lo creían, que ellos sabían que pasaba algo. Y en cuanto había un alto el fuego, íbamos a buscarlos rápidamente.⁹

A veces ibas al colegio y tenías que volverte porque había problemas. Llegabas y a las once empezabas a oír tiros y bombas, así que te decían: “Venga, venga, recoged las cosas, a casa”. Nos alegrábamos. No éramos conscientes del peligro, para nosotros era librarse de la escuela e ir a jugar.¹⁰

A este respecto, cabe apuntar una primera diferencia entre establecimientos públicos y privados, puesto que los últi-

⁷ *Idem*.

⁸ Entrevista con DAZ. La entrevistada trabajaba en un centro privado situado en la proximidad de Baabda (periferia este).

⁹ Entrevista con RSA. En este caso se trataba de una escuela infantil privada de la zona de Beirut oeste.

¹⁰ Entrevista con MAW. El entrevistado asistía a un centro privado de Beirut oeste.

mos demostraron, por lo general, una mayor facilidad para trasladarse o encontrar sedes de sustitución temporales o definitivas cuando el centro quedaba particularmente expuesto a los enfrentamientos. Un entrevistado que asistía a un colegio privado de Ras al-Naba' (Beirut oeste) recordaba, por ejemplo, cómo durante varios años toda la escuela se desplazó al área de Ūzâ'î (periferia sur),¹¹ mientras que una profesora de un prestigioso centro de la periferia de Beirut este señaló que a lo largo de unos meses del curso 1983-1984 se continuaron las clases en una sede en Ġûnieh, veinte kilómetros al norte de la capital.¹² Una notable excepción la conformaba la francófona Universidad Saint-Joseph, cuyas facultades de Letras, Derecho y Políticas colindaban directamente con los ejes tradicionales del centro de Beirut. Docentes y antiguos estudiantes relataban numerosas anécdotas a propósito de las diferentes fórmulas de acomodación de la enseñanza a un marco tan arriesgado, orientadas en su mayor parte a evitar la amenaza permanente de los francotiradores:

Tengo una prima que estudiaba Derecho allí, dos años después de que me licenciara. Un año decidieron abrir el tercer piso y una de las aulas daba a la zona de Torre Murr. Había francotiradores continuamente y los estudiantes salían gritando y reclamando que no podía ser, hasta que un día aquel francotirador le dio a mi prima en el brazo derecho, cuando estaba en clase y casi la atraviesa y le da en el corazón. En aquel momento decidieron cerrar la sala aquella, pero siguieron dando clases en la facultad de la calle Huvelin.¹³

Regreso, en cualquier caso, a la idea principal que estábamos analizando para señalar que los años académicos transcurridos durante este periodo se caracterizaron fundamentalmente por la discontinuidad, algo que obstaculiza por definición cualquier empresa de carácter docente. Máxime cuando las interrupciones que punteaban —o llegado a cierto punto, troceaban— los ciclos académicos iban mucho más allá de los ceses forzados por los enfrentamientos. Así, la suspensión de las clases se decretaba de forma automática por las milicias locales,

¹¹ Entrevista con MHM.

¹² Entrevista con DAZ.

¹³ Entrevista con MRO.

cuando se trataba de escenificar una adhesión popular a una jornada de protesta o de luto vinculada con alguno de los *leit-motiv* retóricos más recurrentes de cada formación, de la misma forma que se cerraban los locales comerciales de la zona.¹⁴ Quedaban, además, las huelgas promovidas por el propio personal docente, que llegaron a conocer una recurrencia considerable al final de la etapa, sobre todo en los centros públicos, ante la progresiva pérdida del nivel adquisitivo que azotó al cuerpo estatal de funcionarios con el derrumbe de la libra. Este tipo de movilizaciones evolucionó *in crescendo* a partir de 1987, de tal forma que el último año académico de nuestra época, 1987-1988, quedó punteado por sucesivos periodos de protesta, en ocasiones superiores a una semana de duración, como el caso del paro sostenido entre el 27 de abril y el 10 de mayo de 1988.¹⁵ Así, si bien los cursos resultantes variaban mucho de escuela en escuela y de sector en sector, en la mayor parte adoptaban la forma de unos maltrechos jirones descolgados del calendario, similares a los años académicos de tres meses que el sociólogo Ahmad Beydoun lamentaba en 1986.¹⁶

La considerable reducción del año escolar implicaba evidentemente la imposibilidad de terminar los programas de las diferentes asignaturas e imponía medidas de adaptación que establecieran un compromiso entre el pragmatismo y la necesidad de mantener cierto nivel académico. Violentar la duración tradicional del año escolar expandiendo el periodo de docencia en las vacaciones de verano se presentaba como la primera de estas fórmulas. Por ejemplo, cuando se retomaron las clases, tras dos meses de parálisis, en marzo de 1984, la Asamblea General Educativa estableció la necesidad de completar 22 semanas de curso con el límite máximo de finales de agosto.¹⁷ Un caso similar se dio en la Facultad de Ciencias de la Universidad Libanesa, cuyos nuevos alumnos no iniciaron el

¹⁴ Abdus-Samud, *A Comparative Assessment...*, *op. cit.*, p. 82.

¹⁵ "Iqfâl fi-l-madâris al-jâssa wa masîrât wa i'tiâmat tadâmunân ma' ta'harruk al-mu'alimîna ar-rasmiyyîna" [Cierre de las escuelas privadas, marchas y protestas en solidaridad con el movimiento de los profesores de la pública], *As-Safir*, 11 de mayo de 1988.

¹⁶ Ahmad Beydoun, *Le Liban : itinéraires dans une guerre incivile*, París, Karthala-Cermoc, 1993, p. 171.

¹⁷ "Da'wa li-l-itlâq..." , *As-Safir*, 20 de abril de 1984, *op. cit.*

curso 1985-1986 sino hasta febrero.¹⁸ La recuperación se planteaba en ocasiones de forma inversa, ya fuera empleando los primeros meses del nuevo ciclo para cubrir aquello que quedó pendiente, o bien adelantando el regreso a las aulas. Cabe insistir, en cualquier caso, en el papel meramente orientativo de las directrices oficiales, puesto que cada centro debía hacer frente a situaciones muy diversas y se veían en la obligación de compensar en la medida que lo permitieran las posibilidades. Un entrevistado llegó a señalar que en su escuela secundaria de 'Ain el-Rommaneh (periferia este) les impartieron dos cursos en uno durante el año 1985-1986 para compensar todos los periodos de cierre del ciclo anterior.¹⁹ Otro de ellos resumía así los irregulares cursos que conoció en su etapa de alumno de primaria:

En muchas asignaturas no terminábamos. Por ejemplo, empezábamos el curso, íbamos octubre, noviembre, diciembre y en enero se cerraba, y pasabas un mes, dos o tres sin ir. O ibas una vez y después no, o no ibas para nada. Podías pasar dos o tres meses en casa y luego en un mes te concentraban todo. Ibas en julio y tenías que estudiar tres meses en uno. Pasaba en verano, sobre todo. Pero yo no perdí ningún año. Hubo gente, en lugares determinados, que ya no les era posible recuperar todo y que tuvieron que empezar el curso desde el principio.²⁰

Por lo general, frente a la reducción de los ciclos lectivos, se aplicaban recortes de programas y alteraciones de los criterios de evaluación que, al pretender facilitar la promoción de alumnos perjudicados por un contexto particularmente desfavorecido, invariablemente conllevaban un descenso del nivel académico. La primera reacción consistía, pues, en jerarquizar el programa en función de su relevancia formativa, de tal forma que se insistía en aquellas asignaturas de carácter fundamental, como las matemáticas o los idiomas extranjeros, en detrimento de aquellas de naturaleza más recreativa, como la enseñanza artística o la educación física, que a menudo desaparecían.²¹

¹⁸ "Bidâ' ad-dirâsat li-ṭulâb al-awwal 'ulûm" [Inicio de curso para los estudiantes de primer año de Ciencias], *As-Safir*, 11 de febrero de 1986.

¹⁹ Entrevista con RGN.

²⁰ Entrevista con MAW. El entrevistado asistía a un centro privado de Beirut oeste.

²¹ Abdus-Samud, *A Comparative Assessment...*, *op. cit.*, p. 56.

En el mismo sentido, el Ministerio solicitó en una circular distribuida de cara al inicio del curso 1985-1986 que la nota necesaria para aprobar se rebajara de 10/20 a 9.5/20.²² Volveré a esta cuestión algo más adelante.

*Facultades en ruinas, escuelas ocupadas:
el deterioro de los centros de enseñanza*

De todas formas, los ciclos bélicos presentaban en ocasiones consecuencias destructivas mucho más directas, cuando los proyectiles se abatían sobre un establecimiento escolar. Fue el caso de numerosos centros de Beirut oeste y la periferia sur que entre 1982 y 1988 quedaron expuestos no sólo a la invasión israelí y al bombardeo del ejército a fines de 1983, sino, principalmente, a todos los enfrentamientos callejeros entre organizaciones locales que, al utilizar la propia urbe como teatro de desarrollo, resultaban particularmente brutales. Así, tras los acontecimientos de febrero de 1984, el Ministerio identificó doce escuelas e institutos que requerían reparaciones urgentes para volver a funcionar.²³ Por otra parte, en febrero de 1987, las batallas entre Amal y el resto de fuerzas de la mitad occidental de la capital en el área de ʿAriq Gdide dejaron pérdidas en la Universidad Árabe estimadas en 1 400 millones de libras, entre material carbonizado por los incendios y material saqueado por asaltantes,²⁴ de hecho, el expolio de los centros educativos se generalizó durante el periodo. Una escuela secundaria femenina de Gbeiry (periferia sur) llegó a cerrar sus puertas en protesta, después de que un robo nocturno hubiera acabado con los aparatos de laboratorio y alargadores eléctricos con los que todavía contaba.²⁵

²² “Al-ḥoss al-dirāsa tasta’ nifu fi 2 aylūl lil-madāris al-rasmiyya alatū lam tukmil manahīgaha [Hoss: las clases se reanudarán el 2 de septiembre en las escuelas oficiales que no terminaron sus programas], *As-Safir*, 29 de junio de 1985.

²³ “Al-madāris, al-kahraba’, al-miyāh, aṭ-ṭuruq fi iḡtimā’ hayya’ a tansīq al-jidmāt” [Las escuelas, la electricidad, el agua y las carreteras en la reunión de la Comisión de Prestación de Servicios], *An-Nahār*, 21 de marzo de 1984.

²⁴ “Qiwwāt al-bīša’ marrat min huna” [“Las fuerzas de lo feo” pasaron por aquí], *As-Safir*, 26 de febrero de 1987.

²⁵ “Ad-dirāsa tatawaqqafu fi-t-ṭanawiyya natīgatan sarqa ma tabqā min taḡhīzāt”

La degradación material de los centros de enseñanza públicos de la capital se vio evidentemente agravada a medida que las finanzas públicas se sumergían en números rojos y que las autoridades se veían incapaces de asegurar fondos suficientes para compensar daños. El paradigma resultante corría análogo al que afectaba el abastecimiento eléctrico o el de agua corriente: una red cada vez más necesitada de mantenimiento y unos fondos cada vez más exiguos, no ya para desarrollarla, sino para mantenerla. La inflación obligó además a reducir drásticamente los gastos corrientes más banales, puesto que la cantidad asignada por el Ministerio no aumentaba a pesar del hundimiento de la cotización de la libra libanesa. Uno de los directores consultados en el estudio previamente citado señalaba que con el aumento del precio del papel en 1984, de 12 a 60 libras por resma, se vieron forzados a recortar de forma draconiana el número de exámenes escritos.²⁶

Sin lugar a dudas, uno de los factores que más contribuyeron al desgaste físico de los centros escolares lo constituyó su frecuente ocupación por refugiados expulsados del sur del país, de la periferia sur o de la montaña. Se trata de un factor que irrumpió en la realidad educativa durante este periodo, puesto que las grandes olas de desplazados se relacionan con las batallas registradas entre 1982 y 1984, sobre todo la Guerra de la Montaña de septiembre de 1983 y los enfrentamientos de la periferia sur de finales de 1983 e inicios de 1984. El problema, además, afectó exclusivamente a los centros públicos, tanto por su titularidad estatal ante un problema humanitario que interpelaba directamente a las autoridades oficiales, como por su mayor número y la menor vigilancia de la que solían estar dotados frente a los del sector privado. Por otra parte, hablamos de una cuestión que concernió de forma especial a los establecimientos educativos de Beirut oeste y la periferia sur, 32 de los cuales albergaban, tras los acontecimientos de principios de 1984, a 558 familias y un total de 3 220 personas.²⁷ En las zonas este, de mayoría cristiana, la interesada acción canaliza-

[Las clases se interrumpen en la escuela secundaria después del robo del equipamiento que quedaba], *As-Safir*, 2 de febrero de 1988.

²⁶ Abdus-Samud, *A Comparative Assessment...*, *op. cit.*, p. 83.

²⁷ "Al-madâris...", *An-Nahâr*, 21 de marzo de 1984, *op. cit.*

dora de las Fuerzas Libanesas, que contaban con una mayor superficie para la distribución de los desplazados, así como la habitación de espacios pertenecientes a los diferentes patriarcados, alojó la presión sobre la red de centros escolares. No obstante, en 1987 estaban registradas allí 327 familias refugiadas que residían en escuelas y colegios situados desde la capital hasta la provincia de Biblos.²⁸ Si bien su ubicación parece haber generado menos conflictos, en algunos casos llegaron a forzar el desplazamiento de las clases a otros edificios, como ocurrió a menudo en Beirut oeste. Es el caso de la siguiente entrevistada, que trabajaba en una escuela secundaria de Ḥadat, en la periferia este, cerca de la línea de demarcación:

Trabajaba en la misma escuela que ahora, aunque teníamos otro edificio, del cual nos echaron en 1986, porque lo ocuparon desplazados de la periferia sur. Cuando los israelíes entraron, empezaron a venir refugiados, que se instalaron en los pisos de arriba. Luego comenzaron a molestar y al final ya no podíamos estar allí. Vivían allí, con la ropa, la comida, todo estaba allí. Así que fuimos a otro edificio y allí estamos todavía. En principio era un edificio que habían construido en el recinto del centro porque querían hacer una biblioteca grande o una escuela para otra zona.²⁹

Efectivamente, la presencia de las familias desplazadas perturbaba de forma inevitable una labor docente, ya de por sí considerablemente comprometida por las circunstancias reinantes. Los nuevos inquilinos procedían a adaptar las aulas a las necesidades propias de una vivienda familiar, haciendo uso indebido del material existente en el centro, con su consiguiente deterioro. La ropa colgada en las ventanas pasó a convertirse en una visión común de las escuelas públicas de la capital, cada vez más ajenas al aspecto que les correspondería:

La escuela de Raml el-zaríf, intermedia para chicas, se encuentra en la profundidad de la zona de 'Aiša Bakkâr [Beirut oeste]. Al entrar es imposible saber si se trata de un edificio escolar o residencial, ya que el cartel con el nombre de la escuela ha desaparecido [...] En la fachada exterior, los orificios realizados por la metralla de los proyectiles caídos en más

²⁸ "40 000 réfugiés livrés au désespoir" [40 000 refugiados entregados a la desesperación], *Le Commerce du Liban*, núm. 5134, 9 noviembre de 1987.

²⁹ Entrevista con LEH.

de una ocasión en la zona cubren los muros. Los cristales de las ventanas han sido sustituidos por nailon o por placas de madera y de ellas cuelgan las ropas coloreadas de los desplazados. La entrada del edificio consiste en unas amplias escaleras de piedra, cubiertas en su mayor parte por basura y agua corriente. Los niños transportan el agua hasta las clases, “las casas”, ya que dentro no hay. A algunos sus familias les han dejado jugar un poco más y se entretienen con uno de los cajones del despacho de la administración: se meten en su interior y se deslizan escaleras abajo [...] El ruido que hay en el interior del edificio no es de alumnos sino de los desplazados y sus hijos. Aquí hay un trozo de madera para separar un “apartamento” de otro y allí cuelga una cuerda de colada en la que están extendidas prendas que gotean sobre las escaleras [...] En las habitaciones, mujeres y chicas desempaquetan lo poco que salvaron de sus casas originales: lamparillas de gas, mantas o instrumentos de cocina. Una mirada rápida dentro del edificio revela la dificultad para que se reanuden las clases. No hay mesas ni equipamiento escolar. Las puertas están rotas y arrancadas, las ventanas no tienen cristales mientras que las instalaciones sanitarias están destrozadas.³⁰

Semejante subversión del espacio escolar alcanzaba a veces dimensiones delirantes, con niños de cinco años que entraban en mitad de una clase de instituto o basuras lanzadas desde el piso superior que caían sobre el profesor mientras explicaba.³¹ Así las cosas, si bien en principio se trataba de una causa de carácter humanitario que la población contemplaba con cierta empatía, la visión de los desplazados que se fue imponiendo a lo largo del periodo entre comunidad educativa y vecinos resulta abiertamente negativa. Esta estigmatización se derivaba fundamentalmente de la creencia, justificada o injustificada de que los refugiados estaban perpetuando, de forma interesada, una situación que en principio presentaba un carácter marcadamente transitorio. El descontento se puso de manifiesto con el comienzo del curso 1985-1986. Un año y medio después de que la crisis de la periferia sur hubiera desbordado Beirut con familias sin hogar, no se había conseguido reagrupar o realojar a los desplazados. Algunos de los responsables de los centros elevaron entonces protestas, relativas a los abusos supuesta-

³⁰ “Muhağğarûn bâqûn fî ba’diha wa ajarûn yahtağuzûna ġurafan” [Los desplazados permanecen en algunas escuelas oficiales de Beirut y otros ocupan habitaciones], *As-Saffir*, 28 de octubre de 1985.

³¹ “Al-ustâd wa-t-ilmîd fî bayrût al-ħarb al-ahliyya” [El profesor y el alumno en el Beirut de la guerra civil], *As-Saffir*, 27 de enero de 1986.

mente realizados por los inquilinos forzosos. El director de la escuela para chicos de Ṭarîq Ġdîde-2 (Beirut oeste) señalaba, por ejemplo, que la mayor parte de los refugiados cerraba con llave las instalaciones ocupadas y volvía a sus zonas de origen, o bien las alquilaba a otros recién llegados por precios que superaban las 3 000 libras.³²

Nuevamente, en este caso, la iniciativa solía recaer en la dirección de cada centro, que debía hacer valer sus recursos y contactos personales para procurar forzar la salida de los desplazados o conseguir que, por ejemplo, se agruparan en un piso y dejaran libre otro para permitir el desarrollo de las clases. Si no se encontraba solución satisfactoria, no quedaba otra salida que la recolocación de los estudiantes en otro establecimiento escolar de la zona, con la apertura de un segundo turno en horario vespertino. Así, por ejemplo, al iniciarse el curso 1985-1986, la escuela de Raml al-zarîf, para chicas, acogía suplementariamente a los estudiantes de otros dos centros y al mismo tiempo se encontraba ocupada por refugiados en su tercer piso.³³ Numerosas escuelas e institutos hubieron de habilitar hasta tres turnos diarios, lo que llegó a convertirse en regla durante ese año académico. De esta forma, en octubre de 1985, el Ministerio reconocía que no existía un solo centro oficial de la capital que funcionara con normalidad, bien como consecuencia de las ocupaciones o del estado inconcluso de las obras de rehabilitación que permitieran reanudar la labor docente.³⁴

Las milicias irrumpen en las aulas: el derrumbe de la disciplina escolar

Una vez expuestas las complicaciones que la actividad bélica imprimía al ejercicio de la docencia, me ocuparé de la parasitación de los ámbitos educativos por parte de las milicias y las organizaciones armadas. Se trata de una realidad que, aunque

³² "Muhaġġarûn bâqûn...", *As-Safir*, 28 de octubre 1985, *op. cit.*

³³ "Madâris taşku wuġûd al-muhaġġarîn wa ujrâ bi-hâġat li-tarmîm" [Las escuelas se quejan de la presencia de refugiados y de la necesidad de obras], *As-Safir*, 22 de octubre de 1985.

³⁴ "Muhaġġarûn bâqûn...", *As-Safir*, 28 de octubre de 1985, *op. cit.*

registrada desde el principio del conflicto, se manifestó con particular crudeza a lo largo de los años ochenta de forma paralela a la desintegración de la presencia formal del Estado. Conjugada con la decadencia material y financiera previamente descrita, asestó a la dignidad de la enseñanza pública libanesa un golpe del que todavía se resiente.

Las células de partido como elemento jerárquico central en los centros de enseñanza

Cabe señalar, primeramente, que la ocupación de los centros escolares por las milicias llegó a producirse de forma literal, es decir, edificios pertenecientes a la red educativa del Estado que pasaban a servir como infraestructura militar para alguna de las organizaciones armadas. En la mayor parte de los casos, se trataba de operaciones limitadas a los periodos de batallas más intensos, durante los cuales los colegios o institutos en cuestión se transformaban en verdaderos cuarteles.³⁵ No obstante, me interesa, más particularmente, la forma más insidiosa utilizada por las milicias para introducirse en el entramado estructural de los centros y ejercer desde el interior una influencia contraria a sus distribuciones jerárquicas. Para ello se utilizarían las llamadas “células”, con las que los principales partidos contaban en los centros de las zonas que quedaban bajo su influencia directa y que agrupaban a aquellos de sus miembros y simpatizantes que allí asistían.

Conviene, en cualquier caso, recordar que numerosos combatientes de los que se lanzaban a los frentes en los momentos de mayor movilización compaginaban su pertenencia a la milicia, remunerada o impaga, con la asistencia más o menos asidua a las clases. La obra autobiográfica del poeta Yussef Bazzi describe, por ejemplo, cómo sus primeros días como combatiente transcurrían entre la escuela, la casa para hacer los deberes y el cuartel.³⁶ La mayor concentración de es-

³⁵ Adnan Al-Amine, “L’institution scolaire et la désarticulation de l’État”, *Monde Arabe Maghreb-Machrek*, núm. 125, 1989, p. 118.

³⁶ Yussef Bazzi, *Nazzāra ilaya yāsir ‘arafāt wa ibtasama*, Beirut, Iṣḡāl dâjiliyya 3- Aṣkāl alwân, 2005, p. 9.

tudiantes combatientes en las escuelas secundarias se vinculaba igualmente con el incremento de la edad media del alumnado de los cursos superiores, observada durante esta época. Una clase de instituto podía contar así con varios alumnos que rondaban los veinte años. La intersección entre el universo educativo y el miliciano resulta evidente.

La escuela constituía además un espacio privilegiado de reclutamiento para las milicias; las células poseían un evidente papel de imán para aquellos estudiantes que se vieran seducidos por el modelo de vida del combatiente. Las Fuerzas Libanesas fueron las que invirtieron mayores esfuerzos y de forma más sistemática en este ámbito, después de que el partido Kataeb hubiera formalizado su presencia en escuelas y universidades desde los primeros años del conflicto, con un entrenamiento militar obligatorio instaurado en 1980 en los colegios.³⁷ Así las cosas, mediante presiones explícitas, las delegaciones de las organizaciones armadas imponían sus propios ritmos en los centros escolares, forzando su cierre o la asistencia a las charlas de adoctrinamiento que en ocasiones impartían, subyugando así la lógica educativa a los intereses estratégicos de la organización armada. El siguiente entrevistado asistía a una escuela secundaria oficial de la periferia este, particularmente sometida a la voluntad del partido:

En la secundaria, el problema es que la célula controlaba todo el sistema académico. Y el responsable de la célula era un alumno. Mi centro era el mejor ejemplo de un lugar donde la célula controlaba todo. La célula decidía, por ejemplo, si mañana había clases. Y con los profesores también, a no ser que fueran de las Fuerzas Libanesas. Si no, se llevaban una torta. Bueno, de hecho no se atrevían a oponerse [...] Una vez, no sé qué pasaba que decidieron cerrar las escuelas de la zona, quizá porque alguien había muerto, alguien importante en las Fuerzas Libanesas. Pero algunas escuelas no cerraron. Así que reunieron sobre todo a gente de mi secundaria, que era como la congregación de los gamberros. Salieron entonces y fueron a romper los cristales de las escuelas que habían abierto. Entraban en las escuelas, sacaban a los alumnos y les decían que se largaran. Y cerraron las escuelas [...] En la universidad, por entonces eran más importantes que la administración universitaria. Nos golpeaban y nos encerraban. Por ejemplo, cerraban la universidad porque había una conferencia de las Fuerzas Libanesas, que venía alguien del Centro de

³⁷ Kassir, *La guerre du Liban...*, *op. cit.*, p. 416.

Educación Ideológica. La cerraban, prohibido salir, con lo que tenías que entrar a la sala de conferencias y escuchar.³⁸

Las células de los centros educativos no tardaron en evolucionar de portavoces locales de las correspondientes organizaciones a auténticas plataformas de violencia y extorsión; de hecho, la pertenencia miliciana se iniciaba a menudo —como señalan los testimonios del estudio de Lamis Garro Nasard— con pequeños actos de vandalismo juvenil en el marco escolar, como el caso de uno de los entrevistados, que recordaba cómo se había alistado justo después de pincharle las ruedas del coche a un profesor de matemáticas que se había negado a cambiarle un nota.³⁹ Porque, efectivamente, la entrada en la célula se presentaba como una emancipación de las normas tradicionales que regían los centros, puesto que sus miembros conseguían así reclamarse de una autoridad, la milicia, superior a la del profesorado y la dirección. La consecuencia fundamental consistía en la pulverización de los principios básicos de disciplina, con un cuerpo docente permanentemente humillado y desobedecido al que, como señala Adnan El-Amine, se le recordaba de forma continua la pleitesía que debía rendir a un alumno que, una vez acabada la clase, podía controlar un puesto de control o regular la distribución del pan. Describe así en su estudio una situación de enseñanza caótica, con consignas y carteles del movimiento correspondiente dentro y fuera de la sala de clase, estudiantes fumando y otros que asistían con sus armas al colegio o facultad.⁴⁰ El profesorado, nominalmente protegido por una autoridad estatal impotente, se veía en la obligación de adoptar un perfil bajo y evitar la confrontación en la medida de lo posible, lo que venía a traducirse en aprobados generales permanentes:

En algunos casos había alumnos que venían a clase con el uniforme militar [...] Siempre hubo problemas. Uno no se acostumbra a trabajar en esas condiciones. Había alumnos que entendían de lo que hablabas y otros que no tenían ni idea de lo que pasaba en clase, que no enten-

³⁸ Entrevista con RGN.

³⁹ Lamis Garro Nasard, *L'expérience de la guerre libanaise à travers le témoignage des anciens combattants des Forces Libanaises*, Beirut, Universidad Saint-Joseph, 2000, p. 141.

⁴⁰ Al-Amine, "L'institution scolaire...", p. 120.

dían nada de lo que decías, pero luego aprobaban a final de año como cualquier otro. Luego había muchas ausencias. Venía un alumno un día, luego pasaban diez o quince días y no sabías que había sido de él. O a veces no venía ninguno. Dependía de las circunstancias. Prácticamente no suspendí a nadie esos cinco años. Luego todo era indisciplina. No había ningún tipo de orden en clase, no había manera de tenerlos controlados; estaban todo el tiempo haciendo lo que querían, diciendo cosas inadecuadas a los profesores y nosotros nos decíamos que qué íbamos a hacer. No podíamos hacer nada. Luego había armas dentro de la escuela. Claro que estaba prohibido, pero vi con mis ojos una pistola en la mochila de un alumno. Y hubo amenazas. A un director le pusieron un explosivo en el coche. Lo siguieron a su casa, pusieron un explosivo en el coche que estaba enfrente y lo hicieron reventar por la noche. Al día siguiente presentó su dimisión [...] Hacíamos exámenes de todas formas y luego que copiaran. Y se corregían. Luego, si éste no tenía nota, pues había que arreglársela. Iban a hablar con los presidentes de las células y ellos pedían que aprobaran al alumno y ya estaba. Iba el presidente de la célula o el presidente de la central Kataeb de la zona y llamaban al director: “Tengo a este alumno, que no tiene buenas notas, apañádselas”. ¿Qué ibas a hacer?⁴¹

En las escuelas de Beirut oeste la penetración de las milicias a través de las células, sumada al efecto de la presencia generalizada de los refugiados, actuaba en el sentido de una integración plena del centro dentro de la idiosincrasia reinante en su barrio, sometiéndolo así a los mismos poderes fácticos y a los mismos cambios de costumbres. Como se señala en un artículo publicado en enero de 1986, las jerarquías internas quedaban expuestas a las exteriores, que violentaban y distorsionaban aquéllas. Particularmente relevante, en este sentido, resultaban las influencias derivadas de la reislamización de las áreas populares de la zona occidental de la capital y la periferia sur. El texto citado habla así de alumnas que escribían aleyas y poemas religiosos en las paredes e incluso colgaban carteles de Jomeini en la puerta de la administración.⁴² Dina Abdus-Samud se refiere, por su parte, a una institución escolar de la periferia sur que en 1985 se vio obligada a cancelar las clases de educación física por las presiones ejercidas por un entorno que las consideraba inapropiadas desde el punto de vista de la

⁴¹ Entrevista con LEH.

⁴² “Al-ustâd...”, *As-Safir*, 27 de enero de 1986, *op. cit.*

religión.⁴³ Algo similar relataba la siguiente entrevistada, que impartía clases por entonces en una escuela secundaria femenina pública de Beirut oeste:

En el instituto no había células de partidos, porque era una secundaria de niñas, en una de chicos igual se notaba más. Es verdad que en cada clase encontrabas a dos o tres que sí que eran políticamente activas, pero de todas formas la escuela estaba plegada al ambiente de seguridad de la zona. Estaba en Burġ Abî Haidar y esa zona la controlaban los Aĥbâs. Por ejemplo, la directora se vio obligada a decidir, y no por decisión del Ministerio de Educación, que se cerrara el colegio el viernes y que fuéramos a dar clase el sábado, aunque nuestras jornadas de descanso siempre habían sido sábado y domingo, y todo porque la zona estaba controlada por ese ambiente político. Por eso te digo que no hacía falta que la escuela estuviera dominada por células. También por ese periodo en esa escuela había un profesor mayor de francés que a veces hacía horas de teatro con las alumnas; les ponía música en el teatro cuando daba clase. Así que entraron en la escuela y le dijeron a la directora que había que cerrarlo. En la mezquita, el jeque ĥabâsî había dicho el viernes a la gente que tuviera cuidado porque estaban corrompiendo a los musulmanes en la zona, porque resulta que ese profesor era cristiano y hacía bailar a sus hijas bajo el suelo —el teatro era subterráneo— y les ponía música, así que ese cristiano bailaba con sus hijas. Cerraron el lugar y prohibieron durante mucho tiempo usarlo.⁴⁴

La intervención miliciana en el ámbito universitario

En el ámbito universitario los excesos no enturbiaban tanto el propio desarrollo de las clases para focalizarse principalmente en la corrección de resultados de exámenes y la obtención de diplomas. La Universidad Libanesa sufrió con particular severidad las consecuencias de la generalización de semejante mentalidad. Como única institución de enseñanza superior virtualmente gratuita, había de capitalizar la mayor parte de los excesos cometidos en este tramo educativo, de la misma forma que sucedía con los centros oficiales de secundaria. Con la irrupción del conflicto en 1975, la institución se vio obligada

⁴³ Abdus-Samud, *A Comparative Assessment...*, *op. cit.*, p. 82.

⁴⁴ Entrevista con WDH. Los Aĥbâs son un grupo fundamentalista suní que a pesar de no contar durante el conflicto con milicia propia, controlaba determinadas mezquitas de la zona.

a responder a las dificultades de desplazamiento a las que se enfrentaban los estudiantes, cuyas facultades ahora quedaban del otro lado de la línea de demarcación y que veían así comprometida su asiduidad al funcionamiento de los puntos de paso. Se aplicó así una política de descentralización acelerada, con la apertura de sedes en las regiones del país y con el desdoblamiento de todos los departamentos de un lado y otro de la principal frontera interna entre el este y el oeste, lo que dio lugar a la organización, en gran medida presente hasta la actualidad, de todas las facultades en dos secciones. Así, en 1989 la Universidad Libanesa contaba con 31 sedes, en un país que apenas rebasa los 10 000 kilómetros cuadrados.⁴⁵ De esta forma, en un periodo de considerable estrechez financiera, la Universidad Libanesa debía multiplicar centros y empleados, y atender a un mayor número de alumnos, todo ello con recursos cada vez más limitados, lo que repercutía en la calidad de la formación ofrecida. Los docentes, con salarios cada vez más insignificantes, desertaban sus puestos en cuanto contaban con cualquier otra oferta, reforzando así la pérdida de prestigio.

Pero el factor, junto a la incapacidad económica estatal, que más había de comprometer el nivel académico de la institución correspondía, sin duda, a la elevada intervención de las células de las organizaciones armadas. Así, por ejemplo, en julio de 1986, la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas suspendió temporalmente la convocatoria a exámenes después de que los representantes de las milicias se enfrentaran a la administración, tras su decisión de excluir de las pruebas a 18 alumnos que habían sido sorprendidos copiando.⁴⁶ Se banalizó, al mismo tiempo, el recurso a contactos armados para conseguir titulaciones con la misma facilidad con la que se solicita un certificado de nacimiento, en palabras de Ahmad Beydoun.⁴⁷ Pero la búsqueda fraudulenta de calificaciones positivas continuaba a menudo fuera de las aulas, a veces visitando en su propio domicilio a

⁴⁵ Ghassan Salame, "Introduction: Liban, les défis du quotidien", *Monde Arabe Maghreb-Machrek*, núm. 125, 1989, p. 10.

⁴⁶ "Idâra al-fara' al-awwal li-kuliyya al-ḥuqûq 'allaqat imtiḥânât ad-dawra al-ûla" [La administración de la primera sección de la Facultad de Derecho suspende la primera convocatoria de exámenes], *An-Nahâr*, 9 de julio de 1986.

⁴⁷ Beydoun, *Le Liban...*, *op. cit.*, p. 190.

cada uno de los profesores, a los que se significaba, metralleta en mano, la conveniencia de modificar el acta de notas:

Un alumno que suspendía te venía a casa con las fuerzas sirias o las milicias para que le cambiaras la nota. Le pasó a mi marido, en la universidad. Un alumno que había suspendido, que estaba relacionado con los milicianos y los sirios y que quería aprobar a la fuerza. Fue al primer profesor, al segundo profesor, al siguiente. Luego vino a casa. Dijo: "Profesor, tiene que cambiar esta nota, ¿la va a cambiar?". "Yo no la cambio". "¿Cómo qué no?". "No, no la cambio, me matáis si queréis pero no la cambio". "Pues te tachamos tu nota". "Si la tacháis, la tacháis vosotros pero yo no voy a cambiar mi nota". Se fueron y quitaron la nota de mi marido.⁴⁸

La resistencia relativa de la enseñanza privada

Resulta pertinente interrogarse a propósito de la particular recurrencia de los excesos derivados de la presencia militar en el sector público frente al privado, tanto en la etapa secundaria como en la universitaria. El primer elemento que, de forma un tanto obvia, se presenta con cierta capacidad explicativa se relaciona con el más elevado estrato socioeconómico del alumnado, el cual suele frecuentar los centros privados. Se trata de un factor relevante en tanto que las organizaciones armadas reclutaban principalmente en ámbitos desfavorecidos donde la carrera paramilitar se presentaba como una perspectiva atractiva de ascenso de estatus. Resultaba extraño, a partir del notable grado de parcelación social de Líbano, que el hijo de una gran familia que todavía no hubiera sido mandado al extranjero rondara los círculos milicianos. En la zona este, además, las principales instituciones educativas privadas se encontraban en manos de misiones religiosas cristianas, lo que las revestía de una considerable legitimidad frente a los líderes de la zona, que basaban su proyecto político fundamentalmente en el hecho confesional, y gran parte de los cuales, además, habían pasado por sus aulas. Así, una de las entrevistadas, que enseñaba en el College Notre-Dame de Ġamhûr, donde se habían formado los

⁴⁸ Entrevista con HHA. El marido de la entrevistada trabajaba en la Universidad Libanesa.

hermanos Gemayel, indicaba que “el centro estaba completamente fuera de la política”, que se trataba de “una escuela elitista” con alumnos disciplinados, ya que “los curas eran muy estrictos”.⁴⁹ Incluso en escuelas de menor entidad, parece que el “efecto de la sotana” dentro del cuasi cantón de las regiones del este, resultaba muy efectivo para mantener la sartén por el mango, tal y como se da a entender en el siguiente testimonio:

No había problemas de comportamiento porque había una persona muy estricta que era el director del colegio, que luego fue obispo maronita de Beirut y llevaba todo muy recto. Había células de partidos pero no se atrevían a abrir la boca. Una vez vinieron unas personas que querían pegarle. Él por entonces era monseñor y los que vinieron eran seguidores de Amin Gemayel. Yo estaba sentado cerca de una ventana que daba a la entrada, así que vi cómo el director pegó un par de veces a uno que iba a amenazarlo, tan fuerte que el tipo dio dos vueltas sobre sí mismo. Hubo contactos después y al rato vinieron y sacaron a esa persona en cuestión y los suyos lo golpearon con la metralleta.⁵⁰

Algo similar resulta válido para la Universidad Saint-Joseph, que, en tanto gran universidad de la zona este, gozaba de cierta legitimidad, refrendada además por la cercanía de algunos de sus principales miembros con el proyecto autonomista cristiano. Una profesora de la Facultad de Letras venía a confirmarlo al relativizar la incidencia de los excesos de carácter disciplinar en la institución:

Es cierto que en esa época había estudiantes que hacían que otra persona te llamara y te decían: “¿Fulano está contigo, no? Espero que apruebe”. Entendías que estaban amenazándote. Yo tuve una vez un problema con un estudiante de las Fuerzas Libanesas que reaccionó de forma violenta en el pasillo. Quería pegarme y entonces vino el decano. Pero de alguna forma nos sentíamos protegidos porque estábamos en la Universidad Saint-Joseph, en la universidad cristiana. Podían provocar, pero nadie se iba a atrever a atentar contra la institución.⁵¹

La lógica ofensiva de las intervenciones milicianas adquiría particular sentido a fin de cuentas en la confrontación con el Estado. Cuando se trataba de una institución privada, la clave

⁴⁹ Entrevista con DAZ.

⁵⁰ Entrevista con ROL.

⁵¹ Entrevista con KHD.

residía, en gran parte, en contar con un apoyo lo suficientemente sólido con personalidades del movimiento en cuestión para que la acción educativa quedara bajo su amparo. Se trataba en última instancia de devolver a las milicias la imagen que deseaban de ellas mismas, como protectoras de las funciones normales desarrolladas en una sociedad. Un recurso semejante evidentemente conllevaba contrapartidas y la necesidad de plegarse a los requerimientos puntuales dentro de la lógica de intereses del partido en cuestión, pero al menos suponía una garantía de cara a los altercados procedentes de sus bases, que quedaban de esta forma neutralizadas. Uno de los entrevistados, por ejemplo, que acudía a una escuela privada de la zona oeste, señalaba que la directora tenía buenos contactos con el partido —en este caso, Amal—, con lo que el orden estaba garantizado, si bien reconocía que a veces se llegó a amenazar, e incluso golpear, a algún profesor, sin que los autores de la agresión hubieran recibido ningún tipo de castigo.⁵² Más particular, manteniéndonos en la zona oeste, parecía la situación de la Universidad Americana. La que muchos consideraban como la institución de enseñanza más prestigiosa de toda la región mediorienta se encontraba en la incierta situación de enarbolar, en su propio nombre, una filiación nacional hacia el Estado que el discurso panarabista y el islamista militante identificaban como la principal fuente de males del mundo contemporáneo, en una mitad occidental de la capital que a mediados de los años ochenta pasaba por ser el mayor hervidero del terrorismo internacional.

“A la Universidad Americana siempre la respetaron”,⁵³ señalaba una de las entrevistadas que por entonces cursaba sus estudios allí, lo cual, en cualquier caso, no impidió el asesinato de su rector, Malcolm Kerr, en enero de 1984, o el secuestro de varios de sus profesores extranjeros. La relativa estabilidad de la que gozó atiende en realidad a consideraciones bastante pragmáticas. Se trataba efectivamente de la única institución en la zona oeste que ofrecía determinados estudios, como Medicina. Pero si la Universidad Americana se mantuvo resguardada, ello

⁵² Entrevista con MHM.

⁵³ Entrevista con MND.

se debía sobre todo a su existencia conjunta con su gran hospital universitario, que resultaba de vital importancia para Beirut oeste. Mientras que la institución contaba con una presencia nutrida de células de las principales organizaciones presentes en la zona, su interferencia con el desarrollo de la vida universitaria parece haberse mantenido discreta. No dejaba de tratarse, en cualquier caso, de un establecimiento de élites.

La generalización del fraude en los exámenes oficiales

En cualquier caso, la cuestión que ilustra con mayor claridad el hundimiento de la gestión educativa estatal y la incapacidad de poner riendas a la revolución disciplinaria advenida bajo el reino de las milicias probablemente sea la de los exámenes oficiales. El Ministerio de Educación solía certificar la correcta evolución de los estudiantes con dos pruebas unificadas: una al final de la etapa intermedia y otra compuesta de dos partes, para permitir el acceso a la universidad. El estallido de la guerra evidentemente había de dificultar sobremanera el desarrollo de unas pruebas semejantes, aunque tan sólo fuera por la considerable incapacidad del Estado libanés de controlar la totalidad de sus territorios de una forma que permitiera un ejercicio simultáneo de esta naturaleza. Así las cosas, el examen intermedio y la primera parte del preuniversitario ya pertenecían al pasado al llegar a nuestra etapa, después de que entre 1976 y 1985 tan sólo hubieran tenido lugar, respectivamente, en una y en cinco ocasiones.⁵⁴ Analizaremos aquí las principales dificultades que durante el periodo conoció la única de las pruebas que consiguió mantenerse, la segunda parte del diploma de bachillerato, si bien, tras una sesión llena de incidencias en 1984 y después de no celebrarse en 1985,⁵⁵ tendría lugar por última vez en 1986. Durante los años posteriores, los alumnos pasaron a recibir una certificación de su colegio o escuela secundaria, con la que procedían a inscribirse en la universidad: “Luego eliminaron

⁵⁴ Al-Amine, “L’institution scolaire...”, *op. cit.*, p. 120.

⁵⁵ “Wizârat al-tarbîya tu’agğilu imtiḥanât al-bakâlûriâ al-tâniya li-asbâb amaniyya” [El Ministerio de Educación retrasa los exámenes de bachillerato-segunda sesión por cuestiones de seguridad], *As-Safir*, 28 de agosto de 1985.

el examen oficial para entrar en la universidad. Originalmente había examen de bachillerato de primera parte y de segunda parte, que era el del último año. Pero el segundo año [tras suspender] eliminaron la prueba y nos dieron a todos certificados. Pasó en varios años durante la guerra”.⁵⁶

Un escollo fundamental al que debían enfrentarse las autoridades a la hora de organizar la prueba estatal tenía que ver con la considerable informalidad que se había apoderado de las aulas en numerosos centros. Los mismos estudiantes, que durante todo un curso habían hecho valer su cercanía con la célula correspondiente para hacer aquello que se les había antojado, no identificaban el examen oficial como una circunstancia de particular solemnidad que los inhibiera. Samir Kassir apunta, así, que ya en 1979 el fraude alcanzó proporciones hasta entonces insospechadas.⁵⁷ La convocatoria oficial de 1984 parece haber resultado particularmente paradigmática en este sentido, hasta el punto de que el Ministerio se vio obligado a anular los resultados de ocho centros de Beirut oeste, donde las pruebas habían alcanzado niveles de distorsión delirantes.⁵⁸ Ahora bien, las prácticas fraudulentas no sólo eran generalizadas durante el desarrollo de la prueba, sino que además solían contar con la colaboración de otros actores, desde los miembros de la comisión que elaboraban los exámenes hasta los propios vigilantes. Se cita así casos donde las personas encargadas de la supervisión de las aulas miraban hacia otro lado cuando los estudiantes sacaban “chuletas” o “acordeones” para copiar, que se colocaban en la puerta para avisar cuando llegara otro responsable o que, incluso, pedían directamente a un estudiante aventajado que realizara también el ejercicio de aquel otro por cuyo interés velaban.⁵⁹ Hubo también colaboraciones de los propios profesores, como confesó con cierto reparo una de las entrevistadas:

⁵⁶ Entrevista con TAS.

⁵⁷ Kassir, *La guerre du Liban...*, *op. cit.*, p. 413.

⁵⁸ Andreas Rieck, *Die Schiiten und der Kampf um den Libanon*, Hamburgo, Deutsches Orient-Institut, 1989, p. 556.

⁵⁹ “Aš-šahâda bi-ayy wasîla wa zamân” [El diploma a cualquier precio], *An-Nahâr*, 13 de septiembre de 1984.

Tenía entonces a gente que se presentaba al examen y les tocó hacerlo en 'Ain el-Rommaneh [periferia este]. Conocía al responsable de la escuela, a los que la vigilaban y al responsable del ejército que estaba en la puerta. Así que les dije a los alumnos: "Yo entro y os hago el examen". Y así hice. Entré, me senté en el despacho del inspector general y me trajeron las preguntas. Era un examen de francés y ellos eran muy malos, sabía que no iban a pasar, así que les hice el examen y se lo envié. El primero lo copió y se lo pasó al siguiente. Aunque hubiera podido hacerse para toda la clase, hablando en voz alta. Esos años eran de caos total, no había nada prohibido.⁶⁰

Así las cosas, resulta a primera vista contradictorio que la sesión de 1986, formulada como un desquite para la autoridad estatal tras la desastrosa experiencia de 1984 y presentada a posteriori como un logro meritorio, terminara constituyendo la última del periodo. Si el relativo éxito cosechado ante las prácticas fraudulentas y el insolente desafío del alumnado más indisciplinado no constituyó un acicate suficiente para que en un momento de relativa tranquilidad, como el verano de 1987, no se organizaran nuevamente los exámenes, hemos de interpretarlo como la demostración palpable de que existían otros factores que cuestionaban de igual forma la viabilidad de la prueba y que terminaron por pesar lo suficiente como para que el Estado decidiera ahorrarse en adelante las molestias que conllevaban.

Las primeras contingencias que habrían motivado semejante postura se derivarían, pues, de forma directa, de la situación que atravesaba la autoridad oficial en la segunda mitad de este periodo. La cada vez más acentuada parcelación del territorio nacional, en una operación que exigía simultaneidad y la cooperación de las instancias territoriales, parece una posible clave; de hecho, cuando en 1987 se anunciara "el aplazamiento" de los exámenes, se haría valer como justificación, precisamente, "la imposibilidad de realizarlos de forma unificada y común para todos los candidatos de los centros libaneses".⁶¹ Elocuientemente, en 1986, por primera vez desde el inicio del conflicto, el Ministerio había optado por organizar la corrección de las

⁶⁰ Entrevista con LEH.

⁶¹ "Imtihânât al-bakâlûriâ ila maw'ad yu'lan "li-ta'addur" iğrâ'iha fî šakl muwahhad" [Los exámenes de bachillerato, retrasados a una fecha posterior por la imposibilidad de realizarlos de una forma unificada], *An-Nahâr*, 25 de agosto de 1987.

pruebas en dos centros diferentes, uno en cada mitad de Beirut, en vez de en uno solo, claro indicio del carácter más aleatorio que presidía el funcionamiento de los puntos de paso.⁶² Por otro lado, resulta complicado no vincular la decisión con el desarrollo de la crisis financiera, que se manifestó con particular virulencia en 1987. La amplia movilización de recursos estatales que exigía la preparación, el desarrollo y la corrección de las pruebas constituían un desembolso del que las arcas públicas podían prescindir.

Pero, fundamentalmente, si el esfuerzo invertido en asegurar un desarrollo tolerable de las pruebas terminó resultando injustificado es porque, en última instancia, la utilidad funcional de las pruebas quedaba puesta en entredicho. Ante las adversas circunstancias que rodeaban el accidentado desarrollo de los sucesivos años académicos, el Ministerio prefería no penalizar al alumno por una situación anormal de la que era víctima y establecer, en consecuencia, toda una serie de medidas que venían a simplificar los exámenes. A las reducciones de programa se añadían otras como el descenso de la nota mínima para aprobar o la supresión de algunos ejercicios como el de Historia o Traducción.⁶³ Las preguntas, por su parte, solían poner en evidencia un descenso considerable del nivel de exigencia. En 1984, por ejemplo, un profesor envió una carta a “An-Nahâr” donde señalaba que en el examen de Lengua de ese año se había presentado a los estudiantes seis versos de un poema de Elia Abî Mâdî con un par de preguntas de sintaxis relacionadas, mientras que en una prueba para la etapa intermedia —elaborada unos cursos antes, esto es, en un nivel mucho menor— se había trabajado con la totalidad de la misma composición poética.⁶⁴

Efectivamente, como explica ’Adnan al-Amine, el resultado más evidente de esta “falsa democratización” de las pruebas no era otro que una considerable baja en el nivel, como se desprendía de unas tasas de aprobados que rondaban 90%, mientras

⁶² “Tashîh musâbaqât al-bakâlûriâ al-tâniya yanâliqû fi mabnayain” [La corrección de los exámenes de bachillerato-segunda parte se inicia en dos edificios], *As-Safir*, 26 de agosto de 1986.

⁶³ Al-Amine, “L’institution scolaire...”, *op. cit.*, p. 120.

⁶⁴ “Al-bakâlûriâ: mustawa abyât min aš-šahâdat al-ibtidâ’iyya” [Diploma de Bachillerato: el nivel de los versos, del diploma inicial], *An-Nahâr*, 2 de septiembre de 1984.

que hasta 1975 oscilaban en torno de 30%.⁶⁵ Al querer suprimir lo que se entendía como un obstáculo añadido para unos alumnos que no eran responsables del deterioro de la realidad académica, lo que en última instancia se practicaba era la anulación de la función selectiva del ejercicio de cara a la etapa universitaria, con lo que su papel certificativo perdía cualquier credibilidad. Así, los alumnos que deseaban continuar sus estudios en el extranjero y que no se hubiesen presentado paralelamente a otro examen equivalente, como el *bac* francés, se encontraban con que los centros de destino no aceptaban su certificado de secundaria y exigían la realización de una prueba interna.⁶⁶ La propia Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Libanesa aplicó, en octubre de 1984, la misma iniciativa, después del desarrollo totalmente anómalo de la convocatoria que había tenido lugar durante el verano.⁶⁷ De esta forma, la suspensión de las pruebas a partir de 1987 terminó siendo la más lógica de las opciones, al ser evidente que haría falta tiempo para que los exámenes recuperaran parte de la credibilidad de la que gozaban. Al Estado le resultaba mucho más cómodo resignarse, distribuir certificados para aquellos que superaran el último curso de secundaria e invertir su escaso potencial de fuerzas y recursos en proyectos que pudieran suponer mayores réditos. Consecuentemente, la renuncia a establecer pruebas unificadas equivalía a la asunción de la mediocridad de su propio sistema educativo, particularmente de aquel que dependía más directamente de su gestión.

Conclusión: hundimiento y estigmatización de la enseñanza pública

Las condiciones extremadamente complicadas a las que el mundo de la educación tuvo que hacer frente durante la guerra civil libanesa y, más concretamente, durante su segunda

⁶⁵ Al-Amine, "L'institution scolaire...", *op. cit.*, p. 121.

⁶⁶ "Al-mašra ilâ-l-unîskû li-ilgâ' al-bakâluriâ al-ulâ tajallaluha ihtikâk bayna aṭ-ṭulâb wa-l-ḡaiš" [La marcha hacia UNESCO para suprimir las primeras pruebas de bachillerato, alterada por roces entre estudiantes y ejército], *An-Nahâr*, 21 de julio de 1984.

⁶⁷ "awda ilâ mubârât al-dujûl nazran li-l-mustawa" [De nuevo pruebas de ingreso a la vista del nivel], *As-Safir*, 21 de octubre de 1984.

mitad, resultaron particularmente abrasivas para los centros de titularidad estatal. Como he expuesto, eran aquellos donde se interrumpían más frecuentemente las clases, donde se producían los índices más elevados de interferencias milicianas y donde se contaba con menos recursos, insuficientes incluso para reparar o reemplazar el material más básico. A partir de esta época, igualmente, su personal se enfrentaba a las peores condiciones de trabajo, con aulas masificadas y turnos lectivos desplegados a lo largo de todo el día, a cambio de los sueldos exigüos ofrecidos por un Estado en bancarrota, que ni siquiera podía asegurar la integridad física de los docentes ni su dignidad frente a la insolencia y el vandalismo generalizados. En semejantes condiciones, que la frustración, la desmotivación y el miedo se tradujeran en un deterioro considerable de la labor educativa —cuando no era directamente suprimida por el absentismo— apenas puede sorprender.

La desertión, de aquellos que podían permitírselo, de unas escuelas y facultades públicas que pasaban por paradigma de laxismo y vandalismo fue evidente a lo largo del conflicto. Entre los años académicos 1977-1978 y 1982-1983, por ejemplo, la proporción de alumnos matriculados en el sector oficial, sumando todas las etapas de enseñanza, cayó de 45% a 36.88%.⁶⁸ Particularmente ilustrativas de este fenómeno son las conclusiones arrojadas por un estudio del Consejo de Desarrollo y Reconstrucción, según las cuales, en 1987, la mayor parte de los profesores del sector público enviaba a sus hijos a centros privados.⁶⁹ Que semejante tendencia se disparara a mediados de los años ochenta constata de forma aún más significativa el deterioro de la enseñanza pública, teniendo en cuenta el delirante aumento de las tasas de escuelas y facultades privadas durante el periodo como consecuencia de la devaluación de la libra libanesa. En el curso 1987-1988, por ejemplo, estos incrementos rondaron 100%.⁷⁰ Así, el precio de escolarización de un alumno de primaria en un prestigioso centro de la capital pasó a significar 14% de los ingresos anuales de un profesor universitario del sector públi-

⁶⁸ Salame, "Introduction...", *op. cit.*, p. 11.

⁶⁹ Al-Amine, "L'institution scolaire...", *op. cit.*, p. 121.

⁷⁰ "Mâdâ yanfuqu al-lubnâniyyûn 'ala ta'lîm awlâdihim?" [¿Qué gastan los libaneses en la educación de sus hijos?], *As-Saîr*, 5 de octubre de 1987.

co, 26% de uno de secundaria y 42% de un maestro.⁷¹ Ante semejante panorama, el Estado se inclinó, finalmente, en 1987 por adoptar una medida que resumía de la forma más elocuente posible su renuncia, resignada, ante la enseñanza pública: aprobar una generosa subvención para el sector privado que limitara el siguiente aumento de las tasas de matriculación.⁷² Esto es, una autoridad que terminaba por delegar el derecho de formación, que ya no se encontraba en condiciones de asumir, en unas instituciones de cuya titularidad no participaba.

Se trataba, en la práctica, de un certificado de defunción distribuido a la enseñanza pública, a la que se condenaba a un estado de marginalización similar al que ya desde antes de la guerra sufrían los establecimientos sanitarios oficiales. La distribución de los estudiantes libaneses en la posguerra viene a confirmar hasta qué punto la enseñanza estatal ha quedado definitivamente relegada al papel de prima pobre. En 1996, en el total del país tan sólo 30.5% de los alumnos de etapas preuniversitarias se encontraba en centros oficiales, frente a 13.3% de la privada concertada, mientras que los demás, 56%, acudía a centros privados que no recibían ningún tipo de subvención. En la zona del Gran Beirut esta proporción aumentaba hasta 74.6% frente a un residual 5.5% de la escuela pública, lo que da a entender la persistencia de una mayor afluencia a los colegios oficiales en el medio rural, donde constituyen, a menudo, la única oferta educativa existente.⁷³ Una década después, la proporción continúa prácticamente idéntica y 72% de los alumnos de primaria y secundaria de Beirut y el Monte Líbano acuden a centros privados. Según un estudio realizado por las autoridades educativas nacionales, el porcentaje del presupuesto familiar destinado a la educación en Líbano se encuentra entre los más altos del mundo. Si en 2010 el sueldo medio de un trabajador se situaba en 650 dólares, los gastos de matriculación por estudiante en una escuela privada que no gozara de una reputación particularmente destacada se situaban en los 1 300 dólares, esto es, el equivalente a dos meses de salario.⁷⁴

⁷¹ Al-Amine, "L'institution scolaire...", *op. cit.*, p. 121.

⁷² Salame, "Introduction...", *op. cit.*, p. 11.

⁷³ Gerard Figuié, *Le point sur le Liban*, París, Maisonneuve & Larose, 1998, p. 204.

⁷⁴ "Al-'â'ilât al-lubnaniyya tufaḍḍilu al-madâris al-jaṣṣa bil-raġm min at-takâlîf al-

No obstante, la falta de reivindicaciones específicas de los grupos políticos acerca del estado de la enseñanza pública es coherente con las circunstancias imperantes. Lo es ciertamente por la condición minoritaria de los padres que siguen enviando a sus hijos a centros estatales, una vez que el recurso al sector privado constituye un atributo de estatus básico en una sociedad tan fascinada por la apariencia como la libanesa. Pero más allá de ello, se vincula con la empresa autonomista de las antiguas facciones reconvertidas en partidos, que en algunos casos, como el de Hizbollah, cuentan con una red de centros privados asociados de forma indirecta a su organigrama. Por su parte, los colegios vinculados a misiones cristianas fomentan la misma perspectiva central y cohesionadora del hecho confesional, y preservan a las nuevas generaciones en contextos de nula mezcla comunitaria, sobre todo en las etapas primaria y secundaria. El fracaso estatal, a la hora proporcionar contextos propicios para la solidificación de una identidad nacional transversal, encuentra, pues, en este caso, uno de sus mayores paradigmas y se antoja como continuación en periodo de paz, bajo el paraguas del sector privado, de la empresa dominadora de las organizaciones armadas durante el conflicto. Algo similar cabría decir de su incapacidad para gestionar una política social que modere la tradicional inclinación del país hacia el liberalismo a ultranza y el fomento del sector emprendedor. Queda de manifiesto hasta qué punto la resolución del conflicto, lejos de responder a las reivindicaciones que motivaron el ambiente de malestar social de los años setenta y de las cuales se hizo portavoz el Movimiento Popular de Kamal Jumblatt, vino a reforzar, precisamente, aquellos puntos negros que constituían sus principales *leitmotiv*. De la misma forma que el vilipendiado sistema confesionalista terminó sublimado con los Acuerdos de Taef, de 1989, la acción redistributiva de las autoridades oficiales se vio drásticamente amputada por la crisis económica de la segunda mitad de los años ochenta, y abrió el camino a la privatización de los principales ámbitos de la política social, particularmente el educativo. ❖

'āliyya" [Las familias libanesas prefieren las escuelas privadas a pesar del coste elevado], *As-šurfā*, 22 de septiembre de 2010.

Dirección institucional del autor:
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 Madrid
 ✉ *jрманhattan@hotmail.com*

Índice de entrevistas

<i>Periodo 1984-1988</i>			
<i>Referencia</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad aproximada y ocupación</i>	<i>Lugar de residencia</i>
DAZ	M	35-40, profesora de escuela privada	Ba'abda (periferia este)
HHH	M	25-30, profesora de escuela secundaria pública	Hamra (Beirut oeste)
KHD	M	25-30, profesora de universidad privada	'Amšît (Biblos)
LEH	M	25-30, profesora de escuela secundaria pública	Ba'bda (periferia este)
MAW	H	15-20, estudiante	Muṣṣaytbeh (Beirut oeste)
MHM	H	15-20, estudiante	Ŝiyâh (periferia sur)
MND	M	20-25, estudiante	Ṭarîq Ğdîde (Beirut oeste)
MRO	M	20-25, estudiante	Ashrafiyyeh (Beirut este)
RGN	H	15-20, estudiante	'Ain er-Rommaneh (periferia este)
ROL	H	15-20, estudiante	Mâr Mitr (Beirut este)
RSA	M	25-30, secretaria en centro cultural	Manâra (Beirut oeste)
TAS	H	15-20, estudiante	Furn eš-Ŝebbâk (periferia este)
WDH	M	30-35, profesora de escuela secundaria pública	Muṣṣaytbeh (Beirut oeste)

Bibliografía

- ABDUS-SAMUD, Dina, *A Comparative Assessment of the Status of Elementary Schools in Greater West Beirut 1980-85*, Beirut, Universidad Americana de Beirut, 1986.
- AL-AMINE, Adnan, "L'institution scolaire et la désarticulation de l'État", *Monde Arabe Maghreb-Machrek*, núm. 125, 1989, pp. 117-125.
- BAZZI, Yussef, *Nazzara ilaya yâsir 'arafât wa ibtasama*, Beirut, Iṣṣāḡ dâjiliyya 3- Aṣkâl alwân, 2005.
- BEYDOUN, Ahmad, *Le Liban : itinéraires dans une guerre incivile*, París, Karthala-Cermoc, 1993.
- FIGUÉ, Gerard, *Le point sur le Liban*, París, Maisonneuve & Larose, 1998.
- GARRO NASARD, Lamis, *L'expérience de la guerre libanaise à travers le témoignage des anciens combattants des Forces Libanaises*, Beirut, Universidad Saint-Joseph, 2000.
- KASSIR, Samir, *La guerre du Liban: de la dissension nationale au conflit régional*, Beirut, Karthala-Cermoc, 1994.
- MAKDISSI, Jean Said, *Beirut Fragments: A War Memory*, Nueva York, Persea, 1990.
- RIECK, Andreas, *Die Schiiten und der Kampf um den Libanon*, Hamburgo, Deutsches Orient-Institut, 1989.
- SALAME, Ghassan, "Introduction : Liban, les défis du quotidien", *Monde Arabe Maghreb-Machrek*, núm. 125, 1989, pp. 5-18.

